

REVISTA

TERRITÓRIOS

ISSN - 2596-3309
ISSN - 2596-3295

ARTIGOS



EducarRede

PARCERIAS



INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MINAS GERAIS



Faculdade
Batista
de Minas Gerais

R454

Revista territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana
Alves Farias – Vol. 2, n. 4 (abr. 2020)- . – São Paulo :
Educar Rede, 2020.

591 p. : il. color.

Mensal

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

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

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino e Aprendizagem. 4. Educação infantil. 5. Leitura e escrita. 6. Arte (Educação). 7. Educação Inclusiva. 8. Distúrbio do déficit de atenção com hiperatividade. 9. Síndrome de Down. 10 Autismo. 11. Contos de fadas. 12. Jogos educativos. 13. Livros e leitura. 14. Arte de contar histórias. 15. Educação ambiental (educação infantil). I. Farias, Adriana Alves.

CDD: 370

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

EDITORIAL

Neste momento a humanidade enfrenta insegurança, ansiedade, pânico e se depara com o sentimento primitivo de medo da morte. Repentinamente estamos todos domésticos, o que causa perturbação por construirmos nossa personalidade limitando nosso papel profissional e nosso papel pessoal.

O processo formativo de qualquer indivíduo não ocorre de forma linear, visto que somos seres únicos e permeados subjetivamente por influências dos diferentes contextos sociais aos quais estamos inseridos. Deste modo, as relações estabelecidas com o ambiente e pessoas a nossa volta incidem diretamente sobre a identidade de cada indivíduo.

Para que ocorra aprendizagem o educando deve realizar o maior número de trocas significativas tanto no ambiente, como as pessoas, os ambientes devem ser explorados. Em tempos de isolamento social, a escola tem como desafio se reinventar na modalidade à distância e encontrar alternativas para que sua função social seja alcançada atendendo as necessidades educacionais de seus alunos.

É chegado o momento de todos aprenderem a aprender. Aprender sobre atuação profissional, sobre humanidade, sobre empatia, sobre sentimentos bons ou não, sobre solidariedade, sobre fé, sobre o mundo como um todo. Vivemos um momento de renascimento em muitos aspectos, mas que o produto final seja do renascimento para o melhor que possamos ser como profissionais, como pessoas e como mundo.

Thalita Alves Rodrigo

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 Amorin

Deyse Valverde de Andrade Kimura

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 Amorin

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 4 (Abril, 2020) - SP

ISSN 2596-3309 (Digital)

ISSN 2596-3295 (Impressa)

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

Rua João Burjakian 203

Lauzane Paulista- SP

CEP: 02442150

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

SUMÁRIO

06	INCLUSÃO DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL ADRIANA ROBERTA ANASTÁCIO MIURIN	154	O PAPEL DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UMA ANÁLISE PSICANALÍTICA ELIANE CRISTINA BULGAN BORGES
15	A PSICOPEDAGOGIA E SUAS INTERVENÇÕES NOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM ALESSANDRA DOS SANTOS LIMA	169	SÍNDROME DE DOWN: UMA ANÁLISE SOBRE LINGUAGEM E FALA ELISÂNGELA SANTOS SILVA
26	PRODUÇÃO TEXTUAL NAS SÉRIES INICIAIS ALINE LORIATO ROQUE	178	A INFLUÊNCIA DA ARTE AFRODESCENDENTE NA CULTURA BRASILEIRA: UMA VISÃO SOBRE A DIVERSIDADE E CIDADANIA NO ENSINO FUNDAMENTAL GISLEINE FERREIRA DE FREITAS MELLO
33	ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA INCLUSÃO ESCOLAR DE SURDOS AMANDA DE OLIVEIRA LOPES CORREA	188	REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA A UTILIZAÇÃO DAS TICs EM SALA DE AULA GRAZIELA ARAÚJO GUEDES
51	AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA – UMA PROPOSTA DESAFIADORA ANA MELICIA MORAES SOUZA	203	A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA E DA ARTE POR MEIO DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL GRAZIELLA ABRAHÃO
69	TDAH- E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA ARMANDO SARTORI JUNIOR	217	EDUCAÇÃO PARA DEFICIENTES VISUAIS HESDRYA NEVES SANTOS DA SILVA
78	INDICADORES DE QUALIDADE, UMA POLÍTICA PÚBLICA PRESENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL BELÍSIA MARTINS FERREIRA	228	AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO INGRID MENDES SILVA
93	OS JOGOS DE TABULEIRO MODERNOS E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM CARINA JAKITAS FONSECA	237	CONTOS DE FADAS ISAQUILENE GOMES DE OLIVEIRA DE ANDRADE
104	A IMPORTÂNCIA DA CULTURA ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DO AMBIENTE ALFABETIZADOR CLAUDIA ROBERTA APERGUIS DE OLIVEIRA	249	LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL IZABEL CRISTINA ELIAS DA COSTA
119	ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL CRISTIANE PEREIRA DA SILVA	257	BRINCADEIRAS INFANTIS JANE LÚCIA LACERDA MAGALHÃES
132	CONTRIBUIÇÕES DA ARTE E DA LUDOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DÉBORA FAVA	268	PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO JOICILENE BRITO SAMPAIO
140	A TECNOLOGIA A FAVOR DA EDUCAÇÃO DENISE EDUARDA ROBERTO FERNANDES DE SANTANA	280	A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL JULIANA TAVARES BOARINI

SUMÁRIO

- 290** REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS VISIBILIDADES PEDAGÓGICAS
KELLY CRISTINA FERNANDES FREITAS
- 298** BRINCAR COM E ENTRE LIVROS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO QUE UNE MEDIAÇÃO DE LEITURA E EDUCOMUNICAÇÃO
LUCÉLIA MARTINS DE SOUZA
- 308** O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO ESCOLAR
MARIA DAS NEVES SILVA CIRULLI
- 318** O DISLÉXICO E A DIFICULDADE DE LEITURA
MARIA ELIZABETE COSTA SANTOS
- 325** INSERINDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL, MEDIANTE ATIVIDADES PRÁTICAS, LÚDICAS E SIGNIFICATIVAS
MARIA LUCIA DE AGUIAR SOUZA ALONSO
- 337** A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ASPECTOS RELEVANTES PARA SUBSIDIAR O TRABALHO PEDAGÓGICO
MARINA OLIVEIRA REIS
- 348** INCLUSÃO ESCOLAR: O DIREITO DE ACESSO À ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
MIRTES VIEIRA
- 358** REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTES NO ENSINO FUNDAMENTAL: ARTE AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM SALA DE AULA
NÁDIA PORTELA LOPES
- 370** EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DA INTEGRAÇÃO A INCLUSÃO
PAULO CESAR VONO
- 388** O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ÂMBITO ESCOLAR
PRISCILA NUNES SMOKOVITZ
- 398** A NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
PRISCILLA MARINS CORREA NEGRELLI
- 409** EDUCAÇÃO INCLUSIVA
RAFAEL TEIXEIRA DE OLIVEIRA
- 417** LITERATURA DE CORDEL: ALFABETIZAR PARA ALÉM DAS PRIMEIRAS LETRAS
REGINA LOPES DE LIMA
- 427** O ENSINO DE ARTES NO ENSINO FUNDAMENTAL
RENATA FLAUZINO VILAS BOAS
- 440** TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE COMO CAUSA DO FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA
ROSANA LUCIA ROJA
- 450** TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIAIS QUE GARANTEM A INDISSOCIABILIDADE DO CUIDAR E BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSEMERI APARECIDA RIUKSTEIN
- 461** O FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSIMEIRE MARQUES DE CARVALHO
- 470** CONTOS DE FADAS NO ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO CHAPEUZINHO VERMELHO – IRMÃOS GRIMM
SARA MESQUITA COZZOLINO
- 484** O AUTISMO NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR
SARA REBOUÇAS DE SALES
- 502** ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SORAIA DOS SANTOS LISBOA
- 512** A IMPORTÂNCIA DO GOSTO PELA LEITURA
SUELLEN ARRAIAS LUNA POPIN
- 527** OS DESAFIOS DO ENSINO DA NORMA CULTA NOS DIAS ATUAIS
TANIA RAMOS DE MORAES
- 540** RECURSO TECNOLÓGICO: METODOLOGIA PARA A ALFABETIZAÇÃO
TATIANA PONCIANO DE SOUSA
- 550** O ESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
TATIANE MACIEL GARCIA
- 562** NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS PERTINENTES
UILMA REZENDE DA SILVA
- 573** A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO
VANESSA KAWAGOE EMIDIO
- 583** CONSIDERAÇÕES SOBRE CRIANÇAS COM DIFICULDADES EM RELACIONAMENTOS
WANESSA ANDRADE DOS SANTOS

INCLUSÃO DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL



ADRIANA ROBERTA ANASTÁCIO MIURIN

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras-SP – 2008. – Curso de Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales-SP – 2018. Pós-graduação em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Brasil -2018.- Professora de educação infantil (PMSP), CEI Anita Garibaldi.

RESUMO

A educação brasileira tem diante de si o desafio de possibilitar o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola, na perspectiva inclusiva. No entanto, compreender quais são as políticas públicas de educação inclusiva em documentos legais é fundamental para identificar os avanços e recuos presentes no sistema educativo. Para falar de políticas de inclusão social, é necessário definir o que o Poder Público chama de políticas de inclusão, tais iniciativas em geral destinam-se a pessoas que por alguma razão social, física ou limitação psíquica estão à margem da sociedade. Numa proposta de inserção, socialização e aprendizagem cabem aos professores diante dos desafios respeitarem as diferenças e promover formas alternativas para trabalhar com seus alunos.

Palavras-chave: Inclusão; Educação; Infantil.

INTRODUÇÃO

A atual proposta de inclusão enfatiza a necessidade da desconstrução de preconceitos, reafirmando a luta pela garantia e igualdade de direitos e oportunidade a todos.

Sabe-se que para conviver em uma sociedade livre, justa e solidária é necessário compreender que todos são iguais se tratando de direitos e deveres, entretanto é de fundamental importância superar a dificuldade de aceitar aquilo que aparentemente foge do padrão de normalidade.

Veremos documentos importantes que fazem parte do processo inclusivo da educação são eles: Declaração de Salamanca 1994, Lei de Diretrizes e Bases para a educação, e a convenção de Guatemala que proíbe qualquer tipo de diferenciação da pessoa com deficiência.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para falar de políticas de inclusão social, é necessário definir o que o Poder Público chama de políticas de inclusão, tais iniciativas em geral destinam-se a pessoas que por alguma razão social, física ou limitação psíquica estão à margem da sociedade. Nesse sentido, o Poder Público, leia-se Estado nas suas diferentes esferas: Federal, estadual ou Municipal, tem como direcionamento administrativo, via legislação

(Constituição Federal), estratégias para elaborar e implantar políticas de inclusão social. Exemplo: no caso das pessoas portadoras de alguma deficiência existem acordos nacionais e internacionais que mostram diretrizes para a inclusão de pessoas com limitações físicas. Assim, observamos a construção de calçadas com rebaixamento para facilitar a mobilidade dessas pessoas nas vias públicas e nas escolas, claro que ainda lentamente.

Falaremos do caso da deficiência visual, pequenas mudanças nos semáforos das grandes cidades com sonorização para que as pessoas com alguma dificuldade visual ou com o total comprometimento possam locomover-se pela cidade com mais tranquilidade.

Claro que quando falamos de inclusão social, não estamos exclusivamente falando de pessoas com alguma deficiência, mas de uma maneira mais ampla são todas as pessoas que estão excluídas do sistema social comum.

A política de inclusão de alguma maneira potencializa ações para que essas pessoas vivam o mais próximo possível de uma pessoa que não tem nenhuma restrição, ou pelo menos na teoria deveria ser assim. Sabemos que ainda temos grandes hiatos nesse quesito, contudo, o Brasil ratificou muitos acordos internacionais favoráveis à inclusão social e um primeiro passo foi dado.

Devemos ter a clareza e esclarecer às famílias mais vulneráveis e à sociedade de maneira geral, que é preciso participar da efetivação de políticas públicas, não somente a determinados segmentos excluídos da sociedade, mas a todo e qualquer cidadão, a isso damos o nome de empoderamento, que é o uso do poder do indivíduo para fazer escolhas, assumir o controle de sua vida e tomar suas próprias decisões.

A inclusão social é o conjunto de medidas e ações que fazem parte do direcionamento da sociedade e das autoridades legalmente constituídas, tais medidas visam combater a exclusão nas áreas da educação, do trabalho, da mobilidade urbana, entre outras. Ela ainda tem como norte a promoção do acesso a bens e serviços de toda ordem dentro da sociedade. Infelizmente, no Brasil temos poucas experiências positivas no quesito inclusão, mas como pontuamos, estamos caminhando lentamente para se chegar a essa conquista.

Temos inúmeros exemplos de inclusão social na escola. Hoje, crianças com alguma síndrome ou mobilidade reduzida têm que frequentar a escola comum, ou seja, esse processo avançou, pois há pouco tempo os pais eram obrigados a recorrer a escolas especiais para que os filhos com alguma limitação pudessem estudar.

A possibilidade de a criança frequentar a mesma escola amplia o leque de atuação tanto dos professores, que podem trabalhar na sala de aula as diferenças que cada pessoa tem e, portanto, não existem melhores nem piores e também dos alunos, que aprendem a conviver com pessoas que podem somar dentro das suas possibilidades.

Em certa medida, essas pessoas e suas famílias sofrem, não somente pela restrição a que os seus familiares são expostos na vida cotidiana, mas de experimentarem as dificuldades em viver no limite do direito e da perspectiva de um dia serem efetivamente incluídas.

Como bem relata Sawaia (2006):

Quando falamos de sofrimento, estamos nos referindo a um específico, ao sofrimento ético-político, que é a dor (físico-emocional) evitável do ponto de vista social, pois é infligida pelas leis racionais da sociedade a sujeitos que ocupam determinadas posições sociais. Falamos do sofrimento que a sociedade impõe a alguns de seus membros, da ordem da injustiça, do preconceito e da falta de dignidade (SAWAIA, 2006, p.45).

DIREITOS E DEVERES

A Declaração de Salamanca na Espanha 07 e 10 de julho de 1994, o mesmo trata de questões que possa melhorar a políticas e práticas relacionadas ao movimento de inclusão social. Segundo a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994):

O termo necessidades educacionais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. As escolas têm de encontrar maneiras de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves. (Brasil, 1994, p. 17-18)

Os princípios da Convenção de Guatemala reafirmam a Declaração dos Direitos Humanos de 1984, agora dirigida à população específica das pessoas com deficiência enfatiza: o respeito incondicional a dignidade e a singularidade; a independência e

autonomia para a plena participação na vida comunitária; a não discriminação e a plena inclusão social com respeito as diferenças, a igualdade de oportunidades incluindo igualdade entre gêneros, e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento das crianças, adolescentes e adultos com deficiência.

Segundo a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, e as obrigações geradas para cada País signatário da Convenção, ressalta a qualidade do conjunto de normas e legislação vigente no Brasil, nos colocando dentro de 1/3 dos países membros da ONU que possui legislação específica para as pessoas com deficiência.

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência:

a) *o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.*

b) *Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação.*

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Segundo Sassaki, a inclusão social é o “processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. (1999, p.41).

Esse processo inclusivo só é possível quando a sociedade tem um olhar diferenciado que visa não apenas seus próprios interesses, mas que se preocupa com o outro acolhem e contribuem para que se concretize o direito de aprender, ir e vir num Estado que é livre.

“Uma das grandes contribuições da educação inclusiva é desenvolver nas pessoas a capacidade de conviver com as diferenças de forma natural, levando as pessoas com deficiência ou não a uma vida autônoma e plena uma vez que os direitos e os deveres são para todos os cidadãos” (ORTEGA E TOREZANI 2012, p.12)

Um ambiente escolar diversificado é um lugar onde promove desde cedo desenvolvimento acadêmico e social.

Logo nos primeiros momentos de vida acadêmica as crianças aprenderão a lidar com as diferenças e contribuirão para que a inclusão aconteça de fato. Já os alunos que possuem necessidades especiais estarão se preparando para assumir as responsabilidades que a vida futura traz.

Todos os que são discriminados por suas deficiências devem ter o pleno conhecimento de seus direitos quanto à inclusão na sociedade. O princípio da equidade deve ser o principal meio para promover a inclusão social e escolar em nossa sociedade.

Uma educação escolar inclusiva deve oferecer condições favoráveis para a educação de todas as crianças, as ditas “normais” ou não. Oferecer uma educação de qualidade e que trabalhe com a diferença, isso tem que ser o objetivo da escola. Mostrando-os que eles podem ser diferentes como são, mas que não precisam se sentir angustiados ou tristes e se isolarem por serem diferentes.

A preparação da comunidade escolar é um fator primordial para lidarem com essa realidade, pois sem os profissionais competentes não haverá inclusão como está na legislação. O profissional de educação é o responsável pela integração e inclusão desses alunos em sala de aula e principalmente o professor, pois este é o facilitador do ensino e facilitador do conhecimento.

Segundo Santos:

O professor especializado deve ter ou uma formação em nível de graduação no campo da educação especial, associada à formação de docentes para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Ou complementação de estudos em área específica da educação especial em nível de pós-graduação, a partir da licenciatura em uma das diversas áreas que integram o currículo da educação básica. (Santos, 2009)

A legislação prevê também que sejam dadas oportunidades aos professores em serviço para se especializarem em educação especial. Assim, de acordo com a legislação, o professor do ensino regular deve estar capacitado para lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais, o que fará auxiliado por especialistas que lhe darão o suporte para realização de suas atividades. (2009, p. 5)

A adaptação curricular também é de extrema importância para a inclusão desses alunos. Um currículo que seja diversificado, que trabalhe a heterogeneidade e que a qualquer momento possa sofrer algum tipo de modificação ou adaptação é importantíssimo para esse processo.

Para Coll, 1986, o currículo consiste na execução de projetos que determinam os objetos da educação escolar e com isso há uma vinculação com o projeto pedagógico. A

elaboração curricular é a explicação do projeto que preside e guia as atividades educacionais escolares, precisando as intenções que se encontram em sua origem e proporcionando orientações sobre o plano de ação, para levá-las a cabo. Com este propósito, a elaboração inclui informações sobre o que, quando e como ensinar e avaliar. (COLL, 1986, p.24)

Pensar em todos esses fatores faz com que a inclusão seja mais significativa e eficiente, levando em conta que esse trabalho tem que ser exercido em conjunto. Estado, sociedade, escola e família devem se entrelaçar para que as crianças deficientes sejam aceitas como elas são com suas dificuldades e principalmente suas capacidades e habilidades. Quando houver políticas públicas educacionais que respeitem o ser humano em suas diferenças, que possibilitem a eles estar na escola, interagir, socializar-se e aprender, podemos acreditar que as políticas estarão cumprindo o seu papel. Para tanto, não basta o aumento das matrículas em escolas comuns e em classes especiais, pois mesmo sendo satisfatórios os dados quantitativos, eles não substituem o atendimento especializado a esses alunos.

O processo de inclusão de forma efetiva exige do educador mais do que uma formação, exige dele habilidades e competências que possibilitam aos seus alunos suporte para que possam se desenvolver esse profissional deve ser paciente, tolerante e flexível; qualidades essas que trabalhadas em conjunto com os demais profissionais o ajude a superar as dificuldades e necessidades que ocorrem no cotidiano do ambiente escolar inclusivo, pois nem sempre o educador recebe o suporte necessário para enfrentar tais dificuldades, sendo assim deve-se ele recorrer a sua criatividade para que o processo educativo seja o mais propício possível para que a inclusão e integração aconteçam, a não preparação e capacitação desse profissional pode trazer atrasos e danos irreversíveis a inclusão do aluno.

Podemos dizer que a inclusão educacional se faz necessária, em função de uma histórica tendência para a exclusão dos sistemas educacionais, que está relacionada com a maneira como a escola foi criada, sempre colocando à margem de seus processos, pessoas que não se enquadravam em seus requisitos. A repetência, suspensão e expulsão escolar são exemplos contundentes dessa afirmação. Ao mesmo tempo, incumbiu-se de separar os sujeitos - tornando aqueles que nela entravam diferentes dos outros que a ela não tinham acesso..

Assim é que a escola e a sociedade se fazem diferentes para os ricos e os pobres, de acordo com os interesses implícitos em cada contexto. Por isso, como aponta Glat (2000), a escola pública, que foi criada como veículo de inclusão e de ascensão social,

vem sendo em nosso País, inexoravelmente, um espaço de exclusão – não só das pessoas com NEE, mas de todos aqueles que não se enquadram no padrão imaginário de aluno normal. Outro aspecto importante a ser mencionado em relação à escola é que, ao ingressarem, muitas crianças encontram uma série de dificuldades para se adaptarem à vida escolar. Essas dificuldades podem desaparecer ou perpetuar-se. Quando elas aumentam em complexidade, acaba impingindo aos alunos que não conseguem vencer os níveis de dificuldades, um “rótulo” depreciativo, um estigma. E estes, uma vez rotulados, acabam sendo discriminados e/ou excluídos.

Tanto a escola quanto a sociedade criaram mecanismos de ordenação, classificação e hierarquização. Ambas colocaram, de um lado, os que usufruem dos bens sociais e, de outro, os que estão à margem desses bens ou recebem-nos como benefícios, dádivas, benevolência. Criaram, também, mecanismos de “quantificação”, definiram seus códigos de acesso, determinando os que aprendem e os que não aprendem os que aprendem mais e os que aprendem menos, os que podem continuar o percurso educacional e os que devem ficar retidos, os que recebem certificação e os que não recebem os que têm condições de frequentar a escola e os que não têm.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as dificuldades atuais encontradas na educação de crianças com deficiência em nosso país, a falta de conhecimentos de muitos profissionais sobre as limitações e habilidades desses alunos, deixa uma lacuna enorme entre a educação e a inclusão destes. A capacitação dos profissionais de educação é de fundamental importância para que atendam essa demanda de alunos com deficiência nas escolas desde a educação infantil.

As decisões de organização escolar e de seu funcionamento, relacionado aos professores, à estrutura e funções da equipe devem tornar possíveis as intenções educativas, estas por sua vez, devem ser oferecidas pelas escolas.

Para isso, muitos documentos que foram abordados nesse artigo revelam grande possibilidade de inclusão, mas não é o que realmente percebemos. Há ainda muita precariedade no que diz respeito à efetivação das leis de inclusão. Temos que desmistificar o slogan imposto pelo Estado de “Educação para todos” e refletir como essa educação está sendo realizada e de que forma está sendo realizada principalmente para crianças com deficiência.

Ter as leis e as mesmas não serem efetivadas de fato de nada adianta. Uma boa profissionalização dos educadores e a flexibilidade das ações pedagógicas são bons

caminhos para uma inclusão transformadora e adaptável a qualquer indivíduo, respeitando suas diferenças e os reconhecendo como cidadãos.

E para finalizar, a escola inclusiva é uma tendência a ser efetivada neste novo século e só assim poderemos derrubar os preconceitos e entraves que abordam o desenvolvimento da cidadania para todos.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Sergio H. **Política Social e Combate à Pobreza: a teoria da prática.**

In: ABRANCHES, S., SANTOS, W.G.; COMIMBRA, M. Política Social e a Questão da Pobreza. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

Amaral, D.P. **Paradigmas da Inclusão Uma Introdução.** Em: F. P.Nunes Sobrinho (Org.) (2003). Inclusão educacional pesquisa e interfaces (pp. 11-20). Rio de Janeiro: Livre Expressão.

ALVES, Fátima. **INCLUSÃO. Muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio.** Rio de Janeiro, 2009.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, dezembro 1996.

COLL, C. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.** São Paulo: Ática, 1986.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Espanha, Salamanca. 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 27 ed. São Paulo: paz e Terra, 2003.

GENTILI, P.; ALENCAR, c. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** Petrópolis: Vozes 2002.

MOREIRA, A.F; SILVA, T.T **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

MOURA, Carla Patrícia Rodrigues de. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.** Minas Gerais, 2006.

ORTEGA, Lenise Maria Ribeiro; TOREZANI, Warlei. **Políticas Públicas de Inclusão: entre o real e o ideal**. Relatório de Pesquisa a ser apresentado à Copping, Centro Universitário Newton Paiva, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3ª ed. Rio de Janeiro: VWA, 1999.

SANTOS, Lucíola Licínio. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E IMPASSES**. Minas Gerais, 2009.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. **Teorias do Currículo: o que é isto?** Belo Horizonte,

A PSICOPEDAGOGIA E SUAS INTERVENÇÕES NOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM



ALESSANDRA DOS SANTOS LIMA

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de Guarulhos (2005); Graduada em Filosofia pela Universidade Camilo Castelo Branco (2010); Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Nove de Julho (2014). Professora de Ensino Fundamental na EMEF General Vicente de Paulo Dale Coutinho.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a forma como a Psicopedagogia pode auxiliar no tratamento de problemas de aprendizagem em crianças que possuem dificuldades de relacionamento humano (relacionamento familiar, em grupo, com outros indivíduos de sua mesma idade ou não) ou possuem bons relacionamentos, mas por serem supe. Protegidas apresentam dificuldades de relacionamento, esperando que o outro resolva as situações de conflito. O trabalho foi realizado através de pesquisa bibliográfica de diversas obras e autores. As dificuldades ou facilidades de aprendizagem estão invariavelmente ligadas ao relacionamento que o indivíduo possui com sua família e seu grupo de convívio. Considerando que o tratamento psicopedagógico é o mais indicado para o tratamento de transtornos de aprendizagem, escolhemos a Psicopedagogia para dissertar possibilidades de trabalho na perspectiva educacional.

Palavras-chave: Distúrbios; Transtornos; Aprendizagem, Psicopedagogia.

INTRODUÇÃO

Nosso objetivo é analisar e apresentar intervenções psicopedagógicas e necessárias para aprendizagem de crianças que com dificuldades de relacionamento e aprendizagem.

A Psicopedagogia, entendida como a área interessada em investigar a relação das pessoas com o conhecimento e todo processo de aprendizagem, encontrou terreno fértil para se desenvolver nesta sociedade, pois antes de tal ramificação do conhecimento, todos os problemas do fracasso escolar e do não aprendizado eram atribuídos ao fator orgânico, estigmatizando a pessoa. O profissional envolvido no trabalho psicopedagógico é constante

na busca para explicar as causas do fracasso escolar dos aprendizes, além dos seus significados para o meio, as origens do problema e como não poderia deixar de ser, apresentar alternativas teóricas e práticas para a superação das dificuldades de aprendizagem.

Um dos objetivos da Psicopedagogia é a intervenção, no sentido de mediar a relação do indivíduo com seus objetos de conhecimento. Por intervenção psicopedagógica compreende-se o trabalho de atuação na escola, na clínica, na empresa, realizados por um professor, um psicólogo ou um psicopedagogo, que apreenda o processo de ensino-aprendizagem em uma ótica dinâmica e pluricausal.

Assim, a intervenção psicopedagógica introduziu uma concepção mais rica e completa no enfoque pedagógico. O processo de aprendizado passa a ser compreendido como algo abrangente, composto de vários eixos de estruturação: afetivos, cognitivos, motores, sociais, econômicos, políticos, etc.

Atualmente, são consideradas intervenções psicopedagógicas: estratégias que visam à recuperação de conteúdos escolares deficitários, além de procedimentos de orientação de estudos.

Num outro momento a Psicopedagogia reveste-se do caráter preventivo e com isso organiza o seu enfoque na abrangência da questão do conhecimento e atua no universo do aprendiz, colaborando com o seu sucesso na aprendizagem.

Sendo assim o referido artigo aspirou em apontar caminhos para que profissionais em Educação encontrem subsídios que contribuam para lidar com os alunos que apresentam baixo rendimento escolar por terem sido vítimas de sua vida afetiva abalada por rompimentos e/ ou problemas indesejados em suas relações humanas.

APRENDIZAGEM

A aprendizagem é efetivamente o comportamento mais importante e compreende a mudança de comportamento resultante da experiência. A aprendizagem, grosso modo, constitui uma resposta modificada, estável, durável, interiorizada e consolidada no cérebro do indivíduo (FEYERSTEUB apud FONSECA, 1995).

A aprendizagem põe em jogo, portanto, uma relação integrada entre o indivíduo e o seu meio, isto é, coloca uma relação inteligível entre condições externas e condições internas, ou melhor, desencadeia um processo sensório-neuropsicológico entre a situação (externa) e a ação (interna) (FONSECA, 1995, p.40).

Em outra dimensão, a aprendizagem compreende funções de decodificação, transdução, armazenamento, combinação, codificação, reforço, etc., que colocam a imediaticidade da experiência social.

Para Fonseca (1995) vários autores, desde Pavlov, Thorndike, Tolman, Guthrie a Skinner, Hebb, Anokhine e muitos outros, foram introduzindo novos esclarecimentos sobre a aprendizagem humana, a que não escapa a dialética entre *nature* e *nurture* e entre a filogênese e a ontogênese.

No ser humano, a aprendizagem é planificada, motivada, elaborada e avaliada, quase sempre dependente dos aspectos sócio históricos.

Dessa forma, verificamos que a aprendizagem é à base da evolução das gerações e do ser humano. Exige a observância de determinadas condições, quer socioculturais, quer neurológicas, ou seja, a relação dialética entre o meio e a hereditariedade.

A aprendizagem normal e satisfatória dá-se quando determinadas condições de integridade estão presentes.

CARACTERÍSTICAS DA APRENDIZAGEM

Para enfatizar os aspectos da definição de aprendizagem, consideramos as seguintes características:

- A aprendizagem resulta da prática ou da experiência.
- A aprendizagem não é diretamente observável.
- As mudanças na aprendizagem são inferidas nas mudanças no desempenho.
- A aprendizagem envolve um conjunto de processos no sistema nervoso central.
- A aprendizagem produz uma capacidade adquirida para o desempenho habilidoso.
- As mudanças na aprendizagem são relativamente permanentes, não transitórias (SCHMIDT, 1993, p. 155).

ESTÁGIOS DA APRENDIZAGEM

De acordo com Fitts e Posner apud Magill (1984) os estágios de aprendizagem podem ser classificados em:

Primeiro estágio- cognitivo

Para levar em conta a atividade cognitiva, Fitts e Posner batizaram o primeiro estágio de aprendizagem como *estágio cognitivo*. Ele se caracteriza por uma quantidade elevada de erros no desempenho, e a natureza dos erros cometidos tende a ser grosseira. O estágio cognitivo também está marcado pelo desempenho altamente inconsciente. Apesar de o executante saber que está fazendo algo errado, geralmente não sabe exatamente o que deve mudar na próxima vez para melhorar seu desempenho. Consequentemente, ele necessita informação específica, que o assistirá para corrigir o que ele está fazendo errado.

Segundo estágio-associativo

O segundo estágio de aprendizagem no modelo de Fitts e Posner (1984) é chamado estágio associativo. A natureza da atividade cognitiva, que caracteriza o estágio cognitivo, muda durante o estágio associativo. Os erros são menos frequentes e menos grosseiros em sua natureza. O aprendiz está agora concentrado ou afinando a habilidade. Ele desenvolveu uma capacidade de detectar alguns de seus próprios erros ao desempenhar a tarefa. Apesar de esta capacidade em localizar seus erros não chegar à perfeição, ele já é capaz de identificar alguns de seus erros. Isto proporciona ao aprendiz algumas diretrizes específicas sobre como continuar sua própria prática. Neste estágio, a variação de desempenho também começa a decrescer.

Terceiro estágio-autônomo

Após muita prática e experiência com a habilidade, o aprendiz entra no estágio final da aprendizagem, o estágio *autônomo*. Aqui, a habilidade torna-se quase automática ou habitual. O indivíduo não tem que dar atenção à produção completa da habilidade, mas aprendeu a desempenhar quase toda a habilidade sem pensar absolutamente na mesma.

Nesta fase autônoma, o aprendiz desenvolve uma capacidade não só para detectar seus próprios erros, mas também que espécies de ajuste são necessárias para corrigir os erros. Neste estágio, a variação do desempenho de dia para dia já se torna muito pequena. O estágio autônomo é o resultado de uma quantidade enorme de treinamento e permite ao indivíduo produzir uma resposta sem ter que se concentrar no movimento inteiro. Portanto ele estará livre para dar atenção a outros aspectos que lhe permitirão desempenho.

APRENDIZAGEM MEDIATIZADA

Dentro da aprendizagem, Feuerstein apud Fonseca (1995) dá ênfase aos seguintes aspectos da aprendizagem: por exposição direta e por experiência mediatizada.

Na aprendizagem por exposição direta (AED), o indivíduo registra os estímulos e responde-lhes, ou então interage ativamente com os estímulos, face aos quais está diretamente confrontado.

A aprendizagem por exposição direta continua pela vida a fora como resultado da relação com os estímulos, donde, naturalmente, emergem muitas modificações nos processos cognitivos. Esta forma de aprendizagem ocorre como uma transação entre pessoas e entre elas e o mundo físico e social envolvente. Embora assuma uma grande importância, esta aprendizagem, porém, não é suficiente para produzir níveis e padrões de desenvolvimento cognitivo, ela não basta só porque põe em prática relações sujeito-objeto. A exposição direta aos estímulos é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, mas a interação mediatizada, isto é, a própria cultura é que permite o acesso a funções cognitivas superiores. A pura presença dos estímulos ou a sua interiorização em esquemas não pode explicar a modificabilidade cognitiva, nem a maturação do organismo do indivíduo (FEUERSTEIN apud FONSECA, 1995, p. 87).

Para se atingirem níveis de desenvolvimento, hierarquização e complexidade cognitiva é necessária uma experiência de aprendizagem mediatizada que é responsável pelas principais mudanças estruturais da cognição humana.

A aprendizagem mediatizada dá relevo ao mediatizador, ao mediador, ao medianeiro, ao intermediário, isto é, ao ser humano que se interpõe entre os estímulos e as próprias ações mediatizadas.

Na AM, os estímulos não existem sós por si; eles são filtrados, modulados, mediados, intercedidos, repetidos, reforçados, eliminados, etc., consoante às necessidades introduzidas e reguladas pelo mediador. Os estímulos estão relacionados com o tempo, o espaço e a qualidade dos outros estímulos que os antecedem ou seguem, eles estão imbuídos, infundidos, embebidos e embutidos de significação (FEUERSTEIN apud FONSECA, 1995, p. 88).

Segundo Fonseca (1995) a aprendizagem mediatizada depende da qualidade de intervenção do mediador, da sua pedagogia, da forma como cria certas formas de percepção, de busca, de exploração e de isolamento de dados relevantes ou irrelevantes, de novos processos que produzem efeitos no organismo do sujeito mediatizado, orientando-o na direção de níveis mais elevados de sensibilidade e de cognitividade, de que resultará uma maior eficácia de processamento de informação, quando o mesmo indivíduo estiver a ser exposto diretamente a novos estímulos.

ZONA DE DESENVOLVIMENTO POTENCIAL

Segundo Vygotsky (apud FONSECA, 1995) aprender é desenvolver, assim como o desenvolvimento só é concebível como aprendizagem, isto é, o desenvolvimento humano é sinônimo de aprendizagem humana, uma vez que há entre ambos uma identidade intrínseca fundamental. Como afirma Vygotsky, o desenvolvimento é a condição da aprendizagem. A aprendizagem é uma condição necessária para o desenvolvimento qualitativo global do indivíduo, desde as funções reflexas mais elementares aos processos superiores, do reflexo à reflexão.

A aprendizagem depende, portanto, do desenvolvimento prévio e anterior ao mesmo tempo, que também depende do desenvolvimento potencial do sujeito. Não estão sós em causa as atividades que o sujeito é capaz de realizar autônoma e independentemente, mas também as atividades que ele pode aprender com a ajuda e a intervenção intencional dos outros, ou seja, ele aprende por humanização, por meio de uma interação e de uma mediatização. As pessoas que rodeiam o sujeito, ou melhor, a criança (o mediatizador), não são objetos passivos ou simples instrumentos do seu desenvolvimento, mas sim companheiros ativos, que guiam, planificam, regulam, selecionam, filtram, começam e terminam as condutas da criança. São agentes do seu desenvolvimento (FEUERSTEIN apud FONSECA, 1995, p.97).

Segundo Vygotsky (apud FONSECA, 1995) a influência ativa do mediatizador é determinante para a expansão do campo mental e das funções cognitivas das crianças em geral, que no momento do diagnóstico ou da avaliação.

O desenvolvimento, a apropriação e a interiorização de instrumentos proporcionados e fornecidos por agentes culturais de interação, a aprendizagem e, conseqüentemente, a zona de desenvolvimento potencial depende, em parte, da qualidade e da estratégia de interação posta em prática pelo mediatizador (VYGOTSKI apud FONSECA, 1995, p.98).

PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM

De acordo com Feuerstein apud Fonseca (1995), os princípios da aprendizagem podem ser classificados em:

- Princípio da prontidão: A criança aprende quando está preparada e motivada. Deseja aprender quando reconhece a finalidade e a significação das tarefas que se lhe apresentam.
- Princípio do efeito: As crianças devem ser colocadas em tarefas educacionais programadas e selecionadas de acordo com seus níveis básicos adaptativos.

Os problemas se diferenciam das perturbações que se produzem no âmbito escolar. Os problemas escolares manifestam na resistência às normas disciplinares, na má integração no grupo de pares, na desqualificação do professor, na inibição mental ou expressiva. Em tais casos orienta-se para um tratamento psicoterapêutico grupal com apoio pedagógico a fim de evitar o iminente fracasso escolar.

O psicopedagogo atende às perturbações na aquisição dos processos cognitivos se preocupando principalmente em construir situações de ensino que possibilitem a aprendizagem, incrementando os meios, as técnicas e as instruções adequadas para favorecer a correção da dificuldade que o educando apresenta.

A dimensão biológica, cognitiva e social, além do processo de aprendizagem como função do eu, influenciam o processo de aprendizagem. O sujeito em aprendizagem pertence a um grupo social particular, com um equipamento mental geneticamente determinado e cumprindo uma continuidade biológica funcional.

As condições externas da aprendizagem são frequentemente desprezadas pelo psicopedagogo, já que é comum a criança com problemas de aprendizagem apresentar um déficit real do meio devido à confusão dos estímulos, à falta de ritmo ou à velocidade que são brindados ou à pobreza ou carência dos mesmos e, em seu tratamento, se vê rapidamente favorecida mediante um material discriminado com clareza, fácil de manipular, diretamente associado à instrução de trabalho de acordo com um ritmo apropriado para cada aquisição.

As condições internas da aprendizagem fazem referência a três planos estreitamente inter-relacionados. O primeiro plano é o corpo como infraestrutura neurofisiológica ou organismo; o segundo refere-se à condição cognitiva da aprendizagem, isto é, à presença de estruturas capazes de organizar os estímulos do conhecimento; o terceiro plano está ligado à dinâmica do comportamento, onde a aprendizagem é um processo dinâmico que determina uma mudança, com a particularidade de que o processo supõe um processamento da realidade e de que a mudança no sujeito é um aumento qualitativo na sua possibilidade de atuar sobre ela.

Resumindo, as condições externas para a aprendizagem definem o campo do estímulo e as condições internas definem o sujeito.

Paín (1994) afirma que existem fatores que devem ser levados em consideração no diagnóstico de um problema de aprendizagem, tais como:

- **Fatores orgânicos**

Para a leitura e integração da experiência é fundamental a integridade anatômica e de funcionamento dos órgãos diretamente comprometidos com a aprendizagem, bem como dos dispositivos que garantem sua coordenação no sistema nervoso central.

A investigação neurológica é necessária para diagnosticar os problemas de aprendizagem. O sistema nervoso sadio se caracteriza pelo seu ritmo, sua plasticidade, seu equilíbrio, que garantem harmonia nas mudanças e consequência na conservação. O contrário acontece quando há lesões ou desordens corticais (primárias, genéticas, neonatais ou pós- encefálicas, traumáticas, etc.), onde encontramos uma conduta rígida, estereotipada, confusa na educação perceptivo-motora (hipercinesias, espasticidade, sincinesias, etc), ou na compreensão (apraxias, afasias, certas dislexias).

Outros fatores orgânicos também influenciam os problemas de aprendizagem como o funcionamento glandular, a alimentação, etc.

- **Fatores específicos**

Existem transtornos no nível da aprendizagem da linguagem, sua articulação e sua lecto-escrita, que se manifestam numa série de perturbações, tais como a alteração da sequência percebida, a impossibilidade de construir imagens claras de fonemas, sílabas e palavras, a inaptidão gráfica, etc. Esses transtornos podem apresentar-se sem que possam ser relacionados com qualquer dano cerebral localizado que justifique a perturbação.

- **Fatores psicógenos**

Freud (1925) apud Paín (1992) assinala que o termo inibição pode atribuir-se à diminuição da função, enquanto que o sintoma seria mais a transformação de tal função.

O problema de aprendizagem pode surgir como uma reação neurótica à interdição da satisfação, seja pelo afastamento da realidade e pela excessiva satisfação na fantasia, seja pela fixação com a parada de crescimento na criança.

O não aprender se constitui como inibição ou como sintoma sempre que se deem outras condições que facilitem esse caminho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber o quanto a presença de um Psicopedagogo no ambiente escolar está relacionada à atuação preventiva, de esclarecimento e orientação aos elementos da instituição de ensino bem como os pais, a família, sobre as características das diferentes etapas do desenvolvimento, sobre os avanços, sobre as condições psicodinâmicas e determinantes da dificuldade de aprendizagem, não só em nível de defasagem de conteúdos, mas também em nível cognitivo.

Do ponto de vista terapêutico, o Psicopedagogo institucional, deverá identificar, analisar e elaborar uma metodologia de diagnóstico e intervenção para sanar as dificuldades de ensino e aprendizagem em todos os níveis (administrativo, docente, técnico, discente, familiar, etc.).

O Psicopedagogo deve atuar nas relações dos indivíduos no particular e no coletivo, como exemplo: entender como é a relação do saber em sala de aula, como é adquirida e transmitida; Orientar os professores quanto às dificuldades de aprendizagens e possíveis intervenções; Propor estudos e diálogos para entender o que os professores entendem por alunos com ou sem deficiência; como eles se veem o aluno, como adulto, como profissional? ou como parte de um sistema.

A Psicopedagogia tem no ambiente escolar um grande leque de atuação, pois os problemas de aprendizagem são responsáveis pela maioria dos encaminhamentos aos profissionais, visto que a escola é a instituição que cumpre a importante função de socializar conhecimentos, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção das regras de conduta, desta forma torna-se evidente sua participação na aprendizagem do ser humano com ou sem dificuldade de aprendizagem.

É de suma importância ressaltar que as dificuldades, distúrbios ou deficiências de aprendizagem, não importa a nomenclatura, deve ser motivo de preocupação de todos os profissionais e ou/ envolvidos com a educação (pais, professores, psicólogos, psicopedagogos, coordenadores, diretores dentre outros), na tentativa de fazer diagnósticos precoce com a finalidade de se desenvolver estratégias de ajuda às crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BOSSA, N.A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre Arte Médicas, 1994.
- DELDIMERE, R; DEMOULIN, R. **Introdução à psicopedagogia**. São Paulo: EPU Ed. Da Universidade de São Paulo, 1997.
- FONSECA, V. **Educação Especial: uma introdução às ideias de Feuerstein**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.
- MACEDO, Lino: **Para uma psicopedagogia construtivista**. In: ALENCAR, Eunice Soriano de (Org.) **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo. Cortez, 2001.
- MACEDO, Lino de; PETTY Ana Lúcia S; PASSOS, Norimar C. **Quatro Cores, senha, dominó. Oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- MAGIL, R. A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. São Paulo: Edgard Blucher, 1984.
- MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS. DSM-IV**. Tradução de Dayse Batista. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PAÍN. S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Tradução de Ana Maria Netto Machado. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- PETTY, Ana Lúcia & Passos, Norimar C. **Algumas reflexões sobre jogos de regras**. In: SISTO, Fermino Fernanes et al. (Orgs.). **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes 2002.
- SCHIMIDT, R. A. **Aprendizagem e performance motora: dos princípios a prática**. São Paulo: Movimento, 1993.

SCHMIDT, R.A. WRISBERG, C.A. **Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema.** Traduzido por Petersen, R. et. Al. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCOZ, B. J. L.; BARONE, L. M. C.; CAMPOS, M. C. M.; MENDES, M. H. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atualização profissional**, Porto Alegre; Artes Médicas, 1992.

PRODUÇÃO TEXTUAL NAS SÉRIES INICIAIS



ALINE LORIATO ROQUE

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade do Grande ABC, 2003, Graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos, 2015, Professor de Ensino Fundamental I-Polivalente- na EMEF Ministro Calógeras.

RESUMO

Refletir sobre a produção textual nas séries iniciais abrange uma análise sobre alfabetização, formação do professor, características culturais da comunidade escolar, além de outros aspectos relacionados ao aprendizado do aluno. Quando o professor inclui produção textual nas séries iniciais em seu planejamento, está almejando o desenvolvimento global da criança, valorizando sua leitura de mundo, seus conhecimentos anteriores sobre leitura e escrita, incentivando a pesquisa sobre suas origens culturais, fortalecendo o vínculo familiar, assim como favorecendo a aproximação da família da escola. Vamos refletir neste momento, sobre quais os caminhos que o professor poderá seguir para obter sucesso no aprendizado e conquistas de seus alunos nas produções textuais.

Palavras-chave: Ensino; Produção Textual; Crianças; Aprendizado; Desenvolvimento.

CONHECENDO AS FASES DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Iniciar o trabalho de alfabetização nas séries iniciais requer uma amplitude de conhecimentos, descobertas, sensibilidade e acolhimento do grupo. O professor terá o desafio de apresentar o mundo letrado e seus encantos para alunos que mesmo não alfabetizados, já possuam uma bagagem cultural, vivências em sua comunidade e âmbito familiar, e isto deve e precisa ser valorizado.

Muitas vezes o aluno estar alfabetizado na escola não assegura que o aluno esteja alfabetizado/letrado para a vida e para o mundo. Estar alfabetizado pressupõe muito mais do que saber ler e escrever.

Uma pessoa é funcionalmente alfabetizada quando ela adquire conhecimentos e habilidades em leitura e escrita que a capacitam a engajar-se efetivamente em todas as atividades nas quais a alfabetização é normalmente suposta em sua cultura ou grupo (Unesco apud NUNES e BRYANT, 1997, p.18)

A escrita alfabética é um sistema e não um código, ler não é decodificar, escrever não é codificar, a criança precisa compreender é que a escrita alfabética é um sistema notacional. É importante que a criança entenda as especificidades do sistema alfabético como, aprender como o sistema funciona e as convenções; compreender as relações letra-som. As crianças durante o processo de alfabetização precisam desenvolver habilidades de análise fonológica, reconhecendo os segmentos sonoros das palavras como reflexão meta-linguística, ela precisa se apropriar do sistema alfabético.

Para Emilia Ferreiro (1996) a leitura e escrita são sistemas construídos paulatinamente. As primeiras escritas feitas pelos educandos no início da aprendizagem devem ser consideradas como produções de grande valor, pois de alguma forma os seus esforços foram colocados nos papéis para representar algo que para o aluno é de extremo valor e significado.

Para conhecermos as fases de alfabetização das crianças, é fundamental citarmos a importância da realização das sondagens como forma de avaliação constante, ferramenta básica para conhecermos em que fase nosse aluno se encontra na hipótese de escrita. Para melhor compreendermos este trabalho vamos citar quais são as hipóteses segundo Emilia Ferreiro:

- pré-silábica: não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada
- silábica: interpreta a letra a sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma
- silábico-alfabética: mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas
- alfabética: domina, enfim, o valor das letras e sílabas

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriarse da escrita. (Ferreiro, 1999, p.23)

Infelizmente muitas práticas levam a criança às convicções de que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só se pode adquirir à partir de seus ensinamentos prontos, sem serem participantes desta construção.

A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. A diferença essencial é a seguinte: no caso da codificação, tanto os elementos como as relações já estão predeterminados. No caso da criação de uma representação, nem todos os elementos, nem as relações estão determinados. A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação.

A sondagem periódica é uma ferramenta rica, que possibilita ao professor o acompanhamento do desenvolvimento e das dificuldades naturais do processo de alfabetização e produção textual.

A IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS NA PRODUÇÃO ESCRITA

É um instrumento de caráter geral, que apresenta as finalidades, concepções e diretrizes do funcionamento da escola, a partir das quais se originam todas as outras ações escolares.

A escolha do projeto dependerá de alguns requisitos, como: verificação das necessidades da comunidade escolar e suas características culturais, fase de alfabetização em que o projeto será inserido, participação e sugestões dos alunos e familiares, adequação do tema ao momento e vivências atuais dos alunos.

Esta escolha poderá ser realizada por votação e elencada a ordem em que os projetos serão desenvolvidos. Não à um padrão de proposta pedagógica que atenda a todas as escolas, pois cada unidade escolar está inserida num contexto próprio, determinado por suas condições materiais e pelo conjunto das relações que se estabelecem em seu interior e entorno social. Assim, cada escola deve desenvolver o seu modelo, aquele que melhor expressa sua identidade e seu compromisso com o aluno, com a comunidade, com a educação.

O projeto pedagógico deve ser uma construção coletiva, envolvendo a participação ativa de todos os envolvidos (alunos, pais, professores, funcionários e representantes da comunidade).

A leitura de mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela...podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-las” ou de “escrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. Paulo Freire

Ao abordarmos o trabalho de projetos na produção escrita, devemos ter os norteadores novamente das fases da alfabetização, já conhecidas através das sondagens,

pois serão elas que direcionarão as atividades que serão desenvolvidas com cada aluno, respeitando sua fase e hipótese de escrita. Por exemplo, com as crianças que se apresentam na fase silábica-alfabética, poderemos desenvolver um projeto de produção textual de listas, parlendas e textos de memória. Já com os alunos alfabéticos, outros desafios serão propostos, como produção de trechos finais, reescritas de contos, produção de notícias, entre outros.

É dentro dessa perspectiva que se colocam os projetos, como meio de agregar conhecimentos, projetos interdisciplinares ou multidisciplinares e de envolver os alunos em suas diferentes etapas de produção.

Ao trabalhar a construção dessas competências, acreditar-se que cada aluno será capaz, ao longo do desenvolvimento do trabalho, de realizar as atividades propostas e desenvolver-se de maneira significativa nas hipóteses de escrita e ações de leitura. Um dos objetivos mais importantes no desenvolvimento do projeto, é que o aluno sinta-se cada vez mais valorizado e motivado em suas conquistas evitando principalmente que ele perca o estímulo na sala de aula. Dessa forma, acredita-se que haverá uma melhora substancial nas produções textuais, atividades de leitura, assim como nas atividades interdisciplinares.

VALORIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES INICIAIS/PARceria FAMÍLIA-ESCOLA

Conhecer a fase/hipótese de escrita da criança é a base primordial para o desenvolvimento do trabalho de produção escrita nas séries iniciais, assim como, valorizar aquilo que as crianças já produzem mesmo sem a interferência do professor, que naturalmente é baseado em suas experiências no mundo letrado, sua bagagem cultural e influências de seu convívio familiar.

Apesar de não ser uma tarefa simples, família e a escola devem formar uma equipe, de maneira que ambas sigam os mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que buscam com os alunos em seu desenvolvimento em geral.

Mesmo com objetivos em comum, cada uma deve fazer sua parte para que atinja o caminho do sucesso do aprendizado do aluno, visando conduzi-los de melhor forma à um aprendizado significativo.

O ideal é que família e escola tracem as mesmas metas, propiciando ao aluno uma segurança na aprendizagem de forma que venha criar cidadãos críticos capazes de enfrentar a complexidade de situações que surgem na sociedade.

Todo este processo deverá estar descrito no Plano anual da escola, de maneira a assegurar a participação de todos no processo, seja através de atividades contínuas, projetos, entre outros.

... a família também é responsável pela aprendizagem da criança, já que os pais são os primeiros ensinantes e as atitudes destes frente às emergências de autoria, se repetidas constantemente, irão determinar a modalidade de aprendizagem dos filhos. (FERNANDES, 2001, p.42).

A escola é o ambiente em que o aluno passa parte de sua vida não somente recebendo conhecimentos teóricos, mas se sociabilizando com as demais pessoas que estão presentes nesse ambiente. Assim, o espaço escolar deve ser organizado de forma que atenda todas as necessidades do aluno, sejam elas sociais, cognitivas ou motoras. A estrutura física da escola deve sempre considerar o tipo de atividade que será executada na mesma, assim como o planejamento de como irá acolher estas famílias, haja vista que de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999, p. 40) o “Estado tem o dever de garantir padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem”. A escola se constitui em um dos principais meios que a criança se socializa, assim, exerce uma função primordial, trata-se do espaço onde a criança irá interagir com outros adquirindo conhecimentos e sentimentos. (LIMA, 1989 apud ELALI, 2003)

O estilo autoritário, o estilo permissivo, o estilo negligente, e o estilo participativo. O estilo autoritário se caracteriza por pais altamente exigentes, impõem regras e limites rígidos e inflexíveis, com o objetivo de conseguirem obediência e controle. Os negligentes são aqueles que permitem tudo a seus filhos, mas não possuem papel de educadores, estabelecem poucos limites e oferece pouco afeto e com seus filhos desenvolvem baixo desempenho, e uma maior probabilidade de depressão, pessimismo, baixa auto-estima e estresse. Por fim, o estilo mais adequado que é o participativo, que se caracteriza por pais com alto nível de exigência, porém, estão sempre acessíveis para conversas e trocas. Este estilo de pais impõe bastantes limites, contudo, compensam com muito afeto. (WEBER, 2007, p. 21).

Envolver os pais no processo de produção de textos, requer uma aproximação prévia das famílias de tudo o que já foi citado no texto, fases de alfabetização, a importância dos familiares na valorização das produções das crianças, assim como o diálogo constante com professores e gestão. Para o aluno, obter reconhecimento dos seus entes mais próximos, é de extrema importância para a continuidade do processo de desenvolvimento da escrita e leitura.

Podemos citar o exemplo da atividade “Noite de autógrafos”, produto final de um projeto de escrita de livros. Neste momento, os alunos irão presentear seus familiares com os livros que produziram e irão autografar suas produções. Tal atividade valorizará o

trabalho árduo do aluno, além de aproximar a família do ambiente escolar de maneira significativa.

Percebemos que escola e família possuem interesses comuns, mas muitas vezes, cada uma com sua forma de educar, eis a importância do diálogo e aproximação constante. 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.

Em sala de aula, como professor, ouvimos muitos relatos positivos, quando desenvolvemos atividades que envolvem a participação da família. O aluno sente-se valorizado e amado quando percebe e vivencia momentos de aprendizagem junto com seus responsáveis.

A escola tem o grande e mágico poder da mudança, do incentivo, da melhoria de vida, e isto pode e deve ser proporcionado à comunidade.

Dialogar com a família a respeito da valorização de toda e qualquer produção inicial da criança é fundamental, seja o menor rabisco realizado por uma criança da educação infantil que ainda não é alfabetizada, merece ser levado em consideração, pois é uma maneira de se comunicar com o mundo e expressar seus sentimentos. Conforme Emília Ferreiro (2014, p.21), “valorizar cada aspecto gráfico dos textos dos alunos”.

No momento em que a família compreende a natureza da representação escrita e o sistema de representação da linguagem através das produções espontâneas da criança, irá trabalhar em conjunto com a escola neste processo, que será com certeza mais efetivo e natural.

O ato de produzir, sejam textos ou rabiscos, está ligado à percepção visual, auditiva e coordenação motora, levando tanto a quem produz quanto a quem interpreta a criação de estratégias para atribuir significado a mensagem.

A infância é a fase mais rica e plena de desenvolvimento do ser humano, fazer destes momentos de aprendizagem, mais um elo familiar é estabelecer laços e vínculos eternos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os apontamentos feitos em nosso artigo, verificamos a importância da valorização das primeiras produções textuais da criança, assim como a aproximação da família neste processo.

Consideramos a necessidade do conhecimento de cada fase de alfabetização do aluno fundamental para a adequação das atividades necessárias em cada momento.

É possível percebermos em sala de aula, o quanto é significativo a valorização das produções escritas nas fases iniciais do processo de alfabetização, o quanto as intervenções positivas da escola e da família poderão interferir de maneira relevante na aprendizagem do aluno.

REFERÊNCIAS

COLOMER, Teresa; CAMPOS, Ana. **Ensinar a ler a Compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002

ELIAS, Marisa D.C. **De Emílio e Emília**. São Paulo: Scipione, 2000

Referencial Curricular Nacional Infantil, /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.- Brasília: MEC/SEF,1998, Vol. 1,2,3 e Parâmetros Curriculares Nacionais.

SIMONETTI, Amália. **O desafio de alfabetizar e letrar**. Fortaleza:edições livros técnicos, 2005

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da Linguagem escrita**. 4.ed.São Paulo: Trajetória cultural; Campinas, Sp: Editora da Universidade Estadual de Campinas

FERREIRO, Emilia. **A escrita ... antes das letras in**: SINCLAIR, Hermine (Ed.) A produção de notações na criança: linguagem, número ritmos e melodias. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA INCLUSÃO ESCOLAR DE SURDOS



AMANDA DE OLIVEIRA LOPES CORREA

Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Adventista de São Paulo (2016); Especialista em Práticas Educativas pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana (2019); Professor de Ensino Fundamental II - Ciências - na EMEF Paulo Setúbal.

RESUMO

O presente trabalho traz uma revisão da literatura sobre a educação escolar de alunos surdos inseridos em escolas de ensino regular. Buscou-se levantar, através de estudos realizados nos últimos dez anos, as estratégias pedagógicas empregadas para o ensino dos surdos, bem como avaliar se estas estratégias são eficientes ou somente reforçam a necessidade de mudanças no contexto escolar para a inserção do mesmo. Observou-se que professores e discentes surdos concordam em afirmar que o sistema atual de ensino não atende as especificidades do educando surdo, sendo pautado em métodos oralistas tendo como único mediador de LIBRAS o profissional intérprete. Constatou-se também que a presença do intérprete por si só não garante a aprendizagem e inclusão social dos surdos, sendo necessários que outros métodos viso-espaciais sejam empregados para garantir o aprendizado desses. O estudo aponta para a necessidade de mudanças das políticas públicas no que se refere a educação de surdos de forma a garantir sua necessidade linguística, não apenas pela presença do intérprete, mas com o aprendizado da língua para os membros da comunidade escolar. Além disso é necessária a existência de uma maior oferta de cursos e pós-graduações voltadas ao ensino da cultura e história surda para os professores que trabalham com este público. Dessa forma torna-se possível que os docentes compreendam melhor as particularidades desta deficiência e estejam aptos a desenvolver e planejar ações pedagógicas com um foco inclusivo e de forma mais eficiente.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Línguas de Sinais; Bilinguismo.

INTRODUÇÃO

Atualmente a inclusão vem sendo discutida amplamente no ambiente educacional com foco em como esta se dá nas escolas regulares e se tal procedimento está sendo favorável para a socialização e aprendizado do aluno com necessidades especiais.

Alguns membros da comunidade escolar defendem a inclusão destes em classes regulares, enquanto outros sugerem escolas especiais. Tais diálogos fizeram que nos últimos anos, fossem crescentes os estudos em educação especial.

Primeiramente é necessário definir escola inclusiva. Oliveira (2002, p.95) a define como:

Aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais, inclusive as associadas a alguma deficiência em qualquer instituição de ensino, e em todos os níveis de ensino.

Concluiu-se, por esta definição, que uma escola inclusiva se preocupa não apenas com a metodologia a ser empregada com os alunos, mas com a estrutura e demais componentes que fazem parte do processo educativo no ambiente escolar.

Dentre as inclusões discutidas destaca-se a inclusão do surdo. Após a criação da lei 10.436/02 e do decreto 5.626/05, estudos discutem se o ensino regular tem atendido a especificidade do aluno surdo respeitando a sua necessidade viso-espacial.

Em 2002, foi criada a lei 10.436 que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como oficial, estabelecendo seu uso e ensino obrigatório em fonoaudiologia e licenciaturas. (GOBARA e VARGAS, 2014; ALBRES et. al. 2013, p.65)

A partir desta, se implementaram outras leis e diretrizes que definem o ensino de LIBRAS e a educação escolar em ambiente nacional como apontado por Albres et. al. (2013), Oliveira (2012), Campello e Rezende (2014) e Barroco et. al (2013).

Dentre a legislação analisada destaca-se o decreto nº 5.626/05 que regulamenta a educação do surdo no ambiente escolar. Entre as diretrizes destaca-se o ensino de LIBRAS como primeira língua (L1) e língua portuguesa como segunda (L2), garantindo um ensino pautado em metodologias viso espaciais; além da obrigatoriedade da presença do intérprete em salas regulares. (ALBRES et. al. 2013)

O decreto 6.949/09, citado por Campello e Rezende (2004, p.79), deixa claro que o surdo deve ser atendido em igualdade de direitos e oportunidades em relação aos ouvintes, tendo sua língua e cultura respeitadas, tendo acesso a aulas ministradas em LIBRAS, com métodos adequados para garantir sua aprendizagem.

Em 2010, foi regulamentada a lei de nº 12.319 que define a profissão do intérprete de LIBRAS, bem como a obrigatoriedade da presença deste no ambiente escolar como mediador dos conteúdos. (RIBEIRO e SILVA, ca. 2013)

Percebe-se que o ensino do surdo deve ser pautado na LIBRAS e em métodos específicos, porém não é a realidade da maioria das escolas que possuem a inclusão escolar, onde o ensino vem sendo empregado de forma oralista.

A presença do intérprete é escassa para a demanda de surdos e escolas regulares inclusivas, sendo a falta de profissionais capacitados para este fim o maior motivo apresentado para esta defasagem. (RIBEIRO e SILVA, ca. 2013)

Bernadino et. al. (2007) ressaltam que apesar das leis, parte dos alunos é ensinada com métodos como leitura labial ou oralismo, ineficientes principalmente porque conforme pesquisa 75% dos estudantes não domina tais técnicas.

Nunes et. al. (2015) definem surdez como perda total ou parcial da audição. Tal definição aponta que o aluno surdo é limitado por não ter certos estímulos sonoros, sendo necessários outros estímulos para a significação do aprendizado dele.

Destaca-se a visão na aprendizagem por ter maior variedade de metodologias, como ilustrações e modelagem. Porém o professor deve buscar metodologias que explorem os outros sentidos para um aprendizado pleno, inclusive para os ouvintes.

A falta de estímulos sonoros segundo Guarinello et. al (2012) é fator limitante ao aprendizado do surdo. Por viver cercado pela língua nativa, o ouvinte tem contato com ela desde cedo, se apropriando da língua de forma natural e espontânea; mas para o surdo quase não há contato com a LIBRAS, pois muitos nascem em família ouvinte, aprendendo LIBRAS apenas na escola, o que restringe seu aprendizado.

Alem disso a LIBRAS difere do português por não utilizar sonoridade, e sim gestos e expressões faciais (SILVA e SILVA, 2016), além de gramática própria. Por ser viso espacial, é construída para trazer significado ao surdo, permitindo que aprenda de forma natural, não apenas através da repetição.

Observa-se assim, que metodologias oralistas além de não respeitarem um direito garantido por lei, não levam em consideração a particularidade da deficiência e, por este motivo se mostram ineficientes para garantir a aprendizagem do surdo.

Albres et. al. (2013, p.65) citam que “Os prós e os contras das propostas de escolas de surdos e escolas inclusivas não se restringem ao direito linguístico”, porque o aprendizado para estes necessita de metodologias e condições concretas.

Por este motivo o presente trabalho buscou, ao analisar pesquisas realizadas entre 2010 e 2019, avaliar a efetividade das estratégias de ensino e do trabalho do intérprete, além da visão de professores e alunos sobre a inclusão escolar.

DESENVOLVIMENTO

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Neste tópico, buscou-se levantar as estratégias pedagógicas que vêm sendo utilizadas para o ensino de educandos com surdez no ensino regular, bem como avaliar sua efetividade para a prática educacional.

Ribeiro e Silva [ca. 2013] ressaltam que o ensino em LIBRAS deve ser pautado em princípios filosóficos, ideológicos e pedagógicos que fortaleçam um espaço favorável ao desenvolvimento. Porém não é a realidade presenciada.

Torna-se evidente que conhecer as leis não garante ensino de qualidade, devendo o professor se posicionar ativamente na busca de estratégias de ensino. Porém pode-se ver que muitos não o fazem, utilizando métodos oralistas e sem o intérprete (ASPILICUETA et. al. 2013). Tal realidade mostra o aluno surdo não sendo respeitado quanto a sua língua e cultura.

Silva e Silva (2016), apontam que no planejamento o professor foca em metodologias baseadas na língua nativa, acreditando que a presença do intérprete é suficiente para garantir que o conteúdo será assimilado pelo aluno.

Há um equívoco em pensar que o aluno surdo, com sua limitação em se apropriar de estímulos orais, não necessita de estímulos aos demais sentidos, sobretudo o da visão, para que aprenda o conteúdo de forma adequada.

A preocupação com metodologias não deve ser apenas dos professores, mas incluir coordenadores, diretores e formadores de novos docentes. Merselian e Vitaliano (2011), ressaltam que muitos professores são orientados a se centrarem apenas na atuação do intérprete, sem que sejam incentivadas buscas por métodos apropriados.

Gobara e Vargas (2014), verificaram que o professor se interessa em auxiliar o aluno surdo porém não planeja, ou seja, utilizava-se de métodos oralistas para atender todos. Não houve preocupação em inserir o surdo, sendo o atendimento direcionado ou a turma ou ao discente surdo de forma isolada.

Tais atitudes tornam a inclusão pouco efetiva, pois não se buscam atividades que fortaleçam a interação com os colegas ouvintes, ao contrário, a metodologia utilizada é focada apenas em um ou em outro por vez.

Além da inclusão social, a falta de interação restringe o aprendizado do aluno, pois impossibilita que compartilhe erros e acertos, buscando novas estratégias para solucionar as problemáticas propostas pelo professor.

Tais metodologias não estimulam a participação ativa do aluno, impedindo um aprendizado significativo. Dentro da sala, o aluno permanece inerte por ser impossibilitado a este; devido à restrição linguística; ter interações aluno-professor e aluno-aluno de forma eficaz.

Moura et. al. (2015) afirmam que muitos professores apontam não ter o devido preparo, pois a carga horária de LIBRAS e educação especial durante a graduação é insuficiente para abordar todos os aspectos que envolvem a educação do surdo, bem como as metodologias a serem empregadas com ele.

Além da falta de orientação e conhecimento dos professores, Gobara e Vargas (2014) ressaltam que muitos não demonstravam planejar suas atividades. A falta de planejamento não permite o preparo para aplicar metodologias alternativas, principalmente quando não possui domínio delas. Por este motivo aulas oralistas ainda são as mais utilizadas, por mais que atualmente se defenda o uso de metodologias ativas no ensino.

Além disso Pires (2014) cita que muitos professores não utilizam textos complexos por não acreditarem que o surdo seja capaz de compreender. Bernadino et. al. (2017) afirmam que muitos professores vinculam a falta de audição à limitação linguística, subestimando a capacidade destes educandos.

Percebe-se que muitos possuem uma visão equivocada sobre o educando surdo. Ao invés de investigar métodos adequados para explorar a capacidade cognitiva destes, limitam o aprendizado e desenvolvimento cognitivo do surdo por oferecerem materiais inferiores aos dos demais alunos.

Muitos professores designam ao intérprete a responsabilidade de transmitir o conteúdo, restringindo a interação aluno-professor e mesmo a liberdade de esclarecer dúvidas e/ou fazer comentários de forma direta com o professor. Além disto, o intérprete não possui conhecimento específico sobre as disciplinas, dificultando o aprendizado de palavras sem um sinal definido.

Por isso, o decreto nº 5.626/05 defende que o ensino para surdos seja transmitido por professores bilingues. Porém verificou-se que não é o que ocorre, pois a maioria dos professores sequer conhece basicamente a LIBRAS.

Silva et. al. (2014) descrevem que o uso de imagens e repetição é positivo para alunos surdos, pois facilita o acompanhamento dos conteúdos. Em aulas onde o professor fala mais do que escreve ou fala rápido os alunos surdos têm maior dificuldade em assimilação do conteúdo que alunos ouvintes.

Os alunos entrevistados indicaram uma perda de motivação em aprender e prestar atenção nas aulas, fazendo com que muitos se posicionem de forma distante, perdendo o foco na aula, no professor e no conteúdo.

Dentre as dificuldades que acometem aos alunos surdos no processo de aprendizagem destaca-se a dificuldade na aquisição da língua escrita (língua portuguesa), fazendo com que muitas vezes os alunos surdos sejam avaliados como meros copistas pelos professores.

Abdo et. al. (2012) ressaltam que a aprendizagem da língua escrita além de conhecer regras e o funcionamento da língua, envolve selecionar, planejar e organizar ideias. Pode-se observar que o ensino da linguagem deve ser, portanto, planejado e direcionado de forma significativa, tendo como base a LIBRAS. Oliveira (2013, p. 89 apud Cameron, 2001) argumenta que:

A linguagem deve ser pensada em função do uso dela nesse espaço, linguagem que é empregada para fazer alguma coisa e significar alguma coisa. Linguagem produzida e interpretada em um contexto de mundo real, isso é construído discursivamente por meio dos recursos que a pessoa tem disponível para se comunicar.

Percebe-se assim que a linguagem para o surdo deve ser estimulada através da LIBRAS e recursos visuais, para que se aproprie de forma natural e significativa. Ensinar a escrita para o surdo com foco na gramática e palavras isoladas torna o ensino não significativo e limita a interpretação de textos.

Lemke e Streiechen (2014) relatam que muitos professores que trabalham com surdos escrevem verbos no infinitivo (como ocorre na LIBRAS), porém este método impede que o surdo tenha contato com a gramática e escreva com concordância verbal equivocada, dificultando a interpretação.

O mesmo estudo relata um método de estímulo à escrita no qual a professora lia textos em LIBRAS, anotando vocábulos desconhecidos e seus significados. Desta forma, quando os alunos escrevem, podem utilizar destes vocábulos para escrever ideias que não saberiam expressar anteriormente.

Bagarollo et. al. (2014) relata um professor que preparava material escrito e atividades diferenciadas, o que mostrou-se eficiente para professores que não possuem preparo, pois as alunas realizavam bons resumos e relatos.

Silva (2014) relata que uma docente entrevistada além de traduzir em LIBRAS o conteúdo da aula, utilizava textos escritos e outros recursos que facilitavam a percepção visual. A professora também estimulava os alunos a sinalizar as palavras do texto, fortalecendo a aprendizagem de ambas as línguas (LIBRAS e língua portuguesa) pelos alunos surdos e ouvintes.

Metodologias que privilegiam a LIBRAS e recursos visuais mostraram-se eficientes para a educação de surdos, porém constata-se nos estudos que poucos professores as utilizam tornando o ensino de surdos em escolas regulares defasado em relação a escolas para surdos (Silva et. al. 2014)

Pereira (2014) ressalta que o ensino tradicional, analisando palavra por palavra não é efetivo para o ensino da linguagem, pois o aluno se apropria da mesma sem ter percepção do todo, e por não conhecer a maioria do vocabulário escrito, fica refém do uso do dicionário, para leitura e compreensão.

O uso de textos simples também é fator limitante, impedindo que os alunos possuam contato com os diferentes gêneros da língua portuguesa, dificultando a assimilação do propósito da mesma na vida cotidiana.

Lodi (2013) sugere que para ensinar a linguagem é necessário conhecimento sobre ambas as línguas, a estrutura gramatical e processos socioculturais e históricos envolvidos. Assim é possível auxiliar o aluno a compreender as mudanças entre a LIBRAS e a língua portuguesa, ajudando-o a construir a segunda língua de forma segura e eficaz.

Os autores ressaltam que o Decreto 5.626/05 no artigo 4º garante que as avaliações sejam realizadas em ambas as línguas, favorecendo o aprendizado da segunda língua (língua portuguesa) e permitindo a relação entre as duas. Porém, não existem avaliações diversificadas para o aluno com surdez, pois a percepção dos professores sobre a deficiência é restrita ao aspecto biológico, desconsiderando diferenças gramaticais das duas línguas.

INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A presença do intérprete é garantida pelo decreto 5.626/05 que regulamenta a Lei nº 10.436/02 e o artigo 18 da lei nº 10.098/00. (MARTINS et. al., 2015). Porém encontra-se ainda em salas regulares alunos surdos sem a presença do intérprete, sendo desrespeitada a necessidade linguística deles.

Silva et. al. (2014) argumentam que nessas escolas ocorre apenas a inclusão física, pois o conteúdo não é traduzido, e a comunicação com ouvintes é limitada. Desta forma, conclui-se que a presença deste profissional é fundamental para a inclusão do aluno nos aspectos cognitivo e social.

Por este motivo defende-se a presença do intérprete desde a matrícula, acompanhando o aluno desde o primeiro dia, garantindo que não perca conteúdos ministrados anteriormente.

Albres et. al. (2013), Barroco et. al (2013) e Silva et. al. 2014, argumentam que a língua de sinais é fundamental para a educação dos surdos, por isso faz-se necessário que estes tenham desde cedo contato com a LIBRAS, sendo ensinada e acompanhada em todas as etapas de ensino.

Quanto as atribuições do intérprete destaca-se a mediação traduzindo o conteúdo ministrado (Albres et. al. 2013 e Gobara e Vargas, 2014). Ou seja, a presença deste garante apenas a tradução, sendo a responsabilidade do professor oferecer propostas e materiais para significá-la.

Gobara e Vargas (2014), destacam a importância do intérprete nos demais espaços escolares, promovendo a interação social com os profissionais escolares e alunos ouvintes através de sua mediação.

Diversos pesquisadores (Beneti et. al. 2012; Oliveira, 2012; Albres, 2013, Silva et. al. 2014) apontam que o professor muitas vezes se acomoda com a presença do intérprete, utilizando aulas tradicionais e ignorando a necessidade do surdo de visualizar o conteúdo para que este seja assimilado. Essa postura transfere a responsabilidade do ensino para o intérprete, sendo necessário que o professor compreenda que a função deste é apenas traduzir.

Ao ministrar aulas com foco oralista, o professor priva o aluno surdo de um direito concedido por lei. Sendo assim, é necessário que o trabalho do intérprete seja acompanhado de recursos visuais e imaginéticos para garantir a aprendizagem do aluno valorizando sua cultura (SILVA et. al. 2014).

A presença de Atendimento Educacional Especializado (AEE), segundo Lodi (2013) também torna o professor acomodado, limitando o ensino por língua de sinais a esse local. Tal comportamento reduz o aprendizado, pois o professor delega a aprendizagem a um espaço de tempo de poucas aulas semanais. Portanto, o professor não deve responsabilizar o intérprete e o AEE e assumir uma posição ativa na busca por metodologias adequadas.

A atuação restrita dos intérpretes é justificada por Silva e Silva (2016) pois muitos não têm proficiência na língua de sinais, desconhecendo sinais e/ou a cultura surda. O mesmo aplica-se aos professores, que acabam por restringir suas possibilidades criativas ao planejarem as aulas.

Neste sentido, observa-se ainda a necessidade de trocas de experiência e ideias entre professor e intérprete, para que o trabalho de ambos esteja alinhado e contextualizado.

Em pesquisa realizada por Gobara e Vargas (2014) foi observado que o intérprete possui uma forte relação de confiança com o aluno surdo, que interage apenas com ele. Dentro deste cenário existem dois problemas pontuais: a confiança exagerada e a interação limitada.

Ao confiar cegamente no intérprete o aluno deixa de interagir de forma aprofundada com o professor e passivamente apropria-se apenas do que está sendo traduzido pelo intérprete, sem buscar esclarecer dúvidas, criar e conferir hipóteses e fazer comentários, tornando o ensino pouco significativo.

A interação limitada ocorre entre o surdo e seus colegas, pois como a interação fica restrita ao profissional intérprete, com quem o surdo dialoga a maior parte do tempo, a inclusão escolar do aluno surdo fica comprometida.

A falta de interação dificulta também que ouvintes tenham contato com a LIBRAS. Desta forma, mostra-se necessário que o intérprete estimule os contatos sociais favorecendo a interação e aprendizagem mútuas.

MUDANÇAS NECESSÁRIAS À INCLUSÃO

Percebe-se através do trabalho realizado que mesmo com a implementação de leis, a inclusão de surdos nas escolas regulares não alcança o objetivo de garantir o aprendizado do aluno e sua inclusão social.

Campello e Rezende (2014) citam que a política atual de educação de surdos insiste em colocar estes em escolas regulares sem que haja o devido preparo da mesma para recebê-los. É um ponto evidente que são necessárias mudanças para a concretização da inclusão escolar destes sujeitos.

Buscou-se na literatura sugestões de possíveis mudanças a serem realizadas para mudar este quadro, garantindo assim na escola regular o mesmo padrão de qualidade das escolas especiais para surdos.

Como sugestão, Oliveira (2012) e Aspilicueta et. al. (2013) propõe que o aprendizado de LIBRAS seja oferecido aos ouvintes também, através da criação de uma disciplina de língua de sinais anexada a grade curricular, com aulas ministradas pelo menos uma vez por semana.

Tal procedimento visa minimizar o isolamento linguístico do surdo, visto que seus colegas também aprenderão sua língua. Uma ampla alternativa à proposta seria o ensino desde a educação infantil, permitindo que os alunos se apropriem da língua de forma natural e não imposta posteriormente.

O aprendizado da LIBRAS na educação infantil permite também que o surdo se aproprie de sua língua antes da alfabetização, auxiliando-o a significar as palavras da língua portuguesa a partir da LIBRAS (ABDO et. al. 2012).

Observa-se que para o surdo os recursos visuais são fundamentais para garantir o aprendizado. Lemke e Streiechen (2014) ressaltam que apresentar o significado das palavras junto ao sinal, sem apresentar a imagem ou objeto, não possui a mesma eficiência para o aluno surdo, sendo necessário que estas três ferramentas sejam alinhadas no ensino da língua portuguesa escrita.

Em seu trabalho Cruz et. al. (2015) observaram que em 61% dos os professores não usam metodologias visuais para atender o aluno surdo. Ao deparar-se com a inclusão de um aluno surdo em sala de aula o professor deve ter um olhar focado em metodologias visuais, tendo a percepção de que o aluno ouvinte aprende através de métodos oralistas, como explicação oral, discussões, entre outros, porém o aluno surdo necessita visualizar para aprender.

Cabe ressaltar que métodos oralistas alcançam apenas os alunos ouvintes, em contrapartida, metodologias visuais, quando bem aplicadas atingem positivamente toda a turma garantindo a aprendizagem de surdos e ouvintes.

Portanto, conforme descrito por Thoma (2016) é necessário que o professor busque formação apropriada para a aquisição do conhecimento da cultura e história surda, para que então se torne apto a planejar as suas aulas com foco no aluno surdo.

Lodi (2013) argumenta que a escola deve ser organizada de forma a atender todos os alunos em suas especificidades. Ou seja, as aulas devem ser planejadas de forma a contemplar as necessidades de surdos e ouvintes dentro de escolas regulares, sendo necessário que o professor utilize de metodologias diversificadas a fim de alcançar todos os seus alunos ao contemplar um mesmo assunto.

A falta de conhecimento sobre metodologias alternativas, faz com que o professor se acomode com o uso de aulas expositivas e não explore as demais ferramentas existentes e eficazes para o ensino.

Essa reflexão deve levar em conta a diversidade que caracteriza as salas de aula do século 21 [...] quando o professor está aberto a mudança, aberto a necessidade de pensar sobre suas concepções, ele se torna um elemento fundamental na construção de um cenário rico onde pode haver espaço para todos. (Bisol e Valentini, 2012, p.265)

Na referida citação verifica-se que além de buscar conhecimento específico para utilizar metodologias alternativas em sala de aula, é necessário que o professor esteja aberto a mudança, estando aberto para repensar a sua prática realizando as alterações necessárias para atender seus alunos.

Beneti et. al. (2012) chamam a atenção para o fato de que os professores possuem dificuldade em encontrar materiais adequados para o trabalho com o aluno surdo, sendo necessário que eles mesmos construam seus materiais. Tal escassez é evidenciada nas escolas regulares, sendo necessário partir do professor o conhecimento e interesse para construir estes materiais.

Nota-se que a profissionalização do professor é fundamental para que metodologias e materiais sejam adequados para uso dos alunos surdos no ambiente escolar.

Lemke e Streiechen (2014) ressaltam que para que o ensino da LIBRAS seja eficaz no ambiente escolar, é necessário que os instrutores tenham fluência em ambas as línguas (LIBRAS e língua portuguesa) para garantir que o aprendizado dessas esteja alinhado e seja adquirido por surdos e ouvintes.

Os autores acrescentam que é necessário que o professor ouvinte compreenda que as duas línguas possuem gramática e origens diferentes, e por isso torna-se necessária a instrução em ambas as línguas pelos profissionais que atuam com a educação de surdos.

Pires (2014) acrescenta que devido as diferenças linguísticas, a língua portuguesa deve ser ensinada para o aluno surdo da mesma forma que as línguas estrangeiras são ensinadas para o ouvinte, utilizando-se de materiais e metodologias adequadas para sua apropriação.

Cabe aqui ressaltar que o ensino de Língua Brasileira de Sinais não deve apenas ocorrer para os alunos surdos e ouvintes, mas para todos os funcionários da escola, permitindo que o surdo tenha interação com todos no contexto escolar (MERSELIAN e VITALIANO, 2011).

Visto que o aluno não interage apenas com os professores e demais alunos, o ensino de LIBRAS para os demais funcionários garante a autonomia do aluno surdo nos diferentes

espaços, assegurando sua inclusão não apenas na sala de aula e permitindo que este tenha interações com todos sem a necessidade de um intérprete ou amigo ouvinte fluente em língua de sinais em todos os espaços que for.

Fernandes e Moreira (2014) ressaltam que as políticas públicas devem garantir o tratamento diferenciado ao aluno com deficiência. Conclui-se assim que para garantir a igualdade de direitos dispostos pelo decreto nº 5.626/05 para o aluno surdo é necessário que a aplicação das leis tenha foco em garantir a oferta dos subsídios necessários para atender suas particularidades.

Merselian e Vitaliano (2011) destacam que não é apenas o planejamento das aulas que deve estar em consonância com o atendimento do surdo dentro do ambiente escolar, mas todo o projeto político pedagógico da escola. Visto que o surdo possui o direito de explorar todos os ambientes e usufruir das diferentes oportunidades oferecidas por estes espaços, limitar as estratégias inclusivas apenas as aulas ministradas limita também as ações do surdo na escola e sua interação com os demais funcionários e alunos.

A mudança de espaços e vivências é observado, em sua maioria, apenas na inclusão de alunos com deficiências físicas que limitam a sua locomoção, como a paralisia e cegueira, sendo ignorado o fato de que as diferentes deficiências possuem suas particularidades e necessidades que devem ser avaliadas e atendidas pela escola inclusiva.

O ensino do surdo deve ser então agregado a implementação de planejamento de ações pedagógicas que sejam coerentes com uma educação bilíngue (SILVA e SILVA, 2016). Ou seja, todas as estratégias devem estar voltadas ao atendimento do surdo em língua de sinais como L1 e a língua portuguesa como L2.

Oliveira (2012) ressalva que os sistemas políticos que organizam o ensino não contribuem para a educação de surdos. Dentro destes conceitos destacou-se a ausência da oferta de intérprete de LIBRAS desde a matrícula do aluno especial como uma das mudanças necessárias para inclusão deste aluno.

O sistema público deve facilitar a contratação de intérpretes e requisição desses mesmos por parte das escolas. Desta forma, o surdo não iniciaria o ano letivo sem o devido acompanhamento.

O autor argumenta também que é necessário que seja oferecido ao aluno surdo um espaço no contra turno para o aprofundamento em língua de sinais e esclarecer dúvidas sobre os conteúdos que não foram aprendidos na escola.

Este atendimento denominado como Atendimento Escolar Especializado vem sendo utilizado em escola públicas, porém a sua existência tem colocado o professor em uma posição passiva quanto a responsabilidade de ensinar o surdo.

Silva e Silva (2016) indicam que é necessária uma parceria entre todos os envolvidos na educação do aluno surdo, para que as metodologias e materiais empregados estejam em consonância. Neste sentido cabe ressalva que ao combinarem o conteúdo que será trabalhado com estes alunos em sala de aula, professor e profissional do AEE garantem um ensino contextualizado, onde serão utilizadas estratégias diferentes e planejadas para o ensino de um mesmo assunto em ambos os espaços.

Ribeiro e Silva [ca. 2013] relatam que a co-docência entre professor e intérprete garante que as estratégias pedagógicas e tradução sejam realizadas com o objetivo único de garantir a aprendizagem do sujeito surdo. Desta forma o intérprete deixaria de ser um mero tradutor da língua portuguesa, tornando-se um aliado para o planejamento e significação do ensino.

Observando que este profissional possui formação linguística e cultural sobre a Língua Brasileira de Sinais, ao trabalhar em parceria com o professor este profissional acrescenta fortemente eficiência ao ensino, principalmente nos casos de professores que não possuem nenhuma instrução sobre o assunto.

Guarinello et. al. (2012) destacam que devido à falta de conhecimento, muitos professores apelam para a leitura labial para se comunicar com surdos. Porém o estudo aponta que apenas 25% dos surdos possuem domínio da técnica, principalmente quando relembra-se que mesmo para a leitura labial é necessário que o sujeito surdo tenha tido contato com a palavra e objeto que está sendo dito para então significá-lo, o que permite concluir que o uso desse método não é eficiente.

O professor deve buscar também não limitar a vivência do surdo por acreditar que este não possui as competências necessárias para a apropriação deste conhecimento. Crus et. al. (2015) ressaltam que ao contrário do que ocorre com a maioria dos alunos, é necessário que os professores permitam que o aluno surdo seja apresentado a diferentes produções da língua portuguesa para a aquisição da língua escrita.

Ao ser apresentado apenas a textos simples, com palavras de uso comum, o professor impede que o surdo tenha contato com palavras ainda desconhecidas, e à construção de diferentes textos como jornais, cartas, receitas, poesias e dissertações, dificultando o reconhecimento das mesmas pelo sujeito surdo e limitando as produções textuais desse.

Pereira (2014) indica que por serem filhos de ouvintes, a maioria dos surdos chega à escola sem ter uma língua construída. É necessário que seja realizada uma intervenção junto à família dos surdos para que a Língua Brasileira de Sinais seja utilizada no ambiente familiar, auxiliando o surdo a ter um maior contato com a língua, principalmente quando esta é aprendida de forma tardia.

Destaca-se assim que a família deve estar aliada para a educação do sujeito surdo. Guarinello et. al. (2012) ressaltam que a família e a escola constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento humano, e por este motivo, devem ser implementadas políticas que possibilitem a aproximação desses dois contextos.

Conforme observado não é apenas o professor que deve adotar uma postura ativa frente a educação do aluno surdo, inclusive a família também deve buscar se alinhar as estratégias utilizadas na escola para garantir o pleno desenvolvimento do sujeito. A família deve também acompanhar o rendimento escolar, reivindicando junto à gestão escolar a presença de recursos necessários para a inclusão do aluno no ambiente escolar. Quando estes dois pilares se encontram com consonância, a educação do surdo é realizada de forma eficiente e lhe é permitido ter vivência similar aos alunos ouvintes em ambos os ambientes.

O esforço da escola em oferecer propostas adequadas ao aluno é potencializado quando a família se posiciona de forma ativa na construção do conhecimento do mesmo. Por outro lado Bagarollo et. al. (2014) citam que existe uma fragilidade no que se refere a inclusão escolar, pois ela é inserida em um contexto onde o aluno se depara com falta de material e estrutura, salas superlotadas e professores despreparados para o atendimento destes alunos. Neste sentido, verificou-se que a educação do surdo não depende apenas do professor, mas de todos envolvidos no contexto escolar em busca da construção de uma escola inclusiva.

Aspilicueta et. al. (2013) ressaltam que a escola especial para surdos ainda é a alternativa mais efetiva para o ensino destes alunos. Todavia, quando a única alternativa for a escola regular, é necessário que recursos humanos e financeiros, instalações físicas, organização do tempo e investimentos para a formação continuada de professores sejam providenciados para o atendimento adequado do aluno. Sendo assim, as escolas regulares deveriam, em sua organização, dispor de um espaço para a formação do professor, oferecendo cursos e palestras que os auxiliassem em sua prática em sala de aula. A busca por aprimoramento não deve vir apenas do professor, mas da gestão escolar, que deve visar o preparo deste profissional e dos demais envolvidos no atendimento ao educando com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se através deste estudo que mesmo com a implementação de leis sobre educação especial regulamentando a Língua Brasileira de Sinais como uma língua oficial, oficializando a profissão do intérprete de LIBRAS e dando diretrizes para o atendimento do aluno surdo nas diferentes etapas de ensino, a escola de ensino regular não oferece uma inclusão eficiente para estes alunos.

Aspilicueta et. al. (2013) enfatizam que a inclusão escolar como está sendo feita, está em sua maioria excluindo os alunos com necessidades especiais. Logo, fazem-se necessárias mudanças no cenário educacional para que estes alunos sejam e se sintam inseridos no ambiente escolar.

Quanto a presença do intérprete de língua de sinais, foi possível inferir que a presença deste não é suficiente para gerar o aprendizado do surdo, sendo necessário que as metodologias e materiais estejam em consonância com o trabalho do intérprete. Como forma de alcançar tal requisito, recomenda-se que o trabalho entre professor e intérprete seja realizado em co-docência.

Dentre as dificuldades apresentadas pelos surdos, a apropriação da língua escrita é a ressaltada pelos professores, sendo a aquisição tardia da língua de sinais o motivo apontado como precursor de tal dificuldade.

A falta de preparo dos professores, e por consequência o uso de aulas com cunho oralistas, baseadas em explicações orais e leitura labial, são comumente utilizadas na educação de surdos. Porém tais métodos se mostram ineficientes visto que apenas uma pequena parcela destes se apropriam dessas metodologias alternativas com fluência.

A parceria entre escola e família também foi elencada como necessária para fortalecer as práticas pedagógicas, possibilitando que o aluno tenha uma vivência similar aos seus amigos ouvintes em ambos os ambientes. Esta parceria auxilia também na apropriação da LIBRAS pelo aluno surdo, principalmente quando o contato com esta é feito de forma tardia.

O estudo apontou que a educação em escolas especiais ainda é o indicado para uma educação efetiva de alunos especiais, sendo necessárias mudanças políticas, conceituais e metodológicas na escola regular para que os alunos sejam atendidos com a mesma qualidade e oferta de oportunidades.

Nota-se a necessidade de maiores pesquisas voltadas a visão dos surdos sobre a inclusão escolar, visto que através da pesquisa foi possível inferir que a maioria dos estudos se restringe a analisar os aspectos pedagógicos e sugestões para melhoria do ensino.

REFERÊNCIAS

- ABDO, A. G. R.; CÁRNIO, M. S.; RODRIGUES, M. G. G. Influência do tipo de estímulo visual na produção escrita de surdos sinalizadores sem queixas de alteração na escrita. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v.17,n.2,p.208-215, 2012.
- ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S.; LACERDA, C. B. F. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.39, n.1, p.65-80, 2013.
- ALBRES, N. A.; MARTINS, V. R. O.; SOUSA, W. P. A. Contribuições da educação infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. *Pro-Posições*, São Paulo, v.26, n.3, p.103-124, 2015.
- ASPILICUETA, P.; CRUZ, G. C.; LEITE, C. D.; ROSA, E. C. M. A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo *versus* ambiente exclusivamente ouvinte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.19, n.3, 2013.
- BARROCO, S. M. S.; MARQUES, H. C. R.; SILVA, T. S. A. O ensino da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: Considerações com base na psicologia histórico-cultural. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.19, n.4, p.503-518, 2013.
- BENITE, A. M, C.; MACEDO, K. G.; QUEIROZ, T. C. B.; SILVA, D. F. Estudo de planejamento de design de um módulo instrucional sobre o sistema respiratório: o ensino de ciências para surdos. *Ciência & Educação*, Bauru-São Paulo, v.18, n.4, p.913-930, 2012.
- BERNARDINO, E. L. A.; PINHEIRO, A. M. V.; TOFFOLO, A. C. R.; VILHENA, D. A. Os benefícios da organização e da leitura labial no desempenho de leitura de surdos profundos usuários da Libras. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.22, n.71, p.1-27, 2017

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Desafios da Inclusão: uma proposta para a qualificação de docentes no Ensino Superior via tecnologias digitais. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, v.25, n.2, p.263-280, 2012.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilingue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, n.2, p.71-92, 2014.

CONTO, J.; BAGAROLLO, M. F.; FRANÇA, D. M. V. R.; MALLMANN, F. M. A inclusão do aluno surdo no ensino médio e ensino profissionalizante: um olhar para o discurso dos educadores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.20, n.1, 2014.

CRUZ, C. R.; VIDOR, D. C. G. M.; WELTER, G. Intervenções e metodologias empregadas no ensino da escrita e leitura de indivíduos surdos: Revisão de Literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.21, n.3, p.459-470, 2015.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilingue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, edição Especial, n.2, p.51-69, 2014.

GOBARA, S. T.; VRGAS, J. S. Interações entre o aluno com surdez, o professor e o interprete em aulas de física: uma perspectiva vygotskiana. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.20, n.3, p.449-460, 2014.

GUARINELLO, A. C.; MASSI, G.; SCHEMBERG, S. O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.18, n.1, p.17-32, 2012.

LEMKE, C. K.; STREIRCHEN, E. M. Análise da produção escrita dos surdos alfabetizados com proposta bilingue: implicações para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.14, n.4, p.957-986, 2014.

LODI, A. C. B. Educação bilingue para surdos e inclusão segundo a política nacional de educação especial e o decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.39, n.1, p.49-63, 2013

MERSELIAN, K. T.; VITALIANO, C. R. Análise das condições organizadas em uma escola para promover a inclusão de alunos surdos. *Revista Lusófona de Educação*, v.19, p.85-101, 2011

MIMESSI, S. D.; NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; SILVA, L. J. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? *Revista Quadrienal da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v.19, n.3, p.537-545, 2015.

AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA – UMA PROPOSTA DESAFIADORA



ANA MELICIA MORAES SOUZA

Graduação em Geografia pela Faculdade de Educação, Ciências e Artes Dom Bosco de Monte Aprazível (2001); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2012); Mestrada em Educação pela Universidade Nove de Julho (2017). Professora da Educação Infantil (EMEI) Alcen Maynard de Araújo e professora de Geografia na E. E. Canuto do Val.

RESUMO

A escola é o espaço, em que a aprendizagem se dá por meio das mediações dos professores e atuação efetiva dos alunos. Para contextualizar o ensino de Matemática na etapa do Ensino Fundamental, nos anos iniciais, a presente investigação destaca algumas práticas relacionadas às metodologias ativas que podem ser usadas em sala de aula, e, faz uma reflexão sobre como o uso dessas metodologias, com ênfase em solução de situações-problemas podem ser desafiadoras. O objetivo da prática educativa, utilizada no presente estudo, dá ênfase a esse recurso didático para aproximar o conteúdo matemático à realidade dos alunos. Há um reconhecimento científico de que as metodologias ativas levam os alunos a uma aprendizagem com mais autonomia e participação, pois, ao explorar problemas e situações reais, torna a ação do estudante mais efetiva como protagonista de seu processo de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de revisão descritiva, que buscou analisar artigos científicos e obras publicadas.

Palavras-chave: Matemática; Metodologias Ativas; Situações-problemas; Aluno Protagonista; Professor Mediador.

INTRODUÇÃO

O conhecimento matemático auxiliou o homem desde os primórdios para atender as suas necessidades sociais. Contemporaneamente, a Matemática representa uma ferramenta essencial para o avanço tecnológico. As metodologias ativas, contextualizadas e aliada às novas tecnologias são recursos pedagógicos essenciais para alicerçar o foco

de uma aprendizagem significativa. Nelas, o aluno é protagonista da ação educativa. Ao planejar essas práticas, o professor poderá alicerçar um conteúdo real de aprendizagem para aplicação na realidade do estudante.

A aplicação de estratégias desafiadoras, por meio de situações-problemas, ou de jogos, aliados ao uso das tecnologias de informação e comunicação (tics), pode se revelar um gerador de motivação e auxiliar, de forma gratificante, no aprendizado. Sua aplicação não se restringe a apenas uma única solução como, na maioria das vezes, é apresentada nos livros didáticos e acabam por não desafiar os alunos ao proporem somente exercícios repetitivos de memorização e fixação de atividades.

Visou-se mostrar, a partir dessa problemática, como as metodologias ativas possibilitam uma aprendizagem significativa por meio do desenvolvimento de procedimentos didáticos desafiadores, tendo o professor como o mediador. Para isso, descreveu-se algumas práticas educativas relacionadas às metodologias ativas conhecidas como: aprendizagem baseada em problemas (*Project basead Learning – PBL*); aprendizagem baseada em projetos, modelagem matemática; aprendizagem entre times (*Team basead Learning – TBL*); jogos e gamificação.

A presente investigação traz uma reflexão sobre como as metodologias ativas podem contribuir no processo de aprendizagem da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, seu objetivo geral será analisar a aplicação das metodologias ativas no ensino da Matemática. Quanto aos seus objetivos específicos referem-se a: contextualizar o conhecimento matemático no mundo contemporâneo; comparar os métodos tradicionais utilizados nesta etapa de ensino às novas propostas inseridas no cenário educacional atual com a utilização das novas tecnologias e conhecer a legislação atual e a sua aplicabilidade das metodologias ativas para o ensino do conteúdo da Matemática, nos anos iniciais.

Trata-se de um artigo de revisão, em que se utilizou da análise de textos científicos e de obras já publicadas sobre o tema como referência. Sintetizou-se as informações para que pudessem ser apresentadas claramente e facilitar a comunicação da temática abordada. Seu referencial teórico procurou interpretar o conhecimento relativo ao material coletado sobre as metodologias ativas e seus pressupostos.

O CONHECIMENTO MATEMÁTICO: SUA RELEVÂNCIA PARA O MUNDO CONTEMPORÂNEO

Os seres humanos desde os primórdios da sua história, quando se fixaram no solo para trabalhar com a agricultura e cuidar de rebanhos, necessitaram do conhecimento matemático. Para contar seus animais, inicialmente, utilizavam-se das mãos e os dedos dos pés, e, posteriormente, de pedras. Assim, a partir desse e de inúmeros outros exemplos, pode-se afirmar que o conhecimento matemático facilitou e contribuiu para a organização social humana. Sob esse aspecto, Rosa Neto (1988, p.7) analisa que a “matemática foi criada e vem sendo desenvolvida pelo homem em função das necessidades sociais”; e, enfatiza que a análise de que a Matemática, por ser uma história social, coloca-se como uma ciência da produção humana. Portanto, um fato social, que resulta da colaboração de todos.

Quando se reconhece a conceituação da Matemática, como “ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas em diferentes momentos históricos”, pode-se estabelecer o conteúdo da Matemática como instrumento para leitura, compreensão e transformação da realidade. Ela estaria, dessa forma, entre os objetivos primordiais a serem desenvolvidos pelos alunos ao longo de toda a educação básica, justamente pelo fato de ser “uma ciência viva que contribui para solucionar problemas científicos, tecnológicos, alicerçar descobertas e construções” (UNIRARAS, 2000, p.12).

Assim, a área de conhecimento da Matemática pode ser concebida como um instrumento para o entendimento de situações-problemas e ampliar novos conceitos e teoremas. Os seus pressupostos alicerçam por meio de raciocínio lógico os axiomas que fundamentam as estruturas e teoremas, que elaboram as novas tecnologias.

O século XXI trouxe a Ciência e as novas tecnologias como essência no processo de ensino-aprendizagem, em especial, no ensino da Matemática. Kaput (1992, p.25) argumenta que:

A necessidade de novos conteúdos de Matemática que visem capacitar os estudantes para o próximo século não compatível com as estruturas curriculares vigentes[...] novas alternativas curriculares dependem de substancial aplicação de potentes tecnologias. Esse processo deve incluir dramático crescimento das interações entre os participantes do processo educacional e entre os recursos disponíveis.

A escola na contemporaneidade transformou-se em espaço para interação de diversas linguagens. A tecnologia trouxe novos patamares de comunicação e informações. A era digital proporcionou a relação em tempo real, com os acontecimentos transmitidos mundialmente, estreitaram-se a distância entre os povos. Para que se fortaleça laços de

conhecimento estabeleceram-se pilares mundiais para se consolidar a educação de forma integral em todas as áreas de conhecimento:

Com a democratização dos computadores e das mídias, é indispensável que o professor se aproprie destes novos instrumentos tecnológicos e os utilize em sua prática pedagógica, como forma de motivação dos alunos e de trazer o mundo de fora para dentro de sala de aula (CARVALHO, 2011, p. 35-36).

O processo de democratização dos computadores fez com que aumentasse o acesso ao uso das tecnologias da informação e comunicação (tics), o que possibilitou melhorar as competências e habilidades para lidar com o conhecimento diante do universo digital. A partir desse contexto, ressalta-se o potencial que essas novas tecnologias, por meio da inclusão digital, tiveram e continuaram tendo para promover a inclusão social e em relação às oportunidades e resultados educacionais.

O ensino da Matemática, inserido no contexto contemporâneo, como consequência passa por grandes transformações na atualidade devido aos avanços tecnológicos. O currículo começa a ser repensado para inserção das novas tecnologias. O desafio para os docentes, desse modo, refere-se a ser uma nova escola, que se apresenta nesse século com o mundo digital em todos os seus patamares da sociedade. Nela, exige-se do educador a criticidade e a criatividade para resolver situações imprevistas e tomadas de decisões.

OS MÉTODOS ATIVOS NO ENSINO: CONCEITUAÇÃO E BREVE HISTÓRICO

Método vem do termo grego (“methodos” que significa “caminhos” para atingir uma finalidade). Garcia (1976, p. 167) define método como “sequência de operações com vistas a determinado resultado esperado”. Método de ensino é um procedimento didático que é determinado por fases e operações para se alcançar os objetivos. Haidt (1994) faz uma síntese sobre o epistemólogo Jean Piaget e de como esse estudioso classifica os métodos de ensino. Primeiramente, os métodos verbais tradicionais, que são fundamentados pela Psicologia Associacionista. Em segundo lugar, os métodos ativos, que se desenvolveram a partir das pesquisas de Psicologia do Desenvolvimento, ou seja, o construtivismo operacional e cognitivo. Em terceiro, os métodos intuitivos ou audiovisuais, baseados na Psicologia da Gestalt. Por fim, o ensino programado, fundamentado na Psicologia Comportamental ou Behaviorista.

Os métodos ativos iniciam-se no Brasil em 1930. Seus precursores mundiais foram: Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Herbal. Posteriormente, Kerchensteiner, Dewey,

Claparède, Decroly, Maria Montessori e Freinet. No Brasil, os pioneiros foram Sampaio Doria, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, que trouxeram um novo modelo, denominado de Escola Nova.

Rangel (2013) conceitua a metodologia ativa como o conjunto de técnicas e ferramentas utilizadas em determinada área de conhecimento. A escolha do método a ser utilizado, poderá ser de acordo com as condições do ambiente, do aprendizado, do aluno e do professor para fazer com que o processo de ensino-aprendizagem ocorra pela participação ativa do aluno. Descarta-se as metodologias que usam a repetição e memorização como instrumento de aprendizado por tarefas mecânicas e repetitivas. (PAIM et al, 2015).

A proposta dos métodos ativos, desse modo, é determinada pela realização das atividades dos alunos por um meio didático, que incentiva a aprendizagem e está atrelado às ações concretas e interiorizada por intermédio da reflexão. O papel do professor é de facilitador e mediador no planejamento de situações-problemas para produzir conhecimentos, em especial, em grupos. A utilização das metodologias ativas possibilita ao aluno o desafio e a reflexão, abre espaço para a discussão em grupo da elaboração de hipóteses e para que se extrapole à situação-problema e haja o estímulo para novas situações estimuladoras da aprendizagem.

METODOLOGIAS ATIVAS: O ALUNO COMO PROTAGONISTA

As metodologias ativas surgem com os pressupostos da proposta realizada pelos métodos ativos em 1930, com ênfase na importância da experiência no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a vivência é a oportunidade para trazer a eficiência do aprender na prática. Trouxeram aos alunos atividades diferenciadas com vários aspectos e maneiras de ensino a fim de desenvolver habilidades diversificadas.

Para isso, o seu propósito fundamental, desde a sua concepção inicial, visou: “tornar o aluno mais ativo e proativo, comunicativo, investigador, a partir dos objetivos que o professor quer alcançar e as estratégias adotadas para conseguir” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p.34).

Contemporaneamente, todos os fatores de transformações mundiais trouxeram novos patamares para os bancos escolares. As metodologias ativas fazem o resgate necessário para que os alunos possam intervir na sua realidade e transformá-la. O aluno passa a ser o protagonista do processo de ensino-aprendizagem e de sua formação (PRADO;

HEIDEMANN; REIBNIZ, 2012), pois, ao criar espaços para a exploração dos conteúdos com autonomia e participação por meio de problemas e situações reais, torna a ação do aluno efetiva e amplia a efetividade da aprendizagem.

PRÁTICAS DE ENSINO RELACIONADAS ÀS METODOLOGIAS ATIVAS

Segundo Moran; Masetto e Behrens (2000, p.4), “o processo de ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que se chama mundo físico e mundo digital”. Salientam que na modernidade muitas questões educacionais estão interligadas às tecnologias, possibilitando à sala de aula um espaço estendido e ampliado pela informática com um ensino híbrido, em que se mescla aulas expositivas aos recursos dos computadores.

Borges (2014, p.52) conceitua metodologias ativas como “recurso didático para se concretizar a formação crítica e reflexiva, e propõe o método de PBL (Aprendizagem Baseada em Problemas) por intermédio de Grupos Operativos”. Argumenta que os estudantes participam efetivamente das ações educativas com essas metodologias, o que auxilia no desenvolvimento de habilidades como: autonomia, autodidatismo, expressão oral e trabalho em equipe. Nela, o papel do professor é de mediador do processo ensino e aprendizagem, portanto, é o de buscar incentivar e despertar nos estudantes a busca de resoluções de problemas por meio de situações contextualizadas. Desse modo, o planejamento de projetos e trabalhos facilitam a reflexão e os estímulos para ampliar o conhecimento.

Para se compreender melhor como aplicar as metodologias ativas na sala de aula, considera-se relevante explicitar qual o seu objetivo e como podem ser usadas no processo educacional na rotina de sala de aula. Destaca-se, entre elas a “aprendizagem baseada em problemas” (*PROJECT BASEAD LEARNING PBL*), cujo objetivo primordial seria de que os alunos aprendessem por meio de resolução colaborativa de desafios. Nela, estabelece-se um contexto específico de aprendizado com o uso de tecnologias, ou outros recursos, visando estimular a habilidade de investigação e reflexão diante de situações estabelecidas pelo professor. Está organizada em ações educativas que instigam os alunos a encontrarem soluções por si próprios. A mediação do docente se dá na organização de trabalhos e projetos, que facilitem a reflexão e a estimulação da criticidade dos estudantes.

Outra metodologia, que pode ser considerada ativa é a “aprendizagem baseada em projetos”. Ao elencar finalidades, nela as ações educativas serão projetadas com ênfase na

previsão dos objetivos e possíveis resultados a serem alcançados, o que, por sua vez, estimula o uso da inteligência, promove a confiança nos momentos de decisões, o desenvolvimento de habilidades e, ainda, auxilia no intercâmbio com todo o grupo.

Machado (1997, p.63) define projeto como “esboço, desenho, guia de imaginação, ou semente da ação. Para ele, um projeto significa sempre uma antecipação, uma referência ao futuro”. Os elementos que constituem um projeto são “objetivos, metas, planejamento, rotas, investigações, levantamento de hipóteses, execução, replanejamento, depurações, apresentação, avaliações intermediárias e avaliação final” (NOGUEIRA, 2001, p.34). Importante destacar que todas as etapas dos projetos serão organizadas pelo professor com a participação ativa dos alunos.

Nesse modelo de metodologia ativa, além planejar projetos baseados em problemas, o aluno poderá participar ativamente na investigação para chegar à resolução. O processo facilita a habilidade de aprender a fazer, ou seja, envolver o aluno diretamente nas ações. Para isso, pode-se usar uma gama de referências, como: jornais, revistas, jogos, literatura e artes plásticas. Todos esses recursos facilitam as relações com os conteúdos matemáticos de acordo com o assunto escolhido na elaboração de situações problemas. Ao elaborar os dados da pesquisa, os estudantes ampliarão a sua produção de conhecimento.

Pode-se articular outras áreas de conhecimento à “aprendizagem baseada em projetos”, como, por exemplo, as artes plásticas e a literatura. As artes fornecem subsídios para o ensino de Geometria, enquanto a literatura estimula uma aprendizagem prazerosa. Uma excelente referência, nesse sentido, é Malba Tahan, autor de inúmeros livros com histórias, que estimulam e aguçam a imaginação de crianças e adultos, explorando o conhecimento matemático.

Também pode se reconhecer como uma metodologia ativa, a “modelagem matemática”, em que há um modelo representado por um padrão, ou uma fórmula, para compreender um fenômeno natural. O uso desse método amplia os trabalhos interdisciplinares e a transversalidade. Com ela, a Matemática poderá ser utilizada fora dos âmbitos escolares e nas demais áreas de conhecimento. As suas estratégias podem ser usadas pelos professores por meio de resolução de problemas para possibilitar aos alunos a vivência da sua realidade. Para o desenvolvimento da modelagem matemática Souza e Rosa (2018, p.7) descrevem três momentos:

No primeiro momento, cabe ao aluno analisar informações dadas pelo problema, realizar simplificações, definir hipóteses e variáveis, fazer a transição da linguagem natural do fenômeno para linguagem matemática e obter validação de um modelo matemático. No segundo momento, ele participa ativamente nos seguintes passos definidos pelos autores:

analisar e coletar as informações além do problema proposto, e realizar todas as ações do primeiro momento, enquanto no terceiro, ele deve conduzir a atividade desde a escolha do tema, identificar um problema a ser instigado além dos passos do segundo momento.

Constata-se que, em todos os momentos, o aluno possui um papel ativo na sua aprendizagem, desde a investigação das informações, passando pelo levantamento de hipóteses, discussão e validação das hipóteses, até a escolha do tema a ser pesquisado.

Há ainda a “aprendizagem entre times”, (*Team Based Learning TBL*), que pode ser reconhecida como uma metodologia ativa, cujo objetivo é a formação de equipes das turmas da classe, por meio do aprendizado baseado no fazer em conjunto, isto é, no compartilhamento de ideias. Para organização dessa atividade, o professor pode orientar a organização de projetos e estudos de casos. Os alunos irão trabalhar com desafios de forma colaborativa para resolver os problemas. Salienta-se que esse método traz a aprendizagem mútua e estimula a formação do pensamento crítico, que se organiza com decisões e reflexões entre os grupos.

Por fim, vale a pena incluir “os jogos e a gamificação no ensino da Matemática” entre as metodologias ativas. Os jogos e a gamificação são atividades lúdicas, em que o aluno amplia suas hipóteses para chegar às melhores soluções nas situações-problemas. Além de desenvolver a linguagem, a criatividade e o raciocínio lógico, essas atividades exigem outras habilidades como: testar, observar, analisar, verificar e compor seu raciocínio, ações essenciais para o ensino da Matemática. As atividades podem ser desenvolvidas em dupla ou em grupos. Os jogos desenvolvem também a exploração das possibilidades do acaso. Ao estabelecerem uma fórmula pronta sem uma técnica específica, possibilitam a pesquisa matemática. Dessa forma, o aluno progride segundo o seu próprio ritmo e com auto motivação. Gamificação refere-se à utilização dos jogos digitais (games):

com o propósito de resolver um problema, em que promova a motivação do aluno, sem necessariamente o uso de um game. [...] Utiliza-se cenários lúdicos para a simulação e exploração de fenômenos com objetivos extrínsecos apoiados em elementos utilizados e criados em jogos. (BUSARELLO, 2016, p.16-18).

Os conteúdos de Matemática unidos com a gamificação resultam em uma metodologia de ensino diferenciada e ativa para o desenvolvimento de unidades temáticas. As estratégias da gamificação permitem que os alunos atuem como protagonistas e promovem muitas outras habilidades. Verifica-se que essa prática educativa traz muitos benefícios para a sala de aula, de forma diferenciada estimula o aprendizado dos alunos e fornece a oportunidade para que ele pense de forma diferenciada e resolva problemas por meio de suas próprias hipóteses ou ideias.

Moran, Masetto e Behrens (2000) destacam que todas as abordagens de metodologias ativas devem ser escolhidas, organizadas e acompanhadas em função de soluções dos objetivos pretendidos. Esses autores defendem um processo de ensino com a aplicação de metodologias planejadas e organizadas, a partir de atividades cada vez mais complexas, que visem alunos proativos para serem estimulados a elaborar mais tomadas de decisões. Portanto, metodologias que valorizem o processo criativo e contribuam para experimentar novas possibilidades e reconhecer os alunos como protagonistas da ação do ensino-aprendizagem.

O ENSINO DA MATEMÁTICA NA LEGISLAÇÃO ATUAL: A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMO UMA PROPOSTA DE METODOLOGIA ATIVA

A estrutura da Educação Básica estabelece-se em três ciclos de composição: Educação Infantil, seguida pelo Ensino Fundamental, e, por fim, Ensino Médio. O presente estudo se foca no Ensino Fundamental (anos iniciais). O documento oficial brasileiro da atualidade é a Base Comum Curricular (2017). Divide o currículo em cinco áreas de conhecimento: Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Ensino Religioso. Estabelece também uma mudança importante: não conceitua mais os conteúdos como disciplinas, e sim como componentes curriculares, que se desdobram em habilidades durante nove anos do Ensino Fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) ressalta que o Ensino Fundamental deve desenvolver as habilidades e competências para que o estudante possa se capacitar nos momentos de tomada de decisões no meio social, ou seja, que seja autônomo. Destaca ainda a importância de exercitar a habilidade de resolver problemas, que agucem sua criatividade, para desenvolver uma comunicabilidade maior e melhor competência de argumentação. Propõe, de forma geral, uma educação integral que promova o desenvolvimento do cidadão para atingir o sucesso pessoal e profissional e para que o processo democrático do país possa criar uma educação igualitária para todos. Traz também uma revisão das aprendizagens fundamentais:

Explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressar, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem que o direito de aprender não se concretiza (BRASIL, 2017, p.15).

Verifica-se que esse referencial aborda que os alunos devem estudar dentro de um aspecto de igualdade educacional, ao apontar que as singularidades de cada um sejam cumpridas. O foco de um trabalho conteudista deve ser revisto, visando, assim, preparar o aluno para a vida pessoal e profissional. Para que esses aspectos possam acontecer torna-se necessário que as instituições de ensino, ao centrarem-se nas necessidades individuais, organizem seus currículos nos fundamentos da equidade para o atendimento de toda a clientela.

O processo de aprendizagem, não somente da matemática, como de outras áreas de conhecimento se dá por meio de experiência e traz a interação do aluno com o ambiente, no qual é participante ativo na ação educativa. Os procedimentos de ensino possuem uma função primordial de mobilizar os esquemas operatórios de pensamento, ao explorarem ativamente as experiências de aprendizagem por meio da observação, leitura, escrita, experimentação, propósito de hipóteses, soluções de problemas, comparação, classificação, ordenação, análise e síntese (HAIDT, 1994).

A Base Nacional Comum Curricular (2017) estabelece as competências gerais para o desenvolvimento integral do aluno nas dimensões cognitivas e socioemocionais, e, sejam cidadãos aptos, visando ampliar as questões de sucesso nesse novo milênio. Rozemberg (2018, p.4) detalha de modo complementar essa reflexão, discorrendo em dez competências gerais:

Conhecimento: ajuda o aluno compreender e fazer intervenções na realidade; **Pensamento científico, crítico e criativo:** serve para problematizar e criar soluções; **Repertório cultural:** promove a participação em criações artístico-culturais; **Comunicação:** busca auxiliar o aluno a se expressar e a compartilhar informações; **Cultura digital:** para que haja a utilização de tecnologias digitais de informação; **Autogestão:** desenvolve a capacidade de fazer escolhas; **Argumentação:** auxilia para que a opinião emitida seja embasada em fatos; **Autoconhecimento e autocuidado:** promovem um bom cuidado da própria saúde física e mental; **Empatia e cooperação:** para que o respeito com o outro seja praticado; **Autonomia:** sustenta que as decisões tomadas tenham princípios éticos e sustentáveis.

Pode se afirmar que o documento oficial, Base Nacional Curricular (2017), a partir do desenvolvimento dessas competências, faz uma abordagem do ensino de Matemática com o objetivo de ações reflexivas, pois, ao invés da memorização, estabelece que o conteúdo deve estar voltado mais na aplicação em diferentes situações dentro e fora da escola. Os conteúdos são focados em procedimentos que estão inseridos em uma rede de significados, isto é, dentro de relações estabelecidas do conhecimento que o aluno já possui.

Para isso, o componente curricular da Matemática propõe cinco unidades temáticas correlacionadas, que orientam a formulação de habilidades, a serem desenvolvidas ao

longo do Ensino Fundamental. São elas: números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatística. Enfatiza também a utilização dos avanços tecnológicos na aprendizagem. Para aprender a Matemática, portanto, é fundamental o ensino do uso das ferramentas para resolução de problemas para interpretação de novas questões. (BRASIL, 2017).

O trabalho com resolução de problemas, nesse documento oficial, portanto, é reconhecido como uma das macros competências para o desenvolvimento do letramento matemático (nos anos iniciais). Assim, o “*Programme for International Student Assessment*” (PISA, 2012, p.6) define letramento matemático como:

a capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos. Isso inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para descrever, explicar e prever fenômenos. Isso auxilia os indivíduos a reconhecer o papel que a matemática exerce no mundo e para que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias.

A resolução de problema abarca uma metodologia de ensino eficaz, pois torna o processo mais dinâmico, significativo, participativo, ao aproximar o aluno ao seu cotidiano:

[...] Uma proposta pedagógica pautada na Resolução de Problemas possibilita que os estudantes estabeleçam diferentes tipos de relações entre objetos, ações e eventos a partir do modo de pensar de cada um, momentos, em que estabelecem lógicas próprias que devem ser valorizadas pelos professores. A partir delas, os alunos podem significar os procedimentos da resolução e construir ou consolidar conceitos matemáticos pertinentes às soluções do problema. (BRASIL, 1998, p.8).

Dessa forma, a resolução de problema como ferramenta de ensino auxilia nas metodologias ativas, pois as situações-problemas propostas por essa metodologia ampliam os saberes matemáticos por intermédio do raciocínio lógico, diferentemente das metodologias tradicionais, que se baseavam somente em exercícios de fixação, ou seja, em esquemas mecânicos seguindo fórmulas, ou algoritmos, sem desafios para o intelecto.

São fundamentais na resolução de problemas as seguintes etapas: interpretação da situação, em que os alunos devem destacar os dados significativos e descobrir as relações, que devem ser estabelecidas, representada por interpretações e por meio da escrita simbólica; justificar oralmente o processo de solução; analisar a solução encontrada, pois para resolver precisará explorar outras formas, constatar a necessidade de mudança, caso não estiver correto, por intercâmbio com outros alunos e o professor.

Smole (2001, p.35) afirma que a resolução de problemas é atividade mais genuína de Matemática, como ciência, pois cria o ambiente de investigação. Cria a necessidade de que o aluno amplie “o sentimento de fazer a matemática”, por meio de suas descobertas, trocas e discussão com seus companheiros. Em todas as situações-problemas, exige-se o processo de reorganização de informações e habilidades operacionais para solucioná-la.

Ao criar um ambiente com esses recursos o professor pode propor questões relativas a grande variedade temática.

A resolução de problemas, desse modo, como uma metodologia ativa auxilia na ação educativa ao criar desafios no processo de ensino-aprendizagem, além de facilitar e ampliar a autoconfiança do aluno para estimulá-lo a ser autor de sua aprendizagem, ao sugerir que ele chegue aos resultados, ou às suas próprias conclusões, por experimentações, tentativas, acertos, e, inclusive erros, na busca de respostas para os desafios.

Outra vantagem, que esse enfoque da resolução de problemas oferece ao ensino da Matemática, refere-se aos cálculos algébricos e aritméticos por facilitarem o processo do pensar, do questionar e proporem soluções diversas para se chegar ao resultado esperado. Pode-se afirmar, portanto, que é amplamente eficaz em todos anos da Educação Básica, pois o estudante também pode trocar experiências com seus pares e discutir os meios de relacioná-las. Acrescenta Smole (2001) que a resolução de problemas traz benefícios didáticos, disponibilizando aulas mais atrativas, que oferecem instrumentos para o estudante pensar e ser desafiado. Quando bem orientados proporcionam a criação de um ambiente de crescimento do conhecimento matemático.

AS METODOLOGIAS ATIVAS E O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Nos moldes tradicionais, os conteúdos matemáticos eram apresentados pelo professor somente por meio de exercícios de aprendizagem de fixação e aplicação, sem uma explicação maior do sentido daquele conteúdo por intermédio de definições e exemplos mais práticos e significativos. Os livros didáticos eram usados como recursos essenciais nas propostas tradicionais, compostos por esses exercícios de fixação e memorização, que não auxiliavam no processo de aprendizagem de conceitos.

No entanto, os métodos tradicionais mostraram-se ineficazes há muito tempo, pois para organizar procedimentos didáticos estimuladores de aprendizagem, o aluno deve estar inserido no processo de aprendizagem como protagonista da ação educativa, para conseguir fazer o estabelecimento de conexões de seus conhecimentos prévios aos novos.

A preocupação maior nos métodos tradicionais era com o conteúdo a ser passado e com a correção, pois se acreditava que a aprendizagem aconteceria simplesmente por reprodução (UNIARARAS, 2002). Paradoxalmente, essas práticas levaram ao não reconhecimento da importância dessa área de conhecimento no estímulo ao desenvolvimento intelectual do aprendiz para atender a necessidades sociais de resolução

de problemas cotidianos e profissionais diante do cenário tecnológico existente no mundo contemporâneo.

A incorporação dos recursos tecnológicos ao ensino de Matemática trouxe possibilidades para melhoria da qualidade de ensino e quebrou as barreiras do ensino tradicional, que causava muita dificuldade para os estudantes, em especial, nessa área de conhecimento. Com a resolução de problemas acopladas às mídias digitais, originaram-se novos subsídios para a aprendizagem da Matemática.

Ao utilizar as metodologias ativas, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017), os professores poderão usar algumas formas didáticas: aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida ou projetos. Esses caminhos metodológicos facilitam o aluno aprender de forma autônoma o conteúdo matemático e favorecem a aprendizagem. Segundo o referido documento, o objetivo do Ensino Fundamental é o letramento matemático, que se alicerça nos objetivos de conhecimentos e das habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula. Por meio dos processos matemáticos desenvolve-se competências e aprende-se ao mesmo tempo as estratégias para solucionar problemas.

Destaca-se, a partir dessa referência, a resolução de problemas como um recurso auxiliar na ampliação do letramento matemático, nos anos iniciais. Com atividades que o professor poderá planejar com situações contextualizadas para que esses saberes adquiridos na escola sejam colocados na prática, visando estimular a “construção do pensamento lógico-matemático de forma significativa” (ALVES; GUERRA, 2012, p.8). Assim, o professor poderá organizar atividades, em que sugira aos alunos:

[...] Enfrentar situações-problemas em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário; expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas e dados) (BRASIL, 2017, p.265).

Segundo Borin (1995, p.10), aliar jogos à resolução de problemas seria “a metodologia mais adequada para desenvolver uma postura crítica ante qualquer situação que exija resposta”, o que por sua vez, em contrapartida representaria também uma mudança de postura dos educadores em relação ao que é ensinar Matemática:

ou seja, ao adotá-la, o professor será um espectador do processo de construção de conhecimento do aluno, e só irá interferir ao final do mesmo, quando isso se fizer necessário, através de questionamentos, por exemplo, que levem os alunos a mudanças de hipóteses, apresentando situações que forcem a reflexão, ou para a socialização das descobertas dos grupos, mas nunca para dar a resposta certa.

A mediação do professor, portanto, é fundamental ao utilizar metodologias ativas e propor situações desafiadoras em sala de aula com jogos aliados à resolução de problemas. Smole (2001, p.4), ao se referir à atuação do professor em sala de aula afirma

que é necessário “fazer esse ambiente parecer um lugar, na qual as pessoas vão ter que criar coisas, mobilizar conhecimento; se o professor quiser uma aula, que desenvolva o pensamento matemático, no sentido mais importante que isso possa ter”. Desse modo, para concretizar essas competências é necessário propor situações-problemas no cotidiano escolar para o aluno ampliar seu pensamento lógico-matemático de forma significativa, além de incentivar sua convivência social.

O planejamento realizado pelo professor para elaborar ou problematizar assuntos essenciais para que os estudantes reflitam sobre as situações-problemas é outro elemento importante. Além disso, a discussão sobre as estratégias, ou intervenções necessárias do professor, de como se realiza a atividade são essenciais para a aprendizagem no ensino da Matemática. Freitas (2005, p.7) analisa esses aspectos:

Em toda a história de escolarização, nunca se exigiu tanto da escola e dos professores quanto nos últimos anos. Essa pressão é decorrente, em primeiro lugar, do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação e, em segundo lugar, das rápidas transformações do processo de trabalho e produção da cultura. A educação e o trabalho docente passaram então a ser considerados peças-chaves na formação do novo profissional do mundo informatizado e globalizado.

Pode se reafirmar, a partir disso, a importância da atuação docente, por ser considerada peça-chave no contexto de um mundo informatizado e globalizado, na inserção e ampliação das tecnologias da informação para que haja a inclusão digital. Com o uso das tecnologias de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem, o aluno poderá observar sob vários aspectos e ângulos situações-problemas, diferentemente de como esse conhecimento era apresentado nos métodos tradicionais, sem desafios e trabalhando apenas com a memorização dos conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da Matemática para atingir as competências necessárias à aprendizagem nessa área deveria passar por uma revisão e uma reflexão, pois, de forma geral, centra-se em métodos que enfocam um currículo com ênfase somente no conteúdo, sem nenhum significado para os alunos e sem propiciar nenhuma motivação para a aprendizagem. Nos moldes tradicionais, a matemática era abordada com uma metodologia que se baseava na reprodução e por meio de exercícios de fixação e aplicação. Prática educativa, que resultou em estudantes desmotivados e apresentando muitas dificuldades na aprendizagem.

Tal problemática somente mudará quando os professores assumirem novas postura com relação a forma de atuar no ensino da matemática e planejarem conteúdos e

metodologias desafiadoras em suas práticas cotidianas. Assim, por meio de uma aprendizagem significativa estimularem a construção de novas habilidades e competências. Destaca-se, para isso, o uso das metodologias ativas, uma vez que elas promovem possibilidades para que os alunos ampliem suas capacidades no meio social de forma mais autônoma, além de desenvolverem a habilidade de resolver problemas e melhorarem a comunicação e a criatividade.

As metodologias ativas contribuem para uma aprendizagem com autonomia e participação efetiva no processo de ensino, como as que se focam em unidades temáticas baseadas em jogos e situações-problemas e que, mediadas pela ação do professor em sala de aula, oferecem estratégias estimuladoras para solucionar questões e desafios. Constituem-se, desse modo, em uma possibilidade de envolvimento ativo dos alunos em seu próprio processo de formação; como também, por serem interligadas com as tecnologias da modernidade, promovem a integração do conhecimento no tempo e no espaço.

Propõe-se, na presente pesquisa, a formação de alunos protagonistas da ação de seu processo de aprendizagem com uma mudança metodológica no planejamento e organização do processo de ensino aprendizagem da matemática no Ensino Fundamental nos anos iniciais, tendo as metodologias ativas como referência. Reconhece-se, no entanto, que apesar dessa investigação contribuir para apontar pontos importantes sobre o tema, este poderá ser explorado por outros ângulos e com aprofundamento maior em novas pesquisas, com o objetivo de melhorar os resultados do ensino e da aprendizagem da Matemática nessa etapa tão importante do processo educacional.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Joyce Almeida Ataíde; GUERRA, Maria José. **O ensino de Matemática no Ensino Fundamental**: da BNCC a argumentação em pauta. V CONEDU, 2018. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA13_ID1624_16092018183155.pdf. Acesso em 23 fev. 2020.
- ANDERSEN. Elenice Larroza (org.). **Multimídia Digital na Escola**. São Paulo: Paulinas, 2013.

ARAÚJO, José Carlos Souza. **Fundamentos da Metodologia do Ensino Ativo**. 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BORGES, Tiago Silva. **Metodologias ativas na promoção e formação crítica do estudante**: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante superior. Cairu, 2014. Disponível em: <https://revistacientefico.adtalembrasil.com.br/cientefico/article/view/250>. Acesso em: 03 mar. 2020

BORIN, Julia. **Jogos e Resolução de Problemas**. São Paulo: CAEM, 1995.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Brasília: MEC/CNE, 2017. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 03 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BUSARELLO, R. & I. **Gamification**: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

CARVALHO, Regiane Perea. A Matemática no século XXI. **Revista Protagonista**, nov. 2011, ano 1, vol. 1.

COSTA. Carlinhos. **Legislação em foco**. Disponível em: <https://www.grancursosonline.com.br>. Acesso: 10 mar. 2020

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1998.

FREITAS. Luiz Carlos de. **Pós-Modernidade de Libertação**: reconstruindo as esperanças. Campinas: São Paulo-Autores Associados, 2005.

GARCIA, Walter Esteves (org). **Educação Brasileira contemporânea**: organização e funcionamento. São Paulo: MacGraw-Hill, 1976.

HAIDT, Regina Celia Cazause. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 1994.

KAPUT, J. **Technology and Mathematics Education**, em Grows, D (ed), Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning, Macmillan Publishing Company, 1992.

MACHADO, Nilson. José. **Projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 1997.

MASETTO, Marcos. **Didática**. A aula como centro. São Paulo: FTD, 1992.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos**. Uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das Múltiplas Inteligências. 3. ed, São Paulo: Érica, 2001.

PAIM, A. S., IAPPE, N. T., e ROCHA, D. L. B. Metodologias de ensino utilizadas por docentes do curso de enfermagem: enfoque na metodologia problematizadora. Enfermería Global: **Revista Electrónica Semestral de Enfermería**, 14(1), 136–169. 2015. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4933040&info=resumen&idioma=SPA>. Acesso em: 02 mar. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: Introdução crítica**. 11.ed. São Paulo. Editora Cortez, 2002.

PISA. **Matriz de avaliação Pisa** 2012. http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_a_valiacao_matematica.pdf . Acesso em: 10 de março de 2020.

PRADO. M. L.; HEIDEMANN, I. T.S.B; REIBNITZ, K. S. **Curso de Especialização de Linhas de Cuidado**. Disponível em: https://unasus2.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/6801/mod_resource/content/9/Modulo3_Integrador.pdf. Acesso em: 04. Mar. 2020.

RANGEL, M. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. 6º ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

ROSA NETO, Ernesto. **Didática da Matemática**. 11ed., São Paulo: Ática, 1998.

ROZEMBERG, Eduarda. **Perguntas e Respostas do BCNN para Plataforma Educacional**. 2018. Disponível em: <http://www.somospar.com.br/perguntas-e-respostas-sobre-a-bncc/>. Acesso em: 7 mares. 2020.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. Perez. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

SMOLE, Kátia Stocco. DINIZ, Maria Ignez. **Ler, escrever e resolver problemas**. Habilidades básicas para aprender Matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUZA, João Paulo Fernandes de; ROSA, Cláudia Carreira da. **Reflexões sobre a Modelagem Matemática como metodologia ativa**. VIII EPMEM. 2018. Disponível em: http://www.sbemparana.com.br/eventos/index.php/EPMEM/VIII_EPMEM/paper/view/797/403. Acesso em: 29 fev. 2020.

UNIARARAS. **Gestão das Práticas de Ensino – Matemática – PEMA 3**. vol.v2, ARARAS:ISE, 2002.

TDAH- E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA



ARMANDO SARTORI JUNIOR

Licenciatura em Educação Física pela Faculdade UMC Universidade Mogi das Cruzes (1996), Professor de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura do Município de São Paulo.

RESUMO

Ao presente estudo terá como objetivo dissertar sobre o assunto do TDAH, seus aspectos e características principais que envolvem o ser humano, no caso em questão as crianças, em sua difícil trajetória desde o seus sintomas até o diagnóstico. Também serão abordadas algumas formas de se desenvolver e estimular esta criança tanto na escola quanto na sociedade e o quanto a desinformação pode acarretar sequelas na vida de uma pessoa até a sua fase adulta. A pesquisa mostra algumas dicas de como identificar e auxiliar a criança com este transtorno em sala de aula em sua vida cotidiana, além da importância ao olhar atento para a valorização de suas potencialidades.

Palavras-chave: TDAH; Desenvolvimento; Criança.

INTRODUÇÃO

O TDAH Ele é o transtorno mais comum em crianças e adolescentes encaminhados para serviços especializados. Ele ocorre em 3 a 5% das crianças, em várias regiões diferentes do mundo em que já foi pesquisado. Quando pensamos em TDAH, não se deve raciocinar como se estivéssemos diante de um cérebro “defeituoso”. Deve sim existir um olhar sob um foco diferenciado, pois na verdade, o cérebro do TDAH apresenta um funcionamento peculiar, que acaba na consequência de um comportamento típico, causando na maioria das vezes muita angústia.

O comportamento de uma criança com TDAH nasce partindo do que se chama Trio de base alterada. Este Trio de sintomas é formado pelas seguintes alterações:

- **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.

De acordo com SILVA, (2008)

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 o uso de drogas, gastos demasiados , compulsão por jogos, fala incontrolável. (SILVA, 2008, p. 25)

Para o TDAH tudo é MUITO, muita dor, muita alegria, muito prazer, muita euforia. Se esta impulsividade for direcionada para a construção de atividades positivas, produção, seja ela artística, social e para benefício da criança e do futuro adulto, é de grande valia e crescimento individual. Sua autoestima será reforçada, bem coo sua qualidade de vida.

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

reflexibilidade 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).

CARACTERÍSTICAS MAIS COMUNS DO TDAH

Segundo Silva (2008), algumas características foram levantadas tendo base em experiências com grupos de TDAH de crianças e adultos. São características levantadas da vida cotidianas que visam facilitar não somente a auto identificação como também o reconhecimento dos sintomas de outras pessoas/crianças.

1º Grupo: Instabilidade de atenção:

- Desvia facilmente sua atenção do que está fazendo quando recebe um pequeno estímulo;
- Tem dificuldade em prestar atenção à fala dos outros. (capta “pedaços” soltos do assunto);
- Desorganização cotidiana. Tende a perder objetos (Material escolar, chaves, celulares, papéis, atrasar-se ou faltar a compromissos, esquecer o pagamento de contas, etc.);
- Frequentemente apresenta “brancos” durante uma conversa;
- Tendência a interromper a fala do outro. No meio de uma conversa lembra-se de algo e fala sem esperar o outro complementar seu raciocínio
- Costuma cometer erros de fala, leitura ou escrita. Esquece uma palavra no meio de uma frase;
- Presença de Hiperfoco - Concentração intensa em um único assunto num determinado período. Um TDAH pode ficar horas a fio ao computador sem se dar conta do que acontece ao seu redor;
- Dificuldade em permanecer em atividades obrigatórias de longa duração;
- Interrompe tarefas no meio. Um TDAH frequentemente não lê um artigo de revista ou um livro até o fim.

2º Grupo: Hiperatividade física/ mental:

- Tem dificuldade em permanecer sentado por muito tempo. Durante uma aula ou palestra ou sessão de cinema, costuma mexer-se o tempo todo na tentativa de permanecer em seu lugar;
- Está sempre mexendo os pés ou as mãos;

- Apresenta constante sensação de inquietação ou ansiedade;
- Tendência a estar sempre ocupado com alguma situação; Pessoas que ficam remoendo uma fala cometida além de se preocupar com problemas de amigos e conhecidos;
- Costuma a fazer várias coisas ao mesmo tempo; Brinca, assiste TV, ouve música, conversa;
- Envolve-se em vários projetos ao mesmo tempo, porém não finaliza todos exatamente pela falta de atenção;
- Frequentemente fala sem parar monopolizando as conversas em grupo.

3º Grupo: Impulsividade

- Baixa tolerância a frustrações. A tendência é desanimar-se e irrita-se facilmente;
- Costuma responder a alguém antes que esta complete a pergunta. Não consegue conter o impulso de responder ao primeiro estímulo;
- Costuma provocar situações constrangedoras por falar o que vem à mente. Geralmente não tem um filtro para selecionar suas ideias;
- Impaciência no ato de esperar e aguardar por algo;
- Impulsividade para comprar, sair de empregos, praticar esportes, etc.;
- Rege às provocações, críticas ou rejeições, explode com facilidade;
- Tendência a não seguir regras ou norma preestabelecidas;
- Compulsividade. A compulsão ocorre pela repetição constante dos impulsos;
- Sexualidade instável I. Tende a apresentar períodos de grande impulsividade sexual alterados com fases de pouco desejo;
- Ações contraditórias. Um TDAH é capaz de ter uma explosão de raiva por causa de um pequeno detalhe e, em outros momentos capaz de grande demonstração de afeto;
- Hipersensibilidade. O TDAH costuma melindrar-se facilmente;
- Hiperatividade. Se contagia facilmente com os sentimentos dos outros. A criança ou o adulto fica muito triste em ver alguém chorar, mesmo sem saber o motivo, por outro lado, pode ficar muito agitado ou irritado em ambientes barulhentos ou em presença de multidão.
- Tendência em culpar os outros. O TDAH possui a tendência em culpar os outros pelos seus erros;
- Mudanças bruscas e repentinas de humor. O TDAH costuma mudar de humor rapidamente várias vezes ao dia;
- Tendência de ser muito criativo e intuitivo. O impulso criativo do TDAH é talvez a maior de suas virtudes. Pode se manifestar nas mais diversas áreas do conhecimento humano;

- Tendências ao desespero. Ao se deparar com alguma dificuldade é tomado por uma sensação de incapacidade. Sua primeira sensação é de desespero:

É importante frisar que esses sintomas não são necessariamente diagnóstico, afinal, é muito comum que crianças antes dos 6 anos de idade apresentem alguns desses comportamentos. Uma forma clínica de obter um resultado preciso, (conforme o Manual de Diagnóstico e Estatística-IV Edição (DSN_IV) da Associação Americana de Psiquiatria) é notar se a criança apresenta seis ou mais sintomas de déficit e/ou seis sintomas de hiperatividade. Além de entender se ela exibe esses sinais em outros ambientes que convive.

O TRABALHO DO PROFESSOR JUNTO AO ALUNO TDAH

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.

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. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO, 2013)

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.

- Envolver o em ações na sala de aula:

Faça com que a criança se sinta 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 conseqüentemente agir de diferentes formas dependendo da situação.

Ainda de acordo com a ABDA (2017), 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 mais bem 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.

DESENVOLVENDO AS HABILIDADES DA CRIANÇA COM TDAH

Sabemos de a criança com TDAH apresenta inúmeros sintomas considerados negativos perante o contexto social, porém, também podem trazer algumas vantagens: capacidade de pensar de uma forma mais criativa. Três aspectos. A capacidade de pensar em muitas ideias a partir de um único ponto de partida, é uma parte crítica do pensamento criativo.

Algumas pesquisas estão sendo realizadas com o TDAH, mostrando que são bons em tarefas de pensamento divergente, exemplo: inventar novos usos de objetos, criar novos recursos, novas invenções.

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.

Hoje, sabe-se que o cérebro tem uma plasticidade maior do que se pensava, que a Inteligência pode ser melhorada e a criatividade pode ser desenvolvida. Sabe-se também que o contexto familiar e social, juntamente com a hereditariedade biofisiológica influenciam no desenvolvimento do indivíduo e suas habilidades. O importante é estimular o potencial de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de esta pesquisa destacar o quanto é importante o trabalho de parceria da família/ escola e profissional na aprendizagem e socialização das crianças com TDAH, seus desafios e dificuldades. O quanto é essencial o trabalho de intervenções realizadas por todas as partes envolvidas e a atuação de profissionais de forma pontual.

Ao longo dos referenciais teóricos pode-se trilhar um caminho de conhecimento acerca das características individuais que esta criança apresenta " agitação, impulsividade e dificuldade em manter o foco de atenção", não são vontades próprias da criança, mas sim uma condição orgânica de origem genética ou biológica. Portanto, elas não devem ser rotuladas.

Quando há afeto e confiança, harmonia nas relações, unidos à uma educação qualidade onde haja o respeito aos direitos e a dignidade do aluno que atendam as suas necessidades, que proporcione a inclusão que esta criança merece.

Para que isto ocorra é preciso que todos estudem e conheçam as particularidades do TDAH para que se façam as intervenções corretas para cada situação. É necessário também que haja um interesse e comprometimento do professor na procura da melhor especialização (formação continuada), além de refletir sobre a sua prática pedagógica , tendo consciência de que aquele aluno precisa de sua melhor metodologia, auxiliando em seu desenvolvimento.

É possível obter resultados satisfatórios na vida escolar da criança com TDAH, quando se têm professores, coordenadores e família comprometidos a pensar em

estratégias e coloca-las em prática em prol, fortalecendo o diálogo a cada dia em prol da criança.

REFERÊNCIAS

ABDA, Associação Brasileira de Déficit de Atenção- Dicas para professores- Publicação ,junho /2017

ABDA, Associação Brasileira de Déficit de Atenção- O que é TDAH –Relação professor, escola ,aluno e família: unidos para o sucesso/ Agosto 2014

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi. **Desempenho de escolares com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em tarefas metalinguísticas e de leitura.** Isso. CEFAC, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 40-50

SILVA. Ana Beatriz Barbosa. **Mentes inquietas-TDAH: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas.** São Paulo: Ed. Gente, 2008.

INDICADORES DE QUALIDADE, UMA POLÍTICA PÚBLICA PRESENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



BELÍSIA MARTINS FERREIRA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Hermínio Ometto e Artes Visuais pela Faculdade FAMOSP, Pós Graduada em Artes na educação infantil, Docência do Ensino Superior, Gestão Educação Pública pela UNIFESP Professora de Educação Infantil no CEI da Prefeitura do Município de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo contextualiza os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil como política pública que firma a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Por meio da pesquisa aqui relatada, pudemos aprimorar o olhar para esta política pública que vem apontado bons resultados na Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo, podendo orientar os governantes sobre as necessidades que as unidades escolares necessitam de mais urgente. Para destacar a importância desses indicadores, que precisam ser aprimorados de modo que se obtenham respostas e resultados mais concretos e objetivos, propomos neste artigo uma reflexão sobre o modelo de ação na apuração dos resultados dos IQ com a intenção de que os leitores possam refletir sobre suas práticas e considerar este modelo de política pública no desenvolvimento dos educandos na unidade educacional. Em síntese, o artigo demonstra como é importante avaliar para redimensionar a prática e as ações educativas de modo que, utilizando a avaliação diagnóstica, os resultados sejam mais objetivos e claros em sua aplicação.

Palavras-chave: Educação Infantil; Política Pública; Indicadores de Qualidade; Autoavaliação.

INTRODUÇÃO

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil têm como objetivo auxiliar as equipes docentes e discentes em parceria com as famílias e comunidades a desenvolver uma autoavaliação institucional participativa que leve um diagnóstico real e de qualidade promovido de forma a obter melhorias no trabalho desenvolvido das crianças. Tal

documento, que vem compondo um novo cenário da Educação Infantil e firmando a sua importância como primeira etapa no desenvolvimento da criança na sua integralidade, foi construído e desenvolvido por experiências de autoavaliação em unidades da Rede Municipal de Ensino no ano de 2013 e 2014.

Para destacar a importância desses indicadores na Educação Infantil como Política Pública, que precisam ser aprimorados de modo que se obtenham respostas e resultados mais concretos e objetivos, propomos neste artigo uma reflexão sobre o modelo de ação na apuração dos resultados dos IQ com a intenção de que os leitores possam refletir sobre suas práticas e considerar este modelo de política pública no desenvolvimento dos educandos na unidade educacional.

Entendemos que a avaliação, nesse processo, tem a importância de firmar a discussão e aprofundar o estudo da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Segundo Ribeiro (2015),

O desafio de se construir uma sistemática de avaliação no campo da educação infantil tem gerado uma série de debates e embates, pois dependendo da forma como o processo for conduzido, pode tanto contribuir com a melhoria do atendimento e fortalecimento da identidade desta etapa educacional, como também pode significar retrocessos frente as conquistas da área, fortalecendo uma concepção escolarizante, apoiada em modelos classificatórios, em que se avalia o sujeito de direitos ao invés das garantias ofertadas a ele (RIBEIRO, 2015, v18, N° 1)

Os resultados obtidos por meios qualitativos e acordados a esta política pública proporcionam o diálogo entre educadores e familiares, incentivam as práticas de Gestão Democrática, estimulam maior colaboração entre Diretoria Regional de Educação e Unidades de Educacionais, aperfeiçoam o Projeto Político Pedagógico e, como consequência, podem melhorar a qualidade da Educação Infantil Municipal. Em síntese, é importante avaliar para redimensionar a prática e as ações educativas de modo que, utilizando a avaliação diagnóstica, os resultados sejam mais objetivos e claros em sua aplicação.

REFERENCIAL TEÓRICO

A avaliação tem o objetivo contribuir para o fortalecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. É, de fato, o meio de qualificar a Educação Infantil como um conjunto de atributos conquistados e vivenciados de forma coletiva, no social.

Na Educação Infantil, o lúdico é o protagonista do trabalho pedagógico e o método de avaliação da criança se dá pelo seu desenvolvimento mediante o acompanhamento e registro desenvolvido pelo professor. Para Fúlvia Rosenberg (2001), a avaliação se tornou

um problema social na agenda pública pois passa a demandar formação e construção política sobre o tema. Importante ressaltar que o processo de avaliação institucional tem o objetivo maior de apoiar tomadas de decisões mais coerentes e adequadas à prática pedagógica e em consonância às finalidades da educação infantil. Nesse sentido, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil têm como objetivo servir de suporte para que as instituições escolares, juntamente com famílias e comunidade, possam participar do processo de auto avaliação a transformação social. Sempre respeitando os direitos das crianças e contribuindo para formação de uma sociedade democrática - eis a perspectiva de avaliação participativa adotada como critério básico de um atendimento infantil de qualidade.

Os resultados obtidos por meios qualitativos e acordados a esta política pública proporcionam o diálogo entre educadores e familiares, incentivam as práticas de Gestão Democrática, estimulam maior colaboração entre Diretoria Regional de Educação e Unidades de Educacionais, aperfeiçoam o Projeto Político Pedagógico e, como consequência, podem melhorar a qualidade da Educação Infantil Municipal. Em síntese, é importante avaliar para redimensionar a prática e as ações educativas de modo que, utilizando a avaliação diagnóstica, os resultados sejam mais objetivos e claros em sua aplicação.

Quando a escola não consegue articular as práticas com as ações do professor, mostra a fragilidade e falta de intenções. Essa fragilidade é notada na leitura dos índices, na falta de compreensão de seus significados, na desconsideração e distanciamento do currículo já que estes não contemplam especificidades. Falta clareza na avaliação, denotando, assim, a presença de um marco burocrático de caráter classificatório e meritocrático.

A Normativa 01/2005 reafirma que os Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana têm a finalidade de atender ao Plano Nacional de Educação no que tange assegurar o serviço educacional para crianças de 0 a 5 anos. Os princípios da Qualidade da Educação Infantil Paulistana se asseguram pela observação das características de cada região da cidade aonde a instituição está inserida. Também considera a relação entre a proposta pedagógica e o espaço físico, sendo este um facilitador para a realização da pedagogia da infância. E a atuação das educadoras na constituição dos ambientes e linha do tempo, auxilia no desenvolvimento e autonomia das crianças.

Vale destacar que o respeito como protagonista no trabalho pedagógico assegura uma infância saudável com proteção contra violência; direito de brincar; a especificidade no

atendimento da criança; a liberdade, a alegria e a criatividade; o convívio com adultos, as culturas infantis e um ambiente acolhedor, promotor de segurança e saúde.

Na Normativa 01/2005 são apresentados padrões organizados como o Projeto Político Pedagógico; a organização de tempo e espaço e recursos materiais e imobiliários, como também recursos humanos e condições de trabalho, além da formação profissional de Educação.

Para Fúlvia Rosemberg (2001), a Educação Infantil vem tentando se firmar como base na Educação há muitos anos. Mesmo nos países desenvolvidos, a área é reconhecida quanto à sua importância e qualidade. Para a autora, a Educação Infantil tem um novo campo de trabalho que é a construção de valores e esse conhecimento específico dá à instituição o desafio de tomar decisões no plano micro, ou seja, ações envolvendo educadores e crianças, ou no plano macro, isto é, ações delimitando metas de cobertura. Com isso, constitui-se uma das principais bases da Educação Infantil. Com a avaliação, as instituições da Educação Infantil ganham espaço e importância no quadro Educacional Nacional.

Ainda segundo Rosemberg (2001), a avaliação tem seu propósito político. Nos países em desenvolvimento, como na América Latina, a avaliação tem impacto na desigualdade econômica. Em nosso país, a Educação Infantil é direito da criança de até 6 anos e a avaliação tem o propósito de assegurar um atendimento mais próximo à realidade de cada região e especificidade de cada criança.

De acordo com Adilson Dalben (2010), uma avaliação educacional pode ser dividida em três modalidades:

1. Avaliação da Aprendizagem - que se desenvolve em sala de aula em se tratando de Ensino Fundamental, e os relatos descritivos na Educação Infantil;
2. Avaliação de Sistema ou Rede - de larga escala, visto que os dados são fornecidos pelo próprio sistema, no qual, no máximo, podemos confrontar as informações entre elas nos aspectos individual e coletivo;
3. Avaliação Institucional - de porte participativo, que permite o aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa na qualidade valorativa e relativa.

Vale destacar que muito se fala em Gestão Democrática nas instituições, mas o sistema tem padrão vertical e centralizador, onde em um extremo está encontra o coletivo e no outro o individual, dificulta o trabalho da gestão da escola em função da burocracia que envolve o processo. É preciso pensar a Política Pública na Educação Infantil como um instrumento de avaliação não somente do desenvolvimento da criança, como também do trabalho desenvolvido pelos Professores e Gestores.

A avaliação na Educação Infantil é um constante orientador do trabalho pedagógico, servindo de suporte para novas ações. Ela assegura aspectos importantes da Educação Básica. Na avaliação institucional se leva em conta a escuta da criança e o olhar treinado e estudado dos profissionais diante do desenvolvimento dos alunos, além de considerar o espaço físico e material, vitais no estímulo ao desenvolvimento infantil.

Para Heloisa Lück (2009), a Gestão de Resultados Educacional baseia-se em Indicadores de Desenvolvimento que sistematizam elementos de aprendizagem dos alunos. É realizado em âmbito escolar como testes padronizados dentro do Ensino Fundamental e associadas a metas de desempenho. Realizado na unidade escolar, tem o objetivo de identificar necessidades de melhoria, independente de resultados de aprendizagem ou ano letivo. Baseia-se em comparação de dados que permite verificar quanto de melhora houve em um período e o que precisa ser melhorado.

Como exemplos de Indicadores de Qualidade podemos citar o IDEB - Índice Nacional da Educação Básica, de caráter nacional, e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, do município de São Paulo. No IDEB se avaliam indicadores de insumo, de processos, de resultados ou impacto. Os Indicadores de Insumo mostram os meios para os quais o projeto é implementado; os Indicadores de Impacto mostram os efeitos do projeto a médio e longo prazos e os Indicadores de Resultados, como o próprio nome diz, mostram os resultados atingidos. Quanto aos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, o objetivo é auxiliar as equipes de profissionais das Unidades Educacionais, junto com as famílias e comunidade, a realizarem uma autoavaliação institucional participativa e, com isso, obterem um diagnóstico coletivo da qualidade da educação promovida em cada unidade escolar.

A qualidade da Educação Infantil é parte integrante da garantia do direito à educação das crianças pequenas. A proposta de documentos como os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana é oferecer às instituições educativas meios para a reflexão e a construção do próprio caminho visando aperfeiçoar o trabalho desenvolvido com as crianças e comunidade. Sua aplicação é prevista em calendário escolar em dois momentos: o primeiro para autoavaliação e o segundo para a elaboração do plano de ação visando aprimorar os aspectos negativos apontados na autoavaliação.

O Índice de Qualidade municipal avalia nove dimensões da Educação Infantil que visam atender o desenvolvimento integral da criança. São elas: 1 - Planejamento e Gestão educacional; 2- Autoria, participação e escuta de bebês e crianças; 3- Multiplicidade de experiência e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; 4- Interações; 5- Relações étnico/raciais e de gênero; 6- Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; 7 –

Promoção da saúde e bem-estar experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; 8 – Formação e condições de trabalho dos educadores e das educadoras; 9- Rede de proteção sociocultural: Unidade Educacional, família/responsáveis, comunidade e cidade.

As dimensões de qualidade se desdobram nos seus respectivos Indicadores de Qualidade. E as etapas de processo auto avaliativo consideram a organização e a realização da autoavaliação. A organização da autoavaliação se dá na unidade escolar com a participação da equipe gestora, docente, familiares e comunidade. São divididos em grupos pequenos para discutir cada dimensão e depois para a plenária com todos os participantes. Cada pequeno grupo tem um coordenador que cuidará para que todas as perguntas sejam respondidas e o relator será responsável por tomar nota e elaborar o quadro de síntese na plenária. Na avaliação são utilizadas cores - amarela indica que a situação merece atenção; verde indica que os processos de melhoria já estão em bom caminho e a vermelha indica que a situação é grave e merece providência imediata.

O Plano de Ação é elaborado no segundo momento, no qual se analisam as sínteses elaboradas no primeiro encontro e se listam as previsões de quais as principais medidas a serem tomadas para superar cada desafio identificado.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no início do curso de Gestão Educação Pública, o qual oportunizou a professora-autora a aprofundar seus conhecimentos nas Políticas Públicas. Os dados sobre os quais tratamos neste artigo foram garimpados por meio de pesquisa bibliográfica, além de inspirados na vivência experienciada da professora-autora em participar da Plenária dos Indicadores de Qualidade em um Centro de Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo localizado na periferia da zona leste da capital.

Os documentos selecionados para a pesquisa foram os utilizados pela Rede Municipal de Ensino como: Mais Educação, Normativa 01/2015 e o próprio Indicadores de Qualidade.

Para embasamento teórico da pesquisa foi utilizado como referencial toda a bibliografia pertinente da Secretaria da Educação da Prefeitura de São Paulo, como os resultados dos Indicadores de Qualidade do Centro de Educação Infantil nos anos de 2018 e 2019.

Vale dizer que a escolha da abordagem qualitativa se deu pelo fato de, com esse modo de observar a realidade é possível aprimorar o olhar para essa política pública e,

assim, apontar as necessidades reais das unidades escolares aos que detêm o comando político da pasta da Educação.

Apontando algumas dimensões que precisam ser reformuladas ou readequadas ao novo quadro que se encontra a Educação Infantil dentro da Educação como um todo.

Como dado de resultado, entendemos que, como política pública, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil têm apontado bons resultados na Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo.

ANÁLISE DE RESULTADOS

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) definiram a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o que foi um grande ganho para sociedade.

Porém, para garantir o cumprimento desses marcos legais, é preciso que as instituições ofereçam experiências significativas às crianças favorecendo o desenvolvimento pleno e integral da sua infância. Para tudo isso acontecer, seria preciso estabelecer critérios de qualidade desta fase da Educação Básica - o documento que se transformaria na Política Pública Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana, que se divide em nove dimensões a fim de atender todos os ângulos do processo educativo de forma a viabilizar uma discussão por todos os envolvidos no processo: familiares, pessoas da comunidade, especialistas e gestores, e a elaboração de um plano de ação.

O Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana se caracteriza por um instrumento de autoavaliação institucional, destinados a todas unidades diretas, indiretas e conveniadas da Rede Municipal de São Paulo, conforme mostra o Quadro 01:

Quadro 01: Etapas dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana

ETAPAS	ATIVIDADES	OBJETIVOS	QUEM PARTICIPA	
AUTOAVALIAÇÃO	Organização da autoavaliação	Planejar a autoavaliação por meio da organização dos espaços, materiais e mobilização da comunidade	Grupo de trabalho da Unidade responsável pela organização da autoavaliação	
AUTOAVALIAÇÃO	Realização da autoavaliação	Obter um panorama dos pontos fortes e desafios da Unidade Educacional por	Todos os profissionais da Unidade, familiares/responsáveis, comunidade, Supervisores Escolares	

		meio da avaliação participativa		
PLANO DE AÇÃO	Organização do Plano de Ação	Planejar as Ações	Grupo de trabalho da Unidade responsável pela organização do Plano de Ação	
PLANO DE AÇÃO	Realização do Plano de Ação	Elaborar um Plano de Ação para a Unidade Educacional com base no diagnóstico da Unidade	Todos profissionais da Unidade, familiares/responsáveis, comunidade, Supervisores Escolares	

Fonte: Elaboração do autor (2019)

Os dias de aplicação dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana são determinados pela Secretaria de Educação em calendário escolar. Neste dia, toda a Rede de Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo, tanto direta como indireta e conveniada, está reunida para a avaliação de sua instituição.

Para o primeiro dia, que é a autoavaliação, é definido o local a ser utilizado para a aplicação do trabalho, que é identificado com cartazes, além de espaços para debates de nove pequenos grupos que levam à plenária o resultado da discussão de sua dimensão. Nestes pequenos grupos, deve haver um coordenador que tem a função de coordenar as perguntas referentes a cada uma das dimensões, e um relator responsável por anotar o quadro síntese e expor o resultado da discussão à plenária.

As perguntas presentes nas dimensões se referem a ações, atitudes ou situações que mostram como está a Unidade Educacional em relação ao tema abordado. Cada pergunta deve ser discutida pelo grupo e receber a cor verde, amarela ou vermelha, conforme explicitado no Quadro 02, abaixo:

**Quadro 02: Avaliação por cores dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil
Paulistana**

	Caso o grupo avalie que essas ações, atitudes ou situações existem e já estão consolidadas na instituição, deverá atribuir a elas a cor verde, indicando que o processo de melhoria já está num bom caminho.
	Se, na instituição, essas atitudes, práticas ou situações ocorrem de vez em quando, mas não estão consolidadas, o grupo lhes atribuirá amarelo, o que indica que elas merecem cuidado e atenção.
	Caso o grupo avalie que essas atitudes, situações não existem na instituição, atribuirá a elas vermelha. A situação é grave e merece providências imediatas

Fonte: Elaboração do autor (2020)

A partir da pesquisa realizada e dos resultados obtidos, é possível perceber que os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil qualificaram e embasaram essa fase da infância com muita qualidade. Porém, também é possível perceber que há a necessidade de readequar a realidade atual da Educação Infantil atribuindo a ela a real importância que tem, proporcionando aos funcionários, docentes e alunos um desenvolvimento integral e promissor.

Nesse sentido, foram notados alguns problemas que a própria unidade escolar tem condições de resolver. Um exemplo é comparação entre as Dimensões 1, 2 e 3 do Índice nos anos de 2018 e 2019, que permaneceram iguais durante os dois anos, mantendo o amarelo no Projeto Político Pedagógico por ser um documento em constante atualização. Ver Figuras 01 e 02, abaixo.

Figura 01 – Notas das Dimensões 1, 2 e 3 no ano de 2018



Fonte: Registro da autora (2019)

Figura 02 – Notas das Dimensões 1, 2 e 3 no ano de 2019



Fonte: Registro da autora (2019)

Outro exemplo significativo refere-se à comparação entre as dimensões 4,5 e 6 que falam sobre interações, relações étnico-raciais e gênero (Figuras 03 e 04). A dimensão 6, que fala sobre ambientes, tempos, espaços, foram adequadas ou estão em processo para um melhor atendimento a nossas crianças.

Figura 03 – Notas das Dimensões 4, 5 e 6 no ano de 2018



Fonte: Registro da autora (2020)

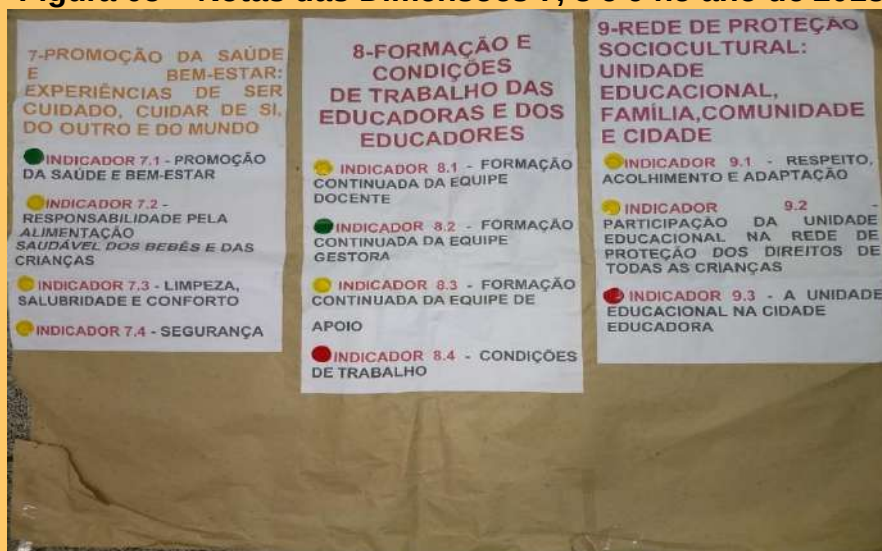
Figura 04 – Notas das Dimensões 4, 5 e 6 no ano de 2019



Fonte: Registro da autora (2020)

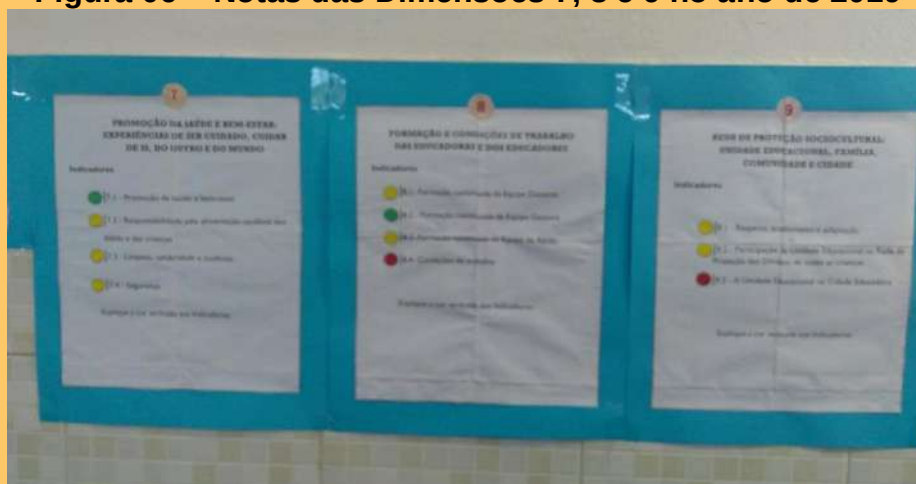
Nas dimensões abaixo (Figuras 05 e 06) percebemos como alguns assuntos que não são pertinentes à Unidade Escolar permanecem em vermelho, como a formação para o quadro de apoio tão importante para o nosso trabalho como um todo. Na Dimensão 9 temos um caso específico que não atende mais à nossa realidade pois o Programa Cidade Educadora, instituído pelo quadro político da época em que os Indicadores de Qualidade foi concluído (2016). Essa dimensão deveria ser readequada para um melhor desempenho educacional.

Figura 05 – Notas das Dimensões 7, 8 e 9 no ano de 2018



Fonte: Registro da autora (2019)

Figura 06 – Notas das Dimensões 7, 8 e 9 no ano de 2019



Fonte: Registro da autora (2020)

Considerando a natureza dos pontos acima apresentados, entendemos que a própria Unidade Escolar poderia se responsabilizar pela elaboração de documento com os resultados do Indicador aplicado, seus pontos que carecem de intervenção e as providências possíveis e cabíveis dirigidas a cada setor e órgão competente. Tendo assim o retorno e o prazo da execução das mesmas mais rápido.

Ainda sobre a questão das áreas de competência, percebemos que alguns problemas - como a Dimensão 8, que trata das condições de trabalho e formação dos educadores - são reincidentes, mas sem possibilidade de solução porque são da alçada da Secretaria Municipal de Educação. Igual questão ocorre com a Dimensão 9 - o Cidade Educadora, um programa vigente em 2016, mas que em 2019 não é mais pertinente à realidade da cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário se atentar que para avaliar é preciso entender e compreender do assunto. Então é preciso ressaltar que o processo de avaliação institucional é o meio cujo objetivo maior é apoiar tomadas de decisão mais coerente em apoio a prática pedagógica adequada com as finalidades da educação infantil. Para isso é importante que as famílias e comunidade conheçam o Projeto Político pedagógico da Unidade Escolar e compreendam o trabalho realizado pelos professores, quanto a autonomia, cuidar de si e do outro e o desfralde, todos realizados através da escuta da criança e fundamentados pelo Currículo da cidade, documento esse elaborado em conjunto com as instituições escolares da Rede Municipal de Educação.

Segundo Fúlvia Rosemberg a avaliação virou um problema social pois demanda formação e construção política sobre o tema. A pesquisa mostrou o quanto os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana qualificaram a Educação Infantil dentro da Educação Básica visando o melhor desenvolvimento na integralidade da criança dentro de sua infância como protagonista do processo. Porém para a realização dos Indicadores de Qualidade se demanda muito tempo, além dos dois dias já determinados dentro da autoavaliação institucional para elaboração do plano de ação, que muitas vezes as famílias não compreendem, deixando de participar com o passar dos anos.

Os dados levantados na pesquisa mostraram que essa Política Pública precisa ser aprimorada de modo como que o resultado apontado em plenária seja analisado mais rápido pelas secretarias e órgãos de responsabilidade cabíveis. Para que as Unidades Escolares tenham um retorno mais rápidas das solicitações apuradas no plano de ação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, de forma que fique documentado o registro nos Indicadores de Qualidade do ano e o andamento do processo, assim a Gestão escolar juntamente com a Associação de Pais e Mestre e Conselho de Escola poderão procurar uma melhor solução para os problemas elencados pela plenária até a solução definitiva feita pela Secretaria Municipal de Educação.

Podendo assim a cada ano o Indicador de Qualidade ser mais dinâmico de modo que se possa voltar a alguns assuntos pendentes e pertinentes dentro das Dimensões sempre que houver alguma eventualidade ou mesmo mudança do público alvo, comunidade e corpo docente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J.G. e P., H. V. G. de. **Avaliação institucional na educação infantil: a participação das crianças na organização do trabalho pedagógico**. In: Ecos Revista Científica, São Paulo, n. 40, p. 83-96, mai./ago. 2016.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei 9394/96 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> . Acesso em 15 abril 2020.
- BRASIL. SENADO FEDERAL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf, acesso em 15 abril 2020.
- DALBEN, A. **Avaliação Institucional na Escola de Educação Básica: uma aproximação orientada pelos princípios da participação**. In: EDUCAÇÃO: Teoria e Prática. Rio Claro, v. 20, n.35, p. 133-146, jul.-dez.-2010.
- LÜCK, H. **Dimensão da Gestão e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- RIBEIRO, B. **Indicadores da qualidade na educação infantil: potenciais e limites**. Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, v. 18, n. 01, jan./abr., 2013. Disponível em: Acesso em: 22 dez. 2014.
- ROSEMBERG, F. **Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil**. Revista Brasileira de Educação, nº 16. Jan/Fev/Mar/Abr, 2001.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Educação Infantil. **Indicadores de Qualidade da Educação infantil Paulistana**. São Paulo, 2016.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica. **Mais Educação**. São Paulo, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.

Orientação normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares.

Secretaria Municipal de Educação. São Paulo. SME / DOT, 2014.

OS JOGOS DE TABULEIRO MODERNOS E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM



CARINA JAKITAS FONSECA

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

RESUMO

Esse trabalho visa contribuir para que os Jogos de Tabuleiro Modernos ou *Board Games* sejam abordados e integrados ao ambiente escolar, a fim de impactar positivamente os processos de ensino-aprendizagem. Os resultados dessa pesquisa mostram que diante de um mundo em constante transformação, há a necessidade de serem inseridos nos currículos, processos de ensino-aprendizagem mais atrativos, onde o lúdico seja entendido não apenas diversão, mas sim, uma importante metodologia ativa para a aprendizagem e o professor, seja mediador desse processo. Dentre as metodologias ativas destacam-se os *Board Games*, pois possibilitam ao educando uma aprendizagem significativa, através de suas temáticas próximas a realidade, auxiliam na tomada de decisões, desenvolvem reflexão, competências e habilidades, estimulam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, o trabalho em grupo e a empatia. A metodologia utilizada para formulação desse artigo foi à pesquisa bibliográfica, por meio da leitura crítica e reflexiva de artigos científicos, vídeos, livros e revistas.

Palavras-chave: Jogos de Tabuleiro; Ensino-aprendizagem; Lúdico; Metodologias Ativas.

INTRODUÇÃO

Segundo Bauman (2001), vivemos um uma Modernidade Líquida, onde a sociedade perdeu a estabilidade, a solidez. O mundo muda rapidamente, em todas as esferas e no âmbito escolar não seria diferente, as transformações foram acontecendo e o mundo se transformou diferentemente do que se estava preparado para educar.

O sociólogo ressalta que se deve pensar na educação e na aprendizagem como processos contínuos, com duração por toda a vida.

No passado, a pedagogia assumiu diversas formas e se mostrou capaz de adaptar-se às mudanças, de fixarem-se novos objetivos e criar novas estratégias. Todavia, deixe-me repetir que as mudanças de hoje são diferentes daquelas ocorridas no passado. Nenhuma reviravolta da história humana pôs os educadores diante de desafios comparáveis a esses decisivos de nossos dias. Simplesmente não havíamos estado até agora em situação semelhante. A arte de viver em um mundo ultrasaturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver. (BAUMAN, apud. PORCHEDDU, v. 39: 137).

Diante desse contexto é necessário pensar em processos de ensino-aprendizagem, nos quais os professores estimulem os alunos a participarem. Segundo Freire (1999), ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar situações para estimular o processo de aprendizagem, ter consciência que somos seres inacabados e exercitar a capacidade de aprender e ensinar.

Considerando esse pressuposto e o contexto atual, para um processo eficaz de ensino-aprendizagem devem ser inseridos processos de inovação, nos quais gestores e docentes possam utilizar esses recursos, muitas vezes utilizados em empresas, na prática educativa.

A definição de inovação segundo o Manual de Oslo (1997: 8):

Uma inovação é a implementação de um produto (bem ou serviço) novo ou significativamente melhorado, ou um processo, ou um novo método de marketing, ou um novo método organizacional nas práticas de negócios, na organização do local de trabalho ou nas relações externas.” Essa definição deixa claro que inovação é algo abrangente e amplo, englobando todas as possibilidades de se inovar. A inovação pode ser categorizada por tipo ou por grau de mudança a ela associada. Em relação ao tipo temos a inovação de produto, processo, novo método de marketing e/ou novo método organizacional. Já em relação ao grau de mudança temos a inovação radical e a inovação incremental.

Muito se fala de se trabalhar através de um ensino lúdico, mas esse ensino deve contribuir de fato com o processo de ensino-aprendizagem. Uma possibilidade de ensino lúdico e de inovação é através do jogo. O jogo é uma ferramenta valiosa para que a aprendizagem seja significativa, ele possibilita que o educando aprenda de maneira motivadora e desafiadora, auxilia na tomada de decisões, estimula a reflexão, desenvolvem competências, habilidades, o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, estimula o trabalho em grupo e a empatia, tendo o professor como mediador do processo de aprendizagem.

Esse artigo tem como objetivo contribuir para que os Jogos de Tabuleiro Modernos ou *Board Games*, sejam abordados e integrados ao ambiente escolar, a fim de impactar

positivamente os processos de ensino-aprendizagem lúdicos, identificar problemas e solucioná-los de maneira prazerosa, priorizar o trabalho em equipe, a interdisciplinaridade, a perspectiva por ângulos variados gerando experiências de aprendizagem significativas.

Para atingir esse objetivo será necessário trabalhar com os seguintes objetivos específicos: promover os *Board games* como ferramenta ativa de aprendizagem; incentivar o uso e a adaptação de jogos de tabuleiros em ambientes de aprendizagem; contribuir para a produção, difusão e avaliação de materiais didáticos, publicações e projetos sobre o tema; estimular a empatia e o trabalho em equipe.

A fim de alcançar os objetivos propostos, o artigo foi elaborado tendo como base a pesquisa bibliográfica, por meio da leitura crítica e reflexiva de instrumentos como: artigos, vídeos, revistas e livros, que abordam a temática. Para iniciar a pesquisa, foram utilizadas palavras-chave relacionadas aos temas. Na sequência, com base na leitura prévia da bibliografia consultada, os temas foram sendo estruturados possibilitando um recorte para nortear os caminhos de discussão e elaboração do artigo.

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

DESENVOLVIMENTO

EDUCAÇÃO EMANCIPADORA E METODOLOGIAS ATIVAS

Em um mundo em constante transformação, o conhecimento passou a ser mutável. Para acompanhar o novo ritmo, deve-se libertar de velhos hábitos e estimular a capacidade de viver com as constantes incertezas. Na educação, não seria diferente, os modelos fortemente estruturados devem ser deixados de lado e os processos formativos abertos devem ser inseridos.

Ao contrário do que pregava a teoria de aprendizagem tradicional, os professores devem estimular o processo de ensino-aprendizagem, trabalhar em conjunto com os alunos, como sujeitos desse processo, a fim de estimular a autonomia de ambos.

Paulo Freire julga que os educadores devem ter algumas habilidades necessárias, a fim de facilitar esse processo, tais como: o professor deve pesquisar para manter-se atualizado, respeitar a bagagem do aluno, despertar a curiosidade, saber argumentar,

aceitar o novo, não ser muito autoritário, mas também não ser negligente, ter ética em suas práticas, acreditar e estimular o poder de transformação, saber ouvir, ajustar o seu discurso para que o aluno o compreenda, ter afetividade, alegria e querer bem aos educandos e à prática docente.

O bom professor é o que consegue trazer seu aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é um desafio, os alunos cansam, mas não dormem porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. A condição é que o professor se ache repousado no saber que: a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. Quando éramos crianças a inquietante busca de conhecimento do mundo nos deslumbrava a cada descoberta. Educar é resgatar pelo cuidado amoroso e ético com o aluno, a condição natural da curiosidade pela verdade. (FREIRE, 2002, p. 96).

Segundo Freire ensinar é uma especificidade humana, na qual exige dentre outros fatores, comprometimento dos educadores, a disponibilidade para o diálogo e o querer bem dos educandos. Afirma: "Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele." (FREIRE, 2002, p.59).

Esse contexto é favorável a processos de inovação baseados em metodologias ativas. A metodologia ativa é aquela que tem o aluno como protagonista da sua aprendizagem, este é um agente ativo na construção do conhecimento e através da investigação (ABIN - Aprendizagem Baseada na Investigação) desenvolve habilidades, a partir de desafios propostos e tem o professor como mediador desse processo.

A aprendizagem é mais significativa quando o repertório e o contexto dos alunos são considerados, quando as atividades propostas fazem sentido para o educando. Segundo a Teoria Ausubeliana, a aprendizagem significativa é aquela que tem significado, que possibilita a compreensão, através das experiências dos indivíduos.

Assim, para que se dê a aprendizagem significativa uma das condições é que o aprendiz detenha "em sua estrutura cognitiva conhecimentos prévios adequados para dar significado aos novos conhecimentos. A outra é que ele ou ela queira dar significado a esses novos conhecimentos" (Moreira, 2008, p.16).

Além do PBL (Aprendizagem Baseada em Problemas), Ensino Híbrido, Gamificação, os Jogos de Tabuleiro são exemplos de metodologias ativas.

JOGOS DE TABULEIROS MODERNOS

Segundo o Dicionário Aurélio, o Lúdico é feito através de jogos, brincadeiras e atividades criativas. A palavra vem do latim *Ludus* e significa brincar. Nesse artigo será trabalhado apenas o lúdico enquanto jogo.

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo. (HUIZINGA, 2010, p.5).

Em *Homo Ludens* o autor aponta que o jogo é mais antigo do que a própria cultura, esta se manifesta em forma do próprio jogo. Afirma ainda que diferentemente dos animais, o homem, através do jogo não apenas se diverte, mas encontra através deste um significado, uma função.

Desde já encontramos aqui um aspecto muito importante: mesmo em suas formas mais simples, ao nível animal, o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa [...] (HUIZINGA, 2010, p.5).

Segundo Edda Bomtempo (1997, p. 16) “O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.” O jogo depende de um contexto social, o qual atribui seu significado e seu valor, contêm regras (por isso se diferencia das brincadeiras) as quais diferenciam os jogos, e é um objeto uma vez que o mesmo jogo pode ser jogado de diferentes maneiras.

Segundo Kishimoto (1998, p.40), “a conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro ou punição”. O jogo contribui para o desenvolvimento, além de ser uma maneira de diversão, estimula diferentes descobertas. Através dele é possível experimentar e chegar a um objetivo ou resultado de diferentes maneiras.

Os Jogos de Tabuleiro ou *Board Games* surgiram há cerca de 7.000 a.C., o primeiro registro que se tem de um jogo é o da *Mancala* (tabuleiros de madeira, que contém duas ou mais fileiras de casas alinhadas, as peças são sementes secas ou pequenas conchas e o objetivo do jogo é o de capturar o maior número de sementes). Também há destaque para o *Jogo Real de Ur* (jogado com sete de um lado e sete de outro, as peças movimentam-se pelo tabuleiro utilizando três dados em forma de pirâmide que determinam o número de casas que devem avançar a cada jogada, vence o jogo quem percorrer sete peças por todo o tabuleiro primeiro), datado em 4.500 a.C.

No século XIX os jogos de tabuleiro cresceram como modo de lazer. Já em 1980, com a chegada dos jogos eletrônicos foram sendo deixados de lado. Nos últimos anos, voltaram a ser populares.

Os Jogos de Tabuleiro Modernos surgem em 1995, na Alemanha, com o jogo *Os Colonizadores de Catan*, o qual altera a concepção dos jogos de sorte ou azar,

característica dos jogos de tabuleiro tradicionais, e é considerado o marco divisor entre os jogos de tabuleiro Tradicionais e Modernos e vendeu milhões de cópias no mundo todo.

Os Jogos de Tabuleiro Modernos possuem diferentes temas, podem ser de dois tipos *Eurogames* e *Ameritrashs*, podem ser cooperativos ou competitivos e possuem diversas mecânicas (como funciona o jogo). Eles chamam a atenção e são populares, pois estimulam à interação presencial entre jogadores, o raciocínio lógico e abstrato, possuem temas atraentes, diferentes mecânicas, e são uma opção de entretenimento off-line, dentre outras coisas. Os Jogos de Tabuleiro Modernos possuem características próprias:

Os Jogos de Tabuleiro Modernos apresentam grandes variações em suas características, porém costumam ter a tendência em torno de um eixo comum: tempo curto de jogo (normalmente duram de 30 minutos a duas horas); grande interação entre os jogadores; conflito indireto entre os jogadores (competição por recursos e/ou pontos); ausência de eliminação de jogadores ou quando acontece, é feita de forma que este nunca tenha que esperar muito tempo para uma próxima partida; pouca influência da sorte; elementos que equilibram o jogo, como desvantagens para aqueles que lideram e/ou vantagens para aqueles que estão perdendo; dilemas que levam o jogador a pesar prós e contras de sua escolha e tomar uma decisão [...] (PRADO, 2018, p.31).

OS JOGOS DE TABULEIRO MODERNOS E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa. Valorizar o lúdico durante os processos de ensino significa considerá-lo na perspectiva das crianças, sendo vivido na sala de aula como algo espontâneo, permitindo-lhes sonhar, fantasiar, realizar desejos e viver como crianças de verdade. (PIAGET, 1978).

O jogo possibilita que as crianças interajam entre si, vivenciem situações, planejem estratégias, verifiquem erros e acertos e reformulem ações. Ao vivenciar estas situações e testar variadas possibilidades de ações, as crianças exercitam técnicas e estratégias, treinam o convívio social e as diversas formas de lidar com conflitos sociais.

[...] os jogos são admiráveis instituições sociais porque ao jogar as crianças desenvolvem suas habilidades sociais e criam um relacionamento grupal. O relacionamento social desenvolve-se na vivência de situações estratégicas de liderança e cooperação, onde a criança começa a perceber quais os seus limites e os limites dos outros. Os jogos atuam como redutores dos grupos permitindo a participação e interação negociada. (PIAGET, 1978).

O *Board Game* é um recurso que estimula o desenvolvimento. Deve ser inserido no ambiente escolar, tornando esse processo mais atraente, considerando-se o repertório inicial dos educandos e tornando-os agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem. A criança que apresenta déficits em algum aspecto do desenvolvimento pode ser estimulada com o auxílio desse recurso.

O jogo é interdisciplinar, pois estabelece relação entre uma ou mais disciplinas e é transdisciplinar, uma vez que integra os saberes. Ao incorporar atividades lúdicas, como os Jogos de Tabuleiro Modernos à prática docente, como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem, atribui-se um novo significado aos tipos de atividades escolares, deixando-as mais atrativas e desafiadoras e possibilitando a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade de maneira natural.

O jogo é uma atividade que desperta interesse no educando, assim, quando se usa em sala de aula a palavra “jogo” imediatamente desperta atenção e faz participar da atividade. No modelo tradicional de ensino os exercícios são retirados do livro didático e usados como modelo padrão, numa proposta alternativa de ensino, aprende-se a teoria e, ao invés de exercícios para fixação, utiliza-se os jogos (PILETTI, 1987) (BARBOSA, et al, 2008).

O professor, com base no conhecimento prévio dos alunos deve auxiliar na elaboração e reformulação de conceitos, utilizando o lúdico para auxiliar a compreensão dos conteúdos pelos educandos.

...Essas características do fracasso nos games permitem que os jogadores arrisquem-se e experimentem hipóteses que seriam muito difíceis de testar em situações em que o custo do fracasso é maior, ou em que nenhum aprendizado deriva do fracasso. (MATAR, 2010, p.18).

Os alunos devem aprender por meio de diferentes experiências, por meio de múltiplas maneiras de se expressar e ter um espaço garantido para cometer erros. Os Jogos de Tabuleiro Modernos possibilitam uma nova forma de lidar com o erro. Os *Board Games* possibilitam aos jogadores experimentarem e escolhem diferentes modos de aprender, a fim de alcançar um mesmo objetivo. Possibilita ainda a reflexão, o estudo da estratégia, o pensar na experiência, pois não há um único meio para o fim.

Os Jogos de Tabuleiro Modernos contribuem para o desenvolvimento social e de habilidades, tais como: criticar, levantar suposições, concentração, imaginação, organização e argumentação. Através deles, o educando tem a possibilidade de socializar-se, eles ampliam a motivação para a aprendizagem, a autoconfiança, a organização, a concentração, a atenção, o raciocínio lógico-dedutivo e o senso cooperativo. Possibilitam ainda, o trabalho dos aspectos sociais, cognitivos e afetivos, estimulam a empatia, a inteligência emocional e a comunicação.

[...] Mas para que isso aconteça, o professor precisa de um planejamento organizado e um jogo que incite o aluno a buscar o resultado, ele precisa ser interessante, desafiador, competitivo, aguçar a imaginação fantasia) e a curiosidade (FIALHO, 2008).

Os Jogos de Tabuleiro Modernos devem ser utilizados pelo professor como mais um recurso pedagógico, não apenas ao acaso, mais dentro de um planejamento de atividades e com objetivos claros, a fim de que não se jogue apenas por diversão, mas para que haja uma contribuição positiva no processo de ensino-aprendizagem. O professor deve ter

critérios na hora de escolher os jogos, passar os objetivos aos alunos, estimular o trabalho em grupo, pensar e repensar o espaço físico e adaptar o jogo, se necessário.

Nesse sentido, o jogo ganha espaço como ferramenta de aprendizagem na medida em que estimula o interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de experiência pessoal e social, ajuda a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade, e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. Além disso, o professor pode auxiliar o aluno na tarefa de formulação e de reformulação de conceitos ativando seus conhecimentos prévios e articulando esses conhecimentos a uma nova informação que está sendo apresentada (POZO, 1998, p.73).

Os Jogos de Tabuleiro Modernos possuem temas e abordagens mais próximas da realidade dos alunos, do que os demais jogos tradicionais, contribuindo para o desenvolvimento e auxiliando-os para além dos muros da escola.

Os conhecimentos e aprendizagens adquiridos pelos alunos nos jogos poderão ser utilizadas em ações que vão além da prática pedagógica, preparando-os para situações e adversidades enfrentadas na vida, como por exemplo, saber lidar com pessoas com opiniões distintas, bem como a habilidade interpessoal, imprescindível nas relações humanas. (SANTOS, 2011).

Segundo Roman Krznaric (2015) “Empatia é a arte de se colocar no lugar do outro e ver o mundo de sua perspectiva, ela tem o poder de curar relacionamentos desfeitos, derrubar preconceitos, nos fazer pensar em nossas ambições e até mesmo mudar o mundo.” A empatia pode criar uma revolução positiva e global, através das relações humanas, ela é a capacidade de colocar-se no lugar do outro, de enxergar o ponto de vista alheio e diminuir a incidência de preconceitos, conflitos sociais e desigualdade.

De acordo com o empreendedor Sérgio Luciano da *Colibri Jogos*, os jogos incentivam a empatia e comunicação não-violenta. “Eles são bons ambientes para trazer o aprendizado de uma forma muito profunda e rápida. Conseguimos gerar uma conexão rápida e criar um espaço seguro para as pessoas explorarem”. Através do jogo, os alunos vivenciam personagens, trocam de posições, lidam com a perda, com a vitória, trabalham em conjunto. O jogo possibilita aos jogadores se colocarem no lugar do outro, de diferentes maneiras e assumindo diferentes papéis.

Os Jogos de tabuleiro Modernos através de seus diferentes temas e mecânicas proporcionam interação aluno-aluno, aluno-professor, a autorreflexão, a autorregulação do comportamento, o desenvolvimento cognitivo, lógico e a afetividade. Não possuem uma solução predeterminada, possibilitando o erro, desenvolvem-se em grupo, incentivando a investigação coletiva e estimulando o processo de ensino-aprendizagem, tendo o professor, como mediador desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado observou-se a necessidade de mudanças dos modos de educar, deixando os modelos fortemente estruturados de lado e inserindo processos formativos abertos, através de metodologias ativas e lúdicas, as quais coloquem os estudantes como agentes ativos e o professor como mediador desse processo, tornando-o significativo.

No Brasil, existem poucos materiais sobre os *Board Games* voltados para educação, há a necessidade de ampliação destes e de promover o uso dos Jogos de Tabuleiro Modernos como parte dos currículos, e não apenas serem inseridos em momentos de diversão. O objetivo desse artigo é incentivar que esses jogos sejam abordados e integrados ao ambiente escolar, a fim de impactar positivamente o processo de ensino-aprendizagem.

Os Jogos de Tabuleiro Moderno possuem temas mais atraentes do que os clássicos, diferentes mecânicas e são uma opção de entretenimento off-line. Possibilitam ao educando aprender brincando, por meio de desafios, estimulam à tomada de decisões, o raciocínio lógico e abstrato, a reflexão, à interação presencial, a construção, a descoberta de caminhos de aprendizagem, o erro, o desenvolvimento socioemocional, o trabalho em grupo e a empatia, auxiliando na formação de cidadãos críticos, que contribuam para a construção de uma sociedade mais empática e crítica.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. DVS Editora, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida** [Tradução Plínio Dentizien]. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOMTEMPO, Edda, in KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1997.
- BUTILHEIRO, Anderson. **Os jogos de tabuleiro estão de volta!** Mercado nacional vê volta dos tradicionais jogos de tabuleiro às lojas e crescimento exponencial nas vendas nos

últimos anos Disponível em: <<https://medium.com/deathmatch/os-jogos-de-tabuleiro-est%C3%A3o-de-volta-a040d09d9288>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens** - vom Unprung der Kultur im Spiel. Editora Perspectiva S.A. 2010. São Paulo - SP – Brasil.

JUSTUS, J. F. C.; DE FRANCISCO, A. C. **Detetive da saúde**: a contribuição de um jogo de tabuleiro para o ensino e a aprendizagem na área da saúde. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko. **O jogo e a educação infantil**. In: KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

KRZNARIC, Roman. **O poder da empatia**: A arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo. [Tradução: Maria Luiza X. de A]. Editora: Rio de Janeiro: Zahar; 2015.

LOPES, Marina. **Jogos são usados para desenvolver empatia e trabalhar comunicação não-violenta**. Disponível em: <<http://porvir.org/jogos-sao-usados-para-desenvolver-empatia-trabalhar-comunicacao-nao-violenta/>>. Acesso em: 18 de janeiro de 2020.

MATTAR, João. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010. 181 p.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Disponível: em <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf>. Acesso em: 18 de janeiro de 2020.

MURCIA, J. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre. Artmed. 2005.

OECD-FINEP. **Manual de Oslo**. 3ª ed. Brasília: FINEP, 1997. Disponível em http://www.mct.gov.br/upd_blob/0026/26032.pdf. Acesso em: 17 de janeiro de 2020.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e Representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1978.

PIMENTEL, Alessandra. **Jogo e desenvolvimento profissional análise de uma proposta de formação continuada de professores**. 2004. 225f. Tese. Feusp, São Paulo.

POLAK, Leonardo. **Jogos de Tabuleiro Moderno**. O Que são, de onde vieram, e por que eles são tão divertidos? Disponível em: <<https://www.inboardgame.com.br/jogos-de-tabuleiro-modernos-o-que-sao/>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2020.

PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman: **Entrevista sobre a educação**. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Cadernos de Pesquisa, v.39, maio/ago. 2009.

PRADO, Laíse Lima. **Jogos de Tabuleiro Modernos como ferramenta pedagógica: Pandemic e o Ensino de Ciências**. Revista eletrônica Ludus Scientiae - (RELuS) | V. 2, N. 2, Jul./Dez. 2018.

SANTOS, Daniela Silva dos. **O Papel dos Jogos de Tabuleiro na Aprendizagem**. 2011. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/o-papel-dos-jogos-tabuleiro-na-aprendizagem.htm>>. Acesso em: 18 de janeiro de 2020.

SILVA, M. J. de C. **O jogo como estratégia para a resolução de problemas de conteúdo matemático**. Psicologia Escolar e Educacional, 2008.

WIERTEL, Willian Jhonatan. **Gamificação, Lúdico e Interdisciplinaridade como instrumentos de ensino**. Foz do Iguaçu, 2016.

ZANON, D. V.; da Silva Guerreiro, M. A.; De Oliveira, R. C. **Jogo didático Ludo Químico para o ensino de nomenclatura dos compostos orgânicos**: projeto, produção, aplicação e avaliação. Ciências & Cognição, 2008.

A IMPORTÂNCIA DA CULTURA ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DO AMBIENTE ALFABETIZADOR



CLAUDIA ROBERTA APERGUIS DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos (2002); Especialista em Gestão Escolar (2005), Inclusão (2007), Educação Infantil (2015) e em Matemática nas séries iniciais (2018); Professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino da cidade de São Paulo e na Educação Infantil na rede pública de ensino da cidade de Caiciras.

RESUMO

A língua e o ensino da língua implicam uma variedade de estilos e de funções. Neste sentido, o trabalho em sala de aula necessita propiciar aos alunos a compreensão não somente do que o sistema de escrita representa, mas sim, a reflexão acerca das múltiplas possibilidades de interlocução. Analisar a importância da cultura escrita no ensino da língua e suas contribuições na construção de um ambiente alfabetizador torna-se, portanto, o objetivo a ser alcançado no presente artigo e, neste caminho, compreender o processo de alfabetização e de que forma o conceito de letramento possibilita avanços significativos no ensino e na aprendizagem da língua assume uma identidade própria a ser considerada.

Palavras-chave: Língua; Cultura Escrita; Ambiente Alfabetizador; Alfabetização; Letramento.

INTRODUÇÃO

O uso da língua, seja na forma falada ou escrita, é um dado cultural e se expressa por meio de práticas sociais contextualizadas. Da aquisição das habilidades de codificação e decodificação, marcadamente presentes em um processo no qual o sujeito aprende os sinais gráficos e os sons e realiza correspondências, estudos realizados por especialistas das áreas da Educação e da Linguística evidenciaram a partir da década de 1980 uma realidade na qual o uso dessas habilidades assumiu uma realidade muito mais ampla que possibilita a própria valorização da cultura escrita em suas mais variadas funções e diferentes gêneros.

O ensino e a aprendizagem da língua, partindo desse princípio, assumem uma identidade que busca superar a reprodução, memorização e mera repetição de ideias prontas pela própria construção de uma cultura que valoriza a função social da escrita e da leitura como meios para garantir a compreensão cada vez mais consciente das consequências sociais e culturais deste processo. As implicações da cultura escrita no ensino e na aprendizagem deixam claro que a natureza do conhecimento sobre a língua – sua estrutura e funcionamento, concepções e características que lhes são próprias, como as que apresentam a construção do sistema alfabético – impõem questionamentos que possibilitam a análise tanto das condições de acesso e de uso da língua por parte de quem aprende quanto no desenvolvimento de ações pedagógicas que permitam ao aluno o acesso a práticas de leitura e de escrita que tanto valorizem quanto possibilitem a análise dos modos de produção, de circulação e de legitimação delas na sociedade.

Aprender a ler e escrever torna-se, portanto, uma realidade que se constitui quanto um processo que possibilita a própria inserção do sujeito em sua cultura, de modo a potencializar a sua aprendizagem para além da apropriação de um código linguístico. Trata-se de uma realidade que mediada pela própria cultura, apresenta etapas específicas que possibilitam ao aluno a apresentação de hipóteses, ou seja, a construção de um pensamento sobre o que lhe é ensinado, desde que para isso sejam oferecidas as condições favoráveis para que ele possa apresentar concepções adequadas e avançar para níveis mais elevados de conhecimento. É o que se observa em práticas pedagógicas que numa perspectiva analítica orientam os estudos que tomam por base a contextualização do conhecimento da função social do que é ensinado e do que é aprendido. Nem sempre o aluno está inserido culturalmente na realidade que lhe é apresentada e cabe à mediação pedagógica encontrar os meios necessários para que ele possa realizar experiências significativas. Torna-se, portanto, um grande desafio pensar a estrutura de um ambiente alfabetizador que garanta o acesso aos bens culturais que orientem a aprendizagem para níveis mais elevados, em vista de superar consequências como a ideologia do fracasso que ainda permeia as relações do sujeito com a língua que constitui a sua própria identidade.

A escola, situada historicamente em uma época e responsável por garantir os meios necessários de acesso e de reflexão sobre o que a escrita e a leitura representam, encontra-se orientada por práticas de alfabetização e de letramento que juntas possibilitam o desenvolvimento das habilidades e das competências que se encontram para além dos muros da escola e dos bancos escolares. Aprender a ler e escrever envolve raciocínio,

construção e desconstrução e essa configuração se torna cada vez mais necessária em um contexto que exige o posicionamento crítico dos seus sujeitos sociais.

LINGUAGEM E CULTURA

Ler e escrever tornou-se uma realidade ascendente. As mais variadas culturas expressam um sistema organizado de signos que possibilitam a interlocução entre pessoas que encontram nestas habilidades as competências capazes de legitimar no homem um dos processos que estruturam a sua própria natureza: a comunicação. Marcada por dimensões que se estruturam desde a ordem biológica (fisiologia e funções) até questões de ordens técnicas, sociais e culturais, comunicar é entendido como uma ação que possibilita ao homem materializar pensamentos, sentimentos e conhecimentos, transmitindo-os. Trata-se, portanto, da própria compreensão da experiência humana com a linguagem, vital na própria construção da condição humana. Nas palavras de Arendt (2008, p. 17) “a condição humana compreende algo mais que as condições nas quais a vida foi dada ao homem. [...] O que quer que toque a vida humana ou entre em duradoura relação com ela, assume imediatamente o caráter de condição da existência humana”.

Mondin (2017), renomado filósofo italiano, ao pensar as questões relativas à linguagem e a cultura, apresenta contribuições acerca de um processo que apresenta raízes históricas e estas se tornam fundamentais ao possibilitarem a compreensão da importância, das condições, da função, do valor e das relações que elas estabelecem. No que tange a linguagem, o homem é um ser falante e essa característica o torna um ser singular. Esta propriedade que potencializa no homem a sua identidade ocupa, portanto, lugar de destaque na compreensão do desenvolvimento humano por estar intrinsecamente ligado à própria construção e transmissão do conhecimento, um instrumento do pensamento ao representar as coisas. Assim concebe Aristóteles (Mondin, p.133):

Aristóteles concebe a linguagem como instrumento do pensamento, e dado que o pensamento retorna às coisas, também a linguagem tem, em última análise, a função de representar as coisas, mas a escolha deste ou daquele som para significar uma dada coisa depende da decisão do homem. A linguagem é, portanto, natural na sua função, mas convencional na sua origem.

Passando pelos escolásticos que até o fim da Idade média se preocuparam com a definição do signo e da linguagem como literal ou simbólica, encontramos no período romântico (séculos XVIII-XIX) o renascimento dos estudos que, por um lado, buscaram definir a natureza da linguagem e a sua relação com a cultura como expressão de um povo. Questões semânticas, ontológicas, sociais, por sua vez, adentraram profundamente o

século XX e permitiu uma análise do ponto de vista linguístico que se caracteriza tanto pela compreensão da estrutura na forma simbólica, presente nos estudos de Cassirer, quanto na constituição de uma ciência que oferece bases para o entendimento do próprio homem. Segundo Cassirer¹:

A linguagem é um dos meios fundamentais do espírito, graças ao qual se realiza a nossa passagem do mundo da sensação ao mundo da visão e da representação. Ela compreende já em germe o trabalho intelectual, que em seguida se exprimirá na formação do conceito enquanto conceito científico e como unidade lógica da forma. Aqui se registra o primeiro início da função geral do dividir e do compor, a qual achará a mais alta expressão consciente na análise e na síntese do pensamento científico².

Neste sentido, afirma Gusdorf³:

A invenção da linguagem é a primeira das grandes invenções, a que contém em estado embrionário todas as outras, talvez menos sensacional que a domesticação do fogo, mas a mais decisiva. A linguagem apresenta-se como a mais original das técnicas. Constitui uma disciplina original da manipulação das coisas e dos seres. Uma palavra é com frequência mais útil que um utensílio ou uma arma para a tomada de posse do real⁴.

A importância da linguagem encontra-se, portanto, na sua própria natureza de fazer o homem ser quem ele é. Assim afirma Heidegger⁵:

O homem fala. Nós falamos na vigília e no sono. Falamos sempre. Até quando não proferimos nenhuma palavra, mas escutamos ou lemos, mas nos dedicamos a um trabalho ou nos perdemos no ócio. De um modo ou de outro falamos ininterruptamente. Falamos por que o falar nos é inato, o falar não nasce de um particular ato da vontade. Diz-se que o homem é de natureza falante e é próprio dele, ao contrário das plantas e dos animais, é o ser vivente capaz de falar.⁶

Ao ser compreendida como elemento que constitui a identidade existencial do homem, a linguagem se expressa de diferentes formas e faz uso de signos que potencializam a sua organização no processo de comunicação. De acordo com os estudos de Mondin existem signos que podem ser definidos como naturais e artificiais, tais como a fumaça como signo do fogo (uma distinção natural) e a pomba como signo da paz (uma distinção artificial), símbolos não linguísticos como os gestos e os linguísticos como a própria língua falada ou escrita e signos icônicos, como pinturas e os convencionais, presentes nas palavras em geral. Neste sentido:

Ela comporta uma estrutura essencialmente intencional. Com efeito, a linguagem quer significar intenções, ideias, sentimentos, coisas, etc. pode-se mesmo dizer com justa razão que a linguagem é o instrumento

¹ Ernst Cassirer, filósofo alemão, 1874-1945. Crítico da cultura, analisou a importância do símbolo na construção e expressão do conhecimento e seu alcance na realização da experiência cultural.

² Mondin, p. 135.

³ Georges Gusdorf, filósofo francês, 1912-2000. Buscou compreender o homem no meio em que vive e a sua capacidade de superar os determinismos e construir sua cultura e, conseqüentemente, a sua liberdade.

⁴ Idem.

⁵ Martin Heidegger, filósofo alemão, 1889-1976. Preocupou-se em analisar o sentido da existência do ser para além da sua existência. Trata-se da compreensão do verdadeiro eu para além das condições que determinam a existência do ser.

⁶ Ibidem.

*ideal da intencionalidade essencial do homem. Ele é fundamentalmente um ser aberto e em contínuo movimento, orientado para toda a realidade que circunda e supera. Tal abertura dispõe à comunicação, e a comunicação efetua-se principalmente mediante a linguagem*⁷.

A linguagem em sua origem convencional tem sua função e valor expressos mediante a cultura na qual ela assume as características essenciais à sua compreensão. Sejam no modo descritivo ou representativo, expressivo ou emotivo e no comunicativo, as relações que a linguagem estabelece com o pensamento se manifestam segundo a concepção de uma visão social comunicativa, que assume significado histórico. Na perspectiva da psicologia social, afirma Vygotsky (2008, p. 63):

O problema do pensamento e da linguagem estende-se para além dos limites da ciência natural e torna-se o problema central da psicologia humana histórica, isto é, da psicologia social que assume, de modo particular, a compreensão da natureza histórico-social do ser humano, sem esquecer, um só instante, de suas conexões com o desenvolvimento orgânico em geral.

Em busca de seu significado, a palavra é concebida como generalização, conceito. Torna-se um fenômeno do pensamento uma vez que possibilita a expressão deste e é concebida como fenômeno da fala ao ser entendida também uma ação do pensamento que a constitui. Palavra, pensamento e cultura se relacionam e compreendem fatores como hábitos, valores, organização social, sensível, múltipla e criativa. Ela é ostensiva e se objetiva e subjetiva por meio de múltiplas manifestações, tais como na literatura, na arte e na política. Trata-se de uma unidade básica que nas experiências constituídas historicamente busca não fechar o homem em si mesmo, mas potencializar a sua existência e o sentido desta.

A cultura, concebida como um complexo dinâmico que evoca conhecimentos, intenções, valores e estruturas que formam o homem, torna-se um fenômeno que estabelece as conexões entre os indivíduos e lhes potencializa a construção de sua identidade. De acordo com os estudos realizados por Canedo (2009, p. 4-5):

[...] a cultura é definida como um sistema de signos e significados criados pelos grupos sociais. Ela se produz “através da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas”, como ressalta Isaura Botelho (2001, p.2). Marilena Chauí também chama a atenção para a necessidade de alargar o conceito de cultura, tomando-o no sentido de invenção coletiva de símbolos, valores, ideias e comportamentos, “de modo a afirmar que todos os indivíduos e grupos são seres e sujeitos culturais” (1995, p.81). Valoriza-se o patrimônio cultural imaterial – os modos de fazer, a tradição oral, a organização social de cada comunidade, os costumes, as crenças e as manifestações da cultura popular que remontam ao mito formador de cada grupo.

⁷ Idem, p.137.

Entendida como expressão de um contexto cultural que a origina e desenvolve, a linguagem assume uma dimensão histórica que possibilita ao homem expressar-se utilizando sua própria existência e a produzir conhecimentos que fortaleçam os vínculos de interação com a própria realidade. A consciência do homem sobre a sua condição social legitimou processos que, para além das suas necessidades materiais, criaram condições para o desenvolvimento do seu pensamento e dos produtos deste próprio pensamento. Neste sentido, a forma como determinados fenômenos se constituem e transformam-se se tornam essenciais à realização histórica da própria natureza do homem e assumem implicações tanto subjetivas quanto objetivas. No que se refere às relações que se estabelecem entre o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento da cultura, pensar a evolução da cultura escrita e suas implicações ao processo ensino-aprendizagem torna-se uma análise a ser considerada.

A CULTURA ESCRITA E SUAS IMPLICAÇÕES AO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A cultura escrita, compreendida historicamente, está presente na condição humana e nela os sinais gráficos são legitimados como um todo organizado que, mediado pela cultura, é configurado para que possa oferecer as condições necessárias para que seus interlocutores os possam utilizar para construir sua própria identidade. Por meio de um sistema de representação, já na pré-história a comunicação acontecia por meio de sinais e neles eram expressos registros que mesmo diante da não padronização e as interpretações das ideias nelas contidas estavam intrinsecamente condicionadas às experiências que naquele momento eram vivenciadas. Temos caracterizadas, uma vez que se constitui a legitimidade deste fato, implicações de ordem linguística que possibilitaram a própria constituição da linguagem e da cultura como essenciais às condições do ensino e da aprendizagem.

Nas palavras de Andery (2002, p. 413):

O conhecimento não se produz, portanto, a partir de um simples reflexo do fenômeno, tal como este aparece para o homem e; o conhecimento tem que desvendar, no fenômeno, aquilo que lhe é constitutivo e que é um princípio obscuro; o método para a produção desse conhecimento assume, assim, um caráter fundamental: deve permitir tal desvendamento, deve permitir que se descubra por trás da aparência o fenômeno tal como é realmente, e mais, o que determina, inclusive, que ele apareça da forma como o faz.

A língua escrita e a cultura é uma construção histórica e em diferentes épocas os mais variados grupos sociais desenvolveram os meios pelos quais assumir determinados sinais

como referências de um sistema de representação. O valor da escrita assume sua legitimidade na observação de referenciais que na história da humanidade se materializaram em traços figurativos que possibilitaram o registro e a identificação de uma realidade tangível. Relações que antes eram concebidas pela oralidade, pela memória e pela tradição, assumem uma nova forma ao conceberem a escrita como meio de convencionar e tornar legítima a representação desta mesma realidade. A este respeito afirma Pires, citada por Gomes (p.2):

Sobre a relação entre a «linguagem simbólica» – expressa através de símbolos abstratos pintados – e a sua intenção, digamos que foi através destas imagens que o homem entendeu que podia fazer passar uma mensagem, um pensamento, o seu estado de espírito, etc. Estas pinturas demonstram o valor que os homens da pré-história conferiam às suas criações. O conjunto destes desenhos-escrita, passíveis de serem compreendidos por todos os membros de um mesmo grupo, tomam a designação de pictogramas. Pertencem, pois, ao conjunto das escritas pictográficas, que no grego significam descrição da imagem, para servir de símbolo⁸.

Na busca por símbolos e dos meios que possibilitassem o registro e a identificação de um sistema de representação da realidade, as figuras que se tornaram marco do processo de desenvolvimento da escrita já expressavam uma organização social e uma apropriação da linguagem como um fenômeno orgânico e relacional. Escrever, para a humanidade, constitui-se, ao mesmo tempo, um processo evolutivo pelas suas características iniciáticas – forma e significado – como também se tornou causa de revolução ao possibilitar às mais diferentes culturas uma organização e reelaboração da realidade e das intenções com as quais as ideias foram sendo apresentadas, assumidas e superadas, em especial pelas gerações que se sucederam. Para Gomes:

A existência da escrita distingue-se como um marco das formas de expressão, não apenas por sua capacidade de registrar a História, representar a fala ou ideias, ser apreendida e decodificada pelo entendimento humano, mas também por ultrapassar limites geográficos, sobreviver épocas, ajudar a construir ou desconstruir culturas, universalizar religiões, ideias, pensamentos, sofrer mutações pelas mais diversas causas, entre elas as transliterações e as traduções, e, ainda assim, ter a possibilidade de permanecer como originalmente foi produzida⁹.

Essa realidade, ao ser compreendida e assumida como um movimento real e determinante na construção das ideias acerca da própria aprendizagem da leitura e da escrita, ampliam o olhar e desmistifica concepções que ainda insistem e limitam-se na apropriação mecânica de um processo que necessita ser entendido tendo em vista a própria historicidade que a contem, e não independente dela. Neste sentido, pensar as nuances

⁸ Disponível em: <http://www.cefort.ufam.edu.br>. Acesso em 24 out. 2019.

⁹ Idem, p. 4.

presentes em um processo de alfabetização e de letramento que tomam a linguagem verbal como instrumento e ao mesmo tempo objeto de sua manifestação.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Os estudos atuais que se dedicam a compreender as habilidades e conhecimentos que permeiam o universo da escrita e da leitura envolvem uma consciência crítica que supera a mera apreensão dos elementos que caracterizam questões de representatividade, ou seja, a identificação dos fonemas e grafemas existentes e suas possíveis articulações. Essa representatividade da leitura e da escrita é entendida como expressão de uma realidade que possibilita ao homem do século XXI não apenas o acesso ao que já fora construído pelas gerações anteriores, mas tem potencializado cada vez mais a sua intervenção. O uso das novas tecnologias da comunicação e da informação, com seus códigos e interpretações, desenvolveram um novo jeito de compreender a aquisição da leitura e da escrita em uma sociedade que cada vez mais legitima a sua importância nas mais variadas relações. O acesso a este conhecimento e o seu uso para além de um objetivo meramente funcional é o que faz o letramento e a alfabetização tornarem-se contextos articulados e determinantes na lógica de uma nova ordem social que se estabelece. Segundo Soares (2017, 13):

de um ponto de vista sociológico, em cada sociedade práticas de leitura e de escrita diferenciam-se segundo os contextos sociais, exercendo papéis diversos na vida de grupos ou de indivíduos específicos. Assim, pessoas que ocupam diferentes lugares sociais, exercendo diferentes profissões e vivendo diferentes estilos de vida enfrentam demandas funcionais de leitura e de escrita bastante diferentes: sexo, idade, localização urbana ou rural, etnia são, entre outros, fatores que determinam a natureza das práticas de leitura e de escrita.

Se por um lado temos o letramento caracterizado por um processo de desenvolvimento das práticas sociais de leitura e de escrita e de outro a alfabetização, compreendida pelo domínio do código e das habilidades e técnicas necessárias para a aquisição da leitura e da escrita, ambos se encontram historicamente legitimados e seus significados abarcam um conjunto de perspectivas que incidem de modo estruturante na constituição do processo ensino-aprendizagem. Tratam-se das perspectivas histórica, antropológica, sociológica, psicológica e psicolinguística, sociolinguística, linguística, discursiva, textual, literária, educacional ou pedagógica e política que em suas bases

favorecem uma análise de condições que coexistem e que sustentam umas às outras. Neste sentido, destacam-se¹⁰:

a) Perspectiva *histórica*:

Investiga a história dos sistemas de escrita, dos suportes da escrita, dos objetos de escrita, dos processos de acumulação, difusão, circulação, distribuição da escrita ao longo do tempo e em diferentes momentos históricos, a história das possibilidades de acesso à escrita, das consequências sociais e culturais da imprensa, a história dos leitores, das leituras e das práticas de leitura e de escrita em diferentes grupos sociais, a história da escolarização da aprendizagem da leitura e da escrita.

b) Perspectiva *antropológica*:

Volta-se para o estudo dos processos de introdução da escrita em culturas de oralidade primária ou em grupos sociais predominantemente orais, para as diferenças nas estruturas de comunicação e nos processos cognitivos, entre culturas orais e culturas letradas, para os processos de integração da escrita em redes de comunicação predominantemente orais, para os usos e funções da escrita em diferentes grupos sociais e culturais.

c) Perspectiva *sociológica*:

Toma a leitura e a escrita como práticas sociais. Pesquisa as relações entre essas práticas e as características sociais dos que as exercem, como nível de instrução, origem social, profissão, sexo, busca determinar o que e como leem as pessoas, as motivações para a leitura e a escrita, o valor simbólico da escrita em diferentes contextos sociais, o lugar da leitura e da escrita na hierarquia dos bens culturais...

d) Perspectiva *psicológica e psicolinguística*:

Que investiga as diferenças entre estruturas de pensamento de indivíduos ágrafos ou de indivíduos analfabetos e estruturas de pensamento de indivíduos alfabetizados, as consequências cognitivas do alfabetismo, os processos de aprendizagem da língua escrita e os fatores que os determinam ou influenciam, a neuropsicologia da leitura e da escrita.

¹⁰ Descrição apresentada por Magda Soares em estudo desenvolvido para a XVII Reunião anual da ANPED, Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação.

e) Perspectiva *sociolinguística*

Pesquisa as relações entre língua oral e língua escrita, os efeitos sobre a aprendizagem da língua escrita dos contextos sociais e linguísticos em que ocorrem as atividades orais e escritas, os determinantes linguísticos das dificuldades de aprendizagem da língua escrita, a aprendizagem da escrita e suas relações com as variedades linguísticas.

f) Perspectiva propriamente *linguística*

Volta-se para o confronto entre o sistema fonológico da língua e seu sistema ortográfico, para as diferenças lexicais e morfossintáticas entre a língua oral e a língua escrita, para os modos de funcionamento dos sistemas de escrita, para as consequências do alfabetismo sobre a linguagem de indivíduos ou de grupos sociais.

g) Perspectiva *discursiva*

Busca as diferenças entre esses discursos decorrentes de suas condições de produção, e as diferenças nas maneiras de ler e de escrever, de construir significados conforme a situação discursiva, investiga o papel da “periferia do texto” ou dos fatores paratextuais na produção de sentido.

h) Perspectiva *textual*

Pesquisa a gramática do texto oral em confronto com a gramática do texto escrito, identifica as influências da primeira sobre a segunda e da segunda sobre a primeira.

i) Perspectiva *literária*

Analisa as características da oralidade em textos da literatura clássica e medieval, reconstrói a progressiva passagem de gêneros literários orais para gêneros literários escritos, estuda a fluida fronteira entre o oral e o escrito no texto literário, investiga o acesso diferenciado à obra literária por diferentes grupos sociais (segundo a idade, o sexo, o nível socioeconômico).

j) Perspectiva *educacional* ou *pedagógica*

Investiga as condições institucionais e programáticas de promoção do alfabetismo, os processos metodológicos e didáticos de introdução de crianças e adultos no mundo da escrita, as relações entre o grau de alfabetismo de diferentes contextos familiares e o sucesso ou fracasso na aprendizagem da língua escrita.

k) Uma perspectiva *política*

Analisa as condições de possibilidade de programas de promoção do alfabetismo, que determinam objetivos e metas do alfabetismo, que analisa ideologias subjacentes a programas e campanhas de alfabetização, que estabelece e promove circuitos de difusão, distribuição, circulação da escrita.

Detalhada a abrangência na qual os fenômenos do letramento e da alfabetização tomam forma, conjugados mediante o que a autora define como alfabetismo, ou seja, um estado ou condição que caracteriza quem sabe ler e escrever, as reais condições que possibilitam avanços significativos à aprendizagem e a própria organização do ensino da língua e sua práticas torna a construção do ambiente alfabetizador uma realidade a ser pensada de forma cuidadosa, facilitadora ou prejudicial a depender das concepções que seus agentes têm sobre o que a leitura e a escrita representam.

A CONSTRUÇÃO DO AMBIENTE ALFABETIZADOR

Ao dedicar especial atenção à análise da construção do ambiente alfabetizador, é comum, mediante as perspectivas apresentadas como implicações ao processo ensino-aprendizagem, o lócus de observação voltar-se à organização da sala de aula, uma vez que neste espaço realiza-se de modo bem específico a apresentação da leitura e da escrita ao sujeito aprendiz. Consciente da sua natureza aprendente, este sujeito se apresenta com conhecimentos prévios subsidiados pela cultura na qual está inserido e dela capta referências que serão legitimadas ou superadas à medida que as intervenções pedagógicas são realizadas. Conhecer as letras e seus respectivos significados e associações na composição de fonemas, captar a lógica de sentido de um conjunto de símbolos que nomeiam os produtos de uma realidade histórica e compreender de que forma a prática social desta aprendizagem possibilita o acesso a conhecimentos e conseqüentemente aos produtos deste próprio conhecimento, amplia a presente análise para além do espaço da sala de aula e corresponsabiliza a atenção dos outros espaços da escola e a própria estrutura da comunidade escolar como promotores de aprendizado.

Assumir uma identidade alfabetizadora é uma realidade que para ser assumida necessita desenvolver uma conscientização clara de seus agentes sobre qual a concepção de leitura e de escrita a ser legitimada. Todos os envolvidos no processo – alunos, professores, funcionários, famílias, comunidade – tornam-se importantes em seus jeitos de se relacionar com a leitura e a escrita, oferecendo à organização do ensino as orientações

sobre as reais necessidades a serem atendidas, sejam elas na ordem do letramento (usos que fazem da leitura e da escrita, avanços alcançados nos estudos) quanto de alfabetização (seja no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem dos alunos, seja na ampliação do atendimento por meio de projetos e ações que possam garantir este aprendizado às pessoas da comunidade que ainda não sabem ler e escrever).

Após um mapeamento da realidade que se volta para um diagnóstico do modo como as pessoas se apropriam da leitura e da escrita em seu cotidiano, o próximo passo encontra-se na organização de uma dinâmica de trabalho que potencialize no sujeito aprendiz tanto o acesso aos conhecimentos que as ciências apresentam quanto à função deles para o próprio desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as conquistas e os desafios que a sua realidade apresenta. A construção de espaços de cultura que promovam a leitura e a escrita, a superação do uso meramente funcional desta aprendizagem e a produção de conhecimento na qual a leitura de mundo possibilite o diálogo com o que outras culturas oferecem, entre outras propostas, possibilitam um novo olhar sobre as exigências de um movimento que incide sobre a prática em sala de aula e dela para uma gama de condições a serem alicerçadas.

Ao professor que em sala de aula torna-se o mediador entre a cultura e o sujeito, necessita ter acesso a instrumentos que favoreçam o desenvolvimento do seu trabalho. Para isso, Schwartz (2008, p. 161-162) indica passos a serem assumidos por uma prática pedagógica que não se limita a se pensar como única promotora de conhecimentos, e sim como parte de um processo bem abrangente:

Localize-se uma sala de aula. Não precisa ser grande nem bem equipada, apenas com classes e cadeiras móveis que possam ser dispostas em círculos, duplas e grupos de no máximo quatro elementos, dependendo da atividade proposta. Mas, precisa sim, ser limpa e organizada; Exponha-se um referencial do alfabeto, que deverá ser trocado pelo menos quatro vezes ao longo do ano letivo, e vá se acrescentando, quando possível, outros portadores de texto significativos; Estabeleça-se com os alunos um contrato pedagógico que explicita o que vieram fazer ali (rotina organizada e combinada – não rotina rotineira), onde: É proibido proibir sem dialogar; O erro é bem-vindo, pois é expressão das hipóteses em construção dos alunos, as quais precisam ser conhecidas do professor para o planejamento das intervenções; Encaminhando-se um clima de sala de aula propício à aprendizagem, em que o grupo possa se constituir como tal: pessoas, reunidas num mesmo espaço e local, com um objetivo comum: aprender a ler e a escrever.

Apresentar a leitura e a escrita como meios de expressar uma linguagem e potencializar o acesso em um conjunto de práticas sociais que aproxime cada vez mais quem aprende do seu objeto de aprendizado, exigem, para tanto, não só a disposição de elementos que possam visualmente caracterizar o ambiente. A construção de um ambiente alfabetizador necessita alicerçar o desenvolvimento de um comportamento leitor e escritor

que tome forma na constituição da identidade do sujeito. Uma criança ou jovem, por exemplo, pode ter, a sua disposição, variados portadores textuais e não se entusiasmar em deles se apropriar. Não por que não saiba ler e escrever, mas por não ter sido motivada a encontrar na leitura e na escrita uma resposta para os seus anseios, curiosidades.

Por outro lado, muitas famílias apresentam muitas dificuldades nas relações permeadas pela leitura e pela escrita, seja por questões sociais que impossibilitam o acesso a publicações atualizadas e diversificadas e aos espaços promotores de cultura, seja pela falta de incentivo em razão de uma atenção que é direcionada para outras prioridades. Neste sentido, a organização de um ambiente alfabetizador passa a ser configurado não somente como um lugar no qual se realizam práticas específicas à reflexão da linguagem, mas também pelo próprio oferecimento de condições para que a própria reinterpretação da realidade e a empatia tão necessária ao ensino-aprendizagem aconteçam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apropriar-se a leitura e da escrita para além da decodificação de um código e uma realidade a ser urgentemente alcançada. Na história cultural das sociedades o desenvolvimento da linguagem em suas mais diversas características possibilitou o avanço de seus conhecimentos e o alcance de níveis cada vez mais elaborados a cada geração. A distância temporal entre as representações figurativas realizadas nas cavernas e os links de acesso da contemporaneidade dialoga dentro do sujeito aprendiz e o faz construir um processo de aprendizagem que legitima ideias e as transforma em concepções e comportamentos que significam a sua existência. Neste sentido a linguagem e a cultura realizam um diálogo no qual se reconhece uma diversidade manifestações que possibilitaram a organização de um legado que ao ser apresentado às gerações mais recentes, deposita delas uma confiança não somente pela pura e simples apropriação do que já foi legitimado pela ciência, mas a própria construção e validação de novas estruturas.

A cultura escrita é uma realidade estruturante e as sociedades se apropriaram historicamente da linguagem verbal como meio de autoafirmarem seu próprio desenvolvimento. Os registros encontrados na história da humanidade deixaram claros os avanços alcançados, bem como as dificuldades superadas e o acesso a estas representações possibilitaram às ciências uma consciência das condições que potencializaram a criatividade e promoveram a construção de uma identidade muito peculiar a ser alcançada por cada sujeito aprendiz.

Aprender a ler e escrever, desenvolver práticas sociais de leitura e de escrita, construir conhecimentos tornam-se condições que implicam ao processo ensino-aprendizagem uma concepção bem clara e fundamentada sobre o que necessita ser feito do ponto de vista de perspectivas que ampliam o horizonte para uma análise que perpassa questões de ordem histórica, antropológica, sociológica, psicológica e política por tomarem a leitura e a escrita como uma construção humana, e se estende por elementos característicos da linguagem em si, presentes na sociolinguística, na linguística e nas perspectivas literária, discursiva e textual e que implicam determinantemente sobre os aspectos referentes às condições educacionais oferecidas.

Neste sentido, o diálogo entre letramento e alfabetização tem promovido uma análise que presa pela unidade da escrita, sociedade e cultura, em vista da superação da dicotomia que ainda se estabelece no desenvolvimento de práticas pedagógicas que insistem na não contextualização do conhecimento apresentado e se restringem à apropriação técnica dos códigos da linguagem. Ao aprender a ler e escrever o sujeito aprendiz não pode ser alienado da sua existência histórica e cultural. Essa negação e distanciamento impossibilita o reconhecimento do que acontece a sua volta como uma construção social e não permite o acesso a uma consciência sobre a importância da leitura e da escrita como um meio de superação das condições de fracasso que permeiam a relação ensino-aprendizagem.

Quando uma pessoa necessita aprender a ler e escrever, uma ordem pedagógica se estabelece e a organização de um processo educacional se constitui alicerçado por uma concepção clara do que é a língua e dos seus usos e desafios como elemento social. Na construção do ambiente alfabetizador essa realidade necessita ser considerada, analisada e discutida com uma propriedade que fundamente práticas que tornem o aprendizado possível. No acesso à cultura escrita, a escola assume uma identidade que lhe é própria e a sala de aula torna-se o local no qual se propõe uma relação que não pode limitar-se a questões funcionais. Nestas condições o sujeito aprendiz é limitado a aprender técnicas e memorizar regras sem apropriar-se de um comportamento e de um pensamento, fadado a perpetuar uma realidade na qual ele não encontra na palavra um sentido para sua própria existência. Nas palavras de Soares (2017, p. 73), uma escola transformadora é uma escola consciente de seu papel na luta contra as desigualdades e por isso assume a função de proporcionar por meio de um ensino eficiente os instrumentos que permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural.

A língua e o ensino da língua implicam uma variedade de estilos e de funções e o trabalho em sala de aula necessita propiciar aos alunos a compreensão não somente do que o sistema de escrita representa, mas sim, a reflexão acerca das múltiplas

possibilidades de interlocução em uma sociedade que se apresenta multiestruturada por processos que exigem uma atualização constante sobre os conhecimentos que nela circulam e seus efeitos sobre a própria organização da vida pessoal e coletiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró Letramento: Alfabetização e Linguagem**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

FERREIRO. Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 25 ed. Editora Cortez, 2010.

_____. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos para pesquisa**. Editora Cortez, 2013.

GOMES. Eduardo de Castro. **A escrita na História da humanidade**. Disponível em: http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no3/Eduardo_Aspectos_da_escrita_na_Historia_da_humanidade.pdf

MONDIN. Battista. **O homem, quem é ele? Elementos de antropologia filosófica**. São Paulo, Paulus, 2017.

RIBEIRO, Vera Masagão. (org.). **Letramento no Brasil**. Editora Global, 2003.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 2017.

_____. **Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas**. XVII Reunião anual da ANPED, Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 1995.

Schwartz, Suzana. **Receita para ensinar / aprender a ler e a escrever?** In.: ABRAHAO, Maria Helena M.B. (org.). **Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p.161-182.

VYGOTSKY, Levi. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.



CRISTIANE PEREIRA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UniSant'anna – Centro Universitário Sant'Anna (2012); Especialista em Docência na Educação Infantil pela Faculdade FMU – Faculdades Metropolitanas Unidas (2015); Professora de Ensino Fundamental I e Educação Básica na EMEF Caio Sérgio Pompeu de Toledo – São Paulo.

RESUMO

O artigo busca apresentar de forma objetiva a importância da arte no desenvolvimento infantil e todo o processo que contribui no aprimoramento das habilidades de cada criança, abordadas através de novas metodologias e preparações pedagógicas facilitando a compreensão e reflexão sobre como a arte pode ser útil no que se refere a interação, análises e construção de um processo de aprendizagem eficiente. Considerando que por muitas vezes a arte foi vista apenas como um momento de recreação, busca-se definir os principais motivos que a arte deve ser vista como muito mais que uma simples matéria escolar. Por meio da arte é possível que a criança tenha autonomia para imaginar, criar e interpretar através de atividades adequadas que envolvam práticas inovadoras aplicadas pelo educador, ocasionando grandes mudanças no que se refere a aprender. Possibilitar o ensino da Arte na educação infantil é criar de fato a liberdade e expressão que serão importantes para estimular e nortear o domínio emocional, social e cognitivo de cada criança.

Palavras-chave: Criança; Desenvolvimento; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A Arte na educação infantil tem passado por diversas mudanças ao longo dos anos através de abordagens que possam fazer com que a criança seja estimulada e possa se expressar.

Nesse contexto, é importante analisar o papel do educador neste processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, pois cabe a ele inserir metodologias de ensino que tragam êxito entre as expectativas escolares e de cada indivíduo.

De acordo com Sousa (2003), a arte tem uma grande importância, pois envolve diversas formas, como afetivas, cognitivas, sociais e biológicas.

A importância da arte na educação infantil busca tratar não apenas do aluno, mas a necessidade de uma estrutura educacional adequada, disposta a criar um planejamento pedagógico focado em criar novos estímulos nos alunos.

A arte cria a possibilidade de o aluno interagir e praticar meios artísticos através das artes visuais, teatros, dança e música, fazendo com que o mesmo crie uma análise crítica e profunda através das relevâncias da sociedade.

A aplicação da arte na educação infantil permite ao aluno desenvolver a sensibilidade, consciência e percepção que serão ferramentas essenciais na construção do conhecimento e identidade de sua cultura.

Neste artigo, a proposta é trazer reflexões importantes e temas relevantes que contribuirão para a construção da criatividade, percepções dos alunos através do envolvimento dos professores a partir de novas perspectivas, ou seja, deixar a zona de conforto e inovar nos objetivos pedagógicos.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No ensino, arte pode ser considerada uma ferramenta de aprendizagem voltada para uma linguagem especial, o que possibilita na educação infantil a oportunidade da criança se expressar de formas variadas e trabalhar o lado criativo de cada uma.

Para Reis (2003) a arte pode criar possibilidades de desenvolvimento para cada pessoa, seja na forma pessoal ou no grupo o qual está inserido. Dessa forma pode-se considerar que a educação artística e as formas de expressões devem fazer parte do ser humano desde o princípio.

Sousa (2003), menciona que a arte é considerada uma base sólida para a lógica, e deve ser objetiva.

O contato com a arte cria nos alunos o despertar e a compreensão do espaço no qual possam criar análises pessoais das realizações de atividades, capacitando os para que possam analisar, interpretar e desenvolver diversidades específicas na área da educação artística.

“É no cotidiano que tanto os conceitos culturais, quanto os sociais são desenvolvidos pela criança, como por exemplo, o de gostar, desgostar, da beleza, da feiura, elaborando assim de maneira ativa, a criança interage vivamente com as pessoas e sua ambiência. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p 42).

Em um outro aspecto, a arte pode ser vista como algo totalmente estético, Schiller (1793), defende que a arte envolve uma parte ligada a estética e deve ser vista de uma forma metodológica, uma vez que a educação estética tem pontos em comum com a espiritualidade.

Considerando as teorias psicológicas, Sousa (2003) acredita que elas seguem o mesmo rumo da teoria clássica, o que significa que existe uma elevação espiritual e moral, mas nega envolvimento com qualquer tipo de entidade divina, considerando que faça parte do sistema psicológico da humanidade.

Sousa (2003) ainda se refere as teorias socioculturais como a expressão cultural da sociedade, ou seja, a arte busca reter a realidade ao mesmo tempo que visa entregá-la como herança ao futuro.

Para as teorias lúdicas, Schiller (1973), acredita que a arte deve ser vista como algo lúdico, devendo proporcionar prazer e gosto.

Nas teorias representativas, Sousa (2003) cita que a arte deve significar a realidade, tendo como base teorias neoclássicas que envolvam natureza e realidade.

De acordo com Holm (2007), quando se trabalha com crianças, a arte é algo que não deve acontecer de forma isolada, ela engloba diversos fatores como equilíbrio, controle, ouvir, pensar, e segurança para que a criança consiga experimentar e desenvolver-se.

A arte na educação infantil representa a entrega, e o livre arbítrio de fazer com que haja o direito da liberdade de expressão, com a estética que lhe é singular e apresentada de diversas formas.

As teorias em si buscam objetivar a ideia de que a imaginação é a principal responsável por transmitir a verdadeira arte, pois é considerado algo novel e incomum.

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA APLICADA A ARTE

A escola é o espaço que se destina todo planejamento, confecção e cumprimento dos trabalhos voltados para as atividades educacionais.

Quando nos referimos a escola, não nos limitamos apenas no que se refere a espaço, mas todo um preparo pedagógico e técnico que é composta por coordenadores, professores, diretores e alunos.

A escola estabelece suas metas a partir de propostas pedagógicas, buscando o êxito escolar dos alunos. Dessa forma é necessário observar o que o aluno possui de mais diferente, averiguando suas competências e habilidades.

Dentre as competências e habilidades que o professor precisa analisar, estão as relacionadas com o cunho artístico. Para Aurélio Bueno (1997), a arte é a capacidade humana de criação plástica ou musical, habilidade ou representação, produção e engenho.

A possibilidade de oferecer aos alunos uma educação com arte, é pensar antes de mais nada na possibilidade de desenvolver seu potencial de criar. É dessa forma que a escola cria uma ligação entre o que a sociedade propaga e o objetivo de o aluno desenvolver atividades que demonstrem sonhos e vontades.

A escola é considerada o espaço de manifestações artísticas que integram funções importantes do ensino da arte.

O século XX foi considerado o período onde chegaram a conclusão de que a arte é fundamental para potencializar as habilidades das crianças e foi possível a reflexão sobre qual o lugar das artes na educação.

A LDB de nº 5.692 inclui a arte como Educação Artística no currículo escolar, sendo vista como uma atividade educativa e não apenas como uma simples matéria. Em 1996 a própria LDB tornou obrigatório o ensino de artes, contudo para que a legislação se cumpra é preciso que as escolas encarem os obstáculos e notem a arte como uma ferramenta de aprendizagem eficaz.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATRAVÉS DA ARTE

A arte desempenha um trabalho importante no desenvolvimento infantil, através de técnicas que possam agregar na construção da criatividade, expressões e de sua personalidade pessoal, fazendo com que o indivíduo se torne mais sensível e tenha um olhar diferenciado no mundo.

É preciso um preparo do profissional que acompanha a criança, pois é um momento onde a criatividade precisa ser trabalhada por meio de técnicas pedagógicas possíveis de atender as expectativas e necessidades de cada um.

Além disso vale ressaltar a importância do preparo do professor, com ferramentas que possam intervir de forma positiva na construção do desenvolvimento do aluno, respeitando o estilo de cada criança.

De acordo com Lowenfeld e Brittain (1970, p.115), a arte pode cooperar no que se refere a desenvolvimento, pois se trata da interação da criança e seu meio de aprendizagem.

As crianças possuem uma visão totalmente diferenciada dos adultos, pois é vista e sentida através de uma outra perspectiva.

De acordo com Sans (1995), a criança se expressa através de um modo lúdico, fazendo o que lhe causa prazer e contentamento, por isso gosta de fazer desenhos e brincar.

As crianças começam a se desenvolver a partir dos dois anos, no qual tem suas primeiras experiências com rabiscos e desenhos, nesse período está aberta a desenvolver novas ações. A partir dessa idade começam a manifestar corporalmente e sonoramente tudo o que absorve do ambiente.

Todos os processos nessa fase de descobertas merecem a devida atenção. Para Martins (1998), a arte é a linguagem básica dos pequenos e merece um espaço que incentive a descoberta, a exploração e exercícios que façam a criança progredir.

A criança dos quatro a sete anos buscam se expressar a partir de outras características, pois é quando iniciam a percepção de distinguir objetos além da introdução de letras e novas formas de desenho, porque sentem a necessidade de representar tudo o que tem descoberto.

É uma fase de novas particularidades, onde a criança torna-se mais exigente e tem mais receio de errar.

No processo de desenvolvimento, dos nove aos doze anos é a fase da autocrítica e onde começam as comparações dos trabalhos produzidos

Buoro (2000), cita que nesse momento a fase de aprovação e reprovação é tão intensa que eles se sentem inseguros de expor o que sentem.

Conforme mencionado acima, é primordial que neste momento o profissional da área mostre de forma clara a importância do desenvolvimento pessoal.

E por fim a fase da adolescência, onde as crianças necessitam em fazer parte de um grupo, fase esta onde se sentem mais decisivos.

“A descoberta de interesses semelhantes, de segredos compartilhados em comum, do prazer em realizar coisas em conjunto, torna-se acontecimento fundamental. Existe a conscientização de que se pode fazer mais em grupo do que só, e de que o grupo é mais poderoso do que a pessoa solitária.” (LOWENFELD e BRITAIN, 1970, p.229)

A característica mais forte da última etapa de desenvolvimento é o aluno sentir autonomia em buscar seu estilo e identidade através de aulas que sejam interessantes, ou seja, que realmente criem dentro do aluno o total desenvolvimento.

A ARTE COMO INSTRUMENTO DA PEDAGOGIA

A arte pode ser considerada um importante instrumento para contribuir com diversas oportunidades, uma vez que apresenta variados tipos de ferramentas, com um grande leque de materiais, bem como a introdução de uma arte considerada espontânea que se inicia através de brincadeiras e planos pedagógicos direcionados.

Para Pires (2009), todos nós somos potencialmente criadores de culturas e linguagens, dentre elas, fazem parte da vida da criança o envolvimento com a arte através da comunicação, teatro, pintura, desenho, e conto de fadas.

Cabe aos professores criar oportunidades para que o aluno tenha total liberdade de expressão, porém é essencial que o mesmo consiga analisar o contexto e se estas atividades farão com que a criança se desenvolva.

Almeida (1992), menciona que a maioria dos professores acredita que pintar, cantar, dançar, tocar, é importante para o aluno, mas são raríssimos os casos onde conseguem apresentar argumentos convincentes para refletirem se as atividades propostas são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar.

O professor que desenvolve um trabalho direcionado a educação infantil busca através de atividades artísticas envolver símbolos que demonstrem sentimentos e reflexões, portanto para isso é necessário orientar, planejar e avaliar.

O profissional deve ser analítico e sensível, em busca de novos recursos para explorar em sala de aula contribuindo com o aluno.

“É necessário que o professor seja fascinado pela arte, pois só dessa forma terá prazer em ensinar e transmitir aos seus alunos o interesse. Dessa forma um professor sensibilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida particular e profissional saberá mostrar a postura correta a seus estudantes”. (LAVELBERG, 2003 p.12).

A relação que a criança tem com as diferentes formas, dá a oportunidade de os alunos explorarem o conhecimento e entenderem a ligação entre realidade e fantasia. Conforme as atividades de educação artística vão sendo aplicadas, a criança desenvolve a capacidade de representar, analisar e fazer interpretações que serão fatores essenciais no amadurecimento de suas habilidades.

A arte alinhada aos métodos pedagógicos proporciona uma educação coerente, emancipadora, e suave entre o fazer, o conhecer e o refletir, interligados aos interesses de quem aprende, modificando a arte em um instrumento que irá contribuir para a construção do aluno.

O ENSINAMENTO DE ARTES ALIADO AO PLANEJAMENTO

Todas as disciplinas necessitam de planejamento, e com Artes não seria diferente. O planejamento das aulas é um dos principais passos para se alcançar os resultados esperados, pois é através dele que se analisam os pontos positivos e negativos, bem como a procura por uma nova abordagem na forma de ensinar e mensuração do aproveitamento da classe e do indivíduo. É através dessas perspectivas, onde o professor pode se auto avaliar e criar novos métodos que possibilitem a satisfação da aprendizagem do aluno.

Para Zabala (1998), o planejamento está associado a um conhecimento e reflexão sobre possíveis modelos, que implica na análise de fatores sejam eles positivos ou negativos, tomada de posições e o envolvimento afetivo ligados a revisão e avaliação da própria atuação.

Para que os conteúdos possam ser planejados é necessário pesquisas e estudo das necessidades de cada aluno, para aplicação do suporte necessário.

De acordo com Fusari (2008), o planejamento é uma competência teórica do professor que busca meios de adequação para que a turma consiga assimilar o conteúdo.

Tudo começa a partir do senso comum de cada um, sua bagagem, cultura e curiosidades. A partir daí que o professor se torna responsável em fazer desses acontecimentos uma oportunidade para buscar o saber e tornar o conhecimento comum. Dessa forma a criança passa a adquirir mais informações sobre o que tem interesse e toda curiosidade que antes era ingênua, torna-se intelectual, daí considerada a aprendizagem.

A arte na educação infantil deve partir do princípio da ludicidade, aliados aos interesses dos alunos pelos conteúdos ministrados.

A junção destes fatores pode criar no aluno a vontade em praticar e instiga-los na construção de argumentos.

“A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimentos, como sinal de atenção que sugere e alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”. (FREIRE, 1996, p.18).

O professor nesse sentido, tem o papel de estimular o diálogo e ser um mediador nas práticas de artes, com o objetivo de que o aluno alcance conhecimento e aprendizado.

O planejamento das aulas é importante para que o professor reflita em práticas que envolvam artes visuais, música, teatro e dança, considerando todos como grandes ferramentas de promover a expressão de cada aluno. Para tal ação é preciso considerar a faixa etária, pois cada um está em um período diferente de desenvolvimento, em busca de promover atividades que se adaptem ao nível de cada classe.

Engana-se quem acredita que por serem crianças não absorvem, ao contrário disso, dentro de suas possibilidades, desenvolvem competências e habilidades e conseguem absorver os conteúdos e refletir sobre o que é produzido.

Martins, Guerra e Picosque (1998), afirmam que a arte é a linguagem básicas dos pequeninos e deve merecer uma atenção especial que incentive a exploração e pesquisa.

A dança é vista com o sentido de unir o movimento, o sentir, e o pensar, fazendo com que a criança se sinta à vontade no espaço no qual está inserida, notando suas possibilidades e limites. A arte da dança faz com que a criança se torne mais desinibida, desenvolvendo sua concentração e aspecto motor.

Para Ávila e Silva (2003) a dança leva a coordenação e suas coordenações do tempo exigem do cérebro mais agilidade e prontidão. Assim é possível afirmar que a ação física contribui para que a criança harmonize as potencialidades cognitivas, afetivas e motoras.

Nas artes visuais é preciso reforçar que o principal objetivo é trabalhar a imaginação, conhecimento e sensibilidade por meio de obras, desenhos e pinturas criados no próprio ambiente escolar.

Moreno (2007), cita que a construção da capacidade de criação na infância é uma forma de manifestar a sua compreensão e realidade no qual se insere. Na interação com o mundo, ela vivencia diversos contatos e experiências que envolvem o sentir, o falar, o pensar e o interpretar. Portanto a linguagem visual faz parte do indivíduo e deve ser considerada no contexto da educação infantil.

No teatro para que as expressões aconteçam é preciso que o indivíduo interaja através de gestos, falas, manifestando a necessidade de comunicação e expressão. Para que o teatro ocorra em sala, é preciso o acompanhamento e adaptação com as atividades propostas, e especialmente a prática de conteúdos pedagógicos que envolva a interação.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o teatro possibilita:

“Exercitar suas aptidões cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas, dispostas em torno da aprendizagem artística e estética. Ao mesmo tempo, seu corpo se movimenta, suas mãos e olhos adquirem habilidades, o ouvido e a palavra se aprimoram, enquanto desenvolve atividades nas

quais relações interpessoais perpassam o convívio social o tempo todo". (BRASIL, 1997, p. 114).

Já a música busca oportunizar o desenvolvimento da criança, tirando o foco de ações mecanizadas que ocorrem durante o uso de cantigas conhecidas utilizadas em algumas ocasiões escolares. A música vai muito além do que simplesmente cantar, ou seja, o segmento musical deve ser planejado e contextualizado com determinada finalidade.

Os PCNS, enfatizam que os alunos precisam “ser participativos, improvisadores, ouvintes e intérpretes dentro e fora de sala de aula.” (BRASIL, 1997, p.54).

ARTE: CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO

A palavra criatividade deriva de criar e criação, mas cabe ressaltar que criação e criatividade possuem diferentes definições.

Para Sousa (2003), quando falamos sobre criação, nos voltamos para o surgimento de algo real de uma coisa, uma ação consciente enquanto a criatividade está associada a capacidade.

O autor ainda menciona que por mais que sejam conceitos diferentes, a criatividade torna-se inútil se não tiver presente uma criação.

Já Vygotsky (1982), defende a ideia de que criatividade é o que permite que o homem se veja no futuro, transformando a situação atual, ou seja, nos faz atuar, sentir e pensar num projeto com a finalidade de ser produtivo.

Este conceito é abordado por diversos autores, alguns desenvolvendo aspectos mais particulares que devem ser considerados.

Para Guilford (1956), a criatividade é a capacidade de achar soluções para problemas.

Para melhor compreensão destes conceitos, Taylor menciona cinco tipos que caracterizam a criatividade:

- Criatividade expressiva – onde o autor defende a tese de que se dá maior relevância ao lado emocional transposto do que a criação, pois todos os seres possuem o direito em se expressar de modo criativo;////
- Criatividade produtiva – dá-se mais importância a produção do que a expressão.
- Criatividade inventiva - é basicamente a junção entre o lado expressivo com o lado produtivo;
- Criatividade inovadora – estão definidas entre a ligação de concessões e teorias;
- Criatividade Emergente – a criatividade é algo espontâneo e natural.

A partir dessas ideias é possível verificar o elo entre a criatividade e a criança, através de uma potência que deve possibilitar por meio da motivação uma mudança de algo criativo para uma ação criativa.

Sousa (2003), cita que o fato de estimularmos a criatividade é um modo de provar a criança que confiamos nela, e suas descobertas farão com que sua criação seja muito mais importante do que apenas a execução. Dessa forma a criança começa a perceber que todas as técnicas utilizadas é apenas um meio de trabalhar sua imaginação.

Já a imaginação é importante desenvolvê-la pois está inserida no contexto da criatividade infantil.

A criança ao utilizar sua imaginação tem a possibilidade de criar algo novo, misturando elementos da realidade e de fantasia.

Para Vygotsky, Piaget e Inhelder (1971, cit.por Reis, 2003), a criança tem a capacidade de se lembrar de ações e desta forma consegue recriar símbolos, que se originam de imagens.

Kyssolan (1980), defende a ideia de que a imaginação possui duas partes, uma se refere as matrizes celulares e a outra a memória de longo prazo.

Em relação as propostas em sala de aula, o professor precisa considerar a ideia de que a arte está diretamente ligada a criatividade e imaginação.

Toda proposta de aula deve estimular as crianças a pensar e buscar ideias para que não fiquem com receio e medo de pensar.

De acordo com Aurora Ferreira (2007), é preciso encorajar a iniciativa, criar trabalhos por meio de esforços e levar a criança a investigar e descobrir, além de criar suas próprias ideias, não permitindo que a criança dependa de pensamentos alheios.

ENSINO DA ARTE: METODOLOGIAS

De acordo com todas as informações obtidas, a arte na educação infantil é muito importante e eficaz no desenvolvimento das crianças. Elas estão em constante procura por novidades no mundo o qual faz parte, necessitam passar por novas experiências, então nessa fase que a arte se torna benéfica para o crescimento da criança.

De acordo com Martins (1998), toda capacidade cognitiva, e comunicativa é baseada em experiências que já foram vividas, ou seja, apenas as vivenciadas são atribuídas a aprendizagem.

Cabe ao educador buscar metodologias inovadoras no processo de aprendizagem.

“É do entusiasmo do educador que nasce o brilho dos olhos dos aprendizes. Pois o educador é aquele que prepara uma refeição, que propõe a vida em grupo, que compartilha o alimento, que celebra o saber.”. (MARTINS, 1998, p.129).

É preciso que o educador ministre conteúdos que de fato instiguem as crianças e criem nelas o gosto pela arte, mas vale ressaltar que para obter um bom resultado, é preciso o envolvimento da instituição, metodologias de ensino que são utilizadas, formação do professor e a consciência que a arte não deve ser considerada momentos de lazer.

É notório que preparações pedagógicas abordando novas metodologias possibilitam o desenvolvimento de várias aptidões na vida da criança, e dessa forma afirmamos o quão importante é, que a escola tenha uma boa estrutura para oferecer conteúdos artísticos de uma forma dinâmica e aproveitadora.

As metodologias buscam promover através das ferramentas de aprendizagem o caminho à reflexão e expressão da criança, com o intuito de aprimorar sua cultura.

Observa-se de fato a necessidade do professor se entregar e adaptar-se em novos eixos de aprendizagem que visem exclusivamente um caminho de sucesso no desenvolvimento dos alunos no que se refere ao ensino de artes na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo buscou de forma clara compreender a importância da arte na educação infantil.

A arte na educação infantil vai muito além do que simples desenhos ou atividades aplicadas em sala de aula, deixando evidente quais objetivos da arte e educação na vida de cada criança.

Conforme mencionado no artigo, a arte é vista como uma disciplina muito importante no currículo do aluno. Seu conhecimento possui claramente à vontade em desenvolver aspectos sociais, como também construir o conhecimento. A arte dá a oportunidade de a criança entender e reconhecer o ambiente o qual está inserido, a expansão de novas culturas e a possibilidade de criar uma visão crítica do mundo.

Como qualquer outra matéria, a arte deve ser vista como algo sério, e não como uma hora de recreação, exige do professor conhecimento, preparo e criatividade para aplicar as aulas, considerando as necessidades de cada aluno, respeitado o espaço de cada um.

O desenvolvimento deste trabalho buscou expressar a necessidade das instituições em ter uma base sólida, que consiga estudar os segmentos das artes de forma específica e abrangente, e o mais importante, com qualidade.

Conclui-se que a arte deve ser considerada uma disciplina que requer conhecimento para ser transmitida e planejamento para atingir o objetivo principal que é fazer com que os alunos sejam incentivados e que neste processo desenvolvam conhecimento.

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.
- BRASIL. 1997. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 6.
- FERREIRA, Aurora. **A criança e a arte: o dia-a-dia na sala de aula**. 2 ed. Rio de Janeiro: Mak Ed., 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Cortez, 1996.
- IAVELBERG, R. **Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2009
- LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- HOLM, A. M. Baby - **Art: os primeiros passos com a arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.
- MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- MORENO, G.L.. **Comunicação Significativa entre a criança e a Arte**. Revista do Professor. 2007.
- REIS, R. **Educação pela Arte**. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **A criança e o artista: Fundamentos para o ensino das artes plásticas**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Ágere).

SOUSA, A. (2003). **A Educação pela Arte e Arte na Educação, Bases Psicopedagógicas**. 1º volume. Lisboa: Instituto Piaget.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L. (1934). **Imaginação e Criatividade na Infância**. Lisboa: Dina livro.

CONTRIBUIÇÕES DA ARTE E DA LUDOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



DÉBORA FAVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Metropolitanas Unidas - FMU (2005); Especialista em Educação de Deficientes da Audiocomunicação / Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio pela Faculdade Metropolitanas Unidas - FMU (2006); Diretora Escolar pela Secretaria Municipal de Educação de SP, no CEI Professor Mario Pereira Costa.

RESUMO

A expressão artística permite a ação entre o cognitivo e o afetivo e as crianças pequenas apresentam uma espontaneidade maior, que facilita essa expressão, já que para elas a brincadeira se faz presente o tempo todo e através do contato com as imagens elas se comunicam facilmente através das linguagens artísticas. Sendo assim, o presente projeto busca trazer uma reflexão sobre a contribuição que a arte traz no desenvolvimento da criança, uma vez que o sujeito aprende com a interação com o outro e a necessidade de refletir acerca das contribuições que a arte traz para o desenvolvimento da criança, além de análises sobre as diferentes construções. A arte como referência de várias linguagens que formam a expressividade humana, bem como o aprofundamento teórico sobre o tema como forma de linguagem e expressão, necessitando ser valorizada e incentivada, uma vez que auxilia no desenvolvimento e aprimoramento do processo de aprendizado. A influência da arte no desenvolvimento das crianças e bebês faz com que estas liberem suas inibições, estimulando a criatividade, a imaginação e a autoconfiança. Partindo desse pressuposto, faz-se primordial a exploração da arte como parte do planejamento das vivências propostas dentro do ambiente escolar, com o propósito de favorecer aprendizagens expressivas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Arte; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A criança, desde que nasce, depara-se com um repertório de símbolos e significados construídos pelas gerações que a precederam e, participando das práticas culturais do seu grupo, reconstrói os significados do mundo físico, psicológico, social, estético e cultural. O

mundo simbólico será conhecido e ressignificado no convívio e acesso aos jeitos de pensar e fazer e aos códigos. Entre eles os códigos da arte.

[...] é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiura, entre outros. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com pessoas e sua ambiência (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 42).

Neste sentido, não apenas reproduz o que percebe, mas cria outros sentidos, usando a imaginação para preencher os vazios de sua leitura de mundo, articulando significados próprios para o que observa e percebe. Interage com manifestações artísticas, estéticas e comunicativas do ambiente e, nessa interação, entra em contato com o contexto social e cultural que permeia a estruturação do senso estético.

Queiramos ou não, é evidente que a criança já vivencia a Arte produzida pelos adultos, presente em seu cotidiano. É óbvio que essa Arte exerce vivas influências estéticas na criança. É óbvio, também, que a criança com ela interage de diversas maneiras (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 43).

Naturalmente, as crianças e bebês entram em contato com o mundo sensível, agindo sobre ele com afeto, cognição, motricidade; e construindo para si um repertório perceptivo de formas, cores, texturas, sabores, gestos e sons, atribuindo a este mundo sentidos e organizações diferentes. O professor deve considerar essas significações já construídas e colocar o desafio de construir outras.

A expressividade infantil implica na construção de formas de linguagem e comunicação exercidas no processo de socialização. Atuando expressivamente é que crianças e bebês aprendem. Vivenciando formas de ser e de estar no mundo humano.

O desenvolvimento dessa expressão infantil acontece junto com seu desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual e resulta do exercício de conhecimento de mundo.

A vivência do mundo simbólico e a ampliação das experiências perceptivas que fornecem elementos para a representação infantil dão-se no contato com o outro, na interação com o meio. O professor pode, através do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, enriquecer as experiências das crianças e bebês, apresentando-lhes o conhecimento artístico e estético, e isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, tocar, enfim, perceber e experimentar as coisas, a natureza e os objetos à sua volta.

[...] 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 necessária 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).

Nesse sentido as crianças e bebês criam, experimentam, vivenciam o tempo todo, interagindo com a arte de forma implícita, portanto é importante a troca com o outro. Nessa troca, ela poderá perceber as diferenças e características essenciais do processo de criação.

O cotidiano da escola de Educação Infantil é permeado por práticas expressivas, com linguagens artísticas. Essas linguagens são instrumentos de comunicação usuais na ação das crianças e bebês sobre o mundo e no fazer pedagógico do professor. Os professores, para atender às demandas de comunicação com as crianças, fazem usos das linguagens artísticas voltadas para os mais variados objetivos. No entanto, mesmo fazendo parte do dia-a-dia as linguagens artísticas são, na maioria dos casos, articuladas pelo professor intuitivamente e/ou inconscientemente como algo já incorporado ao trabalho e sobre o qual não é necessário refletir.

Os cursos de formação para professores contribuem para que as linguagens artísticas sejam concebidas apenas como instrumentos, pois em sua maioria não atribuem à ela o mesmo tratamento que atribuem às demais áreas, isto é, não veem na arte uma área de conhecimento que possui peculiaridades que poderiam ser o foco das reflexões e articulação de situações de ensino por professores.

A falta de formação faz com que esses professores atuem movidos pela concepção da arte e do seu ensino, construída ao longo de suas histórias pessoais. E como, historicamente, a maioria dos professores foi privada do acesso ao repertório cultural da arte, tanto na vivência de sua expressividade em atos artísticos quanto na possibilidade de refletir sobre seus conteúdos na escola, isso gerou uma falta de consciência sobre os sentidos que esses conteúdos e vivências artísticas podem assumir na escola. Essa falta reflete-se nas ações dos professores, principalmente nas escolhas e no encaminhamento de situações de vivências em salas de convivência que envolvam linguagens artísticas.

A ARTE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Na fase da Educação Infantil as atividades artísticas contribuem com ricas oportunidades para seu desenvolvimento, uma vez que põem ao alcance das crianças e bebês diversos tipos de materiais para manipulação, além da arte espontânea que surge em brincadeiras ou a partir de uma proposta mais direcionada.

O lúdico, o teatro, a dança, a pintura, o desenho, a criatividade, o conto de fadas e o brincar heurístico fazem parte de um momento em que as crianças se expressam, comunicam e transformam a vida na relação com a arte, ou seja, “somos potencialmente criadores, possuímos linguagens, fazemos cultura” (PIRES, 2009, p. 47).

O professor precisa dar oportunidades para que as crianças e bebês se expressem assim, de forma espontânea e pessoal, porém é importante que o mesmo planeje e reflita, analisando o contexto dessas atividades de vivência experimentadas pelas crianças e bebês, e ainda, como estas atividades as ajudarão em seu desenvolvimento pedagógico.

“Por que essas atividades são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar?”. (1992, p. 48).

O professor de Educação Infantil busca proporcionar atividades artísticas criando símbolos que expressem sentimentos e pensamentos, portanto, para que isso aconteça é necessário planejá-las, orientando e avaliando o que poderão proporcionar, ou seja, o professor deve ser um observador atento e sensível, buscando sempre novas técnicas e recursos para explorar a arte nas experimentações das salas de convivência, contribuindo assim para o desenvolvimento das crianças e bebês. Lavelberg afirma que:

[...] é necessário que o professor seja um “estudante” fascinado por arte, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes. (2003, p. 12).

O contato com as diferentes formas da arte oportuniza às crianças e bebês a exploração, o conhecimento, a brincadeira, desenvolvendo uma visão transformadora e beneficiando seu vínculo com a realidade. Desse modo, contribui para uma análise, ainda que inconsciente, de compreensão do mundo a qual vivência, favorecendo a ligação entre a fantasia e a realidade.

Compreender a arte como um espaço de experimentação, de jogo, onde a criança e o bebê possam construir uma análise pessoal das suas construções.

Partindo do pressuposto que a criança da Educação Infantil explora o tempo todo seus sentidos, pois se encontra na fase do concreto, ou seja, tem compreensão apenas do que se poder ver e pegar, é muito importante que se planeje atividades de experimentação que considerem a questão dos sentidos, fazendo com que as experiências de percepção e a imaginação dessas crianças e bebês sejam enriquecedoras.

A arte é fundamental na formação do ser humano, pois representa experiências individuais e para que ela seja utilizada como ferramenta no desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional das crianças e bebês, o professor precisa ter sensibilidade e conhecimento do quanto ela se faz necessária nesse processo de aprendizagem.

E assim, o uso da arte na Educação Infantil estão ligados aos interesses de quem aprende, pois estes 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 pedagógico que vai contribuir na construção desses sujeitos.

ARTE, LINGUAGEM E CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A arte na Educação Infantil tem como finalidade explorar e desenvolver as potencialidades das crianças e bebês, uma vez que ela abre portas para um caminho que vai além de uma disciplina no currículo escolar.

O ser humano tende a se tornar mais sensível quando experimenta a arte como algo significativo em sua educação, e cabe ao professor a tarefa de levar a essas crianças e bebês novas descobertas, buscando promover a conscientização e a efetiva participação no processo de vida e, também, valorizando as relações na interação e na integração entre o conhecimento e experiências.

É importante ampliar seu mundo de respostas em situações diversas de forma espontânea e criativa, e cabe à escola esse papel.

Materiais não estruturados e de largo alcance, apresentados às crianças e bebês na Educação Infantil, vão promover a descoberta e uma maior autonomia, já que o brincar e o explorar faz parte da essência das crianças.

A partir dessas experimentações, as crianças e bebês poderão construir suas narrativas lúdicas, utilizando sua criatividade e imaginação.

Muitas escolas, ainda hoje, usam o desenho pronto para a criança pintar e determinam as cores a serem usadas. Ferreira (2008, p. 50) questiona: "O que pode existir de criatividade em uma atividade como essa? Por que os adultos não entendem que a atividade artística é da criança, e que ela tem o direito de ser a única autora do seu trabalho?". Ferreira continua em sua observação: Ao dar um desenho pronto para a criança pintar, o professor está desrespeitando sua personalidade, inteligência e sensibilidade.

Ninguém daria um desenho pronto para um artista. E por que fazem isso com uma criança? Aí vem a resposta de alguns professores: "Eles não sabem desenhar". Alegam que são cobrados por pais e coordenadores nas escolas onde trabalham a apresentar atividades prontas, "bonitas". "perfeitas". Inclusive para a "capinha" de seus trabalhos. Não seria mais interessante à própria criança criar a capa de seus trabalhos (FERREIRA 2008, p. 50).

O uso de desenhos prontos em nada acrescenta ao desenvolvimento criador da criança. Seria muito mais proveitoso estimular a percepção, o raciocínio e a criatividade, substituindo essa prática por atividades livres e formadoras que respeitassem a capacidade de expressão, característica de toda criança, pois ela é naturalmente criativa e sensível, e sua criatividade é espontânea até que consigam, por meio de práticas conservadoras e de desrespeito à arte infantil, tomar a criança um ser incapaz de se expressar criativamente, levando-a mais tarde a dizer: "Eu não sei desenhar". Cabe aos professores possibilitar atividades de experimentação desafiadoras e significativas.

A arte na educação deve ser baseada na liberdade de expressão e no respeito às diversidades culturais, e é fundamental no processo de formação do aluno, por meio de seus conteúdos cognitivos, afetivos e perceptivos, que, segundo os PCN/Arte (2000, p. 20): "A arte solicita a visão, a escuta e os demais, sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida salienta e se firma através das narrativas de professores da Educação Infantil, de que a arte necessita ser vista como forma de expressão e manifestação de sentimentos, emoções e conhecimentos que estão intimamente relacionadas com a percepção de mundo e imaginação de cada criança e de cada bebê.

A criança na Educação Infantil explora os sentidos em tudo que faz e através da realização de experimentação de atividades artísticas ela poderá demonstrar seus sentimentos, trabalhar inconscientemente sua autoestima e a capacidade de representar o simbólico.

A arte faz parte da vida das crianças e bebês, que se comunicam de várias maneiras, sendo espontâneas e criativas por natureza. As crianças e bebês, em contato com a arte, sensibilizam-se com a organização e harmonia das cores, formas, sons e movimentos, criando, recriando e vivenciando sua vida cotidiana.

Assim, a arte na Educação Infantil precisa ser explorada, com planejamento e objetivos concretos.

A arte na educação, em todas as fases que perpassa uma criança, pode ajudá-la na medida em que não há necessidade de competição, de recompensa ou mesmo de ter um produto final em vista pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e capacidades, sendo, assim, um canal de exteriorização de emoções, e pode significar um ganho e enriquecimento da própria vida, e dessa forma facilitar o aprendizado e a maneira

dessa criança se comunicar consigo e com o mundo e de perceber suas próprias expressões.

Um trabalho de pesquisa é sempre instigante, pois propicia ao pesquisador uma ampliação de conhecimentos. Pode-se perceber, também, que a leitura, no processo acadêmico, é uma atividade fundamental e formadora, e a escrita é o registro das ideias que foram apreendidas. Este trabalho funcionou como uma oportunidade muito válida para se adentrar nesta complexa e desafiadora atividade que é a pesquisa.

Por fim, foi possível perceber através da pesquisa e da análise das narrativas que a arte é vista como importante tema gerador a ser trabalhado diariamente nas escolas de Educação Infantil, e que cabe ao professor planejar e incluir esse conceito respeitando a diversidade, o tempo e a maneira com que cada criança relaciona-se com a arte no processo de construção do conhecimento.

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.
- BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a Arte na Infância. São Paulo: Blucher, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 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.
- MACEDO, Neuza Dias de. Iniciação à Pesquisa Bibliográfica: Guia do Estudante para a Fundamentação do Trabalho de Pesquisa. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

- MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Criatividade, personalidade e educação. 2 ed. Campinas: Papirus, 2000.
- MORENO, G.L.. Comunicação Significativa entre a criança e a Arte. Revista do Professor. Abril/Junho, 2007, ano XXIII, N.90 ISSN 1518-1839.
- MÖDINGER, Carlos Roberto (et al.). Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes. Erechim: Edelbra, 2012.
- PIRES, E. Proposta Curricular da Educação Infantil. Campinas: Prefeitura Municipal
- PALLARÉS, Zaida M. Atividades rítmicas para o pré-escolar. Porto Alegre: Redacta-Prodil, 1981.
- PERSONAGENS NA PALMA DA MÃO. Edição Especial Nova Escola Arte. Fundação Victor Civita. São Paulo: Editora Abril, dez.2006.
- PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Tradução: Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.
- PROJETO IBM-KIDSMART. Cantos de atividades diversificadas. Brasil, (s.d). Disponível em . Acesso em 27/06/2009.
- REILY, Lúcia Helena. Atividades de artes plásticas na escola. São Paulo: Pioneira, 1993.
- SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. Freinet: Evolução Histórica e Atualidades. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- SANTORO, L. B. Arte-educação: uma luta por um ensino menos mecanizado. Criança, Brasília, p. 11-13.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino - Educação Formal e Não-formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006.
- TOZETTO, Henriqueta Kubiak. Educação musical: a atuação do professor na Educação infantil e Séries Iniciais. Curitiba: UTP, 2005. (Série Dissertações; 1).

A TECNOLOGIA A FAVOR DA EDUCAÇÃO



DENISE EDUARDA ROBERTO FERNANDES DE SANTANA

Graduada em Ciências Biológicas pela UMESP – Universidade Metodista de São Paulo (2008); Especializada em Ensino de Ciências pela UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2018); Professora de Ensino Fundamental II Médio na disciplina de Ciências, na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

Entender as mudanças pelas quais passa a educação atualmente, o papel do educador e da escola, é primordial para que o processo de ensino-aprendizagem possa ser melhorado efetivamente, haja vista que o uso das tecnologias pode ser um excelente meio de auxílio a aprendizagens. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo analisar a importância das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino-aprendizagem, particularmente do Ensino Fundamental, cujos educandos, em sua grande maioria, não concebem o mundo sem a existência dessas tecnologias. A tecnologia está modificando toda a relação do ser humano com o mundo em todos os sentidos. Neste sentido, a escola possui o papel primordial de oferecer aos educandos meios para que possam interagir com o universo tecnológico, e estimulá-los em sua formação como sujeitos críticos e conscientes a questionarem as informações dadas.

Palavras-chave: Novas Tecnologias; Ensino Fundamental; Educador.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história do mundo contemporâneo, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) se revelam uma importante ferramenta na melhoria da qualidade de vida do ser humano. Esta melhoria passa, indispensavelmente, por contribuições significantes no âmbito da educação, incentivando mudanças nos métodos tradicionais de ensino e promovendo incontáveis e novas possibilidades pedagógicas.

É praticamente impossível falar em educação sem mencionar o uso das TICs na valorização e na melhoria das práticas educativas, tornando-se cada vez mais necessários os debates e as reflexões acerca de sua inserção na educação.

É evidente a rápida evolução das tecnologias, levando os profissionais de educação a se posicionem de modo mais rápido acerca de sua utilização, uma vez que a inclusão digital tem se apresentado como um recurso a serviço do sistema educacional e, em consequência, como parte do processo de ensino-aprendizagem, visto que faz constantemente a mediação entre sujeito e conhecimento (MORAN, 2009).

De acordo com Leite et al (2010, p. 16):

Estamos na sociedade da aprendizagem. Todos somos, em maior ou em menor grau, educadores e educandos, e é essa atitude que diferencia a situação da aprendizagem na sociedade contemporânea. As práticas educacionais, portanto, precisam ser pensadas como formas através das quais o indivíduo possa ser estimulado a participar ativa e significativamente de todos os processos de construção do conhecimento.

Compete à escola repensar suas práticas e adequar-se para uma possível introdução nesse processo de construção do conhecimento a partir de recursos virtuais, que ultrapassa a oralidade e a escrita e também os, como também os recursos tradicionais como: giz, lousa e cartilha ou livro didático.

Conforme Santarosa (2010, p. 26),

os recursos tecnológicos, quando inseridos na escola, proporcionam ao professor e ao aluno uma nova forma de aprender e ensinar, onde a busca pelo conhecimento e pela informação é estimulada pelas possibilidades computacionais de programas com recursos visuais, gráficos e sonoros que o computador oferece, estimulando assim o pensamento crítico, o raciocínio lógico e a criatividade.

Neste sentido, faz-se necessário desenvolver nos educandos e nos profissionais da educação o conhecimento tecnológico por meio do uso de novas tecnologias, como hardware e software, hipermídia, redes de computadores, aplicativos e bancos de dados, dentre um incontável leque de opções, capazes de beneficiar a educação para hipermídia.

Na opinião de Bonis (2003), uma das vantagens na utilização deste tipo de ambiente de aprendizagem é a restrição à simples memorização e o oferecimento de contextos lúdicos onde, além de se compreender mais facilmente os conteúdos, pode-se investigar e buscar novas relações, estimulando o desenvolvimento de capacidades e estruturas mentais, como o raciocínio, a reflexão crítica e a criatividade.

O ensino tradicional, no qual o quadro negro e o giz eram tidos como os grandes protagonistas, se mostram hoje pouco atrativos e quase que obsoletos, pode se dizer até que não contribuem com o aprendizado de uma geração de alunos que em sua grande maioria domina a tecnologia.

O professor contemporâneo tem um grande desafio de adequar as disciplinas do ensino fundamental ao uso de recursos tecnológicos. Recursos esses que, por muitas vezes, não são disponibilizados em um cenário de ensino público.

Ignorar a realidade e tentar ensinar como há décadas atrás é contribuir para o fracasso da aprendizagem, no qual não se aproveita a bagagem tecnológica do aluno que muitas vezes pode desestimular a criatividade, o conhecimento e a vontade de aprender.

Diante deste contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar a importância das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental.

As TICs na escola possibilitam novas formas de compreensão do processo de ensino-aprendizagem e da organização do trabalho pedagógico.

Neste sentido, as TICs surgem como um meio auxiliar alternativo de ensino, um recurso a mais para a redução das carências existentes.

TECNOLOGIA E TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE E DA ESCOLA

A partir da segunda metade do século XX houve uma mudança na organização político-econômica do mundo que deu força ao desenvolvimento tecnológico, o qual trouxe mudanças nas relações sociais. Surgiram aparatos tecnológicos e instrumentos de comunicação que influenciaram nos negócios, na produção de riquezas materiais e de conhecimento (LEITE et al., 2010).

A transmissão e o tratamento da informação foram evoluindo no decorrer da história da humanidade. Leite et al (2010) lembram que, na década de 1950, o início das operações com computadores assinalou o início da denominada revolução tecnológica e de sua principal característica que foi provocar rápidas mudanças nos instrumentos de comunicação e trabalho.

De acordo com Takahashi (2000), no final da década de 1960, quando ocorreu a primeira de uma série de conferências das Nações Unidas sobre Informática, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) foram consideradas propulsoras de desenvolvimento econômico e social. Ao longo da década de 1970 e 1980, diversos países, inclusive o Brasil, “conceberam planos nacionais de capacitação tecnológica e de produção doméstica de bens e serviços em informática como ‘potenciais atalhos’ rumo ao desenvolvimento” (TAKAHASHI, 2000, p. 48). No ano de 1972, o ministro Jarbas Passarinho,

mencionou que “o país que não produzisse a sua própria tecnologia seria permanentemente colonizado” (NISKIER, 2009, p. 55).

Atualmente, é impossível negar a presença da tecnologia, que faz parte do cotidiano da maioria das pessoas; grande parte dos estabelecimentos comerciais está informatizada. Os satélites, televisão, telefone, os microcomputadores permitem que as informações sejam compartilhadas de forma instantânea favorecendo o processo de globalização da economia (CARVALHO, 2020).

Vivemos hoje na chamada Sociedade da Informação, que segundo Moran (2009), pode ser entendida como uma nova era na qual a informação corre a velocidades e quantidades que há poucos anos atrás não poderiam ser imaginadas, assumindo importante valor social e econômico.

O avanço tecnológico trouxe algumas vantagens para o desenvolvimento e manutenção do sistema capitalista. A tecnologia fez com que a distância não fosse mais um obstáculo para a expansão do capitalismo, permitindo um aumento na produção e minimização dos custos.

A tecnologia favoreceu e tornou-se indispensável para o processo de globalização, que apresenta características como: produção em massa em ritmo crescente; segmentação do processo produtivo, tornando possível a internacionalização; controle do processo a distância; rapidez e eficiência no transporte de grandes volumes de mercadorias; homogeneização de produtos, hábitos de consumo, vendas, sistema financeiro, etc. (LEITE, et al, 2010, p. 39).

Segundo Wurman (1989 apud LEITE et al, 2010), culturalmente, o momento em que estamos vivendo significa pluralidade de ideias, que assumem a mesma rapidez da substituição e mudança das tecnologias.

As transformações técnicas, econômicas e culturais exigem novas formas de perceber e compreender o mundo: “o local é reinterpretado a luz do global”, modificam-se os modos de aprender das novas gerações, bem como suas representações e relações com a instituição escolar (BELLONI, 2002). Coloca-se para a Educação, portanto, grandes desafios tanto teóricos quanto práticos.

Em uma sociedade que valoriza a informação, a educação é vista como um elemento importante. Há a crença de que o desenvolvimento econômico e social está atrelado ao desenvolvimento educacional.

Conforme Takahashi (2000), grande parte das diferenças entre pessoas, organizações, regiões e países existem em função da desigualdade de oportunidades no que se refere ao desenvolvimento da capacidade de aprender e utilizar inovações. Entretanto, ele salienta que educar em uma sociedade de informação vai muito além de treinar as pessoas para utilizarem-se das tecnologias de informação e comunicação; significa possibilitar aos indivíduos adquirir

competências para atuarem efetivamente na produção de bens e serviços, tomarem decisões baseadas no conhecimento, utilizar com fluência os novos meios e instrumentos em seu trabalho, fazer uso criativo dos mesmos. Significa também “formar os indivíduos para ‘aprender a aprender’, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica” (TAKAHASHI, op. cit., p. 45).

Ainda de acordo com o autor acima, o fascínio que as novas tecnologias exercem sobre todos pode levar a uma visão limitada no que se refere ao papel da educação na sociedade da informação, priorizando, por exemplo, a capacitação tecnológica em detrimento de aspectos mais relevantes.

Embora o autor alerte que não deve haver uma preocupação somente com a capacitação para o uso da tecnologia, mas também com objetivos mais globais que a educação deve conquistar, como por exemplo, de preparar o indivíduo para tomar decisões fundamentadas no seu conhecimento, percebe-se que a sua concepção de educar volta-se para a importância de se formar indivíduos que sejam capazes de atender as necessidades do mercado de trabalho e à lógica do sistema capitalista de produção. Aliás, vale lembrar que a escola, desde o seu nascimento, sempre teve seus objetivos direcionados aos interesses do sistema econômico vigente.

Segundo Lévy (1997), a escola surgiu a partir de interesses do sistema socioeconômico para preparar as pessoas para o trabalho.

O uso de recursos técnicos avançados na área de educação (TICs) compõe um fenômeno social que vai além do âmbito da educação propriamente dita, visto que a inserção das tecnologias na educação não deixa de estar associada ao papel da ciência e da técnica nas sociedades industriais modernas (BELLONI, 2002).

Belloni (2002) afirma a necessidade de uma reviravolta nas metodologias de ensino para promover uma educação de qualidade, que, em sua opinião, corresponde a uma educação que seja capaz de atender as necessidades da sociedade atual. Não é suficiente transmitir informações, é necessário fazer com que os alunos sejam capazes de aprender de forma contínua.

O discurso presente nesse contexto é o de que, em uma sociedade cuja informação circula em altas velocidades provocando transformações constantes nas relações de trabalho, não há mais espaço para aqueles que colocarem um “ponto final” em sua formação, isto é, não se conscientizarem que a aprendizagem é contínua.

Para Belloni (2002), na era da informação, mais importante que dominar o conteúdo é dominar o processo de ensino-aprendizagem, porque cada vez mais haverá necessidade de educação permanente, explorando as possibilidades promovidas pelas tecnologias.

O que diferencia, na opinião de Belloni (2002), uma sociedade de outra em diferentes momentos históricos são as instituições sociais, as formas de organização do trabalho, o “processo de socialização”.

As inovações tecnológicas e suas aplicações dependem de muitos fatores e interações entre sociedade e tecnologia. Não é a tecnologia que transforma as formas de ação material da sociedade, mas a sua apropriação com diferentes objetivos, em diferentes tipos de aplicações e usos, produzindo mais inovações (VALENTE, 1999).

CONHECENDO AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A utilização da informática na educação no Brasil, já referida anteriormente, teve início na década de 1970. Entretanto, apesar de mais de quatro décadas de utilização destes recursos, não percebemos transformações significativas nas concepções de ensino e de aprendizagem. As escolas permanecem sem grandes alterações, mesmo informatizadas, pois a prática pedagógica tradicional, centrada na transmissão do conhecimento, legitimada pela cultura escolar vigente, ainda continua hegemônica.

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) não são recentes, os correios, o rádio, o telefone, a televisão, o computador, por exemplo, fazem parte destas tecnologias. Nesta pesquisa, consideram-se Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), na maior parte das vezes, aquelas que aplicam recursos computacionais, como internet, recursos gráficos, interatividade, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros.

Segundo Bates (1997 apud CARVALHO, 2020), os principais fatores que precisam ser levados em consideração na escolha das TICs são: “garantia de acesso, custo-benefício, relação com a função de ensino, possibilidade de interatividade, organização e tecnologias mais recentes”.

O fato é que, na atualidade, as TICs fazem parte do cotidiano das pessoas e não cabe mais o debate acerca de seu uso na área da educação, como assegura Moran (2009). As TICs não alteram necessariamente a relação pedagógica, elas tanto podem ser utilizadas para fortalecer uma visão conservadora, em que um indivíduo autoritário poderá fazer uso do computador para reforçar ainda mais o seu controle sobre os outros, quanto para fortalecer uma visão progressista, em que um indivíduo de mente aberta, participativa, encontrará formas criativas de ampliar as interações.

De acordo com Belloni (2002, p. 29), Tecnologia da Informação é “um conjunto de dispositivos individuais, como *hardware* e *software*, telecomunicações ou qualquer outra tecnologia que faça parte ou gere tratamento da informação, ou, ainda, que a contenha”.

Na opinião de Moran (2009), as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) são meios, ferramentas ou recursos, que possuem natureza instrumental, auxiliando, complementando e facilitando a prática do educador, ampliando as possibilidades de atuação. Como qualquer outro recurso, requer que quem os utiliza conheça suas possibilidades e saiba aproveitá-las.

As TICs têm utilidade em todas as áreas do conhecimento humano e são capazes de provocar mudanças em todas elas. Pode-se verificar seu emprego na indústria e comércio, na agricultura e pecuária, na pesquisa científica, na saúde, nas comunicações, no transporte, segurança, entretenimento, entre tantos outros, levando a concluir que sua introdução na sociedade contemporânea já é fato incontestável.

Com a chegada dos microcomputadores, a evolução da informática e a popularização da Internet, a partir da década de 1980, na área da Educação, surgiram incontáveis recursos tanto para o desenvolvimento de material didático, como para ambientes de aprendizagem baseados na *web*. Estes novos meios de comunicação e seus recursos são chamados aqui de NTICs.

Sem imputar necessariamente uma ordem que caracterize de forma cronológica ou que confira valores aos tópicos, são apresentados na sequência alguns recursos que vêm sendo usados no desenvolvimento de materiais didáticos mediados e ambientes virtuais de aprendizagem, segundo Dias (2020): os computadores pessoais (PCs, *personal computers*); as câmeras de vídeo e foto para computador ou webcams; os diversos suportes para guardar e portar dados como os disquetes, discos rígidos, cartões de memória, pendrives, zipdrives e assemelhados; a telefonia móvel (telemóveis ou telefones celulares); a TV a cabo; a TV por antena parabólica; o correio eletrônico (*e-mail*); a Internet; a world wide web (principal interface gráfica da internet); os websites e *home pages*; o streaming (fluxo contínuo de áudio e vídeo via internet); as tecnologias digitais de captação e tratamento de imagens e sons; a captura eletrônica ou digitalização de imagens (scanners); a fotografia digital; o vídeo digital; o cinema digital (da captação à exibição); o som digital; a TV digital e o rádio digital; as tecnologias de acesso remoto (sem fio ou *wireless*); Wi-Fi; Bluetooth, entre outros.

O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O uso das NTICs em sala de aula é considerado neste trabalho, como mais uma das diferentes práticas pedagógicas que o professor pode utilizar em sala de aula. Segundo Itacarambi (2000, p. 31), a maneira como são utilizadas depende do conceito de ensino-aprendizagem do professor.

Se pensarmos, por exemplo, em utilizar o computador como transmissão de informações, o mesmo se coloca na função de máquina de ensinar. Todavia, se o computador for visto como uma ferramenta na qual professor e alunos buscam novas informações, discutem o que encontram e analisam criticamente as informações, podendo até enriquecê-las por meio do computador, de uma pesquisa na biblioteca ou outras diferentes estratégias, não há dúvida que o ganho será proveitoso tanto para os alunos como para os professores (BONIS, 2003).

Valente (1999, p. 3) critica a prática pedagógica vigente de escolas por utilizarem o computador com o meio de passar informações. “Na verdade, a máquina está sendo usada para informatizar os processos de ensino vigentes”. Utilizar as tecnologias da comunicação e informação, para muitas escolas se associa à colocação de máquinas, inserir programas escolhidos ou navegar na Internet, mas sem quebrar a dinâmica tradicional da sala de aula.

O domínio das novas tecnologias deve estar a serviço do processo ensino-aprendizagem, como uma ferramenta das diversas áreas do conhecimento. Consciente de que a presença da Internet na escola, por exemplo, não garantirá que o leitor-navegador não se perca neste mundo textual carregado de elos, chama-se a atenção para a importância do trabalho coletivo da escola frente ao uso do computador, numa postura crítica e consciente dos ganhos que o uso de tal ferramenta possa trazer para esta instituição (VASCONCELLOS, 2012).

Acredita-se ser preciso transformar o ambiente escolar num espaço favorável para integrar em seu contexto o uso do computador, mas num movimento de reflexão, em que não se despreze as informações trazidas por este instrumento, mas crie situações que favoreçam processar criticamente estas informações.

Um ensino *eficaz* familiariza o aluno com NTICs. Esta afirmativa pode suscitar questões como: “O que se entende por um ensino eficaz?”.

Para Dias (2020), ensinar é mais do que apenas fornecer informações, porque o ato de ensinar revela uma intenção: a de produzir aprendizagem. Toda a aprendizagem legítima, terá

alguma mobilização da inteligência redundando em progresso cognitivo, em capacidade ampliada para aprender.

Lembrando que, conforme Kenski (2002), a aprendizagem é um processo ativo do ponto de vista do aluno, no qual ele constrói, modifica, enriquece e diversifica seus esquemas de conhecimento sobre diferentes conteúdos a partir do sentido que pode atribuir a esses conteúdos e ao próprio fato de aprendê-lo.

Dessa forma, entende-se ser preciso tratar de passar da escola centrada num ensino ligado às suas finalidades, seus conteúdos, sua avaliação, seu planejamento, sua operacionalização sob forma de aulas e de exercícios repetitivos, para um ensino que objetive a aprendizagem por meio do envolvimento integral do aluno, buscando os conhecimentos prévios do mesmo e criando oportunidades para que os professores vivenciem situações de aprendizagem com seus alunos, para que possam analisar as suas práticas e a de outros professores, instituir relações entre elas e as teorias de desenvolvimento implícitas, participar de reflexões coletivas a respeito das mesmas, debater suas perspectivas com os colegas e buscar novas orientações (CARVALHO, 2020).

Acredita-se que o processo ensino-aprendizagem deve ser entendido como uma relação interativa, um ato comunicativo. “É preciso reconhecer que quero me comunicar, que quero trocar informações e que, nesta troca, vou aprender. O ato comunicativo é, sobretudo, um ato de aprendizagem” (KENSKI, 2002, p. 135).

Neste sentido, o quadro abaixo mostra o que é uma sala de aula numa visão tradicional, onde há uma submissão da prática educativa a fins genuinamente conteudistas, tecnicistas, com poucas relações interativas, que não incorpora em seu contexto as novas tecnologias nem utiliza as linguagens orais, e não faz uso das outras linguagens. Na sala de aula tradicional, o professor tenta “passar” o conteúdo de forma textual e linear. Os alunos recebem este conteúdo sem interesse, sem saber o que fazer com ele. Já na sala de aula que traz para seu interior as NTICs, professor e aluno, aluno e aluno interagem, se comunicam. Há interação na atividade didática, todos se comunicam procurando discutir, refletir sobre o tema estudado.

Todavia, é importante criar um contexto educacional favorável.

... será tão-somente na vivência de uma didática que exercite a capacidade comunicacional humana e pratique a educação como processo específico de comunicação que as tecnologias comunicacionais ganharão a possibilidade de exercer o seu poder transformados, rumo a uma educação Escolar, formadora, reveladora, suporte para exercício pleno da verdadeira cidadania (PENTEADO, 2004, p. 13).

O fundamental neste momento da história é que os educadores precisam acompanhar de perto as transformações, conscientes de que os avanços tecnológicos repercutem na

educação, nas escolas e no trabalho dos professores. Cabe à escola levar os alunos a analisar criticamente as informações obtidas no mundo digital e produzir conhecimentos a partir das informações.

Libâneo sintetiza bem o papel da escola nesta nova realidade: “Trata-se, assim, de capacitar os alunos a selecionar informações, mas, principalmente, a internalizar cognitivos (saber pensar de modo reflexivo) para aceder ao conhecimento” (LIBÂNEO, 1999, p. 27).

Sabe-se que é necessário usar de cautela devido à grande quantidade de informação que o mundo digital apresenta. É preciso tratá-lo de modo crítico, reflexivo, para não ficar na mera informação, mas na construção do conhecimento.

Deixar que o processo de análise e reflexão das informações obtidas seja menos relevante que o processo de busca feito na Internet constitui um grande erro. Auxiliar o aluno a aprender a selecionar melhor suas alternativas e recursos de acesso à informação requer do professor um grande preparo e atualização frente a este meio de comunicação. Não podemos esquecer que o que torna a informação valiosa, o que a transforma em um tipo de conhecimento que poderá ter caráter de mudança é um processo de síntese reflexiva frente às fontes de informação. Nesse sentido, cabe aos educadores utilizarem os seus conhecimentos, experiências e intuição para avaliar criteriosamente os materiais disponíveis na Internet (DIAS, 2020).

Explorar o grande potencial da Internet, buscando novas formas de incrementar e estimular a aprendizagem dos alunos é um caminho novo que pode ser percorrido pelos professores. Ao contrário de organizar o que ocorre em sala de aula, de forma que o aluno tenha um papel passivo e o professor um papel ativo, o aprendizado bem sucedido se dá quando o aluno “descobre” o conhecimento por meio de atividades práticas, que envolvam as habilidades adquiridas por meio da solução de problemas e da busca de informações, assumindo papel ativo em sala de aula. Libâneo sintetiza essa ideia:

O ensino, mais do que promover a acumulação de conhecimentos, cria modos e condições de ajudar os alunos a se colocarem ante a realidade para pensá-la e atuar nela. Nesse sentido, aprender a aprender não é mais que a condição em que o aluno assume conscientemente a construção do conhecimento, aprende como fazê-lo e utiliza os conteúdos internalizados (conceitos, habilidades, atitudes, valores) em problemas e necessidades da vida cotidiana (LIBÂNEO, 1999, p. 37).

Para Libâneo (1999, p. 68), cabe à escola uma nova atitude frente às NTCIs, uma vez que o seu uso na escola possibilita:

- Democratização dos saberes socialmente significativos, possibilitando aos alunos se tornarem cidadãos contemporâneos, críticos que se apropriam do conhecimento, e com capacidade de transferir e comunicar o aprendido, saber analisar e solucionar problemas, tornando-se autônomos e responsáveis por seus atos.

- Utilização das mídias e multimídias com atitude crítica “perante a produção social da comunicação de massa e o mundo tecnológico”.

Um bom exemplo de trabalho em sala de aula é a nova versão do “Sítio do Pica-Pau Amarelo” de Monteiro Lobato. Esta nova versão ganhou jovialidade de videoclipe, os cortes de edição asseguram saltos rápidos à história e os personagens são bem mais modernos. Dona Benta navega na Internet, um forno de micro-ondas socorre Tia Anastácia na cozinha, e os efeitos especiais são tão notáveis que conferem às cenas um aspecto de desenho animado. O Sítio da Dona Benta dá sinais de seu tempo. Os personagens mal conversam, comprimidos entre o ritmo de clipe e a curta duração dos capítulos diários (apenas 15 minutos). Nota-se esta nova versão vem atender a uma linguagem exclusivamente dos meios de comunicação e informação. E a escola como deve então fazer, tão longe deste universo?

Cabe à escola fazer uma leitura crítica deste novo Sítio, levando os alunos a lerem, por exemplo, os livros de Monteiro Lobato, possibilitando-lhes o sonho de também conhecer quem foi este escritor e todos os personagens por ele criados, que encantaram muitas gerações e imaginar as cenas a partir das leituras.

Finalizando, é possível afirmar que o computador é uma ferramenta eficiente caso seja utilizado não apenas como um simples recurso didático, mas como um instrumento que objetiva um fim, permitindo que o aluno busque novos conhecimentos. O professor precisa, então, assumir o papel de facilitador, e ter claro quando e como fazer uso das TICs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução tecnológica tem gerado transformações rápidas no mundo contemporâneo, exigindo novas adaptações da sociedade. Desse modo, a escola também precisa se adaptar às transformações tecnológicas para que seja capaz de qualificar e tornar os cidadãos aptos de modo mais rápido, sobretudo para o mercado de trabalho que, por sua vez, tem se mostrado mais preparado para o uso dessas tecnologias.

Porém, a tentativa de inclusão digital nas escolas brasileiras ainda não está bem definida, visto que não se tem um objetivo didático-pedagógico claro. Neste sentido, é necessário refletir a respeito da inclusão social e fazer uso das tecnologias como forma de proporcionar à sociedade uma gama de alternativas que possa torná-la incluída também no quesito social.

A ideia central é que as políticas públicas, as escolas, particularmente, e seus profissionais se conscientizem, estimulem e disponibilizem as TICs existentes para que os

educadores e educandos possam utilizar no seu cotidiano escolar de forma mais adequada e com qualidade.

O uso das TICs no espaço escolar permite dinamizar as aulas; incentivar os educandos a novas descobertas e à produção de novos conhecimentos a partir dessa busca; renovar o processo de ensino-aprendizagem, tornando possível que aprendam com mais atratividade e interação.

Não se trata da solução para a educação no Brasil, mas, de promover contribuições consideráveis na democratização do acesso aos bens culturais, isto é, as informações, os saberes e os conhecimentos da realidade social e do mundo.

Neste sentido, a escola possui o papel primordial de oferecer aos educandos meios para que possam interagir com o universo tecnológico, e estimulá-los em sua formação como sujeitos críticos e conscientes a questionarem as informações dadas. O papel do educador nesse processo é de vital importância, já que, sendo um mediador no processo de ensino-aprendizagem de seus educandos, torna-se indispensável sempre aprimorar seus conhecimentos com o intuito de trabalhar da melhor forma com a utilização das TICs em sua prática educativa.

Diante disso, não basta apenas que a escola tenha as tecnologias. É necessário saber utilizá-las de forma que elas sejam melhores aproveitadas na educação. Este seria um meio para as desigualdades sociais serem minimizadas, visto que, com o acesso à inclusão digital (como um direito de todos) por meio da escola, certamente iria colaborar para que os estudantes tivessem maiores e melhores oportunidades na sociedade.

Não existe uma tecnologia específica a ser utilizada, nem uma forma única de uso das TICs, mas uma vasta gama de oportunidades educativas apresentadas pelas diferentes tecnologias, cabendo ao educador adaptá-las às necessidades e especificidades da escola e do educando com que atua.

Porém, para que essas adaptações possam ser efetivas, é necessário domínio do professor no que se refere às possibilidades de utilização das TICs na educação. A mediação realizada por meio das TICs na escola requer entendimento e reflexão antecipada acerca da realidade que precisa ser trabalhada. Contudo, para isso é indispensável a formação de profissionais que possam trabalhar com esses recursos visando o benefício proporcionado à sociedade.

Após o desenvolvimento deste trabalho, percebemos que, na maior parte das vezes, as escolas dispõem de recursos tecnológicos básicos, mas, que muitas vezes, estão sem uso por falta de incentivo, infraestrutura ou até mesmo por falta de preparação para utilizá-los na prática pedagógica.

Assim sendo, é imprescindível repensar o uso dos instrumentos tecnológicos de modo pedagógico e compartilhado para que as escolas possam sair da margem da exclusão digital. Desse modo, será possível um novo olhar em direção ao desenvolvimento de uma sociedade mais valorizada e menos alienada.

Denota-se a importância e a necessidade de se incentivar os educadores no conhecimento e uso das TICs no ensino fundamental, visto que são crianças que nasceram em meio a elas e não concebem o mundo sem a existência das mesmas.

Portanto, pressupõe-se que o educador precisa reconhecer e lançar-se aos desafios das TICs e estar aberto para novos conhecimentos, novas práticas pedagógicas, recriar metodologias, superar dificuldades, ser um professor pesquisador, comprometido com as transformações da sociedade e do mundo.

As tecnologias trazem benefícios para a sociedade e está inserida nesta de forma irreversível. O acesso a elas é direito de todos os cidadãos. É necessária a adequação das disciplinas para trabalhar com elas, com o intuito de promover essa inclusão tecnológica.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. Integração das tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais. In: BARRETO, T. G. (org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**. Avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONIS, J. R. de. **O uso do computador em sala de aula**. Tese (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

CARVALHO, M. **Estudo sobre a Adoção de Computadores Pedagógicos no Brasil**. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Estudo-Sobre-a-Ado%C3%A7%C3%A3o-De-Computadores/119349.html>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

DIAS, M. H. P. **Encruzilhada de um labirinto eletrônico**: uma experiência hipertextual. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~hans/mh/principal.html>>. Acesso em: 27 mar. 2020.

ITACARAMBI, R. R. **Formação Contínua de Professores Comunicadores de Matemática**: da sala de aula à Internet. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

- KENSKI, V. M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- LEITE, L. S.; POCHO, C. L.; AGUIAR, M. M.; SAMPAIO, M. N. Tecnologia Educacional: mitos e possibilidades na sociedade tecnológica. **Tecnologia Educacional**. V. 29, n. 148, jan-mar, 2010.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez: 1999.
- MORAN, J. M. **Integração das Tecnologias na Educação**. Salto para o futuro. Secretaria de Educação à Distância. 4ª ed. Brasília: MEC, SEED, 2009.
- NISKIER, A. **O impacto da tecnologia**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- PENTEADO, M. G. Redes de trabalho: expansão das possibilidades da informática na educação matemática da escola básica. In: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. (orgs). **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTAROSA, L.M.C. (Org.). **Tecnologias Digitais Acessíveis**. Porto Alegre: JSM Comunicações, 2010.
- TAKAHASHI, T. (Org.). **Sociedade da Informação no Brasil: livro verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.
- VALENTE, J. A. Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica. In: VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas-SP: OEA/NIED/UNICAMP, 1999.
- VASCONCELOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2012.

O PAPEL DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UMA ANÁLISE PSICANALÍTICA



ELIANE CRISTINA BULGAN BORGES

Graduada em Pedagogia pela FALC (2013), Pós-Graduada em Contos de Fadas pela Faculdade Itaquá (2018). Professora de Educação Infantil na EMEI Floriano Peixoto.

RESUMO

Um dos maiores desafios enfrentados na Educação Infantil é o de conseguir adequar à sala de aula uma prática pedagógica que atenda às necessidades das crianças. Nesse sentido, o presente trabalho buscou analisar a importância dos contos de fadas na nossa cultura e seu uso na formação de leitores durante o processo de alfabetização na Educação Infantil. Como proposta para a Educação, objetiva um novo olhar sobre a infância, considerando-se a criança como um todo: lado afetivo e cognitivo de forma igual, proporcionando um estudo introdutório da psique do indivíduo, as intervenções do meio e a ideia que criança tem de si e do outro. Concluiu-se, portanto que, os contos de fadas são importantes sob vários aspectos biopsicosociais. Quanto ao desenvolvimento cognitivo, eles proporcionam às crianças meios para desenvolver habilidades que atuam como facilitadores do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Contos de Fadas; Educação Infantil; Psicanálise.

INTRODUÇÃO

As histórias infantis, os contos, os mitos e as fábulas são ferramentas espetaculares para sensibilização das crianças com o objetivo de abordar um tema para conseguir mudança de atitudes comportamentais.

Os contos de fadas são variações dos contos populares ou das fábulas locais. De modo geral, tratam-se de textos curtos nos quais os heróis ou heroínas encaram grandes obstáculos antes de saírem vitoriosos na batalha contra o mal. Estão repletos de princesas,

príncipes, bruxas, fadas, anões, gigantes, animais falantes e, é claro, muita magia e transformações.

No aspecto pedagógico, é muito relevante trabalhar com a literatura infantil de forma prazerosa, levando a criança a exercitar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Os contos de fadas podem se valer de intermediários na formação de valores nas crianças, conservando nelas até o período adulto, o sonho de manter acesa a chama vibrante, intensa e colorida da infância (CARNEIRO, 2019).

Conforme Figueiredo (2019), em sociedades letradas, desde muito cedo, as crianças demonstram interesse e fazem reflexões sobre a função e o significado da escrita. Para que possam escrever de modo autônomo, é preciso que entrem em contato com diversos tipos de textos já a partir da Educação Infantil. O professor deve apresentar aos alunos poesias, receitas, contos, fábulas, lendas, cartas etc.

Os contos de fadas analisados a fundo passam e transmitem simultaneamente significados manifestos e encobertos; falam a todos os níveis da personalidade humana, comunicando de um modo que alcança tanto a mente ingênua da criança quanto a do adulto (FIGUEIREDO, 2019).

Ao analisar psicanaliticamente, os contos de fada transmitem importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente e à inconsciente, e ao mesmo tempo divertem a quem está lendo. Lidando com problemas humanos universais, particularmente os que preocupam o pensamento da criança, esses contos falam do ego e encorajam o seu desenvolvimento ao passo que aliviam pressões préconscientes e inconscientes. À medida em que as histórias se desenrolam, dão validade e corpo às pressões do id, mostrando caminhos para satisfazê-las, que estão em conformidade com as requisições do ego e do superego (CORSO; CORSO, 2006).

Desse modo, aqui, neste trabalho, o objetivo é fazer uma reflexão psicanalítica sobre o papel dos contos de fadas na Educação Infantil.

Para tanto, utilizou-se com metodologia a revisão bibliográfica, buscando em livros, revistas e sites da Internet a respeito do tema.

Segundo Propp (2003), os contos de fadas têm uma importância muito grande para a criança, visto que é por meio das histórias contadas que ela aprende diversas lições e aprende que os conflitos e problemas se resolvem com muita disposição. E por mais que existam bruxas más (que representam a figura das pessoas que não gostam e querem atrapalhar a felicidade do outro), se você for uma boa pessoa, pode ser feliz e conquistar tudo o que quiser, inclusive com a ajuda dos amigos para acabar com a bruxa má.

De acordo com Bettelheim (2012, p. 199), "O conto de fadas é a cartilha onde a criança aprende a ler sua mente na linguagem das imagens, a única linguagem que permite a compreensão antes de conseguirmos a maturidade intelectual". Dessa forma, cada criança, de modo particular, buscará no conto de fadas um significado diferente conforme as suas necessidades e interesses em cada fase de sua vida. Os contos de fadas abordam: medos (Chapeuzinho Vermelho); amor (A Pequena Sereia); a dificuldade de ser criança (Peter Pan); carências (Joãozinho e Maria); autodescobertas (O Patinho Feio) (MARTINS et al, 2019).

Na história, conforme afirma Martins et al (2019), a criança se projeta de forma momentânea nos personagens e mergulha no universo da fantasia, experimentando um contato mais estreito com seus sentimentos e organizando seus conflitos e emoções. Assim, ela cresce e se desenvolve. A história atua como uma ponte entre o real e o imaginário. Como bem esclarece Sunderland (2005, p. 63), "Por meio da história, a criança observa diferentes pontos de vista, vários discursos e registros da língua. Amplia sua percepção de tempo e espaço e o seu vocabulário".

Ela desenvolve a reflexão e o espírito crítico, visto que por meio da leitura, "(...) Ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar..." (ABRAMOVICH, 2008, p. 145).

OS CONTOS DE FADAS

Na opinião de Schneider e Torossian (2019), os contos de fadas são muito importantes, pois agradam e instruem as crianças. Neles são narrados fatos muito significativos para as crianças de até mais ou menos oito anos. O conto de fadas pode servir como um instrumento que permite à criança elaborar com mais calma conflitos inconscientes, podendo vivenciar nas histórias sentimentos de tristeza, medo, raiva, etc. Por intermédio de brincadeiras, as crianças podem elaborar algumas pressões inconscientes, possibilitando expressar todo tipo de sentimentos ou conflito.

Nos contos de fadas, a criança pode se identificar com o herói, pode derrotar gigantes, ficar mais bonita, mais corajosa, mais forte. Os espaços instalados na compreensão de uma criança, em razão da imaturidade de seu pensamento e à falta de informação são preenchidos por fantasias. Os contos possibilitam que ela exponha suas fantasias, pois começam de uma forma realista, mas problemática, passam para o conflito, depois a solução desse conflito e finalmente o retorno à casa. Familiarizada com o conto de fada, a criança, compreende que este lhe fala não da realidade cotidiana e sim de uma linguagem

simbólica. Ele não tem tempo, nem lugar definido. Essa indefinição inicial simboliza que está deixando o mundo real. O conto de fada leva à criança a um mundo extraordinário, no final ela é devolvida à realidade de forma segura (BETTELHEIM, 2012).

Conforme Chaves (2019), os contos de fadas apresentam duas figuras que representam sentimentos opostos - amor e rejeição. A criança tem a necessidade de projetar em “alguém” as coisas que para ela parece ameaçadora para serem reconhecidas fora delas. No conto de fadas, as personagens são más ou boas, suas imagens são simples e diretas, possibilitando que a criança ordenar seus sentimentos mais completos e ambíguos, ao ouvir as histórias, a criança começa a pensar em maneiras de ordenar o caos que é sua vida interna, descobre sua identidade e comunicação, além de desenvolver seu caráter.

Os contos de fadas auxiliam a criança a compreender melhor a natureza de sua situação, dando a ela ideias que lhe dão coragem para lutar contra suas dificuldades e esperanças para se chegar a uma solução bem-sucedida (CHAVES, 2019).

A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As histórias de ficção e, particularmente, as narrativas advindas do folclore, das lendas, dos contos de fadas, podem ser considerados como a forma mais expressiva que a humanidade tem para demonstrar experiências, e que não encontram condições de se esclarecer no projeto da narrativa. E é por esse motivo que as histórias são tão temidas e importantes (SAWULSKI, 2019).

Os contos de fadas são narrativas simbólicas extremamente simples e primitivas, capazes de passar experiências particulares, complicadas, existenciais emocionais e delicadas, dos adultos, jovens e crianças. Os contos de fadas fazem parte hoje do acervo básico da literatura infantil porque as crianças se apossaram deles, como o público mais aprimorado os considerava uma literatura de menor importância. Porém, não há quem ignore o quanto os grandes artistas, até mesmo autores de todos os tempos, buscaram e buscam inspiração constante nas mostras mais primitivas da sua cultura no folclore (SAWULSKI, 2019).

Todos os contos de fadas giram ao redor de um herói ou uma heroína que descobre sua origem: pai, mãe, terra, cultura. O herói ou heroína vivem sempre problemas grandes e chegam ao momento de impasse em que algo assombroso precisa ocorrer para que tenha

uma saída oportuna. Entram então em ação diversos poderes naturais e sobrenaturais ou mágicos, tanto lado do bem tanto lado do mal, mas sempre havendo um final feliz.

Segundo Martins (2011), assim como o faz de conta, os contos de fadas também ajudam a trabalhar os sentimentos como medos, conflitos e dúvidas. Clássicos da literatura infantil são muito importantes e é uma base eficaz para se trabalhar nas escolas. O prazer que os contos de fadas proporcionam é fantasiado e isso desperta o senso crítico e a capacidade criadora.

Divididos entre o bem e o mal, representados por príncipes, fadas e também por monstros, lobos e bruxas apavorantes, os contos de fadas encantam as crianças e os adultos desde a sua criação. Além do entretenimento, transmitem ainda valores e costumes e ajudam a formar a própria vida por meio de situações opostas e extraordinárias (MARTINS, 2019).

Os contos de fadas têm uma forma clara de entendimento, o que facilita sua leitura e o conhecimento do seu “eu”, levando a criança a entender seus conflitos e medos. Os contos e seu enredo apresentam dramas e dificuldades antes de um final feliz. Trazendo isso para a realidade infantil, desenvolvem-se aspectos cognitivos que auxiliam na maturidade da criança. As histórias têm alegrias, desgostos, amores e decepções (MATTAR, 2019).

Os contos existem desde os tempos mais primórdios da humanidade, embora nem sempre estivessem escritos em livros, passaram de geração em geração e foram mudados conforme a cultura da região.

De acordo com Radino (2011), os contos de fadas são formas imaginárias de representar o que se passa dentro das pessoas, ou seja, os sentimentos. A presença de uma bruxa, de um pássaro, ou de outro personagem mágico, está nos contos de fadas representando uma porção de sentimentos. Os personagens funcionam como um modelo de coragem ou de medo.

Afinal, por que as crianças adoram os contos de fadas e pedem para que sejam contados centenas de vezes? E dessa forma, fazem com que essas narrativas vivam durante séculos. Com os sentimentos vivenciados pelos personagens da história, a criança passa a se identificar e relaciona isso a sua própria vida e isto oferece amplas condições para seu crescimento cognitivo e social. Sobre esse processo de identificação com os personagens do conto, diz Figueiredo (2019, p. 10):

Através do processo de identificação com os personagens, a criança passa a viver o jogo ficcional projetando-se na trama da narrativa. Acrescenta-se à experiência o momento catártico, em que a identificação atinge o grau de relação emocional, concluindo de forma liberadora todo o processo de envolvimento. Portanto, o próprio jogo de ficção pode ser

responsabilizado, parcialmente, pelo fascínio que (o conto de fadas) exerce sobre o receptor.

Explicar para a criança o significado da história faz com que ela (a história), seja modificada conforme o narrador e que a criança não se interesse pela trama. Então, importante é que a criança interprete e construa a sua imagem perante o que ouve ou lê.

De modo inconsciente e divertido, a criança entra em contato com a sabedoria humana que vem desde os tempos mais remotos, foi guardada na memória dos povos e transmitida pelo “contar histórias”. Disso tira-se uma lição: o “contar histórias”, mais do que entretenimento prazeroso, é uma experiência vital, um exercício de viver. Conforme afirmou Cecília Meirelles (1984, p. 123): “Os livros que têm resistido ao tempo são os que possuem uma verdade capaz de satisfazer a inquietação humana, por mais que os séculos passem”.

Encontram-se, nesse caso, os contos de fadas, os clássicos universais, mediante mil variáveis das situações narradas, em que trama-se em torno de algumas poucas invariantes, que correspondem às necessidades básicas do ser humano. Assim, por exemplo, em Branca de Neve, na trama criada entre a Rainha madrasta, a Branca de Neve e os Sete Anões, entram em confronto a inveja ou o ciúme que a beleza e a bondade podem despertar; valorizam-se a paciência diante de um destino adverso e a busca de outros caminhos para fugir dele; exalta-se a solidariedade a ser dada a quem necessita; recompensa-se a virtude e castiga-se o mal; exala-se o poder regenerador dos maus, etc. (CARNEIRO, 2019).

São experiências humanas que o imaginário do leitor vivencia de modo inconsciente, e, com isso vai enriquecendo seu mundo interior. Nas

“transformações” que são comuns nos contos de fadas (a do Patinho Feio em Cisne, etc.) estão claras as transformações pelas quais todos os indivíduos precisam passar para se realizarem de forma plena quando perseguem um ideal de vida. Assim, em seu interior, a estrutura dos contos de fadas corresponde às coordenadas da vida humana (CARNEIRO, 2019).

Conforme Sawulski (2019), ao ouvirem os contos, as crianças, mesmo sem saber, estão formando as leituras do mundo que auxiliarão nos caminhos a serem trilhados na vida. Em cada uma dessas histórias maravilhosas, existe uma verdade vital. Enfim, o que esclarece o continuado êxito dos contos de fadas e dos clássicos infantis em geral é o fato de que sua matéria-prima é extraída de verdades humanas e, portanto, não envelhecem.

Para Azevedo (2019), é necessário dar importância ao significado dos contos de fadas no desenvolvimento intelectual e emocional das crianças. Todos os indivíduos que trabalham com educação e saúde concebem esforços para ajustar condições que promovam a integração psicológica. Nesse sentido, os contos de fadas podem ser a receita

para envolver a atenção das crianças, despertando-lhes sentimentos e valores intuitivos que exigem um desenvolvimento justo.

De forma especial, é possível considerar os contos de fada como pequenas obras de arte, capazes de envolver, de instigar a mente e comover com o destino de seus personagens. Geram impactos em virtude de abordarem experiências cotidianas, e permitirem que seus leitores se identifiquem com as dificuldades ou alegrias de seus heróis, cujos feitos narrados expressam, em grande parte, a condição humana diante das provações da vida.

Ainda segundo Azevedo (2019), se não fossem assim tão verdadeiros ao simbolizar o caminho pessoal de desenvolvimento, apresentadas as situações críticas de escolha que invariavelmente se enfrenta, não despertariam nem sequer o interesse nas crianças que buscam neles, além da diversão, um aprendizado apropriado à sua segurança.

As crianças pedem que seus pais lhes contem de novo algumas histórias a fim de reviver sentimentos que vão sendo trabalhados a cada reprodução da história, ampliando assim os significados aprendidos ou substituindo-os por outros mais eficazes, em conformidade com as necessidades do momento (AZEVEDO, 2019).

O lidar com a fantasia nos contos de fadas, é um recurso fundamental no processo do desenvolvimento humano porque favorece a comunicação via imagens simbólicas com as dimensões mais profundas da mente. Por intermédio dos contos de fadas entra-se magicamente a sombra misteriosa do inconsciente, condição básica para se conhecer o significado profundo da vida.

Finalmente, cabe assinalar que este estudo permite averiguar que a força criadora e a sabedoria profunda, existentes nos contos de fadas e seu amplo conteúdo podem ajudar os homens a encontrar o caminho para a concretização de seus poderes criativos (MATTAR, 2019).

“E quanto àquela criança que adorava ouvir histórias?

O mais importante disso tudo é que nunca esqueçamos a lição... crianças, jovens ou adultas, no mundo das fadas todos seguem encantados e... FELIZES PARA SEMPRE!"

Entender que os contos de fadas não se compõem como uma simples forma de distração infantil por sua tradição popular, mas, tratam o interior do ser humano e funcionam como ensinamento, que ocultam e mostram profundamente os problemas do cotidiano e que são resolvidos pela interferência do da magia, e que isto é de suprema importância para o desenvolvimento da criança.

PSICANÁLISE DOS CONTOS DE FADAS

Conforme Bettelheim (2012), para dominar os problemas psicológicos do crescimento, superar decepções, dilemas edípicos, rivalidades, ser capaz de abandonar dependências infantis, a criança precisa entender o que se passa no seu eu inconsciente. Quando a criança passa a entender todo o processo que acontece no seu interior, ela ganha habilidades para reorganizar e fantasiar todos os conteúdos do seu inconsciente. Com isso, a criança adequa os elementos do inconsciente às fantasias conscientes, o que a capacita a lidar com esses elementos. “É aqui que os contos de fadas têm um valor inigualável, ao oferecer novas dimensões a imaginação da criança que ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só” (BETTELHEIM, 2012, p.16).

Tanto na criança, quanto no adulto, o inconsciente é um determinante poderoso do comportamento. Quando o inconsciente está reprimido, há um bloqueio que impede a entrada do seu conteúdo no consciente e isto leva a mente consciente a um aprisionamento e, dependendo da pressão que a mente dispõe para reprimir esse conteúdo, poderá levar à mutilação da personalidade (CORSO; CORSO, 2006).

Segundo Bettelheim (2012), os pais levam as crianças a reprimir os sentimentos mais caóticos por acreditarem que elas não devem ser expostas às realidades desagradáveis e que devem cultivá-las com imagens agradáveis e otimistas, fazendo-as fugir do que é realmente real.

Queremos que nossos filhos acreditem que, inerentemente todos os homens são bons. Porém, as crianças sabem que elas não são sempre boas; e com frequência, mesmo quando são, prefeririam não sê-lo. Isto contradiz o que lhes é dito pelos pais, e, portanto faz a criança sentir-se um monstro a seus próprios olhos (BETTELHEIM, 2012, p.17).

Existe um temor dos pais em apresentar para seus filhos o lado real da vida, omitindo-lhes a dualidade da sua própria natureza, apresentando às crianças apenas o lado agradável e positivo das coisas, mas sabemos que a vida não é só feita de momentos agradáveis, ela possui o seu lado escuro, tenebroso, assim como a vida real. A criança tem consciência desse fato, ela sabe que em si mesma existe um lugar onde habitam o bem e o mal concomitantemente (RADINO, 2011).

Os contos levam a criança a compreender as diferenças entre as pessoas e, por conseguinte, a compreender que as pessoas têm que fazer opções sobre quem querem ser. Essa decisão faz com que a criança desenvolva, no interior, sua personalidade, que é facilitada pelas polarizações dos contos de fadas. “As figuras nos contos de fadas não são ambivalentes, não são boas e más ao mesmo tempo, como somos todos na realidade” (BETTELHEIM, 2012, p. 17). Os contos de fadas estabelecem a base para que a criança

possa compreender a existência das diferenças entre as pessoas, e que elas devem tomar sua própria decisão sobre a construção de sua personalidade, tendo a liberdade de fazer suas opções e serem heróis ou vilões.

De acordo com Bettelheim (2012), os contos de fadas conseguem trabalhar as ansiedades existenciais e dilemas com muita propriedade e oferece soluções sob formas que a criança pode compreender no seu nível de compreensão.

Segundo o autor, os contos de fadas trazem à criança conceitos como a possibilidade da vida eterna, o medo da morte e a ansiedade da separação. Isto acontece porque os heróis dos contos só conseguem se encontrar e até encontrar outras pessoas para viverem felizes para sempre, quando este parte para o mundo...

Para Pavoni (2014), hoje, as crianças não crescem mais dentro de uma família numerosa e de uma comunidade bem integrada como era na época em que os contos de fadas foram inventados. Por isso, é importante prover essa nova geração de heróis que partiram para o mundo sozinhos e que mesmo inicialmente não se saindo tão bem conseguiram encontrar lugares seguros e uma profunda confiança interior. “Hoje ainda mais do que no passado a criança necessita do reassseguramento oferecido pela imagem do homem isolado que, contudo é capaz de conseguir relações significativas e compensadoras com o mundo a seu redor” (PAVONI, 201, p. 28).

Ao mesmo momento em que divertem as crianças, os contos de fadas as fazem compreender a si mesmas e favorecem o desenvolvimento de sua personalidade, já que medo de morrer, a ansiedade de separação e o medo do desamparo não estão restritos a um período particular do desenvolvimento, podendo ocorrer em todas as idades. Nesse sentido, os contos de fadas dão encorajamento. Porém, qualquer que seja a idade só conseguimos nos convencer de uma estória quando ela vai ao encontro com os nossos processos de pensamentos e os contos de fadas percorrem os caminhos pelos quais a criança pensa e experimenta o mundo e por essa razão são tão convincentes para ela.

A PSICANÁLISE NA CRIANÇA

Já sabemos que a psicanálise tem uma importância muito grande para análise do desenvolvimento e da estruturação da personalidade, segundo Klein (1969), é por meio dela que aprendemos que já nos primeiros anos de vida as crianças experimentam não apenas impulsos sexuais e angústias, mas também sofrem grandes decepções.

Para Klein (1969), as crianças trazem ao mundo real suas angústias, aflições e os medos da castração, as quais fazem parte dos sintomas de origem edípicos, porque a relação da criança com a realidade é muito fraca, oscilando sempre entre o real e o imaginário, e é por essa razão que a criança consegue transferir para os símbolos e para a ludicidade as angústias e aflições.

De acordo com Klein (1969), os símbolos e a ludicidade contribuem muito para o fortalecimento do ego, ainda frágil da criança e o ajuda a desenvolver-se, aliviando a carga excessiva do superego, que o pressiona muito mais severamente do que ao ego dos adultos. Mediante a isto o autor descreve que não há como atingirmos o interior, inconsciente da criança, se não usarmos a ludicidade, a imaginação e a fantasia das mesmas.

Considerando que as crianças são facilmente cultivadas e envolvidas pelo imaginário, leva-las a viajar em suas fantasias faz com que as mesmas liberem os conteúdos do inconsciente com muita naturalidade, o que contribui para o seu desenvolvimento já que partes dos sentimentos de culpa são descarregadas. "A criança expressa suas fantasias, desejos e experiências de uma forma simbólica, por meio de jogos e brinquedos." (KLEIN, 1969. p.30). Mediante essas descobertas o autor ressalta que no início do desenvolvimento o ego está sujeito às pressões precoces de angústias. Por causa da fragilidade ele é exposto às violentas incitações do Id e as ameaças do Superego, e por esse motivo exerce suas faculdades ao máximo para satisfazer ambas as partes.

Segundo a autora, ao brincar a criança procurará superar todas essas pressões causadas pela fragilidade do seu Ego, pois o brinquedo não ajuda somente na superação da realidade penosa, mas ajuda também a criança a dominar seus medos instintivos e perigos internos, pela projeção destas angústias no mundo exterior.

De acordo com Klein (1969), o esforço exercido pelo ego a fim de levar os processos intrapsíquicos para o exterior está associado a uma função mental, que Freud denominou como sonhos traumáticos dos neuróticos. Estes sonhos têm como objetivo restabelecer o controle dos estímulos provocando no indivíduo um estado angustioso, cuja omissão levou a neurose traumática. A tentativa das crianças de dominar as angústias também envolve um controle dos estímulos que provoca no sujeito este estado angustioso. Esse deslocamento dos perigos instintivos e internos para o mundo exterior faz com que a criança não só vença melhor os medos, mas também a prepara para melhor combatê-lo.

Para a autora, todas essas tentativas de ajustamento entre o Superego e o

Id não pode ser bem-sucedidas na infância, pois a pressão do Id e a severidade do Superego absorve toda a energia do ego. Somente no período de latência, quando o

desenvolvimento da libido e a formação do Superego já estiverem completos o Ego estará mais forte e poderá efetuar acordos entre o Id e o Superego.

Por intermédio dessas ideias, a autora enfatizou a importância de atividades lúdicas para as crianças, visto que elas fazem uma ponte entre a realidade e a fantasia e ajudam a dominar seus medos aos perigos internos e externos, pois durante o prazer da brincadeira são imobilizadas todas as forças do ego. Os jogos infantis transformam as angústias em prazer, pois faz com que a criança por meio da imaginação torne-se livre, com isso suas angústias são aliviadas, e permite que se conheça o que se passa no seu inconsciente.

... brincar é o meio de expressão mais importante da criança. Ao utilizarmos essa técnica lúdica, logo descobrimos que a criança faz tantas associações aos elementos isolados de seu brinquedo quanto o adulto aos elementos isolados de seus sonhos. (KLEIN, 1969. p.31).

Durante as análises, Klein (1969) percebeu também que as angústias nas crianças podem aparecer de várias formas, tais como, dificuldade para se alimentar, medos de coisas inanimadas, inibições para jogar, entre outros. Os sinais são variados e estão todos ligados aos medos, aflições e angústias edípicas. Esses sintomas requerem um olhar atento para que se possa desvendar todos os mecanismos e métodos de representações usadas pela criança, já que a não superação poderá influenciar no desenvolvimento da personalidade da mesma.

Todas as crianças sofrem das neuroses causadas pelas angústias edípicas, porém a intensidade e os sintomas podem ser diferenciados, reconhecer os sintomas e analisá-los a fim de desenvolver métodos que poderão ajudar cada criança na superação destas angústias fará com que os mesmos avancem nos estágios relacionados ao desenvolvimento com êxito e se torne adultos menos neuróticos.

Analisando dois dos processos de desenvolvimento a qual foi nomeado por Freud como estágios do desenvolvimento Klein (1969), concluiu que os impulsos edípicos da criança são liberados pelas frustrações orais e que o Superego começa simultaneamente, a formar-se. Este primeiro estágio oral está inteiramente ligado ao prazer da sucção da criança aos seios da mãe no ato de amamentar, segundo as observações psicanalíticas quando a criança não consegue obter o prazer suficiente na amamentação ela tende a expressar essas angústias por meio das mordidas como forma de compensação. Logo após o estágio oral, segundo o autor aparece o estágio sádico-uretrais que são impulsos voltados para a função urinária, a criança cria fantasias a partir do ato de urinar como forma de aliviar suas tensões.

Segundo Portillo (2019), para Freud esses sintomas angustiantes apresentados pelas crianças nada mais é que a representação da fragilidade do ego que se encontra impotente diante dos instintos a qual a criança é submetida logo ao seu nascimento.

Sobre a psicanálise infantil o que muitas vezes são considerados como falta de educação, malvadeza pelos pais, na criança são apenas sintomas que estão relacionados ao seu desenvolvimento interior, a consolidação do seu ego. As mudanças repentinas de preferências ora pelo pai, ora pela mãe, fazem parte deste processo de tentativas de organização do inconsciente com seu mundo consciente. Há também ocasiões em que a criança projeta nos irmãos mais novos suas frustrações já que o nascimento de uma nova criança contribui bastante no aparecimento dos sintomas edípicos (PORTILLO, 2019).

Em conformidade com a evolução da psicanálise infantil, o autor recorre ao processo de transferência tanto positiva quanto negativa, que se bem trabalhado com as crianças as levarão a compreensão e ao alívio dos sentimentos angustiantes de culpa, impedindo assim que se tornem adultos nervosos e com graves distúrbios de comportamentos.

Na opinião de Klein (1969), não há como identificar o estágio em que a criança se encontra analisando um fato isolado, mas se conseguirmos identificar e trabalhar a cada simbolização que a criança nos passa por intermédio do lúdico propiciaremos a ela um grande alívio e um desenvolvimento psíquico saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou claro que os contos de fadas têm um papel valioso no desenvolvimento da criança, contribuindo psicologicamente de maneira positiva no seu crescimento interno, ajudando-a a lidar com problemas psicológicos do crescimento e integração da personalidade.

Os contos de fadas permitem o aprendizado dos problemas interiores dos seres humanos e apresentam soluções corretas de problemas. As ansiedades das crianças são tratadas com muita seriedade e o principal: com uma linguagem e estrutura que permitem o entendimento da criança, sem situações muito complexas ou ambíguas, por meio de soluções em que o leitor infantil possa entender em seu nível de compreensão.

Os contos de fadas falam das pressões internas graves das crianças, de uma maneira que ela pode entender de maneira inconsciente, oferecendo exemplos de soluções temporárias ou passageiras. Ao contrário das histórias modernas que evitam problemas existenciais, e são cruciais para todas as pessoas: estas histórias não mencionam assuntos

como a morte, nem o envelhecimento, enquanto os contos de fadas confrontam a criança com problemas humanos básicos, transmitindo mensagens à sua mente consciente, pré-consciente e inconsciente.

Os contos de fadas divertem as crianças, esclarecendo também suas dúvidas sobre si mesmas e favorecendo o desenvolvimento de sua personalidade, mas, além disso, estas histórias são antes de tudo obras de arte, sendo únicas e compreensíveis para as crianças como nenhuma outra.

Entretanto, não são apenas as crianças que podem se beneficiar com estas histórias. No inconsciente, todos os medos tratados nos contos estão presentes em qualquer idade, assim a leitura de tais histórias provoca o encorajamento de crianças muito mais velhas.

Assim, é preciso ter consciência de que os contos de fadas são extremamente importantes para as crianças. Com isso, espera-se que pais, mães, professores e outros responsáveis por crianças entendam seu valor e passem a utilizá-los com mais centralidade da vida das crianças como eram anteriormente.

Sem dúvida, desde o princípio do mundo a milhões de anos, assim antigo também é o ato de contar histórias, e também dessa época elas exerciam sedução, que as narrativas exercem, desde a infância até a velhice. É notável que, em pleno mundo do maravilhoso, do encantado, a tecnologia e a velocidade dos meios de comunicação, os contos de fadas estão sempre presentes. Até os “alheios” podem compreender que o mercado editorial vem sendo invadido pela magia do arrebatador, pelos chamados “clássicos”, da literatura universal ou pelas narrativas surpreendentes, dos contos de fadas. Ao que tudo indica, a realidade concreta que rodeia já não basta é preciso também à parte do abstrato.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 6ª ed. São Paulo: Scipione, 2008.

AZEVEDO, E. N. **A importância dos contos de fadas na alfabetização**. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/a-importanciados-contos-de-fadas-na-alfabetizacao-762528.html>>. Acesso em: 04 nov. 2019.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 27ª Reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

CHAVES, I. M. Imaginário e literatura infantil - imagens e simbolismos. **Revista do Centro de Educação UFSM**, Vol. 34, Núm. 3, set./dez. 2009. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117112620007>>.

Acesso em: 06 nov. 2019.

CARNEIRO, N. M. O. **Os Contos de Fadas**: mediando a formação da personalidade infantil. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/os-contos-defadas-mediando-a-formacao-a-personalidade-infantil-809761.html>>. Acesso em: 04 nov. 2019.

CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no divã - Psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SCHNEIDER, R. E. F; TOROSSIAN, S. D. Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea. **Psicol. rev.** Belo Horizonte, v. 15, n. 2, ago. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167711682009000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 nov. 2019.

FIGUEIREDO, T. A. A magia dos contos de fadas. **Ciclo de Seminários sobre o jogo simbólico**. Brasília: Associação Pró-educação Vivendo e Aprendendo. Disponível em: <http://inforum.insite.com.br/arquivos/1027/Taicy__CONTOS_DE_FADA.doc>. Acesso em: 06 nov. 2019.

KLEIN, M. **Psicanálise da Criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1969.

MARTINS, V. M. V. S. L. et al. **A importância da literatura infantil no desenvolvimento cognitivo da criança**. Disponível em: <<http://www.sitedeliteratura.com/Noticias/2003/vitm.htm>>. Acesso em: 06 nov. 2019.

MATTAR, R. R. **Os contos de fadas e suas implicações na infância**. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/upload/pedagogia/TCC%20Regina%20-%20Final.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2019.

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 1984.

PAVONI, A. **Os contos e os mitos no ensino: uma abordagem junguiana**. São Paulo: EPU, 2014.

PORTILLO, V. G. **Jung e os conceitos básicos da Psicologia Analítica**. Disponível em: <<http://www.portaldomarketing.com.br/Artigos/Jung%20e%20a%20psicologia%20analitica.htm>>. Acesso em: 08 nov. 2019.

PROPP, V. **As Raízes Históricas do Conto Maravilhoso**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RADINO, G. **Contos de fadas e a realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

SAWULSKI, V. **Fruição e/ou aprendizagem através da Literatura Infantil na escola**. Disponível em: <<http://www.cce.ufsc.Br/neitezel/literaturainfantil/verena.htm>>. Acesso em 12 nov. 2019.

SUNDERLAND, M. **O Valor Terapêutico de Contar Histórias**. São Paulo: Cultrix, 2005.

SÍNDROME DE DOWN: UMA ANÁLISE SOBRE LINGUAGEM E FALA



ELISÂNGELA SANTOS SILVA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2009); Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Cruzeiro do Sul (2014); Pós-graduada em Literatura Infantil pela Faculdade de Desenho de Tatuí (2016); Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo, no CEI Nazaré.

RESUMO

A fala é a expressão oral da linguagem. É nela onde se encontram as maiores dificuldades das pessoas com síndrome de Down. É preciso interagir com outros seres humanos como meio de sobrevivência, proteção e estimulação, sendo que a comunicação nasce desta necessidade. A comunicação pode ser realizada por meio de códigos linguísticos e não-linguísticos e envolvem, no mínimo, duas pessoas (interlocutores), que trocam entre si uma mensagem qualquer.

Palavras-chave: Síndrome de Down; Interação; Fala; Linguagem.

INTRODUÇÃO

As crianças com Síndrome de Down têm um atraso no desenvolvimento global, que se manifesta também na aquisição da linguagem. O desenvolvimento da fala, bem como de todo o processo de comunicação, depende de vários fatores orgânicos, ambientais e psicológicos, que estão presentes desde os primeiros dias de vida. O atraso na aquisição da fala e linguagem constitui um dos maiores problemas encontrados pelos pais de crianças com Síndrome de Down. A assistência de um profissional especializado nos problemas de comunicação (fonoaudiólogo) é muito importante para auxiliar a família a verificar as dificuldades da criança e orientar quanto à melhor forma de estimulá-la em casa. De fato, muitos pesquisadores observaram que os cuidados e a estimulação que a criança recebe no ambiente familiar são muito importantes no aprendizado da fala, pois na maior parte do seu tempo a criança está com a família. Convém salientar que, mesmo com a ajuda de profissionais e estimulação no ambiente familiar, a criança com Síndrome de Down

necessita de um período bastante prolongado para comunicar-se com um bom vocabulário e articulação adequada das palavras.

“A diferença é que o desenvolvimento se dá mais lentamente, às vezes fica incompleto e nem todos seus componentes avançam no mesmo ritmo” (Rondal, 2001; Miller, 2001,p.189).

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

O desejo de se expressar é vital e se origina dos esforços do ser humano em satisfazer suas necessidades de ordem física e emocional. É necessária a interação com outros seres humanos como meio de sobrevivência, proteção e estimulação e a comunicação nasce desta necessidade. A comunicação envolve uma série de fatores que podem ser observados e identificados, embora ocorra de forma natural, espontânea e inconsciente. Pode ser realizada através de códigos linguísticos (fala, escrita, língua de sinais) e não-linguísticos (expressões faciais, sorrisos, olhares, toques e "silêncios"), e envolvem, no mínimo, duas pessoas, classificadas como interlocutores, que trocam entre si uma mensagem qualquer (SYDER, 1997; LOPES 2000; LOPES-HERRERA, 2004, p.97).

A linguagem representa um dos aspectos mais importantes a ser desenvolvido por qualquer criança, para que possa se relacionar com as demais pessoas e se integrar no seu meio social. Pessoas com maiores habilidades na linguagem podem comunicar melhor seus sentimentos, desejos e pensamentos.

De maneira geral, a criança, o jovem e o adulto com Síndrome de Down possuem dificuldades variadas no desenvolvimento da linguagem. É importante estar atento a este fato desde o primeiro contato com a família do bebê com Síndrome de Down. Quanto antes for criado um ambiente propício para favorecer a evolução da linguagem melhor será o futuro.

A mãe é mediadora das ações da criança com o ambiente, Gomes, Andrade e Limongi (1992) consideram a interação mãe-criança como uma fonte importante de estímulos cognitivos e linguísticos durante o período de aquisição de linguagem. A falta de estímulos adequados durante a interação mãe e criança com síndrome de Down pode ser significativa para o desenvolvimento da criança.

A criança com Síndrome de Down apresenta um atraso na aquisição e desenvolvimento da linguagem se comparada à outra criança. Este atraso tem sido atribuído a características físicas ou ambientais que influenciam negativamente o processo de desenvolvimento, tais como:

- Problemas de acuidade e discriminação auditiva.
- Frequentes doenças respiratórias;
- Hipotonia da musculatura orofacial.

- Alteração no alinhamento dos dentes.
- Palato ogival com tendência à fenda.
- Língua grande (macroglossia) ou cavidade oral pequena.
- Problema de maturação dos padrões de mastigação, sucção e deglutição.
- Baixa expectativa em relação à possibilidade de desenvolvimento da criança.
- Dificuldades do adulto em determinar o nível de compreensão da criança para adaptar sua fala de maneira a promover o desenvolvimento.
- Pouca disponibilidade do adulto em evoluir em ouvir a criança e em se esforçar para compreendê-la.
- Dificuldade de sintetização e problemas na estrutura sintática.
- Atraso geral no desenvolvimento motor, cognitivo e emocional.
- Falta de atividades sociais que façam a criança utilizarem a linguagem de forma significativa.

FUNÇÕES DA LINGUAGEM

Segundo os fonoaudiólogos mais importantes da Espanha (Marcos Monfort e Adoración Juárez), enumeram uma série de funções que desenvolve a linguagem:

1- A linguagem é o principal meio de comunicação. Não é o único que utilizamos para nos comunicar, mas é sim o mais relevante.

2- A linguagem é o instrumento do pensamento e da ação. Muito se tem discutido sobre isto, mas finalmente os autores admitem que exista um desenvolvimento paralelo da linguagem e do pensamento, sendo a linguagem o representante do pensamento.

3- A linguagem atua como fator estruturante e regulador da personalidade e do comportamento social. Por um lado, a linguagem permite falar (seja em voz alta ou com linguagem interior) do que sentimos ou das causas que nos têm levado a atuar de uma determinada maneira. Este é um tipo de comportamento puramente humano. Por outro, contribui à redução das condutas que não se desejam: quando explicamos a uma criança pequena alguma norma, dizemos a ela "isso não se faz" ou "é assim que se faz" Por exemplo, não queremos que cuspa a comida, mas não encontramos uma justificativa que seja compreensível para uma criança nessa idade. Então utilizamos a linguagem para evitar essa conduta.

A linguagem oral constitui o principal meio de informação e cultura, é um fator importante de identificação em um grupo social. Praticamente toda a informação que recebemos utiliza a linguagem como meio de comunicação: televisão, rádio, livros, jornais

e revistas... Seja oral ou escrita, é o meio mais habitual de conhecer outras realidades diferentes da nossa, tanto culturais como sociais, históricas, geográficas ou científicas. Por outro lado, em função das características da linguagem que utiliza uma pessoa, é fácil deduzir a que grupo pertence, tanto social como de procedência geográfica.

COMO AJUDAR AS CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Para desenvolver habilidades de fala e linguagem, as crianças precisam de algumas habilidades sensoriais e perceptivas básicas. Entre estas são as habilidades para ver, ouvir, tocar, provar e cheirar coisas e as pessoas em seu ambiente. Mas eles também incluem dois sentidos menos conhecidos: propriocepção, que é o sentido que informa o corpo da posição dos músculos e o sentido vestibular, que é o sentido do movimento que nos permite manter o equilíbrio.

O desenvolvimento da linguagem ocorre através da interação da criança com o meio. Isto também é verdadeiro para crianças com Síndrome de Down. Os pais e professores devem ser orientados pelo fonoaudiólogo que poderá elaborar um programa específico para cada criança.

Antes de qualquer coisa, é importante sanar ou minimizar aspectos físicos que possam prejudicar a articulação e produção vocal através de exercícios para fortalecimento da musculatura, adaptação de próteses dentárias ou auditivas etc.

A seguir estão algumas sugestões e aspectos importantes que pais, familiares e profissionais devem considerar para a elaboração e a aplicação de um programa de desenvolvimento da linguagem de crianças com Síndrome de Down:

- Criar um ambiente favorável e estimulador.
- Nunca falar pela criança nem deixar que os outros falem por ela.
- Aguardar a solicitação da criança, não antecipando suas vontades.
- Prestar atenção quando a criança iniciar um diálogo.
- Criar situações inesperadas que provocam reações da criança aguardando seus comentários.
- Fornecer apoio aos pais para que possam desenvolver um relacionamento emocional saudável com criança.
- Informar à família sobre o nível de desenvolvimento da linguagem da criança, orientar em que complexidade deve falar para ajudar no desenvolvimento da linguagem e na

manutenção do diálogo.

- Garantir o desenvolvimento global (motor, cognitivo, social e emocional) da criança mantendo relacionamento com profissionais especializados nas diferentes áreas.
- Criar ambiente propício para a socialização, incentivando as iniciativas, as amizades, os relacionamentos com diferentes pessoas.
- Observar as características individuais e atender as necessidades específicas ajudando a pessoa com Síndrome de Down a se comunicar e a ver a linguagem como uma forma facilitando para a realização de seus desejos e expressão de seus sentidos.

HABILIDADES AUDITIVAS NA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

A maneira normal de aprender linguagem é ouvir a língua falada em nosso ambiente.

As crianças não nascem programadas para falar um idioma específico. Elas aprendem os sons, o significado e a estrutura do idioma que ouvem em torno delas, e isso acaba se tornando a língua materna.

Uma vez que a maioria das crianças com síndrome de Down apresenta, em maior ou menor grau e, pelo menos, parte do tempo, uma perda de audição, depender unicamente do canal auditivo não basta para adquirir habilidades de comunicação. A perda auditiva, permanente ou intermitente, afeta o desenvolvimento da fala e da linguagem. Portanto, a criança precisará de pistas visuais, como gestos, imagens e leitura, para ajudá-lo a estimular sua linguagem. Além disso, ela muitas vezes tem dificuldade em destacar o que foi dito em meio ao ruído ambiental, especialmente quando está na sala de aula. Então, teremos de diferenciar bem nossa fala de ruídos ambientais para que a criança possa ouvir e aprender.

Crianças com síndrome de Down podem ter um dos dois tipos mais comuns de perda auditiva ou uma combinação de ambos: perda auditiva condutiva ou perda auditiva flutuante.

Perda auditiva condutiva. Ocorre quando algo evita que o som seja recebido na orelha externa e na orelha média, de modo que não possa ser transmitido bem para a orelha interna. Na maioria das vezes, o som é bloqueado pelo fluido no ouvido médio, que pode ter sido acumulado por infecções, alergias ou tubos de Eustáquio inadequados (uma estrutura anatômica semelhante a um tubo que conecta o ouvido médio com a parte de trás

do nariz). O fluido também pode acumular porque os canais do ouvido são menores, assim como o ângulo, impedindo a drenagem de qualquer líquido. Mesmo um excesso de cerume (cera) no canal auditivo pode causar perda de audição condutiva. O líquido no ouvido é um problema generalizado entre as crianças com síndrome de Down.

Perda auditiva flutuante também afeta o desenvolvimento de sons da fala e o desenvolvimento das extremidades de palavras e gramática. Se uma criança não pode ouvir claramente todos os sons, os adultos terão dificuldades para entendê-la. Se não for possível ouvir todos os sons que compõem uma palavra, vai custar a aprender a incluir todos os sons da palavra, quando ao pronunciá-la. É bastante frequente que os sons finais de palavras (como terminações verbais e plurais) sejam pronunciadas mais suavemente. Portanto, é muito comum para crianças com síndrome de Down omitirem a pronúncia desses sons finais, e isso tem a ver com a perda de audição. Na escola, se uma criança não ouve bem as instruções de seu professor e não responde a elas, o professor acha que ela tem um problema de comportamento ou não obedece, então o adulto ou professor deve manter em mente que a perda auditiva pode ser um dos fatores que torna a compreensão problemática.

A BRINCADEIRA COMO TRABALHO PEDAGÓGICO

A brincadeira, às vezes, é vista como um passatempo, como algo que não tem relação com a aprendizagem, quando se tem uma visão de que atenção ao brincar, e hoje quando falamos em brincar, pensamos em brinquedos. Ao mesmo tempo, as crianças estão perdendo o seu espaço de brincadeiras nas ruas, nos quintais e dependendo cada vez mais de espaços propiciados pelos adultos.

Mas, principalmente com crianças pequenas, podemos ver como a brincadeira desenvolve a criança, devendo fazer parte do trabalho com estas e como brincar é uma atividade com a qual se aprende. Nas brincadeiras, podemos perceber como as crianças enxergam o mundo, como elas se posicionam em relação ao outro.

Pela brincadeira as crianças entram em contato com os quatro elementos: a terra, o ar, a água e o fogo, quando brincamos com o barro, com a argila, quando vamos à areia, brincamos com pedras, com as plantas, brincamos com a grama, subimos em árvores, soltamos barquinhos e outros objetivos na água...

As crianças podem nesse meio vivenciar o mundo, a forma e a qualidade de tudo o que existe. Aprendem a dominar o corpo e a conviver com as relações sociais, porque as

brincadeiras são vivências das crianças que usam todo o seu ser, sem ter noção de conceito mais abstrato. O brincar é decisivo na formação do ser humano e as crianças se integram no meio social e aprendem a se relacionar, a emprestar, a esperar a vez, aceitar as primeiras regras, assimilam conceitos, aprendem a usar seu corpo, a fantasiar, a imitar o que vêem, a construir objetivos para usar nas brincadeiras, aprendem novas palavras, a compartilhar com outro e a ouvir novas ideias.

As crianças também aprendem a ler, ouvir e ver. Nas brincadeiras passam por um autodesenvolvimento que é plenamente agradável, pois elas aprendem brincando e aprendem a brincar com as experiências que cada uma trás do grupo em que convive. Quando brincamos de roda, as crianças aprendem a se organizar em roda, passam a se sentir parte de um grupo, tem prazer em brincar.

Assim, brincando, a criança explora o mundo e explora as suas possibilidades nesse mundo, com o auxílio, o prazer da companhia e da troca com outros seres humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Haverá inclusão a partir do momento que houver a mudança de concepção; quando educadores passarem a focalizar as potencialidades da criança com síndrome de Down em vez das dificuldades; quando o Estado assumir politicamente um compromisso com a educação, efetuar políticas públicas baseadas na realidade da educação inclusiva, disponibilizar constante formação continuada aos educadores, e quando os mesmos assumirem de fato, o papel de mediadores sociais entre a criança com síndrome de Down e o conhecimento (Cunha e Vilarinho, 2007, p. 23).

A pessoa com síndrome de Down, assim como qualquer outra, é um sujeito capaz de construir sua identidade e autonomia, mas, para isso necessita de interações qualificadas. Diversos estudos têm mostrado que as crianças com síndrome de Down têm potencialidades tanto quanto as crianças comuns, porém as oportunidades é que são constantemente reduzidas.

Apesar de a síndrome de Down ser uma condição genética bastante descrita, a aquisição de linguagem destas crianças é marcada por enganos e preconceitos ocasionando-lhes uma concepção muito negativa.

Os resultados de várias pesquisas demonstraram que a aquisição e o desenvolvimento de linguagem desses sujeitos seguem o mesmo padrão de qualquer criança, a diferença reside no tempo que esta criança leva para concluir esta aquisição em comparação com as crianças ditas “normais” Outra questão considerada é que esta aquisição está na dependência das oportunidades efetivas de vivenciar a linguagem e da

visão diferenciada por parte do interlocutor acerca de linguagem e de sujeito, pautada em uma concepção histórica de língua.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. V.; LIMONGI, S. C. O. **A emergência da comunicação expressiva na criança com síndrome de Down**. Pró-Fono: Revista de Atualização Científica, v.19, n.4, p.387-392, 2007.

CAVALCANTE, Meire. **A sociedade em busca de mais tolerância**. *Nova Escola*, São Paulo, nº196 p.34-36, Outubro de 2006.

CAVALCANTE, Meire. **As Leis sobre Diversidade**. *Nova Escola*, São Paulo, Edição especial, nº11, p.14-15, Outubro de 2006.

CHACON, M. C. (1995). **A Dinâmica do Drama é Personalidade**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. Integração, Brasília, p. 29-30.

Cunha, M. e Vilarinho, L. (2007, abril). **Formação continuada de professores a distância: o desvelamento de focos de estudo expressos em produções acadêmicas**. *Rev. Bras. Estudos Pedagógicos*, 88 (218), 73-106.

FERREIRA, A. T.; LAMÔNICA, D. A. C. **Comparação do léxico de crianças com síndrome de Down e com desenvolvimento típico de mesma idade mental**, *Revista CEFAC*, v.14, n.5, p.786-79, 2012.

GOMES R. C. G.; ANDRADE, R.V.; LIMONGI, S. C. O. **Trabalho de orientação fonoaudiológica a mães de crianças com síndrome de Down (0 a 3 anos): estudo clínico de dois casos**, *Pró-Fono: Revista de Atualização Científica*, v.4, n. 2, p. 22-28, 1992.

RODRIGO, M. J. & Palácios, J. (1998). **Família y Desarrollo Humano**. Madri: Alianza Editorial.

RONDAL, J.A. Dificultades del lenguaje en el síndrome de Down: Perspectiva a lo largo de la vida y principios de intervención. *Revista Síndrome de Down*, v. 23,n.91,p.120-

8,2006.Disponivelem:http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=ANUALIDAD&revista_busqueda=2401&clave_busqueda=2006>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 1999.

A INFLUÊNCIA DA ARTE AFRODESCENDENTE NA CULTURA BRASILEIRA: UMA VISÃO SOBRE A DIVERSIDADE E CIDADANIA NO ENSINO FUNDAMENTAL



GISLEINE FERREIRA DE FREITAS MELLO

Graduada em Arte pela Universidade Metropolitana de Santos (2009) especialista em Coordenação Pedagógica pela Faculdade Campos Elísios (2018) Professor de ensino Fundamental II – Disciplina de Arte na EMEF Deputado Joao Sussumu Hirata.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo ressaltar mudança de atitude das pessoas em relação à (vivência) na escola, baseando num sentimento de responsabilidade mútua que poderá constituir o ponto de partida para uma importante mudança interior e exterior na interação diferenciada que irá revelar uma visão de igualdade, e de valorização. O principal intuito desta pesquisa foi deixar claro que cidadania é participação, é ter direitos e obrigações, por isso o ensino é marcado por novas concepções assumidas no plano social, buscando efetiva participação de todos os que compõem a instituição. A pesquisa foi realizada por meio de diversos autores que defendem o estudo da igualdade étnico-racial e da arte africana e afrodescendente sendo desenvolvida nas Instituições de Ensino. Tratou-se esta pesquisa em destacar a Cultura Africana e Afrodescendente, buscando aprimorar a cidadania e a diversidade através do conhecimento desta cultura no nosso País, construindo uma educação que utiliza a Arte como ferramenta nas aulas de história, tendo como foco o conhecimento, a investigação, a valorização de si e do outro respeitando as diferenças.

Palavras-chave: Cultura; Diversidade; Arte; Cidadania.

INTRODUÇÃO

Acreditamos que a arte no ensino fundamental deve ser como um processo de conscientização e reflexão sobre a evolução histórica que o país recebeu e sofreu durante sua trajetória por vários séculos até chegar aos dias atuais.

Essa temática sobre a importância da cultura africana e afrodescendente, sua influência na cultura brasileira, a diversidade evoluída nesta cultura, é o enfoque dessa pesquisa que será desenvolvida e incentivada pela Arte, tanto visual, quanto criativa, tornando o aluno além de criador, investigador de sua história, e como está envolvido na cultura de um povo, tornando-se importante na busca do conhecimento, resgatando valores e aprendendo o quanto é importante conhecer o mundo, sua evolução e sua atuação nele.

Pretende-se com essa pesquisa ampliar os conhecimentos do aluno auxiliando-o no desenvolvimento da aprendizagem escolar, e a apropriação que as diferentes linguagens que surgem por meio da leitura de imagens, música, dança culinária, artes plásticas e tantos outros tipos de artes que fazem parte da história, por meio de sua influência.

Destacamos a rica cultura que recebemos dos africanos e afrodescendentes que fazem parte da história do Brasil, desde o início do progresso econômico, de uma riqueza que fez a história do passado que nunca será esquecido.

Ao longo desta pesquisa procuraremos demonstrar que a escola é um espaço de (con) vivência e de construção de conhecimento.

O ensino da arte na escola busca promover o desenvolvimento de potencialidades individuais, do espírito de integração ao grupo e da formação do indivíduo conhecedor da humanidade, a influência, em sua vida dentro e fora da escola.

Resolvemos fazer uma pesquisa diante da necessidade de levar o aluno a conhecer a história de um povo de forma criativa, criadora, prazerosa, pois a arte é um componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental, garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ela deve fazer parte do cotidiano escolar, pois são através da arte, que o sujeito exterioriza suas emoções e sentimentos, representados de diversas maneiras como pintura, desenhos, dramatizações, entre outras formas de atividades artísticas.

Os alunos por meio do conhecimento da arte dos diversos grupos étnicos que contribuíram para a formação do povo brasileiro serão estimulados a conhecer as diferentes etnias africanas, e, afrodescendentes, que irá levá-lo a conhecer a real história do Brasil, desde o tempo do Brasil colônia até a atualidade, a cultura da África que chegou ao Brasil, em sua maior parte trazida pelos escravos negros e mesclada por outras culturas que também fazem parte da história do Brasil.

No desenvolvimento desta pesquisa levaremos o aluno ao reconhecimento da influência dos africanos em nossa língua, segundo uma perspectiva intercultural, delineando a educação como eixo de preservação da identidade cultural, criando o espaço democrático que tornará possível o encontro e o diálogo de culturas, reflexão fundamental para viver a multiculturalidade que caracteriza as sociedades contemporâneas.

INCLUSÃO E CONSCIENTIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A educação contemporânea é vista como um processo contínuo, visando à autonomia do aluno, centrando a aprendizagem e no seu nível de interesse. A educação é responsabilidade de uma equipe e não pode mais ser fragmentada.

Deve contemplar a todos respeitando a diversidade, unindo a dimensão ética com a estética num processo inclusivo. Salienta a importância da dimensão ética, pelo desenvolvimento dos valores e das virtudes.

A estética pelos estímulos à criatividade, dando vazão às emoções e aos sentimentos, numa relação dialógica, os temas devem ser discutidos, analisados e os saberes divulgados, induzindo a uma postura ética frente à questão de preconceitos que ainda existe na escola.

A educação cidadã tem reflexo na vida das pessoas e da sociedade, pois suas práticas associadas aos saberes desenvolvem e reafirmam os valores culturais e sociais num resgate contínuo do respeito às diferenças.

A escola pode colaborar, trabalhando as metodologias que resgatem valores, afeto, desenvolvendo a cultura do acolher, da aprendizagem significativa, centrada no aluno e nas suas necessidades; no intuito de respeitar a diversidade e promover a acessibilidade à inclusão escolar.

A escola enquadra, ajusta, integra, desestimula atividades antissociais, e ajuda a transformar o aluno em um ser social. Ao passar valores específicos de uma região ou de um país, passa também comportamentos e permite ao aluno, acesso ao patrimônio cultural da humanidade.

E os direitos e obrigações da cidadania são partes integrantes desse patrimônio. Ser cidadão é simplesmente conhecer, e viver.

Os educadores devem dar atenção especial a uma questão que está presente nas relações cotidianas de todos que deve ser cuidadosamente tratada na escola, onde se manifesta com mais frequência à questão do preconceito e da discriminação nas mais variadas formas.

A escola é um local privilegiado para trabalhar estes temas, atenuando a exclusão, o afeto a solidariedade, frente a todos os tipos de diferenças.

Definir estratégias para combater à exclusão é as metas que a escola deve traçar pela frente, estimulando, a luz dos seus conhecimentos, discussões sobre conceitos como “raça”, etnia, nação, racismo, preconceito, estereótipo, etnocentrismo, que são visões e crenças errôneas de tantas culturas, “raça”, etnias, povos e religiões.

É importante criar um ambiente estimulante e acolhedor e incentivar sua participação nos acontecimentos históricos e a sua distribuição para o desenvolvimento.

Todos se beneficiarão na medida em que estarão tomando conhecimento de outras culturas, outras visões de mundo e, sobretudo, estarão aprendendo uma postura de respeito ao seu semelhante, mesmo que ele seja diferente ou considerado como tal.

Quando a relação do homem com esse mundo se modifica, o próprio homem se transforma, em seus valores, suas crenças, seus conhecimentos, seus desejos. O homem é histórico e historicamente tudo se atualiza.

São no interior das escolas, na (con) vivência diária entre educando, educadores e pais que se descobrem no seio da comunidade escolar, aspectos da realidade social, que sejam significativos para os alunos, a partir dos quais será possível ingressar-nos mais complexos elementos da cultura humana.

O cotidiano no âmbito escolar é revelador. Tanto professor com aluno traz sua bagagem diária, inserido no presente abrindo caminhos para o futuro, sua história de vida, seu dia a dia que faz parte fundamental do seu saber, da construção do seu conhecimento que vai transparecer no coletivo, caracteres de sua personalidade e formação de sua (con) vivência).

É, portanto, no espaço cotidiano, para compor uma “coletividade”, e para trabalhar coletivamente que a realidade escolar vai revelando, não, diretamente na reflexão prática do trabalho do educador, mas na reflexão sobre essa prática, na análise dos aspectos que a compõem, que a mudança vai sendo absorvida e se solidificando a transformação escolar.

O mundo artístico compreende uma quantidade imensa de materiais, procedimentos, expressões, movimentos e emoções, inseridos em um contexto histórico e social, bem como de relações entre os homens, à sociedade e a natureza.

A partir desse princípio, observa que a arte é fundamental para organizar, reorganizar e expressar o pensamento, agindo sobre os sentidos, a imaginação e criatividade.

Segundo TEPLOV (1991) A arte tem efeito profundo e de grande alcance nos diversos aspectos, não só sobre a imaginação, e os sentidos, como também sobre o pensamento e a vontade. Daí a sua enorme importância para o desenvolvimento da consciência, da autoconsciência e do autocontrole, da autonomia. A educação artística é um dos mais poderosos meios para desenvolver uma personalidade plena e harmoniosa. Nesse sentido deve-se haver união entre a expressão individual e a imaginação, e os conhecimentos artísticos acumulados pelo sujeito ao longo de sua história. (TEPLOV, 1991, p.12)

A arte tem um importante significado na transformação interior dos alunos que está sendo preparado para o enfrentamento do mundo que o cerca ao respeito e a valorização das culturas que influenciaram a cultura do seu país.

A ARTE AFRODESCENDENTE NA ESCOLA

O homem, ser cultural e histórico, existe num mundo societário, no qual há leis e normas que são produtos das relações de sujeitos, numa construção coletiva, em relação à qual cada um tem sua responsabilidade.

A ideia de cidadania, nesse sentido, está ligada à atuação do homem, membro coletivo, nesse princípio, da solidariedade e o respeito ao outro em suas múltiplas possibilidades de interação e convivência na sociedade.

A arte deve fazer parte do cotidiano escolar, pois é através da arte, que o sujeito exterioriza suas emoções e sentimentos representados de diversas maneiras.

A aprendizagem artística envolve diferentes tipos de conhecimentos que possibilitam a transformação e o crescimento do ser humano, além de proporcionar a aproximação e compreensão de diferentes culturas.

A aproximação de culturas faz da arte um agente formador de opiniões. Os alunos podem ampliar seus pontos de vista acerca do seu mundo, ao estabelecer interações entre o visível e o oculto nas obras, ou seja, entre a obra criada e as inter-relações que ela carrega consigo mesma.

As aulas de História em muitos casos, ainda são vistas como o simples estudo do passado, em que se exige a memorização de fatos e datas. Quando a disciplina é assim ensinada, os alunos acabam considerando os fatos como algo perdido em algum momento e distante da realidade atual. Reverter esse quadro, criando condições para que elaborem novos sentidos e significados para os que estudam em classe, seja uma questão desafiadora para os professores da área, trabalhar artes na História. Um dos eixos curriculares que permitem aos alunos identificar uma proximidade de maior com sua vida é a História do Brasil.

Pesquisas mostram que, para compreender as sociedades antigas, eles utilizam as informações que possuem sobre a vida atual e a organização social que conhecem.

As orientações curriculares da Prefeitura de São Paulo assinalam que à medida que os alunos são estimulados a construir relações entre seu dia-a-dia, e aspectos mais amplos da vida social e histórica, começam a aprofundar as reflexões, não além da realidade imediata, passando a generalizar conceitos.

Essa familiaridade maior dos jovens com a história do Brasil por meio da arte só garante o sucesso do trabalho.

É preciso encontrar formas de envolver todos nas atividades e ajudá-los a perceber o impacto de determinado momento histórico na sociedade e, ao mesmo tempo, as diferenças entre a vida do passado e a de hoje.

A arte africana e afro-brasileira é a expressão que estudiosos encontram para englobar toda a produção artística tradicional das centenas de povos que vivem nas dezenas de países da África Negra, povos diferentes, com culturas diferentes, línguas e dialetos diferentes, estilos de vida diferentes. Os conteúdos sobre o estudo da História da África e dos africanos em terras brasileiras, da cultura negra na formação da sociedade nacional, foi regimentado em um parecer intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o ensino da História e Cultura afro-brasileira e Africana”, cujo intuito é regulamentar a Lei 10.639/03, cumprindo o estabelecido na Constituição Federal. Além disso, insere, no calendário letivo, o dia 20 de novembro com “Dia da Consciência Negra”.

O parecer procura oferecer uma resposta entre outras, na área da educação à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de ações afirmativas, isto é, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade.

“O ensino da arte na História do Brasil levará em conta as atribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (Brasil, 1988, p.68).

O tema do racismo e da discriminação racial é importante para quem se preocupa com a educação que é um direito de todos, partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que os instrumentos de trabalho na sala de aula são fundamentais para que o ensino tenha em conta a diversidade de culturas e, memórias coletivas dos vários grupos étnicos que integram nossa sociedade.

DIÁLOGO TRANSFORMADOR E RESGATE DE VALORES

A formação cultural do Brasil se caracteriza pela fusão de etnias e culturas, pela continua ocupação de diferentes regiões geográficas, pela diversidade de fisionomias e paisagens, e também pela multiplicidade de visões sobre a miscigenação em sentido amplo, algumas ainda presas à desinformação e ao preconceito.

As trocas de valores culturais que incluem relações marcadas pela negociação e pelo conflito são desde sempre, um atributo fundamental das sociedades humanas; que articula

as noções de identidade e alteridade, bem como a organização de toda uma série de vínculos históricos, políticos, econômicos e estéticos responsáveis pela estrutura ideal e, ao mesmo tempo concreta o que chamamos de sociedade.

Diante disso, o sujeito em suas práticas coletivas tende a ecoar os diferentes momentos e processos que atravessam as relações entre o eu e o outro.

A escola se torna inevitavelmente um lugar privilegiado que reflete através de diferentes perspectivas, o rico e desafiador enredo das relações sócias. Daí, a necessidade imediata de educadores e educandos se articularem, a fim de estabelecer redes de convivência que resultem não só no ensino-aprendizado de determinados saberes, mas para além disso, na percepção e da importância do conteúdo foco deverá ser a educação voltada para a conscientização da importância do negro para a constituição e identidade da nação brasileira e principalmente, do respeito à diversidade humana e a abominação do racismo e do preconceito desenvolvido por meio um processo educativo do debate, do entorno, buscando nas próprias raízes, a herança biológica e/ou cultural trazida pela influência africana.

"O documento de Pluralidade Cultural trata da diversidade étnica e cultural; plural em sua identidade é índio, afrodescendente, imigrante, e urbano, sertanejo, caçara, caipira, enfatizando as diversas heranças culturais que convivem na população brasileira, oferecendo informação que contribuíam para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas que se coloca, portanto, é o desafio de a escola se constituir em um espaço de resistência, isto é, de criação de outras formas de relação social e interpessoal mediante a interação entre o trabalho educativo escolar e as questões sociais, posicionando-se crítica e responsavelmente perante elas". (Secretaria de Educação Básica – MEC).

A complexidade desse enredo expõe, muitas vezes, através das práticas culturais, que trazem à tona os modos possíveis de apreensão do mundo e indicam que os marcadores de status social variam de um grupo para outro.

Combater o racismo e as discriminações, defendendo seus princípios, baseados na prevalência dos Direitos humanos, tiveram no campo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 10.639/03 que confere ao contexto educacional e especificidades de articular com a diversidade, por manifestações culturais, bem como um currículo que atenda às necessidades de todas as partes envolvidas na relação ensino – aprendizagem, divulgando e produzindo conhecimentos, formando atitudes, posturas, valores, educando cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial descendentes dos africanos, indígenas, europeus, asiáticos, para interagirem na construção de uma nação democrática,

em que todos igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (Brasil, 2004, pg. 83).

Para Munanga (1996, p.32) “a negritude passa, a ter maior notoriedade, abandonada a assimilação. A libertação do negro deve efetuar-se pela reconquista de si e de uma dignidade autônoma”.

As ações da inclusão desencadeadas por órgãos governamentais e entidades civis são de vital importância para que o patrimônio cultural de diferentes comunidades possa ser compreendido e valorizado como suporte teórico e prático do ensino e da aprendizagem em nossas redes escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devemos considerar que o ensino da Arte abre, portanto, um leque de oportunidades para o uso das mais variadas arte africanas e afrodescendentes, e que o professor saiba utilizá-la problematizando conteúdos para desenvolver a solidariedade, uma visão altruísta de respeito às diferenças; que permitam ao aluno conhecer sua história e transcrevê-la no contexto do cotidiano, envolvendo seus costumes, suas raízes, aguçando sua capacidade artística, participativa, construtiva e criativa.

Assim estaremos evitando qualquer tipo de racismo ou preconceito na sala de aula, e estaremos construindo para que todos os alunos se envolvam e participem de uma cultura extensa em arte visual, corporal, leitura das mais diferentes formas de imagens, enriquecendo seu aprendizado, conhecendo a história de um povo e sua construção efetiva na cultura do país.

Dessa forma, o ensino deve ser um processo de relação mútua entre o professor e aluno, caracterizado pela busca interativa de novas formas de aprendizagem que ajudem a tornar a sala de aula um ambiente onde o aluno sinta valorizado, tenha o prazer de estudar, ao mesmo tempo em que está sendo incentivado à pesquisa, tornando dessa forma um investigador na busca conjunta pelo conhecimento, cabe ao professor à tarefa de encontrar novos caminhos para que essa visão acerca da cultura africana e afrodescendente e desperte nos alunos a consciência de que arte é de suma importância, pois tem a capacidade de levá-los ao entendimento da origem dessa cultura.

Esse processo que relaciona a História às Artes é também fundamental no desenvolvimento da sociedade a respeito da diversidade de povos que tanto tiveram participação na cultura que envolve nosso dia-a-dia.

Essa tomada de consciência é essencial se queremos um mundo mais digno. A Arte deve respeitar uma reflexão diante das diferentes linguagens que surgem a cada pesquisa e cultura de povos, contemplando o multiculturalismo e o avanço na trajetória de séculos.

A arte deve fazer conhecer, exprimir, envolver o sujeito histórico, social, cultural, enredado na linguagem, conduzido pela expressão mediada visão da mesma.

A construção do conhecimento se processa na solidificação das representações sociais e pesquisas, tendo a linguagem com instrumento de interação e desenvolvimento. A produção artística desloca o olhar, rompe com o limite do racional e o estigma da diferença, pois ordena o pensamento, revela a expressão, convida a criação, constrói a forma, tornando-a visível (imagem) e, enquanto construção se revela como linguagem e construção.

Se entendermos o conhecimento como ação do sujeito sobre a realidade, numa interação mediada pela relação com os outros, então, a arte propicia a construção do conhecimento e da própria consciência dessa ação que irá incorporar uma mudança de olhar além das diferenças.

A produção artística deve ser considerada sob a perspectiva da diversidade cultural, pois o que faz a diferença é o olhar que se tem para a diferença.

Ser educador constitui um verdadeiro desafio, exigindo uma continua disponibilidade e abertura para novas situações, além de ter como responsabilidade fundamental incutir em cada aluno a admiração e o valor pela cultura de um povo que tanto contribui para o progresso do país.

REFERÊNCIAS

- Brasil, **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Temas Transversais.** Brasileia: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Constituição; **República Federativa do Brasil (DF).** Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- LEI Nº 9394/96 - **Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.** Brasília, Ministério da Educação, 1996.

Parecer CNE/ CP 003/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnica – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Brasília: MEC, 2004.

TEPLOV, R. M. **Aspectos psicológicos de Educação Artística**. In: Luria, et al **Psicologia e Pedagogia II**, Lisboa: Editora Estampa, 1991.

MUNANGA, Kabengele. **Estratégia de Combate à Discriminação (org.)** São Paulo: editora da Cidade de São Paulo. Estação Ciência, 1996.

REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA A UTILIZAÇÃO DAS TICs EM SALA DE AULA



GRAZIELA ARAÚJO GUEDES

Licenciada e Bacharel em Geografia pela UNESP/Ourinhos e professora da rede municipal e estadual de ensino, na cidade de São Paulo (SP).

RESUMO

Neste artigo buscamos apresentar um esforço teórico acerca da relação entre o modo com o qual as teorias por nós trabalhadas abordam a questão do uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) no ensino, especificamente no caso da Geografia, entendida como disciplina e ciência fundamental para o entendimento da organização territorial e as relações que ali ocorrem e também para a configuração atual sociedade onde se torna cada vez mais imprescindível novos avanços tecnológicos e conhecimentos. As teorias aqui trabalhadas permeiam as ideias de Edgar Morin, Jean Piaget, Lev Vygotsky e Seymour Papert, este último no campo da informática educativa, que colabora com algumas questões aqui apresentadas. Também e por fim, esclareceremos alguns conceitos relativos a temática, como as TICs, redes sociais virtuais, comunidades virtuais e etc.

Palavras-chave: TICs; Linguagem; Educação.

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva refletir a forma que diferentes linhas teóricas abordam a questão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no contexto da Geografia escolar. As TICs podem ser definidas como um conjunto de tecnologias que utilizadas de forma integrada tem o objetivo de intermediar as relações humanas. As TICs podem ser aparelhos como: televisão, rádio, retroprojeto, computador entre outros, são essencialmente meios de comunicação de massa.

Buscamos subsidiar o trabalho dos professores com estes recursos em sala de aula e para tal, é necessário compreender as questões colocadas pelos próprios em relação a sua formação e as dificuldades em seu trabalho.

Sobre a incorporação das TICs em sala de aula, César Coll (2007) afirmou que:

La incorporación de las TIC a la educación se justifica a menudo con el argumento de su capacidad para mejorar el aprendizaje. Este argumento, sin embargo, no ha encontrado hasta ahora un apoyo empírico suficiente, claro e inequívoco. Ante esta dificultad, algunos autores [...] proponen dirigir los esfuerzos a estudiar cómo las TIC transforman las prácticas pedagógicas. (COLL, 2007, p.3).

Deste modo, evitaremos partir de uma concepção partidária de que a inserção das TICs na escola, por si só, colabora com a melhoria do ensino, ao invés disso, buscaremos analisar as transformações reais que estas tecnologias causam na prática pedagógica, se são positivas ou não, fugindo também do caráter tecnicista que caracteriza a inserção da informática, de modo geral, na escola.

A importância de se trabalhar coerentemente com diferentes linhas teóricas também nos é trazida por este autor.

Con toda probabilidad, el avance en la comprensión de cuándo, cómo y por qué las TIC pueden transformar y mejorar efectivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje requiere de un conjunto diverso y plural de aportaciones teóricas y empíricas que aborden la cuestión desde diversas perspectivas y con diversos granos de análisis (COLL, 2007, p. 20).

Ressalta-se também que tal necessidade reside no fato de que ao se procurar pesquisar de maneira ampla, temáticas complexas, no nosso caso a entrada das TICs no cotidiano escolar e sua influência no processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes uma só abordagem teórica não abarca todas as estruturas e relações que devem ser analisadas.

Então, na busca de clarificar o objetivo exposto, apresentaremos como as seguintes teorias abordam a questão das TICs no contexto geográfico-escolar. Assim trabalharemos com Jean Piaget, Lev Vygotsky e Edgar Morin, procurando sempre realizar considerações em relação ao estado atual do avanço das TICs no referido cenário.

O desenvolvimento das TICs e o recente movimento de incorporação destas nas escolas, deixa clara a necessidade de se rever a formação e atualização do corpo docente, sob pena de tê-los apenas como transmissores de informações e não como mediadores do processo de aprendizagem. Agora o professor tem a chance de repensar suas práticas e entender a importância de estar inserido num novo contexto social, lidando com novos conhecimentos e também os construindo.

Acreditamos num ensino onde se 'ensine a aprender', ou seja, possibilite aos alunos compreenderem os processos, ao invés de se repassar informações sem ligação com o cotidiano do sujeito e que são facilmente encontradas na internet.

De acordo com Castells (2003), na sociedade da informação, a tecnologia é um elemento central da atividade humana, que perpassa todas as dimensões do Homem. Nela, a informação é um recurso estratégico e o uso das TICs em diferentes espaços e contextos é constante e percebe-se a existência de uma interação digital entre pessoas e também entre pessoas e instituições.

Um argumento recorrentemente utilizado por quem advoga contra o uso de tecnologias na escola, é que a Educação não pode ser repensada a cada tecnologia que surge, por exemplo, o lápis, a máquina de escrever, a televisão, dentre outros. Porém, deve-se ter em mente que a internet (e por consequência as TICs) difere substancialmente de outros meios de comunicação em massa. Aqui entendemos a tecnologia como sendo a aplicação do conhecimento (científico ou não) a tarefas práticas/cotidianas, compostas de pessoas e/ou instrumentos diversos.

Ponto que merece destaque é a tendência a 'domesticação' das TICs, por exemplo, usando um computador como uma simples máquina de escrever, ou o PowerPoint como substituto da lousa, ou seja, atividades que se utilizam das TICs na sala de aula, porém, não podem ser entendidas como inovadoras. Após a primeira leva de inserção de tecnologias computacionais no ensino, em meados dos anos 90 e 2000, nota-se que as antigas práticas e vícios resistem às mudanças.

Sobre as mudanças que a própria internet sofreu se antes os acessos a sites de empresas e instituições predominavam, juntamente com o uso de e-mails, atualmente através do fenômeno chamado 'confluência de mídias' e com o crescimento de sites e ferramentas de relacionamentos interpessoais (as redes sociais virtuais), a internet se tornou, antes de tudo, um espaço para comunicação entre indivíduos. Essa nova característica da internet, que valoriza o conteúdo colaborativo entre as pessoas através das TICs, se integra ao movimento conhecido por web 2.0.

O termo web 2.0 é usado para designar uma segunda geração de comunidades e serviços virtuais, utilizando a internet como meio principal, usualmente é tida como uma 'nova versão' da internet, porém, esse conceito não abrange nenhuma mudança técnica do funcionamento da rede (sabe-se que a web 2.0 utiliza tecnologias criadas antes mesmo do advento da web), e sim, se refere a um novo padrão de comunicação e participação dos usuários.

Ressaltando que a interface gráfica da internet do seu surgimento até a web 2.0, era meramente expositiva, ou seja, combinava texto e imagem por meio de páginas interligadas (links). Já na web 2.0 através da integração de vários programas que funcionam de maneira aberta, os grandes servidores foram substituídos, em parte, pela troca de arquivos P2P

(sigla em inglês de Peer-to-Peer, que pode ser explicada como a troca usuário-a-usuário), aonde os sujeitos trocam dados diretamente entre si.

O aumento de dados veiculados na internet fez também crescer a quantidade de informações errôneas ou fraudulentas. Conhecido exemplo é o portal Wikipédia, que embora seja muito utilizado como fonte de pesquisa, e mesmo com diversas regras para criar artigos (é preciso citar fontes e passar pela correção de outros usuários) comumente são encontrados erros. Aqui novamente, entra o trabalho do professor, que tem a possibilidade de mediar os alunos para que raciocinem os conteúdos encontrados na rede, ao invés de aceitar tudo como verdade absoluta, adotando assim uma postura crítica.

Com o desenvolvimento dos modernos meios de comunicação, notadamente depois do aumento das vendas dos microcomputadores e do acesso residencial a internet na década de 1990, as relações sociais, mais do que em qualquer outro período histórico, se flexibilizaram em relação às imposições do espaço físico-geográfico e o tempo.

As redes sociais (no caso, as redes sociais virtuais) é um dos modos utilizados pela sociedade para a disseminação da informação e do conhecimento (MARTELETO, 2001). Isso ocorre por meio das relações dos indivíduos que as integram, pois, a organização em rede é própria do ser humano, que se agrupa com outros, e estabelecem diferentes tipos de relações que se desenvolvem e modificam conforme a inserção do sujeito no grupo.

De acordo com Marteleto (2001, p.72), as redes sociais virtuais representam “[...] um conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados”. A autora ressalta que só nos últimos anos o trabalho em redes de conexões passou a ser compreendido como um instrumento organizacional, mesmo que o envolvimento das pessoas em redes exista desde o início da humanidade.

A internet maximiza o funcionamento de uma rede, dando-lhe suporte, como pode ser visto nas redes sociais virtuais que dispõem de recursos como mensagens instantâneas, listas de discussões, disponibilidade de postagem de vídeos e imagens, notícias em tempo real e etc.

Quando nas redes virtuais os atores formam ligações mais estreitas entre si, surge a comunidade virtual. Castells (1999, p. 385) descreve comunidade virtual como “uma rede eletrônica de comunicação interativa autodefinida, organizada em torno de um interesse ou finalidade compartilhado, embora algumas vezes a própria comunicação se transforme no objetivo”.

Então, se pode dizer que as comunidades virtuais se constituem em ambientes na internet, onde há o encontro e interação de usuários, gerando discussões acerca de temas

mais ou menos variados, por dado período de tempo e normalmente fundamentadas por um conteúdo de caráter emocional.

Deste modo chega-se ao conceito de inteligência coletiva. Sendo as comunidades virtuais constituídas por sujeitos de características variadas, que lidam diretamente com diversas formas de conhecimentos, se alguém precisa de uma informação, mesmo que não encontre um conteúdo satisfatório na internet, uma comunidade virtual supre tal necessidade, ainda com um grau maior de interatividade do que um site na rede.

Inserida neste novo contexto tecnológico-mundial, vivenciando a expansão do meio técnico-científico, tem-se uma velha pergunta ‘Para onde vai a educação?’

A Geografia tem a possibilidade de oferecer um conteúdo crítico, necessário a vida moderna e ao uso das TICs, e para isto ocorrer, de fato, se faz necessário um maior desenvolvimento cognitivo, e também entender como a construção do conhecimento ocorre nesses ambientes virtuais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Iniciando este item ressalta-se a importância de conceituar o que entendemos por aprendizagem, a luz da bibliografia referencial, pois, não se pode conceber uma pesquisa voltada ao ensino que não defina tal aspecto.

Piaget formulou diversas teorias para explicar como se desenvolve a inteligência humana. Segundo essa teoria o conhecimento é construído a partir da interação do sujeito com seu meio, através de estruturas neurais já existentes, deste modo a inteligência não seria algo inato e nem somente fruto do meio. Assim, as pessoas podem ser entendidas como seres dinâmicos, que interagem constantemente com a realidade, operando ativamente com objetos e outras pessoas. A interação com o real faz com que o sujeito trabalhe suas estruturas mentais, construindo a aprendizagem.

Entende-se então que a evolução mental é resultado da maturação, da experiência, da interação social e do equilíbrio. A maturação trata basicamente do desenvolvimento biológico do sujeito. A experiência, adquirida na interação com os objetos, pode ser de ordem física (se propõe a abstrair as propriedades do objeto) e de caráter lógico-matemática (servindo para conhecer o resultado da coordenação das ações). Por sua vez, a interação social é entendida como um arcabouço no qual o indivíduo estabelece uma relação de trocas com outros, deixando claro que, sem ela, não há possibilidade de estabelecimento de operações e cooperações entre o sujeito e o meio.

Segundo Piaget (1990, p. 8),

[...] o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem dos objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que se lhe imporiam: resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e não de trocas entre formas distintas.

Os sujeitos são entendidos como construtores do seu conhecimento, pois, como foi dito, através da interação com o meio e a partir dos esquemas mentais pré-existentes, elaboram hipóteses buscando solucionar situações novas. Nesse processo, surgem construções cognitivas em movimento contínuo e que, movidas pela busca de equilíbrio, são capazes de produzir novas estruturas mentais.

Assim, de acordo com o autor, “[...] o desenvolvimento mental aparecerá, então, em sua organização progressiva como uma adaptação sempre mais precisa da realidade” (PIAGET, 1964, p. 16). O processo de construção do conhecimento em Piaget pode ser dividido em duas fases, a exógena e a endógena. A primeira se trata da fase da averiguação, da cópia, da repetição. A segunda é a fase da compreensão das relações, da explicação.

O conhecimento em si, se refere ao aspecto endógeno, pressupondo uma abstração, que pode ser empírica (onde o sujeito capta a informação no momento da ação, com o objeto) ou reflexiva (quando há um rearranjo do pensamento, uma reflexão). Assim, o entendimento da atividade realizada é que torna o sujeito construtor do seu próprio conhecimento. O simples cumprimento de tarefas aplicadas, sem a compreensão delas, não implica necessariamente na tomada de conhecimento.

Piaget diferencia “fazer” e “compreender”,

[...] fazer é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos, e compreender é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados, em relação ao por que e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação (PIAGET, 1978, p. 176).

Além do aspecto cognitivo, a teoria piagetiana afirma que o afeto também influi no desenvolvimento da inteligência, sendo o agente motivador da atividade cognitiva. La Taille afirma que, segundo a obra de Piaget, a afetividade e razão constituiriam termos complementares,

A afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações. Neste caso, não há conflito entre as duas partes. Porém, pensar a razão contra a afetividade é problemático porque então dever-se-ia, de alguma forma, dotar a razão de algum poder semelhante ao da afetividade, ou seja, reconhecer nela a característica de móvel, de energia. (LA TAILLE, 1992, p.65-66).

A aplicação mais bem acabada das teorias de Piaget no campo educacional-tecnológico se dão com a proposta de Seymour Papert pesquisador e professor do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), para a atuação em ambientes informatizados. Pioneiro nas pesquisas sobre o uso do computador na educação, a partir da teoria construtivista de Piaget, elaborou o termo construcionismo, que significa a construção do conhecimento pelo estudante a partir da realização de uma ação concreta que resulta em um produto palpável, desenvolvido com o auxílio do computador, pelo uso de softwares que simulam diferentes linguagens da programação, que seja de interesse (baseado na relação de afetividade de Piaget) de quem o produz.

Embora a tecnologia desempenhe um papel essencial na realização de minha visão sobre o futuro da educação, meu foco central não é a máquina, mas a mente e, particularmente, a forma em que movimentos intelectuais e culturais se auto-definem e crescem (PAPERT, 1988, p. 23).

A teoria construcionista de Papert contém duas premissas básicas elaboradas a partir das ideias de Piaget, a primeira afirma que o processo de aprendizado se realiza por meio da ação, e a segunda no fato de que o estudante busca construir algo que lhe tenha significado, do seu interesse, enfatizando o envolvimento afetivo.

Para Papert há duas abordagens para o uso dos computadores em aula: a instrucionista e a construcionista. A abordagem instrucionista acaba por utilizar o computador para a informatização dos métodos de ensino tradicionais, ou seja, o estudante ainda é tido somente como um receptor de informações, para as quais deve processar respostas cobradas em exercícios e avaliações. Nesta abordagem, as informações são ‘transmitidas’ na forma de tutorial, exercício, prática ou jogo, transformando uma aula presencial em uma da EAD (Educação a Distância), privando o professor e o aluno da relação direta durante o processo de construção da aprendizagem.

Valente (2009, p. 1) alerta que,

Embora, nesse caso o paradigma pedagógico ainda seja o instrucionista, esse uso do computador tem sido caracterizado, erroneamente, como construtivista, no sentido piagetiano, ou seja, para propiciar a construção do conhecimento na "cabeça" do aluno. Como se o conhecimento fosse construído por meio de tijolos (informação) que devem ser justapostos e sobrepostos na construção de uma parede.

Ressalta Valente (2009, p. 1) que “[...] o processo de descrever, refletir e depurar não acontece simplesmente colocando o aluno frente ao computador”. Na abordagem construtivista, detalhada adiante, a interação estudante-máquina deve ser orientada pelo professor. Concordando com essa visão Brito (2006, p.1), afirma que,

A comunidade escolar se depara com três caminhos: repelir as tecnologias e tentar ficar fora do processo; apropriar-se da técnica e transformar a vida em uma corrida atrás do novo; ou apropriar-se dos

processos, desenvolvendo habilidades que permitam o controle das tecnologias e de seus efeitos.

No primeiro caminho apontado por Brito se encontra uma ideia difundida entre muitos professores, resistentes ao uso de tecnologias ditas modernas, assim caracterizadas por tal segmento, tais tecnologias existem há décadas (o computador foi criado em 1944 e em 1971 o primeiro computador pessoal surgiu). O autor sugere como ideal, porém menos difundida, a prática do terceiro caminho apontado por ele, e, integrante do pensamento construcionista.

A apropriação da técnica, e somente dela, é característica da abordagem instrucionista, onde o computador é utilizado apenas como meio para informatizar a aula, fornecendo maior quantidade de informações ao invés de permitir a construção de conhecimentos. Segundo Brito (2006, p.1),

Pensamos na importância de um trabalho pedagógico em que o professor reflita sobre sua ação escolar e efetivamente elabore e operacionalize projetos educacionais com a inserção das tecnologias da informação e da comunicação – TIC – no processo educacional, buscando integrá-las à ação pedagógica na comunidade intra e extraescolar e explicitá-las claramente nas propostas educativas da escola.

A incorporação dos conceitos de construcionismo/instrucionismo nesta pesquisa é necessária para delimitar as práticas de caráter tecnicista em relação ao uso das TICs na escola, e as que de fato buscam a transformação no processo de aprendizagem.

Voltando a Papert, este autor não foca nas diferentes etapas piagetianas de desenvolvimento da inteligência, priorizando o modo como o desenvolvimento cognitivo ocorre e como isso pode contribuir para uma aprendizagem mais efetiva. Desta forma, busca-se utilizar o computador, criando situações de aprendizagem, como maneira de acelerar tais etapas do desenvolvimento.

Neste ponto nos aproximamos de outro autor, Lev Vygotsky, que propunha trabalhar as teorias científicas com as crianças, de modo a desenvolver suas capacidades cognitivas, nesse ponto, contrariava Piaget, que acreditava ser necessário um certo nível de desenvolvimento para se iniciar determinada aprendizagem conceitual (KOZULIN, 2000).

Vygotsky, sobre as atividades realizadas na escola, acreditava que “El objetivo de estas actividades es desarrollar en el niño una posición dinámica, es decir, la capacidad de abordar objetos y procesos desde posiciones diferentes” (KOZULIN, 2000, p. 64). Ou seja, tais atividades não devem se restringir a ensinar as crianças uma tarefa ou conteúdo em si, mas, em dotar o aluno de uma ‘capacidade móvel’ de lidar com diversas situações, “Este enfoque generalizado se hace posible mediante el desarrollo de modelos simbólicos de representación para todo el grupo de tareas” (Idem, p. 64).

Há dois conceitos na obra de Vygotsky que ajudam no entendimento da posição apresentada acima, são os de: conceito espontâneo e conceito científico,

Los conceptos espontaneos surgen de las propias reflexiones del niño sobre sus experiencias inmediatas y cotidianas; son ricos pero poco sistemáticos y muy dependientes del contexto. Los conceptos científicos se originan en la actividad estructurada y especializada de la enseñanza en clase y están caracterizados por una organización sistemática y lógica (KOZULIN, 2000, p. 65).

Outro ponto importante é que,

Los resultados de este experimento con el documental confirman la creencia de Vygotsky de que la adquisición de conceptos científicos mantiene una relación recíproca con la adquisición de las formas superiores del discurso verbal [...] Esto hace pensar que los mismos aspectos de planificación y de conciencia que son esenciales para la actividad conceptual también en la formación del discurso en el niño (Idem, p.68).

Entendemos as TICs como instrumentos psicológicos de ordem superior que incluem linguagens naturais e simbólicas. Diferentemente dos instrumentos materiais, que promovem novas formas de 'cognição' através da relação com a natureza, num emprego coletivo, social e simbólico.

De acordo com esta concepção, Coll afirma que:

La toma en consideración de las TIC como instrumentos psicológicos se apoya en la naturaleza simbólica de estas tecnologías y en las posibilidades que ofrecen para representar, procesar, transmitir y compartir información. Todas las TIC -y no sólo las "nuevas" TIC o las TIC digitales-devienen instrumentos psicológicos cuando su potencialidad semiótica es utilizada para planificar y regular la actividad y los procesos psicológicos propios y ajenos (COLL, 2007, p.3).

Deste modo, o potencial semiótico da internet é grandioso, devido a sua capacidade de integrar sistemas semióticos conhecidos e ampliar o campo de representação humano.

Concordamos com Wellman (1996) quando aponta que as relações em ambientes virtuais são fortemente ligadas à realidade que cerca o usuário, a rede é influenciada pelo seu contexto e esse por ela, então, pode-se dizer que a rede possui identidades particulares em determinadas situações, assim deduz-se que as TICs tem capacidade de mediar (aqui dito no sentido de Vygostky) o sujeito a outros e ao seu entorno.

Coll (2007) em sua análise de duas sequências didáticas realizadas a partir do emprego de meios virtuais percebeu que nem todos os usos planejados das TICs poderiam ser entendidos como transformadores, e sim como facilitadores ou aceleradores de processos que já ocorriam. Desse modo, o caráter inovador da aplicação das TICs no ambiente escolar se deu quando, professores e alunos, reorganizaram a atividade conjunta e quando houve mediação (ainda no sentido vigotskiano) do processo de ensino-aprendizagem.

Coll, percebeu que este caráter inovador não foi necessariamente planejado nas sequências didáticas por ele analisadas, surgiu devido à interação dentro da sala de aula. O que nos faz pensar se isso não foi resultado da preparação do professor, que a partir de sua prática e aporte científico-teórico atingiu os processos intra e intermentais com a utilização das TICs.

César Coll, aquém da visão vigotskiana, trás uma importante contribuição sobre como podemos analisar o impacto das TICs na Educação:

Todavía en el plano de lo interpsicológico o intermental, el análisis del discurso de los participantes constituye sin duda otro nivel de análisis imprescindible para comprender adecuadamente cómo las TIC inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y cómo consiguen o no transformarlos. Aproximaciones más finas a un análisis de la interacción entre el estudiante y las herramientas tecnológicas que se sitúe más bien en el plano intrapsicológico o intramental son igualmente imprescindibles (COLL, 2007, p. 20).

Continuando na linha de se pensar um ensino onde o aluno tenha autonomia para construir novos conhecimentos, a partir da mediação realizada pelo professor, tem-se a ideia de resolução de situações-problemas, como vista em Perrenoud (1999). A situação-problema diz respeito a um estado que tenha alguma significação para o estudante e que se encontra naquilo que Vygotsky (1984) denomina de ‘zona de desenvolvimento proximal’.

Para Perrenoud (1999), tal problema é para onde converge (ou deveria) toda ação pedagógica, e a resolução de uma questão posta exige a tomada de decisões buscando-se responder aos objetivos escolhidos pelo aprendente. Diferentemente do ensino dito tradicional onde há a imposição, tenta-se a aproximação do estudante e de sua vivência/cotidiano e, também, favorecer sua aprendizagem e o desenvolvimento de um estado autônomo de conhecimento.

Partindo da concepção que a construção do conhecimento possui um caráter social, ligando-se a um certo ambiente, o entendimento da Geografia como ramo do conhecimento científico, se torna fundamental. Segundo Piaget (1970), entendemos a geografia como uma ciência histórica que busca compreender o processo de estruturação do seu objeto de estudo, no caso o espaço e as relações que ali ocorrem. A condição humana/social/cultural não pode ser explicada por leis (é algo histórico), a condição humana organicamente falando, sim (é nomotética). Aqui objetivamos entender as TICs no ensino a partir de uma dada concepção de Geografia, ou seja, da condição humana.

Entendendo que a tecnologia modificou a maneira como o homem e as diferentes sociedades “se percebem” no mundo. Pierre Lévy acredita que a tecnologia vem mudando também a forma como aprendemos, pois,

As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, de metamorfose incessante, de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. Não se pode mais conceber a pesquisa científica sem uma aparelhagem complexa que redistribui as antigas divisões entre experiência e teoria. Emerge, neste final do século XX, um conhecimento por simulação que os epistemologistas ainda não inventaram (LÉVY, 2004, p. 7).

A maior velocidade ao se cruzar as distâncias físicas através das redes técnicas, o advento da notícia “em tempo real” e a biotecnologia, entre tantos outros exemplos possíveis, são ocorrências ligadas a esse fenômeno (a influência da tecnologia na sociedade) maior trabalhado por Lévy e, além disso, pertencem genuinamente ao campo de trabalho da Geografia.

Isso significa dizer que é possível aos professores desta disciplina ensinar assuntos ligados à tecnologia por meio da tecnologia. Lévy (2004) ressalta a importância dos meios de transmissão e tratamento de mensagens (informações), pois, são elas que transformam ‘os ritmos e modalidades da comunicação diretamente, contribuindo para a redefinição das organizações’.

A humanidade vivencia um contexto novo com a expansão do meio técnico-científico (nervo central da economia capitalista) e o conhecimento e a informação tornando-se valiosas mercadorias, voltamos a pergunta feita no início do texto: ‘Para onde vai a educação?’. Neste ponto contribui a obra de Edgar Morin ‘A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI’, onde o autor buscou discutir os fundamentos para a re-estruturação de uma cultura humanista e científica, que possibilite aos jovens enfrentar os desafios do século XXI.

Morin também acredita que organizar o conhecimento é pensar. Então, prega a reforma universitária de modo que se reforme também o modo de organizar o conhecimento, isso implica uma modificação da relação entre as diferentes áreas do conhecimento, e Piaget com a sua sistematização circular das ciências ajuda nisso. A Geografia é fundamental nisso por tratar da representação das relações espaciais, ou seja, do mundo e o que ocorre nele.

É preciso dizer que a rede estadual paulista, desde 2008, vem reformulando o seu currículo. Assim, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, de Geografia do Ensino Fundamental e Médio apresenta alguns dados interessantes, no que diz respeito, a importância das TICs na sociedade atual e a necessidade de incorporá-las às práticas de ensino de Geografia, como pode ser visto:

[...] a “revolução” provocada pelo advento das tecnologias de comunicação e informação transformou o espaço do Homem e, necessariamente, a nossa maneira de pensar o mundo em que vivemos.

[...] Essa nova concepção de Geografia deve, com urgência, priorizar a discussão dos desafios impostos pelas transformações do meio técnico-científico-informacional – inserido em sala de aula e fora dela – em especial, a partir do advento da comunicação on-line, responsável por influir e modificar o local, o regional e o global simultaneamente (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 42-43).

A internet atualmente congrega indivíduos dos mais diversos tipos, porém, é perceptível que os adolescentes formam o grupo com maior presença e participação nas redes.

Segundo Martino (2005, p.1),

[...] este dado pode ser entendido a partir da noção de cultura digital que é intrínseca aos jovens nascidos a partir da década de 80, que nasceram envolvidos em um oceano de informações, interagindo diariamente com computadores, videogames e diversas outras tecnologias.

O conceito ou noção de cultura digital não possui um significado fechado, mas em geral é entendido como o momento onde as relações humanas são fortemente mediadas pela tecnologia. Dentre as tentativas de se definir o que é cultura digital, se destaca a fala do ex-ministro da Cultura, Gilberto Gil (2004, p.1),

[...] A cultura deve ser pensada neste jogo, nessa dialética permanente entre tradição e invenção, nos cruzamentos entre matrizes muitas vezes milenares e tecnologias de ponta, nas três dimensões básicas de sua existência: a dimensão simbólica, a dimensão de cidadania e inclusão, e a dimensão econômica. Atuar em cultura digital concretiza essa filosofia, que abre espaço para redefinir a forma e o conteúdo das políticas culturais [...] Cultura digital é um conceito novo. Parte da ideia de que a revolução das tecnologias digitais é, em essência, cultural. O que está implicado aqui é que o uso de tecnologia digital muda os comportamentos. O uso pleno da internet e do software livre cria fantásticas possibilidades de democratizar os acessos à informação e ao conhecimento, maximizar os potenciais dos bens e serviços culturais, amplificar os valores que formam o nosso repertório comum e, portanto, a nossa cultura, e potencializar também a produção cultural, criando inclusive novas formas de arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola atual ainda apresenta reflexos da escola idealizada na chamada era industrial, portanto, uma escola criada e estruturada para preparar os indivíduos para viver e trabalhar dentro do contexto fabril. Os horários das aulas, a disposição da sala, o currículo, o trato com os alunos e a disciplina imposta tinham que ser tão rígidos quanto às linhas de montagem das fábricas. O estudante era visto como o futuro operário, e, por isso, as condutas tidas como ideais para o trabalho deveriam ser incutidas já na escola.

Entretanto, a sociedade da informação é muito diversa da sociedade industrial, e um importante dilema dos educadores da atualidade é lidar com essa diferença, frente a uma sociedade mais tecnológica e dinâmica, que se modifica muito mais rápido do que a escola.

A escola, criada e organizada no cenário industrial tem que se reinventar, caso deseje continuar exercendo o seu papel de instituição educacional, pois, neste novo paradigma o conhecimento e a informação são encarados como as principais fontes de riqueza e geração de valor.

A partir de Coll, vemos que se não for para alterar/transformar de fato a relação ensino-aprendizagem, não se pode verdadeiramente falar das TICs como participantes deste processo, mas sim, de catalisadores de um processo já em curso.

Assim se vê que a formação/capacitação de professores para o uso do computador na escola pode colaborar com o desenvolvimento da prática educativa, caso se delimite a extensão destas tecnologias no auxílio à aprendizagem na escola.

No país o crescente uso das TICs na Educação, é pautado principalmente na incorporação de máquinas e softwares educativos, servindo mais para fins de propaganda política de modernização e consequente (suposta) melhoria da qualidade do ensino. Contudo, não se verifica os mesmos investimentos na formação/capacitação dos professores para tal utilização, apesar das iniciativas na área baseando-se ainda na crença de que apoiados em tais tecnologias e equipamentos, e somente eles, consigam dar conta do processo de aprendizagem.

Devemos assim procurar uma abordagem completa da questão das linguagens, das tecnologias, da aprendizagem, da experiência docente e do entendimento do atual cenário da nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- BRITO, Glaucia da Silva. **Resenha do livro de SANCHO, Juana María; HERNANDEZ, Fernando et al. (Org). Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006. In: Educar em Revista, Curitiba, n. 28, p. 279-282, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200018>. Acesso em 19. Abr.2020.
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede.** 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

COLL, César; ONRUBIA, Javier; MAURI, Teresa. **Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes**. Anuario de Psicología, vol. 38, nº 3, Diciembre 2007, p. 377-400. Retirado de: <http://www.academia.edu/1138762/Tecnologia_y_practicas_pedagogicas_las_TIC_como_instrumentos_de_mediacion_de_la_actividad_conjunta_de_profesores_y_estudiantes>. Acesso em 18. Abr.2020.

KOZULIN, Alex. **Instrumentos Psicológicos: La educación desde una perspectiva sóciocultural**. Barcelona: Paidós, 2000.

LA TAILLE, Yves de. **Desenvolvimento do juízo moral e a afetividade na teoria de Jean Piaget**. In: LA TAILLE, Y. (Org.) Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, p. 47-73, 1992.

LEVY, Pierre. **Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004.

MARTELETO, Regina Maria. **Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação**. Ciência da Informação, Brasília, vol. 30, nº 1, p. 71-81, jan./abr. 2001.

MARTINO. Luis Mauro Sá. **Comunicação: troca cultural?** São Paulo: Paulus, 2005.

MOREIRA, Gilberto Passos Gil. **Ministro da Cultura, Gilberto Gil, em Aula Magna na Universidade de São Paulo (USP)**. Disponível em:<<http://www.cultura.gov.br/site/2004/08/10/ministro-da-76cultura-gilberto-gil-em-aula-magna-na-universidade-de-sao-paulo-usp/>>. Acesso em 13. Abr.2020.

MORIN, Edgar. **A Religação dos Saberes: o Desafio do Século XXI**. São Paulo. Bertrand Brasil, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Construir as competências desde a escola.** Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense, 1964.

_____. **A situação das ciências do homem no sistema das ciências.** Lisboa: Livraria Bertrand, 1970.

_____. **Fazer e compreender.** 1ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **Epistemologia genética.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Geografia.** Disponível em: < http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGSC-CURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/Prop_GEO_COMP_red_md_20_03.pdf>. Acesso em 19. Abr.2020.

VALENTE, José Armando. **Informática na educação: O Computador auxiliando o processo de mudança na escola.** Disponível em: < <http://www.pautasocial.com.br/artigo.asp?idArtigo=1330>>. 2009. Acesso em 18. Abr.2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WELLMAN, Barry. **Are personal communities local? A dumptarian reconsideration.** Social Networks, Amsterdam, vol. 18, p. 347-354, 1996.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA E DA ARTE POR MEIO DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



GRAZIELLA ABRAHÃO

Graduada em Pedagogia pela UNIBAN – Universidade Bandeirantes (2009); Pós-Graduada em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora da rede municipal de ensino de São Paulo.

RESUMO

As brincadeiras, as histórias infantis, o gesto, a imitação, o faz-de-conta, o sorrir, o cantar, o fantasiar, o descobrir, o experimentar, são entre outras, ações que assumem uma função relevante no desenvolvimento infantil. Dessa forma, este estudo se propôs, por meio de pesquisa bibliográfica, a refletir sobre a importância da música e da arte por meio do lúdico na Educação Infantil; concluindo que o ato de brincar é sinônimo de aprender, pois gera um espaço de encantamento para as crianças, desenvolvendo o pensamento e diversas linguagens, habilidades e competências, conhecimentos e criatividade, promovendo processos de socialização e descoberta do mundo. Por intermédio da brincadeira, da música, da arte, a criança constrói o mundo como ela gostaria que fosse, por meio da sua imaginação. Assim, é necessário reconhecer a importância desta prática, que além de transmitir conhecimentos, valoriza o desenvolvimento natural do indivíduo, respeitando suas formas de expressão, na sua maneira de comunicar, relacionar, aprender, pensar, e favorece o amadurecimento dos aspectos emocional, intelectual e social.

Palavras-chave: Brincadeiras; Música; Arte; Desenvolvimento; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Para se comunicar, a criança pode fazer uso de qualquer meio que esteja ao seu alcance, na tentativa de dizer coisas para as quais não encontra palavras. Suas emoções, sentimentos, desejos, sonhos e fantasias podem ser expressos por meio de representações, desde que haja um espaço para isso. O que ocorre, na maioria das vezes,

é um desencorajamento por parte dos adultos, que acaba inibindo a expressão natural da criança e, conseqüentemente, interferindo nas suas formas de comunicação e interação.

Assim sendo, é preciso oferecer à criança confiança e habilidades necessárias, que possam auxiliar nas suas formas de expressão, favorecendo sua própria personalidade.

Neste sentido, a arte é um instrumento altamente eficaz que valoriza as formas naturais e instintivas do indivíduo, desde que não se submeta a formas ou métodos estipulados e controlados por qualquer adulto. A criança precisa sentir-se livre para expressar todas as suas potencialidades, assim como para estabelecer laços com outros indivíduos e vínculos sociais (LOPES, 2006).

Diante deste contexto e, acreditando que a educação pode ser um meio eficaz para o favorecimento da expressão natural e inata da criança é que surgiu o interesse para o desenvolvimento deste trabalho.

Assim, como é sabido, o ser humano se comunica não apenas por palavras, ou seja, por linguagem verbal, mas, também com todo o seu corpo pelo seu caminhar, gestos e olhares, a que chamamos de linguagem corporal.

Neste sentido, a Educação Infantil tem o compromisso de oferecer às crianças um ambiente desafiador e acolhedor, utilizando para isso diversas formas de linguagens. A criança tem algumas limitações ao se expressar oralmente, uma vez que não domina a linguagem verbal, tanto em sua forma oral como na escrita. Desse modo, ao oferecer outras formas de expressão como a dança, a música ou as artes visuais, estamos facilitando a sua comunicabilidade e ajudando-a a criar novas linguagens.

Uma maneira usual de desenvolver essa linguagem num ambiente escolar é com o uso de jogos e brincadeiras, que levam a criança a se socializar, expressar, desenvolver seu equilíbrio, coordenação motor, seu esquema corporal além de habilidades psicomotoras.

Segundo Stant (1985, p. 23), “se observarmos uma criança pequena brincando, o crescimento e a aprendizagem desta criança se tornam aparentes”. A criança, no ato de brincar, faz uso de sua personalidade, seu corpo, sua linguagem corporal e verbal, se expressa de diversas maneiras, além de compartilhar suas experiências, o que a leva a se desenvolver mais e melhor.

Fernandes et al (2020) afirmam que uma criança que desenvolve bem a linguagem corporal na Educação Infantil chega ao Ensino Fundamental mais atenta, sociável e sem dificuldades com relação ao traçado de letras e números, como pegar no lápis, saber qual o lado correto da folha para começar a escrever.

Desde o princípio da humanidade, o brincar faz parte da vida dos seres humanos. A partir de estudos de teóricos da área, percebe-se que o brincar é um instrumento extremamente importante no desenvolvimento das crianças, pois, é um agente socializador e tradutor da cultura na qual o ser que brinca está inserido.

Do mesmo modo, também a música faz parte de todas as culturas e pode ser usada como fator decisivo em diversos aspectos, como o desenvolvimento motor, o linguístico, o afetivo e o cognitivo de todos os seres humanos, estabelecendo ainda vínculos afetivos que permanecerão para sempre (PINTO, 2020).

Conforme Beyer (1998), a educação teria resultados mais positivos se buscássemos entender o mundo musical das crianças, como elas o compreendem, dessa forma, faríamos parte deste mundo infantil.

Desta maneira, este trabalho contribui para reconhecer a importância da utilização de jogos, brincadeiras, músicas e da arte no desenvolvimento e aprendizagem de crianças na Educação Infantil, uma vez que tomando por base pesquisas bibliográficas, observou-se a influência desses recursos no comportamento social da criança, seus benefícios, as dificuldades que apresentam os sentimentos que exprimem e a importância na aprendizagem.

Baseando-se em propostas de alguns educadores e em experiências pessoais, acredita-se na importância do trabalho com arte e música na educação infantil. Por meio de jogos, brincadeiras e releitura de obras, as crianças soltam a imaginação e produzem verdadeiras obras criativas.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a Constituição de 1988, a Educação Infantil passou a ser um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família, mas somente em 2001, em São Paulo, houve a transferência dos Centros de Educação Infantil da rede direta da Secretaria Municipal de Assistência Social – SAS para a Secretaria Municipal de Educação – SME. Entretanto, ao estabelecer a creche/pré-escola como direito de família e dever do Estado, a Constituição Federal Brasileira define Educação Infantil como sendo a primeira etapa da educação básica, que atende crianças de 0 a 3 anos em creches e de 4 a 6 anos em pré-escolas (ERICKSEN, 2020).

Dessa forma, a Educação Infantil passa a ser vista como a indissociabilidade do educar e cuidar. Cuidar no sentido de que as necessidades básicas da criança sejam atendidas e,

educar, no sentido de oferecer à criança, possibilidades de descobertas e aprendizados. Precisamos ter consciência de que podemos preparar nossas crianças desde bebês para o exercício da cidadania (MIGUEL, 2020).

Com a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil é incorporada aos sistemas de ensino e assumida como primeira etapa da educação básica. Assim, não há mais espaço legal para propostas de atendimento que não tenham como referência fundamental os interesses, os desejos, as necessidades das crianças, ainda estabeleceu para o município a responsabilidade constitucional e legal em relação à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, priorizando o Ensino Fundamental. É a primeira vez que o termo “Educação Infantil” surge na LDB, e é definida como a:

primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 (seis) anos de idade, mas a distinção entre creches e pré-escolas é feita unicamente pelo critério de faixa etária, sendo ambas instituições de educação infantil (ERICKSEN, 2020, p. 06).

De acordo com Miguel (2020), ao atender às exigências da Lei, as creches passaram a adaptar-se ao Sistema Municipal de Educação, deixando de ter um caráter “assistencial”, historicamente caracterizado como um atendimento de guarda para crianças de famílias de baixa renda. Dessa forma, a creche deixou de ser um espaço de “guarda” para se tornar o espaço do desenvolvimento integral da criança.

Assim sendo, as instituições de Educação Infantil incorporam as funções de educar e cuidar, comprometendo-se com o desenvolvimento integral da criança nas áreas física, intelectual, afetiva e social, abrangendo a criança como um ser total, completo, que aprende a ser e conviver consigo mesmo, com o seu próximo, com o ambiente que a rodeia de forma articulada e gradual. Por esse motivo, tais instituições precisam ter condições e recursos materiais e humanos orientados para o trabalho de cuidar e educar dessa clientela (MIGUEL, 2020).

Desse modo, na instituição de Educação Infantil, a criança tem a oportunidade de se tornar cada vez mais independente, segura e capaz de desenvolver sua autonomia por meio de decisões e iniciativas adequadas à sua faixa etária. Ao conviver com outras crianças e adultos, ela aprende a lidar com as frustrações e limites, a exprimir o que pensa e sente e a definir suas preferências, fortalecendo a sua autoestima, o respeito por si e pelos outros.

Entendemos a Educação Infantil como uma instituição social, cujo objetivo é educar, cuidar e formar a criança que passa a maior parte do tempo sob o cuidado dos educadores. Tratar da creche ou da educação infantil é muito mais do que abordar uma instituição com

suas qualidades e defeitos, anseios ou sua importância educacional e social, assim, é antes de tudo, falar da criança.

Neste sentido, a brincadeira é o eixo principal no processo pedagógico da Educação Infantil junto às crianças, mas para que o verdadeiro sentido da brincadeira na educação seja garantido, o professor precisa estar consciente em realizá-lo de uma forma planejada e sabendo que objetivos pretende alcançar com estas atividades.

Hoje já temos uma produção acumulada sobre esse tema, sobretudo trabalhos fundamentados na perspectiva sócio-interacionista de Vygotsky (1998), Brougère (2001), e outros estudiosos, nos apontam o importante papel que a brincadeira exerce em uma situação privilegiada de aprendizagem infantil, por meio da qual o desenvolvimento pode ser impulsionado, uma vez que propicia às crianças, entre outros aspectos: a apropriação da experiência sociocultural dos membros do seu grupo, a construção da identidade, a interação entre os pares e a construção conjunta da forma de pensar e agir, a construção de significados.

Segundo Brougère (2001), ao brincar, as crianças não estão somente entrando em contato com a cultura de um modo geral, mas, antes de tudo, aprendem a controlar um mundo simbólico particular. O autor identifica a existência de uma comunicação específica, uma metacomunicação, presente na brincadeira. Os parceiros precisam entrar em acordo sobre códigos que indicam que se trata de uma brincadeira. Existe uma troca de mensagens que é realizada por meio de sinais e que apenas é possível quando há um certo grau de metacomunicação. Logo, as significações podem ser explícitas ou implícitas; verbais ou não-verbais.

Pensar a importância do brincar na Educação Infantil nos remete a nossa primeira convicção de que é por meio da brincadeira que a criança e o bebê se desenvolvem e se constituem como seres humanos (sentimentos, emoções, personalidades, etc.) e cidadãos (cultura, direitos e deveres), como afirma Bettelheim (1988, p. 168), “brincar é muito importante porque, enquanto estimula o desenvolvimento intelectual da criança, também ensina, sem que ela perceba, os hábitos necessários a esse crescimento”.

Nesse sentido, na concepção de Miguel (2020), as instituições de Educação Infantil devem permitir à criança espaço para brincar, promovendo-lhe interações que vêm, de modo efetivo, ao encontro do que ela é, juntamente com as nossas tentativas no sentido de compreendê-la, verdadeiramente, nestas atividades, dando-lhes mostras de “respeito”. Assim, parece evidente a relevância do brincar na escola.

Na visão de Vygotsky (1998), os jogos e brincadeiras são imprescindíveis para a criação da situação imaginária. Para ele, o imaginário apenas se desenvolve no contato com

experiências que se reorganizam. Brincando a criança se movimenta à procura de parceria e da exploração de objetos; comunica-se com seus pares; se expressa a partir de múltiplas linguagens; descobre regras e toma decisões. Para o autor, “O desenvolvimento correspondente de regras conduz a ações, com base nas quais torna-se possível à divisão entre trabalho e brinquedo, divisão esta encontrada na idade escolar como um fato fundamental” (VYGOTSKY, 1998, p. 118).

Conforme Maria (2020), o principal comprometimento educacional em brincar é a valorização do lúdico, que tem como consequência o respeito às necessidades afetivas da criança. Ao promover o respeito à criança, as instituições de Educação Infantil colaboram para a redução da opressão dos sistemas educacionais excessivamente rígidas, além de resgatar o direito a infância, incentivam a criatividade e a espontaneidade da criança tão adiantada pela mídia em geral nos dias atuais.

Para Barbosa e Horn (2002), o dia a dia das instituições de Educação Infantil precisa prever momentos distintos para as crianças, salientam a existência de vários tipos de atividades que devem abranger a rotina diária dos educandos, como o horário da chegada, a alimentação, a higiene, o repouso, as brincadeiras, os jogos, entre outros. As autoras alertam que as atividades precisam sempre permitir experiências múltiplas que incentivem a criatividade, a experimentação, a imaginação, incentivando as distintas linguagens expressivas e promovendo a interação social.

No entanto, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB Nº 1, de 07/04/1999), o educar e o cuidar precisam caminhar de mãos dadas, levando em conta as diferenças individuais e, simultaneamente, a natureza complexa da criança. Sob esse mesmo aspecto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 2001) determina que o ato de educar sugere promover situações de cuidados e brincadeiras organizadas conforme as peculiaridades infantis, de modo a beneficiar o desenvolvimento e a aprendizagem.

Compreender a indissociabilidade entre educar, cuidar e brincar significa propiciar uma ação pedagógica fundamentada em uma visão integrada sobre o desenvolvimento infantil respeitando as particularidades de cada criança e criando oportunidades de aprendizagem significativas e prazerosas (MARIA, 2020, p. 18).

Convém ressaltar que o brincar não pode se considerado como uma atividade fútil, visto que consiste numa atividade universal encontrada nas diversas sociedades, em diferentes períodos históricos, expresso em diversas produções culturais. Brougère (2001) salienta que a criança quando inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. “Não existe na criança uma

brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura” (p. 98).

Portanto, entender que os processos cognitivos iniciam-se desde o nascimento representa concluir que, no decorrer da vida, a tendência é que esses processos fiquem mais aguçados, e para isso colabora muito para a interação social juntamente com cuidados pessoais apropriados, como alimentação, vestuário, proteção.

Nesse aspecto, as crianças pequenas necessitam de toda infraestrutura possível que possa contribuir para o seu desenvolvimento, estejam elas inseridas em contextos de instituições escolares ou não. Logo, educar significa promover situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de modo integrado e que possam colaborar com o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, como assevera Brougère (2001, p. 92), “a brincadeira não é inata e pressupõe uma aprendizagem social”.

Logo, é indispensável garantir, no cotidiano infantil escolar, tempo e espaço para o brincar, mesmo que não haja quantidade e/ou variedade de materiais disponíveis, uma vez que o jogo simbólico ocorre independentemente desses recursos, pois a criança transforma o significado das coisas em conformidade com seus desejos, como por exemplo, ao transformar um cabo de vassoura em um cavalo.

Na concepção de Vygotsky (1998), o jogo simbólico é uma atividade peculiar da infância e primordial ao desenvolvimento infantil. Diferentes objetos, ou mesmo sua ausência, criam oportunidades de brincadeiras distintas, que formarão, por sua vez, tal como ensina Vygotsky, zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), diferenciadas:

Assim, o brinquedo cria uma ZPD na criança. No brinquedo, a criança sempre age 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. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998, p.117).

Por exemplo, no faz-de-conta, a criança atua em um universo imaginário, comandado por regras parecidas ao universo adulto real, sendo a submissão às regras de comportamento e normas sociais a causa do prazer que ela vivencia no brincar. Desse modo, a brincadeira beneficia o desenvolvimento individual da criança, auxilia na internalização das normas sociais e a assumir comportamentos mais evoluídos do que aqueles vivenciados no dia-a-dia, aprofundando o seu conhecimento acerca das dimensões da vida social.

Sendo assim, acreditamos que é preciso que na Educação Infantil, o professor faça uso das atividades lúdicas na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento da sociabilidade e na construção da identidade, como também possua um bom planejamento

pedagógico, contemplando a Educação Infantil como uma possibilidade de aprendizagem e fonte de capacitação de um ser humano mais questionador, mais participativo e mais ciente de sua cidadania, por sua vez, que respeite os direitos fundamentais da criança.

Em resumo, além de proporcionar prazer, conflito, frustração, realização e diversão, as brincadeiras podem representar um desafio e provocar o pensamento reflexivo da criança. Contudo, para promover e colaborar com este desenvolvimento da criança, é preciso ainda, conhecer as brincadeiras apropriadas para cada estágio, para cada nível de desenvolvimento e o que elas propiciam às crianças.

MÚSICA, GESTOS E BRINCADEIRAS: EXPRESSÕES DO CORPO

As músicas infantis fazem parte da cultura popular e representam a riqueza de uma Nação que vem passando há muito tempo de geração em geração. E partindo do ponto de vista que o nosso país sofreu a influência de várias nações devido à sua colonização, temos na música um rico material que entrelaça várias culturas e a utilização como meio de desenvolvimento social, motor e repertório não restringe nosso aluno apenas a ouvir somente as músicas que tocam nos meios de comunicação.

A música é um elemento relevante para o desenvolvimento infantil, pois, conforme Melo (2020), por meio da música a criança desenvolve o seu raciocínio lógico-matemático, a sua capacidade de memorização, além de ser uma fonte desencadeadora de emoções e estar presente em inúmeras situações da vida do ser humano. Há músicas para adormecer, para dançar, para namorar, para chorar os mortos, para casar, para convocar o povo a lutar, etc. Está presente no cotidiano de alguns povos e é ouvida e dançada por todos, acompanhando costumes que seguem tradições e os momentos peculiares de cada manifestação musical.

Segundo Melo (2020), brincando, jogando, imitando e criando ritmos e movimentos, a criança pequena também se apropria do repertório da cultura corporal na qual está inserida. Assim sendo, as instituições de educação infantil precisam proporcionar um espaço no qual a criança se sinta protegida, acolhida e, simultaneamente, segura para se arriscar e vencer os desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais permitirá à criança pequena a ampliação do conhecimento a respeito de si mesma, do outro e do meio em que vive.

Melo ainda garante que escutar música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brincadeiras rítmicas, jogos de mãos, entre outras, são atividades que despertam, incentivam

e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem às necessidades de expressão que permeiam os setores afetivo, estética e cognitiva. Aprender música representa incorporar experiências que abrangem a vivência, a percepção e a reflexão, orientando-as para níveis cada vez mais elaborados.

Dessa maneira, a música se encaixa em várias áreas de aprendizagem, pois quando a criança está cantando, tocando, ouvindo a música dela está aprendendo muitas coisas, como o Folclore, Ciências, Cultura, Esquemas Corporais por intermédio da dança, Alfabeto, Matemática. Snyders (1992) destaca que, para qualquer faixa etária, as atividades musicais precisam ter natureza lúdica abrangendo as vivências dos educandos.

Para o educador George Snyders (1992, p. 128), a música na sala de aula é considerada como uma “atividade criativa e integradora do currículo escolar, isto é, a música pode manifestar muitas possibilidades de se trabalhar um tema na escola, e o ideal é que o educador desenvolva uma ação interdisciplinar”.

Na visão de Brito (2004), a música não como é um objeto funcional, mas um elemento relevante para a formação do indivíduo. A música deixa de ser apenas entretenimento, e passa a atuar como elemento para o aprendizado, estímulo da percepção e desenvolvimento das linguagens. A autora pauta o seu trabalho com as crianças em cima do estudo do som e do silêncio. Para que a criança possa entender música é necessário antes construir esse conceito e diz: “Perceber gestos e movimentos sob a forma de vibrações sonoras é parte de nossa integração com o mundo em que vivemos” (BRITO, 2004, p. 35).

O autor afirma que o processo musical ainda continua lento nas instituições escolares no Brasil. Infelizmente, a linguagem musical centraliza-se nas datas comemorativas e no convívio da rotina e não em atividades de experimentar, improvisar, conhecer esse universo de sons, para colaborar com a aprendizagem das crianças.

Entretanto, esclarece que muitos estudos estão sendo realizados e que vêm colaborando para que os educadores possam orientar-se nas ações musicais para com seus educandos.

Para Brito (2004), é necessário explorar diversos tipos de sons, ritmos, trilhas sonoras, vozes de pessoas e de animais, ruídos de máquinas, entre outros. Interpretar canções com a voz, instrumentos e objetos sonoros individualmente e em grupo são ricas ações que podem ser vivenciadas. Também, improvisar em jogos e brinquedos musicais, compor pequenas peças, comunicar sentimentos e ideias, pela representação musical, situar-se no tempo e no espaço, percebendo a sua cultura num contexto de multiculturalidade, ampliam as aprendizagens infantis.

Assim, expressar-se com a linguagem musical, criando valores étnicos e culturais sob a ótica de uma cidadania participativa convida-nos a um passeio pelo universo da linguagem musical, representada por um mundo de sons e silêncios. Assim, “É difícil encontrar alguém que não se relacione com a música de um modo ou de outro: escutando, cantando, dançando, tocando um instrumento, em diferentes momentos e por diversas razões” (BRITO, 2004, p. 31).

Dentro deste quadro, levando-se em consideração o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o novo perfil de cidadão que hoje se espera, o momento é de redefinição dessa crucial etapa da educação: a Infantil. Segundo esse documento:

O ambiente sonoro, do mesmo modo que a presença da música em distintas e variadas situações do dia a dia, fazem com que os bebês e crianças comecem seu processo de musicalização intuitivamente. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas etc., reconhecendo o encantamento que essas atividades desempenham. Encantados com o que ouvem, os bebês tentam imitar e responder, criando momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo, estabelecendo vínculos tanto com os adultos quanto com a música. Nas interações estabelecidas, eles desenvolvem um repertório que possibilita começar uma forma de comunicação através de sons. O balbúcio e o ato de cantarolar dos bebês constituem as melodias cantaroladas até por volta dos dois anos de idade. Procuram imitar o que ouvem e também inventam melodias ou ruídos, explorando possibilidades vocais, do mesmo modo como interagem com os objetos e brinquedos sonoros disponíveis, estabelecendo, desde então, um jogo caracterizado pelo exercício sensorial e motor com esses materiais (BRASIL, 1998, p. 51).

Também é possível identificar na abordagem de Brito (2004) uma linha contemporânea dentro da musicalização, mais preocupada com o desenvolvimento da percepção auditiva-corporal-afetiva da música do que com o letramento teórico e o treinamento das habilidades de execução instrumental e vocal. Por fim, a ênfase do livro recai sobre a exploração de inúmeras atividades práticas de musicalização infantil e suas diferentes possibilidades interdisciplinares.

De acordo com Murakami (2020), as crianças gostam de acompanhar as músicas com movimentos do corpo, tais como palmas, sapateado, dança, balanço com a cabeça, mas, inicialmente, são esses movimentos bilaterais que irá realizar. E é a partir dessa relação entre o gesto e o som que a criança, ouvindo, cantando, imitando, dançando, constrói seu conhecimento a respeito da música, trilhando o mesmo caminho do ser humano primitivo na exploração e nas descobertas dos sons.

Snyders (1992) afirma que o ensino da música é destinado a fazer com que os educandos encontrem mais alegria na música. Ainda, segundo o autor, múltiplos são os caminhos da educação musical, seus recursos e sua metodologia só alcançam seu pleno valor na medida em que o educador saiba tornar presente, real, o elemento de beleza contido no

interior de cada técnica e em cada tipo de atividade. O educador e os educandos trazem consigo todo o tempo os instrumentos necessários para esse trabalho: apropriada voz e a capacidade de ouvir e reproduzir com o canto tudo o que puder ir sendo agregado ao repertório da classe.

Vale ressaltar que os profissionais da educação, mesmo sem serem especialistas em música, podem e devem realizar experiências musicais com as crianças. E terem bom senso para propor atividades interessantes nas quais a música esteja envolvida. Contudo:

O professor deve atuar sempre como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente, o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, especialmente na Educação infantil (BRITO, 2004, p. 45).

É curioso observar a grande influência que a música desempenha sobre a criança. Assim sendo, os jogos ritmados, peculiares dos primeiros anos de vida, precisam ser trabalhados e estimulados na escola. Ao adulto competirá compreender em que medida a música constitui uma possibilidade significativa privilegiada para a criança, visto que atinge de forma direta sua sensibilidade (MURAKAMI, 2020).

Sendo assim, na Educação Infantil, a música está intimamente ligada à brincadeira. Daí a relevância do caráter lúdico nas propostas das atividades musicais planejadas pelo professor, que devem estar presentes sempre, desenvolvendo a apreciação musical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi visto, ficou claro que, assim como não há modo de separar a criança de seu contexto sociocultural, também não há como separar as brincadeiras com músicas e arte do contexto escolar dentro de um processo de ensino e aprendizagem que, de fato, objetivo o desenvolvimento integral da criança.

O ato de brincar é de extrema relevância para o desenvolvimento integral da criança, pois é a forma mais saudável, prazerosa e motivadora para garantirmos a aprendizagem, o conhecimento e desenvolvimento, abrangendo os aspectos afetivos, intelectuais, sociais e cognitivos da criança.

Sabemos que a criança, desde muito cedo, se comunica a partir de gestos, sons e, posteriormente, em suas brincadeiras, representam determinados papéis, fazendo com que desenvolva sua imaginação. Assim, as brincadeiras desenvolvem a atenção, a imitação, a memória e a imaginação. É no ato de brincar que a criança pode refletir e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano. A criança faz da brincadeira uma forma de

comunicação, de prazer e de recreação. Por meio dos jogos e brincadeiras, a criança está em mediação direta com o mundo.

A partir das premissas levantadas nesta pesquisa, constatamos que o êxito da aprendizagem infantil se dá a partir de uma prática pedagógica que considere a criança como um ser com características e ritmos próprios, os quais podem ser trabalhados por meio de atividades lúdicas, que contribuem para a vida afetiva pela satisfação encontrada nas atividades, e pelo alívio de tensões que possibilitam um clima de satisfação para o educando, da mesma forma que incentivam o desenvolvimento intelectual por meio do exercício da atenção e da imaginação, e também pela utilização progressiva de processos mentais mais complexos (comparação e discriminação) e pelo estímulo imaginativo.

As atividades lúdicas na Educação Infantil ajudam a criança a ser mais alegre, espontânea, criativa, afetiva, social e autônoma. Enfim, proporcionam um crescimento de qualidade, contribuindo para a formação de indivíduos mais críticos e capazes de resolver situações-problema e de construir, de uma maneira agradável, seu conhecimento nos aspectos social, cognitivo e afetivo.

É por meio da brincadeira que a criança aprende e elabora níveis mais complexos do desenvolvimento proximal, construídos pela brincadeira, na qual o professor deverá intervir e a qual deve mediar para que seja possível a construção de novas aprendizagens.

Assim, o educador deve intervir oferecendo materiais, espaço e tempo apropriados para que a brincadeira ocorra na sua essência, isto é, movida pelo desejo, assegurando o desenvolvimento organizacional, imaginativo e da capacidade de construir de conceitos e conhecimentos pessoais de seus educandos.

Ainda reconhecemos, que as atividades práticas, a música, as danças, as artes visuais, as brincadeiras de roda, os jogos pedagógicos, são instrumentos eficazes no que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem da criança. Ao brincar, a criança movimenta-se em busca de parceria e na exploração de objetos; comunica-se com seus pares; se expressa por meio de múltiplas linguagens; descobre regras e toma decisões.

Percebemos que durante as brincadeiras, as crianças estabelecem decisões, resolvem conflitos, vencem seus desafios e descobrem novas alternativas, novas possibilidades de interagir com a realidade vivenciada.

O desenvolvimento da criança precisa ser compreendido como um processo global. Quando brinca, a criança está se movimentando, andando, correndo, isto é, desenvolvendo a sua motricidade. Paralelamente, também está se desenvolvendo socialmente, visto que ela brinca com parceiros, com indivíduos diferentes, fazendo uso de regras, adquirindo

informações, estabelecendo relações cognitivas, discutindo o que ela acha correto ou errado; ou seja, nesse momento, estamos lidando com ser humano por completo.

Por intermédio da brincadeira, do jogo, da música, da arte, enfim de todas as possibilidades que a ludicidade lhes oferece, a criança constrói o mundo como ela gostaria que ele fosse, por meio da sua imaginação, por isso é indispensável que os adultos respeitem sua linguagem secreta expressa pela ludicidade.

Ressaltamos que é competência do educador de Educação Infantil proporcionar para suas crianças um ambiente rico e prazeroso em atividades lúdicas, permitindo que elas vivam, sonhem, criem, aprendam a serem crianças e sejam felizes. Em suma, toda prática pedagógica deve-se considerar o respeito a este ser de pouca idade e seus direitos básicos como o brincar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BEYER, E. S. W. **A abordagem cognitiva em música**: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1988.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 dez. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, T. A. de. **Música na Educação Infantil** - Propostas para a Formação Integral da Criança. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2004.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

ERICKSEN, E. **A Educação Infantil no Brasil**. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1270>>. Acesso em: 08 abr. 2020.

FERNANDES, J. M. G. de A.; GUTIERRES FILHO, P. J. B.; REZENDE, A. L. G. de. **Psicomotricidade, Jogo e Corpo em Relação: Contribuições para a Intervenção**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cadbto/v26n3/2526-8910-cadbto-26-03-00702.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2020.

LOPES, E. S. **As Artes na Educação Infantil**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

MARIA, J. C. **A indissociabilidade entre educar, cuidar e brincar**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/21655835/A-indissociabilidade-entre-educar-cuidar-e-brincar>>. Acesso em: 09 abr. 2020.

MELO, L. R. C. **A Música: um caminho para o desenvolvimento do deficiente intelectual**. Disponível em: <<https://www.meloteca.com/wp-content/uploads/2018/11/a-musica-um-caminho-para-o-desenvolvimento-do-deficiente-mental.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2020.

MIGUEL, A. S. B. **Cuidar e Educar: um novo olhar para a Educação Infantil**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/90663788/“CUIDAR-E-EDUCAR”-UM-NOVO-OLHAR-PARA-A-EDUCACAO-INFANTIL>>. Acesso em: 09 abr. 2020.

MURAKAMI, C. D. **Educação Musical x Musicoterapia**. Disponível em: <<http://musicaeadoracao.com.br/21769/educacao-musical-x-musicoterapia/>>. Acesso em: 08 abr. 2020.

PINTO, R. S. **A música no processo de desenvolvimento infantil**. Disponível em: <<http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/rogeriopinto.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2020.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

STANT, M. **A criança de 2 a 5 anos**. Atividades e materiais. Rio de Janeiro: F Alves, 1985.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



HESDRYA NEVES SANTOS DA SILVA

Graduação em Letras pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2007); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2009); Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Brasil (2013). Professora de Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e Professora de Língua Inglesa no Município de Taboão da Serra.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo descrever e apresentar um estudo sobre a Educação Deficiente Visuais nos níveis de Educação Infantil, Fundamental, Médio, EJA Educação de Jovens e Adultos e Ensino Superior, procurando mostrar as práticas educacionais, metodologias, utilização do Sistema Braille e as contribuições da alfabetização na vida dos portadores dessa deficiência.

Palavras-chave: Método Braille; Inclusão; Deficiência Visual; EJA; Educação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende abordar os caminhos da inclusão de pessoas cegas na educação. Nos últimos tempos, a inclusão é um tema que tem estado bastante presente nas pautas de governo, ONGs, grupo de educadores e da sociedade em geral. Procura-se, ainda, mostrar, a partir da realidade em que essa prática se desenvolve, algumas metodologias que podem ser aplicadas, a utilização de Sistema Braille e as contribuições da alfabetização na vida dos sujeitos portadores dessa deficiência.

Para desenvolvimento do estudo sobre deficiência Visual, tive a oportunidade de conhecer o Instituto para Cegos no Ipiranga- S.P., na qual constatei que, muitas vezes, os Deficientes Visuais são tratados como “coitadinhos”, fora a falta de informação das pessoas referente ao sistema Braille, que é imensa. Lá os deficientes visuais são preparados para a integração à sociedade, através de um processo educacional, atendendo crianças cegas e de baixa visão, matriculadas no Período Preparatório e no Ensino Fundamental, e realizam

também atividades extras para deficientes visuais não matriculados no Ensino Fundamental, como a informática. Fiz um curso de extensão fornecido pela UNINOVE, ministrado pela professora Mari Fátima, quem também trabalha no Instituto, onde pude aprofundar meus conhecimentos sobre o Braille. Hoje em dia tenho minha própria reglete e punção e já consigo transcrever em Braille.

Hoje em dia tem-se falando muito sobre inclusão, porém percebo que o Deficiente Visual ainda é deixado de lado. Em muitos cursos de Pedagogia, é obrigatória a disciplina de Libras, porém o Braille ainda não consta no currículo, e ainda são poucos os cursos de capacitação para que o professor possa receber o aluno com deficiência visual ou de baixa visão.

Embora seja verdadeiro que as pessoas cegas não percebam as informações visuais, isso é insuficiente para determinar se uma dessas pessoas, como indivíduo particular, sabe ou não: escrever, ler, desenhar, usar o computador, comunicar-se em idiomas estrangeiros, escrever ou ler em Braille. Este trabalho visa, principalmente, difundir o ensino do método Braille (e o ensino para cegos, em geral), uma vez que “os pontos Braille são sementes de luz levadas ao cérebro pelos dedos, para germinação do saber”. (Helen Keller)

EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação infantil as crianças aprendem a calçar sapatos, se vestir, tomar banho e adquirem várias outras habilidades caminhando para a autonomia. No caso das crianças com deficiência visual, é importante desenvolver os órgãos dos sentidos de que ela dispõe, já que lhe falta visão, principal canal de aprendizagem.

No Brasil a integração de crianças com deficiência visual e não-deficiente na Educação Infantil é recente e se manifesta em ações isoladas e assistemáticas, sendo mais frequentes nas grandes cidades " 3 a. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos sem durante a educação infantil". (Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Capítulo V Da Educação Especial)

De acordo com as colocações de Vygostky (1997), quando reconhece que a cegueira cria dificuldades para a participação em muitas atividades de vida social, mais, por outro lado, mantém a principal fonte de conteúdos de desenvolvimento: a linguagem. Ao fazer essas afirmações, o autor concordava com outros autores russos de sua época, para os quais a utilização da linguagem se constituía no principal meio de superar as conseqüências da cegueira.

Na mesma direção, já no início do século XX, Vygotsky (1997) criticava concepções organicistas de deficiência, que davam ênfase à irreversibilidade das disfunções e levavam a prognósticos desfavoráveis quanto ao desenvolvimento dos considerados deficientes. Em seus estudos sobre crianças com deficiência, o autor concluiu que as funções relacionadas ao desenvolvimento da criança com deficiência mental eram as mesmas da criança com desenvolvimento típico: Assim, as mesmas concepções teóricas e abordagens metodológicas poderiam ser utilizadas para o estudo desses processos, em todas crianças.

ENSINO FUNDAMENTAL

Ao contrário do aluno que enxerga, o cego demora a conceber a idéia de leitura e escrita. Muitos vezes, só entra em contato no período escolar, retardando o seu processo de aprendizagem. Mesmo antes aprender a ler e a escrever, a criança vidente (que vê) incorpora muitas noções a respeito da escrita: ela observa embalagens, vê cartazes na rua, anúncio na televisão, folheia livros, revistas e jornais, vê as pessoas lendo e escrevendo. Sem perceber, ela vai incorporando assistematicamente hábitos de leitura e escrita. Esse contato constante com a palavra escrita é uma motivação para a alfabetização. A experiência e o aprendizado das crianças de deficiência visual dependem muito de seus outros órgãos dos sentidos, já que não contam com a visão. A falta de estímulos e experiências que mobilizam os sentidos disponíveis pode prejudicar a compreensão das relações espaciais e temporais e a aquisição de conceitos necessários ao processo de alfabetização.

O material Braille não é tão atraente ao tato como os livros coloridos são para visão; por isso, não é tão fácil despertar o interesse. Outro fator que interfere na motivação para a aprendizagem está no estímulo familiar, já que poucas pessoas conhecem o sistema Braille.

Dentro este recurso citado existe outros recursos para alcançar desempenho eficiente, o aluno deficiente visual, especialmente o aluno cego, que precisa dominar alguns materiais, destaca-se reglete e punção, sorobã, textos transcritos em Braille, mapas táteis, sintetizador de voz e gravador cassete.

MÉTODO BRAILLE

Braille é um sistema de leitura com o tato para cegos inventado pelo francês Louis Braille que perdeu a visão aos três anos. Este ano (2009) são comemorados aos 200 anos de nascimento de Louis Braille. O Braille é um sistema de leitura tátil e escrita para pessoas

cega, que consta da combinação de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas de três pontos (FIGURA 1). O espaço ocupado pelos seis pontos forma o que se convencionou chamar “cela Braille”. Para facilitar a sua identificação, os pontos são numerados da seguinte forma: do alto para baixo, coluna da esquerda: pontos 1, 2, 3; do alto para baixo, coluna da direita: pontos 4, 5, 6. As diferentes combinações desses seis pontos permitem a formação de sessenta e três símbolos Braille.

1	4
2	5
3	6

Figura 1 – Cela Braille.

Fonte: Portal Braille, 2004.

WWW.braillevirtual.fe.usp.br

Acesso em: 14/06/09

Sistema Braille é utilizado por extenso, isto é, escrevendo-se a palavra letra por letra, adotando códigos especiais de abreviaturas para cada língua ou grupo lingüístico. A pessoa cega pode satisfazer o seu desejo de comunicação. Abrindo caminho dos conhecimentos: literário, científico e musical, permitindo-lhe, ainda, a possibilidade de manter uma correspondência pessoal e a ampliação de suas atividades profissionais. A maioria dos leitores cegos lêem preferencialmente com a ponta do dedo indicador de uma das mãos. Em geral, a média atingida pela maioria de leitores é de cento e quatro palavras por minuto. É a simplicidade do Braille que permite essa velocidade de leitura.

Para a leitura tátil corrente, os pontos em relevo devem obedecer às medidas padrão e a dimensão da cela Braille deve corresponder à unidade perceptual tátil da ponta dos dedos. Todos os caracteres devem possuir a mesma dimensão, obedecendo aos espaçamentos regulares entre as letras e entre as linhas.

SOROBÃ

O Sorobã é um recurso didático para facilitar a aprendizagem do cálculo. Foi adaptado para o deficiente visual e chegou ao Brasil a partir de 1949, através dele é possível realizar como eficiência todos os cálculos na Educação Básica.

Refere-se a uma instrumento tátil que permite o aprendizado da cálculos matemáticos e devido a isso o seu uso acaba acontecendo com maior frequência no âmbito do ensino da matemática. Identificamos na literatura registros que tratam da importância fundamental desse instrumento como meio de facilitação do processo ensino-aprendizagem:

Como em qualquer sala de aula regular, a Matemática é matéria que aterroriza os alunos. Os deficientes, naturalmente, encontrariam ainda maiores dificuldades para dominá-la, não fora a sistemática do sorobã. Valendo-se desse método, os alunos cegos enfrentam com galhardia a temível cadeira. E assim vários deles já alcançaram a Universidade em cursos que exigem sobremodo o conhecimento matemático, como Engenharia, Ciências Contábeis, Agronomia, dentre outros. (GIRÃO, 2002 p. 163)

SINTETIZADOR DE VOZ DOSVOX

Conectados a um computador, permitem a leitura de informações exibidas em um monitor. Dentre as diferentes modalidades produzidas em outros países, inclusive com voz sintetizada na língua portuguesa, destaca-se o DOSVOX.

São desenvolvidas as seguintes ferramentas computacionais: sintetizados de voz portátil que possibilita a produção de fala, ainda que o computador não possua placa de som, sistema operacional complementar ao DOS, destinado a produzir saída sonora de compromissos, calculadora, relógio, jogos etc, utilitários para acesso á internet. O Sistema DOSVOX alcançou ampla aceitação em todo o Brasil, registrando-se várias centenas de usuários, muitos deles, estudantes de diferentes níveis de escolaridade.

MULTIPLANO

O multiplano consiste em uma placa perfurada de linhas e colunas perpendiculares. Nos furos podem ser encaixados rebites são utilizados pelos cegos em sua superfície apresentam a identificação dos números, sinais e símbolos matemáticos tanto em Braille quanto em algarismos Indo-arábico. O professor pode trabalhar conteúdos matemáticos

como: operações básicas, equações do 2º grau, operações com polinômios, gráficos entre outros.

O multiplano surgiu, segundo seu inventor Ferronato (2002, p. 13) “para servir de apoio para que as dúvidas acerca da matemática pudessem ser sanadas, além de proporcionarem um aprimoramento dos recursos.” É um instrumento que pode ser manipulado por cegos e videntes, da mesma forma e com a mesma facilidade, e depois que a abstração do processo se efetiva, a presença do material em classe torna-se dispensável.

Outra vantagem evidente, com a utilização do material é que a aula fica mais dinâmica e com o lúdico a aprendizagem é mais consistente, mesmo sendo mais prolongado o tempo da adaptação e resolução. Segundo Ferronato (2002, p.76) “A aprendizagem precisa ser promovida de forma ativa não de forma mecânica, levando o aluno a pensar, a formular estratégias para chegar às respostas, o que tem como consequência o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, que faz o aluno analisar com critério tudo o que lhe é transmitido”. Dessa forma, ele aprende a aprender, pensar, fazer, a ser aprende a viver juntas, competência tão valorizadas e discutidas atualmente.

ENSINO MÉDIO

A grande dificuldade do aluno de nível médio cego é o acesso aos livros didáticos. Grande parte dos professores se utiliza exclusivamente do meio oral para transmissão de conhecimentos para os alunos e sua avaliação. A realização de trabalhos escolares, feita em Braille, e corrigida por um professor que não sabe Braille, é evitada. O resultado disso é um aluno mal formado, com graves erros de escrita e, por praticamente não ler, um distanciamento cultural intenso.

Uma possibilidade de transcrição rápida de textos se torna um item fundamental. Essa transcrição é feita para Braille pelo próprio aluno ou algum familiar, ou para fita cassete, usando os serviços gratuitos da maioria das instituições de cegos. Entretanto, a velocidade com que isso é feita, quase nunca atende aos requisitos do estudante. O estudante se torna também dependente dos leitores voluntários, em termos de estudo e até de convívio pessoal. O uso do computador na casa do aluno pode minorar alguns dos problemas, em especial a feitura dos trabalhos escolares. Como a maior parte dos professores de nível médio já usa um computador para preparar as aulas e os exercícios, o disquete se torna o meio bidirecional de comunicação entre professor e aluno.

A fita cassete continua sendo a forma mais efetiva de acesso a informação, em especial pela qualidade do som gerado ao vivo, não sintética. Nossa sensação é que isso deve mudar rapidamente, em virtude do barateamento dos equipamentos de scanning e de acesso a Internet, e com aumento da qualidade do som gerado pelo computador.

Em São Paulo existe a Fundação Dorina Nowill para cegos que, com objetivo original de divulgar livros do Sistema Braille, alargou sua área de atuação, apresentando-se como pioneiro na defesa do ensino integrado, prestando relevantes serviços auxiliando o aluno do Ensino Médio.

Nos exames pré vestibulares como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) o aluno pode contar com o sintetizador de Voz ou a prova transcrita em Braille, parcialmente corrigida pelo uso de lentes e prova ampliada com tamanho de letra correspondendo ao corpo 24 ou, caso necessário, será oferecido auxílio de um leitor.

EJA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A alfabetização de uma pessoa adulta, portadora de deficiência visual, vem acompanhada de diversas dificuldades, as quais devem ser enfrentadas e superadas por alfabetizando e alfabetizadores, algumas metodologias que podem ser aplicadas, ea utilização do Sistema Braille durante esse processo e as contribuições da alfabetização na vida dos sujeitos portadores de deficiência visual.

“Uma pessoa portadora de deficiência visual não é mais ou menos capaz por ser cega. A cegueira não confere a ninguém nem qualidades menores, nem potencialidades compensatórias. Seu crescimento dependerá exclusivamente das oportunidades que lhe forem dadas, da forma pela qual a sociedade a vê, da maneira como ela própria se aceita”. (ALMEIDA, 2001, p.298).

Pode-se imaginar o quão mais grave é a questão quando se tratam de alfabetizando deficientes visuais. Além de se depararem com as dificuldades normalmente encontradas, os alfabetizando cegos precisam aprender a ler e a escrever, usando outro código, o Sistema Braille e, para isso, é necessária que seja feito, também, um trabalho de percepção tátil, forma que possibilita o acesso a essa sistema de leitura e escrita, processo que para o iniciante é bastante complicado, Segundo Freire (Freire, 1996, p.12) “A educação tem como objetivo promover a ampliação da visão de mundo e isso só ocorre quando essa relação é mediada pelo diálogo”.

Quando o individuo torna-se cego na idade adulta, as dificuldades encontradas por ele na aprendizagem do sistema Braille estão associadas a uma série de fatores como, por

exemplo, sua história de vida e os problemas que possivelmente irá encontrar no desenvolvimento do tato para a leitura do Braille.

Mesmo que familiares e educadores saibam das dificuldades que o adulto cego possivelmente irá encontrar, atribui-se a eles o importante papel de incentivadores da luta por novos objetivos; da valorização das conquistas que os cegos fazem por sua independência, pelo direito de participarem, de se integrarem, enfim, de conseguirem espaços na sociedade, seja na escola, no trabalho, ou na comunidade em que vivem.

ENSINO SUPERIOR

Apesar das dificuldades já apontadas no presente trabalho, os deficientes visuais estão cada vez mais sentindo pressão do mercado de trabalho, pois ficou muito mais exigente. Passou a exigir escolaridade e certas competências e habilidades nas diferentes áreas do conhecimento. E isto está impulsionando os portadores de deficiência visual a buscarem qualificação para conseguir um lugar no mercado de trabalho. E estão ingressando cada vez mais no Ensino Superior.

Os acadêmicos portadores de deficiência visual sentem-se desprezados dentro das universidades. Eles acreditam que a universidade deveria ter um acervo da biblioteca a literatura básica de cada curso, dedicada ao deficiente visual. O que deveria ser feito era disponibilizar em cada centro, computadores com programas de voz. Este recurso ajudaria a realizar trabalhos acadêmicos via internet.

Os principais problemas apontados dentro das universidades apresentados (tabela1) foram os seguintes: 1) as universidades não oferecem condições de estudos; 2) a maneira de avaliação não é uma maneira adequada, um exemplo disso é a prova com consulta; 3) as universidades e os professores não estão preparados para ter em sala de aula alunos que não enxergam.

A principal dificuldade é o acesso aos materiais pedagógicos, científicos e à literatura impressa em Braille, materiais ampliados ou digitalizados que auxiliem no processo de aquisição do conhecimento oferecido pela academia. Através da tecnologia computacional essa dificuldade pode ser superada se forem possibilitados, aos alunos cegos e com baixa visão, o uso do computador e o acesso às informações na Internet. Apesar de que alguns materiais estarem disponíveis na Internet, a forma como os sites se apresentam predominantemente visuais, bem como a organização inadequada e a falta de aplicação de regras de acessibilidade a esses sites, dificulta o seu uso por esses alunos.

É importante notar, entretanto que mais de metade dos alunos prefere executar a prova em Braille: existe uma desconfiança de que o tempo necessário para executar a prova no computador não será suficiente ou que a leitura dos textos da prova, feitas pelo computador, não terá clareza adequada. Durante o curso, entretanto, a escolha por provas em Braille quase nunca é feita, especialmente por pressão do professor, que não sabe Braille e não quer ter trabalho extra. Outro fator importante é a forma de avaliação no nível acadêmico que é feita por provas em transcritas em grande maioria nunca são corrigidas, especialmente por pressão do professor que não sabe o Método Braille.

Em nível de mestrado o problema é idêntico, apenas com pesos diferentes: aqui o acesso a Internet ganha um peso extra, em detrimento ao material impresso. O computador também ganha importância na produção do material impresso de qualidade, que será usado ou servirá de base para a execução de tese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho, no qual foram abordados alguns aspectos pertinentes às dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência visual no decorrer de sua formação, conduz às seguintes reflexões: 1) A sociedade, e as instituições de ensino em particular, estão preparadas para lidar com o deficiente visual? 2) Estas instituições estão, de fato, preparando os deficientes visuais para viverem numa sociedade em que os estímulos visuais norteiam a comunicação social? 3) Por fim, estamos preparando as pessoas sem deficiências para conviver com os deficientes? Estamos preparando nossa sociedade para o convívio com aqueles que enxergam pelos olhos da alma e que nos ensinam a enxergar o mundo com novos olhos?

No decorrer desta pesquisa, percebi que: 1) as escolas não possuem as tecnologias necessárias para a formação do deficiente visual; 2) há falta de profissionais qualificados para o ensino deste deficiente; 3) as instituições formadoras de profissionais não geram quadros qualificados para suprir a carência profissional acima identificada.

A constatação foi de que a sociedade não está preparada para lidar com o deficiente visual, apesar dos dispositivos legais visando uma igualdade de oportunidade e condições sociais e também uma educação igualitária para todos. É preciso que as escolas e empresas busquem viabilizar e democratizar o acesso a todas estas armas a favor da inclusão para desfazer o quadro excludente historicamente formado.

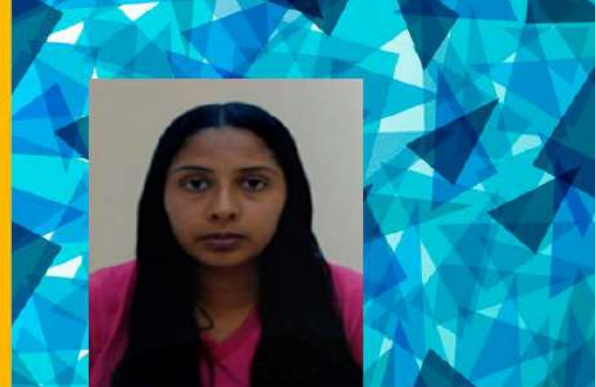
O Brasil possui uma das maiores populações de pessoas com deficiência do mundo, e uma das menores taxas de inclusão destes no mercado de trabalho. Cabe a cada um de nós, contribuir para a inclusão dos deficientes na sociedade, contribuindo assim na construção de um mundo mais justo, acessível e humano para todos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria da Glória Souza. **Alfabetização da Pessoa Cega**. In: Anais I Simpósio Brasileiro sobre o Sistema Braille. Salvador: MEC, 2001.
- BRASIL. Ministério da Ação Social. **Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa portadora de deficiência**. Subsídios para elaboração da política de ensino para deficientes visuais: Ministério da Educação, Departamento de Educação Especial – DEE, 1992.
- COLL, César Palácios J. **Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- FERRONATO, Rubens – **A Construção de Instrumento de Inclusão no Ensino de Matemática**. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 32^a. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- Lei nº 9.394 (L.D.B), de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Capítulo V – Da Educação Especial.
- MASINI, Elcie, F. Salzano. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual**: orientando professores especializados. Brasília: CORDE, 1994.
- MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F. **A percepção dos alunos com deficiência visual acerca das barreiras existentes no ambiente universitário e seu entorno**. Benjamin Constant, Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant; Ministério da Educação.
- MONTEIRO, Elma Santos Leite. **O uso Paralelo da Reglete e Sorobã na Aprendizagem da Matemática**. Salvador, 1983.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos**: contribuições de Freire e Vygotsky. Maceió: Edufal, 1999.

AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO



INGRID MENDES SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) 2010. Graduada em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (FAMOSP) 2018. Professora na rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo demonstrar o papel da avaliação educacional, uma vez que a educação tem o intuito de desenvolver de maneira integral o indivíduo, a avaliação é um caminho a se percorrer de suma relevância e o educador é um dos atores principais nesta trama, colocando a avaliação como uma ferramenta para aprimoramento da aprendizagem. A avaliação utilizada com os objetivos corretos contribui e possibilita o educador de rever suas práticas, criar estratégias, além de propiciar ao educando a oportunidade de acompanhar suas dificuldades e conseqüentemente evoluções.

Palavras-chave: Avaliação; Desenvolvimento; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais a avaliação educacional e seus objetivos são alvos de diversos estudos, como esta ferramenta pode contribuir para o efetivo trabalho do educador. E como a avaliação é colocada no processo de aprendizagem do educando.

A avaliação educacional é um processo que tem como base a influência de diversos fatores tais como: teorias, crenças, concepções, valores, ideologias e posicionamento político.

Ao longo de muito tempo a concepção de avaliação era vista como uma ferramenta para dar nota ao aluno, para averiguar se o educando aprendeu ou não o conteúdo, e para aprovar ou reprovar em uma matéria ou até mesmo de ano.

É imprescindível que a avaliação seja colocada como um processo extenso, com particularidades, não se trata de um processo individual. Trata-se de uma responsabilidade com a educação, com profissionais da educação e educandos.

Em consonância com o abordado a avaliação educacional deve estar a serviço de uma educação democrática e inclusiva, rumo ao desenvolvimento das potencialidades de cada criança e jovem, visando à sua inserção pessoal e profissional futura na sociedade, onde a magnificência está na pluralidade e diversidade dos indivíduos que a constituem. Demonstram, igualmente, o posicionamento de que a avaliação deve estar vinculada com a aprendizagem dos alunos, com o respeito às diferenças individuais e, em especial, com as diferenças culturais.

Assim, o seguinte artigo pretende favorecer a reflexão acerca da importância da tomada de decisões ao que refere-se ao como avaliar e aos usos dos resultados da avaliação.

A SUPERAÇÃO DA AVALIAÇÃO SELETIVA E EXCLUDENTE

O ensino colaborativo não precisa se encerrar no momento formal previsto para o término oficial da disciplina. Em geral, motivados pelas trocas, interações e comunicações realizadas permanentemente com os demais membros do grupo, estas pessoas assumem para si a continuidade informal dessas relações de aprendizagem coletiva. Ganham autonomia e liberdade para aprender, juntas. Formam comunidades de aprendizagem, que reforçam os vínculos emocionais e a motivação entre os seus membros para que se mantenham “em aprendizagem”. Superam os limites da disciplina geradora e avançam para o estudo de outros focos e temáticas que sejam do interesse de todos.

O interesse em “aprender junto com outras pessoas com as quais se têm afinidades”, aumenta a responsabilidade individual de cada participante em não apenas usufruir as informações disponibilizadas pelos demais, mas também buscar novas informações, aprofundar os questionamentos e comunicar os resultados de seus estudos para todos.

A construção do conhecimento individual e, conseqüentemente, do conhecimento coletivo quando se trata de educação, o ato de colaborar pode favorecer a aprendizagem, pois agrega novas oportunidades e possibilidades não enxergadas de forma individual em determinado momento.

A avaliação da aprendizagem é um tema amplamente discutido e abordado em todos os segmentos internos e externos da escola, que, nos últimos anos, busca constantemente

redefinir e ressignificar o seu papel e a sua função social.

Na escola ideal, o aluno deve ter acesso aos bens culturais, ao conhecimento produzido historicamente, e deve adquirir habilidades para transformar esses conteúdos no contexto social. Assim, a prática pedagógica e a prática de avaliação deverão superar o autoritarismo, o conteudismo, a punição, estabelecendo uma nova perspectiva para o processo de aprendizagem e de avaliação educacional, marcado pela autonomia do educando e pela participação do aprendiz na sociedade de forma democrática.

Partindo desses pressupostos, para que o aluno construa o seu conhecimento, a sua autonomia, é necessário que ele esteja inserido em um ambiente no qual haja intervenções pedagógicas, em que o autoritarismo do adulto seja minimizado e onde os indivíduos que se relacionam, mesmo tendo papéis diferentes, considerem-se iguais como indivíduos, respeitando-se mutuamente. É importante que todos, inclusive, o aluno, tenham oportunidade de participar da elaboração das regras, dos limites, dos critérios de avaliação, das tomadas de decisão, assumindo também as responsabilidades.

Para tornar possível esses ideais, é preciso que a escola defina o seu projeto educativo, que deverá primar pela coerência, clareza, participação de todos os atores envolvidos, enfim, sintonia com toda a comunidade, incluindo a família. Além disso, é preciso também pensar na necessidade de investir continuamente na formação dos professores, retomando e repensando o seu papel diante dessa escola, pois nela não caberá um professor conteudista, tecnicista, preocupado somente com provas e notas, mas, sim, um professor mais humano, ético, estético, justo, solidário, que se preocupe com a aprendizagem.

É preciso um profissional com competência, tanto política quanto técnica, que conheça e domine os conteúdos escolares e os atitudinais, saiba trabalhar em sala de aula utilizando uma metodologia dialética, tenha um compromisso político, social, seja pesquisador, um eterno aprendiz e estudioso, tenha uma prática coerente com a teoria, seja consciente do seu papel como cidadão.

A nova ideologia, ao definir o nível de autonomia da escola, transfere para ela a responsabilidade na condução dos processos educativos, dentre eles o de definir parâmetros e formas de avaliação.

Os parâmetros estabelecidos não se configuram como determinações rígidas e imutáveis. Antes, devem ser periodicamente analisados pelo coletivo escolar, a fim de avaliar se as decisões tomadas estão sendo produtivas. Nesse contexto, o papel desempenhado pelo gestor e sua equipe é muito significativo. Em primeiro lugar, ele deverá promover, liderar e estimular um processo de discussão que envolva todos os atores da

comunidade escolar, com o objetivo de definir a concepção de avaliação que se quer adotar. Definida a concepção, é importante identificar e analisar novas práticas de avaliação, coerentes com a concepção adotada. Isso significa escolher formas, instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem que integrarão o planejamento das atividades pedagógicas da escola.

A superação da avaliação seletiva e excludente é uma questão de compromisso da escola com o aluno e com a sociedade. Este compromisso virá em decorrência de estudos e reflexões compartilhadas em torno das concepções de sociedade, educação, ensino, aprendizagem que contribuirão para a elaboração de uma nova concepção de avaliação para dar conta de uma nova escola mais comprometida com os processos educativos e com o destino de tantas crianças.

AVALIAÇÃO E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Como foi abordado anteriormente, a avaliação com função diagnóstica permite determinar a presença ou ausência dos pré-requisitos necessários para que as novas aprendizagens possam efetivar-se. Mas a avaliação diagnóstica tem, também, outro propósito: identificar as dificuldades de aprendizagem, tentando discriminar e caracterizar suas possíveis causas.

Algumas dificuldades são de natureza cognitiva e têm sua origem na maneira de ensinar e aprender. É o caso dos alunos que apresentam dificuldades em determinar matérias escolares e conteúdos curriculares, como Língua Portuguesa ou Matemática. Note-se, como exemplo, o caso de um aluno que domina perfeitamente a técnica operatória de cada uma das quatro operações fundamentais da matemática: a adição, a subtração, a multiplicação e a divisão.

No entanto, o professor constata que ele não consegue resolver corretamente a maioria dos problemas que lhe são apresentados nessa área. Antes de rotular esse aluno de “incapaz”, concluindo precipitadamente que ele não possui raciocínio matemático, o professor consciencioso tentará localizar a causa dessa dificuldade. Pode ser que ele constate que o aluno, embora domine as quatro operações no que se refere ao seu mecanismo, não assimilou o conceito e o significado da adição, da subtração, da multiplicação e da divisão, e por isso não sabe aplicá-las a situações-problemas, quando lhe são apresentadas. Ele não percebeu que a adição envolve situações de juntar; que a subtração é a operação inversa da adição e que abrange situações de decompor, completar

e comparar; que a multiplicação corresponde a situação que representam adições de parcelas iguais; e que a divisão é a operação inversa da multiplicação.

Na tentativa de ajudar o aluno a sanar essa dificuldade, o professor pode apresentar-lhe situações-problema envolvendo as quatro operações e solicitar que ele, antes de resolvê-las por escrito na lousa ou no caderno, faça uma dramatização do problema, utilizando material concreto. Essa atividade pode ser denominada “problema falado” ou “problema dramatizado”. Portanto, as dificuldades que têm sua origem no próprio processo de ensinar e aprender, e dele são decorrentes, devem ser sanadas através de um trabalho contínuo e sistemático de recuperação.

O aluno, pode também apresentar dificuldades de natureza afetiva e emocional, decorrentes de situações conflitantes por ele vivenciadas em casa, na escola ou com seu grupo de colegas. Esses problemas de ordem afetiva e emocional podem se manifestar no comportamento do aluno em sala de aula, interferindo na maneira de ensinar e aprender. É o caso do aluno muito inquieto e indisciplinado que se recusa a fazer as atividades escolares e briga constantemente com os colegas. As causas dessa atitude podem ser as mais variadas. Cabe ao professor investigar.

Cita-se aqui apenas um exemplo dentre as muitas causas possíveis: esse comportamento pode ter-se originado no fato de o aluno não se sentir aceito por seus companheiros; assim, tenta compensar dessa forma – chamando constantemente a atenção do professor e dos colegas – o sentimento de rejeição.

Outro caso é o do aluno muito apático, distraído, desmotivado, que se isola dos demais e se refugia no seu mundo de sonhos. Também aqui as causas podem ser as mais diversas. Vejamos um exemplo: após ter repetido duas vezes a mesma série, o aluno sente-se frustrado com o fracasso escolar e assume o rótulo que lhe atribuem-no de “incapaz”.

Tendo perdido a autoconfiança e a autoestima, tende a reproduzir, na sala de aula, uma atitude que corresponde a expectativa que dele fazem os pais e colegas. Nesses casos, o professor pode ajudar de várias formas:

- Estimulando o relacionamento entre os alunos, através de jogos e atividades dinâmicas que possam incrementar a integração da classe;
- Distribuindo funções e dividindo tarefas, como apagar a lousa, distribuir os cadernos, pendurar cartazes, etc., o que permite que todos os alunos participem da dinâmica da sala de aula e se sintam responsáveis por ela;
- Proporcionando uma ampla gama de atividades de expressão oral, nas quais o aluno possa ouvir e fazer-se ouvir, falar de externar as suas opiniões, ser o foco das atenções, enfim, nem que seja apenas por um momento;

- Reforçando o comportamento positivos sem exacerbar nas críticas negativas, pois o reforço positivo aumenta a motivação e o sentimento de autoconfiança e de autoestima.

Muitas vezes, os problemas de ordem afetiva e emocional extrapolam o âmbito de atuação do professor. O que ele pode fazer é conversar com os pais ou responsáveis pelo aluno, e encaminhá-lo a um profissional especializado, que tenha condições de oferecer o tratamento necessário e o acompanhamento adequado ao caso.

Em um sistema escolar seriado, como é o atual, faz-se necessário promover os alunos de uma série para outra e de um grau para outro. O aluno vai ser promovido de acordo com o aproveitamento e o nível de adiantamento alcançado nas matérias estudadas.

É com esse propósito que é utilizada a avaliação somativa, com função classificatória, pois ela consiste em classificar os resultados do rendimento alcançados pelos alunos ao final do semestre, ano ou curso, de acordo com níveis de aproveitamento preestabelecidos.

Portanto, consiste em atribuir ao aluno uma nota ou conceito final para fins de promoção. Tradicionalmente, é com essa função que a avaliação tem sido mais usada na escola. Sua utilidade é mais administrativa do que pedagógica.

A avaliação somativa supõe uma comparação, pois o aluno é classificado segundo o nível de aproveitamento e rendimento alcançado, geralmente em comparação com os demais colegas, isto é, com o grupo classe. A ênfase no aspecto comparativo é própria da escola tradicional.

Atualmente, com a expressão quantitativa da educação, a avaliação, que reflete as mudanças ocorridas na escola, está perdendo seu caráter seletivo e competitivo, para se tornar orientadora e cooperativa. A avaliação está sendo à luz desses princípios. Como diz Zélia Mediano, “para tal, faz-se necessário eliminar comparações entre alunos, fazendo os resultados da aprendizagem referir-se a critérios preestabelecidos (através dos objetivos) ou ao desempenho anterior do próprio indivíduo”.

A promoção de uma série para outra é, para o aluno, um estímulo para prosseguir nos estudos. Geralmente, o aluno que repete várias vezes a mesma série tende a demonstrar ausência de estímulo e falta de motivação para estudar; algumas vezes, torna-se indisciplinado, ou então, totalmente apático às atividades escolares.

A escola, que antes de tudo deve ser um lugar de estímulo e realização pessoal, torna-se para o aluno um local de tortura psicológica, devido aos seus constantes fracassos escolares. Às vezes, ocorre o mesmo com o professor, que tem pela frente alunos totalmente apáticos, ou então acaba enfrentando alunos revoltados e indisciplinados. Por isso, é recomendável que o aluno seja reprovado apenas quando não apresentar os pré-requisitos básicos, necessários para cursar a série seguinte.

Referindo-se a atribuição de notas e aos critérios de promoção, Victor Noll diz que “cada professor terá de usar seu melhor julgamento na situação, pois a atribuição de notas é, de maneira geral, uma responsabilidade que não pode ser partilhada com ninguém mais. O único princípio indiscutível é, talvez, a necessidade de, na medida do possível, ser justo com todos os alunos e não proteger nem prejudicar ninguém”.

Em outro trecho, o mesmo autor acrescenta: “Para fazer justiça ao aluno e para obter paz de espírito na avaliação das realizações dos alunos, a objetividade é um alvo que o professor deve buscar” (*Idem*, p. 440).

A avaliação deve ser um instrumento para estimar o interesse e motivar o aluno para maior esforço e aproveitamento, e não uma arma de tortura ou punição. Nesse sentido, a avaliação desempenha uma função energizante, à medida que serve de incentivo ao estudo. Mas completando essa função, a avaliação desempenha, também, outra: a de *feedback* ou retroalimentação, pois permite que o aluno conheça os erros e acertos.

Os especialistas concordam que quando os alunos podem examinar suas provas e verificar o que e por que erraram, parece correto supor que muitos, se não todos, não tornaram a fazer os mesmos erros.

Portanto, após uma avaliação, quanto antes o aluno conhecer seus acertos e erros, mais facilmente ele tende a reforçar suas respostas certas, sanar as deficiências e corrigir os erros. Dessa forma a avaliação contribui para a fixação do que aprendeu e constitui um incentivo para o aluno aprender (e não apenas para se preocupar com a nota).

Este propósito pretendeu mostrar, em síntese, que a avaliação não deve ser semelhante a um meteorito que cai repentinamente dos céus para castigar alunos indisciplinados, ou para preencher a aula, quando o professor não tiver tido tempo para prepará-la. A avaliação é um processo, e como tal deve ser encarada.

A confiança mútua entre educador e educando quantos as possibilidades de reorganização conjunta do saber pode transformar o ato avaliativo de um momento prazeroso de descoberta e troca de conhecimento.

Será necessário avaliar os alunos através da observação diária de seu desempenho, individual e em grupo, pois acreditando que a avaliação mais do que produção de conhecimento, é um ato político. Requer conhecimento, aproximação com o real para compreender o contexto, para aprender, captar, interpretar e explicar os dados de realidade que a rodeia. É necessário na avaliação dos alunos dar ênfase ao seu crescimento de forma integral e ajudá-lo a aprender a se autoavaliar e buscar novos caminhos para sua realização, com sabedoria e responsabilidade.

Na avaliação mediadora o professor deve interpretar a prova não para saber o que o

aluno não sabe, mas para pensar nas estratégias pedagógicas que ele deverá utilizar para interagir com esse discente. Para que isso aconteça, o desenvolvimento dessa prática avaliativa deverá decodificar a trajetória de vida do aluno durante a qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, e isso é muito mais que conhecer o educando.

Em um processo de aprendizagem toda resposta do aluno é ponto de partida para novas interrogações ou desafios do professor. Devem-se ofertar aos alunos muitas oportunidades de emitir ideias sobre um assunto, para ressaltar as hipóteses em construção, ou as que já foram elaboradas sem tais atitudes, não se idealiza, de fato, um processo de avaliação contínua e mediadora.

Avaliar significa ação provocativa do professor desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-o a um saber enriquecido, acompanhando o “vir a ser”, favorecendo ações educativas para novas descobertas. A avaliação apresenta uma importância social e política fundamental no fazer educativo vinculando-a a ideia de qualidade. Não há como evitar a necessidade de avaliação de conhecimentos, muito embora se possa torná-la eficaz naquilo que se propõe: a melhora de todo o processo educativo. Avaliar qualitativamente significa um julgamento mais global e intenso, no qual o aluno é observado como um ser integral, colocado em determinada situação relacionada às expectativas do professor e também deles mesmos. Nesse momento, o professor deixa de ser um simples colecionador de elementos quantificáveis e utiliza sua experiência e competência analisando os fatos dentro de um contexto de valores, que legitimam sua atitude como educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação escolar é parte inerente na prática do educador e importante suporte para tomada de decisões e estratégias. Sendo necessário que o educador tenha um olhar sensível e responsável na utilização desta ferramenta, uma vez que ela irá contribuir ou implicar no aprendizado.

Para que a avaliação saia do caráter de algo negativo e seja colocado como aparato de complementação na formação, que ainda apresenta desafios. A avaliação deve assumir um caráter processual e contínuo. Sendo um processo contínuo o educador pode utilizar da avaliação como meio de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, C. M. M; RABELO, M.L. **Avaliação educacional: a abordagem por competências**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015.
- BLOOM, BENJAMIN S.; HASTINGS, J. THOMAS; MADAUS, GEORGE F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo: Pioneira Editora, 1983.
- FILHO, J.A.S; FERREIRA, C.S. **Avaliação educacional: Sua importância no processo de aprendizagem do aluno**. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012
- FIORI, J.L. **A governabilidade democrática na nova ordem econômica**. Novos Estudos nº 43, São Paulo: Cebrap, 1995.
- GEMIO, A. B. F. **Avaliação na educação infantil**. Pontifica Universidade Católica de São Paulo, faculdade de educação-Curso de pedagogia. 2007
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola e Universidade**. Porto Alegre: Educação e realidade, 1993.
- LEVINAS, E. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LIBÂNEO, J.C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítica social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1994.
- LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MEDIANO, Z.M. **Módulos instrucionais para medidas e avaliação em educação**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- MELO, E. S; BASTO, W.G. **Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 52, p. 180-203, maio/ago. 2012.



ISAQUILENE GOMES DE OLIVEIRA DE ANDRADE

Graduada em pedagogia pela Universidade de Santo Amaro- UNISA (2013) Especialista em Educação Especial e Inclusão (2019) Professora do Ensino Fundamental I.

RESUMO

O presente artigo visa discutir a importância dos contos de fadas nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, serão apresentadas sua origem, sua importância literária, a influência deste gênero como formação da identidade e personalidade da criança e sua percepção como eixo desencadeador para um trabalho sistemático dentro da sala de aula, que contribua no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Para a execução deste trabalho, cuja natureza é bibliográfica, foram consultados autores como Bruno Bettelheim, que possui um estudo amplo em psicanálise sobre os contos de fada, além de outros nomes de nossa literatura, como Ana Maria Machado, e também documentos oficiais organizados pelo Ministério da Educação que orientam o trabalho em sala de aula.

Palavras-chave: Conto de Fadas; Narrativas Oraís; Formação da Identidade; Leitura e Escrita.

INTRODUÇÃO

Desde a antiguidade, os contos são narrativas populares que perpassaram inicialmente pela tradição oral. São narrativas simples, porém de grande complexidade, pois abordam assuntos de conflitos cotidianos até filosóficos e psicológicos, geralmente abordados através da formação moral e dos polos opostos como, por exemplo, a bondade e a maldade, a beleza e a feiura entre outros. Segundo Bettelheim (2007):

Estas estórias falam ao ego em germinação e encorajam seu desenvolvimento, enquanto ao mesmo tempo aliviam pressões pré-conscientes e inconscientes [...] começam onde a criança realmente se encontra no seu ser psicológico e emocional. Falam de suas pressões

internas graves de um modo que ela inconscientemente compreende.
(BETTELHEIM, 2007, p.72)

A escrita foi a responsável pela difusão e aprimoramento literário dos contos tais como conhecemos atualmente. Para que as histórias populares adentrassem as cortes, os contadores faziam adaptações, acrescentavam detalhes descritivos e, assim, as narrativas passaram a ser melhor elaboradas, com maior refinamento da linguagem. Rego (1995) esclarece tal perspectiva:

Quando escrevemos, dispomos de maior tempo para refletir sobre a forma da mensagem que queremos transmitir. O produto final de uma produção escrita não contém, portanto, as hesitações, as sentenças incompletas que normalmente ocorrem quando as pessoas falam. Poderíamos dizer que a língua escrita é um produto linguístico mais depurado. (REGO, 1995, p.11).

No plano da escrita, não existe o apoio contextual como cenário, por isso é necessário explicitá-lo, há a necessidade de precisão, seleção das palavras, a fim de que mensagem não fique obscura, pois o interlocutor não estará lá para dar mais esclarecimentos caso falte alguma informação. Rego

(1995, p.10) salienta que as “palavras funcionam como matéria-prima da criação artística” na literatura e que a língua escrita é uma fonte criativa em que “o uso da linguagem caracteriza-se, portanto, por ser mais sistemático e por estar imbuído de senso estético que efetivamente temos quando conversamos”.

Dentro desta lógica de ouvir narrativas orais e organizá-las na linguagem escrita, que desenvolveu este gênero literário, percebemos um simulacro deste contexto em sala de aula. As crianças, desde a educação infantil, são introduzidas ao mundo das narrativas dos contos de fadas. A partir dos conceitos referenciados por tais estórias, vão criando modos de inferência no meio social e assimilando questões específicas da linguagem escrita. Quando ingressam no ensino fundamental, todos os parâmetros de sistematização da aprendizagem podem ser permeados através desta base literária.

Assim sendo, o presente trabalho visa discorrer acerca dessa funcionalidade dos contos de fada como forma de mostrar o quão positivo pode ser esta abordagem para o desenvolvimento integral da criança e como a escola pode utilizar este gênero literário para que possa construir meios de desenvolver o letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA A ORIGEM DOS CONTOS DE FADAS

Desde os primórdios, os homens lançaram-se em narrativas no objetivo de transcender conhecimentos e valores. Nesta busca, tentavam vencer os anseios e os mistérios através da magia, sempre acima e em auxílio às deficiências humanas, conforme relata Alencar (2000):

Na Grécia Antiga, poemas épicos e festivais de teatros emprestavam corpo e alma a criaturas místicas. Na Idade Média, camponeses miseráveis sentavam-se à beira da fogueira para ouvir enredos maravilhosos sobre reis, rainhas, palácios e tesouros. E por breves momentos apossavam-se dos papéis principais - aqueles que jamais desempenhariam na vida real. Em sua catarse, derrotavam gigantes, desafiavam bruxas, descobriam a galinha dos ovos de ouro e conquistavam a felicidade eterna. Essas histórias chegaram aos ouvidos da corte, onde foram repetidas por menestrelis para deleite das damas de fino trato e dos cavaleiros galanteadores. (ALENCAR, 2000, p. 44).

Dessa forma é que se desenvolveram a maior parte dos contos como conhecemos hoje. Como podemos perceber, eram contos narrados a partir e para toda a sociedade. Naquele momento não havia distinção entre faixas etárias e o conceito de criança era inexistente: viviam e eram tratadas como miniaturas de adultos. A esse respeito, Lajolo (2008, p. 23) alerta que “a noção de criança está condicionada à construção histórica de cada época, conseqüentemente, quando assumimos um conceito, por exemplo, de ‘literatura infantil’, é necessário retomar o que era infância naquele determinado momento”. Os enredos destas histórias eram envolvidos em cenas de violência, erotismo, seres animalescos, entre outras muitas fantasias, mas que mantinham um paralelo bem próximo do mundo real.

Dentro deste parâmetro literário, temos também como destaque o dinamarquês Hans Christian Andersen, considerado o verdadeiro Pai da Literatura Infantil, que, ao contrário dos escritores já citados, começa a criar os contos especialmente para as crianças, embasados na cultura popular e em sua criatividade. Suas histórias, apesar de apresentarem um desfecho otimista, nem sempre terminam com um final plenamente feliz.

A adaptação dos textos folclóricos surge como opção de fornecer às novas gerações acervo cultural com uma percepção de mundo. Nóbrega (2009, p.20) demonstra que os contos partem de uma organização simples e dinâmica, “mantém uma estrutura fixa, partem de um problema vinculado à realidade que desequilibra a tranquilidade inicial, buscam soluções no plano da fantasia e necessitam de elementos mágicos para, enfim, trazer de volta a realidade”, possibilitando à criança interação com um modo bem próximo de seu modo de percepção do mundo.

Sendo assim, percebemos que Jacob e Wilhelm Grimm, pesquisadores alemães do início do século XIX, estavam realmente certos em resgatar as tradições orais de seu povo como expressão cultural. Germânicas ou não, tais narrativas desde sempre compreendem com sabedoria o modo como melhor solucionar os problemas cotidianos, utilizando a esperança e, principalmente, a imaginação.

A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

Os contos de fadas, dentro de suas raízes de conflitos e fantasias, permitem que a criança assimile e possa exteriorizar seus desejos, sejam eles bons ou maus.

Essas narrativas mostram o mundo, a vida em sociedade através da simbologia. Segundo Bettelheim (2007, p.67), “o conto de fadas procede de um modo conforme [...] a criança pensa e experimenta o mundo”.

Explicações de modo lógico, racional não são compreensíveis, para a criança, pois ainda lhe falta conhecimento e maturidade. Os conceitos de sociedade, de ciência e de mundo ainda lhe são abstratos, mantêm-se ainda através de pensamentos animistas, desta maneira, ela cria suas hipóteses fantasiosas para compreender seus sentimentos e o mundo que a cerca. Os contos lhe servem de auxílio, teoria que lhe subsidia suporte para resolver seus conflitos internos e garante criatividade e autonomia na resolução dos problemas cotidianos.

A atemporalidade (“Era uma vez”), a ausência de delimitação dos personagens, compensada por adjetivos (“Branca de Neve, O Patinho Feio”), a unidimensional idade da personalidade (bruxa sempre má, princesa bonita e boa) e, principalmente, o desfecho satisfatório após a superação de vários obstáculos por parte do herói, fazem com que este gênero literário facilite projeções por parte da criança, dando-lhe sensação de prazer e alívio. Para Bettelheim (2007), tais elementos subsidiam os elementos da narrativa, sendo possível para a criança transitar do mundo simbólico para a realidade. As narrativas seriam uma ponte e por esta razão são consideradas solucionadoras de conflitos:

A criança que está familiarizada com os contos de fadas percebe que estes lhe falam na linguagem dos símbolos e não na realidade cotidiana. O conto de fadas nos transmite desde o início, ao longo da trama e no final, que aquilo que é narrado não são fatos tangíveis ou pessoas e lugares reais. Quanto à própria criança, os acontecimentos reais se tornam importantes pelo significado simbólico que lhes atribui, ou que neles encontra. (BETTELHEIM, 2007, p.90)

Dessa forma, não é justificável a crença que tais histórias deixariam as crianças estagnadas no mundo da magia. Cada vez que uma criança escolhe um conto e com ele interage incessantemente, está apenas refletindo e ordenando internamente seus conflitos e desenvolvendo, de modo concreto a ela, parâmetros de sua identidade. Vale ressaltar que as interpretações sobre os contos são pessoais e não cabe a nenhum adulto intervir, já que o mesmo poderia lhe tirar o sentido, pois, como já comentado, a racionalidade ainda não é por ela considerada.

A esse respeito, Nóbrega (2009, p. 25) explica que “a fantasia preenche as enormes lacunas na compreensão de uma criança”. Isso faz com que possa criar e desenvolver estratégias de resolução, frente a um pensamento sempre otimista, dominando seus temores.

A recuperação dos personagens dos contos também lhe apraz ao sentido de justiça, criando um parâmetro nas entrelinhas do que é apropriado em termos de conduta, sem exacerbar e discriminar nesse aspecto, como nas fábulas. Os contos estabelecem ao herói a felicidade, enquanto o malfeitor acaba sendo castigado pelas consequências de seus atos. O escape dos personagens das mãos dos malfeitores, por exemplo, a fuga de Branca de Neve do castelo, diz respeito ao período de desenvolvimento da independência, ao crescimento.

Bettelheim (2007, p. 210) ilustra tal referência na vida da criança: “o escape físico da criança do domínio dos pais é seguido por um extenso período de recuperação, de aquisição de maturidade”, o que, segundo o mesmo autor, representa a angústia da separação e da solidão, mas, para tal, são criadas situações em que surgem novos personagens que lhe auxiliam. No exemplo da Branca de Neve, os animais da floresta e os sete anões auxiliam a menina após a fuga do castelo, mas a personagem é imbuída de novas responsabilidades, como cuidar da casa, ou seja, recupera um lar, mas necessita de mais maturidade para sobreviver.

Mas é o consolo final que possibilita que este gênero literário sobressaia como elemento importante de desenvolvimento na formação da identidade. Geralmente o que possibilita a recuperação é, enfim, que o seu consolo advém de quesitos próprios do corpo do herói, como a beleza de Branca de Neve, as tranças, no caso de Rapunzel, os pequenos pés em Cinderela, entre outros:

O consolo é o maior serviço que os contos de fadas podem prestar à criança: a confiança em que, apesar de todas as tribulações que tem de sofrer [...], ela terá sucesso, como as forças do mal serão extintas e nunca mais ameaçarão sua paz de espírito. (BETTELHEIM, 2007, p. 207).

Os contos de fadas, de maneira simbólica e prazerosa, reproduzem as dificuldades, os complexos das crianças, de maneira que é possível elas se projetarem nessas narrativas, fortalecendo e solucionando suas experiências internas. O autoconhecimento e uma postura otimista diante dos problemas cotidianos, vivenciados por meio dos contos, coloca-as frente ao desenvolvimento de uma pessoa coesa no desafio de viver.

ESTRATÉGIAS DE UTILIZAÇÃO DOS CONTOS DE FADAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Este gênero literário, desde suas primeiras formulações, foi gerado a partir da oralidade e toda transmissão até Perrault, que iniciou seus primeiros registros, assim sobreviveu. Na Antiguidade, mais tarde Jesus Cristo, entre outros sábios, já sabiam que, quando pretendemos ensinar algo, o modo mais eficaz se faz pelas histórias. O ato de contar histórias sempre foi sublime, é assim que as pessoas se aculturam e conseguem interagir com sua transcendência.

Machado (2002) salienta que os contos são narrativas culturais.

Literatura popular e que inicialmente era oral – mas, de qualquer forma, literatura. Uma manifestação artística por meio das palavras. Uma forma de produção cultural que tem seu próprio sentido, lentamente elaborado pelos diferentes elementos da narrativa, à medida que a história se desenrola e se encaminha para seu final, consolidando seu significado profundo. (MACHADO, 2002, p. 7475).

Sendo assim, um dos modos mais eficazes e completos de efetivar o contato da criança com os contos de fadas é por meio da fruição do texto narrado por um adulto leitor. A simples narrativa é a mais tradicional e antiga forma de narração oral, sem recursos visuais, dependendo apenas de suas expressões corporais. Sem recursos visuais, a criança pode construir seu espaço, seus personagens, como demandam seus sentimentos naquele momento. A atenção da mesma deve estar exclusivamente voltada ao narrador e ao enredo da história. É necessária a não substituição de termos ou expressões desconhecidas, mas acrescentar sinônimos durante a narração. Dessa forma, a criança passa também a ser introduzida nos recursos linguísticos utilizados na língua escrita, aumentando seu vocabulário.

Por serem os contos de fadas textos tão complexos em suas representações simbólicas, seria errôneo extrair, modificar ou realizar adaptações neste primeiro momento. As características elementares do gênero só podem ser encontradas em seus textos integrais. Seus componentes literários, como apresentados anteriormente, são encadeados de modo a permitir as interações mais profundas. “Só se pode apreciar o verdadeiro

significado e o verdadeiro impacto de um conto de fadas e experimentar seu encantamento por intermédio da história em sua forma original” (BETTELHEIM, 1980, p. 29), pois a lógica presente em tais inscritos foi construída por autores, com base em contos populares milenares que resguardaram nessas narrativas elementos que nos possibilitam a reflexão sobre a existência humana, essencial na formação da identidade e personalidade.

Os textos contemporâneos, advindos da intertextualidade do conto de fadas, são interessantes, até mesmo como uma abordagem crítica e pessoal de novos autores. A criança também deve ter acesso a essa diversidade literária, porém, como reforça Machado (2002, p.81), “é como uma brincadeira. Não dá para brincar de ‘pequeno construtor’ com quem nunca viu uma casa”, por isso a necessidade primeira é conhecer os clássicos em seu modo tradicional.

O ato de contar e ouvir histórias é elemento humanizador primordial no desenvolvimento integral da criança e por isso ele é proposto em documentos oficiais do governo que norteiam situações didáticas em sala de aula. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), são elencadas várias razões para a leitura realizada pelo professor, entre elas podemos destacar a “vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação” (p.42), que vêm ao encontro dos propósitos que desejamos com o gênero que estamos abordando. Tal ação também é meio para que se alcancem alguns dos objetivos gerais de língua portuguesa para o ensino fundamental como:

Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos; [...] Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário. (BRASIL, 1997, p.33).

A leitura, tanto em casa como na escola, pode ser realizada diariamente. Assim a consolidação de pessoas mais criativas, sensíveis e até mesmo críticas se torna cada vez mais propensa e satisfatória em uma sociedade mais humana e harmoniosa.

A literatura é um bem cultural e deve estar presente desde os primeiros anos de vida, ou seja, precisa partir de um adulto leitor que a introduza neste mundo fascinante, fonte de prazer, de ressignificações que desenvolvem recursos para a construção da identidade e, como se não fossem suficientes tais proposições, motiva-as e possibilita a inserção no mundo letrado, construindo elos para a alfabetização.

A alfabetização e o letramento são sempre tópicos de discussão quando se trata de êxito na educação formal. É através da linguagem escrita que temos o conhecimento científico acumulado através de séculos. Para estar apto a adquirir e exercitar até mesmo as funções de cidadão, é necessário desenvolver tais habilidades.

Segundo Soares (2003), a alfabetização é “um processo técnico de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica” (p.11) e letramento seria “capacidade de utilizar a técnica nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (p.14). A mesma autora defende que, embora haja especificidades de cada termo, essas proposições são indissociáveis, ou seja, são dependentes quanto ao processo de aprendizagem bem como ao uso eficiente da técnica e o uso efetivo na sociedade.

Diante destes aspectos, torna-se fundamental o uso da literatura infantil dentro da escola e na família, já que as histórias são meios de propiciar, aproximar a criança da linguagem escrita, para que, aos poucos, possa interagir, de forma apropriada, com os recursos da língua escrita. Os textos didáticos, preparados especificamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, geralmente são empobrecidos em valor literário, em que pouco ou nada têm de referência com o letramento, ficam embasados nas especificidades da alfabetização. Para Retelhem (2007)

A aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que aprendeu a ler não acrescenta nada de importante a nossa vida. [...] Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer sua vida, deve-se estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (BETTELHEIM, 2007, p.11).

O conto de fadas consegue assegurar todas estas vertentes expostas pelo autor, já que se trata de um gênero que, ao longo de sua história, tornou-se um clássico, pois narrado através de um contexto simbólico, traduz os conflitos humanos e mantém qualidade em sua linguagem.

Além do teor psicanalítico já explorado neste artigo, entendemos que se a criança se envolve nestas narrações, nada melhor que usá-las posteriormente como base para projetos de leitura e escrita dentro de sala de aula, nos quais trataremos de funções do mundo da escrita a partir do conhecimento prévio da criança, intermediados pelo prazer, pelo lúdico, dando-lhe respostas aos seus anseios e podendo expressar-se através da simbologia, do mesmo modo como compreende o mundo. Lajolo (2008, p.128) argumenta que a literatura é uma forma de interação íntima, exercício inclusive de cidadania, em que a criança pode: “apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muito”. A literatura seria a porta de entrada para a criatividade e o conhecimento.

Ao trazer o conto para dentro da sala de aula, este não pode ser visto como um grande banco de palavras que estarão ali para ser matéria-prima da alfabetização. As premissas da alfabetização estarão sempre posteriores ao aprofundamento intrínseco e depois de

esgotadas as abordagens interpretativas a que o texto aspira. A interpretação que elencamos aqui não trata daquela abordagem tradicional, como fichas de leitura, questionários com perguntas óbvias e com respostas restritas aos aspectos descritivos do texto, mas sim de um aprofundamento subjetivo.

A esfera técnica, dos elementos que compõem o texto, ou seja, a palavra, a relação grafema-fonema, enfim, a alfabetização, pode ser desenvolvida, conforme sugere Rego (1995, p.66), através de “palavras geradoras escolhidas dos textos que vêm sendo lidos para as crianças”. O trabalho com alfabetos móveis, os agrupamentos produtivos, os quais unem educandos com diferentes níveis de aprendizados, fazem com que as crianças repensem suas hipóteses sobre a escrita, avançando-as. O conhecimento é construído pelo educando, que vai refletindo sobre a escrita, porém é essencial neste trajeto percorrido a intervenção precisa do professor, organizando meios que desafiem o avançar nestas hipóteses.

Jogos, textos curtos, como cantigas, inseridas ao contexto trabalhado, como, por exemplo, a música que Chapeuzinho canta em seu percurso “pela estrada afora eu vou bem sozinha...”, leituras que envolvam rimas, podem ser introduzidas como pseudoleituras, através das quais as crianças poderão fazer relações entre grafema e fonema.

A aquisição da habilidade de leitura e a progressiva independência neste quesito é que trarão avanços cada vez mais significativos na escrita, por isso Rego (1995) argumenta:

O estímulo à leitura pode começar pelos livros contendo textos curtos cujas histórias já são conhecidas pelas crianças. Contextualizando as leituras iniciais, estamos oferecendo à criança um suporte para que ela consiga descobrir novas correspondências som-grafia. Ao dominarem os mecanismos da leitura, as próprias crianças buscarão a leitura de novos livros. (REGO, 1995, p. 69)

Neste momento da aprendizagem, com foco nestas aquisições linguísticas, quando a história não será contada com fim primordial de fruição, as adaptações dos contos podem ser um recurso, pois sabemos que os textos originais são longos, podendo ser cansativos às crianças, quando estas ainda não possuem o desenvolvimento de leitura consolidado. Porém elas mesmas notarão que nem todos os acontecimentos estão ali e farão suas críticas, isto é, se os textos em suas formas completas foram devidamente difundidos, e conforme forem consolidando suas habilidades.

Uma abordagem mais dinâmica inicia através de uma roda de conversa, relações do contexto literário com a realidade dos educandos, considerando que os contos de fadas sempre retratam aspectos importantes a serem discutidos. Uma sugestão interessante também é a transposição do texto literário ao imagético, já que as possibilidades pictóricas enriquecem, além de serem uma forma de linguagem.

A possibilidade de ir e vir através do simbólico deste gênero faz com que se criem novas abordagens seguindo a mesma essência da trama. Essas novas roupagens, depois de se conhecer os textos tradicionais, devem estar à disposição dos educandos. Para Romão; Pacífico (2006, p. 31), “a história é tecida por fios significativos que se entrelaçam formando um todo de sentido e é desse entrelaçamento que surge a intertextualidade”. Essa gama de gêneros e linguagens diferenciadas é que irá favorecer a diversidade textual das crianças, garantindo a estas “textos da ordem de narrar, relatar, expor e argumentar” (BRASIL, 2007, p.72). Essas diferentes formas de usar a língua escrita, correspondentes aos seus usos em sociedade, trabalhados de um modo lúdico e inseridas no imaginário infantil, fazem sentido à criança, pois, neste contexto, ela consegue criar meios para expressar suas opiniões e sentimentos.

Exemplos de trabalhos didáticos usando estes recursos são as coletâneas de textos. Inicialmente deve ser usado um texto original, Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, dos irmãos Grimm, e depois ir acrescentando novas versões, como a leitura poética de Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque, Chapeuzinho Verde, de Augusta Faro, entre outros.

As transposições de gênero, como atividade na produção de textos, também são interessantes, como, por exemplo, a produção de uma carta de agradecimento ao caçador, coletâneas de receitas de bolos e guloseimas que poderiam estar na cesta de Chapeuzinho, a notícia do fato, retratada em um jornal, entre outras mil possibilidades. Romão; Pacífico (2006, p. 96) recomendam essas releituras: “a escola deveria exercitar a leitura polissêmica, motivando os leitores a descobrir as outras possíveis leituras de um texto, transformando o ato de ler em uma atividade agradável, criativa, interessante e culturalmente produtiva”.

As formas didáticas e criativas de consolidar essas fantasias fazem com que as crianças enxerguem a escrita como uma das formas de expressão, assim a aprendizagem da leitura e da escrita passa a cumprir um de seus desafios: desenvolver indivíduos ativos, cidadãos leitores. Segundo Lajolo (2000):

Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. (LAJOLO, 2000, p.7)

Afinal, esta é uma das funções da escola: formar integralmente indivíduos capazes de interagir socialmente de forma crítico-reflexiva, capazes de usufruir e desenvolver os conhecimentos que vêm sendo acumulados em busca de uma sociedade mais digna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todo esse apanhado sobre o mundo dos contos de fadas, o que realmente fica é a necessidade urgente de resgatar tais histórias para a continuidade de nossa cultura, para a formação de indivíduos mais fortalecidos e otimistas e para uma prática pedagógica mais próxima dos anseios e da linguagem de nossos educandos.

Inserir a literatura, em destaque os clássicos infantis, é embasar os pequenos alunos de um estilo de linguagem que será relevante para seu êxito escolar, ou melhor, desenvolverá habilidades para que usufruam textos cada vez mais complexos.

A dinâmica pedagógica aplicada deve ser bem planejada, desafiante e principalmente deve utilizar os textos em seu teor mais profundo, isto é, o texto literário não deve ser encarado como elemento didático, pois seu objetivo, como vimos no decorrer do trabalho, é humanitário, pois trata de subjetividades. Porém convém ressaltar que as construções linguísticas tornam-se sempre mais interessantes quando o contexto para essas aprendizagens advém desses textos.

Afinal, este é um dos desafios mais pertinentes da educação contemporânea: alfabetizar e letra de forma concomitante, sem que nenhuma das peculiaridades desses termos sejam exacerbadas. Já que dentro da sociedade ativa, estes elementos agem de forma consensual, o ato de decodificar autonomamente compreende também produzir e compartilhar textos socialmente, numa atitude que torna o indivíduo apto a usufruir seus direitos como cidadão.

Dentre as grandes vantagens da inclusão difundidas pelo gênero dos contos de fadas, podemos elencar, conforme proposto por Coelho (2008, p. 130):

“a consciência de mundo, a autoconsciência eu-outro, a consciência crítica, o conhecimento como resultado de informações organizadas, a importância da palavra e a construção do bom leitor”.

Como educadores, devemos estar preparados para usar, de maneira positiva, toda a literatura clássica que faz parte da cultura mundial e que, reconhecidamente, traz subsídios importantíssimos para o engrandecimento da criança como ser humano pensante e atuante dentro de um mundo não ficcional que se cria a partir do conhecimento e construção de seu próprio ser. Os contos de fada são, então, tudo o que há de mais próximo do início desta construção de forma plena, completa.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Marcelo. Quem quiser que conte outra. Educação. São Paulo: Segmento. Ano 26, nº 228. p. 42-54, abr 2000.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, nº25, p.5-17, jan./fev./mar/abr, 2004.
- BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Trad. Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007.
- COELHO, Nelly Novaes. O Conto de fadas: símbolos – mitos – arquétipos. São Paulo: Paulinas, 2008.
- LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- MACHADO, Ana Maria. Como e por que ler os clássicos universais desde cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- NÓBREGA, Lyéde Ruggero de Barros. Educar com Contos de Fadas: Vínculo entre a realidade e fantasia. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.
- REGO, Lúcia Lins Browne. Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo: FTD, 1995.

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



IZABEL CRISTINA ELIAS DA COSTA

Graduação em Pedagogia; Especialista em Ludopedagogia em 2020; Professor de Educação Infantil na Rede da Prefeitura de SP.

RESUMO

Este trabalho busca mostrar a importância de trabalhar com o lúdico para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Infantil, pois, é assim que as crianças desenvolvem o pensamento, a imaginação e a criatividade. A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Por meio das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão importante é o brincar na vida da criança.

Palavras-chave: Brincar; Aprendizagem; Desenvolvimento Infantil; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Segundo Almeida (1995), criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Por meio das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus

sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

Esse tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão do lúdico como processo de desenvolvimento na Educação Infantil, e sua finalidade no universo lúdico, até na qual esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança. Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na educação infantil, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades.

Uma noção que vislumbramos na atualidade, e que se encontra ainda fortalecida no passado, é que a educação continua em parâmetros avaliativos ultrapassados. Atentar-se para a díade cognição e arte é debruçar-se sobre as pontuações de Pontes em que, para esta autora, as mudanças na concepção de Educação e de Arte “e os estudos no sentido de resgatar esse conhecimento na escola têm colocado a importância das ações cognitivas sobre experiências estéticas e artísticas e a relevância do contato/diálogo com imagens de Arte”.

INFÂNCIA/CRIANÇA E AS LINGUAGENS DA LUDICIDADE

A linguagem simbólica é expressa pela mímica, pelo grito, pelo canto, pela música, pelo desenho, pela pintura, pela escultura pela linguagem corporal, permeada de gestos e movimentos, uma vez que se forma a linguagem a criança se utiliza para expressar e se comunicar, tendo seu corpo como principal instrumento. Tendo em vista que as crianças possuem características artísticas individuais, ressaltamos a importância de serem trabalhadas essas linguagens, pois, sendo a partir das experiências em que elas vivem, constroem e reconstróem suas fantasias, ampliam o conhecimento artístico-cultural que é um de seus direitos, enquanto ampliam o conhecimento de si, do outro e do mundo. Para melhor compreensão dessas questões na perspectiva de melhor refletir sobre a influência das aulas de artes no desenvolvimento do aluno na educação infantil. A arte acessa, tanto para quem faz, quanto para quem usufrui, diversos elementos da natureza humana, como já dito anteriormente. Para cada indivíduo, terá um significado diferente, resultante da combinação entre nossa percepção sensorial e nossas referências simbólicas: memória, cultura, imaginação, mitos, sentimentos etc. Na música *Para todos*, Chico Buarque traz uma

série de referências simbólicas acerca de sua origem. Ele lista um pai paulista, um avô pernambucano, um bisavô mineiro, um tataravô baiano, que não necessariamente dizem respeito a sua genealogia familiar, mas a uma genealogia simbólica, humana.

A partir daí, cita diversas outras referências musicais, como que descrevendo uma genealogia musical sua. Tudo culmina na afirmação de uma identidade como *artista brasileiro*. Tais referências estão presentes no texto, mas também na musicalidade, com arranjos e harmonia inspirados na cultura brasileira. De forma simples e simbólica, Chico Buarque fala de sua formação enquanto indivíduo e artista por meio do texto, das imagens provocadas por ele e da sonoridade. A liberdade que a arte possui de inverter, deslocar, confere a ela um caráter transgressor, necessário dentre outras coisas, para questionar valores pré-estabelecidos da sociedade. É interessante, para quem trabalha com educação, 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.

Na época da escravidão, por exemplo, as pessoas eram educadas para serem escravistas ou escravos. As ideias podem ser transgredidas de várias formas, artísticas ou não. 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. Neste caso, amplia-se o poder criador do espectador, que completa a obra que aprecia, com suas próprias referências.

INSERINDO A CRIANÇA

O fato de a criança ser indefesa e dependente é comum e ingenuamente traduzido e confundido como inferioridade, imaturidade e outros sinônimos do gênero. Fazemos com a criança o mesmo que o povo europeu com os índios, ou seja, reduzimos suas peculiaridades à nossa visão. A contradição central parece residir na questão de que a criança é um elemento da sociedade e como tal deve ajustar-se nesse contexto. Porém, seu mundo, suas formas de vê-lo, de senti-lo, de apreendê-lo, e de se relacionar com esse mundo é diferente da maneira do adulto.

A infância é marcada pela tensão desses ou pior que o adulto, ela é diferente. Diferente porque pensa e sente diferente. E, como pode ser e pensar diferente se o adulto não é outra coisa senão uma extensão da criança? Essa parece ser a grande agressão inicial. Toda a nossa prática vai ao sentido de transformar a criança no adulto e pior, no

adulto que já somos, que idealizamos e que desejamos, ajustando-a aos nossos planos e anseios, sob nossa ótica e aspirações, segundo nossos próprios objetivos.

Se você for uma pessoa cética dirá: “ora, mas é assim que tem que ser”. Podemos dizer que sim e não. Sim, porque o ajustamento da criança ao meio é um processo histórico, cultural, e se dará de um modo ou de outro, quer gostemos ou não. Por outro lado, isso não quer dizer, necessariamente, que a criança seja um objeto do adulto. Primeiro porque nada nos autoriza a ter como definitiva e certa uma suposta “solução” adulta do mundo, não é preciso ir longe para ver que esse mundo poderia ser um pouco melhor. Essa “solução” não existe, é uma abstração ou pretensão vazia.

A cultura, civilização e história são um eterno fazer-se, um interminável vir a ser. Tudo já foi feito, mas tudo está por fazer. Ainda, porque nesse ciclo vicioso, muito do que deixamos ou transmitimos para as novas gerações não vai além daquilo que nos foi transmitido. Portanto, mais repetição do que novidade. Em segundo lugar, porque essa transmissão cultural não se dá nunca de uma forma totalizadora ou completa, e muito menos passiva e pacificamente. Muito pelo contrário, pois a incorporação de informações e o ajustamento à sociedade, ao menos no mundo civilizado, são sempre marcados pelo conflito, por crises extensões. Senão, teríamos uma sociedade perfeita que só conhecemos em ficção científica.

De certo modo, a família e depois a escola são duas instituições sociais que exercem uma tentativa mais sistematizada de preparação e ajustamento. Mas se forem acrescentados os meios de comunicação, as diferenças sociais, os contatos da criança com o outro, as experiências sociais, como uma sucessão de fragmentos que a criança vai vivenciando mais ou menos desordenadamente, tem-se um quadro bem complexo do contato da criança com seu contexto. Além disso, toda criança, o que significa todo novo indivíduo e toda uma nova geração de indivíduos traz em potencial uma rica gama de possibilidades renovadoras, ainda que a sociedade predominantemente com padrões de repetição. Ou seja, a novidade sempre aparece. É por essa e por outras que não permanecemos nas cavernas.

A criança já encontra as “coisas feitas”, a linguagem, os objetos, os costumes, as leis, os signos da cultura. Essa é a realidade que a criança enfrenta como primeiro enigma a família ou falta dela, a situação social, o meio na qual mora, a alimentação, os contatos afetivos ou nem tanto, os outros, etc. Na medida em que vai crescendo, ao experimentar essa realidade, a criança desenvolve seus meios de decodificar o mundo, de lidar com ele, de entendê-lo, o que quer dizer participar dele.

Segundo Aranha (2006), o que normalmente ocorre então é a criança ser condicionada para a participação, como objeto manipulável e não como sujeito. O que seria

um contato vivo e criativo com a realidade torna-se dogma e imposição, e a criança é bombardeada pela doutrinação autoritária por todos os lados, pressionando-a, bloqueando-a, criando tensões e traumas nocivos ao seu desenvolvimento como pessoa. Ora, nossa prática adulta vai na direção oposta, a criança é massacrada pelo discurso adulto (“não faça isso” ..., “faça assim” ..., “isso é assim.... ou assado”) sem argumentos, sem diálogos, sempre sob a autoridade e a força. Não há espaço para a criança, senão em segundo plano, no mundo da lógica e da prática adulta. A criança não tem voz nem vez, seu ponto de vista não conta, por ser infantil. Seria de estranhar, porém, que a criança se manifestasse como adulto. É como esperar que você falasse chinês no primeiro dia de sua estadia em Pequim, sem nunca ter praticado esse idioma. É claro que após uma vivência gostosa e estimulante do idioma, você poderá até criar expressões originais e poéticas, novas até para um chinês – o que seria outra história. Mas fica uma questão intrigante, será possível esperar um adulto aberto ao diálogo, com posturas democráticas e sempre disposto a ouvir e trocar opiniões, de um indivíduo que nunca aprendeu ou vivenciou isso?

De acordo com Barreto (1998), a família é o primeiro microcosmo da criança, seu primeiro contexto referencial e o primeiro elemento “fazedor” de sua cabecinha. Partindo do âmbito do indivíduo, a família é o meio em que seus padrões, comportamentos e ideias vão se formando. Só que tanto o indivíduo quanto a família não são uma ilha autosuficientes, mas estão imersos no contexto mais amplo que é o histórico-cultural.

A criança se torna o depósito dos conceitos, desejos, neuroses e até frustrações dos pais. Parece extremamente difícil para os pais entenderem que a criança é outro indivíduo, que tem e terá suas vontades, opiniões e neuroses próprias. Talvez, chegue o momento em que a criança problema será aquela cujos pais permaneçam juntos. De toda forma, é na família que se dá o pontapé inicial na formação da criança ou sua deformação. A prática desse diálogo desencanado, sem frescura, pode resultar em análises sérias e criativas sobre os comportamentos. Esse pode ser o passo inicial para se entender a criança dentro de tal relação, sem vícios preconceituosos e vazios de vida e prazer.

De acordo com Antunes (2004), a dificuldade reside, entretanto, na evidência dos poucos espaços criados nas relações para o diálogo franco e inteligente. Outro referencial importante da criança é a escola. Ali ela começa a tomar um contato mais amplo com a coletividade, passa a enriquecer seu repertório de experiências e relacionamentos, assim, como passa, também, a receber o treinamento para a vida social. Acontece que a educação da escola não está dissociada da educação cotidiana, existencial, assim como a escola não gravita acima ou além do contexto e do momento a que pertence. Dessa forma, para a

criança, sua formação será extremamente influenciada por essa educação mais ou menos formal que visa prepará-la para a vida social.

A escola se tornou burocratizada e comercial. E a criança é mais uma série de dígitos na contabilidade escolar do que sujeito de um processo singular de aprendizagem. Tratando-se na maioria das vezes um ensino preso a conteúdos convencionais e esquemas didáticos pré-fabricados. Porque a escola reluta em acompanhar as mudanças estruturais da sociedade, existindo um descompasso gritante entre a realidade dinâmica, múltipla, e altamente informacional e a escola monolítica estática e com baixo teor de informação. A modernidade pegou a escola de calças curtas. O ensino de massa é um ensino descartável e a criança que ele forma é resultado do conhecimento. Aliás, os professores, como profissionais, também se tornaram descartáveis. A realidade está ultrapassando a escola, que está se tornando obsoleta e até incapaz de meramente transmitir o óbvio e o mínimo socialmente necessário.

Impõem-se à criança modelos de frases, que acabam viciando e bloqueando seu pensamento, sem se atentar para seu processo de auto crescimento, seus modos de desenvolver a linguagem, seus ritmos de elaborar o conhecimento. Pouco espaço se dá para a criança criar e experimentar. Assim, também ensinamos o individualismo, o preconceito, a intolerância, a agressividade, a fragmentação e os casos. Assim, confundimos comportamentos cujas raízes (sociais, psicológicas, místicas) e sentidos deveríamos questionar horas por dia.

DIDÁTICA DO PROFESSOR

É de pura responsabilidade do professor como educador, observar e acompanhar seu aluno, dizemos que um indivíduo, ele só é **alfabetizado** e **letrado** quando conhece o código, e consegue usá-lo para decodificar e codificar, com a arte não diferente, ele precisa se expor e identificar sua arte.

Estabelecer o contato direto com contos de fadas na educação infantil, cria uma ponte direta com os sentimentos e desejos de cada uma das crianças, quem nunca sonhou em ser princesa ou príncipe? ou seja, viver o real ensinando a arte. O aluno precisa somente se identificar com os contos e com o conteúdo estabelecido, um dos segredos da prática pedagógica é falar a mesma “linguagem dos seus alunos”, se aproximando, se fazendo real, trazendo a teoria para prática. Mas não existem problemas nessa questão, pelo contrário, essas situações devem ser vistas de maneira normal. Gradativamente o professor vai sugerindo que a arte seja realizada no dialeto padrão, isso quando o aluno é um falante

de outra variedade. A arte é de acesso de todos, sem distinção ou exceções, e ao deixar que a criança se identifique e se descubra.

Uma dificuldade que essa concepção de ensinamento apresenta ,é de como diferenciar as artes e seus significados,porém cabe á nós professoras usarmos nossa visão de observação e distinguir a prática das habilidades que cada aluno traz de bagagem. Ainda, de acordo com as pesquisadoras o indivíduo no processo de aprendizagem passa por fases distintas, ampliando a sua reflexão sobre o seu sistema até chegar ao seu domínio, vivendo o lúdico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lúdico é um importante trabalho educativo, pois procura, por meio das tendências individuais, encaminhar a formação do gosto, estimula a inteligência e contribui para a formação da personalidade do indivíduo, sem ter como preocupação única e mais importante à formação de artistas. No seu trabalho criador, o indivíduo utiliza e aperfeiçoam processos que desenvolvem a percepção, a imaginação, a observação, o raciocínio, o controle gestual. Capacidade psíquica que influencia na aprendizagem. No processo de criação ele pesquisa a própria emoção, liberta-se da tensão, ajusta-se, organiza pensamentos, sentimentos, sensações e forma hábitos de trabalho. Dando exemplos da área de artes visuais: Há três processos fundamentais para a formação do professor de arte, primeiro o fazer arte para seu próprio crescimento perceptivo e inventivo, tanto da imagem considerada arte pelos críticos, como das imagens que nos cercam – da embalagem de suco de laranja às revistas. Esse processo é a porta aberta para a interdisciplinaridade, o diálogo com outras disciplinas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **EDUCAÇÃO LÚDICA: técnicas e jogos pedagógicos** São Paulo Loyola, 1995.
- ANTUNES, Celso. **O Jogo e a Educação Infantil** .2º Ed.Petrópolis-RJ: Coleção de sala de aula, vol 15, vozes. 2004.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BARRETO, Ângela M. R. **Situação atual da educação infantil no Brasil.** In: **BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto.** Subsídios para o recenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.



JANE LÚCIA LACERDA MAGALHÃES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Metodista (2016); Especialista em pós-graduação Lato Sensu em psicopedagogia pela Faculdade Metodista (2017); Professora de Educação infantil na CEI Jardim Souza; Professora de Ensino fundamental I na EMEI Norimar Teixeira.

RESUMO

Nosso tema será sobre brincadeiras infantis, onde nortearmos nossas pesquisas e investigações em nossa prática docente, aproveitando os anos em que já trabalhamos em Centros de Educação Infantil da prefeitura. Acharmos o tema relevante porque percebemos o quanto as brincadeiras infantis são importantes no desenvolvimento das crianças e no seu aprendizado. É através das brincadeiras que as crianças aprendem a compartilhar e a amar a vida, e quando uma criança tem essa oportunidade de brincar e encontrar prazer em suas brincadeiras, elas se tornam adultos mais felizes e realizados. Quando uma criança é privada de brincar, normalmente se torna um adulto egoísta, que menospreza as coisas simples da vida.

Palavras-chave: Criança; Brincadeiras; Desenvolvimento; Brinquedos.

INTRODUÇÃO

O mundo das brincadeiras infantis é um mundo cheio de fantasias e prazer que nós adultos já vivenciamos, que nossos alunos da educação infantil estão vivenciando e que as futuras gerações vivenciarão. É um mundo de imaginações, faz de conta e invenções que funde o imaginário com o real, onde a criança a partir de sua vivência, no seu lar, na escola, na igreja, ou seja, em lugares formais e informais, brincam.

As brincadeiras infantis levam a vários rumos para pesquisa devido à sua diversidade, tanto para as brincadeiras que são incontáveis, quanto para as infâncias, que são inúmeras, porque outrora, se sabia de infância, mas com o passar dos anos, aprendemos que elas

são muitas, e se caracterizam individualmente ou coletivamente, de acordo com cada criança que a vive, e com o lugar onde vivem seus costumes e culturas.

Infelizmente com a era tecnológica avançada muitos costumes e culturas vem sendo deixados para trás, e muitos pais devido a vida estressante e sem tempo, estão banalizando e industrializando as brincadeiras, fazendo delas algo mecânico e sem sentido, e automaticamente tirando o prazer e a oportunidade desses meninos e meninas serem felizes de verdade.

A todo instante nós docentes vivemos experiências maravilhosas dentro da escola, ali no contato olho a olho desses pequeninos, nos lembramos de algumas brincadeiras que nos alegram, porque embora a tecnologia tenta tirar o que há de mais precioso na infância, ali na escola, nos momentos lúdicos elas (as tecnologias) não tem valor algum quando o assunto é criança, se estas estão longe de um computador, por exemplo, elas brincam com qualquer objeto, tornando-o vivo.

Na creche onde fizemos estágio havia uma área verde em que levávamos essas crianças para tomar sol e se divertirem, e em um dado momento elas fizeram um grupo de quatro crianças e brincavam. Começamos a observarem, sem intervir, e para nossa surpresa estavam brincando de fazendinha! Que lindo! As pedrinhas se tornaram bois e vacas, o matinho era o alimento, as flores e folhas caídas ao chão eram a decoração da fazenda!

Enfim tinha galinha, pato, cachorro, carro, fazendeiro.... Uma infinidade de elementos e objetos, e a partir dessa experiência tivemos a certeza de que o mundo das brincadeiras infantis é maravilhoso e mágico, pois ao brincar a criança conhece o mundo, a si mesmo e ao outro.

Quando pesquisamos sobre a concepção de criança/ infância, chegamos à conclusão de que ambas são construções sociais, históricas e culturais que se consolidam em diferentes contextos onde essas crianças estão inseridas, e o brincar nesse período é de fundamental importância, porque é através do mesmo que elas descobrem o mundo e se descobrem, é durante as brincadeiras e fantasias que elas desenvolvem efetivamente.

A brincadeira é o grande legado da cultura infantil. Um patrimônio inestimável em constante transformação e ampliação nas mãos dos brincantes, logo, é um rico espaço de criação. Quando se fala em brincadeira, associa-se a construção da autonomia da criança, já que ao brincar, ela é autora de suas próprias ações e decisões. E isso é de fato uma característica fundamental da brincadeira.

Ao escolher esse tema, nosso objetivo é entender quais são as melhores formas dentro das práticas educativas de aproveitar os saberes adquiridos através das brincadeiras infantis e o desenvolvimento pleno das crianças ao brincar.

Nos dias atuais, podemos perceber que o brincar na vida da criança vem sendo substituído por obrigações e metas estabelecidas pelos pais, devido ao anseio por um futuro melhor para os pequeninos.

A base do nosso trabalho são as experiências vividas por nós docentes, no dia a dia da convivência com as crianças dentro da escola, nos remetendo e norteando nossas pesquisas em observações, vivências e investigações de autores que lançam pesquisas sobre o tema.

O tema é relevante dentro da educação infantil e vem sendo pesquisado e discutido por todos aqueles que amam a educação no Brasil e querem contribuir para os avanços e melhorias dentro dessa educação.

Para Vygotsky a brincadeira é a reprodução das ações adultas em condições diferentes da realidade, dando origem a uma situação imaginária e o jogo simbólico, é como uma atividade típica da infância e essencial ao desenvolvimento infantil, ocorrendo a partir da aquisição da representação simbólica, impulsionada pela imitação. Para ele, os elementos fundamentais da brincadeira são: a situação imaginária, a imitação e as regras.

Wallon afirmava que é preciso ficar atento aos interesses dos pequenos e deixá-los se deslocar livremente para que façam descobertas. Levando em conta que as escolas davam muita importância à inteligência e ao desempenho, propôs que considerassem o ser humano de modo integral. Isso significa introduzir na rotina atividades diversificadas, como jogos. Preocupado com o caráter utilitarista do ensino, Wallon pontuou que a diversão deve ter fins em si mesmos, possibilitando às crianças o despertar de capacidades, como a articulação com os colegas, sem preocupações didáticas.

Para Piaget, o brincar é uma forma de assimilar o real e adaptar-se ao mundo social, dos adultos, permitindo assim, suprir suas necessidades afetivas e cognitivas. Para ele, na brincadeira.

INFÂNCIAS PERDIDAS

Antigamente as crianças eram vistas e entendidas como adultos em miniaturas, e não tinham oportunidade para brincar, a maioria dessas crianças já nascia com o destino certo que era o de trabalhar assim que possível. Muitas delas, principalmente aquelas de classe

social baixa eram privadas do brincar e do saber, não tinham autonomia, além de serem privadas do brincar e forçadas a trabalhar, elas não tinham acesso à escola, porque a escola era destinada apenas para as crianças das classes mais abastadas, onde a prioridade era dos meninos. As meninas quando tinha condições os pais pagavam professores particulares para ensinar em suas casas. Essas meninas tinham como prioridade aprender a ser donas de casa, boas mães e esposas, além de costurar, bordar e etc.

“[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.”
(VYGOTSKY, 2001, p. 115)

Embora a escola já existisse, as vagas eram limitadas e destinadas apenas a alguns, não tinham as brincadeiras infantis como centro e foco do saber, era um lugar de reproduções e letramento, onde a professora transmitia seu saber e era tida como única fonte do mesmo.

As crianças eram colocadas em fileiras e ensinadas tradicionalmente, e raramente podiam brincar, quando eram flagradas brincando por mais simples que fosse a brincadeira, era no mesmo instante constrangido a receber palmadas e beliscões da professora e colocada em vexame diante dos colegas.

Infelizmente em nosso país temos conhecimento de crianças que trabalham, como exemplo as crianças do tráfico que incansavelmente vemos na mídia, e até mesmo crianças no crime. Elas foram roubadas e privadas de suas infâncias e o que resta no seu futuro é uma lembrança da infância que desconhecem.

Em uma entrevista a uma senhora de 65 anos, por nome de Maria Amélia, ela nos disse que quando estudou em uma escola pública, ela não tinha liberdade de brincar nem na escola, nem em casa. A escola pertencia à igreja católica e era do lado da casa da professora, e em seu relato ela disse que quando uma criança quebrava as regras se fosse menino era castigado pela professora que o obrigava a se vestir de menina e saíam pelas ruas da pequena cidade chamada Ipanema em Minas Gerais, para passar vergonha e nunca mais brincar durante as aulas, ela ainda nos relatou que ela mesma muitas vezes tinha que ir até a casa da professora que era nos fundos da escola para cumprir seus castigos, lavando toda a louça da professora e surrando o chão, além da palmatória, que era um instrumento também usado para maltratar as crianças.

Em sua casa ela não podia brincar, já que era ela quem cuidava de seus seis irmãos e irmãs menores, para a mãe trabalhar de lavadeira e passadeira do bairro, em toda a sua infância, ela disse nunca ter o prazer de brincar, e por isso se constituiu adulta muito cedo.

Depois de casada e com o passar dos anos, sua mãe já idosa deu para Amélia uma boneca intitulada por “bebezão” da “estrela”, que até hoje ela guarda com muito carinho. Infelizmente ela não teve nenhuma menina, para brincar com sua boneca, mas mesmo assim ela nos confessou que chorou e brincou assim mesmo com seu “bebezão”, e se realizou, porque o maior sonho de infância dela era ter aquela boneca.

Passados os anos as brincadeiras infantis foram ganhando espaço na sociedade, e a escola foi ampliando suas concepções sobre as crianças e tomando novos rumos em busca da felicidade dos pequenos, e foi através de muitos pesquisadores como Rousseau, Piaget, Wallon, Vygotsky, dentre muitos, que viram nas crianças um grande potencial no crescimento da sociedade.

“O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder a suas necessidades e as suas aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras... Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam possibilidades de evolução e diferenciação individual. A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal... Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a “forma” que amolda sua pessoa. Não se trata de uma marca aceita passivamente.” (Wallon, 1975, pp. 164, 165, 167)

A partir de então, as crianças já vistas com outros olhares, já não iam mais para os campos de trabalho, isso em sua maioria, e mesmo sem condições alguma, brincavam com o que encontrassem em sua frente, logo, meninos brincavam de bola, fazendinha, pega-pega, dentre outras e as meninas de boneca, de mães e professoras, dando aos pesquisadores um prato cheio, onde descobriram que o que elas mais gostavam era de brincar de faz de conta, porém imitando o cotidiano de suas famílias, aproximando assim o real do simbólico, teoria criada por Vygotsky e chamada por ele de zona proximal, onde a criança se aproxima de sua realidade, através do brincar e constrói sua relação com o mundo que a cerca.

PORQUE AS CRIANÇAS PRECISAM BRINCAR?

Toda criança em seu pleno desenvolvimento e em todas as fases do mesmo precisam brincar, porque é brincando que ela se conhece e conhece o mundo à sua volta, e através

das brincadeiras ela se constitui um ser que pensa, e tem atitudes, tanto individuais, quanto coletivas, e assim ela vai se construindo historicamente, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a cerca.

É brincando que a criança aprende a compartilhar e a viver momentos que se concretizam posteriormente em suas vidas, direta ou indiretamente, porque as brincadeiras infantis não são perda de tempo, como se via no passado, mas de grande importância para seu intelecto e também para seu corpo.

“Mesmo havendo uma significativa distância entre o comportamento na vida real e o comportamento no brinquedo, a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento” (REGO, 1994, p. 83).

Em cada país, em cada cidade, em cada bairro ou em cada comunidade, encontramos múltiplas formas de brincar, e é através das culturas locais e de acordo com suas classes sociais, que as crianças brincam de variadas brincadeiras e variados brinquedos.

As crianças que nasciam em lugares pobres, não tinham acesso a brinquedos industrializados, e elas próprias fabricavam seus brinquedos, como por exemplo, bola de meia, peteca, bonecos de pano, sucatas etc., utilizavam também as brincadeiras de faz de conta, e as imitações, enquanto as crianças de classe média alta brincavam com brinquedos comprados e variados em seus tamanhos e beleza.

Muitos de nós adultos passamos por essas fases, e em nossa maioria nascemos e vivemos em nossas infâncias em lugares humildes e de pouca condição financeira.

Há três décadas, nosso país vivia em decadência na economia, e tudo era mais difícil, se nas questões sociais como o brincar era difícil, o que dizer da alimentação, saúde, lazer e moradia, eram situações que fugiam da realidade de muitos! E diante de todo esse caos, existia uma geração de crianças, que viviam felizes com suas brincadeiras de faz de conta, com suas bonecas de milho, com seus carrinhos improvisados, mas acima de tudo felizes, porque o apelo da mídia, com relação aos brinquedos industrializados naqueles tempos, era menor, as crianças tinham liberdade de brincar na rua, porque a movimentação de veículos era pouca e as maldades das pessoas também, nesse sentido passavam horas e horas a brincar na rua, ou em seus quintais.

Diferente dos dias atuais, em que nós pais, não deixamos nossas crianças nem mesmo irem para escola sozinhas, porque podem ser atropeladas ou raptadas, nos levando a uma vida mecânica e de privações para nossas crianças. Mediante pesquisas muitas pessoas nos disseram que tem muitas saudades daquele tempo e que foi através de suas interações e brincadeiras do passado que se tornaram adultos melhores, sem egoísmo e

individualidades, e dizem com certeza que mesmo na falta até do que comer elas brincavam e se sentiam realizadas e protegidas das coisas ruins desse mundo.

AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A lei de nº8069 de 13 de Julho de 1990, diz que:

“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, saúde, alimentação, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária.”

Nesse sentido a escola vem desenvolvendo um papel importante na vida das crianças do nosso país, em especial na educação infantil, que está cumprindo esses deveres junto à sociedade. É um direito de suma importância nesse processo, diz respeito à liberdade e ao lazer, nos fazendo entender que toda criança tem esse direito, e a educação infantil tem esse viés das brincadeiras dentro de suas instituições, e através de estudos, pesquisas e convivências, está cada vez mais comprovado que, uma criança só se desenvolve plenamente tendo essa liberdade para brincar e vive sua infância, sabendo-se que a infância, segundo Anete Abramowicz, não é uma noção unitária, mas como uma experiência social e pessoal, ativamente construída e permanentemente resignificada.

Diante dessa afirmativa, as crianças produzem cultura e de acordo com suas experiências, dentro de cada particularidade, de lugares como bairros, comunidades, cidades e até países, cada criança tem sua infância, nesse sentido as infâncias se caracterizam de acordo com o lugar e a classe social de cada criança.

Anete Abramowicz, em seu livro *A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância*, tem como objetivo em seu primeiro capítulo de destacar temáticas relevantes que são: a oposição firme ao conceito de criança assentado no adulto centrismo, pautado na visão europeia de criança e infância, ou seja, da (criança perfeita loira dos olhos azuis) e a explicitação das especificidades e das diversidades das crianças brasileiras.

Nesse sentido, temos que valorizar todas as crianças em suas diversidades, culturas e etnias, e na educação infantil, fazer uma mescla das brincadeiras e músicas.

Nós como educadores, temos que ter o olhar de amor e de afeto voltado para todos por igual. Ainda afirma Anete Abramowicz que o tempo da criança é o tempo presente, e que ela é contemporânea, jamais devemos nos referir a essas crianças como a criança do futuro, mas encará-las sempre como a criança do presente, em suas múltiplas culturas,

portanto a Sociologia da Infância diz respeito às crianças como sujeitos, e protagonistas dessa construção.

O artigo 1º da lei de nº9. 394, de 20 de dezembro de 1996, intitulada a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, deixou fixado que:

“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, 1996).

Embasados nesta lei a educação infantil se constituiu e se consolidou em todo o território nacional, tendo como o eixo o brincar, buscando respaldo nos saberes que essas crianças já trazem de casa.

A lei ainda fala em liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, em seu inciso II. E ainda, em seu inciso x, a valorização da experiência extraescolar.

No que se refere a essa liberdade, nós como educadores precisamos valorizar e mediar o saber dessas crianças, que de maneira inconsciente, manifestam suas culturas em suas brincadeiras e ações.

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

O papel do educador, nesse processo de aprendizagem e descobertas que os pequenos fazem em suas relações com o brincar e com o outro, escutando as vozes das crianças, articulando e apoiando suas descobertas, criando condições para a produção do conhecimento de maneira integral e não fragmentada, tendo como eixo o lúdico, o brincar e a arte, rompendo com o caráter descritivo e homogêneo. Com um olhar observador, que observa para ajudar e intervir de forma desafiadora, considerando a criança como protagonista da sua história, possibilitando o acesso dessa criança aos bens culturais e as interações socioculturais.

No ambiente escolar a criança precisa se sentir amada, abrigada e livre para se desenvolver, e contar também com uma boa alimentação, e materiais diversos que contribuam na sua aprendizagem, para tanto, foram criados o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Para padronizar a educação infantil no país, onde as propostas pedagógicas buscam a interação entre as diversas áreas do conhecimento e os aspectos da vida cidadã, tendo como eixo o cuidar, o brincar e o educar, relacionando e explicitando as três ações, que

devem ser indivisíveis no processo de ensino e aprendizagem, logo as brincadeiras infantis são partes fundamentais nesse processo.

“do faz de conta” a criança cria símbolos lúdicos, desenvolvendo uma linguagem própria, para reviver momentos que julgam interessantes”.

Segundo Piaget, ao brincar a criança apreende a realidade, pois tem a oportunidade de recriar situações vividas na vida real. Ao brincar a criança desenvolve o pensamento lógico e o cognitivo, pois jogar permite o treino das operações do pensamento como à criatividade, a capacidade de associar, analisar, bem como as habilidades estratégicas.

Para tanto, convidamos você leitor, para nos acompanhar nesse artigo, que com certeza, se você ler, meditar, observar e colocar em prática, irá se tornar um adulto melhor para essas crianças, e ao ler você consiga perceber que a nossa proposta é que se valorize cada vez mais o brincar não só dentro da escola, mas dentro dos lares, do mais humilde ao mais pomposo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas pesquisas sobre as brincadeiras infantis, concluímos que é através das brincadeiras que as crianças se desenvolvem e se tornam adultos melhores. É na singularidade e não na padronização, que as interações com o mundo sociocultural e natural, que a criança vai tecendo seus conhecimentos, nesse sentido é a partir de cada criança que as interações acontecem e se solidificam, tanto com o meio quanto com o outro, e que as ações da criança são simultaneamente individuais e únicas, porque são formas de ser e estar no mundo.

As crianças em suas brincadeiras, parte desse individual para o coletivo, e aprende a respeitar o outro e automaticamente cria uma linha paralela entre o imaginário e o real.

Verificou-se que muitas brincadeiras representam ações que mais tarde os indivíduos aplicarão em suas vidas pessoais, fatos do cotidiano, e baseado nessas verificações, existe uma brincadeira que ilustra a realidade da vida: a dança das cadeiras, onde as crianças ao som de uma música correm para conseguir se sentar em uma cadeira, e em cada rodada uma criança sobra e no fim apenas uma fica com a cadeira, essa brincadeira mais tarde se torna real em muitos sentidos da vida, ilustrando assim que a corrida pela cadeira, é a corrida pelo emprego, é a corrida pela casa própria, pela saúde, pela dignidade, e no fim das contas aquele que corre menos, ou desiste durante o processo, perdem a cadeira, e aqueles que persistem e vão em frente, no fim consegue o que querem.

Valorizar as brincadeiras infantis, sem valorizar a criança seria um erro, porque não existiriam as brincadeiras sem as crianças, e infelizmente existem crianças sem brincadeiras, crianças que desde muito cedo cumprem regras e horários que não condizem com a idade, crianças que ao invés de brincar, seus pais querem prepará-las para o mercado de trabalho, negando muitas vezes para essas crianças a oportunidade de se apropriarem de novos valores e se desenvolverem brincando.

O brincar é uma atividade humana e criadora, que ajuda no desenvolvimento físico e intelectual das crianças em funções das interações sociais e condições que o meio contribui para esse aprendizado.

Atualmente, graças a muitos pesquisadores , as brincadeiras infantis ganharam uma posição de destaque dentro da educação infantil, tendo como eixos principais o brincar, o cuidar e o educar, sendo esses eixos indivisíveis , como um eixo de uma engrenagem onde sem um o outro se quebra, e embora o norte da educação seja atrelado por esses eixos, muito ainda se tem a fazer a esse respeito, já que muitos educadores ainda carregam raízes do passado, que leva a educação em um padrão que visa apenas o sentar enfileirados e aprender a lição, mas temos a missão de sermos educadores melhores , comprometidos com essa educação inovadora que leva a sério as brincadeiras infantis.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. **A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância**. Campinas, SP, 2011
- FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil: Observação, adequação e inclusão**. 1ªed. Editora Moderna, São Paulo, 2012.
- HELM, Judy Harris. **O Poder dos Projetos: Novas estratégias e soluções para a educação infantil**. Reimpressão 2009. Editora Artmed
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- REGO, Cristina Tereza. **VYGOTSKY**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- RESOLUÇÃO N º05 17 DE DEZEMBRO DE 2009- **Fixam as diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**.

SARAIVA Juracy Assmann. **Palavras, Brinquedos e Brincadeiras**: cultura oral na escola.

1ªed. Editora Artmed, 2011.

Wallon, H. (1941-1995). **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Edições 70.

_____ (1959-1975). **Psicologia e educação da infância**. Lisboa, Estampa.

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

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In:

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-119.

PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO



JOICILENE BRITO SAMPAIO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIFIEO – Centro Universitário FIEO (2009); Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Mental na Área de Educação pela Faculdade FALC – Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2011); Professora de Educação Infantil no município de São Paulo, CEU Vila Perus, Professora de Ensino Fundamental no município de São Paulo, no CEU EMEI Parque Anhanguera.

RESUMO

O estudo tem como objetivo principal compreender a importância da Psicomotricidade na Aprendizagem e com a criança vai fazendo os diferentes movimentos corporais em que a mediação do professor vai lhe ajudando a se constituir não só como ser humano, mas como corpo que aprende, que se sensibiliza, se fecha e se abre para o novo. A educação é um processo contínuo e, quando se fala em educação infantil sabemos que esse processo deve ser realizado com paciência, carinho e atenção. Os alunos devem estar envolvidos em brincadeiras, jogos, dinâmicas de acordo com sua faixa etária, isso facilitará o seu desenvolvimento corporal e os movimentos lhe ajudarão no seu desenvolvimento psicomotor o que será um facilitador no processo de novas descobertas e na aprendizagem de conteúdos significativos. A psicomotricidade aplicada na educação infantil contribui para que cada criança aprenda a expressar-se por meio de seu corpo, localizando-se no tempo e espaço. A psicomotricidade aplicada na educação infantil contribui para que a criança aprenda a expressar-se por meio de seu corpo, localizando-se no tempo e espaço e realize novas descobertas de ser e estar no mundo de maneira singular.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Educação Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa e despertar a compreensão sobre o processo que a criança deve dar ao movimento do seu próprio corpo levando em consideração a sua idade, a cultura corporal e seus interesses. A educação psicomotora para ser trabalhada necessita que sejam utilizadas as funções motoras, perceptivas, afetivas e sociomotoras, assim, a

criança explora o ambiente, passa por experiências concretas indispensáveis ao seu desenvolvimento intelectual sendo capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a cerca, daí a necessidade das atividades infantis serem bem planejadas e exploradas pelas crianças no seu desenvolvimento global.

A criança é trabalhada de forma global, ou seja, ela não é só mente, intelecto, ela é corpo e mente e o trabalho da psicomotricidade complementa o projeto que se tem em sala de aula desde a alfabetização, introdução de sílabas, as regras, a psicomotricidade auxilia na formação e no desenvolvimento humano.

É de extrema importância a psicomotricidade no equilíbrio da escrita, por exemplo, na letra dos alunos, na noção de espaço no caderno, tudo isso é um conjunto de ações que a Escola de Educação Infantil realiza para alcançar o objetivo que é a formação da criança em suas potencialidades. Os benefícios da psicomotricidade na formação da criança são enormes e se integram com a formação que a criança desenvolver no processo de ensino-aprendizagem.

A psicomotricidade é trabalhada desde a infância, mas isso não significa que ela não possa ser desenvolvida no decorrer da vida. Não existe uma idade limite, portanto, o ser humano pode desenvolver o seu corpo ao longo de sua existência no sentido de nunca parar com o movimento uma vez que, o ser humano tem a necessidade de se movimentar.

A psicomotricidade ajuda a criança a superar limites, medos e frustrações e esse trabalho é desenvolvido através das relações no cotidiano. A psicomotricidade relacional trabalha com o corpo da criança com o objeto cuja finalidade é trabalhar a inibição da criança através de jogos de psicomotricidade que trabalha as fantasias da criança, de medo, tudo aquilo que vem de dentro para fora da criança trabalhando as relações para desinibir a criança se constituindo em fator de equilíbrio para a vida das pessoas expresso na interação entre o espírito e o corpo, a afetividade e a energia, o indivíduo e o grupo promovendo a totalidade do ser humano.

PSICOMOTRICIDADE – CONCEITO

A palavra “psicomotricidade” é composta por uma série de conceitos que estão presentes na vida do ser humano. “Psi” se refere aos aspectos emocionais, “co” se refere aos aspectos cognitivos, “motrici” se refere ao movimento e “dade” se refere as várias etapas da vida humana.

Logo, a definição de psicomotricidade seria a ciência que estuda a conexão entre a emoção, aspectos cognitivos, nos movimentos das diversas etapas da vida do ser humano.

Poderíamos dizer Psicomotricidade é uma área de estudo, pesquisa e intervenção do movimento corporal como mediador entre os mundos interno e externo do ser humano. Quando nos referimos a ser humano estamos ampliando o conceito de corpo e consciência – chamada – personalidade, ou eu, ou ego.

Sigmund Freud apresenta uma revelação, uma descoberta de extrema importância que desvelou uma dimensão inconsciente do ser humano. O ser humano passou a ser visto como um corpo, um ego e uma dimensão inconsciente, e essa dimensão inconsciente exercia uma influência preponderante na vida do próprio ser humano.

Carl Gustav Jung avança um pouco mais ao mostrar que o ser humano tem um corpo, um ego, um inconsciente pessoal e um inconsciente coletivo. O ser humano passa a ser visto na sua totalidade.

Para Fonseca (1993):

A psicomotricidade pretende atingir, na sua ação preventiva e terapêutica a organização neuropsicomotora da noção do corpo como marco espaço temporal, sendo fundamental a qualquer processo de conduta ou de aprendizagem, ou seja, procura analisar, conhecer o corpo nas suas relações múltiplas, constituindo um esquema representacional (FONSECA, 1993, p. 47).

O corpo se transforma em instrumento de ação sobre o mundo e também em instrumento de expressão e relação com os outros, o que implica em um relacionamento intra e interpessoal sendo tocado e deixando-se tocar pelo outro que é diverso, mas que dá movimento ao seu existir interferindo em sua visão de mundo.

Figura 1 – Intervenção e Expressão do ser em Movimento no Mundo



Fonte: Elaborado pela Acadêmica do Curso de Pós-Graduação em Psicomotricidade (2020).

O mundo interno é onde se tem o inconsciente, o inconsciente interno, o inconsciente coletivo e tudo que pode haver nesta dimensão interna está contido no mundo interno que diz respeito a dimensão psíquica, a dimensão espiritual (não estritamente religioso) mas a tudo que está na dimensão interna em que se fazem presente os agrupamentos das experiências, das representações, das vivências que são agrupados em complexos com conteúdos no inconsciente pessoal e no inconsciente coletivo.

O mundo externo são as coisas que estão fora do corpo, outras pessoas que convivemos que são diferentes de nós, os objetos que são as coisas do dia-a-dia, carros, casas, prédios, as construções humanas, os sistemas (educação, político, econômico, social, cultural), os sistemas de como as civilizações de como a humanidade se organizou até nossos dias. Temos ainda os animais e a natureza.

O que faz a relação, a comunicação, a mediação entre o mundo interno e o mundo externo é o ego e o corpo, sendo visto como uma janela da alma, da psique para o mundo e por outro lado por intermédio da interrelação entre o mundo interno e o mundo externo e como se processam essas relações vistas sob várias perspectivas teóricas nos dão elementos para fazer uma interpretação da psicomotricidade.

Temos do mundo interno para o mundo externo se concretiza por uma expressão e do mundo externo para o mundo interno se concretiza por uma intervenção e a psicomotricidade tanto estuda como pesquisa sobre essa relação, essa comunicação e intervenção do corpo do ser humano em movimento na sua totalidade.

Temos o controle motor que subteme que o ser humano possui essa habilidade que está diretamente ligado ao ambiente que pode ser estável ou instável. A habilidade aberta ou fechada pressupõe a imprevisibilidade. A habilidade motora fechada está fechada uma vez que é previsível. Já a habilidade motora aberta é imprevisível, ou seja, o seu sistema deverá se adequar as variáveis do ambiente.

O Circuito aberto temos o executor (programa a ação), o efetor (efetua a ação), ou seja, o cérebro envia informações para os órgãos motores programando a ação e efetuando, executando essa ação.

O circuito fechado temos o feedback está relacionado a percepção e o comparador está ligado à memória, a classe de ações que o ser humano tem armazenado por intermédio de experiências adquiridas, seguido pelo executor e pelo efetor.

O controle motor vai depender do ambiente se ele é estável ou instável e isso define se a habilidade motora está aberta ou fechada devido a sua imprevisibilidade do ambiente que envolve não só o espaço, mas os objetos de manipulação, ou seja, tudo aquilo que está externo ao Sistema Nervoso Central – SNC.

O circuito aberto ou fechado significa a complexidade da sua estrutura fisiológica na ação de executar a habilidade. Quando a criança está num ambiente estável e já domina aquela habilidade será automática e a execução da ação se concretiza sem pensar.

PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO

O processo do desenvolvimento humano passa por diversos aspectos, uns mais conhecidos e outros menos. A psicomotricidade envolve aspectos emocionais, aspectos motores uma vez que a educação infantil é a base de toda a vida que a criança vai ter.

A psicomotricidade possibilita a criança desenvolver princípios ativos que são inerentes a formação do desenvolvimento humano. A psicomotricidade proporciona grandes contribuições para o desenvolvimento infantil integração da criança, dentre eles estão os seguintes fatores:

- ✓ Ampliação da capacidade sensitiva;
- ✓ Percepção dos movimentos;
- ✓ Valorização, identidade e autoestima;
- ✓ Formação da estrutura corporal.

A criança deve ser trabalhada como um ser completo e as questões de motricidade valem a pena serem trabalhadas para que as crianças se desenvolvam em experiências que envolvam o corpo por meio de circuitos em as crianças dançam, brinquem, se movimentem, jogo e brincadeiras para estimular o raciocínio, questões corporais e de movimentos, por intermédio de circuito motores com corda, bola, pular obstáculos, passar pela corda, pular corda, arremessar a bola, todas essas questões estão relacionadas ao pensamento e as ações dessa criança.

Portanto, a estimulação psicomotora deve ser feita de forma agradável, prazerosa e, principalmente, respeitando as etapas de desenvolvimento da criança. Temos a mania de pensar que precisamos de brinquedos caros quando é bebê e quanto é criança, coisas que façam muito barulho, atividades que exigem muita elaboração, mas não, na verdade o que é muito importante colocar a criança no chão para que a criança faça o processo de ontogênese do desenvolvimento.

Ontogênese do desenvolvimento é a forma com que são trabalhadas as fases do desenvolvimento rastejar, engatinhar, andar com apoio e o andar. Ao estimular a criança em casa e na escola nas etapas de desenvolvimento da criança com o exploramento do chão realizado de forma lúdica e saudável para as descobertas que faz, o chão se torna o

playground para as atividades do tônus, para o equilíbrio, para as habilidades de esquema e de imagem.

Quando a criança está explorando chão ela já adiciona a força, os membros, nos braços, na cabeça e isso tudo estimula a criança a ganhar tônus, força, equilíbrio em passar de uma fase para outra de uma forma adequada, prazerosa, lúdica.

Pode se utilizar a música, utilizar o tapetinho, toalha, cobertor e com essas atividades com diferenciação sensorial são de extrema importância para o desenvolvimento psicomotor da criança. As atividades devem explorar o quente, o frio, o áspero, cheiros, barulhos, sons, ou seja, é necessário colocar a criança em contato com isso.

No entanto, todas essas atividades devem ser mediadas por um adulto, conversando com as crianças, com os bebês onde a mediação das linguagens ajuda a criança a ter uma compreensão do que está acontecendo estimula o processo de educação psicomotora ter um potencial que faz com que a criança consiga desenvolver todo o seu potencial cognitivo.

Quando observamos as crianças brincando em sala de aula parece que aquela atividade é pura brincadeira, porém, nós sabemos que na educação os jogos e o brincar tem uma outra importância e devem estar conectados com a aprendizagem. Piaget, 1976 *apud* Silva, 2010, afirma:

O jogo é, portanto, sob as duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos de educação das crianças exigem todos que se forneça as crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores a inteligência infantil (SILVA, 2010, p. 160).

As habilidades são de extrema importância no desenvolvimento de qualquer ser humano. O ser humano possui três tipos básicos de habilidades, são elas:

- ✓ **Habilidades Motoras** – As habilidades motoras se dividem em cinco tipos: a força, o equilíbrio, a flexibilidade, a coordenação fina – de extrema importância no ato de escrever – e ampla – ligada aos movimentos que o ser humano faz e a lateralidade. Essas se constituem nas habilidades motoras que estão ligadas ao movimento do ser humano.
- ✓ **Habilidades Comportamentais** – Ligadas as relações e aos comportamentos humanos. Temos a desinibição de extrema importância ao processo de desenvolvimento dos alunos; a socialização; os conceitos de saúde e as vivências emocionais.
- ✓ **Habilidades Expressivas** – Ligadas à nossa comunicação e nossa relação com o mundo e com as pessoas. Temos a fluência verbal, o ritmo, a expressão dramática – o ser humano vive em sociedade e desempenha papéis sociais, Voal chamava isso de teatro da vida, ou seja, os papéis que representamos diariamente, a dicção de extrema

importância na fala para o entendimento da verbalização humana e, por fim, a destreza manual que se manifesta na manipulação dos objetos presente durante toda a nossa vida.

É importante a compreensão no desenvolvimento global da criança e do jovem deve se priorizar estas três habilidades que geram as competências necessárias para as ações diárias de nossos alunos e os futuros homens e mulheres da nossa sociedade irão realizar todos os dias. As atividades e descobertas do corpo de reconhecimento das partes do corpo são fundamentais no desenvolvimento de uma consciência corporal.

AS DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM

Durante muito tempo se olhou a educação pelo produto, pelo que o aluno fazia e não pelo processo construção. Sabemos que atualmente o mais importante na educação é o processo, é o tempo, é o caminho que o aluno leva na descoberta da sua aprendizagem.

Não existe educação sem processo e que o produto é completamente subjetivo no ato de educar. Um exemplo de movimento está no fato do processo da criança viver uma caminhada, um movimento de equilíbrio ou o produto da criança ficar equilibrada. Sabemos que ficar equilibrada a criança pode estabelecer muitos padrões de equilíbrio. O importante é processo que a criança vivencia para descobrir seu desenvolvimento corporal.

Quando a educação se foca no como se aprende, quando a educação valoriza a qualidade ao invés da quantidade e quando a educação é processo e não produto o ato de aprender se torna um prazer para a criança.

Segundo Alves (2001)

Há muitas escolas que não passam de jacarés, devoram as crianças em nome do rigor, do ensino apertado, de boa base, de preparo para o vestibular. É com essa propaganda que elas convencem os pais e cobram mais caro [...] Mas, e a infância? E o dia que não se repetirá nunca mais? (ALVES, 2001, p. 32).

O professor no processo de aprendizagem precisa estar sempre disponível. “Educar é a forma que tenho de me imortalizar. Um educador não morre nunca [...]” (ALVES, 2002, p. 11). Com o passar do tempo e dos anos escolares, a Escola se preocupa cada vez menos com o corpo e com o movimento que são fundamentais no processo de aprendizagem.

É preciso dar a criança o prazer de descobrir o movimento na sua essência. Maturana (2002), afirma que na relação do homem com a aprendizagem está intrínseco o movimento, no entanto, a caminhada do ser humano não se faz só porque ele se movimenta se faz da relação dele com o caminho, assim é a aprendizagem, assim é o movimento na Educação Infantil.

O caminho é importante porque é um movimento ou porque se coloca as crianças para se movimentarem correndo de um lado para o outro, portanto, o movimento na educação infantil só importante quando está relacionado com a aprendizagem. Portanto, o movimento não é válido por si só, mas na relação que estabelece com o aprendizado.

O ser humano possui quatro dimensões relacionadas diretamente ao ato de aprender que se tornam fundamentais para seu desenvolvimento na Escola. São elas:

- ✓ **Dimensão Cognitiva** – A mais falada e a mais escrita dentro da educação, pois, representa os atos ligados aos conteúdos, aquilo que podemos escrever ligados à razão do conhecimento e é muito valorizada na educação.
- ✓ **Dimensão Afetiva** – Ligada às relações emocionais, a socialização e a todas as relações que permeiam as afetividades dentro da escola. Sabemos que a afetividade é de extrema importância na vida do ser humano. Ou seja, o conteúdo, a mente quando produz é influenciada pela relação emocional, pelo humor, pelas vivências emocionais.
- ✓ **Dimensão Psicomotora** – Ligada ao movimento do corpo e sua expressão. Um corpo que não é desenvolvido e que não tem suas relações psicomotoras bem engajadas e relacionadas durante a vida apresenta dificuldades no desenvolvimento da sua cognição e da sua afetividade. Portanto, as dimensões cognitiva, afetiva e psicomotora estão juntas em sala de aula no processo de aprendizagem sendo impossível sua separação quando o ser humano aprende.
- ✓ **Dimensão de Fé de Crenças** – Quando o ser humano aprende a cultura, a fé, as crenças influenciam na forma como se relaciona com o corpo, a afetividade, a cognição. Essa dimensão é fundamental para que a educação reconheça a cultura de cada ser humano que está na sala de aula. Não se pode falar de ser humano sem a valorização de suas crenças, sua cultura e sua fé.

Quando falamos em aprender, em ensinar e das dimensões humanas da aprendizagem há que se considerar que o ser humano é formado dessas quatro dimensões e que juntas compõe o ser que está em constante movimento na sala de aula, agindo, se movimentando no processo de aprendizagem de forma significativa.

O entendimento das dimensões da aprendizagem no ato, na relação pedagógica diária é necessário a compreensão de que uma aula perfeita não é departamentalizada, separada, a aula perfeita é a que valoriza todos os seus momentos a partir das quatro dimensões no processo de aprendizagem.

A ação pedagógica do professor em sala de aula deve conter alegria, descontração uma vez que é difícil de manter o foco de toda turma na ação. As crianças pequenas têm uma capacidade de dispersão com muita facilidade. É preciso estar atendo e estimular os

mais quietos e introvertidos, puxando para o jogo, trazendo para trabalhar com o professor que media as situações de aprendizagem, assim, temos todas as crianças integradas nas atividades propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola não trabalha pelo movimento, muito pelo contrário, a Escola que nós conhecemos é estática, do não movimento, ao aluno quieto, do aluno parado. Esse modelo de Escola faz os alunos perderem o gosto, o prazer e a própria prática do movimento deixando a ideia de que o corpo é apenas uma mala tremenda que carrega o nosso cérebro.

Corpo e mente são integrados e é na Escola, e principalmente na Educação Infantil que o corpo e a mente devem ser valorizados da mesma forma e desenvolvidos para que a Escola ofereça para a criança essa visão tão importante que está na concepção do desenvolvimento global do ser humano, um ser humano humanista que se desenvolva os aspectos afetivos, cognitivos e psicomotores.

A palavra escola vai representar toda a vida e toda aprendizagem da criança desde o momento em que os pais e/ou responsáveis tiram ela de casa e entregam aos educadores na Escola, ou seja, berçário, maternal, pré-escola são escola. Essa visão de pré-escola durante muito tempo atribui um caráter negativo ou depreciativo da educação que é feita antes do 1º Ano do Ensino Fundamental ou antes do primeiro ciclo.

Não existe Educação Infantil sem o movimento, sem que as crianças tenham relação com o mundo, com o ambiente e com os objetos. Na Educação Infantil as crianças não leem livros, não escrevem, não fazem conta, ela tem toda relação do conhecimento por intermédio das vivências, das brincadeiras, daí a necessidade de trabalhar nesta fase da criança com o movimento, fundamental para o desenvolvimento global do ser em processo de novas descobertas.

Existe uma interdependência entre o corpo, a mente e o ambiente quando conseguimos obter essa consciência e trabalhamos com as crianças essa relação conseguimos que a criança aproveite mais as ações pedagógicas propostas na escola, que a criança consiga se relacionar melhor com os objetos, ou seja, que ela consiga aprender e apreender de uma forma mais significativa com o desenvolvimento das habilidades dos nossos alunos.

Hoje se percebe que uma criança é capaz de passar horas sozinhas, na frente do computador ou da televisão, mas não consegue brincar de pular corda. Pode se mostrar desajeitada ao tentar subir em uma árvore, porém irá ter uma habilidade fantástica ao

manusear o controle do vídeo game. As atividades acabam sendo em grande parte, solitárias e sem estimulação motora.

São necessários fundamentos sólidos que sustentem uma prática educativa amplamente engajada no sentido da compreensão de homem e da adoção de uma pedagogia vinculada a atividades coerentes aos processos de desenvolvimento psicológico deste homem, com isto, a Educação Psicomotora, deverá está incluída em um projeto mais amplo de educação que considere o conhecimento em relação à vida, proporcionando tanto a descoberta do mundo exterior, das coisas, do mundo objetivo, quanto a descoberta do mundo interior, do autoconhecimento, da auto organização.

A nós educadores cabe propiciar atividades diversificadas e criar ambientes educativos cada vez mais ricos e desafiadores. Um dos caminhos que vem privilegiando tal situação é o da brincadeira, o qual proporciona todo o desenvolvimento cognitivo, além de ser prazeroso, pois se descobrem o mundo que a cerca e é a partir da exploração do seu próprio corpo e dos amigos que iniciam as construções dos conhecimentos e habilidades principais.

Há muito já se percebe a importância das atividades que contribuam com o desenvolvimento motor e intelectual das crianças não cabendo mais em nossas escolas lugar para os impedimentos das brincadeiras, pois é através delas que os conhecimentos veem aflorando cada vez mais consistente e consciente, o ideal é apresentar materiais que incentivem brincadeiras diversas e enriqueçam cada vez mais o processo ensino-aprendizagem.

Em sala de aula toda atitude da criança, relacionada ao corpo, deve ser estimulada, respeitando-se a individualidade de cada um como ser único, diferenciado e especial, permitindo a autonomia de forma tal que respeite as diferenças individuais e possibilite a esta criança alcançar a autonomia.

É pela ação que a criança vai descobrindo suas preferências e adquirindo a consciência dos esquemas corporais, e para que isso ocorra de fato é importante que ela vivencie experiências diversas no processo do seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade Corpo, Ação e Emoção**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ALVES, Rubem. **Por uma Educação Romântica**. Campinas: Papirus, 2002.

- BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de Outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei Nº 9.9394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC/SEF, 1996.
- FERRONATTO, Sônia. **Psicomotricidade e Formação de Professores: Uma Proposta de Atuação.** Campinas: PUC, 2006.
- FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade.** 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- _____. **Psicomotricidade.** 4. Ed. São Paulo: Martins Fonte, 1996.
- _____. **Escola, Escola, Quem És Tu? Perspectivas Psicomotoras do Desenvolvimento Humano.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- _____. **Psicomotricidade, Psicologia e Pedagogia.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- FREUD, Sigmund. **Conferências Introdutórias à Psicanálise.** Obras Completas, V. 13, 1916-1917.
- LE BOULCH. J. **A Educação pelo Movimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- _____. **A Educação pelo Movimento: A Psicocinética na Idade Escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- _____. **O Desenvolvimento Psicomotor do Nascimento até 6 Anos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- _____. **Educação Psicomotora: A Psicomotricidade na Idade Escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- _____. **O Desenvolvimento Psicomotor: Do Nascimento aos 6 anos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- MATURANA, H.& VARELA, F. **A Árvore do Conhecimento.** São Paulo: Palas, 2001.
- MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** Belo Horizonte: UFMG, 2002.

SILVA, Gislene. **O Desenvolvimento Psicomotor na Educação Infantil de 0 a 3 Anos.**

Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2010.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



JULIANA TAVARES BOARINI

Graduação em Pedagogia (licenciatura) pela UNIBAN - Universidade Bandeirante de São Paulo (2007); Especialista em Educação Especial pela Faculdade de Tecnologia Módulo Paulista – FTMP (2016); Especialista em Educação e Psicomotricidade pela Faculdade de Tecnologia Módulo Paulista – FTMP (2017); Especialista em Psicomotricidade Institucional pela Faculdade de Tecnologia Módulo Paulista – FTMP (2017); Professora de Educação Infantil no CEI Vila São Francisco.

RESUMO

O presente artigo aborda a contação de histórias como ferramenta metodológica que auxilia no desenvolvimento integral das crianças que frequentam a Educação Infantil. Inicialmente, reflete sobre o papel da contação da história para a criança, inferindo sobre a importância desta prática no cotidiano educacional. Em sequência, traz os benefícios que a contação de história apresenta na contribuição da formação humana das crianças, mostrando como o envolvimento com esta prática promove a aquisição de aprendizagens significativas. Em continuidade, apresenta o professor como figura importante na mediação entre o livro e o ouvinte, trazendo elementos fundamentais para que a contação tenha resultados positivos no que concerne sobre a construção de conhecimentos de mundo pelas crianças. Conclui, evidenciando que a contação de histórias deve ser uma prática frequente nos contextos de Educação Infantil por trazer benefícios no desenvolvimento das crianças contribuindo para sua formação e ampliando sua visão de mundo com a perspectiva da sua função dentro dele. Traz por objetivo fornecer subsídios para a reflexão sobre a importância de contar histórias na Educação Infantil, primando pelo aumento da prática nos estabelecimentos destinados a esta etapa educacional. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

Palavras-chave: Contação de Histórias; Educação Infantil; Professor.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a contação de histórias na etapa inicial da educação básica, Educação Infantil, apresentando reflexões sobre a importância de contemplar práticas pedagógicas estruturadas neste formato para atender as necessidades infantis, assim

como propiciar o contato com experiências que produziram um conhecimento de mundo significativo com aquisição de aprendizagens qualificadas, evidenciando um desenvolvimento de forma integral.

A contação de história parece estar presente nos contextos de Educação Infantil, mas a dúvida se dá na qualificação desta prática pedagógica provinda pela análise de como esta atividade é desenvolvida, os objetivos e as intencionalidades, se estes são contemplados ou não.

É fato, que nem sempre são encontradas práticas de contação de histórias que respeitem as especificidades do público infantil e não são visualizados elementos que possibilitem o envolvimento das crianças com a história.

Rever o formato da contação de histórias diante da sua importância na formação das crianças é compreender a valia desta prática pedagógica e utilizá-la adequadamente e com frequência, proporcionando momentos prazerosos, divertidos e significativos para as crianças.

Assim, o artigo traz por objetivo fornecer subsídios para a reflexão sobre a importância de contar histórias na Educação Infantil, primando pelo aumento da prática nos estabelecimentos destinados a esta etapa educacional

Para compor o teor do desenvolvimento do artigo foi realizada uma pesquisa de revisão de literatura como metodologia, abordando de forma crítica e reflexiva artigos científicos que dissertam parcial ou integralmente sobre a temática.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A contação de história se configura como uma ferramenta fundamental para estimulação das crianças à leitura, possibilitando seu desenvolvimento linguístico. Segundo Cardoso e Faria (2016), a contação de história permite o acesso a escrita, despertando um olhar crítico nas crianças por meio do seu mundo imaginativo. Para isso, elas devem ter contato com contadores de histórias por não terem conhecimento sobre leitura e escrita de maneira formal. Este contador tem uma tarefa importante de envolver as crianças, despertando emoções diversas, permitindo que adentrem ao mundo fantasioso.

Em relação a contação de história e sua importância, Faria et al (2016) apontam que:

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. (FARIA et al, 2016, p. 36)

De acordo com Silva (2020), o processo de aproximação da criança ao mundo da literatura é mágico e de transformação, conduzindo as crianças para um mundo imaginativo, sem deixar que se atentem a realidade que vivenciam. As histórias despertam a curiosidade infantil, estimulando seu lado criativo e o envolvimento com os mistérios e fantasia que a história propicia. Este universo magnífico deve ser apresentado às crianças, de forma progressiva, respeitando suas especificidades, para que sejam incentivadas a leitura.

Neste contexto, Couto et al (2016) refletem que a contação de histórias traz muitas contribuições para a formação das crianças, inferindo na compreensão e atribuição de significações as suas percepções de mundo e do outro. Durante a atenção com a história, a criança reflete sobre situações e problematizações irreais que podem ser comparadas com situações reais, trazendo a criticidade como elemento importante para entender o mundo.

E o recurso para esta contação de história é bem definido por Nascimento e Silva (2016):

Os livros literários, escritos para crianças, devem conter especificidades que consigam deslumbrar as crianças. É preciso envolver os pequenos de forma que eles se sintam integrantes da história. Ao usar uma linguagem mais simples, com frases mais curtas, e uso de recursos como a onomatopeia, o autor se dispõe de características dos textos literários, capazes de encantar os pequenos leitores. Mesmo sendo destinada a crianças, a literatura infantil não deve ser considerada menos valiosa do que as obras feitas para adultos. (NASCIMENTO, SILVA, 2016, p. 160)

Ao refletir sobre a Educação Infantil, Silva (2020) coloca que apresentar o mundo da leitura para as crianças objetiva a interação entre professor e criança, o qual como mediador traz o que o livro possui para a criança que está se apropriando deste conhecimento ainda. Trazer a paixão pela leitura é uma importante motivação para que continuem desenvolvendo esta prática em idades mais avançadas.

Em complemento, Carvalho et al (2016) abordam que ao terem contato com a história, desde bem pequenas, vão se constituindo como leitores durante o seu desenvolvimento humano, dando constância a prática leitora, propiciando a aquisição de senso crítico e reflexivo. Este comportamento se constrói e se mantém auxilia no contato com meios tecnológicos, pois o livro traz uma imensidão de significações que faz com que os sujeitos repensem o mundo em uma perspectiva cultural.

Para Silva (2020), o contato com a leitura deve se dar de uma forma de estímulo ao comportamento leitor:

A primeira interação com a leitura deve ser uma fonte de diversão, prazer e valorização da própria leitura. Algumas crianças têm a sorte de morar numa residência que a leitura se faz presente desde berço. Outras só têm

a sorte de encontrá-la ao chegar à escola. É muito relevante que pais e professores valorizem e estimulem o ato de ler. (SILVA, 2020, p. 9)

A contação de histórias, na perspectiva de Faria et al (2016) é uma ação importante para o desenvolvimento infantil e para a aquisição das aprendizagens das crianças, desde as menores idades. A criança apresenta a necessidade de viver sonhos e fantasias, se envolver em seus encantos. Este envolvimento permite a construção de um conhecimento mediado por experiências significativas que formam seu caráter, personalidade e consciência. Neste sentido, a contação de história possibilita que as crianças expressem, sintam, pensem para uma sensibilidade, emoção e autoconhecimento, ensinando, instruindo e preparando para a vida.

Na ótica de Bernardino e Souza (2011), a contação de história se constitui como uma ferramenta metodológica que favorece a estimulação da imaginação, educando, instruindo e desenvolvendo habilidades cognitivas, dinamizadas pelo processo de leitura e escrita, potencializando a linguagem na infância. Ao utilizar da contação de história como recurso do processo de ensino-aprendizagem, o professor possibilita às crianças o desenvolvimento da responsabilidade e autoexpressão, permitindo que ela forma concepções sobre o meio em que se encontra inserida.

Em complemento, Couto et al (2016) evidenciam a correlação da contação de histórias como a estimulação à leitura:

Partindo da afirmativa de que empregamos a contação de histórias para promover estímulos à leitura, podemos então dizer que sonhar imaginar, sentir, são contribuições essenciais nesse processo. A contação de histórias atenta nas crianças o desenvolvimento de operações mentais auxiliares na construção dos significados das palavras ouvidas, de forma que incorporadas ao contexto da história, possam, além de enriquecer o seu vocabulário, auxiliar no desenvolvimento da leitura e da escrita. (COUTO et al, 2016, p. 3)

De acordo com Couto et al (2016), por meio do contato com a contação de história, a criança passa a desenvolver seu senso crítico e reflexivo. Na verdade, não somente as crianças se envolvem com este mundo e reflete sobre ele, mas sim qualquer ouvinte que se sinta pertinente a história pela forma como o contador as destrincha. Dessa forma, a interpretação do contador é o elo entre o livro e o imaginário de quem ouve.

Na visão de Silva (2020), os professores da Educação Infantil devem estruturar ambiente para a contação de histórias, deixando um espaço específico para este momento, preparado de forma acolhedora, que possibilite a entrada no mundo imaginário, despertando uma ligação divertida e prazerosa com a leitura.

Para Silva (2020), quando o professor aproxima a criança do mundo do livro, ele traz o hábito da leitura para suas vidas. Assim, utilizar da contação como uma estratégia metodológica há o enriquecimento do conhecimento infantil.

Portanto, como colocam Gomes et al (2017), é necessário que a contação de história apareça com frequência no cotidiano de Educação Infantil se configurando como uma prática que enriqueça a pedagogia escolar. O intuito é a promoção de aprendizagens variadas e qualificadas que influam na construção de um conhecimento significativo, fora dar prazer, ludicidade e divertimento as aulas.

BENEFÍCIOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS

A contação de história, segundo Couto et al (2016) impacta diretamente na formação e desenvolvimento das crianças, contribuindo para o despertar o interesse por ler e instigando a imaginação mediante a constituição de imagens que relacionam a realidade com a ficção. A comunicação infantil também é desenvolvida com a contação de histórias que com o diálogo vai construindo formas de se expressar oralmente, o que infere na convivência social de inter-relações pessoais tanto com outras crianças quanto com os adultos.

Em relação a isso, Cardoso e Faria (2016) enfatizam que:

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, desenvolvendo 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 (CARDOSO; FARIA, 2016, p. 2)

Segundo Faria et al (2016), a contação de histórias traz contribuições significativas para o desenvolvimento infantil por meio do encantamento, prazer e imaginação. Utilizar deste recurso na Educação Infantil aproxima o mundo real do imaginário das crianças, que utiliza da sua curiosidade, dos seus questionamentos e da sua esperteza para compreender as suas relações com o meio e o seu papel no mundo.

Em complemento, Bernardino e Souza (2011) afirmam que:

Na interação com as histórias a criança desperta emoções como se a vivenciasse, estes sentimentos permitem que esta pela imaginação exercite a capacidade de resolução de problemas que enfrenta no seu dia a dia, além disso, esta interação estimula o desenho, a música, o pensar, o teatro, o brincar, o manuseio de livros, o escrever e a vontade de ouvir novamente. (BERNARDINO; SOUZA, 2011, p. 240)

A criança se encontra em um momento de reflexões confusas sobre os seus sentimentos, como colocam Bernardino e Souza (2011), sentimentos estes que ainda não

totalmente compreendidos por elas. A contação de histórias e o envolvimento com o universo imaginário infantil, possibilita que estruturam seus pensamentos de forma a compreender os efeitos do exterior sobre o seu interior.

Isso tudo ocorre pela participação ativa da criança. Assim, Cardoso e Faria (2016) apontam que a prática da contação de histórias infere no despertar da curiosidades, na estimulação da imaginação, no desenvolvimento da autonomia e do pensamento, proporcionando experiências diversas que envolvem as emoções, auxiliando a criança na resolução de conflitos internos e peculiares, o que gera o alívio das sobrecargas emocionais que vivencia.

Nesta vertente, Bernardino e Souza (2011) apontam que:

As narrativas em sala de aula são ótimas ferramentas para o desenvolvimento da subjetividade das crianças, o conto permite que esta experimente emoções, vivências em sua fantasia, sem que precise passar pelas mesmas situações na realidade, além disso, a história oferece a criança uma nova forma de pensar sobre os seus sentimentos difíceis, sentimentos dolorosos ou intensos demais (como um luto, o nascimento de um irmão, a adaptação escolar, etc.). (BERNARDINO; SOUZA, 2011, p. 243)

De acordo com Carvalho et al (2016), a contação de histórias auxilia as crianças na compensação da realidade vivida. O trabalho com os conflitos internos utilizando da representação simbólica permite que vivencie outros papéis e de significações as ações do outro para consigo, entendendo melhor a dinâmica de relações interpessoais, ampliando seu conhecimento de mundo e de possibilidades de ações para atuar sobre ele.

Portanto, para que ocorra o desenvolvimento infantil com acesso à leitura e escrita pela contação de história, como afirmam Gomes et al (2017), é necessário que o professor estruture práticas pedagógicas adequadas com estímulo motivacional que se encontre com as necessidades e características do grupo de crianças as quais tem contato. A criança precisa do papel do professor para que ocorra o incentivo a leitura, pois está também é uma aprendizagem.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO CONTADOR

A contação de história não é somente pegar um livro e o ler para os outros, ela necessita de um olhar específico, de um local preparado a contento, de uma forma interpretativa de ler. Segundo Couto et al (2016), é de suma importância que o professor prepare uma sessão para contar história, a fim de envolver as crianças com a contação.

Sobre a estruturação da sessão, Cardoso e Faria (2016) apontam para um detalhe importante a ser levado em consideração:

Cada criança é única, passa por estágios psicológicos que durante seu desenvolvimento precisam ser observados e respeitados. Essas etapas dependem da idade, do nível de conhecimento, domínio do mecanismo de leitura e do nível de amadurecimento psíquico, afetivo e intelectual. Tudo isso deve ser levado em conta no momento da escolha da história a ser contada, mas podemos perceber que o contato com os livros desde cedo, vai aumentando gradualmente o prazer e o gosto pela leitura. (CARDOSO; FARIA, 2016, p. 5)

De acordo com Cardoso e Faria (2016), cada faixa etária tem especificidades importantes que traduzem a contribuição das práticas pedagógicas articuladas a contação de histórias. Selecionar a história e preparar o ambiente, assim como conhecer a história são aspectos que o professor deve se atentar para chegar ao objetivo de aquisição de aprendizagens pelas crianças.

Em complemento, Nascimento e Silva (2016) enfatizam que a contação de histórias não tem a única função de indução das crianças a leitura, mas também que tragam experiências, as quais serão importantes para a análise crítica do mundo. Permitir o reconto infantil e que exponham suas visões diante da contação é essencial para compreender os efeitos desta prática no desenvolvimento infantil.

Os recursos a serem utilizados são vários e o professor com sua criatividade é capaz de propiciar momentos únicos com a contação de história. Sobre isso, Faria et al (2016) colocam que:

Quando o alvo são as crianças da educação infantil, o professor pode contar com uma gama de recursos lúdico-pedagógicos em sua atuação como contador de história, como por exemplo: caracterizações (fantasias, acessórios, pinturas pelo corpo, trejeitos dos personagens), fantoches, dedoche, palitoche, flanelógrafo, avental (roupão onde as gravuras são fixadas com velcro), livros em papel, imagens, fotografias, livros-brinquedos (pop-up ou 3D) e instrumentos musicais. (FARIA et al, 2016, p. 38)

O professor, na visão de Faria et al (2016), enquanto contador de histórias, deve assumir o papel de mediador, acrescentando propostas estimuladoras para este momento. As dinâmicas escolhidas, o contar e recontar, a manipulação de objetos suportes, inventar novas histórias, tudo isso faz parte do enriquecimento da contação. Neste cenário, o professor tem autonomia para usar de ferramentas que possam motivar ainda mais as crianças. Nesta relação que se estabelece entre professor e criança, o vínculo afetivo é fundamental para a maximização das aprendizagens que se darão com a prática pedagógica, assim como a relação com a família para difundir a essencialidade do contato as histórias não somente dentro do ambiente educacional mas também no seio familiar.

Para Silva (2020), a forma como o professor conta a história permite o entrelaçamento de vínculos entre as crianças e com o professor. Isso mostra que o olhar quando se desenvolvem atividades com a contação de histórias, não deve ser voltado só para o

cognitivo, mas para o motor e o sócio-afetivo, pois esta prática pedagógica permite o desenvolvimento integral atuando em todas as suas áreas.

Assim, Silva (2020) complementa que o professor faz a mediação do que está escrito no livro com as aprendizagens que as crianças vão adquirindo. Nesta perspectiva, Carvalho et al (2016) evidenciam que:

Devemos ressaltar que estamos falando de educação infantil, onde o mediador deve propor a esses alunos momentos de aprendizagens significativas, que fiquem marcados em suas vidas como um início escolar agradável, tendo a ludicidade como base metodológica em sua atuação profissional como discente. (CARVALHO et al, 2016, p. 8)

Dessa forma, como colocam Cardoso e Faria (2016), o livro serve de objeto auxiliar para a contação de história, o qual vai trazer as informações para que o professor crie em cima dela contextos que permitam o envolvimento das crianças com a atividade. O professor deve ter consciência desta importância do contar histórias no cotidiano infantil e fazer desta uma prática pedagógica frequente para que as crianças possam interagir com universos distintos, essenciais para sua leitura de mundo e significação do papel neste espaço e harmonizar suas relações com o outro, traduzindo em valores sociais fundamentais para sua formação humana e cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias não é uma temática nova, porém muitos a confundem com a leitura e apresentação de imagens de um livro. Em um movimento não contrário, mas com muito mais informações, a contação de histórias dá vida a esta leitura e transporta as crianças para dentro das imagens. Por isso, é fundamental ampliar os conhecimentos sobre esta prática pedagógica para que adentre aos contextos de Educação Infantil, maximizando as aprendizagens adquiridas pelas crianças com intuito de construir um conhecimento de mundo.

A relação que a história possui o desenvolvimento infantil está atrelada a capacidade imaginária das crianças que buscam neste mundo fantástico formas para compreender seus sentimentos, entender as situações que estão ao seu entorno e analisar as consequências de suas ações no meio real em que se encontram inseridas. Contemplar a contação de histórias no cotidiano da Educação Infantil é dar possibilidades para que as crianças se desenvolvam integralmente.

A diversidade de benefícios que a contação de histórias agrega ao desenvolvimento infantil infere na sua formação humana, lhe dando subsídios para qualificar suas interações

com o meio e com o outro. A dinâmica da contação de história possibilita o acesso às experiências externas e internas que inferem na maneira de criança se conceber no mundo.

Porém, para que haja momentos apropriados de contação de histórias é fundamental ter um professor que busque estratégias para contemplar as características dessa prática pedagógica que é associada às necessidades das suas crianças, possibilitando vivências significativas, repletas de aprendizagens, mostrando às crianças o quão divertida a leitura pode ser, despertando e incentivando o comportamento leitor infantil.

Diante do exposto, se torna visível a importância de práticas pedagógicas que utilizem da contação de histórias com frequência nos espaços de Educação Infantil como ferramenta metodológica que favorece a aquisição de aprendizagens qualificadas e a construção de um conhecimento significativo, inferindo no desenvolvimento integral e formação pessoal e social das crianças.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO, A. D. e SOUZA, L. O. de. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL. *Educere et Educare*, v. 6, n. 12, pp. 235-249, 2011.

CARDOSO, M. A. de. e FARIA, M. A. de. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL. 2016. Disponível em: <<http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v6-2016/ARTIGO-ANA-LUCIA-SANCHES.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

CARVALHO, Y. P. C. de. A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: REFLEXÕES PSICOPEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. III CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA17_ID11078_18082016171936.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

COUTO, A. S. et al. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_01-1.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

FARIA, I. G. de et al. A INFLUÊNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. 2017. Disponível em >

<file:///C:/Users/gunth/Documents/Paula/tcc%20paula/conta%C3%A7%C3%A3o/6368-Texto%20do%20artigo-23098-1-10-20170719.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

GOMES, C. M. et al. CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS. IV CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2017. Disponível em:

<https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA9_ID7325_14102017092910.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

NASCIMENTO, E. C. do e SILVA, T. S. da. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMANDO LEITORES. Pedagogia. Foco, Iturama (MG), v. 11, n. 6, p. 156-167, 2016.

SILVA, S. M. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DA LEITURA. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_contos_e_leitura_revista_semana.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS VISIBILIDADES PEDAGÓGICAS



KELLY CRISTINA FERNANDES FREITAS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco (2014). Professor de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil Vila São Francisco.

RESUMO

A Educação Infantil vem se destacando em todos os aspectos educacionais, grupos de estudos se dedicam para pesquisar as infâncias, buscando aprimorar, valorizar as hipóteses das crianças, logo, se faz necessário que o educador entenda seu papel como interlocutor importante neste processo de ensino-aprendizagem, suas ações intencionais levam as crianças e os bebês a grandes descobertas, a cada provocação investigativa os levam a buscar sentidos para aquilo que descobrem. Registrar estes momentos e processos permite evidenciar o protagonismo das e crianças/bebês. O educador deve valorizar seu planejamento com as ações registradas de todo esses processos de ensino-aprendizagem, o registro é um instrumento importante na educação infantil, através dele, é possível acompanhar o desenvolvimento desse processo. Legislações específicas para educação infantil reforçam a importância do registro e participação do educador em todo o processo, pois permite assim alinhar o que se quer enquanto planejamento, e o que as crianças e bebês querem a partir da escuta e estímulos. Este trabalho discorre acerca das visibilidades pedagógicas que os registros proporcionam alinhado ao protagonismo das crianças e bebês.

Palavras-chave: Educação Infantil; Registros; Protagonismo.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil nos últimos anos vem ganhando visibilidade através de estudos de grandes teóricos da educação infantil. O professor por sua vez precisa dar visibilidade ao seu trabalho, suas intenções pedagógicas, sem deixar de lado o protagonismo da criança, com os registros diários do processo de desenvolvimento dos bebês/crianças, então por sua vez se faz necessário registrar os momentos de interação deste processo com objetividade.

Os registros falam com o leitor, identificam pontos importantes dos processos de desenvolvimento acerca destes estudos que contribuem para o aprimoramento desta etapa tão importante do desenvolvimento do ser humano, se faz necessário que o educador se reconheça como um importante ator deste processo, visibilizando o seu trabalho através das intencionalidades que ali são propostas em seu planejamento.

Crianças/bebês possuem grandes potencialidades e especificidades, mas essas só são percebidas e destacadas através do olhar aguçados, escuta atenta, e um professor educador que seja interlocutor dessas ações, registrando de modo que todo este trabalho não só dentro da sala como da unidade sejam vistos, percebidos, e valorizados pela comunidade escolar, família, grupo da unidade escolar.

Destaco aqui a ideia de trabalhar em conjunto com o protagonismo da criança, a intencionalidade do professor, para que assim, seu trabalho pedagógico ganhe visibilidade, valorizando o desenvolvimento do processo e a qualidade da educação infantil.

MARCOS LEGAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil há décadas atrás já apontava como função pública da mesma, a existência de uma escola única e da educação de meninos e meninas, apresentando a necessidade de um ensino ativo na sala de aula, laico, gratuito e obrigatório. Esta etapa tão importante “Educação Infantil” só passa a ser valorizada, décadas depois, como educação não assistencialista.

Após lutas políticas, grupos de estudos, políticas públicas que a valorizassem essa etapa ganha destaque notório, pesquisadores se dedicam aos estudos do brincar, meio principal de bebês e crianças se relacionarem e desenvolverem suas múltiplas linguagens.

É importante que saibamos quais são os marcos legais da educação infantil, para se entender o quão recentes são seus avanços que se configuram a passos largos, fruto de

muita luta em um percurso histórico, são conquistas através de discussões dialógicas acerca da importância desta etapa na vida do ser humano.

O educador precisa saber desse passado recente e compreender a relevância dos documentos que surgiram a seguir, são eles:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional - LDBEN (1996);
- Referencial Curricular Nacional para a educação infantil- RCNEI (1998);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2009);
- Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

Tais legislações nos mostram o quão devagar a educação infantil evoluiu, para então ganhar espaço e reconhecimento na educação brasileira.

Os profissionais da área, os educadores dedicam-se para mostrar os potenciais que essa etapa tem e oferece. Buscando-se a valorização dos profissionais envolvidos em todo processo de transformação, visibilidade e conquistas.

AS MODALIDADES DE REGISTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os registros pedagógicos requerem planejamento, intenção de onde se quer chegar e como, é por meio do registro que se dá a reflexão do que foi ensinado, provocado, estimulado, e, se chegou, e como se chegou.

Saliento que o planejamento do educador se dá a partir da escuta das crianças e bebês e, seus interesses, são os olhares atentos a partir de um interesse ali proposto, provocativo, onde se faz necessário nessa perspectiva, criar vínculos de afetividade, vínculos de confiança, para a partir de então, o educador percebe o que e como planejar.

O livro “Educação Infantil: especificidades da docência” nos remete ao protagonismo compartilhado; ele se faz na valorização da infância e suas múltiplas culturas, o adulto educador se coloca na posição da criança na sociedade, e tenta compreender o seu modo de dar sentido as suas hipóteses, respeitando todo o percurso.

Em detrimento de uma educação humanizadora e emancipadora é importante à ótica acerca da formação integral das crianças e bebês.

Segundo os autores:

Desafio, a nosso ver, que se fortalece ao tratar da pedagogia como um campo das relações humanas e a docência imersa nessas relações, desencadeando-se por via das interações, em um processo mútuo entre os diferentes sujeitos. Nesse horizonte, pode-se dizer que as relações sociais integram um conjunto de interações humanas das duas categorias de sujeitos – adultos e crianças – em que cada qual ganha um valor em si mesmo, o que não nos permite sobrepor uma a outra atribuindo maior valorização às interações dos adultos em detrimento das crianças. Sendo

assim, quando se criam expectativas para uma educação humanizadora e emancipatória, as relações e as interações precisam contemplar a formação integral dos dois sujeitos. (Altino José; Martins Filho; Lourival José, Florianópolis: 2013, p, 120).

Os registros são instrumentos importantes para garantir a visibilidade do protagonismo compartilhado. Cabe ao educador escolher acerca de quais ferramentas serão melhores. No momento de planejar, levar em consideração a ferramenta escolhida pelo educador, bem como, o que será observado para registrar e o ambiente onde será registrado o processo.

Estes pontos são relevantes e devem constar no planejamento, mas, também podem ser mudados, revisitados, replanejados, de acordo com as escutas, a voz da criança, e a observação do educador que será o mediador.

Há grandes desafios em registrar as práticas pedagógicas, as reflexões no momento de escrever, também são uma grande aprendizagem do olhar do que se aprende e o que se ensina, uma reflexão sobre suas práticas, o ato de registrar não é natural, ele é aprendido por meio do exercício da prática.

As modalidades de registro são amplas e peculiares, a saber:

REGISTROS PARA O PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

- O planejamento anual contemplando a Carta de Intenções;
- O Planejamento contínuo do trabalho docente;
- O semanário como instrumento de registro e sua transição para o diário de bordo;
- O diário de bordo.

REGISTRO PARA A COMUNICAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

- Murais, painéis, paredes, muros;
- Imagens: fotos, vídeos e produções infantis;
- Redes sociais institucionais;
- Caderno de passagem;
- Caderno de observação e registro do bebê e da criança;
- Registros para avaliação das aprendizagens;
- Relatório do acompanhamento da aprendizagem;

- Portfólio;
- Registros para formação;
- Registros de reuniões formativas;
- Formação permanente/ em serviço para os docentes

O Registro narra o percurso, o ponto de partida e aonde se quer chegar, e como chegar, ele descreve, conversa, como leitor e com o autor dos registros, podendo estabelecer reflexões críticas.

Segundo o documento de São Paulo, o Currículo da Cidade: Educação Infantil (2019) que ressalta as questões acerca do registro e nos traz reflexões sobre as suas funções salienta que:

- A primeira é a função política de criar um diálogo entre a escola, os professores, as famílias/responsáveis e a comunidade;
- A segunda função diz respeito ao modo como a documentação apoia e sistematiza o acompanhamento da vida das crianças na escola (suas produções, imagens de suas ações, interações sociais e investigações científicas), criando memórias da vida individual e coletiva do grupo;
- A terceira é a função de constituir material pedagógico para a reflexão sobre o processo educativo.

Ao registrar é necessário considerar todos os aspectos para um bom registro, dentre eles o espaço, pois todos os espaços educam na Educação Infantil. É necessário entender este espaço como um parceiro pedagógico do educador, descentraliza-lo da visão de que somente o educador educa.

Outros aspectos são tempo e as materialidades, entendendo o tempo da criança, dando a ela o tempo que for necessário e respeitá-la. As materialidades, pensar em quais objetos se colocam a disposição do bebê e da criança, não se pode pensar em qualquer objeto, estes, devem promover diversos enredos, e conter números suficientes.

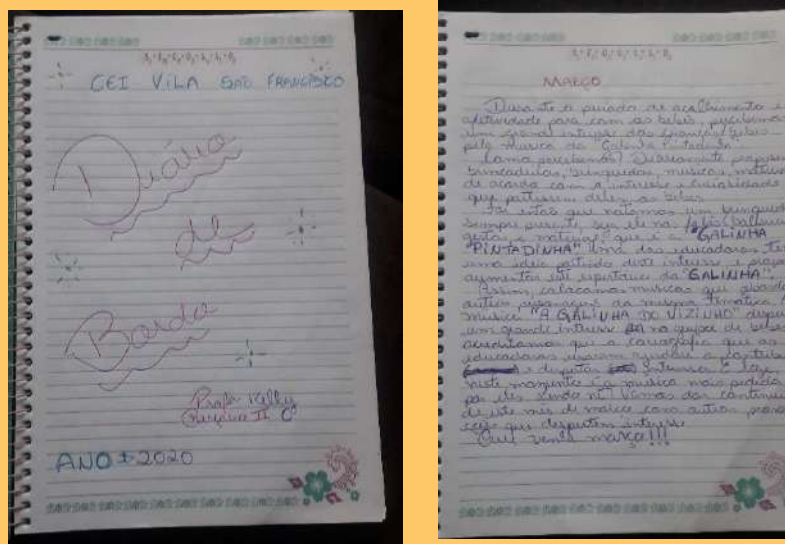
Considerando estes aspectos, os estímulos fazem sentido, quando obtemos diversas respostas da ação do bebê e da criança sobre eles, verifica-se que as experiências foram significativas. É preciso considerar os direitos de aprendizagem.

Os registros permitem notar os trabalhos que emergem, como possibilidades metodológicas que visibilizam o protagonismo dos sujeitos, perceber que no processo de desenvolvimento, a interação e a brincadeira são eixos articuladores.

Ao registrar, faz-se necessária a maior coleta possível de informações para que viabilize o desenvolvimento do bebê/criança, ela, como protagonista do seu

desenvolvimento, pois possui, capacidade e potencialidades, o educador atua como mediador desse processo, sendo o interlocutor.

O educador, na Educação Infantil precisa estar em constante aprendizado, se desconstruir para construir o tempo todo, tudo muda, os bebês/crianças mudam, o tempo serão outros. Faz-se necessário se reinventar, enquanto educador, mediador, possibilitando as variadas possibilidades no contexto infantil.



Figuras 1e 2 - IMAGEM DA MODALIDADE “DIARIO DE BORDO”

A imagem descreve o ato, bem como a importância de não se perder aquele momento, mesmo com rasuras se conserva o raciocínio do momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os avanços das pesquisas nas diferentes infâncias, grupos de estudos dedicados e engajados nos aprofundamentos de estudos, contemplam a importância das culturas infantis na sociedade e suas formas de desenvolvimento, é, portanto, antagônico o educador não se renovar e não acompanhar tais avanços.

Os tempos são outros, a reinvenção do educador se faz necessária para que até mesmo seu trabalho seja percebido e reconhecido; o bebê/criança que é respeitado em sua integralidade se desenvolve com mais liberdade.

Para isso, um educador atento às falas, que ressalta a voz dos bebês/crianças, valoriza suas potencialidades criando possibilidades para que se desenvolvam e sejam protagonistas desse processo. Seu papel é tão importante quanto os dos bebês/crianças;

os registros que este material monográfico discorre, valorizam o registro de todo este processo, pois permitem o diálogo com aqueles que o leem, conversa com o próprio educador na observância de sua prática, trazendo reflexões e condições para novas organizações em busca do aprimoramento das situações de aprendizagem com foco no desenvolvimento de habilidades pertinentes a etapa do desenvolvimento infantil, com respeito às especificidades da criança e suas múltiplas maneiras de ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal**, de 05.10.1988, Diário Oficial da União, Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº02 de 6 de fevereiro de 2019: Registros na Educação Infantil**. DOC. 07/02/2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. São Paulo. SME/ COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares**. São Paulo. SME/ DOT, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo: a trajetória da construção e da prática**. São Paulo. SME/ COPED, 2020.

MARTINS, Altino José. **Educação infantil: especificidades da docência**. Florianópolis: UDESC, 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Registros na educação infantil: Pesquisa e prática pedagógica**. Campinas. Papirus, 2017.

- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: Introdução crítica**. 11. ed. São Paulo. Editora Cortez, 2002
- SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

BRINCAR COM E ENTRE LIVROS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO QUE UNE MEDIAÇÃO DE LEITURA E EDUCOMUNICAÇÃO



LUCÉLIA MARTINS DE SOUZA

Licenciatura e Bacharel 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; Professor de Ensino Fundamental II – Geografia na EMEF Almeida Junior.

RESUMO

Este artigo sugere um projeto de intervenção no espaço escolar, a partir de um circuito de atividades que capacitem alunos do Ensino Fundamental, atuarem como mediadores entre a literatura e crianças da Educação Infantil, incentivando estas a leitura e a interação literária a partir da perspectiva de uma ação cultural.

Palavras-chave: Educomunicação; Intervenção Cultural; Mediação de Leitura; Narrativas Literárias; Ação Cultural.

INTRODUÇÃO

A escola é um importante espaço dedicado à aprendizagem, em que crianças, jovens e adultos passam grande parte do seu dia. Por isso, reconhecemos a importância da escola, incentivar ações culturais, que possibilitem diferentes apreensões, necessárias para o desenvolvimento social e cognitivo do ser humano.

Propomos neste projeto, uma sequência de oficinas, com o intuito de formar alunos dispostos a lerem para crianças, no contra turno da aula. Dessa forma, ao passarem pelas oficinas, estarão capacitados para serem mediadores, protagonistas de uma ação de incentivo a leitura e ao mesmo tempo, que se empoderam de uma ferramenta, passam por um processo de mudança de olhar para os livros e a literatura, podendo tornar-se também leitores.

Para fundamentar a proposta, utilizamos autores que ampliam o olhar para o espaço escolar, reconhecem que este precisa ser dinamizado e necessita considerar na sua prática que o aprendizado extrapola os muros da sala de aula e da escola e envolve todo o corpo

humano, os sentidos, os rituais, as práticas escolares e cotidianas, brincadeiras, e em especial a relação entre os indivíduos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Escola, espaço de experimentações

Luis Carlos Restrepo, em sua obra, *Direito a Ternura*, evidencia as bases tradicionais na qual está fincada o sistema de ensino, e aponta, a necessidade da afetividade, experimentações dos diversos sentidos humanos na prática pedagógica:

Nossa cultura é uma cultura audiovisual [...]. A escola autêntica herdeira da tradição audiovisual, funciona de tal maneira que a criança, para assistir a aula, bastar-lhes-ia ter um par de olhos, seus ouvidos e suas mãos, excluindo para sua comodidade os outros sentidos e o resto do corpo [...]. Ao negar a importância das cognições afetivas, a educação se afirma como um pedantismo do saber que se mantém subsidiário de uma concepção de razão universal e apática, distante dos sentimentos e dos afetos, fiadora de um interesse imperial que desconhece a importância de ligar-se a contextos e seres singulares. (RESTREPO, 2000, p.81).

Sob essa perspectiva, entende-se a escola como um local de experimentações e aprendizagens, imprescindíveis para o desenvolvimento social e cognitivo do indivíduo. Com isso, é primordial que o espaço escolar seja palco de atividades diversas, que se estendam a todas as possibilidades do corpo, tentado se desvencilhar do formato tradicional, e que transcenda a prática para além da sala de aula e das paredes da escola.

Maria Candida Moraes aponta a dialética das relações, a necessidade de formar um pensamento sistêmico, uma visão integrada, entrelaçada que geram aprendizagens e nos forme enquanto seres sociais:

Tanto a educação como a cultura e a sociedade são sistemas complexos, cujo funcionamento envolve diferentes áreas do conhecimento humano, o que exige um olhar mais amplo e abrangente para a solução de seus problemas. (MORAES, 2004, p.242).

O aprender, portanto, não se resume a uma prática específica e sem dúvidas acontece a partir de interação, de relações que contribuem para a formação do sujeito. A escola necessita reconhecer a importância da interligação dos saberes, da complexidade dos sujeitos que contribuem nessa dinâmica da apreensão do aprendizado.

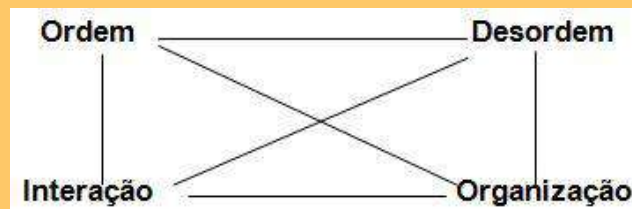
O viver humano, o conhecer e o aprender acontecem a partir das relações, e o que acontece em qualquer relação tem consequências em nossa corporeidade. [...] a vida acontece na dinâmica das relações, indicando também que o que fazemos influencia aquilo no qual nos tornamos, em função das consequências em nossa corporeidade. E o que acontece em nosso corpo retroage sobre as nossas ações, mostrando assim o

entrelaçamento existente entre o ser e o fazer (MORAES apud MATURANA, p. 249).

A autora complementa:

A pedagogia não pode continuar sendo identificada como a vertente do ensino, mas como articuladora da mediação pedagógica entre processos de ensino e de aprendizagem, como criadora de circunstâncias de aprendizagem que, entre outros aspectos, valorizam e reconhecem a importância do contexto. Para que possamos criar estratégias didáticas inovadoras precisamos ir além do repensar formas e conteúdos de ensino e da simples utilização de novas tecnologias. E preciso ter como foco central do processo educacional a vertente da aprendizagem, invertendo, assim, o eixo de nossas preocupações docentes (MORAES, 2004, p. 264).

Nesse mesmo caminho da dialética, Edgar Morin traz à tona a teoria da complexidade apontando a ordem e desordem, propondo princípios na busca por vencer a desordem do universo. Mesmo a partir de uma visão geral, podemos trazer essa concepção para o universo escolar a partir do tetragrama:



Para estabelecer o diálogo entre ordem e desordem, precisamos de algo mais do que essas duas noções; precisamos associá-las a outras noções, donde a ideia de tetragrama.

Isso quer dizer que precisamos conceber nosso universo a partir de uma dialógica entre esses termos, cada um deles chamando o outro, cada um precisando do outro para se constituir, cada um inseparável do outro, cada um complementar do outro, sendo antagônico ao outro. (MORIN, 2008, p. 204.)

Percebe-se que os objetos/ações se inter-relacionam, são antagônicos, mesmo assim, se relacionam gerando transformações, mudanças e aprendizados. A vida cotidiana se organiza de forma complexa, interligando e gerando aprendizados em um movimento, que podemos chamar *dialógico*.

Podemos assim, fazer uma analogia entre dois mundos: Escola (pedagogia, professores) e Alunos (vida cotidiana) para colocar aqui a necessidade de haver um pensamento integral que dialogue e traga à tona a heterogeneidade da sala de aula (singularidade do ser, diferenças culturais, sociais etc.) e direcione o olhar para a importância desse universo de diferenças na construção do aprendizado da vida.

Essa dinâmica das relações complexas, nos leva a refletir sobre a construção do conhecimento pois, ela parte de um acúmulo (experiências), que podemos chamar de base, em que o indivíduo seleciona as significativas e por outro lado refuta ou recusa as

experiências não importantes, organiza juntando ou separando. Cada um faz esse movimento a partir de suas próprias experiência acumulada, portanto, nenhum pensamento (conhecimento) será igual ao outro.

LEITURA E ESCRITA, HABILIDADES ESSENCIAIS

A leitura e a escrita são habilidades essenciais para o ser humano e sua apreensão, sendo prioridade nas atividades escolares. Porém, a forma de condução destas, contraditoriamente, afasta os alunos da leitura e da busca por conhecimento, restringindo sua visão de mundo e sua participação social.

Necessita-se, portanto, de uma mudança na relação histórica e cultural com o livro, inserindo os alunos em situações que permitam o livre acesso a este e a sua autonomia de escolha, para então descobrirem o que gostam ou não, adquirindo critérios e o gosto pela leitura.

A experiência com as narrativas literárias e a criança, oferece ao jovem experimentar o que deseja ser e cria um espaço que reflete imagens, um corpo inconsciente da psique, bem como permite o interjogo de representações que vestem o leitor e os ouvintes, tornando-o apreensível como uma identidade pessoal. (WADA, 2004. p. 43)

Esta proposta se apoia na necessidade dos educadores “*ampliarem as possibilidades de experimentação*” dos alunos, seja crianças, jovens, adultos proporcionando o contato com diferentes linguagens e formas de expressão a partir de atividades que envolvem a leitura em voz alta com livros de literatura, brincadeira, descoberta de equipamentos culturais do entorno (mapeamento), gincanas, cantigas, etc.

Acredita-se, ao mesmo tempo em que os alunos se veem como sujeito mediador de uma importante prática, que contribui para o desenvolvimento das crianças, lendo para elas, são protagonistas de uma ação cultural e sofrerão efeitos positivos dela. Entre esses efeitos, podemos destacar que *através da narrativa literária o jovem pode construir e elaborar significados para seu mundo, expressar e aprender sobre seus sentimentos e conhecimentos.* (WADA, 2004)

AÇÃO CULTURAL E O BRINCAR COM LIVROS

Para além de uma atividade pedagógica, com prazos e habilidades esperadas, pré-determinadas, a proposta sugere ultrapassar a linha do pedagogismo, incorporado nas práticas escolares, para chegar a amplitude de que as experiências humanas, de qualquer

natureza, contribuem de forma inimaginável para o aprendizado. Não é preciso o tempo todo escolarizar, estabelecer níveis de desenvolvimento, etapas de aprendizagem se considerarmos a singularidade e importância de cada momento do cotidiano para construção do ser social.

Diante disso, apoiamos as atividades aqui sugeridas a partir de uma metodologia de ação cultural e não estritamente pedagógica, pois entendemos que ambas são educativas, mas, esperam resultados em tempos distintos.

De acordo com Teixeira Coelho, 1989, a ação cultural é:

Um processo que oferece condições para que as pessoas envolvidas descubram sua capacidade de criar, inventar e reinventar seus objetivos, uma vez que as atividades não lhes são impostas nem dirigidas para alcançar determinados resultados. Ou seja, é possível saber de que modo e com que meios essa ação se inicia e se desenvolve, mas não é possível saber quais serão seus resultados, que acontecem sem que tenham sido previstos e, muitas vezes, se manifestam em situações futuras. Uma das principais características da ação cultural é que ela tem começo e pode não ter fim. Ela respeita a vontade, o ritmo individual e a liberdade de expressão dos participantes; não coloca limitações de forma e linguagem, permitindo diferentes olhares e diferentes leituras sobre um mesmo objeto ou uma mesma situação, sempre abrindo novos caminhos para que as pessoas descubram e escolham, por si, aquilo que querem. (TEIXEIRA COELHO, 1989, p.28).

O brincar é uma prática que está enraizada na nossa cultura e existe não só na sociedade humana como também na natureza de forma instintiva. De acordo com Huizinga, é algo universal e que não se pode negar:

A existência do brincar é inegável. Podemos negar quase todas as entidades abstratas: justiça, beleza, verdade, espírito, Deus. Podemos negar a seriedade, mas o brincar não. (HUIZINGA, 1980, p.31).

O brincar é uma importante ferramenta para o desenvolvimento psíquico e para a comunicação, através do desenvolvimento da linguagem oral. Para além do lúdico, na sua prática está contido inúmeros questões pois, se apresenta como sendo um condensado de conhecimentos adquiridos a partir de experimentações, transmissão (cultural), observações, manifestação da capacidade criativa, imaginativa de criar e recriar espaços, regras, histórias etc.

O brincar é, portanto, uma experiência, uma prática criativa que se desenvolve naturalmente desde muito cedo e para tal necessita sentir-se segura. O brincar é saúde e facilita o crescimento, ele conduz aos relacionamentos, pode ser uma forma de comunicação e é sem dúvida uma forma de expressão e exercício de aprendizagem e compreensão de si e do mundo (LEITE, 2015, p. 3).

Inserir o conceito de brincar no contexto de atividades com livros, é transformar um momento que historicamente é ligado a prática tradicional, vinculado a alfabetização, para possibilitar um olhar para além de um uso pré-estabelecido pelo ambiente escolar e

promover o encontro entre alunos e professores diante de um momento que valoriza o encontro, potencializa a existência das diferenças, a relação e a disponibilidade do outro para o outro.

PROJETO DE INTERVENÇÃO

Objetivo Geral

Promover, no espaço escolar, um circuito de atividades que capacitem alunos do ensino fundamental atuarem como mediadores entre a literatura e crianças da educação infantil, incentivando estas a leitura e a interação literária a partir da perspectiva de uma ação cultural.

Objetivos Específicos

- Ressignificar o objeto livro;
- Ressignificar as relações;
- Incentivar o protagonismo dos alunos;
- Ampliação de repertório da cultura escrita.

Público Alvo

Principal: Alunos do Ensino Fundamental de escola pública ou privada.

Marginal: Crianças da Educação Infantil (Creches, Abrigo e/ou Escolas - CEI e EMEI) e demais pessoas interessados, que indiretamente estarão em contato com os participantes do projeto (família, amigos etc.).

Estratégias

O projeto será desenvolvido a partir de quatro propostas de oficinas. A duração de cada uma dependerá de conversa e acordos previamente discutido com os participantes.

- Formação Mediadores de Leitura
- Desbravando o entorno
- Caça aos Livros
- Piquelivros

Oficina 1 – Mediação de Leitura

Quantidade de encontros: 2

Tempo de duração: 2 horas cada

Materiais: livros de literatura (considerando 2 por participante), vídeos, tnt, papel e caneta.

Objetivo: apresentar o objetivo do projeto e suas etapas, a importância da primeira infância no aprendizado e desenvolvimento infantil e a partir disso, a contribuição dos livros e da leitura.

Constituição de um grupo que se fortaleça em vínculos e afetividade a partir de um objetivo comum, ler para as crianças, traçando assim o início de uma história leitora comum.

Oficina 2 – Desbravando o Entorno

Quantidade de encontros: 1 ou 2

Tempo de duração: 1h30 minutos

Materiais: computadores, tablet e internet.

Objetivo: exercício de localização de equipamentos culturais a partir de ferramentas tecnológicas e construção de mapas para futura apropriação desses espaços em atividades práticas.

Oficina 3 – Caça aos Livros

Quantidade de encontros: de acordo com a necessidade

Tempo de duração: 1h30 ou definido pelos alunos no encontro anterior.

Materiais: Roteiro de atividade previamente elaborado

Objetivo: A partir da atividade anterior, localização de equipamentos culturais no entorno, selecionar instituições que tenham bibliotecas e promover uma gincana de caça aos livros, incentivando a apropriação e a ampliação do repertório literário.

Orientações gerais para atividade:

- O grupo será dividido em equipes, de acordo com o número de participantes.
- Cada equipe receberá um documento com orientações sobre o local e o conjunto de provas que deverá executar e os tesouros que deverão localizar.
- O local que cada equipe deverá visitar, será definido de acordo com o mapeamento realizado na atividade Desbravando o Entorno;
- Um educador responsável deve acompanhar cada equipe;
- No final, todos devem compartilhar com os demais grupos o resultado da busca que será avaliado quanto a veracidade do item ou a classificação especificada.

- Se necessário, pontuar cada item encontrado e corretamente classificado para então identificar o grupo campeão da gincana.

Reflexão final

Por fim, é possível fazer uma conversa considerando a diversidade de critérios apropriados pelos estudantes para realização do exercício, as inúmeras sensações (toque, cheiro, imagem etc.) fomentadas e também levantar como cada equipe se organizou para tal. Assim, é possível proporcionar uma reflexão sobre a ação, valorizar a importância do processo para realização da tarefa e as diversas experiências suscitadas, para além do produto final, a compilação das informações e a equipe que conseguiu mais pontos.

Oficina 4 - PIQUELIVROS

Quantidade de encontros: de acordo com a necessidade

Tempo de duração: 1h30 ou definida pelos alunos no encontro anterior.

Materiais: TNT, almofadas, livros etc.

Objetivo: Promover o encontro dos alunos do ensino fundamental com as crianças da educação infantil com a intenção de compartilhar leitura; estabelecer vínculos afetivos e incentivar o protagonismo dos alunos do Ensino Fundamental sendo Mediadores de Leitura.

Orientações gerais para a atividade:

- Considerar primordial que seja realizada em um espaço fora da sala de aula, que os livros deverão sair das estantes e prateleiras facilitando o acesso;
- Criação de um espaço agradável e confortável;
- Livros em quantidade suficiente para o grupo, considerando critérios de diversidade do acervo;
- Tempo da ação, não pode exceder a 50 minutos;
- Não haverá cobrança de desenhos, resumo e tarefas após a ação.

AVALIAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

A avaliação do projeto deve acontecer de modo constante, a partir de conversas no final de cada encontro, com o intuito de repensar as atividades seguintes e possibilitar que os jovens participem e contribua com sugestões.

Dessa forma, percebam que a capacidade refletir, de agir e pensar criticamente sobre algo, forma seres empoderados. Pensar de que maneira podemos usar as ferramentas e objetos, por que fazemos determinados usos e questionar, nos permite ir além e estabelecer nova maneira de ver e entender nossa sociedade e consequentemente repensar as possibilidades de intervir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Necessitamos expandir o olhar para transformar a escola em um espaço que amplia as experiências do corpo, que envolva as relações afetivas e sensoriais como campo de atuação e como possibilidade para entender as singularidades afetivas, como estratégias de aprendizagem.

Além disso, 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, atuando como mediador e na busca por informação e conhecimento.

REFERÊNCIAS

- GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil/juvenil**: Diálogos do livro com a sociedade. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog11_01a.pdf> Acesso em 30 Mar. 2020.
- HIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- LEITE, Patricia. **Brincar para ler e ler para brincar**. Texto publicado no IV Foro Internacional de Literatura Infantil y Juvenil. Posadas, Argentina, 2015.
- MORAES, Maria, C. **Pensamento eco-sistêmico**: Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Editora Vozes, Petrópolis, 2004.
- MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Ed. Rocco, São Paulo, 1997.
- RESTREPO, Luís Carlos. **O Direito à Ternura**. Ed. Vozes, São Paulo, 2000.

TEIXEIRA COELHO, José. **O que é ação cultural**, São Paulo, Brasiliense, 1989. Coleção Primeiros Passos.

WADA, Marcia. **Juventude e Leitura**. Annablume, São Paulo, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO ESCOLAR



MARIA DAS NEVES SILVA CIRULLI

Graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana (2012); Professor de Educação Infantil no CEI Yojiro Takaoka e EMEI Dr. Albert Sabin.

RESUMO

Para que o ensino de História seja promotor de aprendizagens significativas é preciso que o professor utilize seu conteúdo de forma competente, promovendo atividades mediadas de forma intencional. Esse professor que trabalha por meio da mediação precisa ter uma formação qualificada e que o permita seguir com o trabalho, suprimindo as necessidades de aprendizagem dos alunos. É muito importante que o professor tenha a capacidade de despertar a vontade e a curiosidade dos alunos em aprender História, tal como cativar por parte deles um interesse e uma participação questionadora. O tema foi proposto com base em estudo bibliográfico, de autores que se dedicaram ao estudo do ensino de História e compreendem que essa disciplina tem a responsabilidade de levar uma consciência social aos alunos como cidadãos. Baseado na busca a respeito do ensino de História no ambiente escolar e também no contexto social, foi proposto o seguinte problema: Porque e, algumas escolas docentes se consideram pouco preparados para lidar com o processo de ensino de História no que tange esclarecer fatos passados? Esse despreparo provoca uma fragmentação desse conhecimento o que é prejudicial para a formação do aluno enquanto cidadão.

INTRODUÇÃO

Através do estudo da História e com base em análise de documentos oficiais é possível observar o quanto o ensino dessa disciplina é importante para a sociedade ano após ano.

Contudo é possível notar que como disciplina a História não é vista com a mesma importância que as demais em grande parte das instituições educacionais brasileiras.

Apesar dessa lamentável constatação é preciso, lembrar que enquanto disciplina a História sempre fez parte do currículo educacional em todo período da educação básica.

Se formos mais longe, veremos que desde a chegada dos portugueses, quando os jesuítas ensinavam os índios a História de sua fé, o que chamamos de catequese, ali tivemos as primeiras experiências com a História.

Porém, ainda que neste século tenhamos um ensino de História fragmentado, ela enquanto disciplina, ou área de conhecimento é importante em outros campos sociais, no que se refere nas relações humanas e como forma de investigação de fatos sociais.

Cícero foi um grande pensador romano, ele descrevia a História como a “mestra da vida” para esse filósofo, ela tinha como função instruir os jovens, visto que ela traz exemplos que deveriam ser imitados em todas as gerações, assim como as más ações que devem servir como exemplo do que não se deve repetir.

Atualmente nossa visão é mais ampla e também mais complexa, porém as definições de Cícero fazem total sentido. A História traz a condição de nos auxiliar a tomar decisões e conduzir nossas ações.

APRENDER HISTÓRIA

Já nos anos de 1970, havia uma busca sobre aprender história e diante disso diversos estudos vêm sendo desenvolvidos em diferentes países, principalmente nos Estados Unidos, Inglaterra e Canadá, porém outros países também seguem esse modelo.

Neste processo os investigados iniciam os trabalhos e as estratégias do ensino de história desde a infância até a idade adulta como ponto de partida a natureza do saber histórico.

Com base nestes estudos durante os anos 70 e 80 alguns teóricos defendem a exclusão da história como disciplina obrigatória, sendo essa substituída por uma área dominada por Estudos Sociais ou Ciências Sociais (como ainda acontece na Espanha e Estados Unidos).

Sob influência desta estereotipada concepção de pensamento concreto versus pensamento abstrato, entre alguns professores de história ainda hoje persiste a convicção de que alguns teóricos (como a Pré-história ou a idade-média) São de difícil compreensão para os alunos mais novos porque são muito abstratos. Esta assunção não tem em conta que qualquer tema, incluindo os atrás referidos, podem ser abordados por inúmeras maneiras (BARCA, 2001, p.12-14)

Os professores têm como prática transmitir os fatos aos alunos, desde o ensino fundamental, selecionando o conteúdo que acreditam que eles precisam saber.

Após esse processo os professores elaboram provas/testes para avaliar o nível de conhecimento dos alunos, que de forma mecânica as informações foram passadas.

Por vezes o resultado não é o esperado e o professor conclui que então aquele aluno ou grupo não sabe nada do assunto, porém um ponto que precisa ser analisado e sempre fica esquecido é se o aluno não sabe nada ou se não sabe exatamente o que o professor quer que ele saiba, se é uma questão de desconhecimento ou se ele só não fez a resposta exatamente como o professor gostaria de receber.

Contudo atualmente uma nova visão vem ganhando força e nela se compreende que o aluno aprende dentro e fora da escola, assim ampliando a possibilidade de construir o conhecimento de forma ampla e proveitosa.

É necessário que haja uma reflexão a respeito dos tipos de ferramentas que serão utilizadas nesse processo, a educação vem sendo revista e vista como um processo em que o conhecimento cresce de acordo com as experiências.

O conhecimento precisa ser explorado, vivenciado pelos que aprendem, desse modo ele se orienta dentro do período em que os fatos se dão. Através de pesquisas feitas com base no pensamento dos alunos, professores e historiadores tem concluído que é muito importante e essas pesquisas mostram que aprender história baseada em quantidade, não faz com que o aluno se aproprie do conhecimento.

É importante que se reconheça e respeite o saber histórico, se preocupando acima de tudo com a qualidade do que se apresenta. Quando se trata de aprendizagem de história é adequado pensar em formas de apresentar o conteúdo de modo que os alunos consigam se identificar e relacionar fatos.

Uma educação histórica só pode ser promovida com uma equipe docente que tenha consciência dos problemas que a sociedade enfrenta, como essa enxerga a história.

Magalhães (2001) analisou as visões de história e observa que alguns professores optam por trabalhar com conceito mais vago, mais generalizado e ambíguo ao invés de adotar uma postura mais crítica. É preciso que o corpo docente seja preparado e constantemente atualizado para que sejam capazes de promover debates relacionados a conceitos atrelados ao saber histórico.

O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DE HISTÓRIA

O processo educacional, se dá de forma contínua e permanente, ela auxilia no desenvolvimento das relações entre os indivíduos, de modo que a sociedade pode se renovar diante do conhecimento dos fatos.

O professor tem um importante papel nesse processo, cabe a ele aguçar no aluno a ânsia por conhecimento, promovendo uma educação transformadora.

Ensinar história é uma base para o trabalho do professor, este por sua vez precisa ter como objetivo levar ao aluno o conhecimento histórico através das mais variadas fontes de informação.

Nesta perspectiva, o professor tem um papel fundamental na construção do saber histórico á que a história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, e elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva. (FONSECA, 2005, P. 89)

A escola como lugar de vivências e aprendizagens, também precisa se comprometer com esse processo, a escola precisa promover espaços e materiais que permitam que o professor concretize seus objetivos, colocando em prática seus planejamentos.

Escola e professor juntos devem atuar de forma a promover uma educação capaz de formar cidadãos críticos e democráticos, capazes de se reconhecerem dentro da sociedade como um ser transformador e assim seguir adiante como ser social.

A escola deve ser o lugar onde, de maneira mais sistemática e orientada, aprendemos a ler o mundo e a interagir como ele. Ler o mundo significa aqui, poder entender e interpretar o funcionamento da natureza e as interações dos homens com ela e dos homens entre si. (CANIATO, 1997, p. 65)

Diante disso o professor de história fica no centro das ações escolares, ele pode construir meios de concretizar os trabalhos e levando o conhecimento do aluno, tornando-o capaz de compreender a importância de sua posição na sociedade.

O professor precisa também ser um pesquisador, produzir saberes e não se resumir a um transmissor de conhecimento já registrados.

O processo de aprendizagem confunde-se com a iniciação à investigação, deslocando a problemática da integração ensino-pesquisa para todos os níveis de conhecimento, mesmo o mais elementar. A pesquisa é assim entendida como o caminho privilegiado para a construção de autênticos sujeitos do conhecimento que se propõem a construir sua leitura de mundo (KNASS, 2001, p.29-30)

O professor preocupado em realizar um bom trabalho junto aos seus alunos busca uma atuação que visa transformar a sociedade, seu trabalho é crítico e deixa marcas de suas intenções, sua ação é clara e mostra sua busca por promover uma formação que torne seus alunos competentes e participativos.

É importante que o professor reconheça seu papel na formação dos alunos, dando a eles condições de se libertar de conceitos pré-estabelecidos que não representam os fatos de forma integral, buscar o conhecimento a fundo dá ao aluno autonomia e o torna ético ao compreender como a história se constrói.

Não se pode minimizar a importância da história no processo de formação do sujeito, seja como ser humano, seja como membro da sociedade, entender como isso acontece permite que o indivíduo seja autor de sua própria história e junto aos demais construa a história de sua sociedade.

O conhecimento histórico permite que o sujeito construa sua identidade enquanto ser social através desse conhecimento é possível saber como se comportam outros povos.

O processo de construção da história de vida do aluno, de suas relações sociais, situado em contextos mais amplos, contribui para situá-lo historicamente, em sua formação intelectual e social, a fim de que seu crescimento social e afetivo desenvolva-lhe o sentido de pertença (ZAMBONI, 1993, P.7)

A história trabalha na construção da cidadania, ela traz à tona o que marcou o passado e construiu as sociedades, com isso os alunos tem a oportunidade de conhecer sua origem, conhecer e saber como seu povo e família se constituíram e isso é muito importante na construção da identidade de cada indivíduo.

(...) a história procura especificamente ver as transformações pelas quais passaram as sociedades humanas. A transformação é a essência da história. Quem olha para trás, na história de sua própria vida, poderá compreender isso facilmente, isso é válido para o indivíduo e também é válido para a sociedade. Nada permanece igual e é através do tempo que se percebem as mudanças (BORGES, 1987, p. 47-48)

Assim é importante destacar que o que há de mais urgente é pensar todos juntos, alunos e professores que como sujeitos de direitos, são capazes e responsáveis pelas mudanças no processo histórico.

Cabe a escola preparar o aluno para a vida e o professor deve lutar para que isso aconteça.

O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Atualmente os livros didáticos ainda são a principal fonte para o planejamento das aulas de história, por isso é importante que o professor avalie bem o material a ser utilizado, avaliar o texto, saber se a linguagem é adequada e desafiadora.

Os livros didáticos são os mais usados instrumentos de trabalho, integrantes da „tradição escolar“ de professores e alunos. Faz parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos, trata-se de objeto cultural de difícil definição, mas, pela familiaridade de uso, é possível identificá-lo, diferenciando-o de outros livros. A produção dessa literatura didática tem

sido objeto de preocupação de autoridades governamentais, e os livros escolares sempre foram avaliados segundo critérios específicos ao longo da história da educação (BITTENCUORT, 2009, p. 30).

Reconhecemos o livro como um material de cultura, mas é um produto utilizado com diferentes atribuições, o livro é suporte importante no processo de ensino aprendizagem, mas as aulas não devem se resumir ao conteúdo do livro didático.

O texto didático não deve levar a uma simples memorização. Deve ir além, promovendo análise, reflexões, interpretação de documento e sensibilização através de imagens, proposta de avaliação formativa. Contínua, interativas e dialogadas com os estudantes. Todos nós sabemos que a simples memorização de nomes, datas e fatos considerados „histórias” podem levar uma rejeição do estudante em relação à história. E essa questão já havia sido relatada, em 1935, pelo o escritor Murilo Mendis.(FONSECA, 2003, p. 38)

O professor ao realizar suas atividades deve promover atividades em que o aluno possa se posicionar, mas é preciso que haja critérios nessas atividades pois é necessário que tanto professor quanto alunos tenham bom senso ao participarem dessas interações.

Os livros didáticos de História têm sido cuidadosamente avaliados e a historiadora Verena R. Garcia destaca seu importante papel.

O instituto Georg Eckert, criado oficialmente em 1975, continua com um trabalho claramente caracterizado por uma „interação entre política e ciência”, o que permite entender a predominância nele estudos sobre manuais de história dos diversos níveis de ensino e sua preocupação em atrair pesquisadores de diferentes países para a participação em encontros e publicações do instituto alemão indica o enfoque, levando em conta o processo de transformação da própria disciplina, notadamente no que diz repleto às suas finalidades. (BITTENCOURT, 2009, p.303).

As recentes avaliações acerca dos livros didáticos no Brasil apresentam bons resultados o que nos faz pensar que estão sendo elaborados de forma cuidadosa e que apesar de termos fragmentos da nossa história descrita nos mesmos tudo tem sido feito com cautela e responsabilidade.

Foi observado nestes livros que embora tenhamos autores diferentes em todos houve sincronia entre os fatos relatados o que podemos considerar positivo uma vez que a História lida com fatos e estes precisam ser transparentes.

TRABALHANDO COM DIFERENTES FONTES HISTÓRICAS

A arte pode ser vivida de várias maneiras, desde uma visão particular, numa visão social ou até mesmo como um grande acontecimento cultural. Infelizmente a escola tem se apresentado incapaz de assumir uma posição de construtora na relação com os interesses dos alunos, impossibilitando um aprofundamento entre aluno e conhecimento.

Para que o aluno aprenda é importante que haja envolvimento emocional com a aprendizagem, fora disso a aprendizagem não passa pelo modo racional e assim é com o ensino de história.

São várias as razões que justificam a importância da arte em seu amplo significado e expressão no ensino de história, a arte permite ao aluno se expressar fazendo com que cada um exponha o seu eu interior para o mundo real, aqueles que praticam atividades ligadas as artes demonstram maior capacidade de aprendizagem.

A educação histórica tem como vantagem o fato de que o conhecimento se constrói com as experiências e a partir dessa percepção os alunos compreendem que a história vá se constituindo através dos acontecimentos.

É importante promover nos alunos a empatia pela história e a consciência histórica, a música é um bom recurso nesse sentido, ela é uma excelente fonte histórica, pois retrata o contexto de uma época, como se comportavam e de que forma pensavam sobre determinados temas.

Através da música é possível levar a história para a sala de aula e de forma que os alunos compreendam com maior clareza, a música como instrumento de aprendizagem é democrática e acessível, independente de gostos pessoais, até porque os estilos musicais também contam uma história, refletem um grupo social e podem ser contextualizados dentro da disciplina.

O professor deve conhecer a bagagem cultural de seu povo, pois ela é a parte da base patrimonial de uma sociedade, a cultura de um país reflete a sua sociedade.

Através desse conhecimento e da aquisição dos conceitos que permeiam a constituição histórica de seu povo, os alunos têm a possibilidade de contextualizar a realidade em que vivem.

Com tantas mudanças no mundo o ensino também sofre alterações e o de história vem se renovando, atualmente o uso das mídias e tecnologias tem alcançado excelentes resultados.

O teatro é uma rica fonte de aprendizagem, uma ferramenta capaz de levar aos alunos uma visão de como a história se construiu e se estabeleceu pelo mundo.

Através da dramaturgia os alunos têm a oportunidade de vivenciar uma realidade desconhecida, vivendo um personagem histórico eles têm a possibilidade de entender como cada época foi se organizando no decorrer dos anos.

Foi a partir do século XV e XVI que o teatro começou a ser visto como proposta pedagógica, porém no século XIX somente a elite tinha acesso ao teatro e no século XX o teatro passa disputar espaço com a televisão, cinema e internet.

Ao compreender que o teatro é mais do que uma fonte de entretenimento a escola encontra nele aliado no processo de formação dos alunos que podem contar com uma forma mais rica e dinâmica.

Como um recurso pedagógico o teatro promove a ampliação do horizonte dos alunos, despertando em cada um o interesse em fazer parte das atividades, enriquecendo a aprendizagem de forma coletiva, contribuindo para a promoção de saberes e formando a consciência histórica.

É de grande relevância destacar que os professores de história têm um papel fundamental neste processo de aquisição da consciência histórica, sabe-se que várias vertentes vêm sendo discutidas a respeito de se ampliar as práticas em sala de aula e incluir o teatro nessas ações tem sido uma rica fonte de exploração histórica.

A história traz consigo o vislumbre das mudanças ocorridas através do tempo e ao representar tudo isso é vivido de forma prática, promovendo a criatividade dos alunos.

Ao pensar que o sujeito é criado, promotor de história, é necessário ter claro que todos precisam fazer parte do processo, o professor deve criar ações em que a história seja contextualizada e que até mesmo as relações cotidianas façam parte da discussão pois elas deixam claro que o modo como cada um vive é parte de uma cultura e que isso faz parte de uma história.

Estudar história deve ser algo prazeroso e interessante e isso se amplia a partir do momento em que o aluno toma consciência dessa importância e de sua posição como um sujeito ativo e que faz parte da história.

Algumas instituições já usam a dramaturgia na formação de história, com o objetivo de ampliar a metodologia do ensino da disciplina, pensando que estudar história é algo complexo, já que ela exige dos alunos um comportamento crítico e uma postura intelectual.

Diante disso se faz necessário constituir novos acessos que conduzam o aluno ao aprendizado da história e usar o corpo como ferramenta para aprender, com o passar do tempo o teatro foi ganhando várias facetas, mas o conflito e a necessidade de interpretar permaneceram, e tanto um quanto o outro são muito importantes para o pensamento histórico.

Desse modo trabalhar com teatro na escola, tal como com outras expressões vindas da arte é algo interessante na estruturação de uma nova visão educacional.

A utilização da linguagem teatral como forma de aprendizagem é uma ação que conduz o aluno a uma maior aquisição da autonomia e conhecimento e tudo isso de forma prazerosa, promovendo diversas situações de aprendizagem.

Ter na escola a história como disciplina, não é o bastante, ter um bom acervo teórico na biblioteca escolar também não é suficiente, por essa razão ampliar as formas de aprender enriquecem e valorizam a história.

Seguindo essa linha trabalhar com dramaturgia oportuniza aos alunos explorar seu imaginário, recriando momentos e isso promove o reconhecimento do fato e legitima o que está sendo apresentado.

O que diferencia o ensino tradicional do ensino através do teatro é o aprofundamento dos acontecimentos é importante considerar que o teatro é uma das formas mais prazerosas para se aprender história.

O cinema também é um poderoso artifício no ensino de história, existem obras muito bem produzidas que apresentam fatos passados de modo a explorar o imaginário dos alunos.

É necessário um olhar mais atento e cuidadoso para fazer a relação entre o cinema e a história e fazer das obras cinematográficas um ponto inicial para a aprendizagem.

Os filmes proporcionam uma reflexão que transcendem o que é exibido nas telas, o professor tem a possibilidade de fazer uma análise do filme, sobre quando foi produzido e através disso os alunos podem pesquisar junto aos seus familiares e membros da comunidade como era a vida naquela época, os fatos que marcaram aquele período e levar o resultado para compartilhar com os colegas de sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe ao professor estimular os alunos a questionarem sobre o que ele conhece sobre a história, desde os fatos mais simples e comuns até os mais complexos.

O aluno precisa saber que a história é o resultado de ações humanas e que estudar a história propriamente dita não se resume a decorar datas, nomes e relaciona-los a fatos específicos.

E tão importante quanto todas essas coisas é mostrar que existem diversas fontes de pesquisa, ou seja se aprende história através de livros, filmes, espetáculos teatrais, viagens, pesquisas de campo e que não é necessário se prender a livros didáticos.

Se o aluno tiver a oportunidade de junto do professor escolher ou sugerir fontes de pesquisa é certo que o aprendizado será cada vez mais eficiente e rico em conhecimento.

Todas essas alternativas auxiliam na fundamentação da história por parte dos alunos o que é necessário para que se construa o conhecimento histórico, é fundamental que

sejam feitos investimentos através de políticas públicas, de professores e escolas para que essas reflexões aconteçam nas salas de aula brasileiras.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar: 1810-1970**. Autentica: Belo Horizonte, MG, 2004. p. 60-61 e 164-168.

CAINELLI, M. R. **Educação histórica: o desafio de ensinar História no ensino fundamental**. In. SCHMIDT, M. A. M. S; BARCA, I. (Org.). **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009, p. 117-137.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizado**. Campinas São Paulo, Papiros, 2003

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

RUSEN, Jorn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora UNB, 2007b.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S.; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 1a. ed. São Paulo: Scipione

O DISLÉXICO E A DIFICULDADE DE LEITURA



MARIA ELIZABETE COSTA SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP). Especialização em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (FCE).

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo informar os leitores sobre a dislexia, que é um dos grandes desafios da educação moderna, pois identificar esse distúrbio não é fácil, requer um olhar atento e cuidadoso, tanto do educador quanto da família. Através de informações e conhecimentos é possível perceber e reconhecer essas dificuldades logo no início da vida escolar do aluno, facilitando o desenvolvimento de um árduo trabalho e realizando parcerias para que esse aluno consiga desenvolver todas as suas competências e habilidades. A sociedade hoje gira em torno da informação que é dissipada através da escrita e leitura, e assim deixando um estigma nos que teoricamente não conseguem aprender de uma forma considerada convencional. É necessário vencer essas barreiras e compreender que todos são diferentes e dessa forma não há uma única maneira de aprender e nem de ensinar. É importante que o educador esteja atento e tenha um olhar diferenciado para com esses alunos, criando e desenvolvendo diferentes estratégias para que todos aprendam dentro de suas possibilidades aprenda, pois nem todos aprendem da mesma maneira.

Palavras-chave: Dislexia; Educação; Ensino; Considerações; Docente.

INTRODUÇÃO

A leitura para o dislético é muito complicada, e é ainda muito recente esta descoberta e por isso ainda é muito difícil se diagnosticar. Os disléticos são extremantes inteligentes, e com um QI acima da média.

Apesar deste fato algumas pessoas ainda acreditam que só são inteligentes os que conseguem ler, e caso o indivíduo não consiga decodificar esse código passa a ser deixado

de lado é como se não servisse para mais nada dentro da escola. Ler envolve muitos aspectos, mas a leitura só existe como um circuito que conecta a inteligência a ele mesmo, e não se trata de inteligência em si, mas o ser inteligente que já existe.

Ler é um dos grandes avanços da cognição, mas e não é apenas assim que uma pessoa se mostra inteligente. Algumas crianças disléxicas são dotadas intelectualmente, eles possuem uma forma de organização cerebral que os leva muitas vezes a serem grandes ídolos, sendo dentre eles muitos médicos, arquitetos, esportistas, engenheiros e assim por diante. Os indivíduos com este distúrbio pensam diferente do raciocínio convencional. Eles pensam de forma diferente do raciocínio que é processado no hemisfério esquerdo do cérebro.

A espécie humana não chegaria aonde chegou sem sua forma de organização processual. O Indivíduo disléxico não memoriza a sequência das palavras, para ele é sempre algo desconhecido.

A Estrutura cerebral em leitores capacitados se dá por meio de uma rede que se localiza no hemisfério esquerdo do cérebro, que envolve regiões do lóbulo temporal, e as regiões parietais e na região frontal, essas são três áreas que estão tipicamente envolvidas com a leitura.

Nos disléxicos essas áreas não se envolvem com o processo da leitura como nos ocorre dos leitores ditos comuns, as áreas do hemisfério esquerdo não se envolvem tanto nesse processo. A mudança parece ter acontecido em parte pelo que se costuma ser considerada uma função do hemisfério esquerdo. A dislexia é um transtorno de aprendizagem e nesse campo a mais pertinente de todos os transtornos de aprendizagem.

O DISLÉXICO E A DIFICULDADE DE LEITURA

A dislexia é um transtorno e em sua grande maioria é hereditário, e pesquisas mostram que em grande parte dos casos onde há indivíduos com esse transtorno há também parentes que o tem, as chances de um pai que possui esse transtorno ter um filho que também o terá são de 35% a 45%, é um índice que não pode ser desprezado.

É de grande importância que os profissionais da área da educação possam identificar os sinais de alunos que possivelmente possuam este transtorno, e é muito importante que esse educador não dixe esse problema de lado, pois é crônico e não desaparece.

Ele tem que ter em mente como reconhecer, e ter uma postura correta em relação a isso, pois é necessário que se tome providências para que este aluno não se perca em meio ao sistema e deixe de ter uma vida produtiva em todos os sentidos.

A grande maioria dos disléxicos é adulta, e não se pode ignorar esse fato, pois o problema com eles não é mais no sistema educacional onde é possível intervir, e nem sempre eles vão conseguir continuar a estudar ou desenvolver sua capacidade de leitura.

Contudo, é possível ensinar a um adulto, o cérebro do adulto tem muito a ganhar, pois é plástico e moldável e demonstra uma capacidade incrível e significativa de reorganização o que é de suma importância no processo da aquisição da leitura.

Existem pontos de vistas diferentes sobre este transtorno, há aqueles que acreditam que se trata literalmente da configuração cerebral, da capacidade de processar certas coisas, que se trata de um déficit, um transtorno no cérebro, essa é uma visão medica.

Mas, há também a visão humanística onde se vai de encontro dos que acreditam que as pessoas nascem diferentes, não são todos iguais, se pensar desta forma pode se dividir os seres humanos em duas categorias, os que sabem e os que não sabem.

Os alunos com dislexia são rotulados e acabam se perdendo no sistema educacional, e ele termina por ser excluído, pois o sistema em grande parte ainda não está preparado para reconhecer e trabalhar como o aluno disléxico.

Ademais, a educação especial nem sempre está apta também para receber esse aluno, o que acaba gerando nesse individuo a ideia de que é incapaz ou inferior. É muito difícil para uma criança lidar com tamanha pressão, ser rotulado como: Burro, preguiçoso e desinteressado; muitos acabam desistindo de tentar, pois termina se tornando um processo doloroso uma verdadeira tortura.

A tecnologia está avançando e auxiliando esses alunos para que os mesmos tenham condições e oportunidades que possam garantir e facilitar que aluno disléxico também aprenda, esse é um dos principais motivos que alguns profissionais da área de tecnologia se dedicaram e criaram de alguns softwares para que esses alunos também consigam decifrar os códigos da escrita.

Sabendo-se que nem todos aprendem da mesma maneira e a tecnologia é um dos meios diversificados que pode auxiliar esses alunos a desenvolver suas competências e habilidade na área da escrita.

Segundo Falkemback (2005) o computador é um agente transformador e muito importante possibilitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. O aluno interagindo com os meios de tecnologia adaptado a sua necessidade pode favorecer e facilitar o seu aprendizado. É necessário que seu conteúdo seja adequado a

sua faixa etária para que este seja um auxílio eficiente na vida escolar do aluno podendo ser um forte aliado nesse processo de desenvolvimento.

Um grupo de estudantes do ITA Instituto Tecnológico de Aeronáutica criaram um aplicativo que se chama ARARUMO, esse jogo funciona como uma espécie de palavras cruzadas. Ao invés de completar as lacunas com letras, as crianças devem preenchê-las com sílabas até formar a palavra.

A sílaba que vai formar a palavra fica flutuando em bolhas espalhadas pela tela. E esse aplicativo ajuda também no desenvolvimento e treinamento de ao menos quatro habilidades, como: separação silábica, ortografia, reconhecimento de sons e na coordenação motora.

O jogo trabalha a escrita e ao mesmo tempo em que a pronuncia acontece, estimulando a criança a associar os sons às palavras. Existem também mais alguns outros aplicativos dentre eles são: Arqueiro defensor, Mimosa e o reino das cores e Prefon. Esses aplicativos estão disponíveis para app no google play, para sistema android de celular e os download e são gratuitos.

A tecnologia visa ajudar alunos e professores tanto em sala de aula quanto fora dela. Despertando o interesse dos alunos para desenvolver suas habilidades e favorecer as interações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a dislexia não existem medicação, mas sim tratamento contínuo.

A cura não existe é preciso esforço e dedicação de todas as partes envolvidas, o individuo nasce com esse distúrbio que segundo estudos e pesquisas é hereditário, não fácil descobrir, pois quando o aluno inicia sua vida escolar é que se percebe que algo não vai bem e só no inicio da alfabetização é possível verificar e identificar tal distúrbio.

Existem casos em que só se descobrem quando já estão na idade adulta iniciando o ensino universitário. Por incrível que pareça. E mesmo sendo na idade adulta esse estudante também precisa de ajuda especializada para dar continuidade aos estudos e não desistir de seus sonhos.

Alguns se dedicam extremamente aos esportes, artes e outras áreas onde se destacam e conseguem ser destaques nas atividades que realizam, a dificuldade que eles têm é com a leitura e escrita, mas em muitos casos tem QI elevado e que se destacam por serem altamente capacitados e evoluídos.

Atualmente, existem diversos caminhos que podem ser percorridos. Como a tecnologia que pode ser uma aliada que facilita e abre um leque de oportunidades para alunos com dislexia.

A maioria dos softwares desenvolvidos dá ênfase a assimilação dos fonemas para desenvolver melhor os vocabulários e uma melhoria na compreensão e desenvolvimento da leitura e da escrita.

Esses caminhos auxiliam os alunos a reconhecer sons, sílabas, palavras e por fim as frases. Esse é um trabalho de formiguinha, mas que dá resultados exige muita dedicação, esforço e persistência para que sonhos não se percam nos caminhos.

Desistir nunca, persistência e paciência em altas doses, para que se consiga desenvolver um trabalho eficaz e eficiente quando se fala em dislexia.

É um tema que todos os educadores deveriam conhecer.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. S. Rodrigues. **Dislexia**. Disponível em: <http://www.niet.com.br/poup.phtml?sec_cod=5&popud_type=1&type_cod=5>. Acesso em 20 jan. 2020.
- BAUER, J. **Dislexia: Ultrapassando as barreiras do preconceito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- BRYANT, P.; BRADLY, L. **Problemas de leitura na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- COIMBRA, C. **Dificuldade de ler e escrever – Parte I**. Acesso em 30 ago. 2006. Disponível em: <<http://www.acesa.com/viver/arquivo/dicas/2002/04/17-Cal/>>. Acesso em 20 jan. 2020.
- CORDÃO, F. A. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível: <<http://www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB/CEB0201.doc>> Acesso em 20 jan. 2020.
- FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995;

FRANK, R. **A vida secreta da criança com dislexia**. São Paulo: M. Books, 2002.

FREITAS, T. M. de C. **Adaptação da Criança na Nova Escola**. Acesso em: 30 ago. 2006.

Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/material/artigos/artigo008.html> Acesso em 20 jan. 2020.

GOMES, Eduardo de Castro. **“A escrita na Historia da Humanidade”**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/388551503/A-escrita-na-Historia-da-humanidade-pdf>.

Acesso em 20 jan. 2020.

MARTINS, V. **Dislexia e educação especial no Brasil**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2001. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos/disle/disle2.shtml>. Acesso em 20 jan. 2020.

_____. **Para um Diagnóstico Informal da Dislexia**. Disponível em: <http://malhatlantica.pt/ecae-cm/VicenteMartins6.html>. Acesso em 20 jan. 2020.

MILOSKY, L. M. **As crianças na escuta: o papel do conhecimento de mundo na compreensão da linguagem**. In CHAPMAN, Robin S. (org.). (1996). Processos e distúrbios na aquisição da linguagem. Tradução de Emilia de Oliveira Diehl e Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas. p.30-51.

MONTESSORI, M. **O método da pedagogia científica**. Barcelona: Analuce, 1967.

NICO, M. Â.; IANHEZ, M. E. **Nem sempre é o que parece: Como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares**. 7 ed. São Paulo: Campos, 2001.

_____. **Métodos de Alfabetização e a Dislexia**. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/material/artigos/artigo002.html>. Acesso em 20 jan. 2020.

_____. **A Nova Definição de Dislexia**. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/material/artigos/artigo014.html>. Acesso em 20 jan. 2020.

PESTUN, M. S. V. **Avaliação Psicopedagógica em Dislexia: Um Estudo de Caso**.

Disponível em: <http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/DISLEXIA.html>. Acesso em 20 jan. 2020.

RIVERO, A. **Dislexia: Dificuldades na leitura e na escrita.** Disponível em: <<http://paginas.terra.com.br/saúde/consultorio1/audislexia/html>>. Acesso em 20 jan. 2020.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem.** 2ª ed. Editora Vozes: Petrópolis, 1994.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura. Tradução de Cláudia Schilling.** 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed. 1998.

STRAND, E. A. **A integração entre o controle motor da fala e a formulação de linguagem nos modelos processuais de aquisição.** In CHAPMAN, Robin S. (org.) Processos e distúrbios na aquisição da linguagem. Tradução de Emilia de Oliveira Diehl e Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.90-109.

SNOWLLING, M. **Dislexia, Fala e Linguagem – Um Manual do profissional.** São Paulo: ArtMed, 2002.

TELES, Paula. Dislexia. Como Identificar? Como Intervir? Artigo publicado na Revista Portuguesa de Clínica Geral, Novembro/Dezembro 2004, Vol 20, nº 5. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/paula.teles@netcabo.pt>. Acesso em 20 jan. 2020.

TOPCZEWSKI, A. **Aprendizagem e suas Desabilidades: Como Lidar?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

INSERINDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL, MEDIANTE ATIVIDADES PRÁTICAS, LÚDICAS E SIGNIFICATIVAS



MARIA LUCIA DE AGUIAR SOUZA ALONSO

Formada no Magistério pelo Complexo Educacional Silveira Leite (1977); Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco (1992); Licenciada em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança (2019); Pós-graduada em Metodologia do Ensino de História pela faculdade de Desenho de Tatuí (2019); Professor de Educação Infantil na rede Municipal de São Paulo, no CEI Bryan Biguinati Jardim.

RESUMO

Este artigo trata de como inserir a educação ambiental nas propostas pedagógicas da educação infantil. Trabalhando assim com o lúdico e com atividades práticas e significativas, inserindo os bebês e crianças no meio ambiente de forma correta. Sabemos que educação infantil é à base de todo aprendizado futuro, portanto, deve ser prático, lúdico e significativo para o aluno, para que possa desenvolver cada etapa de suas habilidades e aprendizagens plenamente. O objetivo deste trabalho é fundamentar por meio de alguns autores reconhecidos no assunto, que é possível sim, trabalhar de forma lúdica, prática e significativa, com diversos recursos naturais, como folhas, água, terra, cascas, entre outros, que o meio nos oferece. O método usado para realização deste trabalho foi à prática em sala de aula, a troca de experiência com outros colegas de profissão e a pesquisa bibliográfica de autores especialistas no assunto.

Palavras-chave: Aprendizagem Lúdica e Prática; Educação Ambiental; Educação Infantil Significativa.

INTRODUÇÃO

Por meio deste trabalho pretende-se mostrar como inserir a Educação Ambiental na Educação Infantil trabalhando assim com o lúdico e com atividades práticas e significativas nas propostas pedagógicas. Além disso, se buscou discorrer sobre a história da Educação Infantil, pois essa parte da história é recente em termos de educação de qualidade para os bebês e crianças no Brasil.

No decorrer da pesquisa, com a revisão feita nos artigos publicados, se mostrou a história da Educação Infantil, seu crescimento com o passar dos anos e em consequência algumas leis que a protegem atualmente.

Além disso, mostraremos como o trabalho pedagógico pode ser enriquecido com práticas lúdicas e significativas em torno do meio ambiente, tornando assim a aprendizagem mais significativa para bebês e crianças que freqüentam o Centro de Educação Infantil.

O objetivo principal desta pesquisa é conhecer um pouco sobre a história da Educação Infantil e como podemos torná-la uma Educação de qualidade mediante nossas práticas pedagógicas.

O método usado para realização deste trabalho foi à prática em sala de aula e fora dela, a troca de experiência com outros colegas de profissão e a pesquisa de cunho teórico-bibliográfico, instrumental básico e eficiente, para se elaborar um trabalho acadêmico. Tudo isso se deu com base em material já publicado de autores especialistas no assunto. Segundo Gil (2010), tradicionalmente essa modalidade de pesquisa inclui material impressos e digitalizados, como livro, revistas, teses, jornais, dissertações e anais de eventos científicos. Só assim, buscou-se conhecer, refletir e discorrer sobre o tema.

Encerrando o artigo, discorrem-se algumas considerações finais e listam-se as referências bibliográficas.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29) (BRASIL, 2013, p. 83).

Em 1899 foi inaugurada no Brasil, a primeira creche para filhos de operários, as crianças da elite eram educadas em instituições denominadas “Jardins da Infância”. Em outros países as creches já tinham como dever ensinar, mas no nosso país o objetivo era apenas de assistência não do direito educativo. Com a necessidade das famílias trabalharem, e, principalmente, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, o Estado foi pressionado a assistir às crianças em educação.

Até o final da década de 1980, as crianças não eram vistas pelo Estado como sujeito de direitos, ou seja, não tinham direitos reconhecidos a cuidados e educação custeados pelo governo.

Em 1988 a Educação Infantil passou a ser reconhecida formalmente na Constituição Federal de 1988, ao determinar em seu artigo 208, inciso IV que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em Creche e Pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade”.

Após a Constituição Federal de 1988, foram elaboradas algumas leis que garantiram os direitos das crianças como o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Conferência Nacional de Educação para Todos e o I Simpósio de Educação Infantil, que aprovou a Política Nacional de Educação Infantil; mas foi com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, que a Educação Infantil passou-se a ser colocada como a primeira etapa da educação básica no Brasil.

Desse modo, essa lei tem a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade. Além das Leis de Diretrizes e Bases (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também fala sobre a educação como sendo papel não só da família, como também de toda a sociedade.

De acordo com Hermida (2009), o direito a educação é assegurado às crianças, por um lado pelo Estado, que enquanto tutor deve promover políticas que garantam aos cidadãos um mínimo de bem-estar, tendo a educação como principal componente; por outro lado, os pais, que diretamente devem assumir a responsabilidade pelos menores.

Ainda tomando como referência o referido autor:

A educação é uma responsabilidade compartilhada [...] entre Estado e pais, uma vez que ambos são promotores ou representantes dos interesses ou dos direitos dos filhos e dos cidadãos, na medida em que são responsáveis diretos pela prestação ou concretização destes direitos (HERMIDA, 2009, p. 46).

Com o passar do tempo, as crianças passaram a serem vistas com mais importância pela sociedade e Estado, porém isso aconteceu aos poucos devido a uma grande luta que ainda não acabou.

Afinal, a Educação Infantil é direito de toda criança, assegurado por lei, portanto, precisa ser adotada pelo governo como prioridade e não como mera formalidade na elaboração de políticas públicas, pois a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e é de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo em todos os aspectos da sua vida.

As novas funções para Educação Infantil devem:

[...] considerar as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 23)

De acordo com a legislação brasileira (2013), a proposta pedagógica ou projeto pedagógico é um plano orientador do planejamento e das ações da escola, como também regulariza algumas metas para o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, pode-se ressaltar que a Educação Infantil:

“[...] organiza seu currículo, [...] como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças” (BRASIL, 2013, p. 85).

Dessa forma, o currículo da Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, auxiliar no planejamento das ações dos professores e acolher as crianças para que possam desenvolver-se integralmente.

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2013, p. 86)

Ou seja, ao planejarmos nossas aulas, devemos pensar em atividades lúdicas e significativas. Além disso, a criança deve encontrar um ambiente acolhedor, com ótimos recursos disponíveis e com educadores preparados que a deixe à vontade para criar. Com isso, as aulas serão extremamente dinâmicas e com resultados incríveis.

CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Segundo o site Childfund Brasil, os dados do Censo Escolar, referente a 2017, são que as 67,8 mil creches (públicas e privadas) atuantes no Brasil atendem apenas 30,4% das crianças. É importante ressaltar que a educação infantil nos primeiros anos de vida é responsabilidade dos municípios, por isso, há carência de creches, uma vez que as prefeituras estão no nível de administração pública mais sensível a verbas.

É inegável que é de fundamental importância proporcionar vínculos saudáveis com educadores e pais preparados, que estimulem e facilitem o processo de descoberta do mundo na primeira infância, portanto, investir em creches é proporcionar mais qualidade de vida as crianças e consequentemente em uma mais sociedade mais segura, desenvolvida e justa no futuro.

Por isso, precisamos garantir que as instituições de educação infantil brasileiras tenham profissionais qualificados, práticas pedagógicas enriquecidas, espaço físico e materiais apropriados. Investimento na formação dos professores.

Pelo que estudamos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/1996, no artigo 29, fica claro que educação infantil deve ter como objetivo o desenvolvimento total da criança, seja no aspecto intelectual, psicológico, físico ou social até os seis anos de idade, servindo como complemento das experiências vividas com os pais e na sociedade em geral.

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, completando a ação da família e da comunidade.

Nesta perspectiva, podemos sugerir que algumas propostas de trabalho pedagógico devam ser melhores formuladas dentro das instituições de educação infantil, senão nunca avançaremos no debate acerca dos desafios que temos pela frente no Brasil, que é uma educação de qualidade para todos.

PROPOSTA DE TRABALHO AMBIENTAL COM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabemos por experiência que a maioria dos educadores demonstram resistência ou até mesmo dificuldades quando se fala em inserir a Educação Ambiental em suas práticas educacionais no cotidiano da escola. Talvez por falta de conhecimento, por termos poucas referências sobre práticas educativas ambientalistas ou por não ser uma prática comum nas escolas em geral.

No entanto, inserir a Educação Ambiental nas práticas escolares rotineiras nada mais é do que fazer com que as crianças tenham consciência de algumas coisas a sua volta. Nos dias atuais, deveríamos ser Educadores Ambientais. Afinal o meio ambiente está sofrendo com a falta de cuidados e apreço dos seres humanos e as crianças desde a Educação Infantil deve ter ciência disso.

Podemos ensinar a elas a apreciar as coisas que são provenientes da natureza como a água, as frutas e legumes, os animais e a própria terra, fazendo assim, com que economizem e cuidem dos recursos naturais.

Proposta 1:

Higiene e consumo consciente da água é uma proposta de trabalho essencial na educação dos pequenos.

Podemos mostrar a importância da higiene em geral, porém focar na higiene das mãos, pois ela pode ser a condutora de várias doenças causadas por vírus e bactérias.

Ensinar ainda a forma correta de lavá-las sem desperdício de água. Falar da importância da água para o planeta e como as reservas estão ficando escassas.

Uma sugestão de atividade lúdica para essa proposta acima, é usar uma boneca, uma banheira e ensinar como se faz a higiene. Além disso, mostrar na prática, como lavar as mãos corretamente economizando água.

Ainda nesta temática, podemos fazer uma atividade que mostre os vários estados da água como: sólido (gelo), líquido e vapor. Outra atividade interessante nessa faixa etária é mostrar o resultado da mistura da água limpa com outras substâncias como um suco em pó. Além disso, brincar com potes recicláveis em uma bacia com água, enchendo e esvaziando, é uma atividade lúdica e trabalha a noção de cheio e vazio.

Proposta 2:

Podemos estimular o consumo de frutas e legumes para adquirir hábitos de alimentação saudável.

Geralmente na rotina da Educação Infantil temos a roda de história. Pode-se usar este momento para contar uma história. No caso, sugere-se “O Ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”. Durante a leitura pode-se perguntar sobre a fruta “morango” qual sua cor, sabor e textura. Após a roda de leitura pode-se apresentar a fruta para que as crianças conheçam e degustem.

Em outro momento sugere-se a leitura do livro “A cesta da Dona Maricota” e o “Sanduíche da Maricota”, após a leitura a proposta é que eles escolham alguns recortes de frutas e legumes e façam a colagem das mesmas em papel sulfite, completando assim uma cesta desenhada que irá representar a história. Também pode haver um momento de piquenique com a participação das famílias que dentro das suas possibilidades, trarão algumas frutas.

Proposta 3:

Quando tratamos sobre o tema “Terra”, poderemos trabalhar vários eixos educacionais como: noções de espaço, tamanho, cor, motricidade fina em atividades práticas com argila e até mesmo o plantio, realizando atividades que envolvam e desperte o interesse da criança sobre o assunto trabalhado.

É importante disponibilizar materiais como livros e revistas para manuseio das crianças, onde podem encontrar gravuras referentes ao tema em questão.

Um exemplo disso pode ser contar a história “João e o pé de feijão” e após o momento da história, mostrar o feijão cru e cozido e a vagem. Mostrar ainda que é possível plantar e

ver esse feijão crescer por meio de uma atividade que envolva a plantação de alguns feijões.

Proposta 4:

Podemos trabalhar com eles a coleta seletiva do lixo, pois é uma aliada fundamental na questão ambiental.

A ideia é mostrar aos pequenos que é possível separar o lixo de forma organizada por meio de recipientes marcados com o destino de cada tipo de lixo.

Por exemplo: podemos organizar alguns baldes com tampa e diferenciá-los com cores diferentes e com o nome de cada tipo de lixo. Um para plástico, outro para papel, ainda outro para vidro e finalmente um para lixos orgânicos.

SUGESTÃO DE PROJETO REFERENTE À PROPOSTA 2

PROJETO: Sabores e Cores das Frutas e Legumes

Justificativa

A instituição escolar é um espaço privilegiado para a promoção da saúde e desempenha papel fundamental na formação de valores, hábitos e estilos de vida, entre eles o da alimentação. Atualmente sentimos a necessidade de estimular a alimentação de uma maneira mais lúdica, compreendendo que a alimentação saudável de uma criança pode garantir um bom desenvolvimento físico e cognitivo. Levando em consideração que o CEI já oferece em seu cardápio diário, diversas frutas e legumes, o projeto propõe apresentar as crianças variedades de frutas e as diversas maneiras de consumi-las bem como incentivar as famílias a adquirirem esse hábito.

Objetivo Geral

- Estimular o consumo de frutas e legumes para adquirir hábitos de alimentação saudável.

Objetivos Específicos

- Identificar as preferências alimentares dos alunos;
- Incentivar as famílias a adquirirem hábitos alimentares saudáveis;
- Incentivar nas crianças o gosto por alimentos saudáveis;
- Identificar cores, textura e os diferentes sabores;
- Conhecer variedades de frutas e legumes;

Período: 2ª quinzena de Março/2020 à Maio/2020/ Desenvolvimento

Na rotina da turma temos a roda de história. Iremos usar este momento para contar a história “O Ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”. Durante a leitura perguntaremos sobre a fruta “morango” qual sua cor, sabor e textura. Após a roda de leitura iremos apresentar a fruta para que as crianças conheçam e degustem.

Em outro momento faremos a leitura do livro “A cesta da Dona Maricota” e o “Sanduíche da Maricota”, após a leitura vamos propor que eles escolham alguns recortes de frutas e legumes e façam a colagem das mesmas em papel sulfite, completando assim uma cesta desenhada que irá representar a história. Também haverá um momento de piquenique com a participação das famílias que dentro das suas possibilidades irão enviar as frutas solicitadas.

Como o nosso foco também é conhecer o que são os legumes, iremos também contar a história “João e o pé de feijão”. Após o momento da história, mostraremos o feijão cru e cozido e a vagem. Mostraremos ainda que é possível plantar e ver esse feijão crescer por meio de uma atividade que envolva a plantação de alguns feijões.

Definição de Legumes: Os legumes são os frutos salgados, que fazem parte do grupo das leguminosas. **Exemplos:** Feijão, arroz, pimentão, abobrinha, batata, cenoura, cebola, milho, trigo.

Para finalizar o projeto vamos elaborar um livro de receitas saudáveis para ser entregue as mães para que estimulem a aquisição de hábitos de alimentação saudável.

Materiais: Livros; papéis diversos; guache; legumes; frutas entre outros que se fizerem necessário ao longo do processo.

Avaliação: A avaliação será contínua, mediante observações, registros escritos e fotográficos.

Fonte Autoral: Maria Lucia De Aguiar Souza Alonso

MATERIAIS E MÉTODOS

A leitura e reflexão das bibliografias e as práticas pedagógicas serviram como base para conhecer os assuntos e reescrevê-lo.

Diversos materiais e em especial os que faziam parte do meio ambiente, foram usados em sala de aula e fora dela com as crianças para se construir uma aprendizagem significativa na Educação Infantil. Recursos naturais como água, sementes, folhas, frutos, legumes, entres outros, foram nessas atividades.

Foram elaborados também vários planos de aula, de acordo com a proposta do Currículo da Cidade de São Paulo, Referenciais para Educação Infantil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, entre outros. Além de várias pesquisas bibliográficas, momentos de troca de experiências com outros professores foram fundamentais para desenvolver um trabalho significativo com as crianças e melhorar minhas práticas pedagógicas.

RESULTADOS

A análise que faço dos resultados que obtive mediante essa pesquisa mostram que as práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil devem ser lúdicas e inovadoras para que as crianças tenham uma aprendizagem significativa em várias esferas educacionais e principalmente na questão ambiental.

As crianças que adquirem tais aprendizagens no Centro de Educação Infantil se beneficiaram com o conhecimento prático e significativo em seu cotidiano.

Com essas atividades que envolvem as questões ambientais, as crianças terão a oportunidade de vivenciar diferentes formas de explorar o espaço físico do Centro de Educação Infantil, conhecer vários alimentos como frutas e legumes, observar com outros olhos o parque e a natureza que nele habita, melhorar a oralidade, despertar a curiosidade, enfim, aprender de forma lúdica, significativa e inovadora.

DISCUSSÃO

Ao conversar com meus colegas de profissão, tive a certeza que estava seguindo o melhor caminho na direção a uma educação significativa e de qualidade. Nessas trocas de experiências pedagógicas, conheci atividades maravilhosas e atuais que me ajudaram a melhorar minhas práticas educativas com as crianças.

Mesmo que ainda haja escolas de Educação Infantil, que ainda não insiram no currículo as práticas inovadoras, lúdicas e significativas como a questão ambiental, aventuras pelo parque, utilização de materiais não estruturados, entre outros, pude ter a certeza, que esse método de ensino é melhor caminho para uma aprendizagem de qualidade.

Percebi que muitos profissionais como eu da educação, está se modificando e buscando novas aprendizagens para melhor de maneira efetiva suas práticas pedagógicas. Acredito ainda, que essa busca incessante por uma educação de qualidade é um anseio

dos bons profissionais da educação não só por ser uma exigência de melhoria do ensino a nível nacional, mas sim pela paixão que sentem em ensinar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professora atuante na educação infantil, vi a necessidade do embasamento teórico para facilitar e melhorar minhas práticas pedagógicas. Com isso busquei adquirir conhecimento por meio de vários cursos, pesquisas bibliográficas e trocas de experiências com colegas de profissão para elaborar esse artigo.

Ao término da minha pesquisa, pude concluir que materiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), dentre outros materiais relevantes neste assunto, direcionam o trabalho do professor em sala de aula, melhorando assim sua metodologia e didática.

Concluo este trabalho de pesquisa, com a certeza da importância de se ter uma aprendizagem ambiental desde a Educação Infantil. No entanto, ficou claro que essa aprendizagem deve ser lúdica, inovadora e significativa para as crianças.

Percebo também que por meio dessas atividades ambientais, as crianças trabalham a sua criatividade e imaginação, e conseguem explorar de maneira prática as experiências educacionais. Ou seja, as práticas pedagógicas na Educação Infantil se tornam mais atraentes e interessantes para o aluno.

Atividades inovadoras, significativas e planejadas, oportunizam as melhores aprendizagens para as crianças, e sabemos que tais aprendizagens são possíveis desde a Educação Infantil.

Nós como educadores, temos o poder e a oportunidade para incutir valores ambientais nos alunos para transformar e melhorar o meio ambiente desde a Educação Infantil, mediante vários materiais e atividades lúdicas e significativas.

Conclui-se então, que diversas transformações estão ocorrendo hoje em nossa sociedade em relação aos modos de pensar sobre a experiência humana, onde as pessoas passaram melhor a perceber a necessidade de uma educação adequada, fazendo assim com que haja uma educação de qualidade para as crianças.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579830853. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/109136>>. Acesso em 01 de abril de 2020.

ANGOTI, M. (Org.), **Educação infantil: Para quê, Para quem e Por quê?** Campinas: editora Alínea, 2006.

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARRETO, Angela M. Rabelo F. **Pelo direito à Educação Infantil**. Brasília, n. 46, dezembro. 2008.

BRASIL. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei n. 8.069, 13 jul. 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de Nove Anos - orientações gerais – Julho de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>> acesso em 03 de abril de 2020

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & educação – era uma vez – quer que conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P.da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas: Cortez, 1999.

HERMIDA, Jorge Fernando, ALEXANDRE, Walmyra Medeiros. **Teoria e Prática nos Professores de Educação Infantil: O Lúdico, a Brincadeira e o Movimento na Práxis Educacional**. Maceio- AL, Outubro de 2010

MEC, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEB, 2010.

OLIVEIRA, Zilma Rams de Oliveira. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto e Pinto Manuel (1997). “**As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**”. In M. Pinto e M. J. Sarmento (Coord.), **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. **Políticas públicas e participação infantil**. Revista Educação, Sociedade e Cultura, n. 25, p. 183-206, 2007.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ASPECTOS RELEVANTES PARA SUBSIDIAR O TRABALHO PEDAGÓGICO



MARINA OLIVEIRA REIS

Graduação em Letras pela UNOPAR – Universidade Norte do Paraná (2008); Especialista em Psicopedagogia pela UNICSUL – Universidade Cruzeiro do Sul (2010); Especialista em Educação à Distância pela FCE - Faculdade Campos Elíseos (2019); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo elucidar pontos principais acerca do processo de inclusão de pessoas com Deficiência Intelectual na escola comum que envolve o oferecimento de condições físicas, pedagógicas e sociais para que esse aluno com necessidades especiais possa aprender e a exercer seu papel de cidadão, tendo direito a uma educação de qualidade, com oportunidades de aprendizagens que possam humanizá-los. E, especialmente, a formação docente para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, tendo em vista que no momento as escolas comuns estão recebendo diversos alunos com as mais variadas deficiências, mesmo alunos com Deficiência Intelectual, e o que podemos verificar é que esses alunos com Deficiência Intelectual têm maiores dificuldades no seu processo de aquisição de leitura e escrita o que acarreta o fracasso desses alunos ao concluírem o ensino fundamental, muitos não estarão alfabetizados.

Palavras-chave: Deficiência; Intelectual; Formação; Docente.

INTRODUÇÃO

Deficiência é o termo usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. Diz respeito a atividades exercida pela biologia da pessoa. Esse conceito foi definido pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Deficiência vem da palavra deficientia do latim e sugere algo que possua falhas, imperfeições, não é completo. É o termo usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica.

Diz respeito à biologia da pessoa. (OMS/ Organização Mundial de Saúde), 2007. A convenção da Guatemala, internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto nº 3.956/2001, no seu artigo 1º define deficiência como “Uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Essa definição ratifica a deficiência como uma situação. (SEESP/ SEED/ MEC, AEE Deficiência Mental, 2007)

Segundo o CIDID (Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens), 1989:

Deficiência- perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.

Incapacidade- restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial, ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária.

Desvantagens- prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência.

Prejuízo é alguma diminuição ou anormalidade da estrutura ou das funções anatômicas, físicas ou psicológicas;

Deficiência é alguma restrição ou falta de habilidade (resultante do prejuízo) para realizar uma atividade dentro dos padrões de alcance dos seres humanos;

Impedimento é uma desvantagem individual, resultante do prejuízo ou da deficiência, que limita ou compromete o desempenho considerado normal, tendo de ser analisado à luz da idade, do sexo e dos fatores sociais e culturais.

A expressão pessoa com deficiência pode ser aplicada referindo-se a qualquer pessoa que vivencie uma deficiência continuamente.

Contudo, há de se observar que em contextos legais ela é utilizada de uma forma mais restrita e refere-se à pessoa que está sob o amparo de uma determinada legislação.

Deficiência é o nome dado a toda perda parcial ou permanente ou anormalidades de uma estrutura ou funções psicológicas, fisiológicas ou anatômicas.

Até aproximadamente 1960, o termo utilizado era “os incapacitados” e significava de início “indivíduos sem capacidades” e, mais tarde, evoluíram e passaram a significar “indivíduos com capacidades residuais”.

Uma variação foi o termo “os incapazes”, que significava “indivíduos que não são capazes” de fazer alguma coisa por causa da deficiência que apresentavam. Na década de 50 também surgiram as primeiras unidades da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

Entre 1960 e 1980, aproximadamente, “os defeituosos” significavam “indivíduos com deficiência intelectual”.

O movimento mostrou que o termo “os excepcionais” não poderia referir-se exclusivamente aos que tinham deficiência intelectual, pois as pessoas superdotadas também são excepcionais por estarem na outra ponta da curva da inteligência humana.

De 1981 a 1987 aproximadamente, era utilizado o termo “pessoas deficientes”.

Alguns líderes de organizações de pessoas com deficiência contestaram o termo “pessoa deficiente” alegando que ele sinaliza que, a pessoa é inteira deficiente, o que era inaceitável para eles.

Passou-se a utilizar então, “pessoas portadoras de deficiência”, é utilizado somente em países de língua portuguesa, e foi proposta para substituir o termo “pessoa deficiente” Pela lei do menor esforço, logo reduziram este termo para “portadores de deficiência”.

O “portador de deficiência” passou a ser um valor agregado à pessoa. A deficiência passou a ser um detalhe da pessoa. De 1990, aproximadamente, até os dias de hoje, o artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº2, de 11/10/01, explica que as necessidades especiais decorrem de três situações, uma das quais envolvendo dificuldades vinculadas à deficiência e dificuldades não vinculadas a uma causa orgânica.

“Pessoas com Necessidades Especiais” surgiram primeiramente para substituir “deficiência” por “necessidades especiais”. Daí a expressão “portadores de necessidades especiais”.

Depois, esse termo passou a ter significado próprio sem substituir o nome “pessoa com deficiência”. De início, “necessidades especiais” representavam somente um novo termo.

Também nessa época, surgiram “crianças especiais”, “alunos especiais”, “pacientes especiais” e assim por diante numa tentativa de amenizar a contundência da palavra “deficiente”.

Independente da maneira como são chamados, o mais importante é o respeito mútuo e a consciência de que todos nós somos imperfeitos.

Segundo a Unicef, as principais causas das deficiências no Brasil são a nutrição inadequada de mães e crianças, doenças infecciosas, acidentes e ocorrências de acontecimentos anormais nas fases pré-natais e pós-natais.

Além de problemas sociais que são responsáveis por deficiências como violência, acidentes, baixo nível sócio-econômico, falta de conhecimentos, uso de drogas, exclusão e abandono social. (HONORA & FRIZANCO, 2008)

A OMS avalia que 10% da população mundial possui algum tipo de deficiência, entre elas, visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação ou altas habilidade. No Brasil, segundo o IBGE de 2000, 14,5% da população possui algum tipo de deficiência. (HONORA & FRIZANCO, 2008)

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM BREVE HISTÓRICO

Muitos nomes foram utilizados para a pessoa com deficiência intelectual: débil, imbecil, retardado mental, deficiente mental, dentre outros.

De acordo com Aranha (1979, p.17), não se pode ignorar o longo e importante processo histórico que produziu configurado numa luta constante de diferentes minorias, na busca de defesa e garantia de seus direitos ao passo que seres humanos e cidadãos.

Tendo por objetivo favorecer a compreensão desse processo e estimular a reflexão e a discussão social a seu respeito, faz-se necessário que se localize o conjunto de mudanças de ideias que permear sua história.

A esse respeito Aranha (1979) destaca que ao buscar dados sobre o tipo de tratamento dado a pessoa com deficiência da idade antiga e na idade média, descobre-se que muito pouco se sabe, na verdade. A maior parte das informações provém de passagens encontradas na literatura grega romana, na Bíblia.

Encontra-se uma recomendação feita por Mohamed, no quarto verso do quarto suro, encorajando que se alimente e se abrigue aqueles desprovidos da razão, tratando-os com amabilidade.

Aranha (1979, p.22), “ênfatiza que o primeiro hospital psiquiátrico surgiu nessa época e se proliferou, mas da mesma forma que os asilos e conventos, usavam lugares para confinar, ao invés de tratar as pessoas”.

Dessa forma entendemos que as novas ideias foram sendo produzidas tanto na área da medicina, como na filosofia e na educação.

A relação da sociedade com a pessoa com deficiência, a partir deste período, passou a se diversificar, caracterizando-se por iniciativas de institucionalização total, de tratamentos médicos e de busca de estratégia no ensino.

Historicamente, a primeira integração da área de estudos que lidam com pessoas com deficiência passou a ser o assunto da área médica, psicológica, pedagógica, social, política, econômica e de outras tantas cabíveis.

Para Mazzota (1994, p.36), a primeira luta a ser vencida pela pessoa com deficiência está em conquistar o seu direito de participação em sua sociedade e não como participantes necessitando que alguém esteja com elas.

É certo que determinados graus de deficiência físicas e mentais não lhe permitem autonomia e tenham que ser tutelados.

A esse respeito Mazzota (1994) coloca que a participação consiste na intervenção ativa na sua construção de uma sociedade, e a realização mediante a tomada de decisões e das atividades sociais e em todos os níveis.

Assim sendo, observamos que os aspectos sociais responsáveis pela discriminação social da pessoa com Deficiência Intelectual, não são somente os aspectos biológicos de sua deficiência, e sim, quando nossa mente se refere a um inválido, um cego, um defeituoso ou um maluco.

Entendemos que a sociedade marginaliza quando afirma que o indivíduo com Deficiência Intelectual não consegue modificar sua situação, levando a completa omissão dessa sociedade em relação à organização de serviços oferecidos para aqueles que têm necessidades individuais específicas.

Atualmente, utilizamos o termo Deficiência Intelectual.

A deficiência Intelectual foi conhecida durante muitos anos como deficiência mental e só passamos a utilizar efetivamente o termo Deficiência Intelectual a partir da declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 06/10/2004 pela organização Mundial de Saúde (OMS, 2004).

Deficiência intelectual é o "funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestações antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas".

Hoje, quando se fala de inclusão escolar, o maior debate gira em torno do acesso do aluno com deficiência intelectual, especialmente quando ele apresenta graves comprometimentos cognitivos.

Considera-se deficiência intelectual segundo a definição da AAIDD, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Em tradução para o português: Associação Americana de Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento.

A deficiência intelectual é uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, auto-cuidados, vida doméstica, habilidades sociais, relacionamento social, uso de recursos da comunidade, auto-suficiência, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho.

São muitos os conceitos de deficiência intelectual, mas o atual modelo da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), nos traz uma concepção funcional e multidimensional que facilita a compreensão e os planejamentos dos apoios necessários à inclusão das pessoas com deficiência intelectual na sociedade.

Entende-se como apoio: auxílios que melhore o funcionamento da vida da pessoa, em cinco dimensões: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, participação, interação e papéis sociais, saúde e contexto.

Essa visão amplia o foco na intervenção nas seguintes áreas: ensino e educação, vida doméstica, vida em comunidade e, emprego, saúde, segurança, desenvolvimento humano, proteção e defesa, além das áreas comportamentais e sociais. Para tanto, considera-se quatro graus de apoios, conforme o nível de comprometimento intelectual manifestado:

Primeiro nível Intermitente, baseado em necessidades específicas e oferecidos em certos momentos por um determinado período (curto prazo), e com características episódicas (a pessoa nem sempre precisa de apoio) e com intensidade variável.

Segundo nível Limitado: consistente durante atividades específicas, oferecido ao longo de um período (longo prazo), porém com tempo limitado.

Terceiro nível Extensivo: é necessário apoio regular (diário) em pelo menos alguns ambientes (escola, trabalho, lar) sem limitação quanto ao tempo.

E, quarto nível Pervasivo: constante, de alta intensidade, nos diversos ambientes, envolve uma equipe maior de pessoas administrando os apoios, potencialmente durante o ciclo da vida.

Ressaltamos que, dependendo das condições pessoais, a situações de vida e faixa etária, os apoios variação em duração e intensidade, podendo ser oferecidos por qualquer pessoa, seja ela: professor, amigo, psicólogo, familiar, entre outros, destinadas a melhorar o funcionamento da pessoa com deficiência intelectual no cotidiano, favorecendo uma melhor qualidade de vida.

De acordo com o Decreto de nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999):

A deficiência mental é um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: (a) comunicação, (b) cuidado pessoal, (c) habilidades sociais, (d) utilização dos recursos da comunidade, (e) saúde e segurança, (f) habilidades acadêmicas, (g) lazer e (h) trabalho. (BRASIL, 1999, p.30)

O Funcionamento intelectual também chamada inteligência refere-se à capacidade mental geral, como aprendizado, raciocínio, resolução de problemas, e assim por diante.

O comportamento adaptativo é o conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas que são aprendidas e realizadas por pessoas em suas vidas cotidianas a deficiência intelectual se manifesta antes dos 18 anos de idade.

A Convenção da Guatemala, internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto 3956/2001, no seu artigo 1º define deficiência como [...] “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Essa definição ratifica a deficiência como uma situação.

Como o próprio nome aponta a deficiência intelectual pode ser entendida como o não funcionamento da mente conforme os padrões normalmente encontrados em seres humanos. Caracterizam-se pela parcialidade dos processos e/ ou do exercício das funções psicológicas superiores. (Vygotsky, 1991).

A questão do diagnostico dessa deficiência ainda é hoje bastante desafiante má educação de alunos com deficiência intelectual.

No início do reconhecimento dessa população, houve um predomínio de fatores orgânicos na etiologia de suas limitações, a crença da imutabilidade do perfil apresentado e, conseqüentemente, a ausência de credibilidade na educabilidade do sujeito.

Segundo PESSOTI (1984), a hegemonia do saber médico a respeito da deficiência intelectual assim como se apresentava.

A deficiência mental, que após a inquisição se tornara um problema médico e não mais teológico, passara de um enfoque supersticioso a um tratamento naturalista, por parte de muitos médicos e raros pedagogos, essa atitude naturalista, porem não implica necessariamente a abordagem científica da questão.

A inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais vem mobilizando a comunidade escolar e a sociedade, pois todos os alunos devem estar incluídos nas salas de aula do ensino regular.

O trabalho em parceria entre professores da classe comum e os profissionais da Educação Especial poderá auxiliar os professores a elaborarem seus métodos de diferenciação de ensino para os alunos com necessidades educacionais especiais:

Para garantir o êxito dos trabalhos na escola inclusiva, algumas considerações devem ser consideradas: apoio de especialistas, unificando os dois sistemas e adaptando-os às necessidades de todos os alunos; potencialização das formas de intervenção, isto é, aplicação dos sistemas consultivos e de intervenção direta em sala de aula comum por meio do ensino cooperativo; adoção de uma nova organização escolar, propondo a colaboração, o ajuste mútuo, as formas interdisciplinares e o profissionalismo docente. (DENARI, 2004 apud RODRIGUES, 2006, p.36)

De acordo com a Declaração de Salamanca (BRASIL,1994), o conceito de inclusão é um desafio para a educação, uma vez que estabelece que o direito à educação é para todos e não só para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

Segundo Mantoan (1997), o processo de inclusão exige da escola novos recursos de ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria instituição, reduzindo todo o conservadorismo de suas práticas, em direção de uma educação verdadeiramente interessada em atender às necessidades de todos os alunos.

As crianças sem deficiência devem se sentir seguras, e com as crianças com deficiência não é diferente, ambas precisam de amor, carinho, segurança, proteção, entre outras coisas.

A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de todos os alunos, com ou sem deficiência.

Toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter níveis adequados de aprendizagem, escolas regulares que possuem tal orientação inclusiva constitui os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos, além disso, tais escolas provêm uma educação afetiva à maioria das crianças e aprimoram a 26 eficiência em última instância o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (SALAMANCA, 2000, p.134).

Uma escola inclusiva é aquela que atenda às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, entre outras, sendo seu maior desafio envolver uma pedagogia focada no aluno, capaz de educar e incluir todos.

A inclusão implica uma mudança educacional, porque não se limita apenas aos deficientes, mas sim a todos os alunos.

Sendo assim, a escola é a porta da inclusão, é o início da inserção na vida social de qualquer cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim desta pesquisa podemos compreender melhor os aspectos da deficiência intelectual, e sabemos que não é fácil trabalhar com estes alunos, sobretudo pela falta de informações disponíveis sobre os mesmos, muitas vezes a família não busca o acompanhamento necessário.

A família é um instrumento muito importante na vida dessas crianças, a aceitação e a rápida procura de apoio, ajudam no desenvolvimento delas, ainda mais se for em uma escola inclusiva, onde realmente ocorra a verdadeira inclusão, e não apenas a inserção.

Paratanto, família e escola devem andar sempre juntas, todos com os mesmos objetivos, que é aceitar, conviver com as diferenças de forma natural e, o principal, amar essas crianças.

Os alunos deficientes que são também filhos, não podem se sentir inferiores aos demais, pois ser deficiente não é uma escolha deles e nem da família, é apenas uma fatalidade, que pode ser recompensada com muito carinho e cuidado.

E, por meio deste artigo buscamos elucidar os pontos principais sobre a deficiência intelectual, para viabilizar o trabalho pedagógico docente.

Tendo em vista que esse aluno exige mais atenção, mais sensibilidade e compreendemos quando os professores da sala regular da escola comum são tomados pelo sentimento de angustia, pois ainda alguns desses professores têm a visão de que irão “curar” o aluno com deficiência intelectual, quando na verdade o objetivo não é esse.

Ademais, o objetivo ao se trabalhar com o aluno com deficiência intelectual é de possibilitar a sua construção de conhecimentos e aprendizagens para que esses alunos sejam como um cidadão autônomo e independente.

REFERÊNCIAS

AAIDD. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*

Disponível em: <<http://www.aaidd.org>>. Acesso em 20 mar 2019.

ARANHA, M. S. F **Integração Social do Deficiente**: Análise Conceitual e Metodologia - Temas em psicologia. São Paulo: Memnon, 1979.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília, 1997.

_____. Formação continuada a Distância de professores para o **Atendimento Educacional Especializado**. Deficiência Mental. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008

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

_____. **Resolução CNE/CEB N° 2** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em 20 mar 2019.

_____. **Resolução CNE/CEB N° 4.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em 20 mar 2019.

_____. **Decreto nº 7.611.** Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3179-decreto-n%C2%BA-7611-de-17-de-novembro-de-2011>. Acesso em 20 mar 2019.

_____. **Decreto nº 3.298.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em 20 mar 2019.

_____. Convenção da Guatemala: 28 de maio de 1999. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/29>. Acesso em 20 mar 2019.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando Sem o Ba - Be - Bi - Bo – Bu**. São Paulo: Spione, 2009.

CARVALHO, B. V. de. **A Literatura Infantil**. São Paulo: Edart, 1982.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: Teoria Analise e Didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

FALCONI, E. R. M.; SILVA, N. A. S. **Estratégias de trabalho para alunos com deficiência Intelectual AEE.** Disponível em: <https://especialdeadamantina.files.wordpress.com/2014/05/estratc3a9gias-de-trabalho-para-alunos-com-di.pdf>. Acesso em 20 mar 2019.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da língua portuguesa**. 8 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A Psicogênese da lingua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GOMES, M. L. de C. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. Curitiba: IBPEX, 2007.

MAZZOTA, M. J. S. **Direito do portador de deficiência á audição**. São Paulo: Integração, 1994.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

PESSOTI, I. **Deficiência mental: da superstição á ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

VYGOSTSKY, L.S **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

INCLUSÃO ESCOLAR: O DIREITO DE ACESSO À ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA



MIRTES VIEIRA

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Nove de Julho (2003); Especialista em Educação para a infância: Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental pela Faculdade UnYleYa (2018); Professora da Educação Infantil da rede municipal do Estado de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre o direito à escolarização e a realidade vivida pelos estudantes com deficiência no Brasil, na perspectiva da inclusão escolar. Tem por finalidade contribuir para a prática pedagógica do professor a partir do estudo sobre os fundamentos, os princípios e os objetivos da Educação Inclusiva. Por meio da análise dos referenciais teóricos objetiva estudar a legislação vigente relacionada à inclusão escolar da pessoa com deficiência, discutir os aspectos curriculares e as propostas pedagógicas voltadas para a inclusão e refletir sobre as alternativas de ação pedagógica junto ao aluno com deficiência. Os profissionais da escola precisam tomar conhecimento das legislações que garantem esse direito e que trazem as responsabilizações em caso da negativa deste. É importante que discutam sobre os princípios da pedagogia inclusiva para a reflexão da sua prática pedagógica e suas possíveis transformações para o reconhecimento desse direito, e conseqüentemente, para a construção de uma sociedade justa, igualitária e inclusiva.

Palavras-chave: Pessoa com Deficiência; Inclusão Escolar; Legislação; Escolarização; Educação.

INTRODUÇÃO

O direito à escolarização da pessoa com deficiência já é um direito garantido pela legislação vigente, porém, muitos estudantes encontram dificuldades no acesso à inclusão escolar. Alguns têm sua matrícula negada e outros adentram às escolas, mas sem nenhuma perspectiva de acompanhamento do contexto escolar.

O presente estudo propõe a reflexão: Qual a realidade vivida pelos estudantes com deficiência, no Brasil, na perspectiva da inclusão escolar? Discute os marcos históricos, as políticas públicas criadas para o atendimento educacional da pessoa com deficiência, as consequências frente à negativa desse direito e as características da pedagogia inclusiva.

A escola é um espaço de diversidades. Pensar sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência é necessário e urgente. O estudante precisa ter o seu direito à escolarização garantido. Direito esse de não apenas se matricular na escola, mas também de ter acesso ao conhecimento como todos os alunos, ainda que seja necessária adaptações e busca de possibilidades, respeitando-se, sempre, suas limitações e desafios.

Os profissionais da escola precisam tomar conhecimento das legislações que garantem esse direito e que trazem as responsabilizações em caso da negativa deste. É importante que discutam sobre os princípios da pedagogia inclusiva para a reflexão da sua prática pedagógica e suas possíveis transformações para o reconhecimento desse direito, e conseqüentemente, para a construção de uma sociedade justa, igualitária e inclusiva.

Este trabalho de pesquisa, por meio da análise dos referenciais teóricos, tem por objetivo geral contribuir para a prática pedagógica do professor a partir da compreensão sobre os fundamentos, os princípios e os objetivos da Educação Inclusiva. E tem, como objetivos específicos, estudar a legislação vigente relacionada à inclusão escolar da pessoa com deficiência, discutir os aspectos curriculares e a propostas pedagógicas voltadas para a inclusão e refletir sobre as alternativas de ação pedagógica junto ao aluno com deficiência.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL OU ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

É interessante analisar o que diz a legislação sobre a educação especial, contrapondo com o atendimento educacional especializado. Houve um equívoco ao entender a educação especial como uma nova modalidade, e não como um atendimento especializado para o aluno que dele necessitasse. O que acabou gerando uma situação em que o estudante com deficiência era matriculado no Ensino Especial, tendo o prejuízo da frequência no ensino regular.

A Educação Especial, de acordo com a Lei nº9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação, define a Educação Especial como educação escolar oferecida na rede regular, preferencialmente.

Art.58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, 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.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (Lei 9394/96)

Fávero (2007) observa que LDBEN usa os termos educação especial e rede regular de ensino. Já a Constituição Federal não usa a nomenclatura Educação Especial, mas apenas "atendimento educacional especializado".

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Caso o aluno encontre alguma dificuldade para ser inserido como os demais colegas, poderá contar com o atendimento especializado em classes, escolas ou serviços especializados, como preceitua a LDBEN/96.

Art. 58-§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (Lei 9394/96)

Como toda legislação ordinária em que estar de acordo com a Constituição Federal, não há como entender a possibilidade de substituir o ensino regular pelo especial. Se esta e para LDBN, a Educação Básica — Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio — é obrigatória para todos, essa substituição é inadmissível ao aluno com deficiência, na idade de frequentar essa etapa de ensino.

Art.208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (CF, 1988)

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

§2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais. (Lei 9394/96)

Fávero (2007) traz um exemplo para melhor compreensão sobre o aluno que necessita do atendimento educacional especializado em uma sala à parte.

Um exemplo para esclarecer melhor a situação: uma criança surda, que nunca escutou qualquer som e usa língua de sinais, necessitará de ensino muito específico do Português, sua segunda língua. Neste caso, aplica-se perfeitamente o artigo 58, § 2º: é o tipo de atendimento que precisa ser

oferecido à parte e, para não ser discriminatório e não restringir o acesso do aluno ao Ensino Fundamental é essencial que seja ministrado em horário distinto das aulas comuns, preferencialmente na própria rede regular. (FÁVERO, 2007)

A garantia de atendimento educacional especializado a quem tem deficiência, preferencialmente na rede regular, não pode excluir o direito do aluno com deficiência de ser atendido em escolas comuns, na Educação Básica — Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Sendo assim, Ensino Regular e Atendimento Educacional Especializado, bem como Educação Básica e Educação Especial, não se confundem e não se excluem porque o atendimento educacional especializado é importantíssimo, mas não esgota o direito do aluno com deficiência à escolarização.

O ENSINO REGULAR E A PEDAGOGIA INCLUSIVA

Conforme fica claro, a Constituição garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola. Toda escola deve atender todos os princípios constitucionais citados, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, deficiência ou ausência dela.

Estes dispositivos demonstram que ninguém pode negar, a qualquer pessoa com deficiência, o acesso à mesma sala de aula que qualquer outro estudante, sob pena de ofensa ao princípio da igualdade. Para permitir esse acesso e permanência, a escola deve providenciar as transformações necessárias ao atendimento dos alunos com deficiência.

O Decreto 3.956/2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, celebrada na Guatemala, também ratifica a proibição de qualquer tratamento diferenciado baseado na deficiência como a exclusão escolar, a colocação em escolas e salas em razão de sua deficiência.

O acesso à escola comum talvez seja o maior desafio a ser enfrentado pelos pais que não abrem mão de garantir aos filhos com deficiência os seus direitos. É preciso ultrapassar a porta pesada da escola, mudar a ideia de que essas crianças precisam de proteção excessiva, e até vencer a nossa fragilidade em sermos mães e pais de aluno "diferente" da turma. Mas o acesso à educação é também o maior legado que se pode deixar aos nossos filhos, e os que têm deficiência não são diferentes nesse direito, porque buscam a mesma coisa: "ser mais um menino entre os meninos. E eles são. Cabe a todos garantir-lhes a oportunidade necessária. (Fávero, p.55)

Segundo Fávero (2007), a escolarização é um direito humano fundamental, que não pode ser subtraído de ninguém. O direito à educação em níveis elementares, também de

acordo com a Declaração de Direitos Humanos, é obrigatório, indisponível. Isto significa que nem os pais podem abrir mão desse direito. Portanto, os pais podem optar, dentro dos níveis de escolarização, pelo gênero de instrução que quiserem, como escolas confessionais, tradicionais, democráticas, mas não podem optar por deixar seu filho sem acesso ao Ensino Fundamental.

Escola é aquela para onde todos os alunos daquele bairro, daquela comunidade, vão estudar. Esse é o espaço privilegiado da preparação para a cidadania e para o pleno desenvolvimento humano, objetivos previstos na Constituição Federal, que devem ser alcançados pelo ENSINO (art. 205, CF). A diversidade, a convivência entre todos, é pressuposto básico para o cumprimento desses fins educacionais. Qualquer arranjo diferente disso é uma distorção das disposições constitucionais e uma fuga da realidade. (Fávero, p.53)

Alguns alunos precisam, sim, de atendimento especializado; no entanto, esse atendimento não significa restrição ao mesmo ambiente que os demais educandos, ao contrário, esse atendimento deve ser bem definido e funcionar como um currículo à parte, oferecendo subsídios para que os alunos possam aprender conteúdos específicos a cada deficiência, concomitantemente ao ensino comum. É o instrumento a ser usado para que a convivência de alunos, com e sem deficiência, seja alcançada na idade própria, ou seja, o mais cedo possível. (Fávero, p. 55)

Algumas medidas precisam ser adotadas pelas escolas, imediatamente, para atender os alunos com deficiência que já estão matriculados e aos que ainda se matricularão, como construção de rampas e banheiros adaptados, eliminação de barreiras arquitetônicas, instalação de elevadores. A Lei 10.098/00 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e outras normas.

É impossível a escola estar previamente preparada para todos os tipos de deficiência, o que nem é necessário. Numa rede de ensino em que não existem exclusões, as deficiências de todos os tipos estão pulverizadas entre todas as escolas. (...) O que a escola não pode fazer é, sob o gasto argumento de não estar preparada, recusar matrículas. (Fávero, p. 67)

A escola precisa, também, adotar práticas pedagógicas adequadas às diferenças, respeitando as limitações de cada estudante, adaptar suas avaliações, que não sejam para categorizar ou excluir, mas que parta das possibilidades de cada um; garantir a matrícula do aluno com deficiência próximo à sua casa, assim como já ocorre com os demais alunos.

Para receber alunos com vários níveis de desenvolvimento intelectual, numa mesma sala de aula, é preciso que a escola providencie uma mudança no modo de organizar, pedagogicamente, o processo escolar para todos os alunos.

As práticas escolares que permitem ao aluno aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que é capaz de produzir, segundo suas possibilidades, são próprias de um ensino escolar que se distingue pela diversidade de atividades. O professor, na óptica da educação inclusiva, não é aquele que ministra um " ensino diversificado" para alguns, mas aquele que prepara atividades diversas para seus alunos (com ou sem

deficiência) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. (BATISTA, 2005, p.17)

O professor precisa perceber que foi lhe dada autonomia para buscar novas possibilidades para seus alunos, visando a qualidade da educação, respeitando-se a diversidade do ambiente escolar e as limitações de cada estudante. O docente não pode se sentir só dentro de uma tarefa tão desafiadora, e por vezes totalmente nova para si. Precisa perceber que o sucesso daquele estudante depende do trabalho de um coletivo, de uma equipe, que ele não sua responsabilidade apenas.

Modificar essa prática para a prática escolar inclusiva é uma verdadeira revolução, que implica inovações na forma de o professor e o aluno avaliarem o processo de ensino e de aprendizagem. Ela desmonta de uma só vez o caráter homogeneizador da aprendizagem e elimina todas as demais características excludentes das escolas comuns que adotam propostas pedagógicas conservadoras.

Para conseguir trabalhar dentro da proposta educacional inclusiva, o professor precisa contar com o respaldo de uma direção escolar e de especialistas, que adotam um modelo de gestão escolar verdadeiramente participativa e descentralizada. (BATISTA, 2005, p.18)

Às vezes o professor traz para a escola ideias inovadoras e propostas de trabalho diferentes e adequadas para a sua realidade em sala de aula, porém não consegue implementá-las por falta de apoio da gestão escolar. Uma receptividade positiva frente às inovações trazidas pelo professor o deixará mais estimulado e engajado na luta por alternativas de ensino para o sucesso dos estudantes.

Conforme a Lei 7853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, ainda que aquela deficiência não tenha sido prevista pela escola, não poderá ser rejeitada:

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Parágrafo único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - na área da educação:

f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;

Ressalta-se que ao matricular o aluno, a escola deve se mobilizar para obter o maior número de informações sobre as informações dos profissionais que atendem aquela criança, ou as possibilidades que já conseguiram perceber, ou o trabalho que já vem

desenvolvido, para ajudar a nortear o plano de ação do professor que irá atendê-lo. Gestores e demais segmentos da escola deverão ser envolvidos no processo para a matrícula, permanência e desenvolvimento, nos casos do aluno com deficiência ou sem deficiência.

Contudo, mesmo o atendimento educacional especializado, que precise ser prestado complementarmente em salas de aula ou em ambientes segregados, poderá se dar apenas mediante a aceitação da pessoa com deficiência ou de seu responsável, não estando ela, obrigada a aceitar o tratamento diferenciado, como frisa a Convenção da Guatemala:

2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência

a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

b) não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação.

Infelizmente, alguns dirigentes de escolas ainda recusam a matrícula, ou recebem a criança com deficiência sem providenciar o atendimento às suas necessidades específicas. Alguns pais ou responsáveis, também, ainda negam ao aluno com deficiência a sua matrícula na escola. Cabe a cada um ser responsabilizado pelos seus atos. Do Poder Público, se não oferecer a vaga, ao dirigente que negá-la ou a família que for omissa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo contribui para a prática pedagógica do professor, pois lhe permite analisar os fundamentos, princípios e objetivos da educação inclusiva por meio dos referenciais teóricos e das legislações vigentes que foram expostos. Permite-lhe, ainda, responder, diante do que está posto, qual a realidade vivida pelos estudantes com deficiência no Brasil, na perspectiva da inclusão escolar.

A partir deste estudo foi possível tomar conhecimento sobre a definição das diferentes deficiências, bem como dos marcos históricos e normativos da luta da pessoa com deficiência ao atendimento educacional no Brasil.

Em seguida lhe é possibilitado uma reflexão sobre a pedagogia inclusiva; e conhecer as legislações que positivaram o direito da pessoa com deficiência à inclusão escolar, as políticas públicas criadas para o direito à Educação de todas as pessoas, com ou sem deficiência, à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e Médio, e ao Atendimento Educacional Especializado, a quem dele necessitar. Ao final, demonstra a necessidade, urgente, da escola regular enfrentar o desafio da inclusão das diferenças, se adequando, das barreiras arquitetônicas ao currículo e práticas pedagógicas.

Infelizmente algumas pessoas com deficiência continuam tendo que lidar com a negativa do direito à escolarização. Alguns não conseguem se matricular, e outros apenas se matriculam, pois não existe nenhum movimento, por parte da escola e outros órgãos, em se adequar para que a inclusão ocorra de fato.

Mais do que nunca vivemos em uma época que não se pode negar o direito à escolarização à pessoa com deficiência. É preciso respeitar e reconhecer o direito dessas pessoas à inclusão escolar, pois a igualdade e a dignidade humana são princípios constitucionais garantidos a todos.

É necessário um investimento em formação continuada do professor e demais funcionários da escola, bem como um trabalho com as famílias para que compreendam a importância e o direito da pessoa com deficiência de ser incluída no ensino regular. Além disso, o Ministério Público deve fiscalizar se a lei vem sendo cumprida, denunciando os responsáveis para que sejam punidos, seja pais, autoridades da escola ou o próprio Poder Público.

REFERÊNCIAS

- AMIRALIAN, M.L.T.; PINTO, E.B.; GHIRARDI, M.I.G.; LICHTIG, Ida. MASINI, E.F.; PASQUALIN, L. Conceituando deficiência. Revista de Saúde Pública, 2000; 34(1):97-3. p. 97-103.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota. Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental. Brasília: MEC, SEESP, 2005.
- BELO HORIZONTE. Lei Municipal de nº 6.701/94. Belo Horizonte: Câmara Municipal, 1994.
- BELO HORIZONTE. Cartilha da Inclusão: Direitos da Pessoa com Deficiência. Belo Horizonte: 2006.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição Da República Federativa do Brasil. Vade Mecum/obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antônio Luiz de Toledo, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Livia Céspedes. 5ª ed. São Paulo. Editora Saraiva. 2008.

BRASIL. Decreto-lei nº 6.214, de 26 de setembro de 2007. Brasília, DF: Senado Federal, 2007.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

CORDE, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Manual de Acessibilidade – Como fazer certo e fácil. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Presidência da República, Brasília: 1999.

_____. Guia Sem Barreiras – como fazer campanha educativa. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Presidência da República, Brasília: 2000.

_____. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Presidência da República, Brasília: 2007.

DINIZ, D. O que é deficiência. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. Terminologia sobre Deficiência na Era da Inclusão. Artigo disponível em: <http://www.mp.pe.gov.br>. Acesso em 22/09/2009.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga, 1969 – Direitos das Pessoas com Deficiência: Garantia de Igualdade na diversidade. WVA, Rio de Janeiro: 2004.

FONSECA, R.T.M. O trabalho protegido do portador de deficiência in: G.J.P.Figueiredo(org.) Direitos da pessoa portadora de deficiência. Max Limonad, São Paulo, 1997 p.135-139.

Lei Nº 7.853, 24/10/1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.Disponível em 30/04/18.

MEC/SEESP. Resolução CNE/CEB nº 2/2001.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. 2ª edição. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

RIBEIRO, Darcy. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96). Brasília: Centro Gráfico, 1997.

SASSAKI, R.K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: VA, 1997.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTES NO ENSINO FUNDAMENTAL: ARTE AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM SALA DE AULA



NÁDIA PORTELA LOPES

Graduação em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2009); Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade UNIVESP (2013); Professora Titular de Ensino Fundamental II e Médio de Português da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.

RESUMO

O ensino da Arte é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo. A partir, da Lei Nº 10.639/2003, que torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensinos, oficiais e particulares, o estudo da História da África e o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileiras, como parte do currículo escolar, é imprescindível a reflexão a sobre a cultura material e imaterial da arte africana e afro-brasileira, sendo ela uma das bases de nossa sociedade. O presente artigo busca discutir sobre a importância da prática do ensino de Artes para as Relações Étnico Raciais na Educação Fundamental, uma vez que deve contribuir para a construção da identidade, que valorize a arte africana e afro-brasileira, estimulando os alunos a produzirem e dialogarem com essa cultura. Traçando um breve panorama das relações entre a cultura e o ensino da Artes no Brasil, e dialogando com profissionais do Ensino Fundamental, da rede pública Municipal de São Paulo, sobre essa temática, este artigo faz uma reflexão sobre o multiculturalismo e diversidade no ensino das Artes.

Palavras-chave: Educação; Artes; Arte Africana e Afro-brasileira; Identidade; Relações Étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

O Brasil é o país da diversidade. Este fato é dissonante a uma realidade presente na sociedade, e, por vezes, na escola, como instituição social, que homogeneiza as diferenças, sem a consciência de sua realidade plural. Nesse contexto, é necessária uma

educação em que se possa conduzir os indivíduos ao reconhecimento e à valorização da diversidade cultural brasileira.

O estudo da arte africana e afro-brasileira nas aulas de Artes podem ser eficientes na desconstrução dos estereótipos que se arraigaram tão fortemente na sociedade brasileira, já que ter uma visão clara do continente africano e de como este faz parte de nossa formação cultural, pode ser uma eficaz maneira de ajudar a promover a conscientização.

Essa necessidade começou a ser reconhecida pelas instituições federais brasileiras quando, em 2003, foi decretada a Lei Nº 10.639, que altera a Lei Nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e inclui, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Antes disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) já indicavam, como um dos objetivos gerais para o Ensino da Arte, que os alunos deveriam ser capazes de “conhecer características fundamentais do Brasil, nas suas dimensões sociais, materiais e culturais como meio de construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país” (PCN's, 1998, p. 07), “adotando no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si mesmo o respeito” (PCN's, 1998, p. 07).

Mesmo assim, a arte de matriz africana, tem sido pouco abordada nas escolas e, quando é, muitas vezes recebe um tratamento que a desqualifica do papel de arte, sendo confundida com folclore, artesanato ou mesmo como “arte primitiva”.

A prática docente cotidiana e a realidade social demonstram ser extremamente necessário dar voz as representações da África. Exibir suas imagens, sons, contradições, diferenças, produções, assim como promover a produção desenvolvida por afro-brasileiros, ou aquelas ligadas à temática africana. A motivação vem especialmente em função da observação de que há uma falta de identidade, representatividade, em relação à nossa negritude.

Entendendo que estabelecer esta identidade e mantê-la é hoje, um papel da escola e dos docentes, inclusive estabelecido por lei, e diante da riqueza cultural que se manifesta na sociedade brasileira, muito embora de forma desigual, cabe refletir sobre a forma de se trabalhar as questões da diversidade, principalmente na disciplina de Arte, na intenção de promover um diálogo entre os diversos saberes, curriculares e culturais, na busca de estratégias de ensino que sejam eficazes no trabalho com a diversidade em sala de aula, mais precisamente com a questão étnico racial.

O ENSINO DE ARTES NO BRASIL

A Arte está presente em toda produção humana, embora se apresente de formas diferentes em cada civilização. A história da humanidade está marcada pela intervenção do homem, que é capaz de abstrair, simbolizar e criar arte. Houve sempre a busca por signos e suportes que pudessem registrar suas marcas, sua história: os primeiros registros ditos artísticos expressavam sua cultura. A arte é inerente ao homem.

No Brasil, assim como em outros países, o ensino de Arte é componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica. O ensino da Arte como uma das práticas pedagógicas para o desenvolvimento do sujeito, contribui para sua formação cultural, construção da sensibilidade e fatores relacionados ao conhecimento.

O Ensino Fundamental é uma etapa muito abrangente do percurso do estudante, que se estende desde a sua alfabetização ao pensamento crítico, e diz respeito à realidade à qual pertence.

Acerca do processo de ensino e de aprendizagem em Arte, é preciso destacar a autonomia da Arte como componente curricular. Na escola, a Arte não é um tema transversal ou um acessório de outros componentes. O ensinar e aprender Arte no Ensino Fundamental transcorre no âmbito de seus conhecimentos específicos e não como ilustração ou representação de estudos desenvolvidos em outras áreas. Em Arte, desenvolve-se a leitura da língua estética do mundo. Aproximamos os estudantes dos signos sonoros, visuais, gestuais, motores, textuais, táteis e verbais que engendram as linguagens artísticas e se estendem a outros campos da cultura, ou seja, da estesia de nossos sentidos à estética das criações.

O professor de Arte é o mediador que fomenta, facilita e fortalece o contato dos estudantes com a cultura que o cerca e com um repertório artístico que está à espera para ser descoberto ou desbravado. Não há outro componente curricular que se debruce sobre a cultura em sua dimensão estética como a Arte. Ler, portanto, é um aspecto significativo da área. Contudo, sua abrangência é ainda maior, incluindo, por exemplo, a resignificação, a expressão, a vigília criativa, a manipulação inventiva dos elementos que constituem as linguagens artísticas e as relações entre arte e vida, arte e sociedade, bem como arte e identidade. É estabelecido um jogo no qual a experiência artística se volta aos processos de criação, à pesquisa, à contextualização (histórica, social, antropológica, política etc.) e à leitura, em um dinamismo dialógico que acolhe vozes de estudantes e de docentes, da comunidade e outros parceiros da escola.

A presença da Arte no Ensino Fundamental e suas múltiplas linguagens vem sendo assegurada desde 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Porém, somente a partir da década de 1990 é que se reconheceu a especificidade das artes visuais, da dança, da música e do teatro como conhecimento, bem como a necessidade de formação específica para o professor.

No que tange às Artes Visuais, os documentos oficiais recomendam que não basta o aluno somente realizar uma leitura imagética superficial, por não ter o domínio dos códigos visuais. Nesse sentido, cabe ao professor fundamentar a sua ação, sabendo qual teoria que embasa o trabalho pretendido, bem como os encaminhamentos metodológicos que permitirão a sua efetivação. Assim, a leitura das imagens não pode ser usada na escola só para questões simplistas – reprodução e ilustração de conteúdos, mas ir além do visual.

De acordo com a BCNN (Base Nacional Comum Curricular), a “**Arte** propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas”, **produzir atividades que consigam comportar a bagagem histórica da criança e fazê-la se expressar e ver a expressão do outro são importantes para seu desenvolvimento.**

Nessa perspectiva, percebemos que por meio da Arte, o ser humano se torna consciente de sua existência individual e social, pois ela possibilita um olhar diferente sobre a realidade. Desse modo, convém recorrer a Hernandez que propõe que se deve instigar o aluno a refletir e debater, educando-o para a compreensão do que está implícito nas imagens valores culturais, entre outros.

Há um manancial de conceitos que envolvem o ensino de Arte como interculturalidade, cultura visual, transdisciplinaridade, acessibilidade, descolonização, diferenças, contemporaneidade, mediação cultural, interações significativas, pluralidade, entre outros. Antes de elaborar suas práticas, é salutar, ao educador, conhecer quais as ideias que inspiram e buscam afirmar os direcionamentos para o ensino de Arte atual.

SELEÇÃO CULTURAL PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem a finalidade de reduzir as desigualdades educacionais do Brasil, a partir de critérios de qualidade e expectativas de aprendizagem.

Neste contexto, busca-se uma Educação pela igualdade e pela defesa da dignidade humana, através do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades.

Pensar a diversidade em educação é criar oportunidades e condições, a todos os alunos, de acesso e permanência na escola. Trata-se de pautar seu Projeto Político Pedagógico (PPP), e suas práticas, considerando as diferentes condições étnicas e culturais, as desigualdades socioeconômicas, as relações discriminatórias e excludentes, presentes em nossas escolas.

Diante do exposto, é necessário reconhecer a escola como promotora de novos saberes, que busca atender as especificidades dos alunos, preparando-os para o exercício da cidadania, onde o professor seja mediador de aprendizagem que, em seu fazer pedagógico, busque alternativas diferenciadas que toque a todos os educandos, não permitindo assim a discriminação e a exclusão.

No entanto, no âmbito escolar, ainda se observa formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, comentários de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando traços físicos do negro, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana.

Por outro lado, professores que negam a existência de discriminação, ou ficam ressabiados em abordar tal temática, deixam de realizar as intervenções necessárias na busca de erradicar os conflitos vivenciados. Muitos mantêm e até mesmo agravam o problema, não exercendo seu papel de mediador de conflitos e saberes.

É fundamental refletir acerca da seleção cultural, que define o que é legítimo ensinar. Isso porque a escola, os currículos, os docentes, muito embora busquem uma representação de neutralidade tem sua prática definida por valores que podem ser pautados por determinados grupos ou outros, ainda que oficialmente a ideia de neutralidade da instituição escolar possa parecer válida, especialmente no senso comum.

Entendemos que o sistema escolar pode, por sua lógica própria, servir à perpetuação dos privilégios culturais sem que os privilegiados tenham de se servir dele. Conferindo às desigualdades culturais uma sanção formalmente conforme aos ideais democráticos, ele fornece a melhor justificativa para essas desigualdades (BOURDIEU, 2008, p. 59).

Nessa perspectiva, Blauth (2007, p. 42) alerta que as propostas do ensino da arte configuram-se muitas vezes em conceitos estéticos que privilegiam estruturas e delimitações a partir de um conhecimento erudito, desconsiderando os valores culturais específicos que perpassam os campos diversificados das ações e produções artísticas. Desse modo, um dos desafios seria a busca de meios e saberes que vislumbrem a decodificação e o reconhecimento dos significados, tanto nas produções estéticas consideradas eruditas como nas produções estéticas populares.

Historicamente os conhecimentos referentes ao continente africano foram negados ou ignorados dentro do currículo por anos, evidência disto é que a história da arte africana não aparece nos livros antigos de história da arte ou aparecem de forma bastante aligeirada. Essa realidade nos fez perceber a responsabilidade de tratar desse tema. Nesse sentido, Blauth (2007, p. 43) assegura que não se trata de estabelecer juízos de valor ou comparações entre a arte das diferentes manifestações culturais, mas sim de conhecer a expressão do outro, reconhecendo as diferenças nas diferentes formas de expressão.

Assim, num país multicultural como o Brasil, o ensino de arte deve prever e buscar o acesso à fruição e análise sócio histórica não apenas das obras de cunho eurocêntrico, mas também orientais, latino-americanas, indígenas e as de matriz africana, essa sobre a qual debruçamos nossos esforços no estudo em pauta.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Há, nos mais diversos espaços de estudos sobre educação, o debate sobre a necessidade de se trabalhar em sala de aula com a cultura africana e afro-brasileira, como parte importante de nossa formação. Entretanto, historicamente, mesmo no âmbito escolar, são inúmeros os casos de opressão, discriminação e preconceito à essa cultura.

Em função da necessidade de combater práticas que perpetuam o racismo, compreender nossas origens e como ação afirmativa para banir da sociedade a desigualdade, o governo federal promulgou a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96, a qual passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos 26-A, 79-A e 79-B:

Art.26-A – Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e Cultura Afro-Brasileira.

Parágrafo Primeiro – O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

Parágrafo Segundo - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito do currículo escolar em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Art.79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, 1996)

Amparada e acatando essa legislação que obriga o ensino sistemático da História das Culturas Africanas e Afro-brasileira em sala de aula, o componente de Artes, passa a ser um dos protagonistas na promoção da cultura afrodessendente às gerações em formação.

Em vez de reservar a produção de artistas africanos ou negros, ou aqueles que se dedicam ou se dedicaram a essa temática, a um mês ou uma aula separada, como por ocasião da data/mês da Consciência Negra, propõem-se aqui uma forma integrativa de ensinar Artes com tais características.

É preciso considerar que a arte africana, assim como todas as outras, é um reflexo das histórias, dos mitos e das crenças. Em especial, o continente africano é muito rico em todas as manifestações e influenciou inúmeros artistas da Europa e da América.

No Brasil, a arte trazida pelas pessoas escravizadas, oriundas de diversas regiões da África durante o período colonial, teve muitos de seus elementos fundidos às manifestações indígenas e portuguesas, dando origem à arte afro-brasileira (GOMES, 2009). A Arte Africana é a base da chamada Arte Afro-brasileira, daí a necessidade de apontar algumas manifestações mais características dessa cultura, tais como, as esculturas em marfim, madeira; a tecelagem rica em detalhes, os utensílios em cerâmica, os artefatos com fibras naturais.

Inúmeras são as manifestações da arte africana que podem contribuir para o desenvolvimento discente, sendo assim, há uma infinidade de atividades e materiais a serem utilizados como conteúdo e recursos característicos dessa arte.

Pensando no papel da disciplina de Artes, o professor poderá promover situações de aprendizagem utilizando as artes visuais como uma importante ferramenta para o desenvolvimento do estudante, para a construção de identidades. Através das Artes Visuais a criança e o jovem se apropriam de diversas linguagens, adquirindo uma sensibilidade e capacidade de lidar com formas, cores, imagens, gestos, fala e sons e outras expressões, articulando, interagindo e construindo conhecimento.

Dessa maneira, é fundamental pensar no Currículo, no PPP e na prática pedagógica relacionando-os aos temas próprios dessa realidade multicultural. Hernández ressalta que (2000), o ensino da arte deve contribuir para desmistificar visões sobre a realidade, desenraizar visões que se fixaram sem a devida reflexão, passando a ser tidas como verdades.

A disciplina de Artes deve ser utilizada para promoção e aplicação de um currículo que esteja pautado multiculturalismo, uma vez que o principal papel da arte na escola é orientar os estudantes a compreenderem de forma crítica e reflexiva a arte e a cultura, aproximando-se de seus significados por meio das imagens.

PRÁTICAS E ABORDAGEM POSSÍVEIS

A fim de validar nossas ideias e corroborar com o estudo proposto, conversamos com quinze professores de Artes, do Ensino Fundamental, da rede pública Municipal de São Paulo, com os quais foi realizada uma breve entrevista, por meio de um questionário com as seguintes perguntas:

1- Em sua concepção, qual a importância do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na escola?

2-Como você trabalha Cultura Africana e Afro-brasileira em suas aulas?

As questões foram enviadas aos colaboradores por meio de correio eletrônico e eles fizeram a devolutiva pelo mesmo meio. Dessa forma, as respostas refletem exatamente as ideias e considerações dos entrevistados, sem qualquer interferência externa. Após o questionário, foi realizada uma conversa, para aquisição de mais considerações, com cada professor.

Os professores enfatizaram que a valorização da cultura africana e afro-brasileira deve ser um compromisso de todos e que apesar da rica herança africana presente no Brasil, como a dança e a culinária, muitos aspectos de sua cultura são condenados a preconceitos ou desconhecidos pelos estudantes.

Além disso, foi expresso por todos que sobre as ações que envolvem as questões étnico-raciais do país, em combater qualquer forma de preconceito e discriminação, a escola tem uma importância muito relevante, pois proporciona o acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados e pode funcionar como espaço democrático e igualitário.

Muitos afirmaram encontrar no ambiente escolar a reprodução de inúmeros estereótipos, principalmente no que se refere aos negros e suas respectivas culturas e histórias, que, como dito anteriormente, encontram-se marginalizados na sociedade, no imaginário cultural, e conseqüentemente na Escola.

Nesse sentido, foi enfatizado, pelo grupo pesquisado, que a escola não pode ensinar a história e a cultura afro-brasileira e africana somente em dia comemorativo, como o 20 de novembro, por exemplo. Esse tema deve ser cotidiano na escola, concebendo-o como assunto indispensável para desfazer a cultura racista, superando o etnocentrismo europeu.

Quanto às atividades propostas nas aulas de disciplina de Artes, foi registrado que as práticas devem favorecer a formação da identidade e de uma nova cidadania de crianças e jovens que se educam nas escolas, contribuindo para a aquisição de competências culturais e sociais no lugar no qual estão inseridos.

Alguns entrevistados mencionaram a relevância do investimento na formação específica dos professores, afirmando que o profissional precisa estar preparado cientificamente, com boa formação, para enfrentar esse desafio e, sobretudo, que o educador seja livre de qualquer preconceito. Doze professores citaram que, ao longo de sua jornada docente, já vivenciaram situações em que foi evidente o pouco interesse e conhecimento das escolas, além das dificuldades que alguns professores têm, em operacionalizar os objetivos propostos nos documentos curriculares sugeridos e obrigatórios pelo MEC sobre o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

A maioria afirmou que costuma priorizar em suas aulas aspectos fundamentais da cultura brasileira, como a oralidade e o contato com as narrativas ficcionais, especialmente aquelas de origem oral e as produções africanas e afro-brasileiras.

Os professores afirmaram que o ensino de Arte tem uma abordagem propícia para o trabalho com as diversas culturas, pois propicia situações de aprendizagem que buscam relacionar sentimentos, trabalhar aspectos psicomotores e cognitivos, planejar e implementar projetos criativos e se engajar emocionalmente junto aos educandos, num permanente processo reflexivo.

Além disso, garante que os alunos vivenciem e compreendam aspectos técnicos, criativos e simbólicos por meio de música, artes visuais, teatro, dança e suas interconexões. Com esse fim, é proposto um trabalho organizado, consistente, por meio de atividades artísticas relacionadas com as experiências e necessidades da sociedade e cultura na qual os alunos estão inseridos.

Observou-se que os educadores introduzem o conteúdo a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, depois propõem atividades de experimentação e criação com diferentes linguagens plásticas, como desenho, escultura, pintura e colagem. Nesse sentido, um dos professores revelou seguir três eixos norteadores em sua aula: apreciação, produção e reflexão. Em sala de aula, seu trabalho é organizado para levar o estudante a compreender como a arte é constituída, criar e inventar novas realidades e pensar a produção artística presente na realidade.

Foi mencionado, por um dos entrevistados, que a arte africana representa os usos e costumes das tribos africanas. O objeto de arte é funcional e expressam muita sensibilidade e que preocupação com os valores étnicos, morais e religiosos.

Nota-se que são desenvolvidas aulas, sequências didáticas e projetos envolvendo arte e mídias, história da arte, elaboração de roteiros para filmes e outros campos interdisciplinares.

Todos informaram propor a pesquisa pessoal e poética de artistas negros brasileiros ou afro-brasileiros ao apresentá-los aos alunos, focando em suas biografias, temas e técnicas de interesse, trajetória artística e demais artistas com os quais dialogam. Além disso, seguem um roteiro de vai da contextualização, observação e descrição até o estabelecer relações e, ao final, a produção. Os professores mencionaram como temas de situações de aprendizagem: estátuas, máscaras, placas em relevo, cabeças em terracota, telas, emblemas, Instalações, danças, pinturas, fotografias, músicas, entre outras.

Quanto às atividades há uma diversidade de sugestões, que buscam proporcionar a compreensão e a aquisição das linguagens artísticas, como: desenho, pintura, fotografia, música, dança, escultura, colagem, mural dentre outras linguagens artísticas. É promovido o contato com linguagens, técnicas e materiais diversos.

Dois professores relatam uma prática, atividades que consideraram bem sucedidas em suas escolas: o trabalho com artistas contemporâneos africanos – um estudo sobre a arte de Esther Mahlangu, que culminou na pintura de muros da escola com as produções dos alunos e o trabalho com as obras de Romuald Hazoumê, dialogando com as de Vik Muniz, resultando em instalações com o uso galões de plástico – e a experiência estética criativa e lúdica da construção de bonecas Abayomi, após reflexões sobre a identidade afro-brasileira, racismo, preconceito e herança cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Artes é fundamental para a formação do sujeito. Na escola, é por meio das Artes Visuais que o estudante se apropria de diversas linguagens, adquirindo uma sensibilidade e capacidade de lidar com formas, cores, imagens, gestos, fala e sons e outras expressões, articulando, interagindo e construindo conhecimento.

Consonante aos documentos oficiais, que são a base e os parâmetros para o trabalho na educação, é fundamental que o professor desse componente perceba a realidade multicultural e diversa na qual sua escola está inserida e reconheça a importância do ensino de Artes para as Relações Étnico Raciais, trabalhando com a Arte Africana e Afro-brasileira, desconstruindo preconceitos, para a construção de nossa genuína identidade.

Percebemos que os desafios em trabalhar essa temática ainda são muitos, e se esbarra nos valores cristalizados dentro e fora da escola. Mas cabe a nós, proporcionar às crianças e aos jovens os conhecimentos a que tem direito, por fazerem parte da história da

humanidade, de nossa própria história, de nossas raízes e dos valores de nossa ancestralidade.

Ter uma fazer pedagógico que trabalhe com a cultura Africana e Afro-brasileira é mais do que reconhecer seu valor e sua influência em nosso país. Para além disso, é promover ações afirmativas, em prol de uma cultura discriminada, excluída e marginalizada, desconstruindo estereótipos, desnaturalizando preconceitos e resgatando uma cultura rica que é parte intrínseca e importante de nossa formação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. 184 p.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: conflitos / acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BORDIEU, P. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e frente à cultura**. In: Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 41-64.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. _____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. - Art.26 - A.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 105p.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar, ao silêncio da escola. Racismo, preconceito e discriminação na educação**. São Paulo: Ed. Contexto, 2000.

FERRAZ, Maria Heloísa Correa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. 15

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 261 p.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MASON, R. **Arte-educação multicultural e reforma global**. Proposições - vol. 10 Nº 3.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DA INTEGRAÇÃO A INCLUSÃO



PAULO CESAR VONO

Graduação em Letras pela Faculdade Capital Mooca (1989); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade de Educação São Luiz (2019); Especialista em Literatura Brasileira pela Faculdade de Educação São Luiz (2019); Professor de Ensino Fundamental I - Língua Portuguesa - na EMEF Forte dos Reis, DRE São Mateus.

RESUMO

O que motivou a escolha do tema “Educação Inclusiva: da integração a inclusão” foi à crescente discussão sobre a questão da educação inclusiva e a necessidade de um maior conhecimento a respeito do assunto. O tema foi escolhido como forma de refletir sobre o currículo e as adequações necessárias para atender os alunos, partindo do projeto pedagógico da escola. Ressaltou a importância do cotidiano escolar, levando em conta as dificuldades e habilidades de seus alunos e todas as dificuldades e barreiras que ainda assombram a política de inclusão escolar. Teve como objetivo fazer uma retrospectiva histórica, resgatando criticamente a produção teórica de alguns intelectuais envolvidos com a problemática da pesquisa e, verificar como se apresenta a formação dos profissionais para o atendimento educacional especializado. Conclui-se que a inclusão é muito mais complexa e ampla do que a instituição escolar pode abranger. De acordo com todos os autores estudados, é de suma importância respeitar os aspectos legais da educação inclusiva. Mas deve-se lutar para as mudanças na gestão escolar, currículos e formação específica dos educadores, fazendo-se as adaptações flexíveis, integração e participação da comunidade escolar dentro e fora da instituição, políticas nacionais que propiciem incentivem e deem condições para que se possa cumprir a lei.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Integração; Educação Especial.

INTRODUÇÃO

Considerando a crescente discussão referente à educação inclusiva, que envolve a participação de professores, alunos e demais integrantes da instituição escolar, frente às determinações legais, faz-se necessário uma investigação de como os professores podem

lidar com esses alunos com necessidades especiais. O desenvolvimento do presente estudo vem resgatar os pontos históricos que ocorreram ao longo do processo de integração até a educação inclusiva, buscando uma melhor compreensão da inserção da inclusão na legislação atual vigente. Atualmente, o Ministério da Educação vem desenvolvendo diversos projetos de inserção social dos portadores de necessidade especiais equipando algumas escolas, e capacitando os educadores. Ou seja, com a educação inclusiva, a princípio, torna-se necessário adequar o ambiente físico para se acolher essas pessoas e devem-se capacitar os educadores com a intenção de habilitá-los a estabelecer relações afetivas e educacionais com esses alunos. A acessibilidade é um fator preponderante da inclusão tais como: elevadores, rampas sanitárias, corrimãos, barras de segurança, dentre outros. Justifica-se a escolha do tempo pois entende-se que, o processo de inclusão requer um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica do professor dentro de escola inclusiva, pois será necessária a capacitação, ou em outras palavras, a formação continuada constante para atender os objetivos desses alunos especiais. Torna-se necessária a participação da comunidade escolar como um todo, pois se deve ter conhecimento do que as escolas estão fazendo. É de suma importância também, que os pais façam parte na educação de seu filho e reconheçam que, seu envolvimento é valorizado. Entende-se que, se os pais tiverem uma melhor compreensão dos motivos da inclusão, haverá mais cooperação e ajuda. Enfim, o que motivou a escolha do tema “Educação Inclusiva: da Integração a Inclusão” foi à crescente discussão sobre a questão da educação inclusiva e a necessidade de um maior conhecimento a respeito do assunto.

O presente estudo tem o objetivo de acrescentar maiores informações e compartilhar com todos aqueles que se interessam pelo tema em questão. Como objetivos específicos apresentam-se: fazer uma retrospectiva histórica, resgatando criticamente a produção teórica de alguns intelectuais envolvidos com a problemática da pesquisa e verificar como se apresenta a formação dos profissionais para o atendimento educacional especializado.

Como metodologia foi realizado um levantamento bibliográfico, através de revisão de literatura científica, sobre a inclusão. Após a coleta de dados bibliográficos foi realizada uma pesquisa entre os diversos autores, com o objetivo de esclarecer o tema abordado nesta pesquisa. Em resumo, no decorrer dessa pesquisa, serão abordados diversos aspectos da educação inclusiva, uma vez que, esse assunto vem ganhando relevância em diversos espaços para discussão com o propósito de construir uma sociedade igualitária minimizando os preconceitos. Diante das manifestações dos educadores sobre as dificuldades em se adequar o currículo para o trabalho com os alunos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino, se faz necessário um estudo a fim de

encontrar soluções e condições para as adequações necessárias para atender o seu aluno. Ver e entender as necessidades dos alunos portadores de necessidades especiais, no âmbito da escola regular, requer que os sistemas educacionais façam modificações, organizando-se para realmente construir uma escola inclusiva e para todos, dando conta de todas as especificidades.

HISTÓRIA DA INCLUSÃO NO BRASIL

Acredita-se que a inclusão seja uma grande conquista do século XXI garantindo às pessoas portadoras de necessidades especiais seus direitos básicos, de convivência com outros grupos de pessoas que possibilitem a troca de experiências, levando as pessoas com deficiência ao contato direto e regular com o mundo.

Na segunda metade do século XX, surge o modelo da inclusão social, caracterizado pelas conquistas dos direitos humanos e uma contínua e progressiva busca pelo reconhecimento de direitos específicos. Nos anos 50, surge a luta jurídica voltado para questões de pessoas com deficiência.

A partir da criação do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), no ano de 1966 surgiu o primeiro serviço governamental de reabilitação. As mudanças que foram ocorrendo ao longo do processo, buscam uma sociedade inclusiva, no seu aspecto mais amplo, em que todo cidadão é pleno de direitos, mesmo com suas diversidades, visando garantir acesso à vida social comum.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069/90, no caso específico da criança ou adolescente com deficiência, prevê no art.11 e parágrafos, o atendimento de saúde especializado pelo Sistema Único de Saúde (SUS), incumbindo ao Poder Público fornecer próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação; no art.54 “assegura o atendimento educacional especializado que deve ocorrer de forma preferencial na rede regular de ensino”. É assegurado também o trabalho protegido ao adolescente, com deficiência conforme o art.66.

A Constituição Federal de 1988 assegura também a integração social das pessoas com deficiência de acesso e locomoção com eliminação das barreiras arquitetônicas (artigos 227,§1º,II e § 2º e 244); de atendimento educacional e de saúde especializados (art. 208 ,III e 23 ,II), a Integração social (24,XIV e 203, IV); de admissão em cargos públicos (art. 37, VII), de benefício mensal àqueles que não possuem, por si ou por sua família, meios de prover a própria manutenção (art.203,V), e de proibição de discriminação quanto a salário e critério para admissão do trabalhador com deficiência (art. 7º, XXXI).

No que se refere à inclusão no mundo do trabalho, em 1991, o Decreto nº 129, promulga a Convenção 159, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes, e a Lei Federal nº 8.213 (Lei de cotas) estabelecem regras para habilitação e reabilitação profissional. E ainda disciplina a reserva de vagas no setor privado, constituindo, o art.93, a obrigatoriedade de a empresa com mais de cem empregados preencher de dois a cinco por cento de seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência, sob pena de multa.

Na área da assistência social, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), nº 8.742/93, no art.2º, inclui entre os objetivos da assistência social a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária. Bem como, a garantia de 1(um) salário mínimo de benefício mensal à pessoa com deficiência que comprove não possuir meios de prover a própria manutenção ou tê-la provida por sua família. Terá direito ao benefício da prestação continuada àquela pessoa cuja renda familiar mensal per capita seja inferior a um $\frac{1}{4}$ (um quarto) do salário mínimo.

A história da educação revela que, até o século XVIII, as noções a respeito de pessoas portadores de deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções e ações realistas. Não existiam estudos e pesquisas sobre as diferenças individuais, as pessoas eram avaliadas pelo todo e sempre da mesma forma. Não existia também a noção de igualdade e oportunidades iguais para todos (MAZZOTTA, 1999).

Segundo Moraes (1999), os deficientes visuais foram reverenciados como profetas ou adivinhos, pois se acreditava serem dotados de uma "segunda visão", como compensação da visão perdida.

Foram-lhes atribuídos papéis como: guias na escuridão e transmissores verbais de tradições tribais e religiosas. Ou era uma graça divina ou punição por pecados (próprios ou dos pais), o que contribuiu para os estigmas atuais.

Esses papéis lhes foram atribuídos por parte da Igreja influenciada pelas Cruzadas, operações ao mesmo tempo religiosas e bélicas que mutilaram muitos religiosos e aventureiros. Para atender a essa inédita demanda social, Luís IV criou em Paris, em 1254, um asilo para acolher expedicionários que voltavam cegos dos campos de batalha (TELFORD; SAWREY, 1977).

De acordo com Martins (1999), Girolinia Cardono (séc. XVI), Itália, foi o que introduziu o ensino da leitura através do tato. Valentin Haüy em 1784, Paris, abriu uma escola para cegos a partir de um menino mendigo. Logo outros países seguiram a mesma direção. A partir de 1832, com John Fisher, começou a implantação de escolas para cegos em vários

estados dos Estados Unidos da América.

A integração começou a ser pensada com uma evolução na história das sociedades, distinguida pela procura cada vez maior da democratização, da garantia dos direitos humanos e de oportunidades justas às minorias com base em princípios igualitários. Na educação essa busca manifesta-se no desenvolvimento dos princípios de “igualdade de oportunidades” e “educação para todos” (SANTOS, 1997).

Através dos estudos de Mazzotta (1999), no processo evolutivo histórico do país, pode-se dizer que a educação para portadores de deficiência tem tido um lento desenvolvimento, visto que em 1824, D. Pedro II na Constituição, já contemplava o direito de educação para todos. Em 1854, fundou-se no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e em 1857, criou-se o Instituto de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro.

Em 1874 na Bahia, foi fundado o Hospital Estadual de Salvador, hoje denominado Hospital Juliano Moreira, para assistência de deficientes mentais. “Por volta de 1950, havia 40 estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público que prestavam algum atendimento escolar especial a deficientes mentais” (MAZZOTTA, 1999, p.31).

Em São Paulo em 1951, instala-se o Primeiro Núcleo Educacional para Crianças Surdas. Em 1926, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul é fundado o Instituto Pestalozzi, por um casal de professores Tiago e Joana Wirth, introduzindo no Brasil a ortopedia das escolas auxiliares europeias e baseadas na concepção pedagógicas social do educador suíço Henrique Pestalozzi.

Em 1954 é fundada a APAE do Rio de Janeiro e 1961, em São Paulo, como entidade particular assistencial sem fins lucrativos. As constituições de 1934, 1937 e 1946 continuavam a garantir a todos o direito à educação.

A política de educação especial foi se delineando nos anos 70, quando a questão da deficiência sai da área da saúde e passa a integrar a área educacional. Conforme a legislação e a Lei nº 5692/71, previu o “tratamento especial aos excepcionais”.

Segundo Mazzotta (1999), o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) foi criado pelo Presidente Médici em 1973, para promover melhorias ao atendimento aos excepcionais, no que se refere ao planejamento e desenvolvimento da Educação Especial no ensino pré-escolar, 1º e 2º graus, superior e supletivos, aos portadores de diversas deficiências, problemas de conduta e superdotados. Em 1990, em reestruturação do Ministério da Educação, extingue-se a CENESP, que já havido sido chamada de SEESP. Suas atribuições relativas à Educação Especial passam a ser de competências da Secretária Nacional de Educação Básica (SENEB) e em 1992, volta a SEESP (Secretária de Educação Especial) como órgão do Ministério da Educação e do Desporto.

A Constituição de 1988 em seu 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, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

De acordo com o artigo 206 – Inciso I, “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualmente de condições para o acesso e permanência na escola”. No artigo 208 – Inciso I, “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualmente de condições para o acesso e permanência na escola”.

A Lei nº 7853/89 dispõe sobre a responsabilidade do Poder Público em prover condições para o ingresso e permanência de alunos com necessidades especiais nos sistema de ensino.

O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei nº 8069/1990; dispõe em seu artigo 54: “É dever do estado assegurar à criança e ao adolescente (...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (MAZZOTTA, 1999, p.82).

Faz-se necessário ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, vem detalhar a Constituição de 1988 e pela primeira vez em seu capítulo V, destinado à Educação Especial, destaca a garantia de matrículas para portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino.

Ainda a Lei Federal nº 9394/96, LDB no artigo 58 dispõe que: Entende-se por Educação especial para efeito desta lei, a modalidade de Educação Escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (MEC, EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1999, p.30).

A respeito da parte legislativa no Brasil, Sassaki (1997) faz uma crítica dizendo que, a legislação é variada e rica, mas contém pontos negativos, de caráter protecionista e discriminatório, no que se refere aos direitos exclusivos para os deficientes em alguns segmentos da sociedade. Sendo que o momento é de igualmente para todos, tanto em direitos quanto em deveres, com igualdade de oportunidade buscando que o deficiente conquiste seu espaço como cidadão.

A Lei nº 7853 de 24/10/89 e nº 10098 de 19/12/2000 e o Decreto nº 3298 de 20/12/99 em seu artigo 24, inciso VI, parágrafo 5º, define que os estabelecimentos de ensino devam ter acesso para os portadores de deficiência baseada nas normas técnicas.

A Constituição do Estado de São Paulo em seu artigo 239, capítulo III, da Educação da Cultura e dos Esportes e Lazer relata que:

O Poder Público organizará o Sistema Estadual de Ensino, abrangendo todos os níveis e modalidades, incluindo a Educação Especial, estabelecendo normas gerais de funcionamento para as escolas públicas, estaduais e municipais, bem como para as particulares (...).

§ 2º - O Poder Público oferecerá atendimento especializado aos portadores de deficiências preferencialmente na rede regular de ensino.

O Conselho Estadual de Educação, através da deliberação CEE nº 5 de 04 de maio de 2000, “fixa normas para educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema de ensino do Estado de São Paulo”.

A Resolução CNE/CEB de 11 de setembro de 2001, em conformidade com a LDB nº 9394/96, institui as Diretrizes Nacionais para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades (NOVAS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO, 2001).

Considerado a legislação que normatiza os procedimentos da educação para portadores de necessidades especiais, verificamos que tanto em nível federal, quanto estadual, a preocupação e a inserção do tema vem atingindo destaque numa crescente divulgação e busca da implementação dos termos legais.

Contudo, cabe ressaltar que: “Entretanto, mais importante que um documento técnico específico é a coerência entre os princípios gerais definidos nos textos legais e técnicos oficiais são os planos e propostas para a implementação de tais princípios” (MAZZOTTA, 1999, p. 201).

ESCOLAS INCLUSIVAS

De acordo com Guijarro (2005, p. 9), para a luta da escola para todos é necessário avançar na criação de escolas que aceitem a todas as crianças e deem respostas às suas necessidades específicas. O desenvolvimento de escolas inclusivas é uma maneira de se conseguir sociedades mais justas, integradas e democrática.

As escolas inclusivas auxiliam no desenvolvimento de atividades de solidariedade e cooperação e o respeito e valorização das diferenças, o que promove o desenvolvimento de uma cultura de paz e de sociedades mais justas e democráticas (GUIJARRO, 2005).

De acordo com esta educadora, uma educação voltada para as diferenças é de suma importância para desenvolver a compreensão mútua, o respeito e a tolerância, que são os fundamentos do pluralismo, a convivência e a democracia. Por isso, é essencial que as escolas, que são peças fundamentais para a socialização dos indivíduos, proporcionem a possibilidade de aprender e vivenciar esses valores.

Já existem políticas educacionais e intersetoriais, além de marcos legais que promovem a inclusão em todas as etapas educacionais. No entanto, mesmo a educação inclusiva ser uma política do Ministério da Educação em seu conjunto, porque implica uma transformação da educação como um todo, não se obtiveram até agora resultados que possam ser considerados positivos na parte de inclusão. Isto porque ainda faltam profissionais preparados e recursos do governo suficientes.

Além disso, para assegurar a igualdade de oportunidades educacionais é fundamental desenvolver paralelamente programas econômicos e sociais que auxiliem a comunidade a procurar ajuda quando tem em seu lar crianças que apresentam deficiências.

INTEGRAÇÃO

Partindo das definições de Mrech (1999), baseadas em suas pesquisas, torna-se importante apresentar a diferença entre os termos, integração e considerando algumas de suas características. A integração prevê a inserção seletiva dos alunos com necessidades especiais do ensino regular. Eles devem se adaptar sozinhos aos parâmetros vivenciados pelos alunos normais. É mantido o conceito de deficiência no sentido tradicional.

Já a inclusão, parte do postulado do ambiente menos restrito. O aluno deficiente deverá ser mantido no ensino regular com ajuda e o suporte necessário dos professores do ensino regular e do ensino especial. Há a crítica ao conceito clássico de deficiência baseado no modelo médico e a adoção do conceito de deficiência baseada no modelo social.

Segundo Sassaki (1997), todas as culturas no âmbito social começaram por excluir pessoas que eram atípicas das demais, com deficiências múltiplas, visuais, auditivas, físicas, de aprendizagem, com problemas de conduta, insuficiência orgânica, superdotadas, hiperatividade, autismo, com distúrbios emocionais ou mentais.

Em seguida, houve o período de atendimento assistencialista, que praticava a integração social, em clínicas e institutos especializados de acordo com a necessidade apresentada, em alguns casos, eram abandonadas ou mesmo internadas em clínicas, sem o convívio social ou familiar.

Cada vez mais as instituições foram se especializando para suprir os atendimentos, tentando prover os segmentos da sociedade os quais os portadores de necessidades especiais era impossibilitado de participar.

Por volta da década de 60, houve o apogeu das instituições com: centros de reabilitação, clubes sociais, associações, oficinas de trabalho exclusivas aos deficientes.

As diferenças entre os conceitos de integração e inclusão social moldam ações e práticas utilizadas em determinada época. Segundo Mrech (1999), a questão da “integração” como foi vista, baseava-se no pressuposto de que o indivíduo deva ser capacitado a desenvolver algumas habilidades, para ser integrado ao meio social, visto que a sociedade acreditava que o problema era unicamente do deficiente e bastavam locais especializados para suas necessidades.

Devido à luta dos pais de deficientes, movimentos sociais pela Declaração dos Direitos Humanos, a Psicanálise, que lutava para a socialização dos deficientes e demais entidades, em mudar essa visão puramente assistencialista, passa-se a utilizar nos termos legais a inclusão e em educação e em educação propriamente dita.

Mrech (1999) nos coloca que o conceito de inclusão vai mais além da integração do indivíduo, é um processo maior e relevante, que superação de deficiências, e sim um contexto social melhor preparado e estruturado, no sentido mais amplo, tirando preconceitos e instituindo o ser humano como realmente é, composto de diversidade.

Conforme Johnson *apud* Sassaki (1997, p. 63): “Para que as pessoas com deficiência realmente pudessem ter participação plena e igualdade de oportunidade, seria necessário que não se pensasse tanto em adaptar a sociedade às pessoas”, estando aí configurado o conceito de inclusão.

Sassaki (1997) afirma que, portanto, é imprescindível dominarmos os conceitos inclusivistas, para que possamos ser participantes ativos na construção de uma sociedade que seja realmente para todas as pessoas, independentemente de sua cor, idade, gênero, tipo de necessidade especial e qualquer outro atributo pessoal.

Tal citação nos remete a outra questão da inclusão, pois quando se usa o termo, associa-se à relação da deficiência física ou psíquica não se relacionando aos problemas sociais que também causam exclusão. Segundo Sassaki (1997, p.36), algumas das diferenças, ou seja, condições irregulares, que são frequentes e podem ser agravadas são situações marginalizantes ou excludentes, como por exemplo, trabalho infantil, prostituição e privação cultural, assim como pobreza, desnutrição, saneamento precário e abuso persistente e serviços contra crianças e falta de estímulos do ambiente e de escolaridade.

Portanto quando se fala em “direitos de todos,” acredita-se que todos, sem exceções, sejam incluídos. As mudanças tem como marco, o documento assinado na Assembleia Geral da ONU (Organização das Nações Unidas), em vinte de dezembro de mil novecentos e noventa e três dispondo sobre as normas de equipamento de oportunidades para pessoas deficientes. Neste documento declara que estas pessoas são cidadãos que devem receber apoio para permanecer em seu ambiente social e dele fazer parte, dentre outras, a

Declaração de Salamanca (1994) que afirma a educação para todos, sem distinção e com ela, reiterando o compromisso dos países ali presentes em executar uma política adequada para colocar em prática os termos elaborados naquela Conferência Mundial.

No Brasil, a LDB 9394/96, em seu artigo quarto Alínea III, relata seu posicionamento favorável às mudanças e objetivando implementá-las. Cabe ressaltar que Sassaki (1997), nos remete a reflexão de que para cumprir as cláusulas da lei, faz-se necessário sérias mudanças nas políticas educacionais, órgãos federais e estaduais e da própria sociedade como um todo. Sendo assim, esta clientela necessita do envolvimento de vários seguimentos, além da instituição escolar, assistência e apoio de profissionais especializados, transportes, equipamentos, adaptações prediais, conscientização social, para que haja inclusão na escola, no trabalho, na religião, nas artes, enfim, em todos os seguimentos sociais em que as demais pessoas compartilham.

ESCOLAS INCLUSIVAS NOS DIAS ATUAIS

É preciso que, as escolas inclusivas reconheçam e respondam a todos as necessidades que apareçam, levando em conta os seus diversos modos e ritmos de aprendizagem. Embora a Educação Inclusiva ser conhecida como referência de inclusão de alunos com certo tipo de deficiência, no ensino regular, observa-se que com o passar do tempo os educadores do mundo todo começaram a reconhecer que uma abordagem inclusiva adequada é aquela que satisfaz as necessidades dos educandos e que promove uma educação de elevada qualidade para todos.

De fato, como expõe Libâneo (2005, p. 27), “estamos em uma sociedade genuinamente pedagógica”. Isto significa que, deve haver uma integração entre os agentes educativos de caráter *formal* e os de caráter informal, ou seja, escolas, a família e os veículos midiáticos.

A inclusão é um assunto atual, especialmente na área da educação. O processo no contexto escolar veio pra quebrar vários tabus e, para isso, promove uma participação ativa de todos os indivíduos que compõe a comunidade escolar, assim como carece receber auxílio da sociedade como um todo.

De acordo com Santos, Plácido e Bonifácio (2009) pode-se afirmar que, com a globalização aumentou-se a exclusão, isto porque na teoria ela homogeneiza as pessoas, ou seja, todos tem os mesmos gostos, mesmas características. Isso faz com que seja estabelecida uma identidade parecida com fins particulares de um grupo social, provocando

a exclusão de pessoas, situações e características que não combinam com aquele tipo idealizado.

Esses autores mencionam ainda que entre os entraves encontrados na educação inclusiva está à falta de uma formação continuada dos professores que lhes permitam uma nova postura frente à realidade escolar e seus dilemas. E ainda falta de adaptações nas escolas, principalmente as públicas, para os alunos com necessidades especiais como aqueles, por exemplo, que se locomovem com cadeiras de rodas e precisam de rampas apropriadas de acesso tanto à sala de aula como demais locais na escola.

No entanto, é bom lembrar e destacar que deve haver a participação também da comunidade, ou seja, cada comunidade com sua realidade deve estar preparada para a integração através de diálogos em prol da inclusão de todos os educandos que estiverem inseridos na escola. Então, segundo Santos, Plácido e Bonifácio (2009), essa batalha não se restringe apenas à instituição escolar, e sim a todos. Em vista disso, é de suma importância a participação da comunidade escolar junto à equipe diretiva e educadores na constituição do Projeto Político Pedagógico da escola que deve “estabelecer prioridades de atuação, objetivos, metas e responsabilidades não só do alunado como também da equipe de discentes e demais funcionários”.

É necessário repensar essa colocação de Aranha (2004), pois esse é o principal obstáculo da educação inclusiva, é praticar uma escola onde todos se sintam bem, sem preconceitos ou discriminações, ou atitudes contrárias à integração e à socialização. Mas, se a instituição escolar não se encontrar aparelhada com os recursos pedagógicos necessários, especialmente, se os educadores não forem devidamente orientados a essa nova visão de respeito às diferenças e de inclusão, a educação não terá resultados educativos benéficos para todos, e sim apenas para alguns pré-selecionados.

Santos, Plácido e Bonifácio (2009) ainda lembram a importância que a formação do professor tem para que isso seja possível. Os autores ressaltam que a graduação não deve ser o último patamar do professor, pois segundo eles, ela deve ser continuada e permanente, ocorrendo não só em espaços extraescolares, como também dentro da própria instituição escolar, trocando experiências, sempre se atualizando em seus conhecimentos e apresentando suas próprias teorias. Entretanto, é válido lembrar que a escola atual ainda não apresenta um perfil apropriado para atender esses alunos como deveria, e essa realidade se estende não só às escolas públicas como também às particulares.

Hoje, deveras a situação política, educacional, social, o mundo todo busca esse atendimento às pessoas com necessidades especiais, ou seja, àqueles que fogem aos

modelos estabelecidos pela sociedade como de normalidade, sejam eles físicos, sensoriais ou intelectuais.

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

O TRABALHO DO PROFESSOR MEDIANTE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

De acordo com a Deliberação CEE Nº 05/00 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, o trabalho pedagógico deve envolver materiais didáticos auxiliares, acompanhamento e reforço contínuo por parte do professor da classe e trabalho suplementar com professor especialista (quando for o caso).

Segundo essa Deliberação, o mobiliário deverá ser adequado às salas de ensino comum; os alunos com problemas de locomoção deverão ser encaminhados para uma escola mais próxima, beneficiados com transporte, quando for o caso. Os superdotados deverão ter aprofundamento e enriquecimento curricular. Por outro lado, o atendimento em classes especiais só ocorrerá na impossibilidade de se atender em classe comum, e a permanência desse alunos deverá ser discutida contidamente pela equipe escolar, com os pais e conselhos de escola ou similares.

Dentre as atividades desenvolvidas deverão acontecer atividades extraclasse como: esportivas, recreativas e culturais, com todos os demais alunos. As escolas especiais poderão ser implantadas para atenderem os alunos que não puderem ser atendidos em classes comuns ou em classes especiais.

Vale ressaltar que a formação dos professores também foi enfocada nessa deliberação que diz que os professores de classes comuns que deverão receber capacitação para trabalhar com alunos especiais em classes comuns.

Dentre as diretrizes, chegamos à resolução SE 95 de 2000, que considera as significativas diferenças físicas, sensoriais e intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos em caráter temporário ou permanente. Também relata que o atendimento de alunos especiais deverá ser em classes comuns com apoio de serviços especializados organizados na própria escola ou em centros de apoio regionais. Quando necessário, deverá ser oferecido atendimento por meio de parceiras com, instituições privadas especializadas sem fins lucrativos.

PROBLEMAS ENCONTRADOS

Muitos são os problemas encontrados pelos professores para trabalhar com alunos que apresentam necessidades especiais. Um deles é o currículo que não está devidamente voltado para esses alunos.

A elaboração de um currículo voltado para Educação Inclusiva necessita de algumas modificações referentes a conteúdos ou atividades, priorizando certos conteúdos, de acordo com o processo de aprendizagem do aluno, bem como modificar o tempo previsto para atingir os objetivos propostos. Porém, não significa um empobrecimento dos conteúdos, e sim levar em consideração as diversidades existentes na turma, para que as atividades propostas pelos professores em sala de aula possam propiciar o desenvolvimento pleno de todos os alunos (GLAT; PLETSCHE, 2005).

Um currículo na perspectiva da Educação Inclusiva considera que os conteúdos a serem trabalhados em classe, não são apenas um fim em si, mas um meio para o desenvolvimento das estruturas afetivo-cognitivas dos alunos.

O currículo não deverá priorizar a quantidade de conteúdo em detrimento do trabalho de qualidade, e o professor precisa levar em conta os diferentes ritmos de aprendizagem e habilidades individuais de cada aluno. Adaptações curriculares, portanto, envolvem determinar o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; e como e quando avaliar o aluno (SOUZA, 2005).

ESTRATÉGIAS

Para a implementação de um projeto para educação inclusiva são necessários vontade política, planejamento e estratégias para capacitação continuada dos professores do ensino regular em parcerias com professores especialistas, visando efetivar uma prática pedagógica diferenciada (BRASIL, 2006).

O cotidiano de sala de aula, frente à prática da Educação Inclusiva, tem feito com que o professor reformule, reflita, e busque “novas” atitudes e ações diante do processo ensino e aprendizagem. É importante ressaltar que, condição essencial para o avanço da escolaridade de indivíduos com necessidades especiais no ensino regular, já são condições há muito consideradas importantes por exemplo, o professor deverá desenvolver um planejamento diário respeitando o ritmo, a cultura e as especificidades de cada aluno. (SOUZA, 2005)

A gestão escolar deve afirmar e ampliar o compromisso político com a educação inclusiva por meio de estratégias de comunicação e de atividades e não ter o conceito de inclusão que é somente levar às crianças as classes comuns sem o acompanhamento de um professor especializado, ignorar as necessidades específicas de cada criança. Deve estar claro o compromisso da escola com o êxito no processo de ensino e aprendizado, pois o ambiente escolar é para qualquer criança, e o espaço tem que haver uma interação de uns com os outros. A inclusão escolar é a oportunidade para que de fato a criança com deficiência física não esteja à parte, realizando atividades meramente condicionadas e sem sentido (MANTOAN, 2007).

Sassaki (1997) destaca a importância dos indicadores gerais da Educação Inclusiva:

1 - Aceitação de todas as crianças e dos adultos, jovens como pessoas em primeiro lugar.

2 - Compromisso de oferecer o máximo de apoio que um estudante necessita para ter êxito em tantos ambientes educacionais comuns e ambientes comunitários quanto possíveis.

3 - Professores, terapeutas, profissionais e diretores vendo a si próprios em uma nova perspectiva, como uma equipe que inclui os pais como membros iguais e que enfatiza a criatividade e uma atitude de solução de problemas.

4 - Enfoque nos sonhos e metas dos pais para o futuro de seus filhos.

5 - Uma compreensão do fato de que não é necessário que todos os estudantes tenham as mesmas metas educacionais para aprenderem juntos em classes comuns.

6 - Uso de “um bom ensino” para todos os estudantes (SASSAKI, 1997, p.124).

O projeto pedagógico da escola deve considerar alguns aspectos fundamentais para o atendimento aos portadores de necessidades especiais.

- Diversificar e flexibilizar o processo de ensino e aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;
- Adaptação quanto à organização, e ao funcionamento da escola, para atender esses alunos;
- Possibilidade da oferta de serviço de apoio com professor especializado, para favorecer o processo educacional.

Para Nóvoa (1997), os bons profissionais utilizam estratégias não planejadas, repletas de criatividade, para solucionar problemas cotidianos em sala de aula. Segundo ainda este autor, bons profissionais devem combinar ciência, técnica e arte. Portanto, o que falta é um preparo mais intenso para esses educadores, eles devem estar preparados, para atuar em diversos contextos instáveis.

Se os professores conhecerem melhor a natureza dos processos cognitivos, é possível que consigam criar alternativas para reforçar a autoestima dos alunos e destacar o sucesso de cada um deles, independentemente de suas condições, para ampliar o seu potencial. Dessa forma, se os professores aceitarem essa diversidade e se reciclarem para poder trabalhar com esses educandos, todos os alunos sairão beneficiados, inclusive aqueles que não têm nenhuma necessidade especial.

Conseguindo passar essa etapa, o professor estabelecendo uma relação com esses alunos, saberá determinar as estratégias e ferramentas que irão contribuir para o processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos o estudo de vários autores a respeito do tema podemos concluir que a inclusão é muito mais complexa e ampla do que a instituição escolar pode abranger. A escola é uma dentre as instituições sociais que precisa efetuar mudanças e oferecer oportunidades mais abrangentes para que o processo de inclusão cumpra seu ciclo.

O homem necessita da convivência com seu grupo para seu desenvolvimento, e a escola é o local em que essa socialização acontece em maior número, portanto, o papel da escola é destacado como propulsor de mudanças significativas, que devem ser estruturadas primeiramente no seu contexto interno, enquanto instituição para colocar em prática uma educação que inclua a todos.

Conforme a retrospectiva histórica, a inclusão acabou por se efetivar por conta de mudanças nos modelos econômicos e da sociedade globalizada, mudando-se a concepção de integração do deficiente, para a inclusão destes e também das minorias excluídas por aspectos econômicos, sociais e culturais. O atual consumo de informações e símbolos aceleram tais processos.

Cabe ressaltar a unanimidade dos autores apontados quanto à importância, não só nos aspectos legais, mas também, nas formas estruturais de acesso aos que se encontram em condições menos favoráveis, ao cumprimento da lei que assegure ao professor o apoio técnico de profissionais especializados nos casos que se fizerem necessário. Mudanças na gestão escolar, currículos e formação específica aos educadores, fazendo-se as adaptações flexíveis, integração e participação da comunidade escolar dentro e fora da instituição, políticas nacionais que propiciem incentivos e deem condições para que se possa cumprir a lei.

Não se pode negar que a inclusão é uma questão real e frente a ela, surgem novos desafios, novos compromissos, enfim, faz-se necessária uma visão ampliada das concepções sociais e ideológicas.

A perplexidade do contexto sobre esse assunto nos remete às pesquisas e estudos para esclarecer, acrescentar e modificar concepções já existentes para que cada um de nós possa fazer a diferença, dependendo da postura que se tome.

O desenvolvimento da consciência de cidadania não pode restringir-se apenas às questões de direitos e deveres de forma geral, instituídas legalmente, mas a todo um contexto social. Seja em atitudes concretas e conscientes das relações no convívio social para que os grupos excluídos da sociedade possam fazer parte da mesma, independentemente de cor, etnia, diferenças culturais, classe social, deficiência provisória ou permanente.

Esta conscientização caracteriza-se por ser um processo em longo prazo e sua implementação nos parâmetros legais, encontra-se bem embasada. O que falta ocorrer é a inclusão de forma consciente, concreta em todos os segmentos sociais e não uma inclusão aparente para suprir as exigências legais.

Faz-se necessário, aproveitar as diferentes potencialidades que cada ser humano possui para efetuar troca de experiências, vivências, enfim, uma sociedade inclusiva é aquela que de fato consegue lidar com as diferenças.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. (org.). **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. Brasília: MEC/SEESP. v. 1, 2004.

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

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

_____. Decreto nº 129 de 22 de maio de 1991. Promulga a Convenção nº 159, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes.

_____. **Deliberação CEE Nº 05/00. Conselho Estadual de Educação de São Paulo**.

_____ Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.

_____ Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.

_____ Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Novas Diretrizes da Educação Especial**. Documentos legais. Secretária da Educação. São Paulo: SEE, 2001

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares / Secretária da Educação Fundamental**. Secretária de Educação Especial, Brasília: MEC/SEF/SEFSP, 1999.

Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas: 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

GLAT, R.; PLETSCHE, M.D. **Inclusão de portadores de necessidades especiais na educação infantil**: uma visão dos professores. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, pra quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

MANTOAN, M. T. **Todas as crianças são bem vindas à escola**. 2007. Campinas: EdUNICAMP. Disponível em: <<http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html>> Acesso em: 11 de fev. 2020.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MRECH, Leny Magalhães. **Educação Inclusiva: Realidade ou Utopia?** Seminário: Educação Inclusiva 5, Maio, 1999. USP. São Paulo: Disponível em:

<[www.educacao.online.pro.br/educação realidade ou utopia.html?](http://www.educacao.online.pro.br/educa%C3%A7%C3%A3o%20realidade%20ou%20utopia.html)> Acesso em: 11 de fev. 2020.

NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, Ltda., 1992.

SANTOS, M. P. dos. Educação especial, inclusão e globalização: algumas reflexões. Espaço. **Informativo técnico e científico do INES**. Ano IV, n. 7. p. 13-21, jun. 1997.

SANTOS, M. D.; PLÁCIDO, M. E. dos S.; BONIFÁCIO, N. S. Os paradigmas da educação inclusiva e o papel da escola. Universidade Federal de Sergipe – UFS. **Anais do II Seminário Educação, Comunicação, Inclusão e Interculturalidade**, de 12 a 14 de agosto de 2009.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOUZA, C.C. **Concepção do professor sobre o aluno com sequela de paralisia cerebral e sua inclusão no ensino regular**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2005.

TELFORD, C.T.; SAWREY, J. M. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: Guanabara. 1977.

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ÂMBITO ESCOLAR



PRISCILA NUNES SMOKOVITZ

Graduação em PEDAGOGIA pela faculdade UNINOVE (2010); Especialista em EDUCAÇÃO E ARTES VISUAIS pela FACULDADES INTEGRADAS CAMPOS SALLES (2018); Professora de Educação Infantil – Prefeitura Municipal do Estado de São Paulo - PMSP.

RESUMO

Este artigo fala sobre o papel do Coordenador Pedagógico dentro da escola seja ela privada ou pública. De suas funções exercidas e de sua essencial presença dentro de uma escola. Sua presença deve ser sempre articuladora e integradora estando sempre presente e participativo, dando assistência ao processo de construção do conhecimento, além da assistência pedagógica aos professores, mantendo comunicação com os pais e comunidade, pois assim estará contribuindo para a execução do projeto escolar. O coordenador pedagógico executa um trabalho árduo e desafiador que exige muita reflexão principalmente no momento da contribuição para formação contínua dos professores. Para que se desenvolva um trabalho qualitativo com os professores, faz-se necessário que haja um acompanhamento com o coordenador pedagógico pelo menos uma vez por semana com visitas em sala de aula junto ao professor, fazer um atendimento individual, para serem observadas com olhar pedagógico as dificuldades do professor. Portanto é essencial a presença de um coordenador pedagógico, pois, a partir dele que se forma uma estrutura tanto na formação dos professores, estimulando a pesquisa e reflexão quanto na contribuição na gestão e organização da escola como um todo.

Palavras-chave: Reflexão; Práticas Pedagógicas; Conhecimento; Organização e Educação Participativa.

INTRODUÇÃO

No interior da escola, encontramos diversos tipos de conflitos. Porém sabemos que para atingir o objetivo do currículo que é a aprendizagem e a construção social a ser formada, faz-se necessário que esses conflitos sejam diagnosticados e “remediados”.

E para que isto seja possível, é preciso haver sintonia de todos que compõem a estrutura escolar sem exceção.

Gestores têm a necessidade de conectar-se com a escola de maneira construtiva em todos os setores, principalmente com a sala de aula deixando de manter-se ocupado apenas com a parte burocrática.

Entre professores é comum encontrar insegurança, insatisfação, medos, dúvidas, vontades, entre outros. E para que o professor desenvolva um bom trabalho, precisa sentir-se incluso e acolhido dentro do ambiente escolar. Muitas vezes professores entram em sala de aula e fingem que ensinam, outros não dispõem de didática ou recursos para expor o conteúdo, outros ensinam, mas ensinam sem fundamentos caindo na mesmice do senso comum. O pior acontece quando não há um acompanhamento desse processo em sala.

Mas, quem será que deve incluir e acolher este professor diante às suas dificuldades, para que juntos executem um trabalho construtivo e prazeroso?

A quem esse professor deve pedir ajuda?

Cabe ao coordenador pedagógico a função de liderar sua equipe e direcionar o trabalho do professor de maneira afetiva e reflexiva.

Mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica. Mudar significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho, lançar olhares questionadores para práticas que nos são tão familiares que parecem verdadeiras ou até impossíveis de serem modificadas. Rever estas práticas implica em ter que enfrentar conflitos entre os participantes do conjunto escolar.

O coordenador pedagógico por sua vez deve estar preparado para enfrentar esses problemas de maneira confiante e preventiva.

O coordenador pedagógico tem que conhecer todo o seu corpo docente, saber de suas fraquezas, propor um desafio e juntos chegarem à vitória.

Mas, como deve ser o preparo desse coordenador pedagógico? A quem esse coordenador deve recorrer para desenvolver seu papel de maneira coerente?

Dentro da escola qual é a verdadeira função do coordenador pedagógico?

Partindo dessas indagações o artigo presente nos mostra estratégias para lidar com conflitos, posicionando professores e coordenadores e nos traz uma ampla reflexão para esses questionamentos contemporâneos.

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Conforme nos traz a revista Veja (4 de novembro de 2009. Conduzida pelo Ibope em parceria com a fundação Victor Civita). Está provado que a presença de um bom diretor não é apenas desejável, mas decisivo para um elevado nível de ensino numa escola, seja ela pública, ou particular. Nesse sentido para um bom andamento da escola a gestão tem que ser participativa e qualitativa. Hoje no Brasil a maioria dos gestores começa como professores e ascendem para o cargo de diretor almejando um bom salário, ou em alguns casos por indicações políticas. Conforme nos traz a pesquisa da veja apenas “5% ascenderam por critérios técnicos”. Nesse sentido a preparação para sua função é escassa e sem experiência, gestores sem habilidades de liderança ocupam cargo de extrema importância dentro da escola. E como não bastasse a falta de experiência passa a maior parte do tempo resolvendo excessos de questões burocráticas pelas quais também são cobradas, causando uma grande desconexão com a sala de aula. O cientista ABRUZIO diz que “os diretores, mas eficazes entendem que um plano pedagógico ambicioso precisa de tempo para ser construído”. Dessa forma gestores precisam estar disponíveis para desenvolver o plano pedagógico, porém, como é cobrado e vive delegado com partes burocráticas, quando há na instituição a presença do coordenador pedagógico, ele transfere essas tarefas ao coordenador. E quando não disponibiliza da figura do coordenador pedagógico tem que administrar esses dois lados para que ambos não sofram distúrbios. Deve traçar um plano de desenvolvimento e contar com a ajuda de professores para que juntos sigam o mesmo caminho. Está claro que a escola exige sempre uma postura de alguém para que o projeto pedagógico em execução seja um sucesso ou um fracasso. Isso nos traz a seriedade que cada indivíduo do âmbito escolar deve ter em seu trabalho e que a interação é a palavra chave para um bom desenvolvimento e conclusão dos objetivos. No que se refere ao coordenador pedagógico, sua função deve ser entendida como o processo integrador e articulador sendo ativamente participativo, garantindo o processo de construção do conhecimento prestando assistência pedagógico-didática aos professores e mantendo uma comunicação com os pais e comunidade, facilitando a efetivação do projeto

curricular da escola. Quando a comunidade é participativa a escola perde aquela visão de poder centralizado no diretor e todos agem pela educação.

O coordenador pedagógico é quem guia e articula, os envolvidos no processo por ter um contato direto com o professor, uma visão do todo e participar ativamente de reuniões de conselho de escola, classe e série. Em conformidade com LÜCH “Os líderes são os responsáveis pela sobrevivência e pelo sucesso de suas organizações”. (2002 P.35). Neste sentido deve-se estabelecer um canal de comunicação para que inspire os demais a trabalharem conjuntamente para atingir as metas estipuladas.

O coordenador pedagógico deve ter a clareza de que a participação dos pais reflete na integração escola-comunidade, mas também se deve ter claro que em ambos os lados, família e escola são instituições com funções sociais diferentes.

É bastante arriscado falar do professor nas sociedades atuais levando em conta que suas ações modificam de acordo com a escola que ele atua. Quando ele encontra estímulo para desenvolver seu trabalho, age com o coração dando o melhor de si. Quando esse professor não é estimulado deixa a educação a desejar.

Usando o termo de Bourdieu o professor é “agente social” e tanto a escola quanto os professores são vistos pela sociedade como um símbolo para a igualdade, no sentido de que a escola é aberta para todos. Muitas são as expectativas em cima do professor. E se o aluno passa uma dificuldade de aprendizagem à culpa sempre será de quem está em sala de aula, se o ensino está fraco é o professor que não presta. Para amenizar essa pressão social o professor deve dar conta da desigualdade de sucessos entre alunos e receber apoio para executar tal atividade. Ao mesmo tempo em que o professor é um agente social ele também é um agente cultural, pois transmite saberes, educa, instrui forma.

O problema é que ensinar não é apenas transmitir saberes, é através dos saberes humanizar, socializar, ajudar um sujeito singular a acontecer.

O ofício do professor muitas vezes gera dúvidas e indecisões, diante a esse fato professores agem partindo de um senso comum edificando o sistema, sem qualquer reflexão de seus atos. O professor também é cobrado pela instituição e sociedade e essa cobrança muitas vezes causa insatisfação, pois ao fazer o que lhe é imposto age sem fundamentos, apenas segue uma programação de modo a correr com o tempo para que consiga fazer tudo abandonando o cognitivo do aluno, temos a fama de buscar o modo rápido de fazer as coisas e essa ação deprecia a própria conquista da qual nós dizemos apreciadores.

Evidentemente para que o ofício do professor seja pautado na aprendizagem é preciso desnudar mecanismos inconsciente e assumir a lucidez de mudança. A boa teoria

deve ser utilizada principalmente como uma colheita, um reflexo da prática bem-sucedida. Os desafios de mudanças são numerosos e o professor precisa encontrar apoio na coordenação pedagógica, reconhecer e encorajar professores menos articulados em sua prática docente continua sendo um desafio constante. Para que isso aconteça faz-se necessário evidenciar qual é a função do coordenador pedagógico dentro da escola, para que possamos identificar suas atribuições. Oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas é uma chave para a melhoria e renovações contínuas, embora o coordenador pedagógico seja visto como um dos membros gestores e muitos desenvolvam esta tarefa, não é esse o seu papel.

Bartman (1998, p.1) destaca “[...] O coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro qual é o seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica, e não sabe instrumentalizar. Ou só cobra, mas não orienta”.

Diante de tal afirmação fica claro a realidade complexa da realidade escolar não bastando para o coordenador pedagógico uma formação, necessita de um investimento educativo contínuo, para que se desenvolvam capacidades e habilidades múltiplas, como exigem a educação atual, que se sujeita à mudanças para que haja melhoria.

O coordenador deve mais do que tudo estar atualizado a essas necessidades, para que aja de modo coerente na construção de um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa.

Sendo assim cabe ao coordenador pedagógico reunir professores para trocarem informações e experiências de maneira agradável e construtiva. Trabalhar as dificuldades docentes e seus problemas específicos, aproveitando o espaço para fazer uma ponte e fundamentar prática e teorias na rotina de trabalhos e a partir daí transformar conceitos existentes em busca de melhoria.

O coordenador pedagógico executa um trabalho árduo e desafiador que exige muita reflexão, principalmente quando necessita contribuir com formação contínua dos professores. É preciso ter clareza de seus objetivos e manter um vínculo afetivo com sua equipe para que seu trabalho não seja desgastante.

Além de liderar sua equipe o coordenador pedagógico tem que manter um elo entre professores, pais/responsável e escola como nos mostra ALMEIDA, Laurinda (p.112) “na coordenação é possível buscar parceiros, fazer conceituações, planejar, executar e acompanhar muito de perto o desenrolar das ações”

Nesse contexto é vital uma avaliação posicionando um olhar de diferentes ângulos para dar consistência, proporcionar transformações ao sujeito com propostas significativas, desenvolver estratégias que proporcione um contexto social amplo, possibilitando diálogo entre sujeitos envolvidos.

Ao realizar a ponte entre teoria e prática o coordenador não pode permitir que vire ficção, algo distante. E para que isso não ocorra, precisa haver registros, o coordenador precisa estar pelo menos uma vez por semana em sala de aula junto do professor, fazer um atendimento individual, para que possa observar com um olhar pedagógico e analisar a teoria que deve ser evidenciada com aquele docente em especial. Observar se as dificuldades do professor são de fato aquela exposta na reunião pedagógica, observar o desenvolvimento do aluno, principalmente daquele aluno no qual o professor encara como um desafio. Agindo assim o coordenador entra na intimidade do professor. E como nos mostra ALMEIDA/PLACCO (apud Godotti, 1998 p.128) “O registro escrito da prática pedagógica constitui um instrumento de reflexão e uma oportunidade formativa importante no processo de revisão das práticas de coordenadores e professores, além de ser um elemento significativo para o estabelecimento de vínculos e parcerias profissionais” Assim sendo, o coordenador precisa registrar a prática pedagógica pontuando ônus e bônus. Porém ele não deve estar ali para oprimir e atrapalhar a aula do docente pontuando defeitos e qualidades, a fim de evitar constrangimentos e inibir possíveis ações utilizadas para mascarar sua rotina e esconder possíveis defeitos em aula. Essa observação tem que ocorrer de forma amigável para que não haja “pressão” em nenhum dos lados. Caso contrário, aparecerá de maneira oculta aos olhos, porém, visível aos fatos uma parede separando aquele coordenador do professor e a verdadeira intenção do acompanhamento é justamente que o coordenador ofereça subsídios para o aperfeiçoamento docente, tratando em reuniões pedagógicas assuntos que sejam perceptíveis ao grupo para que durante a reflexão a subjetividade absorva e motive a transformação.

Quando há convivência do coordenador pedagógico com os professores se constrói a identidade, mas isso requer amadurecimento das pessoas e situações que proporcione o êxito desse processo, essa construção não adquire em um tempo formal, mas, em um tempo qualificado e qualificador já que o trabalho pedagógico é um trabalho que tem sua competência não só pelo seu aspecto técnico, mas, também criativo, cognitivo, afetivo, etc.

Na constituição da coordenação pedagógica muito mais do que a nomenclatura do cargo, deve-se primar pelo significado que tal cargo deve exercer em nível de liderança e construção dos trabalhos pedagógicos de uma unidade educacional.

Com seu trabalho de formação focado na escola possibilita ao coordenador alguns questionamentos direcionados ao ambiente escolar, que dependendo da leitura que se foca do grupo transfere auto-organização de toda a equipe garantindo a organização docente em todos os níveis.

Ao organizar seu grupo de professores o coordenador é capaz de observar as dificuldades e necessidades de cada docente e promover orientação e discussão coletiva, planejar práticas pedagógicas de maneira que todo o grupo participe, tornando o ambiente educacional construtivo a todos articulando práticas curriculares com a gestão para que o professor tenha um papel ativo. De acordo com GUIMARES/VILLELA (2000) “Além da formação de professores o coordenador tem três níveis de atuação que não se excluem resolver os problemas instaurados, prevenir situações problemáticas previsíveis, promover situações saudáveis do ponto de vista educativo e sócio-afetivo”. Assim sendo com esses três níveis o coordenador favorece as relações interpessoais, usando como um recurso para que os objetivos sejam alcançados.

Trabalhar como coordenador pedagógico é experimentar um pouco de tudo que a escola oferece, e se descobrir a cada nova experiência sendo ousado e criativo. E de repente perceber que o sucesso de sua equipe e a expansão da aprendizagem depende de todo seu esforço, conhecimento e humildade.

Portanto a presença de um coordenador pedagógico é essencial, pois é a partir dele que se forma uma estrutura onde, compartilham-se ações no processo de formação dos professores estimulando-os a pesquisa, leitura, e reflexão, Além de contribuir com a organização, gestão, formação de professores, alunos e com a comunidade.

O professor é responsável pela mediação aluno/conhecimento, a parceria entre coordenador pedagógico e professor concretiza as mediações necessárias para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico na escola. Portanto, para que o trabalho pedagógico na escola aconteça é essencial que se tenha parcerias entre seus profissionais, essa se traduz em um processo de formação continua, em que a reflexão e os questionamentos do professor quanto a sua praticam pedagógica encontram e se confrontam com os fundamentos teóricos.

Educação de qualidade é uma busca constante dentro de qualquer escola, e para que isso se torne realidade são necessárias ações que sustentem um trabalho em equipe e uma dinâmica que priorize a formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Coordenar uma equipe não é tarefa fácil, porém o Coordenador pedagógico deve estar sempre atento as necessidades de sua equipe, contribuir com a formação continuada, respeitando as diversidades do âmbito escolar e enfatizando a grande importância da prática pedagógica.

Quando um líder age com coerência o grupo desenvolve com os objetivos e juntos chegam ao resultado. Assim, com seu trabalho de formação focado na escola possibilita ao coordenador pedagógico alguns questionamentos direcionados ao ambiente escolar que dependendo da leitura que se faça do grupo transfere auto-organização de toda a equipe, tornando o trabalho do coordenador pedagógico um momento mágico e realizado.

Quando o coordenador passa confiança à sua equipe o trabalho deixa de ser maçante para os dois lados e flui de maneira prazerosa.

Juntos desenvolvem um trabalho rico para si e para toda a sociedade, que por sua vez suga todos os objetivos dessa junção, afinal todo o trabalho desenvolvido na escola é a utopia de um cidadão a ser formado. Atendendo as perspectivas da sociedade extraescolar na luta por uma educação de qualidade.

Não existe uma receita pronta de como o coordenar pedagogicamente uma equipe, mas sugere-se uma proposta de trabalho centrado na ação/reflexão/ação sustentada por alguns itens:

- Uma metodologia de trabalho que possibilite aos professores e coordenadores atuarem como protagonistas;
- Metodologias que vão além do conhecimento teórico, que estimulem o professor na percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos/professores;
- Análise e reflexão;
- O conhecimento e a experiência pedagógica dos professores;
- Organização;
- Gestão democrática;
- Liderança;
- Formação continuada;
- É necessário que a consciência coletiva seja respeitada a ponto de ser flexível;
- Construir planejamento a partir de um olhar coletivo;
- Reuniões pedagógicas que desenvolvam ações de parcerias, articulação, formação, informação, ajudam e orientação;

Nesta perspectiva o coordenador pedagógico deverá identificar as necessidades dos professores e junto a eles encontrar soluções que enfatizem um trabalho educacional de qualidade, lidar com a formação do coordenador na complexidade do humano, lidar com a formação de um sujeito que seja responsável pela transformação de si e da realidade em que se encontra considerando por tanto essa formação como resultado da intencionalidade de cada ser.

Por isso a necessidade de se repensar a formação, as políticas e a gestão da educação priorizando não as formas, mas as finalidades, não o teórico e sim o princípio fundamental da qual se faz parte a formação do profissional.

Nem todos os pedagogos estão preparados para atuar como coordenadores pedagógicos necessitam além do conhecimento teórico conhecimento prático. Cabe aos cursos de formação preencher essas lacunas que estão presentes na formação do pedagogo, afim de contemplar uma sólida formação teórica e interdisciplinar que possibilite a esse profissional atuar em sala de aula, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA**, Laurinda Ramalho de; **PLACCO**, Vera Maria Negro de Souza: **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança; O coordenador pedagógico e questões de contemporaneidade** 2º Ed. São Paulo: Setembro de 2002 p. p 17-26. Edições Loyola.
- BRUNO**, Eliane BAmbini Gorgueira; **ALMEIDA**, Laurinda Ramalho; **CHRISTOV**, Luiza Helena da Silva: **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2004.
- CUNHA**, Renata C.D.B: O coordenador pedagógico e suas crenças. Revista Educação Unisinos 9, 2005.
- FREIRE**, Paulo: **Pedagogia da Autonomia Saberes Necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011

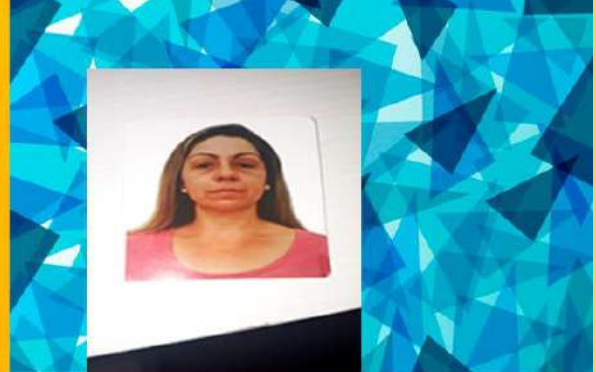
GUIMARÃES, Ana Maria Archangelo & **VILLELA**, Fábio Camargo Bandeira. Sobre o diagnóstico. in: CHRISTOV, Luiza Helena da Silva et. Ali. O coordenador pedagógico e educação continuada. São Paulo, Loyola, 1998.

LÜCK, Eloisa, **FREITAS**, Katia Siqueira, **CIRLING**, Robert, **KEITH**, Sherry: **A Escola participativa no trabalho do gestor escolar**- 6º edição 2007

LIMA, Paulo Gomes; **SANTOS**, Sandra Mendes: **O coordenador pedagógico na educação básica: Desafios e Perspectivas**. Educare ET educare. Revista Educação. Vol 2. N° 4 jun/dez, 2007.

site: <http://www.artigonal.com/linguas-artigos/coordenacao-pedagogica-na-atualidade432825.html> Data de acesso: 23/01/2020

Site: http://WWW.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/public_cient-vol9n3/art1_cumnha.pdf Data de acesso: 07/01/2020 e 17/01/2020.



PRISCILLA MARINS CORREA NEGRELLI

Graduação em Pedagogia licenciatura Plena pela UNICID - Universidade Cidade São Paulo (2015), cursando Pós Graduação em Alfabetização e letramento pela FACAB - Faculdade Casa Branca, Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Copacabana.

RESUMO

Na tentativa de explicar como a cognição e a consciência humana nascem da atividade do cérebro, percorremos a um dos principais objetivos da Neurociência. Traçando uma linha temporal encontramos algumas explicações na Neurociência, e tentaremos demonstrar como essa disciplina tem abordado e modificado a concepção do que são e quais são os mecanismos da consciência e da cognição, desde a era pré-Neurociência até as recém-nascidas. Neuroeconomia e Neurociência Social e as novas teorias que veem as emoções como fundamentalmente associadas à consciência. A neurociência se constitui assim em atual ferramenta para os profissionais da saúde e da educação. Tem proporcionado uma reflexão e demonstrado um caminho possível de identificar o indivíduo como ser único, pensante, atuante, que aprende de uma maneira toda sua, única e especial. Desvendando os mistérios que envolvem o cérebro na hora da aprendizagem, a neurociência disponibiliza ao educador moderno, impressionantes e sólidos conhecimentos sobre como se processam a linguagem, a memória, o esquecimento, o desenvolvimento infantil, as nuances do desenvolvimento cerebral desta infância e os processos que estão envolvidos na aprendizagem a ele proporcionada.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Ecologia; Ética; Conscientização.

INTRODUÇÃO

A neurociência no processo de aprendizagem fomenta a ampliação da aquisição de conhecimentos e potencialidades por parte do aluno. Através da aprendizagem a criança

pode se expressar expor seus sentimentos e ideias, ampliar sua relação com o mundo ao seu redor.

Assim sendo, ele utiliza os seus sentimentos como uma forma de expressão, adquire sensibilidade e competência para lidar com formas, cores, imagens, gestos, sons e demais expressões. A neurociência e o conhecimento dessa ferramenta são de grande importância na Educação Infantil, se tornam fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e perceptivo da criança.

É importante utilizar a neurociência como um recurso que auxilia na formação da criança, trabalhando-a não como um recurso, mas sim como uma forma de aprendizagem, cheia de objetivos importantes no desenvolvimento do aluno.

O objetivo a ser atingido é valorizar a aprendizagem do aluno, para que contribua na formação de cidadãos capazes de formular seus próprios caminhos, diálogos e interpretações, despertando, o gosto pelo saber, uma ferramenta dinâmica e imprescindível ao processo de ensino-aprendizagem. Aprender é um ato cognitivo, ou seja, o resultado de uma atividade mental. Não podemos compreender se não aprendermos de forma ativa, reconhecendo significados, identificando dúvidas e assim, adquirindo bagagem no processo de aquisição do conhecimento. Esta pesquisa se propõe a auxiliar os professores a refletir sobre a importância da Neurociência na Educação, que são cruciais para o desenvolvimento da competência dos alunos. Como essa competência é fundamental para o exercício da cidadania, esse assunto tem sido tema de inúmeras pesquisas em todos os países.

Além disso, o processo de aprendizagem não se dá da mesma forma em cada indivíduo, cada um tem seu ritmo, cada um tem sua habilidade, sua modalidade de aprendizagem; além das influências externas que podem ser decisivas nesse processo. A escola tem a função de ensinar, mas não pode, nunca, ser confundida com produção em massa. Afinal o “produto da escola” é o mais valioso de todos: o ser humano, com ideias, opiniões e sentimentos. Neste caso o termo ensinar acaba tendo uma conotação bem diferente do que antes; pois hoje sabemos que a escola tem um papel que vai além de ensinar conteúdos como: auxiliar o aluno a perceber sua individualidade, tornando-o também responsável pelo ato de aprender, proporcionar a otimização de suas habilidades, facilitar o processo de aprendizagem e criar condições de aprender a aprender. Ensinar a ter autoria de pensamento.

A NEUROCIÊNCIA COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O processo de ensino aprendizagem é bem mais complexo do que se pensava há algumas décadas, e as escolas não podem continuar ensinando as gerações atuais por meio de metodologias arcaicas. Hoje, temos a disposição uma infinidade de recursos, além de estudos e pesquisas científicas que podem nortear nossa prática. A Neurociência é um desses valiosos recursos para os educadores. Nada mais justo, se pensarmos que a aprendizagem se dá por processos neurais, onde se concentram os estudos da Neurociência. Compreendendo o processo de aprendizagem. O primeiro passo é lembrar que cada ser é único e embora haja a necessidade da escola trabalhar conteúdos, estes podem ser aprendidos de forma prazerosa, utilizando recursos e métodos que atendam a todos.

O professor precisa conhecer seus alunos. O professor pode conhecer o perfil de seus alunos, mas não se esquecer da importância do próprio aluno se conhecer também.

A compreensão de como é possível lidar com certas características pessoais ajudará o aluno a identificar, mobilizar e utilizar suas características criativas e intuitivas, pois cada um aprende no seu próprio ritmo e à sua maneira. Através de sua prática, o professor deverá oferecer um ambiente que proporcione estímulos do ponto de vista intelectual e emocional.

Daí a necessidade do educador, consciente de seu papel, buscar estruturar o ensino de modo que os alunos possam construir adequadamente os conhecimentos a partir de suas habilidades mentais. E para isso, é imprescindível que conheçam os significativos estudos da Neurociência, uma vez que esses, sem dúvida, influenciam na compreensão dos processos de ensino aprendizagem.

ÁREAS QUE A NEUROCIÊNCIA PODE AUXILIAR NO APRENDIZADO

A inteligência humana está intimamente ligada à emoção, ou seja, o aspecto emocional interfere na nossa cognição: quanto mais um evento contenha emoção, mais a pessoa se lembrará dele e isso afeta na obtenção de conhecimento (de forma positiva ou negativa).

Nesse sentido, a emoção da pessoa precisa ser instigada (quando ela for positiva) ou desestimulada (quando ela for negativa), para que o desenvolvimento intelectual não seja prejudicado.

A motivação é o que fomenta o aprendizado, quando a pessoa se depara com uma interferência positiva, isso mobiliza a atenção da mesma, o que gera a motivação. Da mesma forma, se o indivíduo encontra uma tarefa muito difícil, sua mente se frustra e ele acaba desmotivado, e isso interfere na sua aprendizagem.

A pessoa deve então, no decorrer do desenvolvimento intelectual, não apenas entrar em contato com inúmeros conteúdos, como também, realizar atividades que despertem a sua curiosidade, proponham desafios e a motivem.

A atenção é fundamental para que o conhecimento seja adquirido, pois o sistema nervoso só absorve a informação quando a pessoa está atenta a mesma. O indivíduo presta atenção em alguma coisa, quando aquilo é entendido, ou seja, tem significado.

Nesse sentido, a falta de atenção muitas vezes não ocorre por indisciplina, mas sim, por falta de estímulo. Por conta disso, para que a pessoa dê atenção a uma informação, a interação entre a mesma e o indivíduo precisa ocorrer.

As experiências sociais do ser humano e o ambiente ao qual ele está inserido formam a sua cognição, ou seja, o cérebro se modifica e se desenvolve durante a vida. Através da socialização, é possível que a pessoa consiga aprimorar a sua linguagem verbal e não verbal, interagir com outras pessoas, reconhecer e expressar emoções, exercer suas potencialidades e ter empatia.

A memória se dá através de repetições, quando a pessoa decora uma informação e através de associações, quando existem vínculos e relações com o conteúdo. Nesse sentido, o ato de aprender não ocorre apenas quando se grava informações, mas também, quando o conteúdo afeta a pessoa. Com isso, o indivíduo deve identificar pontos de ancoragem para que o conteúdo aprendido tenha sentido e fique na sua memória.

A NEUROCIÊNCIA COGNITIVA E SEU PAPEL NA APRENDIZAGEM

Dentre as subdivisões da Neurociência, uma delas é a Neurociência Cognitiva, ela tem como foco, o estudo a respeito das capacidades mentais do ser humano, como por exemplo, seu pensamento, aprendizado, inteligência, memória, linguagem e percepção.

A Neurociência Cognitiva tem como objeto de estudo, a compreensão, na prática, sobre como a nossa mente processa as informações, como isso possibilita aprender,

desenvolver e acumular conhecimentos e aperfeiçoar as múltiplas inteligências. Essa consciência dos pontos fortes e de limitação é fundamental no processo de ensino, uma vez que possibilita desenvolver modelos de aprendizado que levem em conta o processo cognitivo de cada um e com soluções adequadas a cada pessoa.

Com base nisso, as sensações e a percepção do indivíduo são o que norteiam os estudos da Neurociência Cognitiva, ou seja, como uma pessoa adquire conhecimento a partir das experiências sensoriais a que é submetida; uma música, um aroma, o gosto de uma comida, uma imagem ou uma sensação corporal, tudo isso engloba as experiências sensoriais e são elas as responsáveis por captar os dados do ambiente e levá-las ao cérebro.

Verifica-se então, que a Neurociência Cognitiva não diz respeito apenas ao sistema nervoso, como também, como as experiências sensoriais adquiridas ao longo da vida são processadas pelo no cérebro e são transformadas em conhecimento.

A Neurociência Cognitiva não proporciona “receitas prontas” para estimular a aprendizagem, mas mostra alguns caminhos. Um educador deve respeitar três regras para realizar o processo com sucesso: é preciso ajudar o aprendiz a perceber que é ele quem está no controle, fazê-lo entender o quanto aquilo é importante para a sua própria vida e ajudá-lo a encontrar a emoção, ensinando-o a lidar com ela. A aprendizagem que oferece senso de controle e percepção de progresso é muito estimulante para o aluno.

A NEUROCIÊNCIA EDUCACIONAL

A neurociência educacional procura entender o processo de aprendizagem ao fazer investigações neurológicas sobre o funcionamento do cérebro. Para isso, são utilizados aparelhos, como os de tomografia e ressonância magnética, que permitem observar quais são as alterações no cérebro durante experimentos comportamentais e educacionais.

As pesquisas tentam esclarecer o que acontece no cérebro quando ele entra em contato com novas informações, como ele processa essas novidades e de que forma esse conhecimento se torna para a vida toda.

Ao perceber padrões, os neurocientistas poderiam descobrir qual o mecanismo que faz o cérebro aprender algo, o que poderia levar a melhores métodos de ensino e a novas formas de avaliar o nível de aprendizagem dos alunos.

A neurociência educacional indica que a aprendizagem ocorre em quatro estágios. No primeiro, vivenciamos uma experiência concreta, depois desenvolvemos uma observação

reflexiva, estabelecemos conexões, criamos hipóteses abstratas e, por fim, testamos estas hipóteses até gerar uma nova experiência concreta e significativa.

Simplificadamente, adquirimos uma nova informação e damos algum significado para ela, após isso, criamos novas ideias a partir deste para, então, as colocarmos em prática.

Ao longo de todo esse processo, são utilizadas diversas áreas diferentes do córtex cerebral, cada uma com uma ação específica. Por isso, quando passamos pelos quatro estágios, ampliamos ou geramos uma nova conexão cerebral e essa seria, de acordo com essa teoria, a forma natural de aprendermos algo novo.

De acordo com os cientistas, o interesse, a motivação e o estresse participam ativamente do processo de aprendizagem. Dessa forma, observar as emoções que não favorecem a aprendizagem dos estudantes poderia fornecer táticas para reverter um quadro negativo, instigando emocionalmente o aluno a aprender.

Chamar um aluno para resolver um determinado problema no quadro pode gerar, em um primeiro momento, medo e estresse, o que pode ser um bloqueio para o aprendizado. Nesse caso, os professores podem ajudar os estudantes a desenvolverem estratégias para lidar com essas experiências negativas, assegurando que o tema é difícil para todos, e que o erro é absolutamente comum e faz parte do aprendizado.

O conhecimento, por parte do educador, do neurodesenvolvimento permite a utilização de teorias e práticas pedagógicas que levem em conta a base biológica e os mecanismos neurofuncionais, otimizando as capacidades do seu aluno.

Conforme Cosenza (2011), o sistema nervoso é o primeiro sistema a surgir entre a terceira e quarta semana após a fecundação. O amadurecimento do neurônio promove a formação de sinapses. O cérebro do recém-nascido é pobre em sinapses, mas o cérebro infantil possui uma quantidade exagerada de sinapses que continua aumentando até o início da adolescência. Nesse período, iniciam-se os processos regressivos com a finalidade de reorganizar a estrutura cerebral. A capacidade de aprender está relacionada à quantidade de sinapses. Este conhecimento levou ao conceito de períodos críticos do desenvolvimento. As mudanças estruturais, chamadas de períodos críticos, incluindo a sinaptogênese e a poda neuronal, são eventos relevantes na educação. Durante algum tempo, ficou a impressão de que, uma vez perdida a chance de atuar nos períodos críticos, não haveria como correr o aprendizado.

OS DESAFIOS DA NEUROCIÊNCIA PARA ESCOLA

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.

O educador tem procurado se capacitar em neurociências participando de congressos, cursos de curta-duração e pós-graduações com a expectativa de que essa formação possa contribuir para a resolução dos problemas na escola. É importante esclarecer que as neurociências não propõem uma nova pedagogia e nem constituem uma panacéia para a solução das dificuldades da aprendizagem e dos problemas da educação. Elas fundamentam a prática pedagógica que já se realiza, demonstrando que, estratégias pedagógicas que respeitam a forma como o cérebro funciona, tendem a ser mais eficientes. Segundo Stern (2005), a neurociência por si só não pode fornecer o conhecimento específico necessário para elaboração de ambientes de aprendizagem em áreas de conteúdo escolar específicas, particulares.

Sabemos que os cuidados com o pré-natal são fundamentais para o desenvolvimento adequado do Sistema Nervoso. Neste período, estruturas cerebrais são formadas e conexões entre células nervosas – sinapses - determinadas geneticamente, são estabelecidas, garantindo a organização estrutural e funcional fundamental para comportamentos típicos da espécie, como andar, se comunicar, sugar, expressar emoções, entre outros. Após o nascimento, as interações do bebê com o meio em que vive e os cuidados na primeira infância são muito significativa. Este é um período receptivo, de intenso desenvolvimento do Sistema Nervoso, no qual as redes neurais são mais sensíveis às mudanças, quando novos comportamentos podem ser progressivamente adquiridos, preparando o cérebro para novas e mais complexas aprendizagens. A educação infantil e a exposição a estímulos sensoriais, motores, emocionais e sociais variados, frequentes e repetidos nessa fase contribuirá para a manutenção das sinapses já estabelecidas, com preservação de comportamentos com os quais nascemos, e para a formação de novas sinapses, resultando em novos comportamentos. Falta de estimulação pode levar a perda de sinapses. Crianças pouco estimuladas nos primeiros anos de vida podem apresentar dificuldade para a aprendizagem, porque o cérebro delas ainda não teve a oportunidade de utilizar todo o potencial de reorganização de suas redes neurais. Embora necessitem de mais estímulos e estratégias alternativas de aprendizagem, ainda terão chance de recuperar o tempo perdido e as habilidades não desenvolvidas até então. Um lar saudável,

um ambiente familiar adequado, bons exemplos e uma boa escola podem fazer grande diferença no desenvolvimento.

As estratégias pedagógicas devem utilizar recursos que sejam multissensoriais, para ativação de múltiplas redes neurais que estabelecerão associação entre si. Se as informações/experiências forem repetidas, a atividade mais frequente dos neurônios relacionados a elas, resultará em neuroplasticidade e produzirá sinapses mais consolidadas. Esse conjunto de neurônios associados numa rede é o substrato biológico da memória. Os registros transitórios - memória operacional - serão transformados em registros mais definitivos - memória de longa duração. Quando estuda apenas na véspera da prova, o aluno mantém as informações na memória operacional. Assim que as utiliza na prova, garantindo a nota, as esquece. A consolidação das memórias ocorre, pouco a pouco, a cada período de sono, quando as condições químicas cerebrais são propícias à neuroplasticidade.

AS EMOÇÕES NO ATO DE APRENDER

O aprender está relacionado, dentre outras coisas, a um clima emocional em que ocorre a aprendizagem. Portanto, a qualidade da relação e a temperatura emocional em que ocorrem as mediações da aprendizagem são de enorme importância. No entanto, precisamos esclarecer que as emoções são as manifestações do campo afetivo de uma pessoa. Em verdade, cada vez que um aprendiz expressa seu estado emocional, ou se emociona em seu percurso de aprendizagem, está manifestando seu campo afetivo.

Afetividade, segundo Henri Wallon, é o termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente e se manifesta de diferentes formas: desde as primeiras, basicamente orgânicas, como as manifestações iniciais de tonalidades afetivas, até as mais elaboradas como as emoções, os sentimentos e as paixões.

As emoções são as manifestações da afetividade e a expressão dos sentimentos. Têm caráter de visibilidade e é por meio delas que os educadores podem conseguir pistas do que está acontecendo com seus alunos: respiração, agitação, expressões faciais, olhares etc. Sua grande função é mobilizar o outro e garantir atenção e cuidados.

Para Wallon, a afetividade tem papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade e se constitui sob a alternância dos domínios funcionais: orgânico e social, que por sua vez é dependente da ação dentre eles. Estabelece uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinismo no desenvolvimento humano. À medida que a criança vai crescendo é transformada pelas circunstâncias sociais, causando uma evolução

progressiva da afetividade, cujas manifestações vão se distanciando da base orgânica, tornando-se cada vez mais relacionadas ao social. Conceitualmente, a afetividade deve ser diferenciada do sentimento, da paixão, da emoção, que são de suas manifestações.

A atuação do professor/ensinante ao ser orientada pelo entendimento das manifestações afetivas dos aprendizes, suas emoções e os movimentos que estes geram, pode vir a se beneficiar pelo entendimento que:

Objetos são indutores de ação: objetos adequados induzem à ação adequada. Quando se povoa o espaço escolar com jogos e material pedagógico em geral, está se criando indutores para atividade organizada. Quando isso não é feito, a natural exuberância da movimentação infantil, privada de objeto e objetivo, tende a se deteriorar e a transformar-se em mera descarga impulsiva (DANTAS, 2002, pg. 61).

Diante disso, os educadores exitosos são leitores de expressões emocionais e podem planejar melhores performances de seus aprendizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A neurociência oferece um grande potencial para nortear a pesquisa educacional e futura aplicação em sala de aula. Contudo, faz-se necessário construir pontes entre a neurociência e a prática educacional. Há forte indicação de que a neurociência cognitiva está bem colocada para fazer esta ligação de saberes.

Políticas educacionais devem ser planejadas através da alfabetização em neurociência, como forma de envolver o público em geral além dos educadores. É preciso aprofundar o estudo de ambientes educativos não tradicionais, que privilegiam oportunidades para que os alunos desenvolvam entendimento, e que possam construir significado à partir de aplicações no mundo real.

REFERÊNCIAS

- BIANCHI. Rafael. **Desenvolvimento e comportamento humano**. São Paulo: Pearson 2009.
- CAPOVILLA. Alessandra. **Contribuições da neuropsicologia cognitiva e da avaliação neuropsicológica à compreensão do funcionamento cognitivo humano**. CADERNOS DE PSICOPEDAGOGIA. Cad. psicopedag. v.6 n.11 São Paulo: 2007

CARTER, Rita. **O livro do cérebro**: Um guia ilustrado de sua estrutura, funcionamento e transtornos. Rio de Janeiro: DK, 2012.

COSENZA, Ramon. **Neurociência e educação: Como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COLL, PALACIOS, MARCHESI. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DANTAS, Pedro. **Para conhecer Wallon**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DOIDGE, Norman. **O cérebro que se transforma: Como a neurociência pode curar as pessoas**. São Paulo: Record, 2011.

FIORAVANTE, Daniele. **Psicologia da educação II**. São Paulo: Pearson, 2010.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GUERRA, Leonor Bezerra. **O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades**. Revista Interlocução, v.4, n.4, p.3-12, publicação semestral, junho/2011.

HERCULANO, Suzana Houzel. **O cérebro em transformação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

HOCKENBURY, Don e Sandra. **Descobrimos a psicologia**. São Paulo: Manole, 2003.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KESSELRING, T. Jean Piaget. Petrópolis: Vozes, 1993.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência**. São Paulo: Atheneu, 2001.

LENT, Roberto. **Neurociência: Da mente e do comportamento**. Rio de Janeiro: LAB, 2008.

MUNARI, Alberto. Jean Piaget. Pernambuco: Massangana 2010.

PAREDES, TANUS. Eugênia Coelho e Maria Ignez Joffre. **PSICOLOGIA: Fundamentos da Teoria Piagetiana**. Ed UFMT, 2000.

PEÇANHA, Geraldo. **Neurociência e sequência didática para educação infantil**. Rio de janeiro: Wak, 2012.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de janeiro: Forense, 1969..

PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. Fundo de cultura: 3º edição; 1973.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Epistemologia por uma Teoria do Conhecimento**. São Paulo: Forense-universitária, 1978.

RAPPAPORT, C.R. Modelo piagetiano. In: **Teorias do Desenvolvimento, Conceitos Fundamentais**. São Paulo: EPU, 1981, p. 51.

RODRIGUES, CIASCA. Sônia das Dores e Sylvia Maria. **Aspectos da relação cérebro-comportamento: histórico e considerações neuropsicológicas**. Rev. psicopedag. vol.27 no. 82 São Paulo 2010

ZARO, Renata Rosat et al. **Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional**. CIÊNCIA E COGNIÇÃO. vol 15(1): 199-210. Abr.2010.



RAFAEL TEIXEIRA DE OLIVEIRA

Professor graduado em Educação Física pela faculdade FEFISA (2007); Psicopedagogo do NAAPA – Núcleo de apoio e acompanhamento para aprendizagem da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Quando falamos de Educação Inclusiva, significa a participação de todos os alunos com suas características, histórias, percursos. Respeitar e valorizar a diversidade, reconhecendo que podemos aprender com as diferenças é o grande desafio da Educação Inclusiva. Este artigo pretende-se demonstrar a viabilidade da inclusão pela transformação geral das escolas, visando a atender aos princípios deste novo paradigma educacional. A palavra inclusão ganha um novo significado, no momento em que se diz que a escola é inclusiva, estamos afirmando que a escola considera todas as características, que ela é plural e democrática.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Diferença; Conhecimento.

UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS

O Princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência.

A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exigem das escolas brasileiras novas posicionamentos é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. Uma inovação que implica no esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico.

O motivo que sustenta a luta pela inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência é a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo

que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades, sem cair nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão.

O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes.

O sucesso é atingido, quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada.

O Princípio democrático da educação para todos evidencia-se nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles com deficiência.

“Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (...) é a partir de este saber fundamental: ‘mudar é difícil, mas é possível’, que vamos programar nossa ação político pedagógico não importando qual seja o projeto com o qual nos comprometemos (FREIRE, 2000, p. 45).

OS DESAFIOS

Toda criança precisa da escola para aprender e não para marcar passo ou ser segregada em classes especiais e atendimentos a parte.

A trajetória escolar não pode ser comparada a um rio perigoso e ameaçador, em cujas águas os alunos podem afundar. Mas há sistemas organizacionais de ensino que tornam esse percurso muito difícil de ser vencido, uma verdadeira competição entre a correnteza do rio e a força dos que querem se manter no seu curso principal.

Um desses sistemas que muito apropriadamente se denomina “de cascata” prevê a exclusão de algumas crianças, que têm déficits temporários ou permanentes e em função dos quais apresentam dificuldades para aprender.

Esse sistema contrapõe-se à melhoria do ensino nas escolas, pois mantém ativo, o ensino especial, que atende aos alunos que caíram na cascata, por não conseguirem corresponder às exigências e expectativas da escola regular. Neste contexto é necessário enfrentar os desafios da inclusão: o ensino de baixa qualidade e o subsistema de ensino especial, desvinculada e justaposto ao regular.

Priorizar a qualidade de ensino regular é, pois, um desafio que precisa ser assumido por todos os educadores. É um compromisso inadiável das escolas, cuja educação básica é um dos fatores do desenvolvimento econômico e social.

Se hoje já podemos contar como uma Lei Educacional que propõe e viabiliza novas alternativas para melhoria do ensino nas escolas, estas ainda estão longe, na maioria dos casos, de se tornarem inclusivas, isto é, abertas a todos os alunos, indistintas e incondicionalmente.

O que existe em geral são projetos de inclusão parcial, que não estão associadas a mudanças de base nas escolas e que continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços escolares semi ou totalmente segregados (classes especiais, salas de recurso, turmas de aceleração, escolas especiais, os serviços de itinerância).

As escolas que não estão atendendo alunos com deficiências em suas turmas regulares se justificam, na maioria das vezes pelo despreparo dos seus professores para esse fim.

Existem também as que não acreditam nos benefícios que esses alunos poderão tirar da nova situação, especialmente os casos mais graves, pois não teriam condições de acompanhar os avanços dos demais colegas e seriam ainda mais marginalizados e discriminados do que nas classes e escolas especiais.

Em ambas as circunstâncias, o que fica evidenciado é a necessidade de se redefinir e de se colocar em ação as novas alternativas e práticas pedagógicas, que favoreçam a todos os alunos, o que, implica na atualização e desenvolvimento de conceitos e em aplicações educacionais compatíveis com esse grande desafio.

“O aluno incluído não pode passar à sala regular e continuar sendo atendido como se estivesse na classe especial ou sala de recursos, é necessário então criar meios para trabalhar com todos os alunos. Nesse sentido, entendo que a promoção de atividades lúdicas, interativas contribui para a aprendizagem através da cooperação e do respeito às diferenças individuais.” (TARDIF, 2002, p. 23).

AS AÇÕES

É preciso mudar a escola e mais precisamente o ensino nelas ministrado.

A escola aberta para todos é a grande meta e, ao mesmo tempo, o grande problema da educação na virada do século. Mudar a escola é enfrentar uma tarefa que exige trabalho em muitas frentes.

Destacando as considerações primordiais para que se possa transformar à escola, em direção de um ensino de qualidade com resultado inclusivo.

- Colocando a aprendizagem como o eixo das escolas, porque escola foi feita para fazer com que todos os alunos aprendam;

- Garantindo tempo para que todos possam aprender e reprovando a repetência;

- Abrindo espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, pois são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania;

- Estimulando, formando continuamente e valorizando o professor que é o responsável pela tarefa fundamental da escola – a aprendizagem dos alunos;

- Elaborando planos de cargos e aumentando salários, realizando concursos públicos de ingresso, acesso e remoção de professores.

Algumas ações de implementação para que a escola mude:

- Estimular as escolas para que elaborem com autonomia e de forma participativa o seu Projeto Político Pedagógico;

- Diagnosticar a demanda verificando quantos são os alunos, onde estão e porque alguns estão fora da escola;

- Elaborar um currículo escolar que reflita o meio social e cultural em que se insere.

As integrações entre as áreas do conhecimento e a concepção transversal das novas propostas de organização curricular consideram as disciplinas acadêmicas como meios e não fins em si mesmas e partem do respeito à realidade do aluno, de suas experiências de vida cotidiana, para chegar a sistematização do saber.

Como essa experiência varia entre os alunos, mesmo sendo membros de uma mesma comunidade, a implantação dos ciclos de formação é uma solução justa, embora ainda muito incompreendida pelos professores e pais, por ser uma novidade e por estar sendo ainda pouco difundida e aplicada pelas redes de ensino.

Neste contexto quanto mais tempo os alunos tiverem para aprender e eliminando a seriação, a reprovação, nas passagens de um ano para o outro, assim se faz adequação do processo de aprendizagem ao ritmo e condições de desenvolvimento dos aprendizes, que é um dos princípios das escolas de qualidade para todos.

Na visão inclusiva não se segregam os atendimentos, seja dentro ou fora das salas de aula e, portanto, nenhum aluno é encaminhado às salas de reforço, o aluno aprende, a partir de currículos adaptados.

Diante da adaptação curricular, o professor não predetermina a extensão e a profundidade dos conteúdos a serem construídos pelos alunos, nem facilita as atividades para alguns, antecipadamente prevê qual dificuldade o alunado pode encontrar para realizá-las. Portanto, é o aluno que se adapta ao novo conhecimento e só ele é capaz de regular o seu processo de construção intelectual.

A avaliação constitui outro obstáculo à implementação da inclusão. É urgente suprimir o caráter classificatório da avaliação escolar, através de notas, provas, pela visão diagnóstica desse processo que devera ser contínuo e qualitativo, visando depurar o ensino e torná-lo cada vez mais adequado e eficiente a aprendizagem de todos os alunos.

A aprendizagem como o centro das atividades escolares e o sucesso dos alunos, como a meta da escola, independentemente do nível de desempenho para cada um seja capaz de chegar, são condições de base para caminhar na direção de escolas acolhedoras.

Segundo MANTOAN (2003)

“O sentido desse acolhimento não é o da aceitação passiva das possibilidades de cada um, mas o de serem receptiva a todas as crianças, pois as escolas existem para formar as novas gerações e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais privilegiados (MANTOAN, 2003, p.20).

A inclusão não prevê a utilização de métodos e técnicas de ensino, específicas para esta ou aquela deficiência. Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar, com estratégias de qualidade.

Assim, o professor considera o nível de possibilidades de desenvolvimento de cada um e explora essas possibilidades, por meio de atividades abertas nas quais cada aluno enquadra por si mesmo, na medida de seus interesses e necessidades, seja para construir uma ideia, ou resolver um problema, realizar uma tarefa. Sendo este um grande desafio a ser enfrentado pelas escolas regulares tradicionais, cujo paradigma é condutista e baseado na transmissão dos conhecimentos.

O trabalho coletivo e diversificado nas turmas e na escola como um todo é compatível com a vocação da escola de formar as gerações. É nos bancos escolares que o alunado aprende a viver entre os pares, a dividir a responsabilidade, repartir as tarefas.

Com o exercício dessas ações desenvolve a cooperação, o sentido de se trabalhar e produzir em grupo, o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos e a valorização do trabalho de cada pessoa, para consecução de metas comuns de um mesmo grupo.

O tutoramento nas salas de aula tem sido uma solução natural, que pode ajudar muito os alunos, desenvolvendo neles o hábito de compartilhar o saber.

O apoio ao colega com dificuldade é uma atitude extremamente útil e humana e que tem sido muito pouco desenvolvida nas escolas, sempre tão competitivas e despreocupada com a construção de valores e de atitudes morais.

De acordo com o referencial ao ensino nas escolas, a educação de qualidade para todos e a inclusão implica em mudanças de outras condições relativas à administração e aos papéis desempenhados pelos membros da organização escolar.

Nesse sentido é primordial rever os papéis desempenhados pelos diretores e coordenadores no sentido de que ultrapassar o teor controlador, fiscalizador e burocrático de suas funções pelo trabalho de apoio, orientação do professor e de toda a comunidade escolar.

A descentralização da gestão administrativa por sua vez, promove uma maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira de recursos materiais e humanas das escolas por meio de conselhos, colegiados, assembleia de pais e alunos. Mudam-se os rumos da administração escolar e com isso o aspecto pedagógico das funções do diretor e dos coordenadores e supervisores emergem. Assim deixam de existir os motivos pelos quais que esses profissionais ficam confinados aos gabinetes, às questões burocráticas, sem tempo para conhecer e participar do que acontece nas salas de aula.

AS PESPERSCTIVAS

A escola para a maioria das crianças brasileiras é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados, capaz de proporcionar condições de desenvolver tornando-o cidadão, com identidade social e cultural.

Portanto, melhorar as condições da escola é formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras.

A sociedade não pode contradizer nem mesmo contemporizar soluções, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada, sem motivos.

Neste contexto a escola prepara o futuro das crianças para conviver e aprender a valorizar a diversidade em suas salas de aula, transformando-os em adultos humanitários e solidários com o próximo, independente da sua condição física, mental ou social.

A inclusão escolar remete à escola a questão de estrutura e de funcionamento, que subvertem seus paradigmas que implica em redimensionamento de seu papel, para um mundo que muda a em uma velocidade acelerada espantosa.

O movimento inclusivo, nas escolas, ainda é muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, mas é necessária, pois persuade a todos pela sua dialética e ética posicionamento social.

A inclusão está denunciando o abismo existente entre o velho e o novo na instituição escolar brasileira. O futuro da escola inclusiva está dependendo de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos.

Atualmente em alguns locais são experiências que demonstram a viabilidade da inclusão, em escolas e redes de ensino brasileiras. Tais experiências têm a força do óbvio e a clareza da simplicidade, suficientes para se antever o crescimento desse novo paradigma no sistema educacional.

A aparente fragilidade das pequenas iniciativas, ou seja, essas experiências locais que têm sido suficientes para enfrentar o poder da máquina educacional, velha e enferrujada, com segurança e tranquilidade. Essas iniciativas têm mostrado a viabilidade da inclusão escolar nas escolas brasileiras.

Segundo Aranha, 2004:

“Escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades”. (ARANHA, 2004).

As perspectivas principais da educação inclusiva são de tornar o alunado com necessidades especiais, com autonomia social e intelectual. Os propósitos da inserção escolar não valem unicamente para os aspectos físicos e sociais abrange toda a interação intelectual e interpessoal ao meio em que vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de Educação Inclusiva é falar de acesso a aprendizagem para todos. Estamos vivendo um momento em que a diferença deve ser compreendida como identidade, história de vida.

É nítido que não se pode mudar a escola com um passe de mágica, mas com a implementação das escolas de qualidade, igualitária, justa e acolhedora para todos, é um sonho possível.

As perspectivas do ensino inclusivo são, pois, animadoras e alentadoras para nossa educação. A escola é do povo, de todas as crianças, de suas famílias, das comunidades, em que se inserem.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: transformação social ou retórica?**. In: OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Educação: o sonho possível**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência**. São Paulo. Editora SENAC, 2003.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LITERATURA DE CORDEL: ALFABETIZAR PARA ALÉM DAS PRIMEIRAS LETRAS



REGINA LOPES DE LIMA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de São Paulo (2011); graduação em Letras pela Faculdade Universidade Metropolitana de Santos em (2014); especialista em Psicopedagogia Institucional e clínica, pela Faculdade INESP (2019), professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Prefeitura Municipal de São Paulo, CEMEI Jardim Ângela.

RESUMO

Este trabalho apresenta a importância da literatura de cordel como instrumento de mediação no processo formativo dos educandos com o título: Literatura de Cordel: alfabetizar para além das primeiras letras e pretende estabelecer uma reflexão sobre o valor da literatura e a sua importância no que tange à linguagem, discurso, valores sociais e o valor da leitura e da escrita no cotidiano dos educandos. E como discente pode se apropriar da literatura de cordel como uma ferramenta pedagógica que o auxilia no processo de alfabetização e letramento. A metodologia delineou-se por meio de levantamento bibliográfico em variadas fontes para conceituar a literatura de cordel, a alfabetização e letramento, e retratou uma parte da sua história na cidade do Recife e os seus principais autores, que utilizam não só o gênero do cordel, mas a poesia para enaltecer os cordéis em praças e em grandes mercados populares em diferentes cidades do Brasil.

Palavras-chave: Literatura de Cordel; Alfabetização; Letramento.

INTRODUÇÃO

Desde o seu início, até os dias de hoje, há um grande debate entre os estudiosos da educação para compreender a literatura e tal inquietação se deve a peculiaridade do gênero e a sua influência na alfabetização, tal debate tem início pela conceituação, pelo entendimento da cultura em que o indivíduo está inserido, qual a relação da literatura de cordel na escola e as contribuições essa literatura pode dar para a sociedade.

Com o critério de elucidar a dimensão pedagógica que pode haver o uso das literaturas regionais, no presente texto a da literatura de cordel, no processo de alfabetização e letramento simultaneamente, porém não muito explorada pela maioria do corpo docente, pois a literatura de cordel como ferramenta de ensino, além de alfabetizar letrando os alunos, ainda trabalha um tema muito enfatizado na sociedade atual, que é a diversidade cultural – multiculturalismo.

O presente artigo despertou o senso investigativo de como a população nordestina, na maioria das vezes carentes, se alfabetizam ao mesmo tempo letrando-se com a literatura de cordel, uma vez que são textos informativos e literários? Se o mesmo é possível em qualquer região brasileira? E como se dá o processo de alfabetização e letramento com a literatura de cordel como ferramenta pedagógica? Para responder aos questionamentos e buscar alcançar o meu objetivo é conceituar a literatura de cordel baseando-se em variadas fontes bibliográficas, alfabetização e letramento com pressupostos nos autores Magda Soares(2003) e Moacir Gadotti(2005, pressupostos das variações linguísticas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa e na obra de Mikhail Bakhtin - Estética da criação verbal; Marcos Bagno – A Língua de Eulália; Ana Maria Oliveira Galvão – Cordel leitores e ouvintes; M. Diégues Júnior – Literatura de cordel e Marlyse Meyer – Autores de Cordel, literatura comentada.

Em qualquer região brasileira o professor com um olhar pedagógico, mais atento às necessidades de seu grupo e empenhado em desenvolver práticas de ensino próprias e de qualidade aceitaria desenvolver seu trabalho usando a literatura de cordel como uma ferramenta de ensino, pois nela está inserida a realidade da população por ser também narrativas de fatos reais, conflitos sociais etc. Isso sendo possível também em um projeto interdisciplinar por abordar fenômenos da natureza, enfim possível e eficaz seria, só depende da disponibilidade de cada professor em desenvolver um trabalho eficaz, pois recursos baseados nos parâmetros legais para o ensino, há no gênero literário.

LITERATURA DE CORDEL

A literatura de cordel tem origem Europeia por volta dos séculos XVI e XVII. Trazida por nossos colonizadores, conseqüentemente a região a ter o primeiro contato com a literatura de cordel foi a região nordeste mais precisamente o estado da Bahia, porém a circulação das histórias tradicionais com base nas europeias parece ter sido mais ampla em Pernambuco desde o século XVIII.

O cordel se caracteriza no gênero narrativo, relatando grandes ou pequenos acontecimentos, pode ser fictício com os romances e até mesmo erótico.

Segundo bibliografias da autora Bruna B. S. Santana:

A literatura de Cordel iniciou-se na Europa na Idade Média, por volta dos séculos XI e XII, recitada por jograis e menestréis ambulantes trazido por nossos colonizadores os Portugueses como folhetos de impressão precária e expostos à venda pendurados em varais de barbantes. Produzidos e também encontrados em outros países europeus como Espanha, França, Itália e Alemanha. (2006, s/p)

E bibliografias de Mendonça:

A literatura de cordel teve sucesso, em Portugal, entre os séculos XVI e XVIII. Os textos podiam ser em verso ou prosa, não sendo invulgar tratar-se de peças de teatro, e versavam os mais variados temas. Encontram-se farsas, historietas, contos fantásticos, escritos de fundo histórico, moralizantes, etc.,(s/d, s/p.)

Trazida por nossos colonizadores, mas só em 1750 é que apareceram os primeiro poetas populares. Estes narravam em versos histórias reais ou fictícias e romances populares do sertão nordestino, decoradas e recitadas pelo povo que na maioria das vezes, não tinham sequer a aquisição da leitura e da escrita, mesmo assim se identificavam com esse tipo de literatura por fazer parte e ser reproduções da realidade sócio histórica cultural do povo nordestino.

Como endossa artigos do site de pesquisas escolares UOL educação;

Enfim, foram esses cantadores do improviso, itinerantes, os precursores da literatura de cordel escrita. E verdadeiros repórteres, pois eram eles quem divulgavam as notícias nos lugares mais longínquos, especialmente, os acontecimentos históricos do Brasil, narrados em verso. O fenômeno só despertou o interesse dos estudiosos letrados em fins do século 19, começo do século 20. O poeta paraibano Leandro Gomes de Barros é considerado por esses pesquisadores, o primeiro a imprimir e vender seus versos, por volta de 1890 (2010s/p.)

Essa perfeita sintonia do cordel na região nordeste está diretamente relacionada a cultura regional, seus hábitos de roda de cantorias e serestas nas fazendas e nos interiores dos estados, e principalmente por ser um discurso oral e narrativo os quais atendiam às necessidades da população da região que na maioria eram analfabetos ou semianalfabetos, lhe serviam como um canal de informação.

Como explica Manuel Diegues Júnior:

No Nordeste por condições sociais e culturais peculiares, foi possível o surgimento da literatura de cordel, da maneira como se tornou hoje em dia característica da própria fisionomia cultural da região. Fatores da formação social contribuíram para isso; a organização da sociedade patriarcal, o surgimento de manifestações messiânicas, o aparecimento de bandos cangaceiros ou bandidos, as secas periódicas provocando desequilíbrios econômicos e sociais, as lutas de família deram oportunidade, entre outros fatores, para que se verificasse o surgimento de grupos de cantadores como instrumentos de pensamento coletivo, das manifestações da memória popular. (1986, p. 40)

ESTRUTURA DO CORDEL

Confeccionados em formato de folhetos com um número invariável de páginas: 8, 16, 32 ou 48. O com menor número de páginas geralmente é o que noticia algo da região e os mais extensos são romances, histórias narrativas de ficção. A estrutura poética do cordel é a sextilhas – estrofes com seis linhas com sete sílabas poéticas, raramente são escritos em sextilhas - estrofes de sete versos e sete sílabas ou décimos poemas de dez versos, com sete sílabas cada. Antigamente eram impressos na forma de tipografias – sistema de impressão que utiliza forma com a imagem a ser impressa gravada em relevo, hoje também são usadas as fotocópias. Muitas são as formas de se ilustrar um folheto de cordel, mas a mais característica é a xilogravura. Xilogravura é a técnica de gravura na qual se utiliza madeira como matriz e possibilita a reprodução da imagem gravada sobre papel ou outro suporte adequado um processo muito parecido com um carimbo.

A literatura de cordel já atraiu não só muitos autores interessados na produção e leitores admiradores nessa forma de poesia, como também estudiosos como cita Santana:

A literatura de Cordel chega ao Brasil trazido pelos portugueses e permanece até a presente data no nordeste brasileiro e em outras regiões do país, tomando a forma de uma literatura confeccionada pelo povo e para o povo, com características próprias, possuindo seus próprios clássicos e mestres. Um importante e fundamental afirmação sobre a literatura de Cordel se deu em forma de indagação ao professor Raymond Cantel, da Sorbonne, um grande estudioso da literatura, quando ao mesmo questionou-se o Cordel, dizendo que se tratava de uma poesia narrativa e impressa. A resposta era que além de tudo o que havia sido citado, o Cordel se tratava de uma literatura “POPULAR”. (2006, s/p.)

O consumidor da literatura de cordel é capaz de identificar algumas características e fazer julgamento dos personagens por meio do número de páginas, capa e título, gerando assim uma expectativa do poema no leitor.

Como relata GALVÃO em cordel leitores e ouvintes:

De modo geral, as capas, os títulos e o número de páginas dos poemas, conjuntamente, já geram no leitor uma antecipação de alguns elementos da história que será narrada e em que subgênero (romance, “de acontecido” etc) se insere no universo do cordel. Na maioria dos casos, os clichês utilizados nas capas se relacionam ao conteúdo do poema. (2001, p.66)

Os folhetos de cordel foram acompanhando as andanças dos seus autores, os migrantes nordestinos. Daí sua ampla área de divulgação: Amazonas, Rondônia, Brasília (para onde foram levados pelos candangos, pelos trabalhadores da construção civil) e em quase todo o Brasil.

No Rio de Janeiro e São Paulo, os poetas migrantes retornam suas origens: vão à feira de São Cristóvão (Rio) ou largo da Concórdia (São Paulo), narrando feitos e fatos à maneira nordestina. Porém nada impede que o mesmo modelo seja seguido por outros

autores e artistas de qualquer parte do Brasil relatando acontecimentos ou romances com seu estilo peculiar sem ter o caráter das cantorias, uma forte característica nordestina, e assim cada região dar seu toque, sua peculiaridade. Também nas grandes feiras cotidianas das capitais do Nordeste (Mercado de São José, em Recife; Passarinho, em Maceió; Alecrim, em Natal), em todas as feiras regionais espalhadas pelo interior. Nas portas das igrejas, nas estações, em bancas fixas ou espalhadas pelo chão, encontram-se os folhetos de cordel expostos à venda, “a cavalo” num barbante, ou amontoados em cima de um caixote.

O comprador, que em geral nem sabe ler, vai chagando, hesita, manuseia o livrinho. Mas, para saber se o livro lhe agrada, é preciso ouvi-lo. Por isso, forma uma roda com outras pessoas em torno do vendedor, o qual lê a história, com a habilidade de todo camelô de feira. E a leitura, feita em tom declamado (às vezes com auxílio de um amplificador), é interrompida nos momentos emocionantes, para dar tempo ao público de exprimir seus sentimentos, sua curiosidade, sua indignação... Assim, o camelô faz seu público rir ou chorar, retomando a leitura em tom sempre crescente, até o momento de mais suspense, quando a interrompe outra vez: “O valente vai conseguir vencer o fazendeiro?” “O mocinho vai conquistar a princesa?” “Quem quiser saber é só comprar o folheto...” Começa então a vendagem. E, pouco depois, volta a se formar a roda em torno do folheteiro, que começa ler outro folheto... e assim por diante.

PIONEIROS DA POESIA DE CORDEL

Silviano Pirauá de Lima (1848-1913) é considerado um gênio no seu mundo cultural. Introduziu várias inovações na cantoria. Contribuiu assim para a explosão de cantoria que ocorreu na região do Teixeira, tornada o centro sertanejo da poesia popular. Atribuiu-se a Pirauá a idéia de rimar as histórias tradicionais: História de Zezinho e Mariquinha e História do Capitão do Navio – que vêm sendo reeditadas e consumidas pelos nordestinos há cerca de setenta anos.

Do rimar a história a imprimi-la, havia um outro passo, e este foi dado por Leandro Gomes de Barros.

Leandro Gomes de Barros (1865-1918) soube aliar sua vivência de poesia, vinda da mocidade (viveu no Teixeira até os quinze anos), a um fato técnico novo: a multiplicação de tipografias no Nordeste em fins do século passado que, embora destinadas a impressão de jornais, dispunham de tempo ocioso para impressão de outros textos.

Autor, editor, proprietário, desenvolvia suas histórias em mais de um folheto, ou publicava várias num folheto só, inventando todos os meios materiais para aumentar seus proventos.

EXPANSÃO DO CORDEL

Nenhuma das folheterias surgidas depois de 1940 conseguiu alcançar as dimensões e a duração das de Athayde ou José Bernardo da Silva. E torna-se quase impossível citar todas as que se espalharam entre Recife, Guarabira, Caruaru, Feira de Santana e Campina Grande – onde há a tenda famosa de Manoel Camilo, autor do poema Viagem a São Saruê, entre outros.

Em Bezerros, interior de Pernambuco, destaca-se o poeta, xilógrafo e editor J.Borges; em caruaru, o artista e editor Dila; em São Paulo, J. Barros.

No vasto mundo do cordel sobressai ainda a figura do poeta e editor Rodolfo Coelho Cavalcanti (1919), grande animador da poesia popular na Bahia, que se autodenomina “Trovador Popular Brasileiro”, mas que já foi propagandista, palhaço de circo e camelô.

Ainda em campina Grande, podemos encontrar Caetano Cosme da Silva, com sua banca de ervas, raízes e folhetos – poeta fértil e muito amado pelo povo, que já foi editor e tipógrafo.

No Nordeste, hoje, em dia, a maior tipografia é a de José Bernardo da Silva, que tomou grande impulso nos anos 50, quando adquiriu toda a propriedade literária de João Martins de Athayde. Antes Tipografia São Francisco, hoje Literatura de Cordel José Bernardo da Silva Ltda.

Mas nem só de grandes tipografias vive o cordel: há ainda os pequenos editores, insto é, todos aqueles que, teimosamente, se alfabetizam sozinhos e, uma vez alfabetizados, aprenderam a manusear os prelos manuais que permitiram a multiplicação e a divulgação da literatura popular nordestina. Entre estes, destaca-se o paraibano Francisco Firmino de Paula (1911-1976), que assim falou de sua atividade.

Tendo nesse gênero de literatura uma das habilidades necessárias no processo de alfabetização e letramento que é a de fazer deduções sobre um texto a partir das breves informações que ele dispõe como as primeiras palavras e ou estrutura composicional e estilo linguístico, “todas as variedades de uma língua têm recursos linguísticos suficientes para desempenhar sua função de veículo de comunicação, de expressão e de interação

entre seres humanos. Mas por alguma razão, ou razões, só algumas servem de base para o padrão”. (BAGNO, 1997, p.25)

O conceito de alfabetização do modelo de ensino atual é um misto de conceitos, baseados do método tradicional com os métodos inovadores com pressupostos nas pesquisas na área do processo de ensino – aprendizagem. Vejamos conceito de alfabetização para SOARES:

A alfabetização não ultrapassa o significado de “levar a aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever (...) Por isso podemos então acreditar por alfabetização, em seu sentido próprio e específico, como processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. (2003, s/p).

A autora também classificou e enumerou três conceitos de alfabetização que são:

O primeiro se refere à alfabetização como processo de representação de fonemas em grafemas e vice-versa.

O segundo diz que alfabetização seria o processo de expressão/compreensão de significados.

E a terceira que a alfabetização dependia de características culturais, econômicas e tecnológicas.

Para Gadotti (2005) a alfabetização tem sido entendida como um processo de ensinar a ler e escrever. Com maior precisão pode ser definida como uma capacidade técnica de decodificar signos ou impressos, símbolos ou letras, que formam palavras. Segundo Gadotti (2005) a alfabetização não é simplesmente uma técnica de ler e escrever, abrange um maior contexto de conceito.

Os dois autores convergem um pouco em seus conceitos de alfabetização, sendo para Soares (2003) uma aquisição de técnicas e sendo para Gadotti (2003) além dessa aquisição, a leitura e o entendimento de mundo, do contexto onde se está inserido, conceito o qual quase se confunde com o conceito de letramento para a autora.

Letramento segundo Soares (2003) é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. E ainda ressalta;

O termo alfabetização, sempre entendido de uma forma restrita como aprendizagem do sistema da escrita, foi ampliado. Já não basta aprender a ler e escrever, é necessário mais que isso para ir além da alfabetização funcional (denominação dada às pessoas que foram alfabetizadas, mas não sabem fazer uso da leitura e da escrita). (Soares, 2003, s/p)

Para Gadotti a explicação está nas novas demandas da sociedade: “a sociedade cada vez mais centrada na escrita que exige adaptabilidade às transformações que ocorrem em ritmo acelerado, atualização constante, flexibilidade e mobilidade para ocupar novos postos de trabalho” (2005, s/p)

Gadotti (2005) e Soares (2003) reforçam a importância da especificação dos termos; alfabetização e letramento:

Também acredita que é conveniente distinguir os termos nos aspectos político e pedagógico. Politicamente porque distingue os termos obrigando-nos a compreender o processo de alfabetização que vai além de ler e escrever, isto é, um processo de inclusão social, político e cultural – um processo de letramento -, e pedagogicamente porque distinguir termos esclarece que são dois processos diferentes de aprendizagem e, portanto, que demandam procedimentos diferentes de ensino e de aprendizagem. (2003, 2005, s/p).

Para ambos a alfabetização e letramento são conceitos interdependentes, que caminham juntos, porém cada qual com suas especificidades, não podendo se atribuir o mesmo conceito porque se não desvalorizaria o conceito que se tem do processo de alfabetização, o ensino de técnicas da escrita e da leitura de forma sistemática, tão importante no início da escolarização.

A falta de metodologia e objetivos da prática pedagógica com a literatura de cordel no processo de alfabetização nos aspectos políticos fica evidente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental da Língua portuguesa quando especifica os gêneros literários e sugere para a prática de produção textos orais e escritos; canção, textos dramáticos, crônicas, conto e poema.

CORDEL EM SALA, UMA AUTONOMIA DOCENTE

Fazendo uma breve análise das fontes bibliográficas que baseiam o presente artigo para explicar a literatura de cordel, conceituar alfabetização e letramento, e entendimento das variações linguísticas. Conclui-se que a literatura de cordel tem os recursos necessários para auxiliar como ferramenta pedagógica no processo de alfabetização e letramento por contextualizar o aluno, desenvolver nele habilidades necessárias nesse processo que é a de fazer deduções, sobre um texto a partir das breves informações que ele dispõe como as primeiras palavras e ou estrutura composicional e estilo linguístico. O professor pode se basear e fundamentar nos parâmetros curriculares nacionais da educação, essa ferramenta apresenta novos métodos de ensino e proporciona novas aprendizagens não somente em seguir só o currículo, modelos, em copiar o que já está pronto nos livros didáticos, e sim instigando o professor a não abrir mão da sua autonomia na seleção e avaliação dos conteúdos, em prol da qualidade do ensino brasileiro.

Evidenciando a necessidade de autonomia do corpo docente, o mesmo deve viabilizar para toda comunidade escolar, com clareza, seus objetivos qualitativos inseridos nos seus projetos inovadores, para assim ter sentido e coerência, e o empenho de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O auxílio da Literatura de Cordel como ferramenta de ensino no processo de alfabetização e letramento encontra barreiras além das fronteiras nordestinas por falta de divulgação e incentivo desde a formação acadêmica do corpo docente, como também em políticas curriculares que norteiam a prática pedagógica e respalda a didática do professor em sala de aula.

O modelo de ensino educacional brasileiro teve avanços a partir da década de 80, com as contribuições de pesquisas científicas de autores dedicados a conceituar o processo de alfabetização com a teoria construtivista, porém, ainda traz, na prática pedagógica vestígios do modelo tradicional de ensino educacional, comprometendo idéias e práticas inovadoras, novos métodos de alfabetização o qual a literatura de cordel viabiliza não só alfabetizando como também letrando.

Além das barreiras que o gênero de cordel encontra, as já citadas, encontra como obstáculo o preconceito lingüístico que existe em algumas regiões brasileiras em relação à região nordestina no que diz respeito à cultura lingüística.

Sendo de suma importância, primeiro formar profissionais flexíveis e vulneráveis ao multiculturalismo que há na sociedade atual, respeitando, valorizando e mesclando para a troca, soma e enriquecimento de idéias e práticas que pode haver na diversidade.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. A Língua de Eulália. Novela Sociolinguística. São Paulo: ed. Contexto, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DIÉGUES, M. Júnior. Literatura de cordel-caderno de folclore 2. Maceió: oficina de imprensa- campos A. C. Simões, 1975.
- GALVÃO, Ana Maria Oliveira. Cordel leitores e ouvintes. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001.

MEYER, Marlyse. Autores de Cordel-literatura comentada. São Paulo: Abril Educação, 1980.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE DOCUMENTO ELETRÔNICO

SOARES, Magda Becker. O que é letramento e alfabetização. 2003.

Disponível no site www.moderna.com.br/moderna/.../ef1/.../0014.htm - Acesso em mar/2020.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos. 2003.

Disponível no site www.scribd.com/.../Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares - Acesso em mar/2020.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e Letramento. 2009.

Disponível no site blig.ig.com.br/.../letramento-segundo-magda-soares/

GADOTTI, Moacir. O uso do termo letramento como alfabetização é uma forma de se contrapor ideologicamente à tradição freireana. REVISTA PÁTIO. Porto Alegre, 2005

Disponível no site www.alb.com.br/anais17. Acesso mar/2020

GADOTTI, Moacir. Quais os caminhos de um artigo científico. 2009.

Disponível no site ketiuce.hdfree.com.br/Uniminas/Artigo_Ketiuce.pdf . Acesso mar/2020

Gadotti, Moacir. Alfabetização e Letramento: um problema mal colocado. 2005.

Disponível no site www.paulofreire.org/pub/institu/.../Alfab_Letramento_2005.pdf Acesso mar/2020

Gadotti, Moacir. O papel social da leitura e da escrita. s/d.

Disponível no site www.filologia.org.br/ixsenefil/anais/17.htm. Acesso mar/2020

O ENSINO DE ARTES NO ENSINO FUNDAMENTAL



RENATA FLAUZINO VILAS BOAS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uniban (2009); Professora de Educação Infantil no CEI Yojiro Takaoka.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir as práticas educativas em relação ao ensino de artes no Ensino Fundamental. Deve-se considerar o fato de que as crianças têm muito prazer em realizar atividades que utilizam as mais variadas formas de expressão artística. É importante considerar as habilidades individuais e estimular os alunos a explorar ao máximo seu potencial criador.

Palavras-chave: Artes; Criança; Habilidades.

INTRODUÇÃO

As linguagens artísticas são fonte de conhecimento e de valorização do sujeito dentro de suas potencialidades. A arte tem a capacidade de possibilitar até mesmo aos alunos portadores de necessidades especiais condições de se expressar e buscar a inclusão ao ambiente escolar... A arte inclui, por meio da música, da dança, do teatro, enfim a arte em suas muitas faces tem agregado conhecimento e apresentado um universo lindo e abrangente, rico em prazer e conhecimento.

O ensino de arte tem um grande potencial libertador, garantindo ao aluno a oportunidade de aprender de forma mais sensível sobre si, o outro e sobre o universo em que está inserido.

OS CONTEUDOS DE ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Sabemos que as crianças gostam muito de produzir e criar suas brincadeiras e

brinquedos gostam de desenhar e modelar seus objetos preferidos ou reproduzir paisagens e animais e cabe ao professor estimular essas ações de modo que não se percam durante o processo.

As crianças sentem prazer em ver suas ideias se tornando concretas por meio de suas próprias ações.

Quando a criança encontra relação entre o que faz e o que imagina, a atividade torna-se significativa, nesse momento a criança pode acrescentar em sua produção tudo o que ela considera importante, ela pode imprimir em seus trabalhos uma marca pessoal, uma experiência, algo que acredita fazer melhor do que qualquer outro.

E assim ela adquire por meio da curiosidade novas técnicas e conceitos artísticos.

Diante de tudo isso o professor precisa fomentar a curiosidade e imaginação das crianças com novas informações, novas técnicas e assim proporcionar ao aluno condições de optar pelo que mais lhe agrada, com o que mais se identifica.

Uma ação pedagógica significativa precisa ter qualidade com base nos âmbitos ligados ao conceito estético, mas sem desconsiderar tudo o que envolve o trabalho artístico.

Quando o aluno tem acesso a tantas informações, fica mais criteriosa e passa a ter um olhar mais minucioso, não somente a respeito do que vê, mas também sobre o que ele mesmo cria.

Tal condição se dá pelo fato de que ela se encontra em um estágio elevado, em relação ao que estava anteriormente, ele agora está inserido neste universo.

Diante dessa perspectiva a quem defenda que os alunos têm sua capacidade criadora bastante reduzida, ou seja, o aluno dependeria da vivência artística para desenvolver suas habilidades criadoras.

Embora os alunos das séries iniciais, já tenham a preocupação de seguir a linha das obras que aprecia, não significa que ele esteja se submetendo aos padrões artísticos dos adultos.

Essa experiência é extremamente importante pois permite, que o aluno aprimore suas produções, colocando em uma sua marca pessoal, criando nuances independentes baseados em seus critérios particulares que se relacionam com as informações observadas durante todo o processo em que ele vem estruturando seus padrões artísticos.

Esses trabalhos devem ser feitos e incorporados gradativamente, seus objetivos não devem ser restritos pois os mesmos precisam contemplar as necessidades de aprendizagem dos alunos, ajustando teoria e prática elevando os critérios dos alunos e levando a refletir a respeito de suas técnicas e inspirações.

É importante que se contemple dentro de cada proposta as necessidades de

aprendizagem dos alunos, pois o trabalho artístico não precisa se limitar ao desenho ou modelagem.

Quando tratamos de arte, principalmente na escola, é preciso levar em consideração a experiência cultural das crianças e explorar essa informação, levar os demais essa cultura e juntos produzir obras baseadas no conhecimento que está sendo posto ao grupo.

Observar a cultura do entorno, valorizar o que tem em obras artísticas no bairro ou cidade, conhecer os artistas e a história de cada obra.

O aprendizado em artes agrega o que se sabe ao que já existe fora das fronteiras pessoais de cada um, saber sobre o que é feito por artistas desconhecidos e compreender suas inspirações e técnicas é uma excelente fonte de aprendizado.

Outro conhecimento importante é explorar obras de outros povos, como indígenas e africanos, saber a respeito das razões das obras, seus significados e em alguns casos suas funções dentro do conceito social daquele povo.

As obras de arte são parte de qualquer sociedade, elas em muitos casos são a representação histórica de uma nação, as esculturas, as pinturas, as estruturas de um teatro, uma música, enfim a arte está representada de inúmeras formas.

Estimular o interesse dos alunos sobre todas as formas de expressão artística e, sobretudo sobre as culturas desconhecidas, tem a condição de promover no aluno curiosidade em torno de valores e conceitos para ele desconhecidos, isso permite que ele passe a respeitar e valorizar as diferenças e ampliar sua visão a respeito do que é uma obra e perceber assim que para a arte não tem limite.

A arte não deve ser algo limitado ao que se considera bonito, é preciso que os alunos sejam capazes de valorizar a representação que está implícita na obra que lhe é apresentada.

OBJETIVO GERAL DE ARTE PARA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Durante o período em que se passa o ensino fundamental, o aluno terá a oportunidade de aperfeiçoar seus conceitos sobre beleza ou seus padrões estéticos mais específicos.

Ele ainda poderá se aventurar nas variadas linguagens artísticas e isso o possibilitará criar seus trabalhos de forma que a cada produção ele possa agregar ainda mais sua marca pessoal.

Desse modo, ensinar arte necessita ser um trabalho organizado para que o aluno ao finalizar o ciclo de ensino fundamental esteja apto a:

- Falar através de seus trabalhos artísticos, sem deixar de buscar novos conhecimentos;
- Articular seu modo de enxergar o mundo, suas ideias, seus sentimentos e sua forma de pensar quando faz um trabalho artístico;
- Saber trabalhar com materiais variados, e com processos diversos relacionados as artes em todas as suas linguagens e fazer uso deles em seus trabalhos;
- Ser autoconfiante em relação ao que produz artisticamente, ter um conceito pessoal sobre o que se pode considerar bonito;
- Valorizar e respeitar, tanto suas produções, quanto as dos outros;
- Entender e ter condição de reconhecer a arte como uma ação histórica e que se contextualiza em todas as culturas;
- Reconhecer e demonstrar interesse em relação as obras de arte e sua região, tal como em relação as outras, que fazem parte do contexto histórico, social e cultural em que está inserido;
- Ser capaz de compreender a relação entre o ser humano e o que é real, de forma curiosa e interessada, aberto a discussões, questionando, se posicionando e admirando a arte com sensibilidade;
- Entender e ter competência para apontar características do trabalho de artes que é apreciado;
- Ter interesse em buscar novos conhecimentos sobre artes, em fontes variadas.

OS CONTEUDOS DE ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais é colocado em evidência o ensino e a aprendizagem dos alunos de forma que eles possam compreender o mundo de maneira justa, respeitando o próximo e lutando por direitos iguais a todos e ter conhecimento sobre artes, principalmente os artistas nacionais.

Quando selecionamos e organizamos os conteúdos de artes, se faz necessário termos como intenção classificar determinados padrões e estes direcionam o planejamento das atividades com artes em sua ampla abrangência e nesse contexto, buscam a promoção e a instrução artística do aluno, tal como sua inserção de forma ativa e produtiva no âmbito social.

A intenção aqui não é especificar ou classificar as áreas dentro do conhecimento artístico a serem trabalhadas durante as etapas do ensino fundamenta, mas defender a

oportunidade de conhecimento e trabalhos que proponham aos alunos o contato com o universo das artes de forma ampla e o mais acessível possível.

Temos o conhecimento de tanto no espaço escolar, como na esfera social em que estão incluídos, existe uma variedade de recursos tanto humano quanto de materiais a disposição, sendo assim, levando em conta a real situação das escolas, é necessário destacar alguns pontos indispensáveis para que se executem as propostas que se tem a intenção de promover.

É interessante que seja oportunizado ao aluno durante todo o processo de escolarização, o acesso a viver mais amplas experiências possíveis com todas as linguagens artísticas, contudo, esse trabalho deve ser feito de modo que seja possível desenvolver e se aprofundar nas modalidades propostas.

A partir disso, o que se propuser a respeito do aprendizado artístico, precisa ter relação com o que é necessário para que os alunos conceituem sua aprendizagem durante os ciclos do ensino fundamental.

Esse processo se trata de a condição dos alunos executarem um trabalho permanente e aperfeiçoado em cada etapa do trabalho.

Estudar e observar o que está à nossa volta possibilitam um aprendizado amplo no que tange a constituição das marcas pessoais nas produções dos alunos e ainda no conhecimento e compreensão sobre a arte em tantas outras culturas além das que ele já conhece e entender sobre as razões que leva um povo a criar determinadas obras.

A soma das temáticas que estão implícitas na conjuntura do processo educacional se divide em três pontos que servem como diretrizes são: a produção, a fruição e a reflexão.

Quando tratamos de produção, nos referimos ao ato direto da execução do projeto artístico e ainda em referência a todos os assuntos que se articulam ou são parte do contexto social e histórico dos alunos ou da comunidade em que está inserido.

Quanto à fruição ela representa a observação, no sentido de valorização da arte e tudo o que ela representa. Isso representa não somente a contemplação dos trabalhos artísticos que são parte de obras conhecidas, mas também trata das produções dos alunos.

A reflexão trata do processo de constituição da obra desde sua projeção até sua execução, também sobre o que ela representará enquanto uma produção histórica, que tem um significado pessoal ou cultural, pensando nela como algo cultural que se destaca pela capacidade criadora do homem enquanto ser construtor de história e cultura.

Esses três eixos se conversam quanto com a execução das tarefas e apesar disso possuem conceitos muito particulares.

Na proposta que se pretende executar, não necessita ser colocada em uma ordem

específica, o professor tem a liberdade de dar a sequência que lhe conferir a proposta pedagógica de seu grupo.

As exigências para que sejam selecionadas as áreas das linguagens artísticas, levando em consideração os três eixos norteadores do processo de criação artístico vem da crença de que para que ocorra a escolha e a organização dessas áreas se faz necessário seguir determinados princípios:

- Temas que sejam conciliáveis a condição de aprendizagem do aprendiz;
- Reconhecimento da arte como área de conhecimento e sua importância no processo de constituição do aluno como um ser em constante construção;
- Particularidades que diz respeito a competência e o fazer artístico.

As questões relacionadas a arte são colocadas de modo a serem trabalhadas do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, de acordo com as exigências para que sejam relacionadas e organizados os itens descritos no planejamento.

Nos cinco primeiros anos do ensino fundamental os trabalhos com artes devem ser definidos da seguinte forma;

- Arte como forma de se expressar e comunicar;
- Fundamentos indispensáveis da constituição artística, formas de organização institucional, metodológica, insumos e métodos na produção artística;
- Criadores em arte: história e tempos;
- Diferença nos contornos das obras e conceito do belo em relação a cultura local, tal como a de outras cidades e países;
- A relevância da arte na sociedade, levando em conta os artistas e suas obras e seus processos criadores.

Os conceitos artísticos apresentados para o ensino fundamental nos cinco primeiros anos são colocados neste trabalho de forma distinta de modo que ao serem executados junto às crianças, tenham uma real representação em seu processo de aprendizagem, fazendo com que haja um significado que envolva o aluno e o faça querer conhecer um pouco mais, quando o trabalho é feito de forma cautelosa e cada área do conhecimento em artes tem sua relevância considerada, se torna possível um aprofundamento delas de modo que o professor tem mais condições de garantir uma aprendizagem mais rica dos alunos.

É importante que o professor tenha uma formação contínua em artes, com o objetivo de se aprofundar cada vez mais em seu trabalho e melhorar suas propostas e projetos.

Também se faz necessário que as propostas sejam variadas e ricas em sala de aula.

A ARTE NA ESCOLA

Por meio de obras literárias, considerações e debates a respeito das ações pedagógicas em razão dos trabalhos com arte, podemos incorporar alguns pensamentos capazes de garantir uma base para as ações com artes em sala de aula.

Em todo o tempo quando se trabalha com as linguagens artísticas, ocorrem dúvidas por parte dos alunos e tantas outras vezes por parte dos próprios docentes a respeito da importância das artes na escola.

De acordo com Hernandez (2000):

Quando um estudante realiza uma atividade vinculada ao conhecimento artístico a pesquisa evidenciou algo que, por óbvio, muitos esquecem: que não só potência uma habilidade manual, desenvolve um dos sentidos (a audição, a visão, o tato) ou expande sua mente, mas também sobretudo, delinea e fortalece sua identidade em relação às capacidades de discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar, imaginar, etc. O que lhe cerca e também à si mesmo) p. 42).

O trabalho com artes não é algo desprezível ao contrário, é um trabalho quando se trata de arte na escola ela é parte histórica e social que representa a jornada de um povo muitas vezes.

Uma obra artística não é algo que serve somente como adorno, algo bonito para se contemplar, é muito mais do que isso, é pensamento, é trabalho, é um outro modo de pensar o universo em sentido amplo, a arte expressa o que de melhor habita no ser humano.

É necessário que exista no ambiente escolar o interesse do educar estético, isso implica em gerar no aluno um sentimento de interesse permanente que o conduz e o leva para o que é necessário para reproduzir o que inquieta a sua mente.

A arte é um poderoso instrumento para a formação integral do aluno, ela permite que ele explore seu potencial criador permitindo que ele dê forma a sua imaginação, é uma fonte infindável de conhecimento que desperta os sentidos e exprime definições que não são possíveis exprimir através de qualquer outra área do conhecimento.

Observar a arte como um modo de atingir o conhecimento é o meio de compreender sua importância e tudo o que ela representa e todas as possibilidades que ela oferece.

Apesar dos esforços que tem sido aplicados sobre a valorização do ensino de artes e dela mesmo como área de conhecimento e fonte histórica e cultural, ainda observamos que ela é enxergada como um passatempo ou algo inalcançável.

Biasoli (199) diz:

A desvalorização da arte e de seu ensino é fruto de um processo histórico, uma herança de nossa colonização ora concebida como trabalho manual, ora como acessório cultural de refinamento da elite intelectual, exatamente pelo fato de a ideia da arte não ser considerada uma forma de conhecimento. O conhecimento, historicamente, está relacionado ao racional, à alma, e é tudo como algo superior, ao passo que a arte está relacionada ao corpo, ao sensível e, por isso, é considerada algo inferior. (p.89).

Atualmente uma das questões que interferem no desenvolvimento do trabalho artístico nas escolas é a própria administração das unidades. Pois elas não valorizam a arte como área do conhecimento e dedicam a ela um período ínfimo no que diz respeito ao seu aprendizado.

Um professor de artes tem um tempo pequeno em número de aulas e isso atrapalha o andamento e aprofundamento do aprendizado pelos alunos.

Ainda que o professor consiga dar ênfase a determinada linguagem, outros ficarão em segundo plano em razão das poucas aulas.

Apesar do ensino de artes estar inclusa no currículo escolar como conteúdo obrigatório, na prática isso ainda ocorre de forma insatisfatória e bastante concisa.

Para que o ensino de artes aconteça se faz necessário que as escolas se abram para novas experiências e para que a interdisciplinaridade.

Documentos oficiais que dão diretrizes básicas para o ensino de artes e suas linguagens no âmbito escolar, mas elas não deixam claro como essas linguagens devem ser incluídas dentro da proposta pedagógica das instituições.

A ausência de clareza promove uma interpretação equivocada em relação a atuação do professor, que é visto como polivalente, ou seja, cabe a ele ensinar todas as linguagens. Isso deixa o ensino de artes em segundo plano, pois as linguagens não são tratadas individualmente, desse modo não ocorre o tão necessário aprofundamento por parte de professor e alunos.

É de grande relevância que o professor saiba tratar a fundo sobre a área que irá trabalhar com suas turmas, mas para que isso seja feito com qualidade ele precisa se especializar em alguma linguagem pelo menos.

Ensinar arte atualmente é uma busca por unir as experiências cognitivas e conceituais artísticas como mecanismo intervenção cultural.

Infelizmente na atualidade, muitas escolas o ensino de artes acontece mais em razão do cumprimento legal, do que em razão do reconhecimento enquanto cultura e área do conhecimento.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

Quando se trata de analisar o trabalho dos professores de arte, é importante compreender a forma que se aprende sobre o tema, pois a maneira que se ensina vem carregada de experiências escolares. Abrange reconhecer o professor, arriscar no que tange sua capacidade criadora, saber e discutir a respeito de seu preparo e desempenho.

É preciso considerar o trabalho de arte como algo que seja progressivamente plasmado pelo universo artístico em ampla conjuntura, formando-se com um revérbero dos princípios artísticos.

Existem atualmente, muitas discussões a respeito do ensino de arte e essas vem trazendo novas alterações sobre como realizar os trabalhos nas escolas.

Para que saibamos sobre como o trabalho com arte deve transcorrer, precisamos observar o mundo atual.

O ensino de arte se relaciona diretamente com o fazer e a interpretação de uma obra são condições que estão mudando gradativamente por meio de debates que visam a valorização da arte como área do conhecimento.

O trabalho com arte sempre se fez presente nas instituições de ensino, mas o que se questiona é o processo desse fazer, pois hoje sabemos que o fazer artístico que algo que se constrói por meio de experiências práticas, produções artística permite ao aluno um raciocínio metódico a respeito das ilustrações observadas. E ao dominar algumas técnicas felicitará sua expressividade.

É comum observar nos alunos a expressão: não sei fazer, mas é evidente que isso se refere ao fazer como a reprodução de uma obra, pois em geral é isso que lhe é exigido, porém eles são sim capazes de criar suas próprias produções. Cabe ao professor estimular e capacitar os alunos a criarem seus próprios trabalhos artísticos.

Quando é proposta uma releitura o mais importante é tomar posse do conceito utilizado pelo artísticas, reconhecer os fundamentos que fazem parte da estrutura dos trabalhos e então, partindo da aquisição de tais conhecimentos, ser capaz de criar seus trabalhos com sua marca pessoal.

Oportunizar aos alunos condição de compreender e selecionar um conteúdo artístico e escolher entre o que a mídia oferece escolher o que lhe representa.

Contudo, o que ocorre em relação ao exercício de muitos docentes tem se limitado a orientar aos alunos a fazer meras cópias, sem significados algum e dessa forma a ação do professor impede o aluno de criar, de fazer relação com tantos outros artistas e se identificar

com suas técnicas e obras.

Nos tempos atuais a leitura de obras é reconhecida como uma forma de contemplação, como forma de cultura e visão de mundo e de nós como seres singulares, com emoções e sentimentos.

A atual linha de ensino de arte dispõe a importância de leitura de trabalhos artísticos nas aulas de arte, mas isso não se refere a observar, mas colocando como objetivo a compreensão da obra.

É relevante destacar, contudo, que essa ação tem como objetivo, não focar na leitura de obras de arte, mas destacar determinadas questões, que farão com que o trabalho docente se torne visível.

O principal ponto a se discutir é a respeito de como o professor vem sendo instruído a trabalhar com a leitura de obras, pois isso irá refletir de alguma forma em seu trabalho em sala de aula.

É comum nas faculdades de arte a carência de ofertas de disciplinas que incorporam os estudantes o processo de leitura de obras de arte, esse é algo que interfere nas chances de utilizar e de compreender o processo que leva o aluno a realizar a leitura que poderá ser executado em sala.

Outro ponto a ser discutido se trata do modo como essas leituras são realizadas nas escolas. Sobre ela a semiótica, propõe uma observação do produto e assimilação de sentidos.

No momento em que um aluno é capaz de compreender aquilo observa, transmitindo ainda que de forma involuntária circunstâncias que ele tenha experimentado e essa é uma das razões pelas quais o professor não deve impor sua forma de interpretar.

O modo como se compreende determinadas coisas se alinham com uma concepção social, que muito tem a ver com uma conjuntura cultural.

Pensando desse modo as obras que contemplamos, servem como forma de interpretação do mundo e ainda do homem como um ser que constrói cultura, e isso não se refere ao homem em relação ao sexo ou identidade, assim como nacionalidade ou religião, mas respeitando e considerando todas as diferenças entre culturas, isso faz com que ele seja capaz de mudar o mundo e criar novas certezas.

Sabendo que a contextualização e a leitura de obras são pontos muito rentes, é muito comum que ocorra certa confusão aos os analisarem.

Sobre contextualizar, isso favorece o aprendiz há aprender um pouco mais sobre onde e quando determinada obra foi criada. Analisar as circunstâncias permite que a questão relacionada à história em todos os campos seja conhecida por meio da obra apreciada.

O que se nota ainda na atualidade é que o ensino de arte, como disciplina escolar não está relacionado em um contexto, um fato.

Essa condição nos leva a crer que no ambiente escolar falta formação nesta área para a maioria dos docentes o que os leva a não compreender o verdadeiro sentido da arte como disciplina.

Os cursos de arte em geral se prendem em transmitir técnicas sem que eles se apropriem de outras formas de apreciação artística e ela passa a ser pensada como uma ação puramente técnica e pouco ligada a uma área do conhecimento.

É importante que as instituições escolares o docente que leciona para as crianças, possua uma compreensão maior a respeito dessa área, ainda que na instituição tenha o docente especializado.

É muito comum que as escolas exigem dos docentes, aquelas atividades bonitinhas que agradam os pais, e quando o mesmo se recusa a trabalhar dessa forma é questionado e criticado pela maioria.

Desse modo cabe ao docente a visão sobre a arte no contexto escolar, e para que isso ocorra ele precisa mostrar que a arte está conectada aos outros saberes.

Se tratando o professor encarregado de conduzir o aluno a uma constituição cultural formal, cabe a ele construir relações que permeiam a vida e a arte.

É evidente e inquestionável que para ele realizar esse trabalho satisfatoriamente, se faz necessário que o mesmo tenha uma bagagem que o conduza de forma segura em relação ao seu trabalho em sala de aula, pois é sua capacitação que o assistirá no desenrolar de suas ações como docente. Porém se sentir pronto e capaz, não quer dizer que o trabalho será bem feito e será aprofundado de forma satisfatória.

Dito isto, nota-se a importância de estruturar os trabalhos em uma base social, cultural e histórica e por meio disso as ações postas em prática possibilitarão reconhecer os caminhos contidos nas criações artísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver este trabalho foi possível observar que as políticas públicas vêm buscando reparar alguns equívocos do passado.

A infância é um período extremamente importante na vida do ser humano é a partir dessa fase que estabelecemos vínculos e aprendizagens.

A escola é um espaço que tem grande relevância para esse processo, podemos afirmar que o aluno surdo é aceito em nossa sociedade, e nossas escolas estão abrindo

cada vez mais espaço para essa convivência, porém mesmo diante de tantos esforços ainda encontramos sérias dificuldades em se efetivar o processo de inclusão.

Isso se dá pela dificuldade dos ouvintes em compreenderem que o surdo tem direito pleno ao uso de língua, porém as escolas somente garantem o acesso às mesmas informações, mas não se adaptam ao meio de comunicação necessário à cultura surda.

Diante disso o que temos visto é que falta também por parte do governo um trabalho que vise realmente incorporar o ensino de libras nas escolas.

Pouco se propõe a fazer no que diz respeito à formação continuada de professores da rede pública, por exemplo, os cursos de formação de tradutor/interprete de libras tem um custo elevado e se faz necessário alguns anos de dedicação, algumas prefeituras até oferecem alguma formação, mas em geral em nível básico que só serve como uma introdução a linguagem de sinais.

Estabelecer um convívio com o surdo é um rico processo de aprendizagem, é preciso que se abra mão de velhos conceitos e do comodismo para se conectar a esse universo que transcende o simples uso da palavra.

É preciso estimular as famílias dos surdos, é preciso permitir aos surdos que ele seja parte da sociedade em que está inserido, caso contrário ainda teremos uma oferta precária das condições educacionais e sociais aos alunos surdos, é preciso garantir acesso, permanência, convívio saudável e educação de qualidade para todos os que compõem uma sociedade.

A ausência da inclusão diz respeito a todos, não somente aos que são excluídos, se assim pensarmos estaremos tão somente reproduzindo um comportamento medieval.

Ainda que as condições apresentadas atualmente sejam outras é necessário que a inclusão seja efetivada e não seja mais um mero cumprimento de lei, é importante respeitar e valorizar a cultura surda.

Garantir a todos as mesmas condições de se desenvolver e ser membro atuante na sociedade, direito ao trabalho e educação e dessa forma garantir o direito à emancipação.

É preciso olhar a surdes não como um defeito, mas como uma condição, parar de nos omitir e começar a agir!

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL, **Secretaria da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** – Brasília: MEC/SEF, 1997.

COSTA, Robson Xavier da. **Arteterapia e educação inclusiva – Diálogo multidisciplinar**, Editora Wak, 2010.

COUTINHO, Vanessa. **Arteterapia com Crianças.** Editora Wak, 2005.

FERRAZ, M. H. T., SIQUEIRA, P. I. 1987. **Arte-Educação: vivência, experimentação ou livro didático?** São Paulo, Edições Loyola.

GOMES, Rodrigues Neide. **A criança e a música.** Fermata do Brasil: Rio de Janeiro, 1996.

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE COMO CAUSA DO FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA



ROSANA LUCIA ROJA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista – UNIP (1996); Professora de Educação Infantil e Fundamental I – na EMEI Brigadeiro Eduardo Gomes e Professora de Educação Infantil – no CEI Vila Basíleia.

RESUMO

Este artigo se propõe a apresentar causas e consequências do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em crianças em idade escolar, para relacionar futuros estudos sobre Dificuldades de Aprendizagem. Entre as causas de fracasso escolar, entendendo-se como tal não apenas a repetência e o abandono, mas também o desempenho abaixo do esperado em alunos da rede pública estadual em leitura e raciocínio lógico, parece adequado iniciar nossos estudos por uma causa que tem diagnóstico mais complexo entre profissionais da educação do que outras Dificuldades, como a dislexia e a discalculia. O TDAH é um transtorno que pode causar danos em todas as esferas da vida do indivíduo, e esses danos podem se refletir inclusive em sua vida adulta.

Palavras-chave: TDAH; Dificuldades de Aprendizagem; Fracasso Escolar.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) é classificado no DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª edição) como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por elevados níveis de desatenção, hiperatividade e impulsividade.

Em transtornos do neurodesenvolvimento, é comum a ocorrência de outras comorbidades: pessoas com TDAH frequentemente apresentam dificuldades de aprendizagem.

Importa explicitar que *frequentemente* não significa sempre. Alguns indivíduos podem sofrer de um transtorno de aprendizagem que provoque inquietação no ambiente

escolar e desinteresse, o que pode ser confundido com TDAH. Em adolescentes, pode ser confundido com o transtorno de comportamento opositor.

O diagnóstico pode levar a três subtipos, a depender da predominância de uma ou outra classe de sintomas: combinada (tanto os critérios para desatenção quanto para hiperatividade-impulsividade estão presentes); predominantemente desatenta ou predominante hiperativa/impulsiva.

Para um diagnóstico efetivo, os sintomas devem ser percebidos até os 12 anos, pois trata-se de um transtorno do desenvolvimento. Na maioria das vezes, os sintomas são percebidos no ambiente escolar, após queixas de professores.

Entre os gêneros, há predominância do subtipo desatento entre meninas, enquanto os meninos tendem mais a desenvolver o subtipo hiperativo.

A partir dessas observações, iremos apresentar neste artigo as implicações da TDAH no fracasso escolar, por meio de revisão bibliográfica e considerações do cotidiano.

Embora os primeiros sintomas do transtorno possam ser percebidos em idade pré-escolar (por volta dos dois aos quatro anos), esses não são levados em consideração até que a criança ingresse na escola, nos primeiros anos do ensino fundamental.

Isso deve-se ao fato comum em nossa cultura de atribuir-se diversas dificuldades de adequação, aprendizagem, desenvolvimento ao crescimento das crianças. Quantas vezes não ouvimos alguém dizer “quando crescer, melhora”?

Os atrasos motor e linguístico se encaixam perfeitamente nesse senso comum. Os comportamentos inadequados, por sua vez, são atribuídos a erros na educação, em características dos pais e falhas de caráter.

Partindo dessas premissas, podemos imaginar a importância do correto diagnóstico do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade para o pleno desenvolvimento do indivíduo, e de que maneira esse transtorno pode ser compreendido como uma Dificuldade de Aprendizagem e contribui para o fracasso escolar que tanto preocupa a sociedade e as esferas governamentais.

Primeiro, porque todo estímulo, por menor que seja, exige uma ação do indivíduo com TDAH. No caso dos indivíduos onde predomina o tipo impulsivo, a autoestima pode ser seriamente comprometida, principalmente na infância. Segundo, porque a hiperatividade física faz com que sejam desastrados e inquietos. A desatenção e o hiperfoco também geram transtornos no ambiente escolar, familiar, social.

CAUSAS E SINTOMAS DO TDAH

Sabe-se que a ingestão de álcool e outras drogas – lícitas e ilícitas – pode comprometer o desenvolvimento do feto e causar danos neurológicos. Mas outros fatores podem influenciar o desenvolvimento da TDAH, inclusive danos cerebrais tardios, resultantes de patologias e traumatismos.

A genética é parte importante de diversos estudos realizados, que concordam na relevância desse fator na ocorrência do transtorno. Mas Calderon-Gonzalez (1993, *apud* SOUZA, 2005), aponta também complicações perinatais e infecções congênitas, do sistema nervoso central e alguns medicamentos usados durante a infância, além de traumatismos cranioencefálicos como causa do TDAH.

Além da ocorrência de TCE, importa também a gravidade da lesão. Estudos apontam que a TDAH, quando decorrente de traumatismo, aparece em média três meses após a lesão.

Estudo de Sudre et al (2016) aponta que existe uma herdabilidade considerável em aspectos estruturais do cérebro que causam a TDAH.

Pingalt et al (2015) trataram sobre as influências genéticas e ambientais no curso do desenvolvimento da TDAH e concluíram que os fatores genéticos são em grande parte responsáveis pela estabilidade dos sintomas da TDAH (isto é, estabilidade genética), mas também que novos fatores genéticos emergem em diferentes estádios de desenvolvimento (por exemplo, inovação genética).

O estudo foi aplicado em 8395 pares de gêmeos com idade entre 8 e 16 anos, em que apenas um dos gêmeos apresentava sintomas de TDAH. A conclusão foi que os sintomas de desatenção diminuem com menos intensidade do que os de hiperatividade/impulsividade com o avanço da infância em direção à adolescência.

Hoogman et al (2017) apontam que o volume do cérebro é menor em indivíduos com TDAH. Nesses indivíduos, a amígdala, hipocampo e accubens são menores do que nos demais.

Em relação a alteração no volume cerebral, GREVEN et al (2014), em outro estudo, apontam que a TDAH está relacionada a uma diminuição no volume da massa cinzenta, não aos elementos do sistema límbico.

O sistema límbico é uma região situada na borda do hemisfério cerebral, composta principalmente pelo giro do cíngulo e o giro para-hipocampal. Durante muito tempo acreditou-se que o lobo límbico estivesse ligado às funções olfatórias, mas, posteriormente,

demonstrou-se que as estruturas que o formam, juntamente com estruturas subcorticais a ele relacionadas, estavam na verdade implicadas no controle dos processos emocionais e motivacionais da memória e da aprendizagem, e ainda no controle do meio interno.

O sistema límbico compreende, além do lobo límbico, o hipocampo, o complexo amigdalóide, a área septal, partes do diencefalo (como o hipocampo e regiões do tálamo) e algumas estruturas do tronco encefálico, além de áreas do córtex pré-frontal.

O hipocampo é importante para a fixação da memória declarativa, e as lesões do lobo temporal medial têm como consequência o aparecimento de amnésia.

O complexo amigdalóide, ou amígdala cerebral, é um conjunto de grupamentos neuronais situados no lobo temporal, em posição ligeiramente anterior ao hipocampo. A amígdala possui sub-regiões com conexões específicas, mas, tomada como um todo, ela recebe informações sensoriais indiretas, vindas do córtex cerebral. A amígdala comunica-se com outras estruturas límbicas, como hipocampo, o hipotálamo e com centros controladores da atividade visceral no tronco encefálico e ainda com o córtex pré-frontal, pelos do tálamo.

Ela é importante para estabelecer o colorido emocional das informações sensoriais correntes, principalmente aquelas que causam ansiedade e medo. A amígdala recebe informações do mundo externo por uma via direta, que vem do tálamo, e uma via indireta, que vem do córtex. A primeira é importante para as respostas rápidas e primitivas (aqui incluídos o condicionamento e a aprendizagem inconsciente), enquanto a segunda é mais lenta e permite a intervenção cognitiva.

Alterações cerebrais podem ser provocadas por fatores ambientais, como o uso de pesticidas, além de fatores maternos já apontados, como o uso de substâncias lícitas e ilícitas. Com isso, podemos inferir que países em desenvolvimento, mais gravemente afetados por fatores ambientais, além de indivíduos oriundos de zonas periféricas nas cidades estão mais sujeitos a desenvolver a TDAH.

DIAGNÓSTICO DO TDAH

A neurologia do início do século XX possuía métodos de investigação, como radiografias, punções e exames físicos, cuja característica invasiva dificultava as avaliações, não permitindo confirmar os achados anatomopatológicos. A necessidade de avaliações funcionais levou alguns médicos a proporem em seus estudos a utilização de

instrumentos psicológicos, para ampliar e aprimorar suas avaliações, ao mesmo tempo em que poderiam confirmar a evolução do quadro.

Por sua vez, a psicologia adquiriu em pouco tempo um conjunto metodológico de conhecimentos que impulsionaram sobremaneira o desenvolvimento da prática avaliativa.

A neuropsicologia tem como objetivo principal obter a inferência das características estruturais e funcionais do cérebro e do comportamento em situações de estímulo e de respostas definidas, e o processo de avaliação é basicamente representado por meio de duas grandes questões: quais são as funções comprometidas e que aspectos comportamentais podem minimizar essa expressão psicopatológica.

No diagnóstico do TDAH, é utilizada a Escala de Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade, um instrumento nacional, de autoria de Edyleine Bellini Peroni Benczik, publicado em 2000 pela Casa do Psicólogo. O instrumento tem como objetivo avaliar a desatenção e a hiperatividade, a incidência de problemas de aprendizagem e de comportamento antissocial e os efeitos da intervenção nesses casos.

O material do teste é composto por manual, cadernos de aplicação e bloco de crivos. Quem responde ao instrumento é o professor, com a recomendação da autora de que deve conhecer o aluno há pelo menos seis semanas.

PROBLEMAS ESCOLARES E TDAH

O TDAH é uma das causas do fracasso e da evasão escolar, mas a causa desse problema não é o transtorno em si, mas a falta de diagnóstico e tratamentos adequados, e a compreensão da patologia pelos professores.

Crianças com TDAH do grupo desatento são constantemente estigmatizadas como “avoadas”. As do grupo impulsivo são rotuladas como crianças-problema. Em quaisquer dos casos, esses alunos são fadados ao fracasso escolar se um atendimento especializado não for oferecido.

É no Ensino Fundamental que a TDAH é diagnosticada. O tempo de aula é maior do que na Educação Infantil, e as exigências são maiores. Além disso, supõe-se que a criança atingiu um estado maturacional para enfrentar os desafios de frequentar o ambiente escolar e se comportar de maneira correta, isto é, permanecendo quieta, sentada e atenta.

A partir dos 6 anos de idade, a criança é capaz de dedicar-se a atividades produtivas, dado o desenvolvimento de seu aparelho psíquico e motor. Principalmente, o mecanismo da atenção permite que a criança consiga assimilar os conteúdos externos.

A definição do termo “atenção” ainda não é consenso entre os estudiosos. Sendo multifacetado, por denotar percepção direcionada e seletiva, com duração definida, é de suma importância para os processos cognitivos e/ou de aprendizagem.

A atenção pode ser dividida em dois tipos: a voluntária, que é a concentração ativa sobre um objeto, e a espontânea, que depende da intensidade do estímulo.

Além da diversidade de uma definição semântica, diversas teorias psicológicas também foram postuladas para discutir a função e a atuação da atenção. O controle da atenção, o que ele distingue em várias etapas: até os 2 anos de idade, a atenção é controlada e dirigida por determinadas configurações de estímulos, não existindo controle voluntário por parte da criança. Entre os 2 e 5 anos, surge o controle voluntário da atenção. A criança já consegue concentrar-se de forma seletiva, em alguns aspectos da estimulação externa, mas sua atenção ainda é dominada pelas características mais centrais e salientes dos estímulos. É por isso que, de certa forma, a atenção da criança continua sendo dirigida para o exterior.

A partir dos 6 anos ocorre uma mudança notável nesse aspecto. O controle da atenção passa a ser interno. A criança já é capaz de desenvolver estratégias para atender, seletivamente, aos estímulos que ela considera relevantes para a solução de determinados problemas, sejam ou não eles os aspectos mais centrais de estimulação externa.

Nesse ponto, a ludicidade exerce importante influência para o processo de ensino. É mais fácil para a criança se concentrar em uma atividade que lhe dê satisfação e prazer, e que esteja ligada ao seu universo lúdico.

Será preciso assinalar a lenta e às vezes penosa aprendizagem que a criança terá de fazer dessas disciplinas? Embora aconteça de ela ficar totalmente absorta em sua ocupação e, por conseguinte como que insensibilizada para tudo o que não for essa ocupação, não se trata de focalização ativa. Pois também acontece de ela se distrair totalmente por um incidente qualquer ou por seu brusco desinteresse. Falta à sua concentração uma zona marginal, a um só tempo de proteção ou de alerta e de ligação latente com outras atividades, que, de concorrentes, poderiam eventualmente vir a ser tornar confluentes. Nada lhe permite situar a atual entre as outras, nem, por conseguinte, substituí-las entre si intencionalmente. As exigências da escola, tão mal suportadas às vezes mostram os difíceis progressos da focalização na criança. Quanto trabalho lhe dá conseguir afastar-se do que está fazendo para se acomodar a outra tarefa e para se dedicar exclusivamente a ela sem incluir elementos estranhos. É a passos muito lentos que ela deixa de ser refratária às tarefas impostas. (WALLON, 2007, p. 82)

Segundo o Parecer CNE/CES 365/2016,

o TDAH não está incluído na categoria das deficiências, nem dos transtornos globais. Trata-se de um fenômeno multidimensional com reflexos comportamentais, emocionais e de aprendizagem, mas que não comporta alegações de caráter legal ou normativo que justifique o mesmo tratamento educacional dado às deficiências ou aos transtornos globais. (BRASIL, 2016)

Não sendo considerado uma deficiência, o TDAH enquadra-se nas “necessidades educacionais especiais”, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 44). Por isso, exige “avaliação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, inclusive para identificação das necessidades educacionais especiais e a eventual indicação dos apoios pedagógicos adequados”.

A Deliberação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo nº 59 de 2006 trata das condições especiais de aprendizagem e avaliação de alunos com problemas de saúde que não se encaixam nos requisitos de deficiências ou transtornos globais de desenvolvimento.

Dada a dificuldade na aquisição das habilidades e competências necessárias, como considerar que esses alunos estão sendo correta e justamente avaliados? O que pode ser verificado, quando se utilizam outras formas de avaliação aos alunos com TDAH, é que a *aprendizagem* não é sempre prejudicada, mas a maneira como essa aprendizagem é mensurada.

Em seu artigo 1º, a Deliberação acima descreve tais condições como “alterações de saúde que impeçam a atividade escolar normal do docente pelas limitações que impõe ao mesmo”.

Quando esses “apoios pedagógicos adequados” não são ofertados pelos sistemas de ensino, os alunos com TDAH podem ter de optar por dois caminhos: a evasão escolar e a repetência. A dificuldade em acompanhar os colegas da classe, em compreender o conteúdo e mesmo a inadequação social podem influenciar para que a criança/adolescente rejeite o ambiente escolar.

Como nosso sistema educacional ainda se baseia no que Foucault chamou de “corpos dóceis”, com cada aluno sentado em seu lugar durante a maior parte do período, para o indivíduo com TDA predominantemente hiperativo/impulsivo torna-se penoso permanecer em sala de aula. Professores e equipe gestora, por sua vez, consideram problemática a permanência desse aluno na sala.

Crianças e adolescentes com TDAH e outros transtornos que causem dificuldades de aprendizagem podem se beneficiar de apoio escolar na forma de Salas de Recurso, disponibilizadas mediante avaliação realizada por psicopedagogo. O atendimento é realizado no contraturno e visa desenvolver as habilidades de leitura e escrita utilizando materiais e estratégias em acordo com as necessidades do aluno.

O professor auxiliar, na rede pública estadual paulista, é um professor preferencialmente com formação em Pedagogia ou Letras, designado para atender ao aluno em sala de aula, durante todo o período regular de aula. Embora previsto na Lei nº

15.830, de 15 de junho de 2015, o atendimento somente é realizado por meio de decisão judicial. A Resolução SE 73, de 29 de dezembro de 2014, teve os artigos 9º, 10 e 11 revogados pela Resolução SE 37, de 5 de agosto de 2019. Tais artigos regulamentavam a atuação do professor auxiliar em sala de aula.

À parte do problema do método de avaliação, é importante oferecer ao aluno condições para sua aprendizagem, por todos os recursos possíveis. A figura do professor auxiliar, nesse ponto, é fundamental não apenas para o acompanhamento das atividades, mas também como um apoio afetivo ao aluno. Afinal, o ensino e aprendizagem não pode ser um processo apenas científico. Deve manter sempre seu caráter humano, afetivo e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade é uma patologia neuropsicológica, que afeta decisivamente o indivíduo desde a infância. Como não apresenta características físicas óbvias, tem reconhecimento difícil por familiares e profissionais de educação.

Tanto no âmbito cultural como educacional, o indivíduo com TDAH é prejudicado, já que muitas vezes as dificuldades de aprendizagem são atribuídas ao caráter, não incentivando uma investigação aprofundada que poderia resultar em tratamento adequado, seja por medicamentos, psicoterapia ou uma intervenção que poderia promover a permanência e o sucesso escolar de inúmeros alunos.

A dificuldade de diagnóstico e tratamento, aos alunos a rede pública, esbarra em fatores sociais, econômicos e familiares. Muitas vezes o TDAH é confundido com Deficiência Intelectual, ou associado à negligência familiar na transmissão de valores à criança e ao adolescente. No outro extremo, houve uma excessiva medicalização dessas mesmas crianças talvez como uma tentativa de “retomar o controle” sobre uma geração naturalmente inquieta e superinformada.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5. Tradução de Maria Inês Correia Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BATSTRA, L. et al. Subcortical brain volume differences in participants with attention deficit hyperactivity disorder in children and adults. The Lancet Psychiatry, Volume 4, Issue 6. Disponível em [https://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366\(17\)30107-4/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366(17)30107-4/fulltext) último acesso em 21 de abril de 2020.

BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. (org.). **Altas habilidades superdotação: conversas e ensaios acadêmicos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

BRASIL. MEC. Parecer CNE/CES Nº 365/2016. Consulta sobre possibilidade de estabelecer métodos alternativos que garantam a permanência de estudante portador de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) no curso de Direito da Faculdade Pitágoras. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=46281-pces365-16-pdf&category_slug=julho-2016-pdf&Itemid=30192 último acesso em 21 de abril de 2020.

GREVEN, C et al. Developmentally Stable Whole-Brain Volume Reductions and Developmentally Sensitive Caudate and Putamen Volume Alterations in Those With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Their Unaffected Siblings. JAMA Psychiatry. 2015;72(5):490–499. doi:10.1001/jamapsychiatry.2014.3162. Disponível em <http://jamanetwork.com/journals/jamapsychiatry/fullarticle/2203835> último acesso em 21 de abril de 2020.

HOOGMAN, M. et al. Subcortical brain volume differences in participants with attention deficit hyperactivity disorder in children and adults: a cross-sectional mega-analysis. Lancet Psychiatry. 2017 Abr; 4 (4): 310-319. doi: 10.1016 / S2215-0366 (17) 30049-4. Epub 2017 16 de fevereiro. Disponível em [http://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366\(17\)30049-4/fulltext](http://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366(17)30049-4/fulltext) Acesso em 21 de abril de 2020.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, M. S.; WERLANG, B. S. G. (org.). **Temas em Psicologia Clínica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 59 de 2006. Estabelece condições especiais de atividades escolares de aprendizagem e avaliação, para discentes cujo estado de saúde as recomende. Disponível em <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2006/319-06-Del.-59-06-Ind.-60-06.pdf> Acesso em 21 de fevereiro de 2020.

SOUZA, Carlos Alberto Crespo. **Avanços em Clínica Neuropsiquiátrica**. Porto Alegre: AGE, 2005

SUDRE G. et al. Estimating the Heritability of Structural and Functional Brain Connectivity in Families Affected by Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *JAMA Psychiatry*. 2017; 74 (1): 76-84. doi: 10.1001 / jamapsychiatry.2016.3072. Disponível em <http://jamanetwork.com/journals/jamapsychiatry/article-abstract/2584709> Acesso em 21 de fevereiro de 2020.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIAIS QUE GARANTEM A INDISSOCIABILIDADE DO CUIDAR E BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ROSEMERI APARECIDA RIUKSTEIN

Graduação em Letras pela Universidade Bandeirantes (1992); Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes (1994) Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Bandeirantes (2000); Mestrado em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica (2007) Professor de Educação Infantil no CEI Vila Basileia , Professora de Educação Básica – Ensino Médio Língua Portuguesa - na EE Dr. Ubaldo Costa Leite.

RESUMO

A educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica, e se diferencia do Ensino Fundamental, por possuir particularidades próprias, sendo elas: o cuidar e o educar. Uma das discussões referente a essa etapa educacional é o entendimento de que a educação Infantil não se estabelece como um degrau para a etapa seguinte ou mesmo com o intuito de alfabetizar a criança. Perguntas do tipo: Há quem é atribuído o papel de cuidar? e quem tem a função de educar? gerando assim a concepção de que estas ações são possíveis de acontecer em separado. Contudo, ao cuidar não está necessariamente educando e ao educar não se está cuidando? A partir deste questionamento, este trabalho pretende debater a relação entre cuidar educar como sendo uma relação indissociável e como esta ideia dicotômica entre cuidar e educar foi constituído historicamente, além de identificar perspectivas de superação da concepção difusa entre estes. Juntamente com a questão do cuidar e educar, abordaremos um assunto que está intrínseco na rotina, que é organizar o cotidiano das crianças na Escola Infantil pensando numa sequência básica de atividades diárias, como resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-tempo tenha significado.

Palavras-chave: Rotina; Movimento; Estimulação; Interação e Socialização.

INTRODUÇÃO

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a proposta pedagógica é a identidade de uma escola. Revela seu contexto, sua história, suas crenças, seus valores e concepções e, a partir disso, os princípios e diretrizes que orientam sua ação de cuidar e educar. Faz-se, então, necessário que o trabalho pedagógico organize a rotina como sequência pensada, valorizando o tempo e o espaço das crianças no ambiente escolar.

Nesse sentido, o objetivo geral consistiu em pesquisar sobre a rotina na organização do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil. Consequentemente, reconhecer a importância do trabalho pedagógico na Educação Infantil; analisar o papel da rotina na organização do trabalho pedagógico; sugerir propostas de organização da rotina no cotidiano das instituições de educação infantil.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA DÉCADA DE 70 E 80

Nas décadas de 1970 e 1980, com o processo de urbanização, a demanda de mão de obra feminina para o trabalho aumentou, isto fez com que a inserção da mulher no mercado de trabalho acontecesse e que as instituições escolares fossem criadas. Porém a educação oferecida era mais moral que intelectual (OLIVEIRA, 2002). Neste sentido, BATISTA E MORENO (2005) afirmam que na França, em 1770, surgiram as primeiras creches devido a necessidade de guarda das crianças, principalmente para os filhos de trabalhadores.

Antes da promulgação da Constituição de 1988, as instituições de educação infantil, tinham somente caráter assistencialista. Após a instauração de algumas leis, esta ideia assistencialista, vem sendo mudada, apesar de ainda hoje existirem instituições que priorizam somente o cuidado e a guarda das crianças enquanto seus pais trabalham.

Em 1994 houve a tentativa de integração entre o cuidar e o educar, por meio da aprovação de uma Política Nacional da Educação Infantil, que tinha em sua proposta de currículo especificidades que ressaltaram a ação educativa. As integrações entre cuidar e educar merece atenção no trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil, o

cuidar deve visar autonomia da criança e as atividades pedagógicas devem ser pensadas e planejadas a partir das diferentes áreas do conhecimento.

Atualmente, pensamos na educação das crianças pequenas, não somente nos cuidados e no atendimento às necessidades básicas delas, se no passado, as instituições existiam para garantir o direito de trabalho às mães e somente o cuidado aos pequenos, hoje há o desafio de também educar essas crianças. Nesse sentido, elegeu-se como questão-problema: Como organizar a rotina e as atividades lúdicas para que o cuidar e o educar não se separem?

ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos propomos neste capítulo entender como o cuidar e educar está relacionado com a questão da organização dos espaços no cotidiano escolar. Segundo Proença (2004), em qualquer trabalho pedagógico é fundamental que a concepção teórica norteadora do trabalho desenvolvido na escola seja explicitada e que se tenha claro por quê e para quê a criança pequena vai à escola.

No Centro de Educação Infantil a criança tem a oportunidade de aprender a brincar com outras crianças, exercitando sua imaginação e imitando ações do outro, o que lhe permite conhecer as regras e as práticas culturais de nossa sociedade e o próprio corpo.

A relevância da organização do tempo e do espaço na Educação Infantil é verificada quando compreendemos que estes contribuem para o processo de aprendizagem, para a formação da autonomia, para a estabilidade e segurança emocional da criança. Segundo Frison (2010), para bem desenvolver sua identidade a criança precisa sentir-se protegida e inserida num universo estável, conhecido e acolhedor. Afirma a autora que, ao pensar a organização do tempo e do espaço nas instituições de Educação Infantil, precisamos levar em conta as dimensões cognitivas, motivacionais e contextuais potencializadas pelas crianças ao utilizarem como elementos de aprendizagem o imaginário, o lúdico, o artístico e o afetivo. O espaço físico escolar externo também precisa ser pensado, pois nele a criança amplia seus conhecimentos enfrentando espaços que não conhece tanto nos quais elas podem desenvolver atividades livres e espontâneas, que a estimulam a desenvolver-se em seu sentido intelectual e afetivo.

Também com este entendimento, Barbosa e Horn (2001, p. 73) esclarecem que os autores que escrevem sobre o desenvolvimento infantil, embora representem os mais diferentes referenciais teóricos, “são unânimes em afirmar que as aquisições sensoriais e

cognitivas das crianças têm estreita relação com o meio físico e social”. Isto nos permite afirmar que a organização do espaço é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois influencia positivamente as funções motoras, sensoriais, simbólicas e lúdicas.

Para Barbosa e Horn (2001), ao se pensar no espaço para as crianças é preciso levar em consideração que o ambiente tem gosto, toque, sons e palavras, e possui regras de uso do espaço, luzes, cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Segundo a concepção das autoras, na estruturação do espaço é fundamental que se considerem os aspectos citados anteriormente, pois são de profundo valor. Elas enfatizam que é essencial haver um equilíbrio entre as cores suaves e as cores fortes, e que também são fundamentais espaços e objetos das cores preto e branco, pois os contrastes são importantes.

Quanto à organização das salas, Barbosa e Horn (2001) afirmam ser fundamental que se considere a sala como parte integrante da ação pedagógica e destacam que são fatores determinantes desta organização o número de crianças, as faixas etárias, as características do grupo e a parceria entre professores e alunos.

Ainda segundo as mesmas autoras, a organização adequada do espaço e dos materiais disponíveis na sala de aula será fator decisivo na construção da autonomia intelectual e social das crianças. Para a delimitação dos espaços podem ser usados diversos materiais, como panos, tapetes, estantes, cortinas e outros. O teto pode ser decorado com móveis, placas informativas, lençóis e outros. As autoras também sugerem a organização da sala em cantos, entretanto é preciso que os educadores tenham bom senso e cuidem para que o ambiente não fique exageradamente dividido e sem lugar para a realização de atividades coletivas.

Para as autoras Carvalho e Rubiano (1994, p. 107), “recentemente tem havido um reconhecimento crescente da importância de componentes do ambiente sobre o desenvolvimento da criança”, porém as características físicas de um espaço comumente são negligenciadas no planejamento de ambientes coletivos infantis.

Conforme essas educadoras, a organização da sala exerce influência sobre os usuários e determina o modo como professores e alunos sentem, pensam e se comportam. Isto implica dizer que um planejamento cuidadoso do ambiente é fator indispensável para um bom encaminhamento do trabalho com crianças. Sobre os espaços infantis esclarecem que:

Em geral os ambientes infantis têm sido pobremente planejados, pois geralmente são orientados para atender as necessidades do adulto e/ou do grupo como um todo, desconsiderando as necessidades próprias das crianças, principalmente em instituições

onde se restringe muito o desenvolvimento da identidade pessoal (CARVALHO; RUBIANO, 1994, p. 108-109).

David e Weinstein (apud Carvalho e Rubiano, 1994, p. 109) afirmam que todos os espaços físicos construídos para as crianças deveriam atender às cinco funções referentes ao desenvolvimento infantil, e deste modo promover “identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contato social e privacidade”.

Sobre as interações entre crianças as autoras Carvalho e Rubiano (1994, p.117) destacam que:

Considerar as interações entre crianças como tão importantes quanto as interações adulto-criança para o desenvolvimento infantil, suscita questões sobre o como os ambientes podem favorecer ou dificultar a ocorrência de interações, principalmente entre crianças pequenas em ambientes coletivos, tais como em Instituições de Educação Infantil.

Frequentemente nas instituições de Educação Infantil as salas já estão decoradas antes do início das aulas, assim as crianças encontram as salas prontas e não têm nenhuma possibilidade de participar neste processo. Destacamos que não há nenhuma necessidade de que a sala de aula esteja totalmente pronta para o início do ano letivo. Acreditamos que o professor deva decidir junto com as crianças a programação de decoração e composição do espaço. As escolhas podem estar relacionadas aos temas que serão trabalhados durante o ano letivo, o que permitirá às crianças compreender por que e para que finalidade a sala tem esta ou aquela organização, e assim elas poderão sentir-se de fato parte do espaço e nele integradas. Tal estratégia favorece que elas gostem e queiram mais e mais exercer suas atividades em um espaço que foi organizado com e para elas.

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No que diz respeito à organização e programação do tempo nos centros de Educação Infantil, é comum observar que as instituições públicas e privadas não apresentam grandes diferenças, como se costuma pensar. Em geral seguem organizações semelhantes, definidas previamente pelos professores e pela equipe pedagógica. O mesmo ocorre no tocante à organização do espaço.

Esta semelhança revela uma organização permanente, que continua a ser a mesma durante todo o ano, sem qualquer alteração referente às necessidades do grupo de crianças e suas expectativas, que em geral não são discutidas ou levadas em consideração. Esta

temática, por exemplo, poderia ser objeto de estudo e discussão entre educadores de uma mesma instituição, o que em geral não ocorre. Considerando a importância destes aspectos no processo de ensino-aprendizagem, entendemos ser preciso estabelecer uma sequência básica de atividades diárias, levando em consideração as particularidades e necessidades das crianças. O bem-estar e a segurança, como já mencionamos, estão, sim, associados a uma rotina estabelecida, mas isto não impede que esta rotina leve em consideração os anseios das crianças, como as relações entre pares e o contato possível com elementos da natureza, como plantas e flores. A preocupação com o tempo está associada ao fazer, e este fazer, em nossa avaliação, pode ser enriquecido com ações que não se limitem às convencionais de sala, as quais priorizam papel, cola e tesoura, inclusive para as crianças pequeninhas.

Segundo Barbosa e Horn (2001), na seleção das atividades diárias é indispensável que o educador observe com que as crianças brincam, como brincam, o que lhes chama mais a atenção e em que espaços elas preferem ficar. Isto garante que as atividades realizadas não se tornem uma sequência monótona, que nada tenha a ver com as crianças. Essas autoras ressaltam que, para a organização das atividades num determinado tempo, é imprescindível haver momentos diferenciados, que levem em conta as necessidades biológicas das crianças, como, por exemplo, as relacionadas à alimentação, ao repouso e à higiene. Também é preciso considerar o tempo e o ritmo que cada uma das crianças necessita para realizar as atividades propostas. Deste modo, todas as atividades desenvolvidas em espaços abertos ou fechados - como parques, solário, campo de areia, sala de vídeo, sala de aula, biblioteca, etc. - deverão propiciar diferentes “experiências que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, e desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas” (BARBOSA; HORN, 2001, p. 68). É preciso também que se repense a imposição do horário de sono, a chamada hora do soninho, quando é comum as crianças ficarem vigiadas por um funcionário da higiene ou alimentação (portanto não o professor de sala) e, ainda “orientadas” a ficarem de olhos fechados para o sono chegar, como se costuma dizer às crianças.

Dornelles e Horn (2004) entendem por rotina o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias, por este motivo enfatizam as autoras:

Planejar atividades, fazer uma boa organização do trabalho possibilita ao educador ter uma direção nas coisas que se propõe a fazer, bem como oferece segurança às crianças, permitindo-lhes desde muito pequenas a compreensão de que vivemos num mundo organizado, onde as coisas acontecem numa sucessão do tempo: antes durante e depois. Oportunizar-lhes vivência de situações que lhes permitam entender isto, é auxiliá-

las também a serem mais independentes em relação ao adulto [...] (DORNELLES; HORN, 2004, p. 19).

É importante entendermos que rotina não significa fazer as mesmas coisas todos os dias, nem cumprir exatamente o que foi planejado, já que inúmeros fatores podem exigir ajustes e mudanças ao longo do desenvolvimento das atividades. Nesse sentido, o planejamento sistematizado das atividades não implica em uma camisa de força para o trabalho pedagógico.

A organização do tempo na Educação Infantil exige que o educador tenha como meta principal as atividades educativas. As ações de cuidados devem ser asseguradas como pano de fundo, ou seja, como ações necessárias ao bom desenvolvimento das atividades educativas sob o risco de perpetuarmos o caráter assistencialista/espontaneísta da educação infantil. Acreditamos que o profissional que se ocupa da educação, não negligencia o cuidado, o sono e a higienização, mas o inverso nem sempre ocorre.

O CURRÍCULO INTEGRADOR, O QUE MUDOU?

Diante da temática escolhida não poderíamos deixar de comentar sobre o mais novo documento que a Secretaria Municipal de São Paulo propõe para reflexão de práticas pedagógicas, em que bebês e crianças são escutadas e respeitadas como protagonistas de uma história: a própria infância.

O Currículo Integrador defende que as potencialidades dos bebês e das crianças se ampliam à medida que vivem experiências que sejam organizadas e apoiadas por educadoras e educadores e ao mesmo tempo sejam desafiadoras das ações das possibilidades das crianças.

As concepções e princípios que subsidiam as reflexões sobre as diversas infâncias e seus direitos, evidenciados no Currículo Integrador da Infância Paulistana, assentam-se na promoção da autoria, do protagonismo da construção de conhecimento por bebês, crianças educadores e familiares, do acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, do reconhecimento das diversidades, da valorização das diferenças e do compromisso com a igualdade.

Pode-se considerar ou concluir que o grande desafio das instituições de Educação Infantil voltadas ao atendimento das crianças pequenas, as quais, ao longo de sua história, são marcadas eminentemente pelo assistencialismo, é promover sua função de educar de forma plena, em que o educar e cuidar caminham juntos. As instituições de Educação

Infantil devem atuar de forma encantadora, lúdica e colorida, longe dos ambientes e tempos empobrecidos e determinados apenas por professores e membros da equipe pedagógica. A Educação Infantil pode e deve ser caracterizada pela afetividade, carinho, atenção e por ambientes verdadeiramente acolhedores e educativos, pois assim ela será capaz de favorecer os princípios educativos da ética, solidariedade e criatividade, elementos essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento com vistas à formação humana plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletimos sobre o cuidar e educar, binômio ainda muito forte em nossos meios educacionais, de que para trabalhar com crianças basta gostar disso e ter paciência com elas. Ao contrário, para se trabalhar com crianças é preciso uma formação sólida que justifique a sua prática. Para isto faz-se necessária uma atenção apurada e sensível do educador a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos os materiais e móveis e a forma como as crianças e adultos ocupam esse espaço e interagem com ele revelam, mesmo de modo não consciente, uma concepção pedagógica.

Compreendemos que a organização do tempo e do espaço pressupõe atitudes e comportamentos diferenciados, o que quer dizer que precisamos estar atentos com o nosso comportamento na presença das crianças e desde sua recepção na escola deixar claro que a equipe de ensino, que engloba todos os funcionários da escola, está à sua espera. Infelizmente, esta sensibilidade falta ainda a muitos educadores infantis.

Quanto à organização do tempo, na Educação Infantil é de suma importância que o professor esteja atento ao ritmo da turma, para não gerar nas crianças ansiedade ou cansaço, condições que enfadavam as crianças, as quais, com o tempo, tendem a perder o interesse.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BATISTA, Cleide Vitor Mussini; MORENO, Gilmara Lupion. **Visão histórico-filosófica de infância, perspectiva da infância na contemporaneidade**. In:

ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan (Orgs.). Educação Infantil: Subsídios teóricos e práticas investigativas. Londrina: CDI, 2005

DO VALE, Isabel Cristina de Oliveira. **Educação Infantil: um olhar para a inserção**. In: COUTINHO, Scalabrin Coutinho, DAY Gisele e VERENA Wiggers. Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Diálogos a partir da formação profissional. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

FREIRE, Madalena. Rotina: **Construção do tempo na relação pedagógica**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998.

GUIMARÃES, C. M.; GARMS, G. M.Z. **A legislação, as políticas nacionais de atendimento na instituição de educação infantil no Brasil e o desafio de cuidar e educar a criança de 0 a 5 anos**. Cadernos de Educação da Infância, Lisboa, n.94, p.49 – 59, set/dez 2011.

MORENO, Lupion Gilmar. **Organização do Trabalho Pedagógico na Instituição de Educação Infantil**. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). Trabalho Pedagógico na Educação Infantil. Londrina: Humanidades, 2007, p. 54-62.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. “O Rei Está Nu”: Um Debate Sobre as Funções da Pré-escola. In: SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia. **Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Edições Loyola, 1991. p. 27-38.

AMORIM, Elizabeth. Organização do tempo e do espaço. In: UNESCO. O cotidiano no centro de educação infantil. Brasília: Unesco, 2005. p. 50-60.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Vozes: Petrópolis, 2002.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79

BARROCO, Sonia Mari Shima; CHAVES, Marta. A arte e suas contribuições para a escolarização e o desenvolvimento de alunos e professores. In: FAUSTINO, Rosangela Célia Faustino; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da teoria histórico cultural.** Maringá: Eduem, 2008. p. 131-152.

BLOGANODEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, Leontiev et. al. *Psicología.* Havana: Imprensa Nacional, 1961. p. 375.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 9. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

CARVALHO, Mara I. Campos; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (Org.). **Educação infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 1994. p. 107-130.

CHAVES, Marta. Intervenções pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: FAUSTINO, Rosangela Célia Faustino; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da teoria histórico cultural.** Maringá: Eduem, 2008. p. 75-89.

DORNELLES, Leni Vieira; HORN, Maria da Graça Souza. A organização das atividades no tempo: rotina. In: CRAIDY, Carmem Maria (Org.). **O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos.** Mediação: Porto Alegre, 2004. p. 20-25.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **O espaço eo tempo na educação infantil.** Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>>. Acesso em: 16/03/2019.

GUSSO, Angela Maria et al. **Ensino fundamental de nove anos** : orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

CHAVES, Marta. Intervenções pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: FAUSTINO, Rosangela Célia Faustino; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena**: contribuições da teoria histórico cultural. Maringá: Eduem, 2008. p. 75-89.

DORNELLES, Leni Vieira; HORN, Maria da Graça Souza. A organização das atividades no tempo: rotina. In: CRAIDY, Carmem Maria (Org.). **O educador de todos os dias**: convivendo com crianças de 0 a 6 anos. Mediação: Porto Alegre, 2004. p. 20-25.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **O espaço eo tempo na educação infantil**. Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>>. Acesso em: 16/03/2019.

GUSSO, Angela Maria et al. **Ensino fundamental de nove anos** : orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a construção do espaço na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 6. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

LEONTIEV, Alexis et al. **Psicologia**. Havana: Imprensa Nacional de Cuba, 1961.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. **A Rotina na Educação Infantil: "âncora" do cotidiano**. Disponível em: <<http://www.nepsid.com.br/artigos/rotina.htm>>. Acesso em: 16/03/2019.

RIBEIRO, Darcy. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (Lei 9394/96). Brasília: Centro Gráfico, 1997.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

O FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ROSIMEIRE MARQUES DE CARVALHO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2013); Pós-graduada em Arte Educação pela Faculdade Mozarteun de São Paulo (2015); Professora de Educação Infantil na PMSP.

RESUMO

O artigo faz uma breve discussão conceitual sobre a relação entre o brincar e o imaginar na infância, apresentando o faz de conta como atividade lúdica e a prática do brincar como fatores considerados favoráveis na ampliação e construção do eu e do mundo por parte das crianças. Considerando que a brincadeira é a principal forma de expressão da criança e o principal meio de ela observar e interagir com o mundo que a cerca, investigam-se os processos infantis de criação, do imaginar, fantasiar, criar/recriar, explorar e representar sua realidade por meio do lúdico, representando papéis, utilizando materiais e objetos simbólicos favorecendo assim, a representação e a construção do seu conhecimento sobre sua realidade. Com base em alguns estudiosos citados neste artigo sobre o tema em questão, este artigo faz uma reflexão sobre a importância da brincadeira de papéis sociais, de estar reinterpretando o mundo através da brincadeira e com isso como a intervenção pedagógica deve ser planejada e quais as mediações possíveis e necessárias para qualificar o desenvolvimento da aprendizagem da criança com a brincadeira de faz de conta.

Palavras-chave: Brincadeira de Faz de Conta; Aprendizagem; Criança; Intervenção Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz a reflexão da prática pedagógica a qual, apresenta-se o faz de conta, como atividade lúdica relacionada com o brincar de modo a desenvolver e ampliar a construção e apropriação do conhecimento do eu e do mundo por parte das crianças. Ao

interpretar papéis da sociedade percebe-se que as crianças se sentem coautoras de suas decisões e escolhas, elas tornam-se mais envolvidas e participativas.

Este tema tem se configurado no centro da prática educativa com crianças, onde a brincadeira vem se propagando não apenas como algo importante para a criança, mas igualmente para os professores da Educação Infantil, sendo compreendida como estratégia básica de aprendizagem e desenvolvimento, assim a criança é vista como sujeito de direitos sendo protagonista de sua brincadeira e de suas escolhas.

Diante dessa vivência faz-se necessário pensar e organizar um ambiente acolhedor e prazeroso capaz de proporcionar as crianças e bebês o bem-estar neste ambiente educador, disponibilizando um espaço de aprendizagem e facilitador de novos saberes promovendo assim a abertura de caminhos para a descoberta, pois quanto mais experiências diferentes, mais rico será o universo de seu faz de conta.

DESENVOLVIMENTO

Durante muitos anos a brincadeira de faz de conta foi vista como algo natural na vivência das crianças. Novos delineamentos são assumidos neste campo através de pesquisas de autores que abordam a importância das brincadeiras infantis. Estudos estes que apontam que as brincadeiras não só contribuem como meio de aprendizagem para as crianças, mas principalmente para nós professores de Educação Infantil, possibilitando a reflexão de nossa prática pedagógica e a intencionalidade nesta prática, ou seja, como trabalhar algo que faça parte da realidade das crianças de modo a ampliar esse conhecimento de forma gratificante e prazerosa.

Sendo assim, as intervenções pedagógicas são importantes para qualificar o desenvolvimento da aprendizagem da criança devendo ser planejadas bem como as mediações possíveis e necessárias de modo que amplie e avancem seu faz de conta, ou seja, é fundamental que o professor observe o brincar da criança para que possa disponibilizar mais materiais e elementos, proporcionando diversidade para o faz de conta acontecer com qualidade. Ainda seguindo esse raciocínio, Tizuko Morchida acrescenta sobre diversidade de ambientes, falando da importância dos espaços, áreas organizadas como canto da cozinha com os utensílios para este fim, área do pintar, do médico com os elementos desta profissão como estetoscópio, enfim, é preciso de uma estrutura montada para o faz de conta acontecer, estruturas, mobiliários e brinquedos adequados que estimule

e possibilite o faz de conta, além do professor entender a importância da brincadeira de faz de conta.

Desse modo, podemos afirmar que o faz de conta deve ser levado a sério na Educação Infantil e que a brincadeira é importante para todas as áreas do conhecimento, pois as crianças aprendem a pensar e usa essa forma de pensamento para descobrir o mundo dela. O brinquedo e a brincadeira proporcionam momentos de prazer, da afetividade, do desenvolvimento do corpo, do movimento, da descoberta.

No documento Currículo da Cidade – Educação Infantil (p. 85) no tema: A brincadeira como experiência de cultura retrata-se a importância do brincar e dessa descoberta e esclarece que “[...] seja qual for a brincadeira, as crianças estão sempre aprendendo quem são elas, como as coisas funcionam, estão percebendo o mundo ao redor e formando uma memória do que fazem e aprendem. ” Quando se fala em brincadeira podemos nos referir a diferentes ações das crianças que envolvem o lúdico e, assim, privilegiando o processo, e não um resultado visível.

Brincar possibilita às crianças diversas e variadas possibilidades de ação, compreensão, interpretação e criação. No brincar, as coisas podem se tornar outras coisas, o mundo pode virar de ponta-cabeça. Isso permite às crianças se descolar da realidade imediata e viajar por outros tempos e lugares, criar ações e interações, ser muitos e outros: cachorro, leão, cavalo, fada, princesa, guerreira, bruxo, super-herói, mãe, pai, bebê, médica, professor. (São Paulo – Currículo da Cidade, 2019 p. 85-86)

O faz de conta neste caso em se colocar no lugar do outro faz com que a criança desenvolva certas funções como a fala, a memória, o pensamento, a imaginação aprendendo a projetar funções simbólicas e assim desenvolver capacidades aprimoradas.

Para Vygotsky (1984), é muito importante no desenvolvimento da criança, a interação da mesma com o meio social que ela vive. O processo de desenvolvimento humano só ocorre pela mediação de processos de aprendizagem. O autor explica esse fenômeno chamando de zona de desenvolvimento proximal, ou seja, é na zona de desenvolvimento proximal que atuam as mediações sociais e pedagógicas. Já na zona de desenvolvimento real, faz se necessário conhecer o que o sujeito é capaz de realizar sozinho, sem a ajuda de outros sujeitos. Esse campo do fazer sem auxílio indica zonas de desenvolvimento potencial, ou seja, potencialidades que estão fecundas para se transformarem em zonas reais, mas que só acontecerão com o auxílio externo, com mediações e processos interativos de diferentes naturezas. Ou seja, o conhecimento que a criança adquiriu de forma espontânea e sozinha chama-se de zona de desenvolvimento real. Por sua vez, o que a criança é capaz de realizar sem o auxílio de outra pessoa indica ou oferece sinais de sua potencialidade, ou seja, aquilo que a criança tem capacidade para realizar com a mediação de outra pessoa, inclusive nas brincadeiras de faz-de-conta,

caracterizando zona de desenvolvimento potencial. [...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que a criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (VYGOTSKY, 1984, p. 98).

Desse modo, no que se refere à brincadeira de faz-de-conta, percebe-se que o aprendizado ocorre de forma mais espontânea e prazerosa, pois é no momento das brincadeiras que as crianças refletem e fazem uso das diversas linguagens mediadas pelos professores. Isso revela a importância da representação da brincadeira realizada pelas crianças.

Desse modo, a atuação do educador é essencial nesse processo de planejamento das brincadeiras e criação de ambientes educativos que ofereçam oportunidades para as brincadeiras e interações acontecerem com qualidade, compreendendo assim, a importância do brincar para a criança.

O brincar é uma atividade plena que envolve corpo, mente e emoções. Por isso, na brincadeira de papéis sociais, a (o) professora (or) tem uma atuação essencial: além de garantir um tempo livre para que as crianças realizem seu faz de conta, a (o) professora (or) é responsável por promover ampliação dos temas da brincadeira. O que isso significa? Os temas da brincadeira com papéis sociais são as relações sociais. A criança brinca de faz de conta a partir das relações sociais que ela conhece: brinca de casinha tematizando as relações e os papéis sociais na família/responsáveis, brinca de escola, de cabeleireira. (São Paulo – Currículo da Cidade, 2019 p. 87)

É na interação que ocorre um maior desenvolvimento, Vygotsky apresenta sua teoria dizendo que as crianças raramente evoluem muito no rumo do desenvolvimento quando seguem sozinhas. Isto é, o progresso é mais nítido quando andam de mãos dadas com um parceiro que é especialista. Assim, quanto mais rica for experiência vivida pela criança, maior é o material disponível e acessível à sua imaginação.

Na brincadeira, está sempre adiante de seu nível mental (real ou atual) de desenvolvimento, já que é ela mesma, fonte de desenvolvimento criadora de zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1984, p. 117). Assim, há necessidade de o professor ampliar, significativamente, as vivências da criança com o ambiente físico, com brinquedos, brincadeiras e com outras crianças.

Neste contexto, (FERREIRA, p. 159) apresentam como a organização de pequenos espaços com cantinhos estruturados promovem interações e autonomia para as crianças. “Além disso, deve ter sempre em vista a atividade pedagógica que se está trabalhando, de acordo com o planejamento da creche e a faixa-etária de cada grupo de crianças”. Após refletirem sobre os cantos que criaram e a experiência que tiveram acrescentam:

Cada novo canto, com novos temas e personagens, é um estímulo para a capacidade de criação das crianças e dos educadores. O canto da

oportunidade para interagirmos com as crianças. Dá oportunidade também para que haja interação entre elas. (FERREIRA, p. 160)

Gandini também apresenta seu pensamento diante do fazer pedagógico, no qual deve haver a preocupação em organizar um ambiente prazeroso e aconchegante capaz de proporcionar o bem-estar de todos os envolvidos neste ambiente educador buscando assim, um local facilitador dos novos saberes.

A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível e deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível a suas necessidades de serem protagonistas na sua construção de seu conhecimento. Tudo o cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela (GANDINI, 1999, p 157).

Dessa forma, podemos compreender o ambiente como algo que educa a criança, um espaço de aprendizagem e que deve ser organizado e planejado frequentemente. Mediante a brincadeira de faz de conta as crianças imitam as ações que vê na sociedade, representando papéis mais presentes em seu dia a dia como o de mãe, pai, professora, etc. Segundo Oliveira (2002), ao representar o papel do adulto, a criança consegue avaliar situações de diálogos do meio em que vive, entendendo as necessidades e obrigações que os adultos possuem, crescendo com isso.

A brincadeira de papéis influencia decisivamente o desenvolvimento global da criança. Ao brincar, ela aprende a ser e agir diante das coisas e das pessoas, pois é a partir das ações práticas realizadas que os processos internos se estruturam, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas, que enriquecerão os processos internos e assim sucessivamente. Portanto, as brincadeiras infantis destacam-se no vasto campo social que circunscreve a vida da criança e que representa a base do desenvolvimento de todos os atributos e propriedades humanas. (Duarte, 2006, p. 39)

Outro fator essencial na brincadeira de faz-de-conta é a importância que os brinquedos possuem para auxiliar a criança a imaginar e fantasiar situações bem mais complexas que as vividas no meio familiar e escolar. Podemos dizer que a criança usa objetos com várias interpretações de modo simbólico, como cita Oliveira (2002, p. 161), “codificam o conjunto de impressões que captam de outro, experimentando diversas possibilidades de ações no meio em que estão inseridas e diferenciando os elementos originais trazidos para a situação presente”. Assim, com seu próprio jeito de observar, interpretar e representar atribui significado ao mundo.

O currículo da Cidade aponta que:

As crianças aprendem a brincar e a interpretar a partir de um conjunto de vivências e referências e, por meio das brincadeiras que fazem parte do seu cotidiano, criam seus valores e costumes. Assim, as gerações transformam as brincadeiras transmitidas ao longo do tempo,

simultaneamente criando as suas próprias e modificando as regras e as formas de jogar. (São Paulo – Currículo da Cidade, 2019 p. 91)

Portanto, a falta de recursos e brinquedos para utilizar nas brincadeiras podem empobrecer as experiências das crianças. Por isso, quanto mais materiais e recursos o educador disponibilizar para as crianças utilizarem no universo brincante, maior será a possibilidade para criar a partir desses objetos.

Devemos considerar alguns fatores favoráveis à imaginação infantil: a arte, a natureza, o tempo a mediação do adulto e a narrativa.

A atitude dos adultos no ambiente em que a criança vive é de fato fator de influência sobre a imaginação, assim, o papel dos adultos como mediadores entre a criança e o ambiente físico e o clima social criados pela família ou pelas instituições educativas fazem diferença na qualidade da vida imaginativa dos pequenos.

Sobre a narrativa é comum que, quando uma pessoa adulta se aproxima de uma criança, geralmente busque em suas próprias lembranças de infância as histórias e as brincadeiras que preferia. Entre todas as brincadeiras que mais gostou e canções de roda que chegou a conhecer de cor quando pequena, por exemplo, ela provavelmente lembrará daquelas que *ela* mais apreciou quando criança. Da mesma forma, as histórias que ela repetirá à criança de hoje certamente assemelharão com as que mais lhe trouxeram prazer quando era pequena.

De certo modo, podemos não ter a mínima ideia de por que gostávamos de determinado conto, cantiga, mas a impressão que subsiste é que ele causou à criança que fomos. Esse fenômeno foi percebido por Chukovsky:

Apesar de cada nova geração de pais e mães cantar e recitar para as crianças tanto o bom quanto o inferior, só o que melhor atende às necessidades e gostos das crianças permanece em suas memórias. E quando chegar à idade avançada, todo aquele que ouviu canções folclóricas passa para seus netos, por sua vez, apenas as melhores delas, as mais vívidas e vitais. Tudo que está fora de sintonia e é incongruente com a psicologia da criança pequena é gradualmente esquecido e se torna extinto. (Chukovsky, 1968, p. 94).

Geração essa que contam histórias e propõem brincadeiras às crianças da geração seguinte.

Outra dimensão importante é o contato com a natureza, também citado frequentemente como um fator positivo para a imaginação da criança. Assim, de acordo como Manual de Orientações Pedagógicas (2012, p. 43) “A natureza é farta de elementos que enriquecem o brincar infantil”. Menciona o brincar com cabanas, com folhas secas e galhos, árvores podem expressar valores rurais, desse modo, podem carregar significações de lugares e tempos diferentes. Como sugestões cita a utilização de recursos da natureza

como frutos, sementes secas, cipós, argila, madeira e juntamente com as crianças produzir brinquedos e objetos como anéis, brincos, colares, utensílios domésticos, de caça ou pesca. O Manual de Orientações (2012, p.50), também apresenta a importância da proposta curricular: “Desenvolver um currículo por meio da brincadeira é diferente de um currículo de conteúdos disciplinares. O brincar requer uma condição: é a criança a protagonista que faz a experiência”. Isso porque a abordagem disciplinar habitualmente privilegia a ação do adulto e não a ação ativa das crianças. Acrescenta que:

Um currículo que adota a brincadeira como eixo precisa valorizar a dimensão brincante e brincalhona da professora como condição importante. Essa atitude da professora é essencial para criar vínculos com a criança e para organizar situações nas programações curriculares, em que as interações e a brincadeira estejam presentes. (BRASIL - Manual de orientação pedagógica, 2012, p.50)

Diante disso, considera-se as interações e a brincadeira como eixos fundamentais para se educar com qualidade. A criança mesmo pequena é capaz de tomar decisões, escolhe o brinquedo que deseja brincar, interage com pessoas expressando o que sabe fazer, mostrando em seus gestos, olhar e/ou em palavras como compreende o mundo.

Em relação ao tempo deve-se levar em consideração que o dia a dia nas creches e pré-escolas são repletos de atividades organizadas por educadores que lidam com o espaço e tempo a todo momento. E para organizar esse espaço e o tempo nas escolas infantis é algo desafiador, pois é primordial ter como objetivo de proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao papel do professor frente às brincadeiras de faz-de-conta das crianças, destaca-se a importância do trabalho de mediação da brincadeira de faz-de-conta enquanto situação de aprendizagem, pois é por meio de ações prazerosas que a criança melhor se desenvolve e aprende, constituindo-se, dessa forma, o brincar como a sua principal atividade de aquisição do conhecimento.

Em outras palavras, o brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo, assim, ela cria e recria a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca,

Para o Brincar de qualidade acontecer é preciso oferecer uma diversidade de espaços e materiais, como também formas de brincadeiras distintas oferecendo diversidade de experiências com o acompanhamento do adulto e de outras crianças.

Assim sendo, conclui-se que o brincar, de fato, constitui-se como peça fundamental dentro do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Este não deve ser pensado como um passatempo ou uma válvula de escape da realidade; pelo contrário, é a interpretação a respeito da própria realidade e de sua influência sobre o indivíduo.

Ampliar os conceitos sobre o brincar e o faz-de-conta na Educação da Infância e no desenvolvimento da aprendizagem permite a nós profissionais de educação infantil avançar em nossa formação e prática pedagógica, de modo que venhamos a tornar-nos pedagogos que considere a criança em todos os sentidos, de acordo e a partir de sua interpretação individual, respeitando suas escolhas e seu tempo, acreditando em suas potencialidades e confiando em sua capacidade de avançar através do brincar.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra ; DUARTE, Newton (org). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**. Contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brincadeira e interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil: manual de orientação pedagógica: modulo 1/ Brasília: MEC, SEB, 2012 – 64p:il. – (Brinquedos e brincadeiras nas creches; v. 1).

Entrevista com a educadora Tizuko Morchida (USP). Entrevista gravada em 2010. Programa complementar ao curso de Pedagogia Univesp / Unesp <https://goo.gl/7sgHy2> Na Íntegra - Tizuko Morchida - O brincar na educação infantil - Parte ½... Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=09w8a-u-AUU> (Acesso em 26/02/2020).

CHUKOVSKI, K. *From two to five*. 2. ed. Berkeley e Los Angeles: University of Califórnia Press, 1968 p. 170

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. IN: EDWARDS, Carolyn. As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, Ligia Márcia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In.: ARCE, Alexandra. DUARTE, Newton (orgs) **Brincadeira de papéis sociais na**

educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006 (págs. 27 a 50).

Os Fazeres na Educação Infantil/FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti - [et al.] – 11 ed. Ver. E ampl. – São Paulo: Cortez; Ribeirão Preto, SP: Creche Carochinha: Ribeirão Preto, SP: CINDEDI, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil – São Paulo: SME/COPED, 2019.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CONTOS DE FADAS NO ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO CHAPEUZINHO VERMELHO – IRMÃOS GRIMM



SARA MESQUITA COZZOLINO

Graduação em Pedagogia Plena pela Faculdade UNIFAI (2008); Especialista em Alfabetização e os Distúrbios da Leitura e da Escrita pela Faculdade UNIBAN (2010); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI São Paulo.

RESUMO

Na avaliação psicopedagógica, o profissional deve buscar o maior número de estratégias disponíveis para serem utilizados como instrumentos de intervenção no atendimento clínico. O Conto de Fadas possibilita ao psicopedagogo investigar dificuldades de aprendizagem que possam estar relacionadas a questões emocionais e permite estimular e desenvolver não só o raciocínio e imaginação como aspectos psicomotores, fundamentais no processo de ensino aprendizagem. Apresentarei neste trabalho o Conto “Chapeuzinho Vermelho” na versão dos irmãos Grimm, numa breve análise psicanalítica e psicopedagógica e seus principais aspectos cognitivos. Vale ressaltar que o Conto apresentado aqui foi utilizado como modelo que serve como referência num vasto repertório dentre outros Contos.

Palavras-chave: Contos de Fada; Análise Psicanalítica e Psicopedagógica do Conto de Fadas; Chapeuzinho Vermelho.

INTRODUÇÃO

Considero os Contos de Fadas como ferramenta importante de investigação clínica porque trazem elementos que interferem diretamente na imaginação e no inconsciente do indivíduo. Tais elementos contribuem de forma significativa na avaliação cognitiva do paciente. É Certo que o profissional na abordagem do recurso do Conto de Fadas deve levar em consideração o Conto específico para a finalidade intrínseca a cada paciente.

Este trabalho tem como objetivo apresentar o Conto de Fadas “Chapeuzinho Vermelho” na versão dos irmãos Grimm, sugerindo-o como ferramenta para realização de intervenção psicopedagógica.

Inicialmente faremos uma breve abordagem histórica do surgimento dos Contos de Fadas e do Conto da Chapeuzinho Vermelho. Em seguida apresentaremos as sete etapas do conto e finalizaremos com o desenvolvimento da análise psicanalítica e psicopedagógica do Conto e seus principais aspectos cognitivos.

HISTÓRIA DOS CONTOS DE FADAS

Os contos de fadas faziam parte da tradição oral narrados por camponeses no final do século XVIII. Eram transmitidas oralmente, pois quem ouvia uma história, memorizava e contava para outras pessoas, assim os contos se espalhavam. Eram gêneros literários os quais pais e educadores viam como falsos, irreais e cruéis. Os contos apresentavam imagens narradas, que faziam parte das fantasias inconscientes e através delas as crianças podiam lidar com suas inseguranças.

Ao longo dos séculos os contos foram mudando e sendo adaptados a diferentes públicos, pois sofriam mudanças quando se incorporavam aos modos de vida e de pensar das pessoas em épocas e regiões diversas. Após a invenção da imprensa no século XVI, essas histórias passaram a ser registradas para que não fossem esquecidas. Uma dessas pessoas foi Charles Perrault, francês, nascido em 1628, com a publicação dos “Contos da mãe gansa”, onde consta a história da “Chapeuzinho Vermelho”. No século XIX, dois irmãos alemães, Jacob e William Grimm, mais conhecidos como os irmãos Grimm, registraram também muitos contos, conhecidos em seu país pela tradição oral. Publicaram os “Contos da criança e do lar” que circulavam concomitantemente com o contos de Perrault (GAGLIARD, 2001).

Até os dias atuais os contos circulam por diferentes países e em diversas versões, desde Perrault à Walt Disney, fazendo com que muitos elementos dessas histórias permaneçam.

“Alguns desses elementos, como castelos, reis, rainhas, príncipes e princesas, madrastas e feitiçeras, valentes heróis que enfrentam terríveis perigos (alguns deles ainda crianças), indicam que essas histórias circularam na Europa durante a Idade Média” (GAGLIARD 2011, p.16).

Observando a história da Europa, foi uma época bastante longa, que durou por volta de mil anos, entre os séculos V e XV. Essas histórias permaneceram por tantos séculos

porque ensinavam valores essenciais à vida, como solidariedade, honestidade, esperteza, além de todos valores fundamentais para nossa sobrevivência. Elas mostravam que se deve persistir a uma vida cheia de obstáculos e enfrentá-los. Trazem também a magia e alimentam a imaginação. Com elas era possível enfrentar os problemas da vida e encará-los sem perder a capacidade de sonhar com melhores dias. Os contos continuam encantando adultos e crianças até hoje e leva-os a sonhar ou até mesmo a acreditar na possibilidade do *“Viver feliz para sempre”* (GAGLIARD, 2001).

CONCEITUAÇÃO DOS CONTOS DE FADAS

O conceito universal dos contos de fadas é que o bem sempre vence o mal, ou seja, a luta pela crença positiva da vida. São atemporais e contribuem no relacionamento familiar. Estão relacionados com a fantasia, símbolos e o inconsciente (projeções), podendo ser considerados como escape para medos, ansiedade, ódio, rejeição, conflitos edípicos, rivalidade, inferioridade.

Possuem significados diferentes para cada pessoa, mas todos eles levam para a descoberta da identidade do indivíduo. De acordo com Bettelheim (2006), num conto de fadas os processos internos são externalizados e tornam-se compreensíveis enquanto representados pelas figuras da história e seus incidentes.

Os contos de fadas representam para um indivíduo ensinamentos sobre como se deve comportar-se no mundo, contribuindo para um melhor relacionamento familiar, diminuindo a agressividade que muitas vezes, seria dirigida aos pais. Também desenvolvem a capacidade da fantasia infantil.

Segundo Lima (2000), uma criança confia no que um conto diz, porque a visão de mundo nele representada é bem semelhante à sua. Ela afirma também que como os contos de fadas trazem conteúdos inconscientes, a criança consegue de certa forma, distanciar-se do conteúdo de seu inconsciente para vê-lo como algo exterior a ela, conseguindo assim, o domínio sobre ele.

Nos contos de fadas, os personagens geralmente não têm nomes, são conhecidos por “princesa, príncipe, bruxa, entre outros. Quando tem, são nomes comuns, como João e Maria, que facilita a identificação e alguma possível projeção. Eles também podem confortar e fazer com que indivíduos vençam certos sentimentos ruins, como por exemplo, a descrença. Contudo, sugerem o significado de lutas para se auto-realizar, garantindo um final feliz.

A palavra “fada” vem do latim “fatum”, que significa destino, fatalidade e seus derivados, como falar, falado, fábula, entre outros. A essa palavra são colocados poderes que interferem benéficamente ou maleficamente no destino do homem. Os contos trazem, originalmente, medo do desconhecido.

Segundo Estés (1994), apesar de algumas pessoas usarem as histórias apenas para diversão, no seu sentido mais antigo, as histórias são uma arte medicinal. Para ela, ao lidarmos com uma história, estamos trabalhando com a energia arquetípica.

“Os contos de fada ajudam a dominar os problemas psicológicos do crescimento, como o narcisismo, o dilema edípico, a dependência, o sentimento de individualidade e um sentido de obrigação moral. Quando a criança entra em contato com seus sentimentos ocultos e quando ela atinge a compreensão não racional da natureza e do conteúdo do seu inconsciente, ela consegue lidar com esses sentimentos, familiarizando-se e reorganizando-se por meio dos elementos encontrados no conto de fada escolhido” (MEDEIROS, 2008, p.36).

As pessoas geralmente se identificam com o personagem central de um conto, e se reconhecem através dele, indefesos, mas com coragem suficiente para superar perdas e enfrentar os perigos.

CONTO DA CHAPEUZINHO VERMELHO NA VERSÃO DOS IRMÃOS GRIMM

Era uma vez uma menina meiga e querida por todos que a conheciam, mas era especialmente querida por sua avó, que não se cansava de agradá-la. Certa vez a avó lhe deu uma capa com capuz feita de veludo vermelho. Assentou-lhe tão bem e a menina gostou tanto, que não queria usar outra roupa e por isso ganhou o apelido de Chapeuzinho Vermelho. Um dia a mãe disse:

- Vem aqui, Chapeuzinho Vermelho, leve este bolo e esta garrafa de vinho à sua avó. Ela está fraca e doente e esses presentes lhe farão bem. Vá depressa, antes que o dia esquente, não se demore pelo caminho nem corra, para não cair e quebrar a garrafa e deixar sua avó sem vinho. Quando chegar, não se esqueça de desejar: “Bom dia”, educadamente, sem ficar reparado em tudo.

- Vou fazer tudo que me diz! - Prometeu Chapeuzinho à mãe.

Sua avó morava na floresta, a uma boa meia hora da aldeia. Quando a menina chegou à floresta, encontrou o lobo. Mas não sabia que ele era um animal malvado, por isso não teve um pingo de medo.

- Bom dia, Chapeuzinho Vermelho! – cumprimentou o lobo.

- Bom dia, lobo.
- Aonde vai tão cedo, Chapeuzinho Vermelho?
- À casa de minha avó.
- Que está levando em sua cesta?
- Bolo e vinho. Assamos o bolo ontem, por isso vou levá-lo para a vovó. Ela precisa

de alguma coisa para melhorar.

- Onde mora a sua avó, Chapeuzinho?
- A mais ou menos quinze minutos de caminhada. A casa dela fica à sombra de três grandes carvalhos, próxima a uma sebe de nogueiras que você deve conhecer – respondeu Chapeuzinho Vermelho.

O lobo pensou: “Essa criaturinha será um bom petisco. Bem mais gostosa que a velha. Preciso ser esperto e abocanhar as duas”. O animal acompanhou Chapeuzinho Vermelho por algum tempo depois e disse:

- Veja que bonita as flores, Chapeuzinho Vermelho. Por que não dá uma espiada a sua volta? Acho que você nem ouve os pássaros cantando, está séria como quem vai para a escola. Tudo aqui é tão alegre na floresta!

Chapeuzinho Vermelho ergueu os olhos e, quando viu a luz do sol dançando entre as árvores e todas as flores vivamente coloridas, pensou: “Tenho certeza de que a vovó ficaria satisfeita se eu lhe levasse um buquê de flores. Ainda é muito cedo; terei bastante tempo para apanhá-las”. Saiu então da trilha e foi caminhando entre as árvores para colher as flores. Certa vez que colhia uma, sempre avistava outra mais bonita um pouco adiante. Com isso ela foi se aprofundando na floresta. Nesse meio tempo o lobo rumou direto para a casa da vovó e bateu na porta.

- Quem é? – disse a vovó.
- Chapeuzinho Vermelho, que veio lhe trazer bolo e vinho. Abra a porta. – disse o lobo.
- Empurre o trinco!...Estou fraca demais para me levantar. – respondeu a vovó.

O lobo empurrou o trinco e a porta imediatamente se abriu. Ele entrou depressa, se aproximou da cama sem dizer uma palavra e comeu a velha. Vestiu então sua camisola e a touca, se meteu na cama e fechou o cortinado.

Chapeuzinho Vermelho andou colhendo flores por todo lado até encher os braços e então tornou a lembrar da avó. Quando chegou a casa dela, ficou admirada de encontrar a porta aberta, e assim que entrou o quarto e tudo mais lhe pareceu muito estranho.

Ela se sentiu apreensiva, mas não sabia a razão. “Em geral gosto tanto de ver vovó”, pensou. E então disse:

- Bom dia, vovó.

Mas não recebeu resposta. Foi então até a cama e abriu o cortinado. A avó estava deitada, mas puxara a touca para cobrir o rosto e tinha uma aparência estranha.

- Vovó, que orelhas grandes a senhora têm!

- É para ouvi-la melhor, minha querida.

- Vovó, que olhos grandes a senhora têm!

- É para vê-la melhor, minha querida.

- Mas, vovó, que dentes grandes a senhora têm.

- É para comê-la melhor, minha querida.

Mal acabara de dizer isso, o lobo pulou da cama e devorou a pobre Chapeuzinho Vermelho. Quando se deu por satisfeito, voltou para acama e logo começou a roncar alto.

Um caçador passou pela casa e pensou: “Como a velha está roncando alto. Preciso ver se está acontecendo alguma coisa com ela.”

Ele entrou na casa, aproximou-se da cama e encontrou o lobo ferrado no sono.

- E não é que o encontro aqui, seu velho pecador! Faz bastante tempo que venho procurando você. – disse o caçador.

E ergueu a espingarda para atirar, mas ocorreu-lhe que talvez o lobo tivesse comido a velha e que talvez ainda pudesse salvá-la. O caçador apanhou uma faca e começou a abrir a barriga do animal. No primeiro corte viu o pequeno capuz vermelho, e com mais alguns golpes, a menininha pulou para fora e exclamou:

- Ah, que medo que eu tive, estava tudo tão escuro dentro do lobo!

Em seguida a velha avó saiu, viva, mas mal conseguia respirar. Chapeuzinho Vermelho trouxe umas pedras grandes com as quais ela e o caçador rechearam o lobo, de modo que, quando o animal acordou e tentou correr, as pedras o arrastaram para trás e ele caiu morto.

Todos ficaram bem satisfeitos. O caçador esfolou o lobo e levou ele para casa. A avó comeu o bolo e bebeu vinho que sua neta trouxera, e logo se sentiu mais forte. Chapeuzinho Vermelho pensou: “Quando minha mãe proibir, nunca mais vou sair passeando pela floresta enquanto eu viver”.

APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DO CONTO DA CHAPÉUZINHO VERMELHO

No conto da Chapeuzinho Vermelho, notamos um crescimento dos personagens, os quais fazemos relação com o desenvolvimento do ser humano, que são apresentadas através da estrutura do conto de fadas em sete etapas a seguir:

O DISTANCIAMENTO

No começo do conto, a mãe pede que Chapeuzinho Vermelho vá sozinha até a casa da avó, levar bolo e vinho, uma vez que estava muito fraca e doente. A cor vermelha do capuz que ganha da avó pode ser representado como símbolo de transferência prematura da atração sexual. A cor vermelha significa emoções violentas, incluindo as sexuais, afirma Bettelheim (2006).

Chapeuzinho Vermelho já ultrapassou a fase oral, não tendo mais desejos destrutivos. De acordo com Bettelheim (2006), Chapeuzinho Vermelho aborda alguns problemas cruciais que a menina em idade escolar tem de solucionar quando as ligações edípicas persistem no inconsciente, o que pode levá-la a expor perigosamente a possíveis sedução.

A PROIBIÇÃO

A mãe de Chapeuzinho Vermelho pede para ela ir depressa, antes que o dia esquentasse. Pediu também para que não demorasse no caminho e que não corresse, para não cair e quebrar a garrafa. E que quando chegasse à casa da avó, a cumprimentasse com “bom dia” e não ficasse reparando em tudo. Para Chapeuzinho Vermelho, o mundo fora do lar não é ameaçador.

Assim, a mãe está ciente das inclinações de Chapeuzinho Vermelho para desviar-se do caminho conhecido e espiar pelos cantos para descobrir os segredos dos adultos, afirma Bettelheim (2006).

A DESOBEDIÊNCIA

A ordem que foi dada pela mãe para ir depressa não foi atendida por Chapeuzinho Vermelho. Quando a menina encontra o lobo na floresta, e o mesmo diz para ela ver as flores e ouvir o canto dos pássaros. Chapeuzinho Vermelho se encantou pela luz do sol

entre as árvores e pensou que a avó ficaria feliz com buquê de flores. Como era cedo ainda, foi apanhar as flores, como o lobo havia falado.

“O dilema entre o princípio da realidade e o princípio do prazer é afirmado explicitamente quando o lobo diz a Chapeuzinho: - Veja como são lindas as flores ao seu redor. Por que não dá uma olhada? Acho que você nunca parou para ouvir o canto dos pássaros. Está caminhando atenta e concentrada como se fosse para a escola, enquanto aqui na floresta tudo é prazer. É o mesmo conflito de fazer o que gostamos e o que devemos, sobre qual a mãe de Chapeuzinho advertira no início, aconselhando a filha caminhar de modo conveniente e não sair da estrada” (BETTERLHEIM, 2006; p.207).

O CASTIGO

Quando Chapeuzinho Vermelho chega à casa da avó, vê a porta aberta e percebe algo estranho. Ficou apreensiva, mas como gostava muito de ir à casa da avó, foi até a cama e abriu as cortinas. Percebeu que a avó estava diferente e fez algumas perguntas. Quando perguntou o porquê a avó tinha dentes tão grandes, foi devorada pelo lobo.

“Uma sexualidade prematura é uma experiência regressiva, despertando tudo que ainda é primitivo dentro de nós e que ameaça nos engolir. A pessoa imatura, que ainda não está pronta para o sexo, mas é exposta a uma experiência que suscita fortes sentimentos sexuais, recai nas formas edípicas de lidar com ele. A pessoa só acredita que possa vencer o sexo livrando-se dos competidores mais experientes – daí as instruções específicas que Chapeuzinho dá ao lobo para que este chegue à casa de sua avó” (BETTELHEIM, 2006, p.210)

A AJUDA MÁGICA

Um caçador passa pela casa da avó e ouve um ronco alto. Imagina que a velha não poderia estar roncando tão alto e resolve verificar se estava acontecendo algo com ela. De repente, vê o lobo em um sono profundo na cama da avó. Pensou em atirar, mas observou que o lobo poderia ter comido a avó. Abriu a barriga do animal e avistou o capuz vermelho. A menina saiu da barriga do lobo e logo em seguida saiu a avó, fraca, mas viva.

De acordo com Bettelheim (2006), o caçador é a figura mais atraente, tanto para meninos, como para meninas, porque salva os bons e castiga os malvados.

A LUTA

O caçador quando viu o lobo hesitou em atirar, supondo que a avó estivesse em sua barriga. Mesmo que a ação do caçador fosse de matar o lobo, ele não o fez, pois com a faca abriu sua barriga, resgatando a Chapeuzinho e sua avó. Depois de salva, é a própria Chapeuzinho que tem a idéia de encher a barriga do lobo com pedras, para que quando ele acordasse, não conseguisse andar.

De acordo com Bettelheim (2006), cabe a Chapeuzinho planejar espontaneamente o que fazer com o lobo e executá-lo. Para que ela esteja salva no futuro, deve ser capaz de acabar com o sedutor, livrar-se dele.

O FINAL FELIZ

Todos ficaram satisfeitos com a morte do lobo e com Chapeuzinho e a avó salvas. A avó comeu o bolo, tomou o vinho e logo se sentiu mais forte e Chapeuzinho prometeu nunca mais desobedecer à mãe depois do ocorrido.

Segundo Bettelheim (2006), Chapeuzinho e a avó não morreram, e sim renasceram. As crianças e os adultos devem ser capazes de acreditar que é possível atingir uma forma de existência mais alta se dominam os graus de desenvolvimento que isso requer.

O CONTO DE CHAPEUZINHO VERMELHO E OS ASPECTOS PSICANALÍTICOS

No conto de Chapeuzinho Vermelho, podem-se observar alguns aspectos psicanalíticos. Existem muitas versões desse conto, a mais conhecida é a versão dos Irmãos Grimm, na qual Chapeuzinho Vermelho e a avó renascem e o lobo morre. A triangulação aparece no conto representada pelo número três, por exemplo: três carvalhos, menina, lobo e mãe, ou também avó, mãe e filha.

“Chapeuzinho Vermelho é uma história que pode até incumbir-se das seqüelas psíquicas do desmame e ajudar a organizar as fobias necessárias, mas é principalmente evocativa de uma corrente erótica que perpassa a relação da criança com seus adultos. Diante desse timbre sensual do amor familiar, a criança pequena é tão ingênua quanto Chapeuzinho Vermelho, mas também tão ousada quanto ela. A menina pode não saber que jogo está sendo jogado, mas é inegável seu interesse em participar” (CORSO, 2007, p.54)

QUEBRA DO VÍNCULO MATERNO E AFETIVIDADE

A figura materna que aparece em Chapeuzinho Vermelho é insignificante, uma vez que nem a mãe, nem a avó fazem nada – nem ameaça, nem protege. Na verdade, mãe e avó são as mesmas pessoas, o que diferencia é a maneira que Chapeuzinho as percebe. A mãe quebra o vínculo quando pede para Chapeuzinho ir sozinha a casa da avó. O pai, por sua vez, se dá em dois momentos: o sedutor perigoso - lobo (externalização dos perigos de sentimentos edípicos reprimidos) e o caçador (resgatador e protetor). A figura do

caçador é o sujeito oculto na figura de pai, uma vez que o pai não aparece na história. A passagem da infância para a puberdade fica evidente quando a menina ganha uma capa vermelha de sua avó, tendo ultrapassado a fixação oral. A cor vermelha remete ao sangue da menstruação. A afetividade também é evidenciada pelo fato da menina adorar ir à casa da avó e não usar outra coisa depois que ganhou a capa de presente. Chapeuzinho deixa o lar voluntariamente, reconhece a beleza do mundo externo, encontrando-se em perigo quando busca o prazer. Neste conto, existe o ciclo do retorno, já que Chapeuzinho abandona o lar, mas volta, não estando pronta para viver sozinha, então retorna para a casa dos pais. De forma simbólica, Chapeuzinho Vermelho projeta a menina nos perigos do conflito edípico durante a puberdade, salvando-a deles, para amadurecer livre de conflitos.

AS ANGÚSTIAS DA CASTRAÇÃO

Chapeuzinho Vermelho teve sua inocência infantil perdida, quando se deparou com os perigos do mundo, os que estavam dentro dela e precisou trocar pela sabedoria que só os que “renascem” podem ter. Quando uma crise existencial é dominada, é que se toma consciência que era a própria natureza que estava projetada na crise. Com a perda da inocência infantil, Chapeuzinho Vermelho ao sair do estômago do lobo, renasce em um plano superior, e a partir disso passa a ter um relacionamento positivo com os pais, não mais no papel de criança.

ID, EGO E SUPEREGO

A psicanálise proporciona entendimento sobre a alma humana, estabelecendo uma relação entre as três estruturas que formam o id, o ego e o superego. O ser humano nasce apenas com o id e o ego, e o superego é construído ao longo da existência. Quando um conto tem um final feliz, permite às crianças enfrentarem seus desejos e medos inconscientes. O id é o vilão de Chapeuzinho Vermelho, ele é representado pelo lobo, que faz a menina desviar do caminho que teria a seguir. O ego e o superego são desenvolvidos quando o caçador salva a menina e a mesma diz no final da história que quando a mãe proibir de algo, não o fará mais (BETTELHEIM, 2006).

CHAPEUZINHO VERMELHO E A SEXUALIDADE INFANTIL

No livro *Fadas no Divã*, de Diana L. Corso e Mario Corso (2007), encontramos a sexualidade infantil apresentada de forma clara a deixar implícito que o conto da Chapeuzinho percorre o caminho da perda da inocência infantil. Chapeuzinho é uma criança ingênua que leva doces para a vovó, ilustrando que comer é uma ação prazerosa. Ao caminhar pela floresta, começa a enxergar outros encantos como as flores, as borboletas, os pássaros, as árvores e descobre o prazer de brincar, representando uma transformação da inocência infantil para o conhecimento das práticas sexuais adultas.

Segundo Corso (2007), o papel do lobo representa a outra parte do pai, assumindo o papel de liderança e imposição de leis, ele também apresenta atrativos para as “Chapeuzinhos” que ele tem em casa, a fim de simbolizar os aspectos do desejo paterno interessando-se por aquelas as quais não pode e não deve seduzir na vida real. Elas utilizarão as armas femininas de sedução para chamar a atenção do pai. Os autores ainda apresentam que estão envolvidas no conto as três gerações: filha, mãe e avó. Culturalmente o lobo – pai deveria relacionar-se com mulheres de sua idade, sem envolver-se com crianças ou idosas. Esse é o aspecto que a criança tenta desvendar na organização sexual da sua vida adulta: quem deve casar com quem. Chapeuzinho apresenta um fato em comum com sua avó, o de estar fora das relações sexuais com o pai, o qual acredita que todas as mulheres da família são de sua propriedade sexual. Na história é apresentada uma corrente sensual estabelecida entre a criança, seu pai e a avó cujo prazer tem relação com o “comer” do lobo, representada na figura do pai.

Fazendo uma comparação com o nosso dia-a-dia essa história também retrata os lobos que existem na realidade, muitas vezes até educados, gentis, mas na verdade são perigosos cometendo as mais terríveis atrocidades. São muitas as “meninas” ingênuas que caem nas lábias e se deixam iludir por promessas jamais cumpridas.

OS CONTOS DE FADAS E A PSICOPEDAGOGIA

O conto de fadas permite ao psicopedagogo observar as partes cognitivas e psicanalíticas do paciente. Os contos podem entrar de forma lúdica no diagnóstico psicopedagógico que possibilita a investigação das dificuldades de aprendizagem que o indivíduo possa apresentar comprometida por problemas emocionais.

Os contos são instrumentos que podem agir de forma benéfica na formação da personalidade da criança, fazendo com que estas superem obstáculos. De acordo com Medeiros (2008), os contos de fadas são os medicamentos certos para promover a criação das imagens libertadoras do inconsciente.

“Quando o trabalho terapêutico está sendo desenvolvido com a criança, o conto de fada utilizado tende a apresentar situações de tragédias que faz a transfiguração fantasiosa de medos concretos, observamos na criança várias reações de sentimentos, pois, no momento em que ela entra no mundo imaginário do conto, ela percebe de alguma forma, que tem o controle da situação, podendo interromper este contato a qualquer momento” (MEDEIROS, 2008, p.36)

É comum que as crianças queiram resolver seus conflitos, e os contos de fadas podem ser um caminho para isso. De acordo com Lima (2000), o papel do psicopedagogo é desvendar o caminho, abrir a porta, para que o paciente escolha um ou mais contos de fadas os quais possam de alguma forma, refletir seus desejos.

OS CONTOS DE FADAS E OS ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS

A utilização dos contos de fadas no campo psicopedagógico pode levar o psicopedagogo a investigar problemas emocionais ou cognitivos que estejam atrapalhando a aprendizagem. Para realizar uma análise psicopedagógica, é necessário saber como o indivíduo está inserido no mundo e como é para ele o processo de aprendizagem.

No conto da Chapeuzinho Vermelho são analisados os aspectos psicopedagógicos da autonomia, quando a Chapeuzinho sai de casa sozinha pela floresta para ir a casa da avó. O limite, quando segue as instruções da mãe e não faz sua própria vontade. A observação, quando a menina descobre a luz do sol entre as árvores, as flores coloridas, sempre observando uma flor mais bonita que a outra.

Um outro momento de observação é quando a menina chega a casa da avó, admira-se com a porta aberta, percebendo tudo muito estranho. A análise da realidade se dá quando a Chapeuzinho lembra da avó. A menina pensa: “Tenho certeza de que vovó ficaria satisfeita se eu lhe levasse um buquê de flores”. A antecipação das dificuldades acontece ao lembrar-se de sua avó. Chapeuzinho pensa: “Ainda é muito cedo, terei bastante tempo para apanhar as flores”. Também quando chega a casa da avó e fica apreensiva pela porta da casa estar aberta. A frustração vem quando é punida ao ser comida pelo lobo.

Observamos que o conto da Chapeuzinho Vermelho dos Irmãos Grimm, tem caráter psicológico, que muitas vezes não são identificados por adultos, mas internalizados pelas crianças. A menina é uma pré-adolescente que já pode seguir as orientações da mãe e não desobedecê-la, mas mesmo assim desacata por ser atraída pelo princípio do prazer.

Este conto mostrou a inocência infantil buscando a maturidade. A maturidade é dada entre a infância e a puberdade. Quando é notada na avó da menina alguma mudança, é que percebemos essa maturidade. Os personagens masculinos, caçador e lobo, estão relacionados com violência, altruísmo, proteção e sedução.

ASPECTOS COGNITIVOS

A motricidade é identificada quando a menina passeia pela floresta, colhe as flores das árvores, movimentando-se bastante. A noção espaço-temporal é apresentada ao conhecer o espaço e calcular o tempo que levaria de sua casa até a casa de sua avó. A noção de lateralidade é identificada a utilizar o sentido de esquerda e direita no caminho para chegar em seu destino. O raciocínio lógico-matemático é representado quando ela conta as flores a fim de montar um buquê para a avó. A classificação se dá quando a menina compara o tamanho das partes do corpo do lobo, com as partes do corpo da avó.

Esses elementos fazem parte do conto e podem auxiliar ao psicopedagogo como instrumento na avaliação cognitiva do paciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho vimos que os contos de fadas são histórias narradas, as quais os protagonistas têm que enfrentar obstáculos para vencer o mal e prevalecer o bem, assim culminando num final feliz.

Nos contos encontramos elementos que interferem na imaginação e no inconsciente. Trata-se de uma ferramenta lúdica no diagnóstico psicopedagógico possibilitando uma investigação de possíveis dificuldades de aprendizagem que o indivíduo possa apresentar.

Podemos observar em especial no conto da Chapeuzinho, elementos como afetividade, distanciamento da criança e mãe e sexualidade infantil.

O psicopedagogo pode trabalhar aspectos cognitivos tais como motricidade, espaço-tempo, lateralidade, raciocínio lógico-matemático, ao associar à narrativa do conto: jogo de trilha, jogos mímicos entre outros que estejam inseridos na mesma temática.

REFERÊNCIAS

- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã**. São Paulo: Artmed, 2007.
- GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloisa **Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: conto de fadas**. São Paulo: FTD, 2001.
- GRIMM, Jacob. **Contos dos Irmãos Grimm**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- LIMA, Tais. **A aplicação do Conto de Fadas Branca de Neve no Espaço Psicopedagógico**. São Paulo: Vetor, 2000.
- _____. **A primeira ensinante**. São Paulo: Vetor, 2002.
- MEDEIROS, Adriana; BRANCO, Sonia. **Contos de Fada**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2008.

O AUTISMO NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR



SARA REBOUÇAS DE SALES

Professora de Educação infantil na Rede municipal de ensino de São Paulo, Pós-Graduada em Libras pela IPEMIG. Email: sallessar@yahoo.com.br.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo, compreender por meio da teoria existente, alguns conceitos sobre o Autismo, suas causas, características, principais sintomas, forma de tratamento e como conduzir o aluno autista na escola, favorecendo da melhor maneira o seu aprendizado. O portador de autismo, ou TEA (Transtorno do Espectro Autista), também é identificado como alguém a ser contemplado com a inclusão escolar. Esta enfermidade aparece na criança com grau menor ou maior, e isso é o ponto de partida para identificar a direção a ser tomada na inclusão deste aluno. É um tema que traz muita reflexão e preocupação no meio educacional em todo o mundo. Isso ocorre quando a criança ou outra pessoa necessita de uma análise particular, ao apresentar alguns aspectos básicos que possa caracterizar o Autismo. Para que se possa compreender de forma clara este conceito, denominado como TEA, precisa ser compreendido outros termos similares que envolvem tal dificuldade ou anomalia. Descoberto pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler em 1911, a expressão “Autismo” foi utilizada pela primeira vez, com o intuito de nomear a perda do contato com a realidade externa, acarretando grande dificuldade ou até mesmo a impossibilidade em se comunicar com o educador. Assim, o aluno autista precisa ser compreendido dentro da prática da educação inclusiva, onde se devem buscar formas diferenciadas para a construção do conhecimento na busca por melhorias na qualidade de vida das pessoas portadoras de Autismo. Esse estudo irá analisar a inclusão escolar de alunos (as) com Autismo, por meio levantamento teórico-crítico e interpretação da legislação que envolve este tema. A pesquisa realizada mostra a contribuição da escola regular durante o crescimento do indivíduo com Autismo, elucidando a importância de um

bom preparo dos professores para melhor atender à demanda de seus alunos com algum tipo de limitação física ou mental.

Palavras-chave: Autismo; Educação Especial; Inclusão Escolar; Legislação.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um tema amplamente discutido no mundo inteiro. No Brasil é grande o número de alunos que necessitam estar amparados pelo estado e por todos os envolvidos na educação de forma geral, pois mesmo após a criação de leis e de inúmeras ações nesta direção, ainda é falho o atendimento a toda a população que necessita de amparo na educação inclusiva.

Segundo o que se tem na teoria atual, referência ao Ministério da Educação publicado em 1997, a educação inclusiva é um processo que busca recolocar na rede de ensino, em todos os seus graus, as pessoas portadoras de necessidades especiais, de distúrbios de aprendizagem ou de deficiência, excluídas do meio educacional, seja por gênero, cor ou outros motivos que sirva como fator de exclusão (MEC, 1997).

A inclusão escolar encontra-se respaldada na LDB/1996, e regulamentada posteriormente de acordo com as realidades de cada região, mas de forma geral, pode se afirmar que este tema é bastante complexo e possibilita aos interessados no assunto, levantar uma discussão, principalmente para os formandos em pedagogia e cursos de especialização em deficiência intelectual, entre outros. Pesquisar os conceitos, conhecer teorias e sua aplicação, é o desejo de fazer parte de uma realidade no dia a dia escolar. Segundo estudo realizado pelo Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE) em 2012, no passado recente, os portadores de deficiência intelectual e outras necessidades especiais, historicamente eram associadas pela sociedade ao fracasso escolar, permanecendo por longos períodos, à margem da sociedade.

A Declaração de Salamanca (1994) defende o tema da inclusão de alunos portadores de necessidades especiais em sala regular do ensino, pois a carta afirma essa ideia aos envolvidos com o ensino em todo o mundo. A carta é baseada na intenção centrada de que crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular, e que o objetivo da inclusão demonstra uma evolução da cultura ocidental, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma espécie de deficiência.

Dentre um conjunto de necessidades especiais apontados pela CAPE (2012) no estado de São Paulo, realidade e ação, (2012, p. 24), encontra-se também os “Transtornos

Globais do Desenvolvimento” que se identifica como autismo, ou TEA-Transtorno do Espectro Autista, que é considerado como um transtorno que envolve diversas dificuldades do desenvolvimento do aluno.

Lidar com a inclusão, é saber conhecer e respeitar as diferenças, saber que os alunos portadores de alguma deficiência, necessitam de apoio especializado para continuar frequentando as classes regulares de ensino em condições menos prejudiciais possíveis, socializando com os outros alunos tidos como normais para a classe escolar.

Alunos autistas necessitam de atenção especial do professor e de outros membros do meio escolar, esses profissionais devem estar preparados para trabalhar com a inclusão, viabilizando a educação inclusiva sem preconceitos dentro do processo ensino-aprendizado, pois o ensino inclusivo é um direito de todos, e é necessário que toda a sociedade comece a aceitar e respeitar as diferenças.

O TRANSTORNO DO ASPECTO AUTISTA (TEA) – AUTISMO

O psiquiatra Austríaco radicado nos Estados Unidos Leo Kanner, publicou um livro sobre seus estudos intitulado: Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo (Autistic disturbances of affective contact), definindo o termo Autismo, no qual o autor cita algumas das características da pessoa portadora dessa anomalia.

Kanner com essa primeira publicação de (1943), ressalta que o sintoma fundamental deste, “o isolamento autístico”, encontrava-se presente na criança desde o início da vida indicando que se tratava então de um distúrbio inato. Crianças apresentavam um isolamento extremo desde o início da vida e um anseio obsessivo pela preservação da rotina, denominando-as de “autistas”. “O autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas” (CUNHA, 2013, p.20).

Ainda segundo Cunha (2013), “o termo ‘autismo’ deriva do grego ‘autos’, que significa ‘por si mesmo’ e, ‘ismo’, condição, tendência”.

Assim, é possível afirmar que o autismo ou “autista” é um assunto bem complexo, conhecido cientificamente como TEA (Transtorno do Espectro Autista), é um tema que traz muita reflexão e preocupação no meio educacional em todo o mundo. Isso ocorre quando indivíduo necessita de uma análise particular ao ser apresentado a alguns aspectos básicos que possa caracterizar o Autismo. É possível perceber na criança com a síndrome,

alterações na afetividade, ausência de interesse no ato de brincar, dificuldade na fala, pois o comportamento desta criança pode interferir no seu desenvolvimento prejudicando sua interação com o meio social no qual está inserida.

Segundo a referência, muito se fala, muito se escreve e muito se divulga sobre o autismo e, no entanto, boa parte das pessoas ainda não sabe ou compreende com clareza do que se trata exatamente. São muitos os que também não conseguem identificar uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para que se possa compreender de forma clara este conceito, é preciso compreender outros termos similares que envolvem esta dificuldade ou anomalia.

O TEA, como o próprio nome aponta, é um “espectro”, ele determina uma condição de uma complexa e consequente desordem que ocorreu no desenvolvimento do cérebro da pessoa. Isso significa que várias condições ligadas ao autismo foram englobadas em um único diagnóstico, assim, fazem parte do TEA o autismo propriamente dito, a Síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância e o transtorno generalizado do desenvolvimento não especificado (PDD-NOS).

Todos estes diagnósticos, fazem parte do “Transtorno do Espectro Autista” (TEA). Estudos feitos por especialistas indicam que o TEA acomete atualmente uma em cada grupo de 100 crianças em todo o mundo. Nesta conta, é permitido imaginar, que no Brasil existe cerca de 2 milhões de crianças com o TEA.

As crianças podem apresentar sinais do TEA, bem precocemente, antes dos 3 anos de idade e os meninos são mais frequentemente acometidos. Alguns bebês já podem, inclusive, demonstrar sinais sugestivos de TEA.

Acredita-se, no entanto, que haja um forte componente genético, uma vez que irmãos de autistas tem uma chance até 25 vezes maior de também serem portadores do transtorno. Entende-se também que fatores ambientais possam ter alguma interferência na gênese no TEA. De uma forma geral, os sinais do TEA relacionam-se a três áreas mais dominantes:

MARQUES (1993) Afirma que o autismo é uma doença rara manifestada uma vez em 1200 nascimentos. Contudo já atinge uma porção considerável, tendo-se estimado em 1997, em aproximadamente 500.000 pessoas seriam atingidas por essa patologia só nos Estados Unidos da América. Por outro lado, a taxa de incidência parece ser quatro vezes superior no sexo masculino. Contudo não parece ter qualquer associação conhecida com aspectos racial, social, econômicos ou culturais. No entanto é possível que haja alguma associação genética com determinadas formas de autismo, sendo que teorias envolvendo a influência do comportamento dos pais e do meio familiar, foram fortemente desacreditadas (DUNLAP, PIERCE & KAY. 1999 p.3)

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO

A expressão “Autismo” foi utilizada pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler em 1911 com o intuito de nomear a perda do contato com a realidade externa, acarretando uma grande dificuldade ou até mesmo a impossibilidade do aluno se comunicar. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do desenvolvimento neurológico, caracterizado por uma alteração da comunicação social e pela presença de comportamentos repetitivos e estereotipados.

O Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) 5ª Edição, (2014), adota o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA), reafirmado essa conceituação, que agrupa várias doenças anteriormente separadas. Entre estes, são citados o “Transtorno Autista”, o “Transtorno de Rett”, “Transtorno Desintegrativo da Infância”, “Transtorno de Asperger” e “Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação”.

O TEA ou Autismo é um transtorno de desenvolvimento caracterizado por três características fundamentais, sendo apresentados como características, a dificuldades de socialização, problemas de comunicação social por deficiência no domínio da linguagem e comportamentos repetitivos e restritos.

Segundo o contido no DSM 5 (APA, 2014), os critérios do DSM-5 é o ponto de partida para suspeitar do Transtorno de Espectro do Autismo. Os principais diagnósticos do TEA são:

- Déficits persistentes na comunicação social e nas interações, clinicamente significativos manifestados por: déficits persistentes na comunicação não verbal e verbal utilizada para a interação social, falta de reciprocidade social, incapacidade de desenvolver e manter relacionamentos com seus pares apropriados ao nível de desenvolvimento;
- Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos dois dos seguintes critérios: estereotipias ou comportamentos verbais estereotipados ou comportamento sensorial incomum, aderência excessiva às rotinas e padrões de comportamento ritualizados, interesses restritos;
- Os sintomas devem estar presentes na primeira infância (mas podem não se manifestar plenamente, até que as demandas sociais ultrapassem as capacidades limitadas);
- Os sintomas causam limitação e prejuízo no funcionamento diário.

O DSM 5 também sugere o registro de especificadores: Com ou sem Deficiência intelectual, com ou sem comprometimento da linguagem concomitante, associado à alguma

condição médica ou genética conhecida, ou a fator ambiental, associado a outro transtorno do desenvolvimento, mental ou comportamental, com catatonia.

Para alguns especialistas, o autismo é uma síndrome resultante de causas ainda desconhecidas, mas o que diz respeito à manifestação do autismo, a genética tem grande importância por sua manifestação. Porém refere-se a um transtorno complexo com sintomas e quadros comportamentais distintos.

As crianças com TEA podem apresentar estes sinais bem precocemente, antes dos 3 anos de idade, sendo que alguns bebês já podem, inclusive, demonstrar sinais sugestivos de TEA logo ao nascer. De uma forma geral e resumidamente, os sinais do TEA relacionam-se a áreas do comportamento, mais dominante. Crianças com TEA tendem a ter gestos repetitivos, contínuos e estereotipados; gostam de repetir o que estão fazendo e detestam mudanças de rotina. O TEA é classificado em 3 graus atualmente: autismo leve, autismo moderado, autismo severo.

Tão importante saber que o TEA é um “espectro”, e uma condição individual, em relação à intensidade dos sintomas, os quadros podem variar bastante. Cada um tem seu grau próprio de dificuldade em áreas específicas. Há os sintomas comuns que definem o TEA, mas cada um tem um grau de comprometimento diferente do outro, podendo apresentar dificuldade intelectual, ou aspecto de inteligência acima da média.

Diante desse quadro variado de possibilidades, o diagnóstico é complexo e só pode ser realizado por uma equipe multiprofissional treinada.

Para que o diagnóstico de autismo seja estabelecido, deve preencher os seguintes critérios:

- Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais, manifestadas de todas as maneiras seguintes, sendo:
 - a) Déficits expressivos na comunicação não verbal e verbal usadas para interação social;
 - b) Falta de reciprocidade social;
 - c) Incapacidade para desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento.
- Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos duas das maneiras abaixo:
 - a) Comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou comportamentos sensoriais incomuns;
 - b) Excessivo apego a rotinas e padrões ritualizados de comportamento;
 - c) Interesses restritos, fixos e intensos.

Toda criança ou indivíduo que se englobe neste conceito passa por um comprometimento intelectual que, por sua vez, compromete seu desenvolvimento e evolução nas esferas social e acadêmica. O autismo pode ser então, definido como uma síndrome comportamental que apresenta sintomas básicos como, dificuldade de interação social, déficit de comunicação social, tanto quantitativo quanto qualitativo, padrões inadequados de comportamento que não possuem finalidade social.

Nos dias atuais, a comunidade médica observa o autismo com maior complexidade, com múltiplas etiologias com graus variáveis. No que se refere ao seu tratamento, isso pode ajudar, mas essa síndrome não tem cura conhecida.

A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA ESCOLA PÚBLICA

A inclusão é um tema muito discutido e muito necessário, em âmbito nacional, podemos contar com criações de inúmeras leis voltadas para esse assunto, porem, podemos afirmar que o sistema ainda é falho no atendimento aos indivíduos que necessitam de amparo no contexto inclusão escolar.

De acordo com o Ministério da Educação publicado em 1997, a educação inclusiva é um processo que busca recolocar na rede de ensino, indivíduos portadores de qualquer necessidade especial, sem preconceito ou exclusão (MEC, 1997).

A Constituição Federal (BRASIL, 1990), em seu artigo 205, afirma que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. No título II do artigo 1.º da LDB (BRASIL, 1996), a redação é alterada para “a educação é dever da família e do Estado”. Se a família passa a ter uma maior responsabilidade com a educação, é necessário que as instituições família/escola mantenham uma relação que possibilite a realização de uma educação de qualidade.

O aluno com autismo, como já foi falado, possui uma complexidade de sintomas e severidade variável (espectro), por provavelmente, serem quadros resultantes da combinação de diferentes genes, alguns problemas genéticos acontecem espontaneamente e outros são hereditários.

A autora Maria Teresa Égler Mantoan é crítica convicta das chamadas escolas especiais. Ironicamente, ela iniciou sua carreira como professora de educação especial e, como muitos, não considerava possível educar alunos com deficiência em uma turma regular. Após passar um período em cursos em Portugal em 1989 com um grupo de crianças que tinha um enorme carinho por um colega sem braços nem pernas, a educadora mudou de ideia sobre a experiência bem-sucedida sobre a inclusão de alunos. No fim da

aula, a professora da turma perguntou se Maria Teresa preferia que os alunos cantassem ou dançassem para agradecer a visita. Ela escolheu a segunda opção. "Na hora percebi a mancada. Como aquele menino dançaria?" Para sua surpresa, um dos garotos pegou o colega no colo e os outros ajudaram a amarrá-lo ao seu corpo. "E ele, então, dançou para mim." Na volta ao Brasil, Maria Teresa que desde 1988 é professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas deixou de se concentrar nas deficiências para ser uma estudiosa das diferenças. Com seus alunos, fundou o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade. Para ela, uma sociedade justa e que dê oportunidade para todos, sem qualquer tipo de discriminação, começa na escola'. (MANTOAN, 2015)

Segundo ainda a autora em seus estudos, "a escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora" e que nesta missão, como um benefício de todos, é preciso viver a experiência da diferença.

O autismo se apresenta logo nos primeiros anos de vida, por isso pode em algum momento ser chamado de autismo infantil. Causando problemas no desenvolvimento da linguagem, nos processos de comunicação, na interação e comportamento social da criança ainda pequena.

Em alguns casos, o autismo pode apresentar características denominadas leve. Este transtorno de desenvolvimento, afeta de forma significativa a capacidade de interação social, as habilidades de comunicação social e comportamentos antissociais, com repetições e interesses sem conexões com o contexto.

A criança com este sintoma, pode também ter a "Síndrome de Tourette", Transtorno obsessivo-compulsivo ou hiperatividade, sendo esse o transtorno desintegrativo do desenvolvimento, que difere do autismo infantil típico, tanto pela idade de início quanto pelo fato de não preencher todos os critérios de diagnósticos.

Diante disso, os quadros a serem observados devem ter o seu diagnóstico feito na forma clínico, por meio da observação direta do comportamento e de uma entrevista com os familiares responsáveis pelo afetado.

Por isso é preciso identificar por meio destes sintomas o autismo leve, sendo algumas características, que podem ajudar no seu diagnóstico, entre elas são:

- Relacionamento interpessoal afetado;
- Riso inapropriado;
- Não olhar nos olhos;
- Frieza emocional;
- Poucas demonstrações de dor;

- Gostar de brincar sempre com o mesmo brinquedo ou objeto;
- Dificuldade em focar-se numa tarefa simples e concretizá-la.

O quadro do autismo se classifica no com o CID-10, no capítulo F84 dos Transtornos invasivos do desenvolvimento, ao lado de: Autismo Atípico (F84.1); Síndrome de Rett (F84.2), Outro Transtorno Desintegrativo da Infância (F84.3); Transtorno de Hiperatividade associado a Retardo Mental e Movimentos Estereotipados (F84.4).

Outros com o Cid f80, sendo transtornos do desenvolvimento psicológico, Transtornos do desenvolvimento psicológico (CID-10 F80 a 89) são a classificação médica e psicológica para os comprometimentos ou atrasos no desenvolvimento, estreitamente ligadas à maturação biológica do sistema nervoso central na infância.

Também se apresenta com o Cid-f 90, a F98 Transtornos do comportamento e transtornos emocionais que aparecem habitualmente durante a infância ou a adolescência. Em geral, estes transtornos se acompanham frequentemente de um déficit cognitivo e de um retardo específico do desenvolvimento da motricidade e da linguagem.

A (OMS) - Organização Mundial da Saúde define a Síndrome de Asperger como um dos transtornos do espectro do autismo ou condições do transtorno global do desenvolvimento, as quais são um espectro de condições neurológicas que se caracterizam por dificuldades na interação social e na comunicação, além de interesses.

Para que todos tenham consciência da importância desse quadro em todo o mundo, foi definido o dia 02 de abril, como o “Dia Mundial de Conscientização do Autismo”, sendo lembrado em todo o mundo por monumentos iluminados. O tem como símbolo, uma fita feita de peças “z” quebra-cabeça coloridas. Esta representa o mistério e a complexidade do autismo, sendo um símbolo mundial da conscientização em relação a esta patologia.

Assim, os alunos que possuem esse transtorno, se enquadram na chamada educação inclusiva, ou educação espacial, seja qual for a nomenclatura, eles precisam ser incluídos no sistema de ensino regular

Segundo o referencial teórico para o tema, a educação inclusiva é um processo que busca recolocar na rede de ensino, em todos os seus graus, as pessoas portadoras de necessidades especiais, de distúrbios de aprendizagem ou de deficiência, excluídas do meio educacional, seja por gênero, cor ou outros motivos que sirva como fator de exclusão (MEC, 1997).

COMO A ESCOLA E O PROFESSOR PODEM CONTRIBUIR PARA APRENDIZAGEM DO ALUNO AUTISTA

Durante a presença do aluno na escola, é importante analisar a contribuição que a instituição escolar e o professor podem acrescentar de forma positiva no que se refere à aprendizagem de alunos portadores de autismo. O desenvolvimento de ações voltadas para a inclusão de portadores de autismo é um ponto crucial para desenvolvimento de potencialidades, sejam desenvolvidas por meio da psicanálise e educação onde se aplica os conceitos como: transferência, mediação e vínculo, como métodos de favorecimento ao aprendizado. Às vezes surgem dúvidas como se a educação inclusiva é uma prática ou um grande discurso, tendo em vista que mesmo após muitos avanços e significativas mudanças, muitos professores alega não estarem capacitados para trabalharem com alunos portadores de deficiência intelectual, sobretudo com autistas.

Considerando algumas dúvidas e impasses que cercam a educação inclusiva desde a sua implantação, essas podem afetar ou desencadear inseguranças, tantos para educadores quanto para educandos, o que na atuação do professor pode ficar explícito, também no que se refere à aceitação do educando que foi inserido em uma escola regular. É necessário buscar ter maior compreensão, quais os benefícios que a relação do educador com o educando, em especial o que apresenta deficiência intelectual, pode contribuir para o processo de aprendizagem. Dentre os vários conceitos da psicanálise e da educação, alguns nos mostram a relevância de se relacionar as vivências ocorridas no âmbito da escola na relação professores e educandos portadores de TEA.

Assim, surge o primeiro conceito, que é a transferência. Trata-se neste caso de situações em que o aluno, considerando que estamos nos referindo à relação professor-aluno, transfere para o outro, imagens relacionadas a antigas vivências. Esta se trata em transferir as pulsões negativas ou positivas criando vínculos entre as pessoas, cujo foi mencionado por Freud pela primeira vez em A interpretação dos sonhos referindo-se a relação de analista e analisando, o que posteriormente por outros, foi utilizado para retratar a relação professor- aluno, o campo estabelecido entre discente e docente, é o que estabelece as condições para o aprender.

Nesse sentido Kupfer (2007 p. 87) diz que: “Por isso, pode-se dizer que, da perspectiva psicanalítica, não se focalizam os conteúdos, mas o campo que se estabelece as condições para o aprender, sejam quais forem os conteúdos”.

A mediação é o segundo conceito, termo este que na área da educação, leva-nos a entendê-la como uma relação de reciprocidade entre o indivíduo e que aumenta as

possibilidades do conhecer e aprender. Nesse aspecto, pode-se perceber que uma ação pedagógica bem elaborada favorece o desenvolvimento concreto do aluno. Neste sentido, o processo de aprendizagem é determinado por aquilo que o incita a conhecer a subjetividade, “como desenvolvimento das funções pertencentes ao ser humano, é composta na mediação entre os sujeitos que ensinam e os que aprendem, nas relações educativas” (FACCI; MEIRA; TULESK, 2011, p.262).

O terceiro conceito é o do vínculo, que se refere à ligação entre pessoas, o qual é estabelecido pela relação, e de acordo com alguns teóricos, tais relações afetam de maneira significativa a aprendizagem, pois são muitas as contribuições para a compreensão de fatos relacionados a este conceito.

A psicanálise nos apresenta o papel constituinte do outro na formação do indivíduo, nos aspectos relacionados ao pensar, sentir, entre outros. Na educação vemos que o outro também tem um papel de extrema importância nestes mesmos aspectos, diante disto podemos ver que seja qual for a ciência, as relações são parte inerentes desta para a formação do ser.

A integração vai além daquilo que vivenciamos inicialmente em nossas vidas, algumas vezes os alunos necessitam de uma ajuda para se integrar, é aí que a experiência e atitudes docentes ajudam as crianças ou jovens com deficiência intelectual a agirem de maneira integrada, pois estes de acordo com Vigotsky (1996) apud Facci et al, (2011), não são menos desenvolvidos que os outros, o seu desenvolvimento é diferente, e isto lhe garante a oportunidade de aprender.

Vygotsky (1998), autor que tem sua representação, conceituada na psicologia histórico-cultural, partiu do princípio que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas, onde a interação nesta perspectiva assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito. A capacidade para imaginar, fazer planos, apropriar-se de novos conhecimentos surge, nas crianças, através do brincar. A criança por intermédio da brincadeira, das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes.

Alguns estudos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no trabalho com alunos portadores de autismo tem redimensionado a própria compreensão da deficiência. Cada vez mais, podemos entender que não importa quem são os autistas, mas compreender que as práticas pedagógicas, mediante as diferentes formas de aprender dos diferentes processos de aprendizagem, contribuem

positivamente para a atuação profissional e na construção do saber, às vezes, sempre únicos.

De acordo com Vygotsky (1989), não se pode acreditar que a presença de alunos com deficiência intelectual, seja qual for, no ensino regular demande uma metodologia específica de ensino. O que precisa é evitar parâmetros comparativos entre os diferentes alunos e ofertar apoios diferentes aos alunos e docentes.

Segundo Vygotsky, a educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda a sua plenitude. As aprendizagens modificam os processos mentais e alguns deles chegam a alterar de forma significativa o funcionamento mental de uma pessoa.

Para Batista e Mantoan (2007), a maneira como a criança com TEA lida com o saber não corresponde às expectativas da escola.

Ainda de acordo com Mantoan (2005), o modelo de escola que só transmite o conhecimento do currículo básico já não é suficiente. A inclusão aparece para mostrar que todas as pessoas são diferentes, algo que a escola não quer conceber. O senso comum nos faz pensar muito mais na identidade do que na diferença, porque é muito mais fácil. Mas a diferença se apresenta, e você tem que lidar.

Segundo ainda a autora, o mais importante para uma criança com qualquer deficiência, inclusive a criança autista, não é aprender o mesmo conteúdo que outras crianças, mas ter a possibilidade de aprender a colaborar, ter autonomia, governar a si próprio, ter livre expressão de ideias e ver o esforço pelo que consegue criar ser recompensado e reconhecido.

Sabemos que o desenvolvimento de uma pessoa com deficiência intelectual se define ou vai sendo definido, pelas condições gerais de funcionamento de seu cérebro, e também pela qualidade de suas experiências possibilitadas nos espaços nos quais transita. A condição biológica é afetada e/ou transformada pelas condições do seu contexto.

Na mesma perspectiva se expressa Elvira Souza Lima (2001):

Um currículo para inclusão de crianças e jovens com deficiência intelectual, teria como prioridade trabalhar atividades que desenvolvam a função simbólica e que garantam a apropriação de fazeres simbólicos da espécie, como a linguagem e a música, as várias formas de artes visuais, à geometria, as artes tridimensionais, entre outras. (LIMA, 2001. p. 12).

A escolarização assim orientada pode contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa autista, uma vez que oferece uma experiência sistemática de relações interpessoais nas quais as funções psicológicas superiores são vivenciadas, utilizadas

e requeridas, ao lado da ampliação do mundo de significados.

Assim sendo, a escola é levada a repensar seus valores, estabelecendo valores inclusivos e assim, reestruturando sua organização, seu currículo, seu planejamento e sua avaliação, de modo a superar suas próprias barreiras para aprender com as diferenças e aprender a responder às necessidades dos alunos. O fundamento da prática inclusiva representa uma expressão de boa prática para todos os alunos, ela requer diferenciação do trabalho de sala de aula dentro do programa curricular comum, desta forma a escola assume o compromisso com a educação de qualidade para todos os alunos, definindo em seu currículo, optando por práticas heterogêneas e inclusivas.

Isso implica uma reflexão sobre a organização curricular que abrange até mesmo o tipo de agrupamento, o número de alunos de uma sala de aula que tem alunos autistas, e o número máximo de alunos com problemas semelhantes por turma.

Buscando caminhos que levem estes alunos a se desenvolverem em seu processo de ensino aprendizagem, o professor ainda se valerá desta prática para ensinar a outros tantos alunos que não apresentam diagnóstico de deficiência, mas que por algum motivo não aprendem. Além disso, o autista estará imerso em um contexto que lhe propicia a troca de saberes, potencializando desta forma seu desenvolvimento. É no cotidiano escolar, com a mediação do professor envolvido com a inclusão, que acontece a escolarização e a permanência de todos os alunos.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para que a inclusão seja de fato uma realidade na escola é necessário que os docentes tenham boa formação e preparo para se dedicarem ao modo inclusivo. 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 professor bem capacitado e preparado para sua profissão compromete-se com o desenvolvimento global de seu aluno e isso, refletirá em toda a sua vida escolar.

O papel do educador é de grande relevância 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).

Esta relação requer um comprometimento por parte de todos os envolvidos na construção do conhecimento e formação da personalidade da criança, ela perpassa muito mais que conteúdos pré-estabelecidos, transitam valores, sonhos, estímulos, sentimentos, como alegria e outros.

Esta tarefa de lidar com alunos autistas, aumenta a complexidade, e dependendo do estado emocional, no ambiente de ensino, as aulas devem ser lúdicas e expositivas para que os alunos possam gostar e interessar pelos conteúdos, interagindo com o outro e com o grupo, pois se o aluno mantém bom relacionamento, mantém equilíbrio, adquire conhecimento, respeito pelo direito dos outros, respeito à diversidade, respeito pela liberdade do outro, respeito pela lei, equilíbrio emocional para lidar com situações adversas.

WALLON (1968) em sua teoria confirma que a dimensão afetiva é destacada de forma significativa na construção da pessoa e do conhecimento. A afetividade e inteligência, apesar de terem funções definidas e diferenciadas, são inseparáveis na evolução psíquica e que o educador deve manter sempre bom relacionamento afetivo com seus alunos para que a aprendizagem possa ocorrer de forma mais espontânea, pois as crianças deixam seu lar, suas famílias para ficar a maior parte do tempo na escola. No entanto, as crianças passam a seguir regras, assumir tarefas e, principalmente, reconhecer suas capacidades e respeitar a si próprio mediante o outro.

Neste contexto, Almeida (1999) afirma que a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento sócio-afetivo da criança. Como meio social, é um ambiente diferente da família, porém bastante propício ao seu desenvolvimento, pois é diversificado, rico em interações, e permite a criança estabelecer relações simétricas entre parceiros da mesma idade e assimétricas com os de idades diferentes, principalmente os adultos.

O professor deve permitir que a emoção se manifeste, para o que é essencial entender como ela funciona para não entrar no circuito perverso e, assim, dificultar o desenvolvimento emocional da criança.

“A sala de aula é um ambiente onde as emoções se expressam, e a infância é a fase emocional por excelência. Como em qualquer outro meio social, existem diferenças, conflitos e situações que provocam os mais variados tipos de emoção. E, como é impossível viver num mundo sem emoções, ao professor cabe administrá-las, coordená-las [...]. O professor deve procurar utilizar as emoções como fonte de energia e, quando possível, as expressões emocionais dos alunos como facilitador do conhecimento. É necessário encarar o afetivo como parte do processo de conhecimento, já que ambos são inseparáveis” (ALMEIDA: 1999. p. 103)

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.

O autismo, assim como, todas as outras necessidades educacionais especiais, requer 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.

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi redigido sob a ótica do autismo, suas principais características, como se apresenta, causas e sintomas, cuidados e o quadro deste no contexto educacional segundo a teoria consultada.

É importante afirmar que o Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um assunto bem completo quando nos referimos ao seu aspecto e complicações no paciente, principalmente as crianças com menor idade, pois não deixa de ser uma enfermidade, com grau menor ou maior, que faz com que este aluno necessite da inclusão e seus cuidados no ambiente escolar. Diante disso, pode se afirmar que é um tema para uma boa reflexão acerca dos profissionais que atuam com a educação como um todo, pois a educação inclusiva defende que estes alunos estejam inseridos na sala de aula regular de ensino, onde existe a possibilidade da interação com os alunos tidos como “normais”, podendo fazer parte do quadro comum do ensino em todo os seus aspectos.

Descoberto em 1911, e “batizado” de “Autismo”, foi posteriormente estudado e melhor difundido pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner em 1943. Este fez com que o tema viesse a ser mais amplamente debatido e estudos fossem melhorados para um quadro de que apresenta nos dias de hoje, assim como no passado, isolamento social, adulterações da fala e obrigação extrema da manutenção da rotina, e sendo notório que a pessoa a apresentar estes aspectos, se encontra portador da síndrome do autismo.

Este estudo também analisou a inclusão escolar de alunos (as) com autismo, por meio de um levantamento teórico, com alguma referência à legislação que envolve este tema.

A pesquisa realizada mostra a contribuição da escola regular durante o crescimento do indivíduo com Autismo, elucidando a importância de um bom preparo dos professores e outros profissionais que atuam (as) para melhor atender à demanda de seus alunos com algum tipo de limitação física ou mental. Demonstrando também, a importância de estarmos cientes das orientações sobre este transtorno, saber lidar com a diferença, quando necessário, acolher o aluno autista e colaborar para que seu aprendizado seja eficiente e coerente com a qualidade desejada conforme as normas vigentes e respeitando o direito do portador de qualquer outra anomalia apresentada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. (1999) **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus.

BATISTA, C. A. M. e MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental**. In: GOMES, A. L. L. et al, **Deficiência Mental** – São Paulo: MEC/SEESP, 2007

BERNARDES, A. Oliveira. Educação: **Da Integração à Inclusão, novo Paradigma – Goytacazes** – RJ- 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB** -nº 9.394 de 20 de dezembro 1996.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1997.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Acesso em: 20 Set. 2018.

_____. MEC, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

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.

CUNHA, EUGENIO. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 5ª ed. RJ: Wak Ed., 2009.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar - ideias e práticas pedagógicas**. 2ª ed. RJ: Wak Editora, 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, políticos e Práticas nas Áreas das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

DSM-V. **Manual Diagnóstico E Estatístico De Transtornos Mentais - 5ª Edição**. Ed. Artmed – 2014: Páginas: 992

DUNLAP; PIERCE & KAY (1999). **Autism and Autism Spectrum Disorder (ASD)**.

FACCI, Dias Marilda Gonçalves. MEIRA, Marisa Eugênia Melino. TULESK, Silvana Calvo. **A exclusão dos “incluídos”: Uma crítica da Psicologia da Educação e patologização e medicalização dos processos educativos**. Paraná, Eduem, 2011

GARDNER, Howard. **A Criança pré-escolar: como pensa e como a Escola pode ensiná-la**. 1996.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

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.

KANNER, L. **Distúrbios autísticos de contato afetivo. Criança nervosa**, Baltimore, v. 2, p. 217-250. 1943.

KUPFER, Maria Cristina. Freud e a educação: **O Mestre do Impossível**. 3 Ed. São Paulo, Editora Scipione, 2007.

LIMA, Elvira Souza. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo, sobradinho 2001.

MARQUES, M. (1993). **Autismo e Solidão**. Pais & Filhos, 34, p. 62.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças**. In Nova Escola, maio, 2005.

_____, **Inclusão escolar – O que é? Por Quê? Como fazer?** - Editora Summus Editorial, 2015.

Organização Mundial da Saúde. **CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997. vol.1.

RODRIGUES, D. **Educação Inclusiva: as boas e as más notícias**. In: RODRIGUES, David (org.). Perspectivas sobre a inclusão; da educação à sociedade. Porto: Porto, 2003.

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

SÃO PAULO, (Estado) Secretaria da Educação. **Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE - Deficiência intelectual: Realidade e Ação** / Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Especializado – CAPE; organização, Maria Amélia Almeida. – São Paulo: SE, 2012.

VYGOTSKY, L. S. (1993) **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1998) O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes.

WALLON, H. (1968) **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70.

ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



SORAIA DOS SANTOS LISBOA

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Integrada Hebraico-Brasileira Renascença (1996); Professora de Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O aluno da educação infantil deve ser visto como um sujeito de direitos e que esse direito comece pela aquisição de conhecimentos. Não é errada a concepção de que a criança vai à creche para brincar. Porém, esta brincadeira pode ser intencionalmente voltada para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Assim sendo, o presente trabalho tem como objetivo mostrar que a pré-escola pode e merece ser contemplada com ambiente alfabetizador. Assim, é apresentada a questão da alfabetização e letramento na Educação Infantil, com o propósito de respeitar o momento propício para o início da alfabetização, considerando as vivências da criança junto com a pré-escola para que desenvolva sua identidade. Quanto à metodologia, é utilizada a Revisão Bibliográfica, com base em autores que discursam sobre o tema. Sendo assim, deve-se iniciar a alfabetização na Pré-escola desde que seja de forma lúdica e não desrespeitando o desenvolvimento da criança. No final do período de permanência na unidade ela não sairá alfabetizada, mas saberá que a leitura e escrita tem sua função.

Palavras-chave: Educação Infantil; Alfabetização; Letramento.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasceu da curiosidade de se descobrir a resposta sobre os benefícios e malefícios havidos quando se decide alfabetizar os alunos na Pré Escola, especialmente no que tange ao aluno e seu desenvolvimento.

O interesse pelo tema surgiu a partir dos inúmeros questionamentos que vem acontecendo ao longo dos anos acerca da idade ideal para se alfabetizar a criança, levando-se em conta que na pré-escola o aluno tem a idade entre quatro e cinco anos.

A questão da alfabetização na pré-escola também deve ser analisada pelo viés capitalista do conhecimento, pois o que vem acontecendo por parte de algumas escolas particulares é uma concorrência visando apenas o aspecto financeiro e comercial, que acaba gerando cobranças e exigências por parte dos pais em querer que seu filho seja alfabetizado o mais rápido possível, afinal eles possuem a expectativa de que a escola prepare o seu filho para a competição acirrada que é exigida no mundo real. Com esta atitude, tanto os pais como as escolas podem estar desrespeitando a prontidão dos educandos para a aprendizagem da leitura e da escrita (BRANDÃO, 2010).

Conforme os Referenciais Curriculares Nacional de Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), a pré-escola tem como finalidade introduzir a criança no mundo das letras e mostrar para o aluno a realidade que o cerca, desenvolvendo diversas formas de aprendizagens significativas como a capacidade de interpretar a história e distinguir os fatos através de símbolos não escritos, através de dobradura, maquetes, desenhos, pinturas, modelagens, etc.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), na seção II, artigo 29:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2020).

Embasado nesse artigo, quando se fala da finalidade do desenvolvimento intelectual, deve-se considerar que seria possível iniciar o processo de alfabetização na pré-escola, embora não seja adequado concluí-lo nesta fase.

A CRIANÇA E SEU DESENVOLVIMENTO

De acordo com Fonseca (2008), desenvolvimento humano é um processo de crescimento e mudança a nível físico, cognitivo, emocional e do comportamento no decorrer da vida. Em cada estágio aparecem características específicas. As linhas orientadoras de desenvolvimento aplicam-se a grande parte das crianças em cada estágio de desenvolvimento. Contudo, cada criança é um indivíduo único e pode alcançar estas fases de desenvolvimento

mais cedo ou mais tarde do que outras crianças da mesma idade, sem falar em eventuais problemas.

O conceito de criança e infância sofreu transformações no decorrer da história. Diversas sociedades possuem sua ideia do que vem a ser criança, que depende de fatores como: classe social, religiosidade, cultura e educação. Um país do tamanho do Brasil reflete este posicionamento, em função de suas diferenças de regiões e classes econômicas. Uma criança pode ser considerada como trabalhadora que auxilia na renda familiar para alguns, e, outra criança da mesma idade é tratada com total diferença, para outros (FIGUEIREDO, 2020).

Segundo Figueiredo (2020), desde a mais tenra idade, as crianças precisam ter uma rotina bem planejada, estruturada e organizada para o seu melhor desenvolvimento, proporcionando-lhe conforto, segurança, maior facilidade de organização, espaço temporal, e libertação do sentimento de estresse que uma rotina desestruturada pode lhe gerar.

No entanto, as instituições de Educação Infantil precisam ser um espaço acolhedor e seguro, que propicie à criança uma infância mais orientada para o agora e não pensando nela como “adultos em miniaturas”.

Toda criança precisa ser estimulada em seu desenvolvimento, no sentido da aquisição de habilidades motoras, mentais e sociais básicas, como engatinhar, sorrir, piscar os olhos, andar, reconhecer cores e sons, entre outras.

As instituições de Educação Infantil, como as creches, precisam promover o desenvolvimento da criança através de estímulos já a partir dos seus primeiros anos de vida. Desde seu nascimento até a idade adulta, o ser humano desenvolve em diferentes aspectos como: FÍSICO, COGNITIVO e AFETIVO nas diferentes faixas etárias que, na creche vai do 0 a 4 anos, aí a importância de estimular esta criança nos primeiros anos de vida (FIGUEIREDO, 2020).

ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Ferreira e Teberosky (1999) a alfabetização referente à criança, é de precaver para que não se tornem futuros analfabetos.

[...] a criança precisa estar em atividade para aprender para isso precisamos acabar com os tempos de espera, com as atividades prontas e semiprontas, em relação às quais a criança tem pouca participação. Quanto maior for a participação da criança, mais acertamos na atividade que forma crianças curiosas, interessadas, inteligentes e solidárias, educadas, disciplinadas e cidadãos (MELLO, 2010, p.38).

A partir deste pensamento, na educação infantil deve se valorizar a aprendizagem de forma lúdica, a leitura, as atividades e as histórias criadas pelas próprias crianças, enfatizando seu envolvimento e sua participação, valorizando, assim, sua história de vida.

Segundo diz no RCNEI (BRASIL, 1998), a criança de quatro a seis anos, através do movimento, começa a ter coordenação motora para realizar atividades, como recortar, colar, encaixar peças. O lúdico está presente em todo momento, ou seja, a criança quando está realizando determinada atividade utiliza qualquer objeto que esteja ao seu alcance e o transforma através do seu imaginário, como por exemplo: de uma vassoura, a criança faz de conta que é um cavalo. A criança de quatro a seis anos, por estar em pleno desenvolvimento do movimento tem a capacidade de planejar e antecipar suas ações, ou seja, planeja uma brincadeira e consegue explicá-la.

A organização do tempo e a rotina escolar flexível são essenciais para a organização das crianças, vivenciando situações efetivas para sua formação como cidadão. Desta forma, as crianças aprendem a trabalhar em grupo, a dividir, ouvir e aceitar as opiniões dos amigos. A organização da rotina também serve para que as crianças tenham oportunidade de saber o que vai acontecer no seu dia, para que aprendam a lidar com suas ansiedades.

[...] brincar é sinônimo de tempo livre num espaço rico de possibilidades para a exploração do mundo pela criança. A brincadeira é a atividade mais importante na vida da criança pequena por propiciar o conhecimento da cultura acumulada, por ser responsável pela organização e reorganização dos processos psíquicos e pela percepção dos papéis sociais (MELLO, 2010, p. 41).

Refletindo um pouco sobre a questão do brincar, o professor deve explorá-lo, mas de forma que traga aprendizado para as crianças. O brincar deve andar junto com a aprendizagem; deve-se estimular brincadeiras de imaginação e, com isso, despertar a atenção e a memória. De acordo com o RCNEI (vol. III) as brincadeiras e as ações que são desenvolvidas envolvem a coordenação do movimento e o equilíbrio e, desta forma, o professor pode propor jogos e atividades lúdicas, propiciando a alfabetização. Além disso, a criança aprende a reconhecer seu corpo, envolve a interação, a imaginação e em alguns jogos a imitação, como por exemplo, “siga o mestre”.

Os primeiros jogos de regras são valiosos para o desenvolvimento de capacidades corporais de equilíbrio e coordenação, mas trazem também a oportunidade, para as crianças das primeiras situações competitivas, em que suas habilidades poderão ser valorizadas de acordo com os objetivos do jogo (BRASIL, 1998, p. 37).

Wallon (1975) em sua teoria sobre o estudo da gênese humana e sua totalidade, destaca que o professor antes de ser um profissional é um ser humano, ou seja, a emoção estará presente no cotidiano escolar e o professor deverá estar atento as emoções que

aparecerão em sala de aula. Deve saber trabalhar a sua emoção e de seus alunos, para que tenha um bom andamento na educação dos mesmos.

A educação ao longo da vida implica em ensinar a pensar, saber comunicar-se, saber pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas saber organizar o seu próprio trabalho, ter disciplina para o trabalho, ser independente e autônomo, saber articular o conhecimento com prática, ser aprendiz autônomo à distância [...] enfim, adquirir os instrumentos necessários para continuar aprendendo sempre (GADOTTI, 2009, p.31-32).

É desta maneira que o professor deve ser diante ao seu ofício de lecionar, porque estamos aprendendo o tempo todo, dentro e fora da escola, “[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens e mulheres se educam em comunhão” (FREIRE, 2005, p. 47). Devem sempre estar atualizados para conseguir formar cidadãos críticos consciente dos seus direitos e deveres, para deixar evidente que a educação integral não é tempo integral, isso quer dizer que o professor deve trabalhar a criança em sua totalidade, favorecendo o seu aprendizado.

Para garantir que isso aconteça, deve-se apresentar às crianças atividades que colaborem com o seu desenvolvimento para que não haja desperdício da infância, trabalhando com as crianças a questão da prática de costumes, crenças e valores para que todos possam conhecer e superar todas as desigualdades.

Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa contribuir um conhecimento de natureza conceitual, precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório motores. É antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas (BRASIL, 1998, p. 122).

Pensando na questão da alfabetização na educação infantil, devem-se inovar em relação às atividades do ensino tradicionalista, como atividades prontas, atividades de coordenação perceptiva motora, enfim atividades que não fazem a criança se devolver sozinha, porque muitas vezes acaba induzindo a criança a fazer o que está proposto e não a criar sua própria atividade. A criança que estuda na escola privada, geralmente, tem suas atividades voltadas para conteúdos prontos e, isto é inútil para uma criança que começa a se desenvolver na pré-escola. Desta forma, por que, então, ensinar algo tão complexo? A criança ainda está na fase do brincar, da descoberta, aprendendo a fazer a leitura de mundo.

Outro aspecto que se deve salientar é sobre o ensino público que trabalha a questão do lúdico, deixando com que a criança só comece a ser alfabetizada a partir do 2º ano. Isso é o correto ou não? E a partir deste questionamento começa um grande conflito entre as escolas

privadas, que ao contrário das escolas públicas, vem com um conteúdo muito pesado para as crianças, fazendo com que elas se desenvolvam mais rapidamente na questão da alfabetização. Porém, ambas não necessariamente estão atuando de forma correta, surgindo assim uma grande preocupação da parte dos pais que tem seus filhos na escola pública, que ainda nem sequer sabem ler e escrever seu nome na idade pré-escolar.

Outro fato que vem acontecendo é a comercialização da educação, onde os pais cobram pelo ensino. A partir do momento que eles pagam pela educação de seus filhos, eles exigem resultados, querendo que os mesmos sejam alfabetizados a qualquer custo, não respeitando a sua prontidão para a aprendizagem, na expectativa de que consiga participar de modo competitivo em que se vê.

ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - CAMINHO NATURAL OU EQUÍVOCO

Existe uma polêmica a respeito de alfabetizar ou não crianças a partir da Educação Infantil, para alguns educadores, o lúdico se perderá, ou seja, a criança deixará de brincar antes do tempo, podendo causar problemas nas séries seguintes.

Tendo-se em vista, de que a idade ideal seria a partir dos sete anos, considerando prematuro inserir as crianças em tal processo na pré-escola.

O espaço a que pertence a Educação Infantil teria que ser visto apenas para proteger e cuidar, mais tarde, quando mais maduras, essas crianças estariam realmente na idade certa para aprender a ler e escrever.

(...) até muito recentemente, assumia-se que a criança só poderia dar início ao seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita em determinada idade e, por conseguinte, em determinado momento de sua educação institucionalizada: entre nós, no Brasil, aos 7 anos, idade de ingresso no primeiro ano do ensino fundamental (SOARES, 2020, p.1).

Estágio pré-operatório (2 a 7 anos) – Também conhecido como estágio da representação.

Neste estágio se inicia o pensamento com linguagem, permitindo assim uma socialização da inteligência. Usa a linguagem para designar objetos e ações. Nesta fase também, a criança começa a ter noção de valores, e de certo e errado, mas tem dificuldade para compreendê-las. Mas, segundo Piaget (1978), nesta fase a criança ainda é egocêntrica, ou seja, tem dificuldade de perceber o ponto de vista do outro.

Nesta fase, a criança desenvolve a capacidade simbólica, segundo Palangana (2001, p. 25):

*A criança dispõe de esquemas de ação interiorizados, os chamados esquemas representativos.
Nesta fase, a criança já é capaz de distinguir o significado das imagens e símbolos.*

Entende-se que neste período a criança já é capaz de assimilar e acomodar informações, ou seja, já é capaz de codificar e decodificar por meio de símbolos.

Surge então, o interesse de analisar a possibilidade de se alfabetizar crianças na pré-escola e procurar entender as vantagens e desvantagens desta ação para os educandos, pois, segundo o RCNEI (Vol. III), as crianças desde pequenas estão em contato com televisão, livros, jornais, placas de ônibus, ou seja, as mesmas percebem que a escrita faz parte de seu cotidiano e têm a curiosidade em aprender, como, por exemplo, quando seus familiares fazem listas de compras, anotam recados, leem livros de histórias. É com este contato que a criança inicia e constrói suposições sobre a escrita.

O intuito desse artigo é buscar esclarecer esses questionamentos por meio de pesquisas, observando se realmente é importante alfabetizar a criança na pré-escola e se isto traz algum benefício ou se os professores estarão, assim, anulando ou bloqueando, um período de aprendizagem do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo verificar como se dá o processo de se alfabetizar na Pré-Escola, com suas vantagens e desvantagens, demonstrando que esse processo se constitui de grande importância para o desenvolvimento linguístico das crianças que se encontram nessa fase escolar.

Diante do exposto, ficou claro que a criança tem a capacidade de aprender com a ajuda do adulto, que é o mediador da relação com o meio social no qual está inserido; no caso da pré-escola, é o professor que interage para que se tenha o aprendizado. E o desenvolvimento infantil se dá por intermédio da emoção, ou seja, a criança deve ser compreendida em sua totalidade.

Conforme os teóricos apresentados, a criança é capaz de aprender a ler e a escrever por estar em processo de desenvolvimento intelectual.

Considerando este ponto de vista, pode-se, sim, iniciar o processo de alfabetização, mas desde que seja de uma forma lúdica respeitando o desenvolvimento de cada indivíduo, seus desejos, necessidades e vontades, e não voltados para a visão capitalista do conhecimento que gera a desigualdade, mas sim, aproveitando as oportunidades dos desejos da criança que já estão estimulados pelas linguagens multimídia de atração.

Podemos dizer que é na Educação Infantil que a criança cria o gosto pela leitura de forma natural, pois aprende sem ter a obrigação.

O sucesso do processo de alfabetização ocorre por intermédio do posicionamento do professor em sensibilizar o aluno a encontrar o caminho e o prazer pela descoberta de falar, de ler e escrever, utilizando-as para desenvolver a capacidade de pensar e crescer, considerando o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno.

De forma contundente, a educação infantil deve atender as crianças em todas as dimensões de sua personalidade, sejam elas emocionais, afetivas, sociais, físicas ou intelectuais.

Assim, quando se propõe um trabalho de alfabetização neste nível de ensino, é preciso trazer a criança, enquanto sujeito, para o espaço da sala de aula. É preciso considerar as especificidades da faixa etária e proporcionar um ambiente estimulante, lúdico, rico de desafios, no qual a criança possa desenvolver habilidades de leitura e escrita, com todas as suas potencialidades e ampliar seu universo cultural por meio do aprendizado. Portanto, o ambiente é de fundamental importância, pois o mesmo deve ser adequado ao nível das crianças, e claro com a intervenção pedagógica.

Para que esse trabalho seja efetivado é preciso que o professor, imbuído da tarefa de alfabetizar crianças pequenas, conheça todo o processo de construção da leitura e da escrita, conheça o modo como elas aprendem esses conteúdos e saiba como ensinar. Neste sentido, ele tem que ter o domínio de vários saberes.

O hábito da leitura precisa ser incentivado já nos primeiros anos de vida escolar. No entanto, é impossível negar que a maioria das escolas, infelizmente, ainda não possui infraestrutura adequada para a conscientização desse hábito.

Ensinar crianças em idade pré-escola a ler é auxiliá-las a construir os alicerces e as paredes, isto é, a prepararem a base, o telhado para a aprendizagem da escrita.

A aprendizagem da leitura é o resultado de inúmeras interações com o mundo da escrita, das imagens e dos sons. E, quanto maior for o contato da criança com livros, histórias, mais eficazmente ela ocorrerá.

Conseguir que a criança pré-escolar esteja preparada para a aprendizagem da leitura e, ao mesmo tempo, chegue à escola primária com o gosto pelos livros e pela escrita, deve ser o nosso objetivo, que embora, seja muito ambicioso, faz-se necessário.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs). **Ler e Escrever na Educação Infantil** – discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte- MG: Autêntica, 2010.
- BRASIL. Lei nº 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2020.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** – Volume III. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas Sul, 1999.
- FIGUEIREDO, T. de A. **Rotina na Educação Infantil**. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=321>>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- FONSECA, V. da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- MELLO, S. A. **A escola como lugar da cultura mais elaborada**. Educação, v. 35, n.1, jan./abr. 2010.
- PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: A Relevância Social**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 2001.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SOARES, M. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil** - Ano VII - Nº 20 - ArtMed, Jul/Out, 2009. Disponível em: <<http://falandodospequenos.blogspot.com.br/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

A IMPORTÂNCIA DO GOSTO PELA LEITURA



SUELLEN ARRAIAS LUNA POPIN

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Renascença (2009); Especialista em “Literatura Brasileira” pela Faculdade de Tecnologia, Ciência e Educação – FATEC (2018); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

É com muita frequência que ouvimos falar da grande necessidade e importância de, desde cedo, os alunos se envolverem em práticas de leitura. Este envolvimento importantíssimo, é concebido como resultante da conjugação de processos motivacionais e a mobilização de estratégias cognitivas diferenciadas. Partindo deste princípio os leitores com elevado envolvimento são mais motivados e estratégicos enquanto os menos envolvidos se mostram menos motivados e usam menos estratégias para gosto pela leitura. Desta forma crianças que recebem este estímulo desde a primeira infância são “motivados, estratégicos, conhecedores e socialmente interativos”. Assim, o envolvimento com a leitura deve ser considerado como multidimensional envolvendo aspectos comportamentais, cognitivos, emocionais e sociais. Neste sentido, o estudo e a compreensão dos processos motivacionais subjacentes à leitura, poderão contribuir de forma significativa a importância para a compreensão do envolvimento com a leitura.

Palavras-chave: Leitura; Importância; Literatura.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho iremos expor qual a importância da leitura na formação social de um indivíduo, e ressaltar que é por meio da leitura que podemos formar cidadãos críticos, uma condição indispensável para o exercício da cidadania, na medida em que torna o indivíduo capaz de assimilar o significado das inúmeras vozes que se manifestam no debate social e

de pronunciar-se com sua própria voz, tomando consciência de todos os seus direitos e sabendo lutar por eles.

Ao ter contato com a leitura de um texto estabelecemos um diálogo entre tudo o que sabemos e aquilo que o texto nos traz de novo, atribuindo significado ao que lemos, utilizando assim apropriadamente os recursos argumentativos para sustentarmos nossos pontos de vista. Ler não é adivinhar e nem decifrar os significados. Ler é reformular esses significados tantas vezes quantas forem necessárias a partir do encontro entre novas ideias e opiniões, daí decorre a conclusão de que é nos textos e pelos textos que podemos adquirir a competência de operar criativamente, um tipo de saber cada vez mais singular na contemporaneidade, ressaltando que é na Literatura, o homem por meio da palavra e de sua capacidade criadora, recorta parte da realidade, cria o texto por meio do qual manifesta seu discurso, que está presente na obra de arte, portanto a Literatura é arte, e como tal é manifestação da alma e inteligência humana.

A IMPORTÂNCIA DO GOSTO PELA LEITURA DENTRO DA SOCIEDADE E COMO ELA É FORMADA

Quando se pensa em leitura torna-se algo muito amplo e complexo, ela não pode apenas ser considerada como uma interpretação dos signos do alfabeto. Produz sentido, ou seja, surge da vivência de cada um, é posta como prática na compreensão do mundo na qual o sujeito está inserido. Esta aprendizagem está ligada ao processo de formação geral de um indivíduo e sua capacitação dentro da sociedade, como por exemplo: a atuação política, econômica e cultural, o convívio com a sociedade, seja dentro da família ou no trabalho. Para os gregos, a leitura é a ideia simples, baseada na decifração dos códigos linguísticos, sendo o bastante para modificar a estrutura de uma sociedade, o que não corresponde com a realidade. O leitor modifica sua visão de mundo através da leitura, não pela sua forma.

Este artigo trata de duas diferentes formas e níveis de leitura: a leitura sendo apenas uma decodificação mecânica dos signos linguísticos, abordada pela pedagogia, onde a prática é formal e está apenas ligada às atividades geralmente desenvolvida pelas escolas; e a leitura como um processo de compreensão, que abrange os componentes sociológicos, estudando os aspectos sociais da vida humana, que terá seu foco na transmissão do gosto pela leitura no ambiente familiar.

Há três níveis de leitura: o sensorial emocional e o racional, que estão inter-relacionados, trazendo uma enorme riqueza ao texto. O nível sensorial é diretamente ligado aos sentidos; o emocional lida com as emoções de cada indivíduo e o racional concentra-se na parte intelectual, dinâmica e questionadora. (Segundo Vieira - Letícia Alves Vieira, graduada no curso de biblioteconomia da UFMG.), o nível sensorial é muito rico podendo ser amplamente explorado no âmbito familiar. Desde a gestação do bebê, a mãe ao embalar a criança com a canção de ninar, já estimula o interesse de ler. Sendo assim, a leitura não é somente o impresso, mas a música, os desenhos, enfim, todos são modos de leitura que podem ser trabalhados em família no aconchego do lar.

O ato de ler é muito mais do que simplesmente a leitura de um artigo de revista, um livro, um jornal. Ler se tornou uma necessidade, é participar ativamente de uma sociedade, desenvolver a capacidade verbal, descobrir o universo através das palavras, além do fato que ao final de cada leitura nos enriquecemos com novas ideias, experiências.

Através de um livro, milhares de crianças podem descobrir um universo de aventuras, um mundo só seu, repleto de magia que é concedido nas páginas de um livro. A leitura é uma atividade prazerosa e poderosa, pois desenvolve uma enorme capacidade de criar, traz conhecimentos, promovendo uma nova visão do mundo. O leitor estabelece uma relação dinâmica entre a fantasia, encontrada nos universos dos livros e a realidade encontrada em seu meio social.

A criatividade, a imaginação os raciocínios se sobrepõem diante deste magnífico cenário, criando um palco de possibilidades. Cada leitor ao fazer uma leitura, trava um contato direto com o texto, trazendo para o seu objeto de leitura as suas experiências pessoais, suas ideologias, seus conceitos, é isto que faz o ato de ler tão importante. Quem lê se tornará um coautor do texto, deixando suas características e impressões, segundo Josef Soares (SILVA, Klyvia Larissa de Andrade).

Formar Leitores: um desafio da escola. Revista ABC Educativo, p. 42-46.), “cada leitura é uma nova escritura de um texto. O ato de criação não estaria, assim, na escrita, mas na leitura, o verdadeiro produtor não seria o autor, mas o leitor”. Ler não é descobrir o que o autor quis nos dizer, “[...] ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e nesse trabalho que ele se constrói leitor. Suas leituras prévias, suas histórias como leitor, estão presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho o constitui como leitor e assim sucessivamente”.

Passamos a reconstruir, por exemplo, quadros complexos, envolvendo personagens, ações, fatos, criamos situações, mundos diversos e particulares, onde cada indivíduo passa ser o mentor da sua própria imaginação. São várias as qualidades despertadas pelo hábito

da leitura nas crianças, como por exemplo, a criatividade à medida que lhe proporciona oportunidades de conhecer alternativas para questões reais e cotidianas.

A visão de mundo, o conhecimento de culturas, situações, pessoas e ideias diferentes, tais conceitos nos auxiliariam, por exemplo, no combate ao preconceito, abrindo assim a mente para o diferente. O vocabulário de uma pessoa que tem o hábito de ler é amplo, pois a aptidão para ler com proficiência é o mais significativo indicador de bom desempenho linguístico, permitindo ao leitor ter uma quantidade de informações sobre quase todos os domínios do conhecimento, sabendo hierarquizá-las, estabelecendo as devidas correlações entre elas e discernindo as que se implicam das que se excluem, utilizando-as apropriadamente como recursos argumentativos para sustentar suas ideias.

O mesmo acontecerá com o entendimento da leitura, levada à sério, sem menosprezar as experiências e conhecimento, próprios do leitor, compreendendo propósitos consolidados ao longo de sua caminhada, e para tanto, tais suportes, servirão de condução para atividades interativas entre autor-texto-leitor, servindo muito além de um simples produto codificado para conhecimento, transmitido ao receptor de forma passiva (Koch & Elias, 2008).

A capacidade de compreensão adquirida pela interpretação é fundamental. No Brasil, o número de analfabetos funcional é alarmante, trata-se daquelas pessoas que sabem ler e escrever, mas que não compreendem o que estão lendo. O hábito de leitura neste ponto é primordial, pois quanto mais se lê, mais aumenta a capacidade de compreensão do mundo de cada indivíduo, lembrando que isso vale para qualquer tipo de leitura, desde os célebres e clássicos romances como a leitura diária de uma crônica num jornal.

Segundo dados da revista ABC do Educativo, a escola é tida hoje como ponto central na divulgação da leitura/ literatura, no entanto ainda deixam a leitura à deriva, ensinado apenas os comportamentos alfabéticos, ou seja, alfabetiza, mas não desenvolve as condutas necessárias para constituir um leitor.

Outros pontos relevantes que não podemos deixar de citar é a família, pois é através dela que normalmente surge o primeiro contato com a leitura. Porém, em uma sociedade em que a maioria dos pais trabalha fora, ou não tiveram acesso à leitura, o tempo para dedicar-se à formação de seus filhos como leitores é cada vez menor.

Então, resta à escola a responsabilidade de desenvolver esta habilidade em seus alunos, ressaltando que no âmbito escolar, é o seu caráter interdisciplinar o traço de maior relevo, já que interfere decisivamente no aprendizado de todas as demais matérias do currículo.

A escola, dessa forma, toma como prioridade a aprendizagem da leitura, „aprender a ler” para, então „ler para aprender”, quer dizer, apropriar-se de uma competência para compreender os diferentes tipos de textos, existentes no seu contexto social, e também fora dele. (SILVA, Klyvia Larissa de Andrade. Formar Leitores: um desafio da escola. Revista ABC Educatio, p. 42-46).

Devemos motivar os alunos para que vislumbrem as diversas e diferentes razões para lermos. Lemos para obter informações, para receber instruções, para obter e aprofundar conhecimentos, para passatempo, por prazer, por gosto, para estabelecer comunicação com outrem, para melhor compreender o meio em que vivemos, para encontrar, à distância, com quem trocar ideias sobre tudo aquilo que pensamos do mundo exterior e interior. Nesse sentido, a leitura tem uma função ao mesmo tempo social e individual. E é neste universo que a criança deverá ser convidada se integrar.

A leitura, embora ação corriqueira nos dias de hoje, sobretudo nas regiões urbanas, não é natural. Não lemos comemos, respiramos ou dormimos. Para tanto, precisamos aprender o código escrito, socialmente aceito e a ter domínio sobre ele em todas as suas modalidades, quer práticas (como propagandas, receitas, notícias, informações, anotações) quer estéticas (como narrativas e poemas) (AGUIAR, 1996).

A leitura permite o despertar de sentimentos e emoções, inspirando-nos a um ambiente repleto de possibilidades formuláveis, tantas quantas vezes forem necessárias, haja vista, o leitor, permitir-se conhecedor da sua aptidão em maior escala de pretensões, estabelecendo desta maneira, uma sólida relação de dados concisos, permitindo-se inferir, comparar, questionar, relatar e observar a essência do conteúdo. Justifica-se ainda, que o leitor, é agente ativo da constante busca de conhecimento, e necessita afirmar sua posição social, cultural e humana dentro do contexto que preconiza, sem fragilizar a pluralidade intelectual.

ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO DA LEITURA

De acordo com Solé (1998), as estratégias, assim como os procedimentos, também chamados de regras, técnicas, métodos, destrezas ou habilidades, podem ser definidas como um conjunto de ações voltadas para execução de uma meta.

Elas têm a função de regular a ação do sujeito, já que lhe permitem avaliar, selecionar, persistir ou mudar determinadas ações em favor de seus objetivos. No entanto, diferentemente dos procedimentos (micro estratégias), as estratégias (macro estratégias)

possibilitam a generalização de sua aplicação, ao mesmo tempo em que exigem a sua contextualização para que sua aplicação seja efetiva. Ademais, as estratégias requerem tanto consciência dos objetivos perseguidos como autocontrole em relação ao comportamento executado para o alcance do objetivo, avaliando-o, supervisionando-o ou modificando-o. Ou seja o docente precisa dominar os conteúdos e ter bem definidos os objetivos.

Além disso, o ensino de estratégias de leitura, como Solé (1998) o entende, deve-se basear em três ideias básicas:

A ideia da situação educativa como um processo compartilhado, em que os papéis de professor e aluno se revezam entre a figura e o fundo do todo que é a situação educativa. Neste tipo de concepção, nem o professor nem o aluno se apresentam como o centro do processo, mas como elementos indispensáveis do cenário educativo.

A ideia de que o professor deve exercer uma função de guia ou orientador. Ele deve favorecer o estabelecimento do elo entre a construção individual pretendida pelo aluno e as construções socialmente estabelecidas, as quais são representadas pelos conteúdos escolares e objetivos específicos.

A ideia de que os desafios do ensino devem estar um pouco além do que a criança é capaz de resolver sozinha. Ou seja, o ensino não deve esperar, como se acreditou e se acredita (a partir de uma má interpretação da Teoria Piagetiana), a prontidão do aluno para aprender. Neste sentido, Solé (1998, p.76) afirma que: O bom ensino não é apenas o que se situa um pouco acima do nível atual do aluno, mas o que garante a interiorização do que foi ensinado e seu uso autônomo por parte daquele.

Diante disto, a referida autora defende que o suporte dado ao aluno-leitor deve ser retirado progressivamente, até que ele alcance mais autonomia e possa controlar sua própria aprendizagem. No entanto, o processo de interiorização desse ensino não é explicado. O que parece implícito na ideia de bom ensino apresentada pela autora é que a conquista da autonomia permite a verificação da interiorização, que é favorecida pelo modelo adulto e autônomo de leitura. Porém, o como a criança se apropria disto não fica evidente, questão, aliás, que ainda se mostra como um impasse dentro dos grandes sistemas teóricos da Psicologia que abordam o processo de aprendizagem. Em contrapartida, Solé (1998) chama a atenção tanto para a importância da explicitação no ensino da leitura, como para a relevância do auxílio do professor no processo desse aprendizado.

A criança precisa aprender que o leitor experiente se utiliza de estratégias que favorecem o controle e avaliação de a compreensão leitora e, para que isto ocorra, é necessário que se diga o que precisa fazer, demonstrando para ela e fazendo com ela as atividades de leitura, até que não precise mais do auxílio do adulto.

LEITURA LITERÁRIA: DESPERTANDO O GOSTO PELA LEITURA

Enfatiza-se, por outro lado, que para que haja uma revolução no aprendizado da leitura, faz-se necessário uma mudança de concepção dos professores a respeito desta atividade e do seu ensino a partir de uma aproximação e reflexão sobre o conhecimento produzido a respeito dos processos envolvidos neste aprendizado.

Como objeto de conhecimento que é, a leitura precisa ser explicitada. Deste modo, defende-se que as estratégias de leitura precisam ser ensinadas para que o leitor aprendiz se torne um leitor autônomo e competente. No entanto, acredita-se que este ensino precisa acontecer em situações contextualizadas e significativas, de modo que o aluno-leitor possa reconhecer a leitura como uma atividade social que permite a sua atuação no cotidiano e sua inserção no mundo letrado.

Acredita-se também que a leitura é uma atividade capaz de mudar o indivíduo e suas relações com o mundo, favorecendo a possibilidade de transformações coletivas. Contudo, para que isto ocorra, faz-se necessário uma conscientização da sociedade em relação à importância da linguagem escrita, a qual pode começar a partir de uma mudança no projeto político de escola e na concretização de uma proposta social de leitura.

Embora todos os tipos de texto tenham importância, o professor não deve deixar de trabalhar, a fim de que os alunos se familiarizem com os diferentes tipos de discurso. O texto literário deve ocupar lugar prioritário em função do caráter específico de sua estrutura de linguagem, por três razões: pelo fato de a literatura ser ficção, o leitor pode acumular experiências só vividas imaginariamente, o que o torna mais criativo e crítico; a leitura possibilita ao leitor internalizar tanto estruturas simples quanto complexas da Língua, desenvolvendo o desempenho linguístico; e o raciocínio lógico na criança (VILLARDI, 1999).

A literatura torna-se essencial, pois gera comportamentos, atitudes e sentimentos

AKRÓPOLIS - Revista de Ciências Humanas da UNIPAR Akrópolis, Umuarama, v.12, nº.3, jul. /set, 2004 153 capazes de serem revertidos, alterados. Dessa forma, o aluno descobre a capacidade libertadora e criativa de esculpir em cada texto a sua própria leitura. Em outras

palavras, a leitura de textos literários infanto-juvenis proporciona experimentar ações, reações, emoções através da ficção.

Essa experiência poderá servir de exemplo para que o leitor aja com equilíbrio e de forma racional em um acontecimento real, pois já vivenciou uma situação parecida no mundo imaginário.

Contudo, isso ainda não representa realidade na maior parte dos alunos. Quando se tenta aplicar algumas atividades de leitura à prática, o que se obtém é insucesso, fracasso, desânimo. Ao tentar entender o que afasta o aluno de textos, percebe-se que a problemática é advinda de diversos fatores, dentre eles os meios de comunicação.

O problema pode estar também na preparação da grande maioria de professores que hoje trabalham com leitura: foram formados numa tradição acrítica que vê o aluno como um ser passivo, o que o leva a considerar a leitura como mais uma obrigação a cumprir, sem o menor vínculo afetivo.

A maioria das atividades propostas são periféricas, o que torna a leitura reprodutiva e repetitiva, dissociada de qualquer prazer. O que se avalia é se o aluno leu e não como leu, não dando importância às inferências que ele, possivelmente, pode fazer em sua leitura de mundo. Villardi (1999, p. 32) afirma que a escola não cria espaços de discussão, nos quais as dificuldades apareçam e possam ser sanadas.

O livro didático de Língua Portuguesa é quase sempre estruturado em três etapas: texto, interpretação e exercícios de gramática com produção textual. Dessa maneira, o texto é relegado a uma função descontextualizada. A interpretação oferece um espaço mínimo para que várias leituras transpareçam. Os “exercícios de identificação de ideias, muito mais que de elaboração de ideias”, exigem do aluno uma resposta única, correta, exata.

Com isso, é necessário que o professor de Português esteja familiarizado com uma extensa leitura de textos literários (principalmente brasileiros e portugueses); ser frequentador assíduo dos clássicos; estar familiarizado com a história do ensino da língua Portuguesa no Brasil, com a história da alfabetização, da leitura e da literatura na escola brasileira. Somente dessa maneira poderá perceber-se num processo que não se inicia nem termina nele.

Dessa forma, então, o professor conseguirá motivar seus alunos a lerem o que lhes façam sentido e fazer com que tenham objetivos em relação a essa leitura.

Devem-se levar em conta as diferentes motivações que podem ser efetuadas antes do início da atividade de leitura para que o aluno se interesse pelo que terá de ler. Solé (1998,) examinou o que pode ser feito antes da leitura para ajudar a compreensão dos alunos e dividiu sua exposição em seis pontos: ideias gerais; motivação para a leitura;

objetivos da leitura; revisão e atualização do conhecimento prévio; estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele. As ideias gerais são as noções que o aluno possui sobre o texto.

Como ainda não o conhece, quem as norteará é o professor, retomando os conhecimentos considerados primordiais. A partir disso, já motivará sua clientela para a leitura. No terceiro item, nota-se que o leitor precisa ter um objetivo para ler, pois é a melhor forma de haver compreensão. Para que o conhecimento prévio seja ativado, é necessário que o professor explique sobre o que será lido ajudando seus alunos a resgatar o que conhecem e incentivando a exporem o que já sabem sobre o tema. Dessa maneira, eles podem estabelecer previsões ou, em outras palavras, formular hipóteses para verificar se suas ideias estão de acordo ou não com o texto. A partir disso, o professor já consegue delinear de maneira mais eficiente suas atividades e, assim, é possível partir para a segunda parte do processo de leitura.

Vistas até agora algumas estratégias que incitam a compreensão dos textos, passa-se a explorar a etapa que exige a maior parte do esforço do leitor – a leitura propriamente dita. Primeiramente, o educador deve ter em mente que ensinar a ler não significa simplesmente ensinar a compreender, mas ensinar a avaliar o que se compreende. Nesta fase, os alunos devem ter conhecimento do texto. A primeira atividade é a partir do título do texto fazer previsões. Todas as estratégias utilizadas anteriormente servem para auxiliar nessa tarefa. Só então, com a leitura do texto, essas previsões podem ser confirmadas ou descartadas. Algumas questões, formuladas pelo professor ou pelos próprios alunos, podem ser divididas por grupos e respondidas em forma de apresentações teatrais, de jograis, de literaturas de cordel, com a produção de poemas, de pinturas, e outros. Estas são maneiras descontraídas de se estudar, fazem com que os estudantes também tomem gosto por diferentes tipos de textos, e, além disso, despertam interesses por trabalhos em grupo.

Como atividade, ainda, é interessante um novo diálogo para que possam ser manifestados os sentimentos de cada aluno e este seja capaz de transpor o texto para os dias atuais, relacionando-o à própria vida. Não se pode deixar de apontar que esse tipo de atividade deve acontecer em clima descontraído, devendo falar apenas aqueles que desejarem, AKRÓPOLIS - Revista de Ciências Humanas da UNIPAR 154 Akrópolis, Umuarama, v.12, nº.3, jul. /Set, 2004 sem serem forçados. Cagliari (1997, p. 181) sugere que, além da discussão sobre o assunto com os alunos, pode-se fazer também sobre a forma do texto. “Pode-se pedir ao aluno que conte a mesma história com as próprias palavras (sem roteiro!). Isto é fazer uma interpretação criativa, não-repetitiva, do texto”.

Por fim, a última fase do processo de leitura, citada por Menegassi, a retenção, é tudo aquilo que é armazenado na memória, é tudo aquilo que, de alguma forma, toca o indivíduo particularmente e fica retido em seus pensamentos por um longo tempo, dependendo da continuidade dada ao assunto e do efeito causado. Assim, o professor pode abrir espaço para novas reflexões, para testemunhos do que puderam acrescentar de conhecimento depois da conclusão do trabalho etc. O que se deve ficar aqui é a ideia principal. “Pode estar explícita no texto e aparecer em qualquer lugar dele, ou pode estar implícita” (SOLE, 1998 p.135). Cada leitor pode ter a sua ideia principal. Ele deve observar os procedimentos realmente relevantes para a compreensão geral do texto. Quando se fala em ideia principal, recorre-se ao texto e às ideias do autor, e isso evidencia uma limitação. No entanto, diferentes leitores com diferentes conhecimentos prévios e diferentes objetivos de leitura poderão levantar uma variedade de ideias principais. E é aí que está a importância de um leitor ativo, interessado em compreender e interpretar o que lê para acrescentar seu conhecimento de mundo e resgatá-lo quando for preciso.

Um trabalho de leitura na sala de aula com a imaginação, o onírico, com o modo de composição da linguagem (a problematização da temática pelo humor, o jogo de palavras e imagens, a construção dos personagens etc.) é reduzido a uma leitura a serviço de ensinar apenas do ponto de vista linguístico e de transmitir conhecimentos escolares, ou então, despertar o gosto pela leitura, com a finalidade de tornar o aluno leitor em uma sociedade na qual se valoriza tal comportamento.

Há praticamente uma ausência de sentidos e práticas ligadas a um trabalho que revele as distinções e nuances presentes no ato de ler. Praticamente uma ausência de um trabalho planejado, intencional e direcionado, que tenha como centralidade a literatura como um campo ligado a um uso estético-literário distinto de outros usos da linguagem, bem como à prática de “ler literatura” como distinta de muitas outras práticas de leitura: os leitores não mantêm uma mesma relação com o escrito, não atribuem nem a mesma significação nem o mesmo valor a um gesto aparentemente idêntico: ler um texto. (CHARTIER, 1996, p. 7).

O mundo da leitura literária é construído sócio culturalmente, apresentando, portanto, nuances e sofrendo mudanças de acordo com o tempo e os lugares. Partimos da ideia de que representações e práticas dão formas e sentidos à leitura (da literatura), sendo produzidas por usuários e praticantes da leitura, consumidores e produtores, divulgadores e mediadores, num campo configurado em um jogo de dominação e poder.

Nessa direção, ler um texto que faz um uso estético literário da linguagem não é o mesmo que ler um texto que faz uso informativo ou normativo desta; ler para buscar informações não é a mesma coisa que ler para partilhar dos recursos linguísticos e poéticos

do autor; ler em voz alta não é a mesma coisa que fazê-lo silenciosamente, voltando, retomando o início do texto; ler o suporte impresso, ao invés de na tela do computador ou do cinema é diferente também e assim por diante. Todas essas distinções e variáveis, quer tomadas de modo individual, quer combinadas entre si, não são aleatórias e nem fruto do acaso. Do mesmo modo, um determinado uso estético-literário da linguagem se presta de modo mais “eficiente” a determinadas finalidades de leitura e a outras, não.

É, por exemplo, praticamente impossível lermos, diariamente, todos os cadernos que compõem o jornal impresso de grande circulação, de forma oral, procurando no dicionário as palavras “difíceis” que encontramos e com a única finalidade de “sair da ignorância”. A composição de aspectos constitutivos (do o que, do como, do onde, do para quê, quem, para quem) da prática sociocultural, aliada aos valores, mas também afetos, sensibilidades e memórias que ela carrega, é normalmente partilhada pela comunidade que a usa, que a põe em circulação e a reconhece em tal configuração. Assim, ler não pode ser pensado fora das práticas que dão sentidos e valores a diferentes usos da linguagem, em diferentes contextos da atividade humana, pelos sujeitos, em suas também distintas comunidades de leitores. A prática de leitura da literatura pressupõe texto (objeto) em que se inscreve o uso estético-literário da linguagem. Um destes usos é aquele legitimado por instâncias reconhecidas na nossa cultura e inserido em contexto da atividade humana (sistema literário, história da literatura, da leitura e do livro, políticas públicas etc.).

Comumente, é possível reconhecer sentidos e valores agregados a esse uso estético-literário como, por exemplo, o de que ele matiza, com singularidade e propriedade, a própria linguagem. Um uso estético-literário da linguagem em que o autor-narrador é tomado pelo “desejo de narrar, que dilata, sem vantagens, mas também sem prejuízos, as Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 21, n. 22, p. 75-91, jan. /abr 2012 85 potencialidades da imaginação e da fantasia, as mesmas que buscam seus ouvintes cativos”. (ZILBERMAN, 2009, p. 128).

Este uso estético-literário singular, polissêmico, criativo e desviante - moldado predominantemente pela ficção e fantasia - é produto de um trabalho (lavar palavras) intencional com e na própria linguagem, realizado por um sujeito situado dentro de um sistema literário, que orienta suas regras de composição e que inclui esse objeto como um bem simbólico de prestígio. Um uso da linguagem instalado, portanto, na tensão entre invenção (distinção) e coerção (controle): ao lado de táticas e inventivas e outras de subversão “[...] não há produção cultural que não empregue materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado e que não esteja submetida às vigilâncias e às censuras de quem tem poder sobre as palavras e os gestos”. (CHARTIER, 1990, p. 137).

Mas, como dissemos anteriormente, este uso estético-literário constitutivo de um texto é mobilizado pela prática cultural da leitura que incita, provoca e obriga à sua inteligibilidade. O texto em si não garante a sua literalidade, quando desencarnado das práticas que lhe dão a significação: “isto é literatura”. Uma prática de ler literatura (diferentemente de práticas de leitura de outros usos da linguagem, como o normativo, por exemplo) bastante divulgada e legitimada socialmente é significada como aquela que produz diferentes sentidos (não apenas uma única interpretação do texto), que provoca estranhamento (efeito surpresa, inusitado) no leitor e que instaura certo modo de interlocução que aproxima e afasta diferentes imaginários, sensibilidades, subjetividades.

Segundo Zilberman (2009), a literatura não está diretamente obrigada a provocar algo imediato, aplicado, mensurável, como “enriquecimento” cognitivo e intelectual, reflexão, conhecimento, abertura de horizontes, ou a descortinar universos mais amplos para os indivíduos. Também, para Goulemot (1996), uma prática de leitura “não é encontrar o sentido desejado do autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, em reconstituir sentido e não em construí-lo”. (GOULEMOT, 1996, p. 108).

Nessa prática assim descrita (de forma idealizada, modelar) há um entendimento de que ela é trabalho, produção de sentidos, datada e situada na tensão entre o texto (literário, impresso, em livro, de um autor, em uma coleção, de uma época, em um gênero, carregado de uma história cultural-política-crítica, convenções e normatizações etc.) e um leitor de carne e osso (que tem idade, gênero, religião, escolaridade, um corpo que lê, Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 21, n. 22, p. 75-91, jan./abr. 2012 86 gestos, comportamentos, interesses, expectativas, habilidades, modos de ler, memória cultural e pessoal de leitura, que pertence a comunidade de leitores etc.). (CHARTIER, 1996).

Uma prática de leitura da literatura que pressupõe leitores que se movimentam com mais domínio, familiaridade, autonomia, destreza e que são reconhecidos como “privilegiados”, “maduros”, “experientes”, na “combinação” dos vários elementos que compõem essa prática, que é consensualmente aceita e divulgada pelas instâncias literárias: fazer uma leitura vertical, em que se apreende e se sente os efeitos performáticos (recursos linguísticos e figuras de linguagem, modos de empregar a linguagem e de compor o texto, rupturas e continuidades nas tipologias e códigos narrativos, poéticos etc.) próximos àqueles sugeridos pelo narrador; ter expectativas geralmente atribuídas em relação a este uso da linguagem, conciliadas com o objetivo da leitura (anotar um trecho para usá-lo como epígrafe; para enviar com votos de cumprimentos a alguém, para entreter-se no jogo que o

desafia e o coloca em situação inesperada e inusitada ou de reflexão, de conhecer uma obra de referência da cultura); selecionar obras e autores considerados como inventivos nesse uso da linguagem (tanto os que fazem parte do cânone já reconhecido pela tradição quanto os contemporâneos); encontrar no texto qualidades ligadas à beleza, ao inusitado; ter um repertório pessoal de leituras em que se identifica um gosto por alguns e não por outros autores, obras, gêneros literários; possuir critérios estéticos que o ajudem a discernir aquilo que se considera de “boa literatura”, reconhecer recursos mais imaginativos, nuances, jogos de linguagem; ser frequentador de vários espaços de leitura (biblioteca, livraria, café filosófico); fazer parte de um circuito de outros leitores que como ele valorizam esse uso da linguagem, esse objeto chamado livro; ler com frequência, conversar sobre suas leituras, falar de cor alguns trechos (em versos ou não) dos autores preferidos ou ser capaz de recorrer a um deles quando quiser, precisar etc.

Deste modo caracterizando o gosto pela leitura através da literatura por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é conveniente limitar a capacidade do aluno em adquirir novos conhecimentos. Ao longo dos anos discute-se uma maneira eficaz de embutir nos alunos como devem estudar. Ensinar e aprender a ler é uma tarefa árdua. O problema é que muitas vezes os próprios professores não estão bem preparados, eles mesmos desconhecem o verdadeiro sentido da palavra “leitura”, várias escolas não possuem todos os materiais necessários para a realização de uma aula eficiente e prazerosa. Como afirma Lajolo, (apud ZILBERMAN e SILVA, 2002, p.18) “Leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros (...)”. Ensinar alunos a pensar em leitura de uma forma mais complexa é papel fundamental em um país que deseja ser reconhecido como eficiente no que diz respeito à cultura; A arte representa uma atividade fundamentalmente humana, assim, uma obra de arte provoca efeitos psicológicos, o sentimento do belo, difícil de precisar. A arte é a manifestação da alma e da inteligência humana, a partir de um recorte da realidade.

Na Literatura, o homem, por meio da palavra e de sua capacidade criadora, recorta parte da realidade, cria o texto por meio do qual se manifesta o seu discurso, que está presente na obra de arte. A Literatura é a arte da palavra, ou melhor, dizendo, a palavra é a matéria-prima da Literatura. Neste tipo de obra, por meio da palavra, traz um olhar do belo. Assim, os diversos textos passam a ter várias atribuições no seio da vida social. São

vistos como ficcionais, despertam emoções, suscitam o prazer do texto e constituem, geralmente, não imitações da vida, mas metáforas da vida, que conduzem a uma melhor compreensão desta.

A tarefa prazerosa de um leitor, não pode sustentar-se no simples reconhecimento da história lida ou contada, mas deve expandir-se e concentrar-se na apreensão da complexidade e sedução da leitura, que aguarda o leitor, como um observador capaz de dividir com o autor um nível profundo de comunicação intelectual, filosófica e emocional, em que a cada „lambida de dedo” para virar uma página se constitua num espetáculo de descobertas e emoções.

Concluimos que a leitura, desde sempre formou seus pilares dentro da sociedade, e é sem sombra de dúvida, fonte de inspiração, sabedoria e conhecimento. É assim que queremos e acreditamos que sejam os leitores que pretendemos formar apaixonados pela leitura.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, G. (org.). **Retratos de leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró livro, 2008.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL.
- Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: Língua portuguesa. Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARNEIRO, Marcelo Mota, **O Progresso da arte de ler, Método dinâmico**. Curitiba-PR Gráfica Vicentina. 1984
- CAVALLO, G. e CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998, vol.1.
- CECCANTINI, J. L. **Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura**. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.;

- GOULEMOT, J. M. **Da leitura como produção de sentidos**. In: CHARTIER, R. (org.). Práticas da leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- FREIRE, Paulo e Beto, Frei. **Essa escola chamada vida: depoimentos do repórter Ricardo Katscha**. São Paulo, Ática 1996.
- FREIRE, Paulo, **A importância do ato de ler em três artigos que se completam** 25^a ed., São Paulo-Cortez, 1991(coleção Polemicas do nosso tempo, v.4).
- FREIRE, Paulo, **Educação e mudança, tradução** de Noacir Gadatti e Lílian Lopes Martin-RJ:Paz e Terra, 1982(coleção Educação e mudança, v.I).
- LEIMAN, Ângela. **Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, Pontes,1989.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2007). **Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava série do ensino fundamental**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 11, 41-49.
- OLIVEIRA, V. M. (org.) **Letramento no Brasil. Reflexões a partir do INAF** 2001. São Paulo: Global, 2003.
- SILVA, Vítor. **Leitura literária na sala de aula. Concepções dos professores das séries iniciais**. 2011. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2011.
- RÓSING, T. M. K (org.) **Mediação da leitura – Discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009.
- SOLÉ, I. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed.1998. **Uma nova pedagogia da leitura**. 8a. Ed. São Paulo. Cortez. 2000
- VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.
- ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2002. Ateliê Editorial. 2001

OS DESAFIOS DO ENSINO DA NORMA CULTA NOS DIAS ATUAIS



TANIA RAMOS DE MORAES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras Teresa Martin (1989); Especialista em Arte e Educação; Gestão Educacional pela Faculdade Campos Eliseos (2015); professora aposentada da rede estadual de São Paulo (2016); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo (2014) no CEI Yvonne Lemos de Almeida Fraga na Diretoria Regional do Butantã.

RESUMO

A norma culta interfere na educação do discente graduando. Pois a educação básica não lhe dá suporte para tal, pois a gramática ensinada é defasada e precisa ser reformulada, pois o método de ensino não atinge seu fim. O que a criança escreve é exatamente o que ela fala e encontra partida supõe-se que o discente graduando fala exatamente como escreve por isso o discurso dele deveria ser a norma culta. Mas o que acontece na prática é a inserção de jovens adultos sem preparo para a vida acadêmica. Este estudo propõe que os graduandos não devam sofrer preconceitos no universo acadêmico, mas sim que haja um reaprendizado do português padrão.

Palavras-chave: Gramática; Desafios; Professor; Norma Culta.

INTRODUÇÃO

Hoje vemos que o ensino da língua portuguesa é aprimorar o desempenho comunicativo dos alunos, os alunos deverão aprender a compreender, como estão descritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), sendo a língua um integrador de todas as disciplinas e o principal instrumento para uma participação mais efetiva consciente e criativa do alunado na sociedade, sem a língua portuguesa, ficaria muito difícil compreender o mundo que nos cerca.

Este artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre as questões relativas ao ensino de texto, da leitura e da produção textual, em um mundo de constantes transformações e mudanças com base nos fundamentos da linguagem, sobretudo no que diz respeito a importância da enunciação e consideram o texto como discurso, também

estudamos a importância da participação familiar no processo educacional, bem como o papel da escola na formação de alunos leitores.

Justifica-se este estudo, levando em conta que o ensino que se processa atualmente prioriza apenas a transmissão de conteúdos gramaticais de língua portuguesa e privilegia uma série de informações, por meio de uma metalinguagem que visa ao reconhecimento e a classificação dos componentes de uma gramática da frase. Hoje o ensino de língua portuguesa no Brasil vem se mostrando desastroso, pois por meio de avaliações em exames internacionais e nacionais de Português, Matemática e Ciências, tais como o Enem, Saeb e Prova Brasil - comprovam o quadro desalentador que nos classifica nos últimos lugares; por isso concluímos que continuamos a formar “analfabetos funcionais”, uma nomeação mais formal para nomear os que não conseguem compreender ou escrever um texto, de razoável complexidade, apesar de passarem anos nas escolas memorizando regras de ortografia, de fonética e fonologia, classes de palavras, flexões nominais, verbais e funções sintáticas, além de se exercitarem anos em cálculos de Matemática e em decorar conteúdos de Ciências Biológicas que não conseguem traduzir efetivamente em sua vida, não conseguem ter a compreensão do que realmente está escrito, somente sabem ler o que ali está.

Que tipo de ensino é esse que nos leva a essa situação, que podemos até denominar caótica? Que problemas precisam ser enfrentados pela Escola e por toda a sociedade brasileira? Qual o papel do professor e da família?

Dada à amplitude da temática proposta, propomos fazer um recorte sobre algumas questões relativas ao ensino e refletir sobre certos temas problemáticos que os professores de língua portuguesa conhecem bem, mas cujas soluções ainda parecem longe de um consenso. A norma culta da língua materna, a gramática do português, é essencial no ambiente acadêmico, pois quando se escreve algo, escreve para alguém ler, a escrita tem uma intencionalidade e um alvo, por isso ela deve ser feita com coesão, coerência e pautado pela clareza. Procuraremos traçar os problemas no ensino básico e como isso reflete no discente graduando. A gramática é dada como método, existe uma norma. Mas devemos perceber que não existe uma forma certa da língua, o que existe é a melhor forma em certos momentos, como por exemplo, na vida acadêmica é a norma culta.

Muitas vezes as pessoas se sentem inferiorizadas pelo modo que falam. Isso geralmente ocorre quando nosso interlocutor é uma pessoa mais instruída do que nós e, por isso, tem maior domínio da variedade padrão. Por isso, a importância do ensino da norma culta dentro das escolas, somente assim as pessoas poderão ter acesso à forma correta de se comunicar. A escola, ao assumir o compromisso de ensinar a variedade

padrão, não tem em vista eliminar a língua que o aluno traz de casa, mas prepará-lo para se comunicar com segurança e competência, independente de sua origem social.

A língua que utilizamos não transmite apenas nossas ideias, transmite também um conjunto de informações sobre nós mesmos. Certas palavras e construções que empregamos acabam denunciando quem somos socialmente, ou seja, em que região do país nascemos, qual nosso nível social e escolar, nossa formação e, às vezes, até nossos valores, círculo de amizades e hobbies, como skate, rock, surfe, etc. O uso da língua também pode informar nossa timidez, sobre nossa capacidade de nos adaptarmos e situações novas, nossa insegurança, etc. A língua é um poderoso instrumento de ação social. Ela pode tanto facilitar quanto dificultar o nosso relacionamento com as pessoas e com a sociedade em geral.

Procurou-se seguir uma metodologia orientada pela pesquisa bibliográfica em livros, internet e revistas científicas, tendo como referencial teórico diversos autores, que são capazes de nos fazer pensar e discutir a verdadeira importância do ensino da norma culta em nossas instituições de ensino.

O QUE É A NORMA CULTA

A linguagem verbal certamente é a forma de expressão mais eficaz, aquela que conecta pessoas e permite que elas se entendam. Claro que existem outras formas de comunicação, mas a verdade é que a palavra, especialmente quando falada, tem muita força. Como é uma ferramenta democrática, afinal de contas, estamos o tempo todo interagindo com diferentes interlocutores ao longo do dia, é normal que ela não seja padronizada. Cada indivíduo possui sua idiossincrasia, e são vários os fenômenos sócio-histórico-culturais que incidem no jeito de cada comunidade linguística falar. Estranho mesmo seria se falássemos todos da mesma maneira, como se fôssemos robôs.

As variações linguísticas comprovam a organicidade da língua: ela não está encerrada nos dicionários ou gramáticas; está viva, na boca do povo, seus verdadeiros donos. Na língua falada não pode existir certo ou errado, o mais importante é que as pessoas se entendam, que a comunicação seja feita de maneira eficiente.

CONCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DA LEITURA

A importância do ato de aprender a ler e a escrever está fundamentada na ideia de que o homem é livre por meio da palavra. O uso da linguagem é tão importante que a linha do tempo divide a história do antes e depois da escrita, desde que foi possível fazer uso da escrita, o homem pode registrar sua cultura, as descobertas, as emoções, sua poesia, enfim sua maneira de ver o mundo. Antes do desenvolvimento da escrita o homem comunicava-se apenas por meio do desenho e da pintura, mas após a escrita ele ampliou sua habilidade comunicativa e socializou o registro por meio de um sistema convencional de sinais fechados. A habilidade de ler e escrever é necessário para que se compreenda a própria existência, a escrita tem por função registrar fatos criados e vividos pelo homem.

A escrita é vista como processo de aperfeiçoamento do homem, um enriquecimento exterior, um desenvolvimento intelectual e cultural do ser humano. O domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dele que o homem se comunica, tem acesso a informações, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimentos.

Estatísticas mostram que na educação brasileira há um número muito grande de alunos deixando a escola sem habilidades comunicativas de ler e escrever. A evasão escolar significa a exclusão do indivíduo do exercício da cidadania, pois é na escola que se desenvolvem as habilidades de registro básico para o indivíduo inscrever-se em seu grupo social como cidadão e ser cidadão significa participar conscientemente da construção cultural e comprometer-se com a construção da cidadania do grupo social ao qual se pertence.

Constata-se que ler e escrever requer esforço e dedicação do aluno, mas também a orientação e a mediação do professor. Para se construir compreensão do ato de ler e escrever, cabe avaliar o papel do aluno na construção da leitura e da escrita e sua percepção do processo, bem como o papel do professor e sua percepção no desenvolvimento e da habilidade de escrever e ler no processo de produção textual na escola.

A capacidade do leitor não é apenas decifrar sinais, mas sim a capacidade de dar sentido a esses sinais e também compreende-los. O diálogo entre leitor e objeto lido é determinado e desenvolvido de acordo com os desafios que o objeto lido representa.

A leitura deve ser trabalhada em um sentido de construir significados e não somente buscar significados, o que de fato ocorre nas escolas, por meio de atividades de leitura em

que a participação do aluno seja fundamental, ou seja, o aluno deverá ser o autor do processo, onde ele é capaz de trabalhar seu grau de dificuldade tanto gramatical quanto a compreensão que eles apresentam, pois dessa forma haverá o aprimoramento do conhecimento cognitivo e linguístico. Sendo assim, torna-se relevante de forma clara a ampla variedade de informações que o texto pode proporcionar por meio de uma leitura significativa e proveitosa sem dispensar a participação do leitor.

DESAFIOS DOS PROFESSORES DE LINGUA PORTUGUESA

Muita gente acha que ensinar Língua Portuguesa é ensinar gramática. A gramática não deve ser esquecida, mas também não deve ser a única abordagem. Partindo da leitura e da compreensão de textos, o ensino da língua ganha função e passa a ser mais interessante para a criança. Saber o porquê das escolhas de determinadas expressões, a estrutura das frases que podem gerar diferentes entendimentos, o significado das palavras que são a base do texto, isso é muito rico e torna o ensino de Língua Portuguesa mais dinâmico e significativo para os estudantes.

Uma das maiores dificuldades de se ensinar a língua portuguesa hoje é a competição com outras mídias. Ler livros é uma experiência única e inexplicável, poder viajar sem sequer sair do lugar, porém se o professor não consegue passar isso para seus alunos, ele não contribui para um bom ensino de Língua Portuguesa nem para uma formação integral de seus alunos. A internet, o cinema, a música, enfim, são linguagens que caminham junto com a Língua Portuguesa. Afinal, por trás dessas linguagens está a própria língua! Lançar o desafio da leitura de um livro é estimular a criatividade, aguçar a percepção, dar oportunidade para ampliar conhecimentos de toda espécie – até linguístico.

Atualmente o ensino de Língua Portuguesa, especialmente da gramática, procura ser mais ligado aos textos. Fala-se muito da Gramática Textual que parte da leitura e da compreensão dos textos para a estrutura gramatical. Mas ainda há muita confusão quanto a essa metodologia. Alguns professores entenderam que a gramática, então, não precisava mais ser ensinada. Se temos que aprender a somar e multiplicar para fazer os cálculos mais complexos, temos que compreender como a língua se estrutura para podermos ler e escrever quaisquer textos com mais facilidade. Soma-se a isso o uso das tecnologias em sala de aula, e temos, com certeza, um ensino diferente daquele do final do século XX.

Nos aspectos de leitura e escrita é essencial que os professores, proporcionem o contato com diversos gêneros textuais, de forma a leva-los a apropriarem-se dos

mecanismos gramaticais e discursivos presentes em cada gênero de texto. Os professores de português devem abranger a leitura de obras literárias, pelos alunos. Os livros e textos literários são essenciais não somente para a vida escolar, mas também fora dela, uma vez que por meio da leitura destes, os alunos podem perceber o trabalho que é realizado com a linguagem, além de deleitarem-se com a leitura, porém deve-se ter cautela quando for trabalhar com obras literárias, levando sempre em conta a faixa etária a qual será trabalhada e o desenvolvimento dos alunos diante da respectiva obra.

Pensar a língua portuguesa, como interação social, deve ser vista pelos alunos como algo vivo, dinâmico e capaz de sofrer mudanças a qualquer tempo, podendo ser usada e manipulada de acordo com os interesses de quem a usa.

Entretanto, o ensino de língua portuguesa ainda necessita de novas avaliações. E apesar da importância existente em cada conteúdo, é imprescindível que este seja planejado e organizado de forma estratégica, ou seja, de modo que os objetivos do professor sejam alcançados com êxito.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS: DESAFIOS PARA A PRÁTICA

Os estudantes do curso de Letras hoje têm de acumular uma quantidade grande de saberes. O mínimo que se espera deles, no entanto, é que sejam capazes de adotar uma postura crítico reflexiva em face da gramática normativa. Evidentemente, essa postura dependerá do seu grau de conhecimento sobre as lições que figuram nos compêndios. É necessário que eles saibam gramática para poder avaliar, naqueles materiais, as incoerências na forma como os conteúdos são apresentados e os problemas de ordem teórico-metodológicos.

É na sala de aula da universidade que os estudantes de Letras deverão ser levados a reconhecer a inadequação entre o ensino de gramática e os objetivos que, tradicionalmente, tem-se perseguido. A questão dos objetivos do ensino de língua portuguesa a falantes nativos dessa língua é fundamental. Eles precisarão se convencer de que ensinar gramática, ou seja, modelos de análise estrutural visando à taxionomia das entidades linguísticas, não levará seus futuros alunos a falar e escrever melhor; em outras palavras, não será esse modelo de estudo gramatical que viabilizará o desenvolvimento da competência comunicativa desses alunos.

Como se pode depreender do que dissemos até aqui, os estudantes de Letras deverão rever os objetivos a que se destina o ensino de língua portuguesa. Isso não será possível

sem que antes compreendam o que se entende por competência linguística, sem que antes reconheçam que todo falante nativo de português sabe português, o que significa dizer que, dotados de competência comunicativa, são capazes de usá-la de modo adequado às diferentes situações de comunicação. São evidentes as dificuldades que os alunos de Letras apresentam quando da produção de textos (em provas e trabalhos acadêmicos, como resenha, monografia, ensaio, etc.). Não devemos culpá-los, já que são antes vítimas de uma tradição. Não nos surpreende que cheguem aos bancos das salas de aula no nível superior de ensino com sérias dificuldades para desenvolver textos que realmente funcionem para o contexto em que são exigidos. Não é difícil depreender do que dissemos nesse último parágrafo que o professor de português não pode querer exigir dos alunos o exercício da escrita, se ele mesmo não o vivencia.

Toda proposta que vise à superação do ensino de gramática na forma como vem sendo desenvolvido na escola, deverá ter como foco a ação político-pedagógica do professor de português. A sua formação continuada, que implica seu aperfeiçoamento teórico, didático e metodológico, é indispensável para que ele se invista de maior autonomia, sem a qual sua atuação permanecerá tolhida em face dos programas e materiais didáticos que lhe são postos à disposição e a cuja adoção ele nem sempre escapa. Ao longo do processo de sua formação, que deverá estender-se para além da graduação, é imprescindível que possa participar de aulas ou encontros em congressos durante os quais seja estimulado a ler criticamente os compêndios de gramática normativa. A par do desenvolvimento do senso crítico, que lhe permitirá compreender, entre outras coisas, que a gramática normativa prescreve o uso de um modelo ideal de língua, já que, muitas vezes, ele não corresponde à variedade de prestígio real, tal como é usada pelos falantes; que a língua não se reduz a essa variedade, que não existem apenas as opções de uso prescritas pelo compêndio que consulta (ao contrário, os falantes dispõem de uma variedade de opções, cujas escolhas são feitas na base de suas necessidades comunicativas e determinadas contextualmente), o professor deve ser levado a enfrentar suas próprias dificuldades no trabalho de leitura e de escrita – dificuldades das quais pode não ter tomado consciência, visto não dedicar-se com assiduidade à prática de leitura no seu dia-a-dia. Não é suficiente, portanto, que documentos oficiais contemplem as propostas que resultaram das discussões acadêmicas, tampouco que se instrumentalize o professor com livros paradidáticos que lhe apontem caminhos, para que nas aulas de português as atividades de leitura e produção textual preencham a totalidade do tempo antes dedicado ao estudo da gramática desvinculado do uso da língua. Necessário é, pois, que, nos cursos de Letras, formem-se leitores, condição para que lhes possa ser dado dominar a escrita,

condição também para que nas aulas de português o modelo tradicional de estudo de gramática seja uma página virada.

A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR: UM PROCESSO CONTÍNUO

A formação do aluno leitor muitas vezes não é desenvolvida de forma adequada nas escolas. O aluno tem que sentir nos textos, como um processo de descobertas que contribui para o melhor uso de regras ortográficas, ampliação do próprio vocabulário, podendo ser trabalhada a questão do desenvolvimento social do sujeito.

A aprendizagem da criança começa bem antes de sua entrada na instituição de educação formal “A ESCOLA”, desde o primeiro dia de sua existência ela se expõe a elementos da cultura a qual está inserida, por meio do outro que vai aos poucos lhe apresentando tal cultura, como seu mediador. Sendo assim, a criança não chega na escola como uma vasilha vazia a ser preenchida por conteúdos sistematizados.

Ao aprender na escola, principalmente nas séries iniciais da escolarização a criança se desenvolve, as relações com outras pessoas, com o mundo, fornecem significados importantes sobre o mundo para a criança. A partir das relações que são criadas com outras pessoas, cria-se novos conhecimentos, novas relações que ajudam o educando a querer disseminá-los.

Ninguém nasce um leitor, assim como tudo na vida, aprendemos a andar, correr, falar, também aprendemos a ler. Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não pela manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (FREIRE, 2006, p. 8). Paulo Freire é um defensor do direito à leitura. Segundo ele, a leitura é uma das formas mais eficientes para a inclusão social das camadas excluídas da sociedade. Um indivíduo que lê compreende melhor o contexto que o cerca e a partir dele é capaz de formular suas hipóteses e conclusões, sejam elas positivas ou não.

Podemos considerar como mediadores de leitura de modo geral familiares, professores, bibliotecários, entre outros. Poderíamos dizer que o primeiro mediador da leitura deveria ser a família, pois são os primeiros a estabelecer as ligações entre a criança e o mundo; mas, em geral, os pais e demais membros da família não têm a dimensão da influência que podem exercer sobre as crianças no sentido de motivá-las à leitura, por isso acabam deixando a desejar, pois poderiam enriquecer muito o processo de aquisição da língua escrita, a família tem muito a acrescentar ao educando neste aspecto, tendo em vista

que a família está mais próxima da realidade em que a criança vive. Outro fator também que muitas vezes impedem a família de inserir a criança em um mundo letrado é que nem sempre as condições econômicas das famílias permitem a inclusão do livro e até mesmo coisas mais simples como gibis e revistas, no orçamento familiar, resultando que a maioria passa toda uma vida sem nunca ter comprado sequer um livro.

A escola bem como os professores em particular exerce uma força muito grande no que diz respeito à formação de leitores, pois são eles quem apresentam, tais materiais letrados. Mas ainda é preciso desenvolver mecanismos apropriados para que se possa atingir o interesse pelo gosto da leitura literária em especial pelos nossos alunos. Para isso não é preciso grandes investimentos ou recursos financeiros, basta usar da prática da criatividade. Cabe aqui o papel do mediador de leitura que por meio de um ato simples pode fazer com que surja um novo leitor, ou até indiretamente do nada pode acontecer. Desta forma a escola deve estar atenta a tais procedimentos e o professor deve ter um conhecimento sólido do quanto os processos cognitivos, sociais, culturais e afetivos de cada leitor são acionados no ato de ler, desempenhando um papel fundamental na sua formação leitora.

A leitura ainda é vista a partir da dimensão do ócio, do não trabalho, da fuga e talvez aí, para alterar essas imagens e pensar de outro modo à formação do leitor, venha se desenhando a figura do mediador de leitura. Cabe aqui a necessidade e o desafio dos mediadores para mudar este quadro ou forma de pensar. Este papel necessário não depende somente do professor, mas sim de uma consciência maior, a da sociedade juntamente com pais, alunos, bibliotecários e a escola.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO EDUCATIVO

A educação é um processo que visa à formação da pessoa humana, em todos os seus aspectos, por isso merece toda a atenção, a começar dos primeiros anos, quando os pais são chamados a serem os primeiros educadores. Nesta fase, a criança tem necessidade do afeto, da acolhida e da segurança de um lar ancorado em princípios e valores. Por isso que os especialistas confirmam a tese de que na primeira fase da vida é que já se definem todos os traços marcantes da personalidade, daí a necessidade de cuidados sempre muito especiais. Quando se diz que a família é a instituição mais importante, é, pois que é na família que deve começar o processo educativo, e o papel dos pais é relevante para todo êxito futuro nesse sentido.

É na família que aprendemos os valores da responsabilidade e da solidariedade, pelos quais é possível a convivência. A partir de tais valores nós construímos como pessoa, porque nos relacionamos com o outro, somos alguém a partir desta relação com o próximo, na medida em que respeitamos aquele com quem convivemos, no dia-a-dia. E a educação visa primeiramente isso: esta civilidade no relacionamento. É a partir disso, que a pessoa vai se completando, com novas informações e conhecimentos, e desenvolvendo seu potencial intelectual e sensitivo.

Não há educação com bons resultados sem a efetiva participação da família no processo, daí a importância dos pais, acompanhando os filhos em suas atividades, conversando com eles, dando-lhes atenção e motivando-os ao estudo. É assim que começamos a estimular o desenvolvimento da pessoa, e a prepará-la para os desafios da vida. Não é possível, portanto, prescindir da presença dos pais no processo educativo, pois exercem uma função relevante e que precisa sempre de apoio das demais instituições, que visam ao bem da pessoa humana.

As instituições educativas, assim como as famílias devem levar em consideração e dar maior importância ao desenvolvimento da autoestima, favorecer autoconfiança no processo de aprendizagem, o aluno / aprendiz, precisa se sentir seguro durante o processo de ensino/aprendizagem, para que desenvolva a capacidade de criar e sua espontaneidade. O que mais prejudica o processo de aprendizagem é a criança ter consigo o sentimento de insuficiência, inadequação e culpa.

A função da escola é completar a formação do indivíduo, dando suporte a educação fornecida em casa, sendo que a função de educar deve estar mais centrada nos pais, uma vez que tal responsabilidade compete a eles. A integração família e escola são fundamentais para que a aprendizagem exista realmente. A família deve contribuir de forma relevante para que ocorra um maior desempenho de seus filhos na escola, além de um maior ajustamento em sala de aula envolvendo as atividades ali desenvolvidas, o que contribui para que a aprendizagem se desenvolva de forma significativa e construtiva aos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É partindo por meio dos conhecimentos prévios dos alunos, aqueles conhecimentos que eles já possuem, que o professor conseguirá levar os seus alunos a descobrirem e compreenderem o uso da linguagem ampliando assim seu conhecimento não somente

sobre língua portuguesa, mas fazer por meio do estudo da língua que seu aluno aprenda seu verdadeiro sentido, aprenda não somente a ler mas sim a compreender. Os parâmetros Curriculares Nacionais de língua Portuguesa fala sobre a necessidade de que os alunos aprendam a ler e a escrever na prática, para isso é necessário que essa prática de leitura e escrita seja oferecida na escola, o professor deverá ser mediador dessa aprendizagem, estando preparado, oferecendo diversos tipos de materiais aos seus alunos, bem como fazendo os alunos atores ativos de todo o processo. O desenvolvimento de estratégias de leitura e escrita na escola deverão ter o objetivo de construir sentido tanto a leitura quando a escrita, o ensino de gramática e norma culta, não deverá ser apenas jogado, como se fosse fácil compreender é necessário que o professor mostre ao aluno a necessidade de se aprender o verdadeiro lado da língua portuguesa, que vai muito além de ler e escrever. É importante disponibilizar aos alunos os diferentes tipos de texto, tendo em vista que temos vários materiais hoje disponíveis no mercado, para estimular a reflexão sobre as formas de utilizar estes textos, objetivando a qualidade do uso da linguagem. Porém, não é necessário que os alunos saibam produzir e classificar todos os gêneros textuais, afinal isso não seria possível, mas é importante saber encontrar informações quando houver necessidade.

A linguagem seja ela oral ou escrita deve ser enfrentada como processo de atividade social e interativa e é uma atividade que precisa ser ensinada e aprendida, partindo de estratégias que devem ser explicitadas ao leitor-iniciante (aluno) por um leitor competente (adulto/professor).

O ensino tradicional preocupa-se somente com a língua escrita, o ensino da gramática, com a língua padrão, desprezando a linguagem oral, ou seja, a utilização de textos que fazem parte do cotidiano do aluno, levando-o a reflexão e proporcionando sentido a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEE, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília/ DF: MEC, SEF, 1998.

BOCK, M. B. **Psicologia: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRITO, Eliana Viana (org.). **PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula.** São Paulo: **Arte e Ciência**, 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 1993.

CAGLIARI, L.C.O. **Ensino e aprendizagem: Os métodos.** IN: **Alfabetizando se, o Bá – Bé – Bi – Bó – Bú.** São Paulo: Scipione, 1998.

COOL, C. **A Construção de Esquemas do Conhecimento e o processo ensino-aprendizagem.** São Paulo, 1989.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez Editora, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação: O sonho possível.** Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 45ª ed. São Paulo, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo: DONALDO, Macedo. **Alfabetização: Leitura da palavra, leitura do mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FUNAYAMA, Carolina Araújo (org). **Problemas de aprendizagem: enfoque multidisciplinar.** Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social de leitura e escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KREBS, Rui jornada (et al). **Perspectivas para o desenvolvimento infantil.** Santa Maria, RS: Siec, 1999.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola.** São Paulo: Contexto, 2001.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e CHADWICH Clifton. **Aprender e ensinar.** 4ª ed. São Paulo: Global, 2002.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. VYGOTSKY, Lev: **aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico.** Marta Kohl de Oliveira. São Paulo: Scipione, 1997.

PERINI, Mário Alberto. **Para uma nova gramática do português.** São Paulo: Ática, 2005

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

PIAGET, J. **Para onde Vai a Educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**; trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. São Paulo. Trajetória/Unicamp, 1989.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev, **Aprendizado e Desenvolvimento: um processo Sócio-Histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

VYGOTSKY; Teberosky, Ana. **Psicogênese da Língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

VYGOTSKY: TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

RECURSO TECNOLÓGICO: METODOLOGIA PARA A ALFABETIZAÇÃO



TATIANA PONCIANO DE SOUSA

Tatiana Ponciano de Sousa, professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, formada em Pedagogia na Universidade Tijuacussu em 2006, graduada em Geografia pela faculdade ESEF / PAULISTA - Escola Paulista de Educação, Filosofia e Política. Pós-graduação em Alfabetização e Letramento pela Faculdade / PAULISTA - Escola Paulista de Educação, Filosofia e Política. Atualmente trabalho na EMEF DR.ABRÃO HUCK. tatynharosa@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma análise sobre uma proposta pedagógica moderna, reunindo conhecimentos sobre letramento, aprendizagem, modelos de ensino e a utilização do computador/teclado como recurso para alfabetização. Neste contexto, relata-se também a contribuição do Psicopedagogo a fim de favorecer a eficácia dos aprendizados, utilizando-se deste recurso principalmente para com educandos que apresentam dificuldades de aprendizado. Ao abordar o tema referido, torna-se inevitável a compreensão do processo de aprendizagem do sistema alfabético da língua escrita abordados por Piaget, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Telma Weisz entre outros. Com base no estudo foi possível analisar e concluir que o uso do computador/teclado pode ser uma ferramenta interessante e facilitadora de ensino na promoção de aprendizados nos dias atuais.

Palavras-chave: Alfabetização, recurso tecnológico, computador/teclado, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A sociedade vem sendo atingida por diversificadas inovações científicas e tecnológicas e falar sobre Alfabetização nos dias atuais não é assim tão simples. Novas teorias apontam para o uso do termo “Letramento” o que pode ser significado para algo além da alfabetização, é o aprendizado que acontece com o contato da língua escrita no seu uso tecnológico. Então, pode-se considerar que alfabetização e letramento se somam. Atualmente não basta ensinar o educando a transcrição do código, mas saber fazer uso

efetivo da linguagem dominante da sociedade então se faz necessário alfabetizar no seu novo sentido, para o pleno exercício da cidadania.

Pretendo demonstrar que na educação, o ideal pedagógico é muito importante. O objetivo, a meta a atingir é imprescindível, e a contribuição do uso de diferentes metodologias em ênfase, a tecnológica (o computador/teclado), é um instrumento facilitador de aprendizados e agente de transformação indispensável no desenvolvimento global do educando.

Meu interesse pelo tema surgiu após o contato com classes de séries iniciais de alfabetização (Educação infantil e ensino fundamental I), que ocorreu logo após minha formação para atuar no magistério. Interessei-me em buscar respostas às questões que sempre me deixam inquietas como: Qual método é realmente eficaz para uma alfabetização nos tempos atuais e quais metodologias são interessantes para promover boas situações de aprendizagens?

Neste contexto, a ancia da realização de pesquisas teóricas foi imprescindível. Para isso recorri aos estudos sobre como a criança aprende e como se desenvolve, tendo esta como um Ser ativo e pensante, construtor do próprio processo de aquisição dos conhecimentos.

A educação é um processo social de desenvolvimento, deve ser banida do sentido de que serve para preparar para a vida, pois é a própria vida em determinada fase de desenvolvimento. Então se torna certo estar educando nossos aprendizes para a cultura do seu tempo, pois é nela que nos alfabetizamos para ler e saber fazer uso da linguagem escrita e oral, científico e tecnologicamente diante do mundo, pois é preciso adquirir um conhecimento cada vez mais perfeito de sua clientela, para poder adaptar a atividade pedagógica a realidade de seu cotidiano.

Através desta pesquisa, objetiva-se analisar a *construção de uma proposta* pedagógica transformadora, reunindo conhecimentos sobre a utilização de tecnologias na alfabetização. Além de verificar de que forma o uso dessas tecnologias tem contribuído para o desenvolvimento de saberes educativos. Pretendo demonstrar que o uso do recurso tecnológico: o teclado seja capaz de ser um instrumento interessante, eficaz e facilitador no desenvolvimento de raciocínio usado pela criança. O recurso tecnológico ainda causa um fascínio, principalmente quando o educando se torna usuário, no sentido verdadeiro da máquina, para escrever, para se comunicar, e acaba se maravilhando ao descobrir uma maneira diferente de aprender.

Além destes, parte também do meu interesse identificar a contribuição de atuação do Psicopedagogo, favorecendo a eficácia de aprendizados utilizando o computador/teclado,

principalmente com educandos que apresentam dificuldades de aprendizado ou motricidade necessária para registro escrito.

ALFABETIZAÇÃO

Segundo a enciclopédia livre Wikipédia, a alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação. De um modo mais abrangente, a alfabetização é definida como um processo no qual o indivíduo constrói a gramática e em suas variações. Esse processo não se resume apenas na aquisição dessas habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do ato de ler, mas na capacidade de interpretar, compreender, criticar, resignificar e produzir conhecimento. Todas essas capacidades citada anteriormente só serão concretizadas se os alunos tiverem acesso a todos os tipos de portadores de textos. O aluno precisa encontrar os usos sociais da leitura e da escrita. A alfabetização envolve também o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral. A alfabetização de um indivíduo promove sua socialização, já que possibilita o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas com outros indivíduos, acesso a bens culturais e a facilidades oferecidas pelas instituições sociais. A alfabetização é um fator propulsor do exercício consciente da cidadania e do desenvolvimento da sociedade como um todo.

De acordo com a definição citada,”(Ferreiro), completa a idéia defendendo que *“Alfabetizar não é um estado, mas um processo. “Ele tem início bem cedo e não termina nunca”*. E acrescenta, *“Nós não somos igualmente alfabetizados, por exemplo, para qualquer situação de uso da língua escrita. Temos mais facilidades para ler determinados textos e evitamos outros. O conceito também muda de acordo com as épocas, as culturas e a chegada da tecnologia”*.

Neste contexto posso caracterizar que alfabetizar vai além do ensino de traçar letras e decodificar palavras, mas, ensinar o educando a fazer uso da leitura e da escrita.

LETRAMENTO

Ferreiro (2003), explica que a palavra letramento é tradução de **literacy** (inglês). Em sua origem ela significa alfabetização e muito mais. É muito comum também aparecer este termo a combinação *“computer literacy”*, mostrando que o significado atual desta palavra em inglês é expertise, é ter conhecimento. Mas é muito importante compreender que a

expressão “*computer literacy*” não designa a habilidade de usar a língua escrita por meio de um computador. Seu significado é a habilidade de usar os comandos da máquina, para entrar num processador de texto e nos programas elementares. Mas defende a idéia de que, letramento não é a melhor tradução para *literacy*. Mas é a cultura escrita. E isso não tem início depois da aprendizagem do código. Dá-se, por exemplo, no momento em que um adulto ou qualquer outro “par” alfabetizado, lê em voz alta para uma criança, ainda não alfabetizada; E isso por muitas vezes ocorre antes do educando frequentar uma instituição de ensino.

Em outras palavras podemos dizer que letramento, é o processo de aprendizado do uso da tecnologia da língua escrita. Isto é, a criança pode utilizar recursos da língua escrita em momentos de fala, mesmo antes de ser alfabetizada. Esse aprendizado se dá a partir da convivência dos indivíduos (crianças/adultos, crianças/crianças), com materiais escritos disponíveis - livros, revistas, cartazes, rótulos de embalagens, entre outros, e com as práticas de leitura e de escrita da sociedade em que se inscrevem. Esse processo acontece pela mediação de uma pessoa mais experiente através dos bens materiais e simbólicos que circulam em sociedade.

Ou seja, o educando aprende sobre as práticas de leitura e escrita antes mesmo de saber fazer uso “delas”. Então, podemos considerar que “Alfabetização e letramento se somam. Ou melhor, a alfabetização é um componente do letramento”.

APRENDIZAGEM

COMEÇA COM PIAGET, A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO OLHAR SOBRE A APRENDIZAGEM

Piaget formulou com clareza a idéia de que, ao conseguir conhecer alguma coisa, o aprendiz transforma o real, o mundo e a si mesmo, mostrando que a aprendizagem não era a impressão que o mundo externo realizava na mente, não era alguma coisa que se imprimia de fora para dentro no cérebro humano. Assim, ele colocou de pé uma epistemologia, isto é, uma teoria do conhecimento menos elaborado para um conhecimento mais elaborado.

A criação, por Piaget, de um modelo claro do processo geral de construção do conhecimento abriu a possibilidade de, mais tarde, estudar-se a construção de conhecimentos específicos, como fez Emília Ferreiro - aluna de Piaget, sob cuja orientação

fez o doutorado – ao investigar a psicogênese do sistema de escrita. Ferreiro mostrou que era possível pensar o construtivismo – o modelo geral de construção do conhecimento, tal como formulado por Piaget e pelo grupo de pesquisadores de Genebra – como uma moldura de investigação sobre a aquisição de um conhecimento particular, no caso o da leitura e da escrita.

A psicogênese da língua escrita é um modelo psicológico de aprendizagem especificamente de escrita. Isso informa o educador, mas a maneira pela qual essas informações são utilizadas na informação didática pode variar muito, porque nenhuma pedagogia responde apenas a um modelo pedagógico ambíguo. No caso, por exemplo, da alfabetização, o modelo geral de aprendizagem no qual se apóia a psicogênese da língua escrita é de que há um processo de aquisição no qual a criança vai construindo hipóteses, testando-as, descartando umas e reconstruindo outras. Mas, durante a alfabetização, aprendem-se mais do que escrever alfabeticamente. Aprende-se, pelo uso, as funções sociais da escrita, as características discursivas dos textos escritos, os gêneros utilizados para escrever e muitos outros conteúdos.

O modelo de ensino atualmente relacionado ao construtivismo chama-se aprendizagem pela resolução de problemas e pressupõe uma intervenção pedagógica de natureza própria. Segundo Weisz, quando se fala de aprendizagem pela resolução de problemas não está se referindo aos clássicos problemas escolares de matemática, e sim a utilização, como núcleo das situações de aprendizagem, de situações-problema. Temos disponível agora um modelo de ensino que, reconhecendo o papel da ação do aprendiz e a especificidade da aprendizagem de cada conteúdo, propõe que a didática construa situações tais que o aluno precise pôr em jogo o que ele sabe no esforço de realizar a tarefa proposta.

A CRIANÇA E SEU PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Segundo Telma Weisz (1988), para se apropriar do nosso sistema de representação da escrita, o educando precisa construir conhecimentos sobre o que de fato a escrita representa e qual a estrutura do modo de representação da escrita.

No início do processo toda criança supõe que a escrita é uma forma de desenhar as coisas. O que a criança não compreende é que a escrita representa a fala, o som das palavras, e não o objeto a que se refere. No universo urbano, o contato com os dois sistemas, o da escrita e o do desenho, permite estabelecer progressivamente essa diferenciação. Mas mesmo quando a criança já tem claro que “desenha-se com figuras” e

“escreve-se com letras”, a natureza do sistema alfabético ainda permanece um mistério a ser desvendado.

Ainda antes de supor a escrita como representação da fala, a criança faz várias tentativas de construir um sistema que se assemelhe formalmente à escrita adulta buscando registrar as diferenças entre as palavras através de diferenças na quantidade, na precisão e na variação dos caracteres empregados para escrevê-las

EVOLUÇÕES DA ESCRITA

Pela ótica de Ferreiro, a alfabetização é a construção de um objeto conceitual, o qual é um conceito de natureza complexa, cuja apropriação requer um processo de longa duração ou vários anos. Esse processo progressivo de elaboração denomina-se psicogênese da alfabetização e se constitui na seqüência crescente de níveis de complexidade de compreensão que o sujeito vivencia em direção à silabação, leitura e escrita. Assim, o conhecimento desses níveis que caracterizam o núcleo da psicogênese da alfabetização é um auxiliar importante para a organização das atividades didáticas numa perspectiva científica. Aparecendo como: Hipótese Pré-Silábica, Hipótese Silábica, Hipótese Silábica -Alfabética e Hipótese Alfabético. Encontram-se definidos no capítulo 6 do livro *Psicogênese da Língua escrita*.

A criança pensa sobre a escrita e com isso formula hipóteses. A escrita não é uma representação mecânica.

HIPÓTESE PRÉ- SILÁBICA

Nível 1: A criança reproduz traços que identifica como forma básica de escrita. Usa uma mistura da escrita pictográfica (desenhos) e alfabética (letras). Não há correspondência entre as partes (palavra / som), tanto na cursiva como na imprensa.

**Letra de Imprensa*- grafismo separados, compostos de linhas, curvas e retas, ou combinados.

- = X X [[z 8 0 0 / M

**Letra cursiva*- grafismos ligados entre si com linhas onduladas como forma de base com curvas fechadas ou semi fechadas.

Eeeeeemm

Nível 2: Para ler objetos (palavras / figuras) diferentes, escritas diferentes. A forma dos grafismos se apresenta mais próximas as letras. Vai existir nesta hipótese uma variedade no grafismo, assim como uma quantidade mínima; (eixo qualitativo e quantitativo).

A1LZ (PAPAI)

AL1Z (URSO)

A criança interage seus conhecimentos com o mundo e avança.

HIPÓTESE SILÁBICA

Nível 3: A criança tenta dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõe uma escrita – cada letra vale por uma sílaba. A criança trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

* SEM VALOR SONORO -

O O (SAPO)

A (URSO)

C U O (PATINHO)

* COM VALOR SONORO -

Apresenta a criança de fazer corresponder a escrita com a fala na escolha das letras.

J N L (JANELA)

A O (SAPO)

C Z (CASA)

HIPÓTESE SILÁBICA – ALFABÉTICA

Nível 4: Passagem da hipótese silábica para alfabética. Surge na criança o conflito entre hipótese silábica e exigência de quantidade mínima de grafias (hipóteses originais).

J N L A (JANELA)

M G R I N A (MARGARINA)

HIPÓTESE ALFABÉTICA

Nível 5: Final da evolução. A escrita é organizada segundo a correspondência entre grafias e fonemas. A criança compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba. E seu conflito partir desse momento, é de que a se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Amparada pelas discussões teóricas deste trabalho defendo a ideia de que o uso do recurso tecnológico; o computador/teclado seja um instrumento interessante e facilitador na promoção de aprendizados para a aquisição da leitura e escrita, nos dias atuais.

Ao abordar a “alfabetização”, sabemos que a metodologia eficiente pode-se dizer popularmente, que é aquela que produza a realização de efetivos aprendizados; Mas, não podemos desconsiderar que o “mundo não para”, que a evolução das tecnologias que nos cercam “caminha” a passos desmedidos e que a linguagem usada nos primórdios não serve para se fazer entender hoje. Sendo assim, é preciso que o alfabetizador seja consciente, que amplie sua capacitação e possibilidades de entendimento, sendo capaz de fazer uso das novas teorias e práticas instrumentalizando-se com novas ferramentas de ensino pois o recurso também não pode ser “aquele, congelado no tempo”, mas algum que atenda as necessidades do educando no contexto social imediato.

A ciência da Psicopedagogia, tem por principal objetivo, desenvolver e trabalhar para que o educando desenvolva suas potencialidades, sendo capaz de ser o protagonista e construtor da sua própria história, de seus conhecimentos e que seja adequadamente inserido num contexto social. Para isso também se dedica a desenvolver um trabalho voltado a despertar um novo olhar dos educadores, chamando-o ao compromisso político social de “ensinar” e atender de forma diferenciada a cada novo dia.

Enfaticamente, o teclado pode ser capaz de atender os princípios didáticos quando a criança vai precisar “por em jogo” tudo o que sabe e pensa sobre o sistema de escrita resolvendo os “problemas”, valorizando o que já sabe e estimulando a expressão pessoal, além de despertar o desejo de aprender numa situação de uso real do sistema de

linguagem, inclusive sendo capaz de atender sob a ótica da Psicopedagogia, o cognitivo, afetivo e social do aprendiz.

REFERÊNCIAS

APOSTILA, do curso. Fundamentos da Psicopedagogia, POSEAD. Brasília: CETEB, 2007.

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores rumo a uma pedagogia pós-moderna? *Educação & Sociedade*. Campinas;

CAVALLETI, Diogo. Aproveite tudo o que o seu teclado pode oferecer, descubra as funções de todas as teclas e torne o seu uso simples e rápido
<http://www.europenet.com.br/site/index.php?cat_id=171&pag_id=1059 > acesso em: 03/2020

FERREIRO, E. Reflexões sobre a Alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, E. Passado e presente dos verbos ler e escrever. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, Emília Entrevista exclusiva do seu seminário em São Paulo (março/2003) . Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200004> > acesso em 18/03/2020.

FLORES, Angelita Marçal - *A Informática na Educação: Uma Perspectiva Pedagógica* – monografia- Universidade do Sul de Santa Catarina 1996 –

FREIRE, Paulo. A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 18 ed. São Paulo. Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. Trad.: Benedito Leite Cintra. São Paulo: Moraes, 1980.

GOUVÊA, Sylvia Figueiredo- *Os caminhos do professor na Era da Tecnologia* Acesso Revista de Educação e Informática, Ano 9 - número 13 - abril 1999.

LÉVY, Pierre.- *A máquina universo: Criação, cognição e cultura informática*. Porto Alegre: artes médicas, 1998 .

MASINI, Elcie, Formação profissional em psicopedagogia: Embates e desafios in: Ver. Psicopedagogia 2006.

NOGUEIRA, Monica, *Informática como uma abordagem psicopedagógica*, (Abril/2007).

PATTO, Maria Helena Souza. Psicologia e ideologias: Psicologia Escolar. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1981.

RUBINSTEIN, E. (1992). A intervenção Psicopedagógica clínica. Em B.J.L. Scoz, L.M.C. Barone, M.C.M Campos & M.H Mendes, *Psicopedagogia. Contextualização, formação e atuação profissional* (PP.111). Porto Alegre: Artes Médicas.

SOARES, Magda, Jornal do Brasil, Letrar é mais que alfabetizar, in: Nossa Língua Nossa Pátria, 2000.

SOLÉ, I. Orientação educacional e intervenções psicopedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 2001

TEBEROSKY, Ana. Psicopedagogia da linguagem escrita. Petrópolis: Vozes 2001.

WEISZ, Telma com Ana Sanchez, O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. 2 ed. Ática, 2001

WEISZ, Telma. Fragmento do artigo “Como se aprende a ler e escrever ou prontidão, um problema mal colocado”, publicado em Ciclo Básico, Cenp/ Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. 1988.

O ESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA



TATIANE MACIEL GARCIA

Graduação em Educação Física pela Faculdade Brasil (2010); Professora de Ensino Fundamental II – Educação Física - Professora de Educação Ensino Fundamental II e Médio – Educação Física.

RESUMO

Este trabalho é uma pesquisa de caráter bibliográfico no qual busca entender o porquê da utilização dos esportes como prioridade nas aulas de educação física da rede escolar, e para se chegar a esta resposta buscamos no decorrer da história, quais foram e são os fatores que influenciaram para essa questão. Procuramos pesquisar o esporte como um todo e entende-lo em todas as suas dimensões seja em sua trajetória histórica no Brasil e no mundo, no esporte de alto nível ou rendimento abordando temas como a mídia no esporte, uso de substâncias ilícitas, esporte precoce e política no esporte, sobre o esporte de lazer relatamos a importância de se ocupar-se de atividades que saiam da rotina do dia-a-dia, já no esporte escolar encontramos a questão chave deste presente estudo, que buscar encontrar e discutir como o esporte deve ser desenvolvido no ambiente escolar e discutimos esta questão coletando informações de diferentes autores.

Palavras-chave: História; Esporte; Escola; Educação Física.

INTRODUÇÃO

O objeto do estudo é verificar através da história por que os professores de educação física, em sua maioria, se utilizam do esporte como a principal ferramenta pedagógica em suas aulas. Pesquisando as grades curriculares dos cursos de graduação na área percebemos que há um campo amplo a ser explorado por esses profissionais como: anatomia, ginástica, recreação e lazer, libras, lutas, nutrição e saúde dentre outras.

E por isso temos como objetivo investigar o que leva diversos professores a continuar com uma visão tecnicista do esporte, utilizando-o como se fosse a única ferramenta para desenvolver os domínios motores, afetivos e cognitivos dos alunos.

Entende-se que a educação física, com os demais componentes curriculares escolares, deve propiciar ao aluno o exercício da cidadania, buscando, durante a prática pedagógica, a formação do aluno crítico direcionado para a conquista de sua autonomia. (DARIDO, 2011, p.26).

Outro de nossos objetivos é contribuir com a literatura deste tema e enriquecer os estudos realizados nessa área.

Este trabalho trata-se de um levantamento bibliográfico sobre o assunto: passando pela história do esporte e da educação física, nas quais será abordado o esporte após a revolução industrial, o esporte visto como espetáculo, rendimento e lazer. Será abordado de forma única, por julgamos interessante analisar a influência da mídia, e o caráter político que o esporte de rendimento pode oferecer, e por fim trataremos do esporte escolar, como o esporte é tratado dentro do âmbito escolar, e de que forma o esporte foi e ainda é tratado como ferramenta educacional.

HISTÓRIA DO ESPORTE E DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNDO

A história dos esportes e da educação física muitas vezes caminham juntas, porém, apesar de serem semelhantes possuem suas próprias histórias e trataremos de ambas neste presente estudo. Este tema está retratado através de livros, artigos científicos, documentos, diários e reportagens.

Nos primórdios da história da China, Índia e Japão a educação física era vista como uma forma de preparar os guerreiros para a guerra, através de exercícios físico com finalidades higiênicas e terapêuticas com o intuito de preparar corpo e mente para as batalhas.

Já no ocidente há relatos, de pinturas egípcias mostrando exercícios Gímnicos que valorizavam as atividades físicas de equilíbrio, flexibilidade, força e resistência, enquanto na Grécia surgiram diversos filósofos (Sócrates, Platão, Aristóteles e Hipócrates) que contribuíram com conceitos até hoje utilizados na ligação corpo e alma através das atividades corporais e da música, e é na Grécia onde a educação física e os esportes se misturam, pois, o esporte era praticado com objetivo voltado a militarização, e também foi utilizado para selar a paz entre os povos segundo Sigoli e Junior (2004) a antiga Grécia vivia em meio a guerras e em 884 a.C. em meio ao um ato político os povos gregos assinaram um acordo selando a paz, durante o período de realização dos jogos olímpicos

este acordo teve o nome de Ekeiheiria. Os jogos da antiga Grécia ficaram conhecidos como os jogos leais, de disputas limpas e com honras, neste acordo ficou estabelecido que ocorreria essa prática a cada quatro anos como é feito até os dias atuais.

Dando um salto na história passamos para os séculos XVII, XVIII e XIX na qual a educação física sofre grande influência de pensadores da época, dentre eles Jean Jacques Rousseau que foi o grande influenciador dos métodos ginásticos e também propôs a Educação Física como necessária à educação infantil. Ao mesmo tempo, Pestalozzi foi precursor da escola primária popular e sua atenção estava focada na execução correta dos exercícios.

Os métodos ginásticos surgiram quase que simultaneamente em alguns países da Europa como Dinamarca, França, Alemanha e Suécia. A escola Nórdica teve seu difusor sendo Franz Natchtegall (1777-1847) que fundou seu próprio instituto de ginástica e o Instituto Civil de Ginástica para formação de professores de educação física (1808), enquanto na Suécia Per Henrik Ling (1776 – 1839) visava a ginástica educacional e social que trouxesse benefícios para a saúde, e que teve grande influência dos dinamarqueses, já na França seu precursor foi o general espanhol Francisco Amoroso (1769 – 1848), que dividiu a ginástica em Civil, Industrial, Médica, Militar e Ciência, enquanto isso na Alemanha o destaque foi o Guths Muths (1759-1839) considerado o pai da ginástica pedagógica moderna por escrever diversas obras, que destacavam o nacionalismo e a nobreza do povo alemão, essas obras influenciaram a derrota dos alemães para Napoleão e deu origem a outra ginástica. A Turnknst, criada por Friederick Ludwig Jahn (1788-1849) cujo fundamento era a força. “Vive Quem é Forte”, era seu lema e nada tinha a ver com a escola. Foi ele quem inventou a Barra Fixa, as Barras Paralelas e o Cavalo, dando origem ao que conhecemos hoje como sendo Ginástica Olímpica. A escola voltou a ter seu defensor com Adolph Spiess (1810-1858) introduzindo definitivamente a Educação Física nas escolas alemãs, sendo inclusive um dos primeiros defensores da ginástica feminina. (PEREIRA E EMOULIN, 2006. p. 20).

Esses métodos ginásticos tiveram forte influência para a Inglaterra que historicamente foi temida e respeitada por suas façanhas econômicas e políticas, em suas escolas esses métodos se baseavam nos jogos e nos esportes tendo como principal defensor Thomas Arnold (1795-1842) que embora não fosse o criador utilizou-se desses jogos aristocráticos e burgueses como elemento pedagógico que foram sendo codificados e organizados pelos próprios estudantes do Colégio Rugby. Essa escola também ainda teve a influência de Phoktior H. Clias, no treinamento militar, tais ideias são consideradas como o início do esporte institucionalizado do esporte popular e escolar.

Na esteira dos contatos internacionais, materiais e simbólicos, que marcam aquele momento e as décadas seguintes, tendo a Inglaterra como primeira protagonista, a prática se espalha pelo mundo, sempre mantendo muito de seu caráter original, mas também dialogando com as peculiaridades locais. Essa é uma das chaves de sua popularidade, juntamente com o fato de se estruturar ajustando-se bem ao conjunto de comportamentos considerados adequados para a consolidação do novo modelo de sociedade em formação, do capitalismo, do ideário e imaginário da modernidade. (MELO e FORTES, 2010, p.12).

Os esportes passaram a ter regulamentos à medida que eram praticados, porém o movimento esportivo como conhecemos hoje para Betti (1991), é o ressurgimento dos jogos olímpicos da era moderna em 1894 com a realização de um congresso atlético internacional, com a realização dos jogos em Atenas na Grécia em 1896 com a participação de 14 países.

É importante ressaltar que não existe ao certo “a história do esporte” e sim um conjunto de fatos e narrativas que nos levam a uma perspectiva do que houve no passado.

HISTÓRIA DO ESPORTE E DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Os esportes no Brasil do seu descobrimento até o início do século XX não existiam de fato, o que houve nesse período foram práticas e atividades rústicas que os índios exerciam, essas práticas esportivas eram arco e flecha, natação, canoagem, marchas atléticas e equitação que eram exercidos pelos índios como forma de sobrevivência, os negros durante o período da escravidão que fugiam de seus quilombos eram obrigados lutar sem armas contra os capitães do mato e com isso descobriram uma prática que hoje é conhecida como capoeira. (PEREIRA E EMOULIN, 2006. p. 25).

Já a educação física teve seus primeiros registros em 1834, quando brasileiros ingressaram para a Alemanha para se apropriarem do assunto. Em 1851 é concretizada a primeira lei que diz respeito à educação física no Brasil, que incluía a ginástica nas escolas primárias da então capital Rio de Janeiro. Em 1876 surge o decreto de lei sobre a formação de professores no ensino da ginástica e princípios gerais da educação física no município Corte localizado no estado do Rio de Janeiro.

Até o início do século XX a educação física era somente para a elite brasileira, sendo suas práticas influenciadas nos métodos ginásticos europeus, com o decorrer das décadas houveram diversas discussões sobre o tema educação que visava introduzir o Brasil no mundo industrializado, na educação física segundo Nunes e Rúbio (2008) da preocupação ortopédica e higiênica para eficiência do rendimento físico.

Já o esporte durante o Estado Novo pode ser definido por Tubino (1996), como limitado institucionalizado, para as classes elitistas e centralizadoras. No período de 1960 até o fim da década de 1970 houve um crescimento na área de educação e desportos, um aumento das modalidades esportivas com fatos que marcaram a história do esporte nacional como o tricampeonato da seleção brasileira de futebol, resultados expressivos alcançados pela seleção brasileira de voleibol, surgimento do gênio Ademar Ferreira da Silva do atletismo e com isso houve uma divulgação pelos meios de comunicação tornando os esportes populares. Já a educação física neste período ficou limitada ao desenvolvimento de estruturas organizacionais e administrativas como como conselhos nacionais iniciando o processo de profissionalização da profissão, e na ditadura militar era usada para fins de propaganda política voltadas ao esporte de alto rendimento e performance. Nos anos seguintes à educação física entra em uma crise existencial a procura de sua identidade para a sociedade e também houve o primeiro projeto de lei para a regulamentação da profissão.

Ao questionar-se seu papel e sua dimensão política, a Educação Física não teria mais a função de criar e selecionar talentos esportivos nem tampouco lhe caberia a missão de desenvolver a aptidão física com vistas à promoção da saúde. Seus objetivos e conteúdos tornar-se-iam mais amplos, visando articular as múltiplas dimensões do ser humano. Instaurava-se na área uma “crise de identidade” (NUNES E RÚBIO, 2008, p.64).

O esporte de alto rendimento nas décadas de 80 inícios dos anos 1990 começa a receber incentivo fiscais iniciando os patrocínios, sendo valorizado pelas mídias e gerando lucros, ainda passa a ser visto como uma forma de promover a saúde sendo dividido em esporte educacional, esporte de participação ou lazer e esporte de performance ou alto rendimento.

Na mesma época que os esportes se tornavam populares e mais acessíveis a toda a população, na área de educação documentos importantes para a história brasileira surgem como a Constituição Federal de 1988 que passa a tratar sobre a universalização do ensino no país, as Leis de Diretrizes Bases da Educação Nacional a chamada LDBEN de 1996 que tem por princípio o direito universal de educação para todos, no qual o artigo 26 deste documento discorre sobre os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela no parágrafo 3 deste artigo ele fala sobre a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às

condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. Porém, apesar deste avanço a LDBEN, desobriga a Educação Física e deflagra um movimento em vários estados de se pôr fim a disciplina de Educação Física. Só em 1998 com a Lei 9696 é que a educação física passa a ser oficialmente regulamentada como profissão.

O papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual) BONFIM E ALMEIDA (2014) apud DARIDO (2001, p.21).

Atualmente a educação física deve ir além das práticas e reproduções de movimento, deve-se ensinar os alunos a pensar, entender o porquê de fazer, relacionar teoria e prática, buscar qualidade de vida.

ESPORTE DE PARTICIPAÇÃO OU LAZER

É praticado de forma voluntária, em seu tempo ocioso, com o caráter de ludicidade, tem por objetivos o prazer lúdico, a diversão, contribuir para a melhora da qualidade de vida do indivíduo, ajuda no convívio social. Pode ser praticado em qualquer lugar como parques e em ruas de lazer e por qualquer faixa etária.

Segundo Dieckert (1984), o esporte de lazer auxilia a fantasia, essa forma de pensar o esporte sugere que a criança pode ser o que quiser; trazendo para os dias de hoje, no futebol lazer muitas crianças vestem camisas de seus ídolos e quando fazem um gol comemoram da mesma forma que ele ou gritando seu nome, concordando Almeida e Guitierrez (2008, apud OLIVEIRA, 1982) cita que o esporte de lazer busca a alegria, o divertimento, o prazer e a sociabilidade. Conceitos típicos do lazer que são incorporados no esporte. A brincadeira é valorizada, a estrutura do jogo é alterada, a ideia de multiplicidade aparece com frequência, bem como a diminuição do preconceito dos melhores e piores praticantes.

As pessoas não praticam esporte por causa dos jogos olímpicos, ou competições internacionais, as pessoas praticam esporte de lazer para o seu prazer. Temos que desenvolver o esporte de lazer para um processo de participação sem precedentes, sem restringir-se ao auto rendimento, tendo no esporte uma forma de pratica como conquista social e participação comunitária. (ALMEIDA e GUTIERREZ, 2008).

Para Paraná (2008) trabalhar os conceitos e a importância do lazer nas aulas de educação física possibilita os alunos discutirem e refletirem formas de lazer em grupos

distintos, locais diferentes, propiciando uma visão crítica e criativa de como ocupar seu tempo livre.

ESPORTE ESPETÁCULO OU ALTA PERFORMANCE

Caracteriza-se por normas gerais e regras específicas reconhecidas nacional e internacionalmente, pelas federações esportivas de cada modalidade esportiva, com a finalidade de obter resultados. Ao se tratar do esporte de alta performance dentro do ambiente escolar Bracht (2000) aponta quatro equívocos sendo eles: os que são a favor e os que são contra o esporte na educação física; ou se era tecnicista (somente aplicava técnicas em suas aulas) ou se era crítico; esporte de lazer (só haveria prazer, ludicidade e liberdade) versus esporte de rendimento (onde só haveria dor e sofrimento) e o último dos equívocos discute sobre o abandono dos movimentos pelo esporte na escola.

O esporte foi escolarizado principalmente com o intuito de descobrir atletas em potencial, além de socializar novos consumidores, e o interesse político. Cunha descreve fatos históricos políticos do século XX que repercutiram no esporte, como a divisão capitalista e socialista citando o muro de Berlim na Alemanha onde o mesmo país levava duas delegações aos eventos esportivos, os jogos olímpicos de Moscou 1980 (realizados na antiga União Soviética, Rússia principal potência Socialista) e os jogos de 1984 realizados em Los Angeles nos Estados Unidos (potência capitalista) entraram para história como os jogos políticos pois devido ao período da Guerra Fria ambas as nações se recusaram a participar dos jogos em território rival, descreve também estes fatos como banais e que fogem completamente do espírito esportivo, acrescenta ainda que os políticos usam o esporte para melhorarem suas imagens perante sociedade para auto elegerem além de ex-atletas utilizarem de suas imagens como esportistas para se autopromoverem.

O esporte e a mídia possuem tanta influência que podem tirar o foco de um país inteiro mesmo que momentaneamente de uma crise política, como foi o caso do tricampeonato mundial de futebol conquistado pelo Brasil em 1970, o governo militarista tentou mascarar-se, aproveitando da paixão do povo brasileiro pelo futebol, de um governo opressor. O esporte e a política caminham lado a lado, e entende-se a mídia, como sendo uma mediadora já que transmite os eventos esportivos e divulga esses eventos e consequentemente as marcas. Em nossa sociedade capitalista o dinheiro é fundamental, a frase de Madrid que diz que tempo é dinheiro, no esporte pode ser utilizada como vencer é dinheiro, pois, com base em Kunz (1994) à cultura popular renunciou a cultura globalizada, a arte pela falsa arte, casos concretos é o caso da música que renunciou ao seu espaço

para a comercialização, de venda, de consumo, no esporte isto também se aplica e o futebol é um exemplo, pois deixou para trás jogos criativos, prazerosos e alegres pelo vencer a qualquer preço, ou seja, a derrota de alguns clubes gera serias crises financeiras, pois significa uma baixa de artigos esportivos, menos pessoas assistindo seus jogos e consequentemente baixas de custos.

O esporte tem influências políticas fortíssimas e com isso gera dinheiro e como uma carreira esportiva é rápida, ou seja, curta os talentos esportivos são buscados cada vez mais cedo o que nos leva aos treinamentos esportivos precoce. O esporte precoce acontece quando a criança é submetida a ritmos de treinos intensos de uma determinada modalidade esportiva antes da fase da puberdade, este tipo de treinamento segundo Kunz (1994), ocorre nos países com hegemonia mundial em esportes como ginástica, atletismo, natação entre outros, para Medina (1992) este tipo de trabalho é condenável, pois uma especialização precoce estimula uma espécie de robotização de movimentos e cita o futebol onde garotos são submetidos a treinos pesados cada vez mais cedo com 5 ou 6 anos de idade. Kunz (1994) ainda aponta que treinamentos precoces causam perda e frustrações na vida da criança principalmente ao encerrar a carreira esportiva como: má formação escolar, redução do tempo para atividades de lazer e recreação, tudo isso devido a cessante rotina de treinos e competições no decorrer da vida.

Estas frustrações levam alguns atletas recorrem ao uso de recursos ilícitos para competirem, o doping pode acabar com uma carreira e se usado por longos períodos pode causar sérios danos à saúde e efeitos colaterais como: atrofia muscular, doenças de pele, calcificação precoce, hipertensão arterial, insônia, ginecomastia e anospermia em homens, mudanças nos ciclos menstruais em mulheres, entre outros efeitos. Alguns destes problemas se não tratados a tempo podem se tornar irreversíveis. Treuthein (1991 apud KUNZ, 1994).

Na educação física dentro da escola surge a partir das décadas de 60 e 70 com uma pedagogia tecnicista, nesse período houve a ascensão do esporte, já nas décadas seguintes o esporte era aplicado de forma desorganizada e não planejada fragmentado, visando apenas a repetição do movimento, com objetivos de desenvolver a aptidão física dos alunos no esporte.

Uma das grandes características do esporte é a competição, onde as regras são estabelecidas a fim de que os competidores estejam em condições de igualdade, para que possa ser feita uma comparação de performance. No esporte infantil não é diferente, as regras das competições se tornam parâmetros para elaboração das aulas, onde se valoriza

o padrão de movimento e não a cultura corporal adquirida pelo aluno. (GALLATTI, BREDA, SCAGLIA e PAES, 2007).

ESPORTE ESCOLAR OU EDUCACIONAL

Segundo Soares (2009) o conceito de esporte educacional no Brasil ganhou força em 1995 com a criação do Ministério Extraordinário do Esporte e do Instituto Nacional do Desenvolvimento do Esporte, cujo um documento foi elaborado contendo os princípios do esporte educacional sendo eles: totalidade, co-educação, emancipação, participação, cooperação e regionalismo, o objetivo desse esporte visa o desenvolvimento integral do indivíduo ou seja formar cidadãos críticos e participativos ou seja seres pensantes e reflexivos.

Quando o esporte educacional está inserido dentro do ambiente escolar entende-se que há a inclusão de todos e que o processo de ensinar e aprender são indissociáveis. Logo, o esporte deve ser pensado de acordo com seu contexto e sua manifestação. Junior, Costa e D'angelo (2008). Ao trabalhar a questão educacional deve-se recuperar e aprofundar o processo de ensino aprendizagem do professor, o esporte deve proporcionar ao aluno uma leitura de mundo em sua fase histórica, política, não limitando somente a suas técnicas e táticas, deve-se buscar pelo entendimento crítico das manifestações esportivas, portanto o esporte não pode ser negado e sim utilizado como uma ferramenta para ensinar além do esporte onde o indivíduo está sempre aprendendo.

Para que os conceitos desse esporte sejam inseridos no meio escolar é preciso perceber que os professores não nascem prontos e sim vão se fazendo, através de formações, experiências, integrações entres teoria e pratica e são mediadores do conhecimento.

Em relação à atuação do profissional de Educação Física, é importante considerar que o trabalho pedagógico não está restrito à fala, à escrita e aos conceitos matemáticos, apesar de sua essencialidade na educação. A Educação Física, em todas as suas aplicações, atua de modo indispensável para adquirir, compreender, interpretar e produzir conhecimentos. (PARANÁ, 2008, p.24).

A escola deve ser o lugar onde se aprende a aprender, colocando gradativamente os saberes, respeitando a bagagem do aluno, compartilhando diversas formas de linguagem. Essas diferentes expressões e manifestações faz com que tanto educador quanto educando se torne conscientes de si e de sua realidade. Para que o esporte educacional no ambiente escolar tenha êxito é preciso que haja planejamento e formação continuada

para que o profissional da educação desenvolva habilidades e competências para melhor disseminar o conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo retratou a questão dos esportes em geral, abordado assuntos históricos e procurando chegar a uma conclusão convincente do uso dos esportes no âmbito escolar.

O esporte sofreu transformações no princípio da história o que se falava era sobre os métodos ginásticos, depois o esporte passou a ser retratado juntamente com a educação física e conforme a sociedade se modernizava os esportes se adequavam a cada época.

Já no Brasil o esporte era tratado como educação física e vice-versa, só durante o período do estado novo o esporte passou a ter mais valor porém somente a classe elitista e centralizadora da sociedade tinha acesso, no período do regime militar o esporte passou a buscar resultados e, somente nas décadas de 60 e 70 surgiram leis que fizeram com que o esporte se tornasse uma atividade de massa. Por ter forte influência militarista o esporte estimulava a disciplina além de ter suas regras fechadas e com isso fez com que os profissionais formados neste período fossem extremamente tecnicistas ou seja reprodutor dos movimentos e disciplinadores.

A partir das décadas seguintes o esporte foi se transformando, novas leis, documentos e discussões foram feitas sobre o assunto, além da regulamentação da profissão da educação física nesse período também houve a classificação do esporte em três dimensões, e no decorrer dos anos os cursos de graduações ampliaram suas grades curriculares proporcionando aos profissionais um leque de opções nos cursos de educação física incluindo como eixos norteadores além do esporte, luta, ginástica, dança, jogos e brincadeiras; questões de saúde, filosofia entre outro, com isso o esporte também passou a ser trabalhado de forma lúdica.

Ainda, o ensino do esporte deve propiciar ao aluno uma leitura de sua complexidade social, histórica e política. Busca-se um entendimento crítico das manifestações esportivas, as quais devem ser tratadas de forma ampla, isto é, desde sua condição técnica, tática, seus elementos básicos, até o sentido da competição esportiva, a expressão social e histórica e seu significado cultural como fenômeno de massa.

O esporte ainda é o meio mais utilizado pelos profissionais dentro da escola por sua bagagem histórica, porém estes conteúdos hoje são trabalhados de diversas formas, como jogos e brincadeiras o que o torna mais prazeroso para os alunos, e o profissional não deve

se apegar a sua zona de conforto e sim sempre se aprimorar, refletir e compartilhar as formas do saber.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antônio Bettine, GUTIERREZ, Gustavo Luis. **A nova dimensão esportiva**: Uma leitura do esporte e do lazer. Rev Digital EFDESPORTES. Buenos Aires. 2008.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. Editora Movimento. São Paulo. 1996.

BONFIM, Evan, ALMEIDA, Admilson Gonçalves. **Educação Física Escolar no Século XXI: do adestramento coletivo a educação pelo movimento**. Rev Digital EFDESPORTES. Buenos Aires. 2014.

BRACHT, Valter. **Esporte na Escola e Esporte de Rendimento**. Rev. Movimento. Porto Alegre. 2000.

CUNHA, Fabio Aires. **Política e Esporte** disponível em <<http://fcunha.com.br/index.php/politica-e-esporte/>> Acesso em 06 de abril de 2020.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física Escolar**: Compartilhando Experiência. Editora Phorte. São Paulo. 2011.

DIECKERT, Jurgem. **Esporte de Lazer**: Tarefas e Chances para Todos. Editora ao Livro Técnico. Rio de Janeiro. 1984.

JUNIOR, Adriano Jose Rossetto. COSTA, Caio Martins. D'ANGELO, Fabio Luiz. **Práticas Pedagógicas Reflexivas em Esporte Educacional**: Unidade Didática como Instrumento de Ensino e Aprendizagem. Editora Phorte. São Paulo. 2008.

KUNZ, Elenor. **As Dimensões Inumanas do Esporte de Rendimento**. Rev Movimento. Porto Alegre. 1994.

MEDINA, Joao Paulo Subira. **A Fragmentação do saber esportivo**: Uma reflexão filosófica sobre a produção do conhecimento. In: MOREIRA, Wagner Wey. (org). Educação Física & Esportes – Perspectivas para o século XXI. Editora Papirus. Campinas. 1992.

MELO, Vinicius Andrade. FORTES, Rafael. **História do Esporte**: Panorama e Perspectivas. Rev Fronteiras. Dourados. 2010.

NUNES, Mario Luiz Ferrari. RUBIO, Katia. **O(s) Currículo(s) da Educação Física e a Constituição da Identidade de Seus Sujeitos**. Rev Currículo sem Fronteiras. 2008.

PARANÁ – Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física**. Paraná.2008.

PEREIRA, Marcio de Moura. MOULIN, Alexandre Fachetti Vaillant. **Educação Física**: Fundamentos para Intervenção do Profissional Provisionado. Editora CREF7. Brasília. 2006.

RUBIO, Katia. **Do Olimpo ao Pós-Olimpismo**: Elementos para uma Reflexão sobre o Esporte Atual. Rev Paul Educ. Fis. São Paulo. 2002.

SCARPATO, Marta. **Educação Física**: Como Planejar as Aulas na Educação Básica. Editora Avercamp. São Paulo.2007.

SIGOLI, Mario André. Junior, Dante de Rose. **A História do uso Político do Esporte**. Rev Brasileira de Ciência e Movimento. Brasília. 2004.

TUBINO, Manoel Jose Gomes. **Esporte no Brasil**. Editora Ibrasa. São Paulo. 1996.

NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS PERTINENTES



UILMA REZENDE DA SILVA

Graduada em pedagogia pela Universidade São Marcos, pós graduada em psicopedagogia pela Universidade Da Cidade de São Paulo e mestre em educação pela Universidade Da Cidade de São Paulo. Experiência de 10 anos na área da educação em escolas particulares e atualmente na escola pública na Prefeitura de São Paulo atuando na educação infantil.

RESUMO

O artigo apresenta reflexões sobre a neurociência e aprendizagem. É essencial o professor conhecer como a criança pensa e conhecer sobre o funcionamento do cérebro usando essas teorias para favorecer a aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem; Neurociência ; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

A neurociência contribui com a educação pois permite de forma mais completa conhecer as áreas do cérebro que são ativadas no momento da aprendizagem. Essas descobertas, que hoje são possíveis através de aparelhos tecnológicos, precisam impactar também em nas escolas, pois não é mais possível concluir precipitadamente sobre as dificuldades de aprendizagem, muitas vezes, classificando alunos como incapazes, sem conhecer de forma teórica, como as informações e suas conexões se processam no cérebro.

É necessário considerar também que existe uma lacuna na formação acadêmica do professor na graduação sobre a discussão da contribuição das neurociências para uma melhoria no processo de construção dos conhecimentos pelos alunos. Sendo assim, é preciso considerar as contribuições trazidas pelas teorias da aprendizagem e da neurociência.

O dia a dia da sala de aula favorece o aprimoramento das concepções que envolvem a prática educativa e formativa e seu papel primordial na ação refletiva contínua na prática do professor.

A neurociência atrelada à educação também é capaz de contribuir com novos conceitos para o professor em relação a aprendizagem. Quando o professor conhece bem o processo cognitivo e como a aprendizagem acontece, é possível diversificar a sua prática, pois ele passa a ter uma visão ampla do processo como um todo. Hoje os estudos mais aprofundados sobre o funcionamento do cérebro defendem como ele possui a capacidade de se modificar o tempo todo, de acordo com as experiências e com as conexões que são capazes de serem feitas em segundos. Saber das particularidades do cérebro é essencial para a educação, por ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Durante muitos anos a educação vem sendo transformada e aprimorada com novas contribuições, e atualmente é possível contar com a contribuição dos estudos da neurociência.

A neurociência contribui não só com a medicina, mas também passa a ser de extrema importância para a educação. O papel da neurociência é contribuir, identificando no funcionamento do sistema nervoso da criança, o que impede o desenvolvimento de aprendizagem escolar, desvendando mistérios do nosso cérebro, que antes ficavam escondidos e que graças aos avanços tecnológicos podem ser descobertos através de novos meios de diagnósticos, auxiliados pela evolução da tecnologia. Assim, a neurociência, ao conhecer o funcionamento do cérebro, torna-se um aliado no processo de aprendizagem.

A Neurociência da aprendizagem, de um modo geral, foca seu estudo em entender como o cérebro aprende. É a compreensão de como as redes neurais se estabelecem no momento da aprendizagem, além de que maneira os estímulos chegam ao cérebro, da forma como as memórias se consolidam, e de como é possível se ter acesso a essas informações armazenadas.

Mietto (2009) esclarece que quando se trata sobre educação e aprendizagem, estamos falando em processos neurais, redes que se estabelecem, neurônios que se conectam e fazem novas sinapses. Assim, é necessário retomar o conceito de aprendizagem, que pode ser entendido como um complexo processo através do qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente, ativando essas sinapses (conexões entre os neurônios por onde passam os estímulos), tornando-as mais intensas. Sendo assim, a cada novo estímulo, a cada comportamento repetido que queremos concretizar, possuímos circuitos que processam as informações, que deverão ser então consolidadas.

Existem dois aspectos importantes da neurociência na educação: a organização funcional e as áreas especializadas para processar as informações em categorias. Essas dimensões são essenciais, uma vez que podemos considerar a maleabilidade das redes

neurais. Para aprender é preciso considerar nossos recursos, nossa cognição, contamos ainda com estruturas físicas (cérebro), psicológicas (mente) e cognitivas (mente associado ao cérebro). Neste sentido, a neurociência trata da relação mente- cérebro e consciência.

A aprendizagem se dá através das sinapses, que é a modificação do cérebro e a base da aprendizagem. A multiplicidade dos estímulos exteriores, desde a infância, determina qual será a complexidade das ligações entre células nervosas e como se comunicarão, à medida que as informações vão sendo armazenadas no decorrer da vida, será determinante na velhice. Para isso a importância dos estímulos certos, a definição do que o aluno irá aprender e os métodos utilizados são cruciais para o seu desenvolvimento.

A Neurociência se constitui assim como atual e uma grande aliada do professor para poder identificar o indivíduo como ser único, pensante, atuante, que aprende de uma maneira toda sua, única e especial. Desvendando os mistérios que envolvem o cérebro na hora da aprendizagem, a neurociência disponibiliza, ao moderno professor (neuroeducador), impressionantes e sólidos conhecimentos sobre como se processam a linguagem, a memória, o esquecimento, o humor, o sono, a atenção, o medo, como incorporamos o conhecimento, o desenvolvimento infantil, as nuances do desenvolvimento cerebral desta infância e os processos que estão envolvidos na aprendizagem acadêmica. Logo, um vasto campo de preciosas informações relacionadas ao aluno e ao processo de absorção da aprendizagem a ele proporcionada. Tomarmos posse desses novos e fascinantes conhecimentos é imprescindível e de fundamental importância para uma pedagogia moderna, ativa, contemporânea, que se mostre atuante e voltada às exigências do aprendizado em nosso mundo globalizado, veloz, complexo e cada vez mais exigente. (MIETTO, 2009, p. 10)

Neste sentido, a aprendizagem modifica a estrutura física do cérebro e sua organização funcional, o que para os educadores é uma prova de que o conhecimento pode influenciar na vida de um indivíduo e na maneira em que ele toma suas decisões, interagindo com o ambiente e com a realidade que o cerca.

O espaço escolar vem sendo o lugar de seleção de talentos, onde o educando é classificado como bom e ruim, deixando aqueles que apresentam maiores dificuldades sem receber a intervenção necessária. Os ambientes educacionais deveriam contribuir com o desenvolvimento e aprimoramento dos talentos. Neste contexto, ter o conhecimento de como o cérebro funciona pode proporcionar um novo olhar para o sujeito que aprende.

As neurociências têm iniciado uma mudança de pensamento, acerca da prática e da teoria da aprendizagem, está iniciando um entendimento mais amplo sobre a memória, o sono, a estrutura do conhecimento, a estrutura do conhecimento, o raciocínio, a resolução de problemas, a meta cognição o pensamento simbólico. A modelação computacional, etc. Esse conjunto de assuntos relativos à cognição e a aprendizagem estão começando a contribuir para os avanços nos procedimentos e metodologias de pesquisa, além de modificar as concepções teóricas existentes sobre os alunos, a aprendizagem o professor e o ensino. (KUHN, 1998, p. 12)

Reconhecer as potencialidades da criança é essencial para a neurociência, contudo, pouco se discute sobre a forma que se pode beneficiar aquele aluno, ou ainda o modo com que ele aprende. Estes quesitos não são ditos com frequência pelos professores, visto que a preocupação é com a estratégia correta de ensinar, as provas, o conteúdo, fazendo com que os docentes se desviem do ponto de partida que é fazer com que o discente aprenda.

Para a neurociência independente das estratégias utilizadas é necessário que o educando faça novas conexões e estimule o cérebro, para que na vida adulta tenha aspectos positivos no seu desenvolvimento, por conseguinte se faz necessária a variação das aulas para que haja estímulos, ou seja, aulas expositivas, exercícios práticos, projetos, o uso de ferramentas eletrônicas diversas, enfim métodos que estimulem a resolução de problemas.

A criança não aprende de uma única maneira e tampouco o adulto, sabemos que variar estímulos traz resultados, pois a nossa atenção será sempre para o que se sobressaí, o cérebro seleciona o que considera mais importante.

Estudos que contribuem com a educação, como no caso de Ettema e Glasser (1998), que aponta que aprendemos: 70% do que discutimos, 80% do que experimentamos e 95% do que ensinamos para outra pessoa. Já Souza (1997) esclarece que numa escola comum: 46% dos aprendizes são visuais, 35% aprendizes cinestésicos e 19% dos aprendizes auditivos.

Esses dados são de pesquisadores cognitivistas que ajudam a pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem. É necessário que esses fatores sejam levados em conta para a educação, não adianta dar os estímulos iguais sempre e esperar que os alunos demonstrem que estão satisfeitos com aquela aula.

Muitos professores esquecem-se de fazer uma auto avaliação, e perguntar para os alunos sobre o que acharam da aula. São atitudes simples, mas que enriquecem a vivência entre professor e aluno.

Os neurocientistas estão convencidos que a base do aprendizado é fortalecer as novas conexões, estabilizando-as, e criando assim novas associações, para que isso aconteça temos que conhecer não só como o cérebro aprende mais também a influência do sono sobre o aprendizado, a plasticidade cerebral, o trabalho dos neurônios, a maturação do córtex, a poda neural, as células gliais e suas funções, o uso do humor, as emoções, a imaginação, a memória, a atenção, a repetição e tantos outros aspectos relacionados ao cérebro e a aprendizagem. (KUHN, 1998, p. 189)

A Neurociência quando dialoga com a Educação, promove caminhos para o professor tornar-se um mediador do como ensinar com qualidade através de recursos pedagógicos que estimulem o aluno a pensar sobre o pensar. Entretanto torna-se fundamental para o

professor promover os estímulos corretos no momento certo para que o aluno possa integrar, associar e entender.

Esses estímulos quando emoldurados e aplicados no cotidiano, podem ser transformados em uma aprendizagem significativa e prazerosa no processo escolar. A neurociência aplicada na educação vem como um estudo a mais, e não como uma receita pronta ou uma "panaceia" de todos os males da educação para serem curados pela neurociência. Não é uma teoria e tão pouco uma tendência pedagógica, mas sim um estudo científico de como o cérebro pode aprender melhor e guardar saberes.

“Aprende-se com a cognição, mas sem dúvida alguma, aprende-se pela emoção, o desafio é unir conteúdos coerentes, desejos, curiosidades e afetos para uma prazerosa aprendizagem”. (RELVAS, 2008, p. 1). O olhar para o aluno precisa ser diferente visando o que a criança tem de melhor, pois precisam ser valorizadas, independente de suas limitações. Somos diferentes, temos nosso próprio tempo e o desenvolvimento varia de um indivíduo para o outro, o que necessita diálogo entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos num contexto em que a cada dia mais crianças saem da escola sem conseguir relacionar a teoria da sala de aula com a prática fora da escola, saem sem saber atuar na sociedade atual e sem preparo para o mercado de trabalho, com traumas e dificuldades de aprendizagem que carregam para o resto da vida por não terem sucesso na escola. Para que essas dificuldades possam ser amenizadas precisamos de professores comprometidos com a educação e que estejam abertos a rever suas práticas diariamente. Apesar de também acreditarmos que o sistema de ensino precisa ser reformulado para suprir as dificuldades encontradas no âmbito educacional.

Com o presente estudo, fica claro que a formação do professor é continuada e apresenta os mais diversos desafios. Contudo, a partir do momento que existe o comprometimento do professor, as mudanças em sala de aula aparecem e o professor é capaz de atuar com autonomia no auxílio à construção de conhecimentos para seus educandos. Falar de formação não é uma tarefa fácil, pois muitos professores não estão abertos ao novo, mas faz-se necessário um tempo de mudanças no âmbito educacional, nossas crianças estão cada vez mais rápidas, com a tecnologia ao seu alcance, exigindo uma atualização constante do professor.

As metas de uma educação de qualidade surgem o tempo todo, as escolas e professores recebem as coordenadas do que precisam fazer e das avaliações (internas e externas) que precisam aplicar, mas tudo acaba por girar em torno de um sistema que não valoriza a educação da forma necessária.

A fim de alterar o quadro atual de muitos professores perdidos em sala de aula e de várias crianças desmotivadas, são exigidos conhecimentos que transcendam a sala de aula e as teorias puramente pedagógicas, já que o professor precisa conhecer o aluno que recebe em sala de aula, valorizando o que já sabe e ajudando na construção de conhecimentos, sabendo como se dá este processo.

A neurociência quando dialoga com a educação traz resultados muito positivos e significativos para a sala de aula, como melhor aproveitando dos alunos, conteúdos que favoreçam as ações dentro e fora da escola e a autonomia. A formação de professores com as contribuições da neurociência pode permitir um novo olhar sobre como é importante conhecer o aluno, saber o que pensa, quais seus limites, dificuldades e o que é capaz de aprender, cada criança aprende de uma forma diferente e através desses estudos fica claro que o docente precisa de um olhar novo de mudança, que garanta mais aproveitamento dos momentos de formação.

É importante salientar que não existe uma fórmula específica para ser seguida em relação ao processo educativo. Deste modo, não houve a pretensão de apresentar uma receita pedagógica, mas apresentar um referencial teórico a partir de um estudo bibliográfico que pudesse dar subsídios para a formação de professores.

Reafirmo que a criança precisa ser desafiada, motivada, amada, e respeitada, como condição concreta de uma aprendizagem significativa. Professores e alunos precisam se apaixonar todos os dias pela aprendizagem, sendo que a busca do sentido do que se aprende deve ser de parceria.

Se a emoção da busca do sentido da aprendizagem não fizer parte da prática do professor e dos alunos, seremos vencidos pelo cansaço. A sedução de sermos vítimas do sistema, de procurar os culpados, fazendo da escola um muro de lamentações, é o caminho a trilhar.

A possibilidade de transformar o ensino, a aprendizagem e a formação a partir da sala de aula tem a ver com mexer com as emoções dos sujeitos envolvidos.

A profissão docente precisa estar comprometida com uma educação escolar de qualidade que se materializa no desenvolvimento da autonomia, o ensinar a pensar e agir na sociedade, seja para transformá-la ou conservá-la. Isso passa pela paixão, pelas

escolhas e tomadas de decisões conscientes a partir dos conceitos e vivência com o conhecimento dentro da sala de aula e fora dela.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Sueli de Fátima. **Aprendizagem e suas implicações no processo educativo**, 2010. Disponível em: <<http://www.slmb.ueg.br/iconeletras/artigos/volume6/aprendizagem-e-suas-implicacoes.pdf>> Acesso em: 01 abr. 13.

ALMEIDA, Julio Gomes. Interdisciplinaridade: A construção de significado da Docência em contextos organizacionais. In: ROSITO, Margaréte M. B.; HAAS, Maria Célia. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade**: políticas e práticas na formação de professores. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

ALONSO, Myrtes. Transformações necessárias na escola e na formação dos educadores. In: FAZENDA, Ivani (et al). **Interdisciplinaridade e Novas Tecnologias**. Campo Grande: UFMS, 1999.

_____. M. Formar professores para uma nova escola. In: QUELUZ, A. G. **O trabalho decente**: teoria & prática. São Paulo: Pioneira, 1999.a

AMORIM NETO, R.C. e ROSITO, M. M. B. **Ética e Moral na Educação**. São Paulo: Wak, 2009.

ANDERSON, John R. **Aprendizagem e memória**: uma abordagem integrada. Rio de Janeiro: LTC, 2005.

ANDRÉ, M.(Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Papirus, 1998.

ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências Múltiplas na sala de aula**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AUSUBEL, D. P. The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.

BOCK, A. M. B. ; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2001.

BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CARRARA, K. Behaviorismo, Análise do Comportamento e Educação. In: CARRARA, K. (org.) **Introdução à Psicologia da Educação**: seis Abordagens. São Paulo: AVERCAMP, 2007.

CARVALHO, Teresinha Augusto Pereira de. **Neuroemotologia**: em busca da emoção. São Paulo: Baraúna, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elemento para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORTELLA, Mario Sérgio. **Escola e o Conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos, 8 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **O Mistério da Consciência**: do corpo e das emoções do conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DEL NERO, Henrique Schützer. **Ciência cognitivas**, 1997. Disponível em: <<http://www.lsi.usp.br/~hdelnero/JORN2.html>> Acesso em: 09 set. 2014.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. Pesquisa como princípio educativo na universidade. In: MORAES, R.; LIMA, V. **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

DESCARTES, René. **Meditações metafísicas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Discurso do Método**. Tradução: Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, 2006.

- ETTEMA, James S.; GLASSER, Theodore L. **Custodians of conscience**: investigative journalism and public virtue. New York: Columbia University Press, 1998.
- FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FERREIRA, Fabielle dos Santos. **O desafio de ser professor do século XXI**, fev. 2013. Disponível em: <<http://educaferasr2.blogspot.com.br/2013/02/o-desafio-de-ser-professor-do-seculo-xxi.html>> Acesso em: 22 abr. 2014.
- FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FOZ, A. Neurociência na Educação. In: PANTANO, Telma; ZORZI, Jaime Luiz. **Neurociência aplicada à aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** uma reflexão sobre o processos de individuação e de formação. São Paulo: Paulus, 2003.
- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. **A nova ciência da mente**. São Paulo: EDUSP, 1996.
- _____. **Estruturas da Mente**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GIUSTA, Angela da Silva. **Educação à distância**: articulação entre a teoria e prática. concepções do processo de ensino e aprendizagem. Minas Gerais: Puc Minas, 2003.
- GOMES, M. (et al). Conhecimento sobre o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade no Brasil. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, 56(2): 94-101, 2007.
- GRILLO, Marlene Correro (et al). Ensino e pesquisa em pesquisa em sala de aula. **Unirevista**. vol. 01, nº 2, abril 2006. Disponível em: <<http://www.unibarretos.edu>.

br/v3/faculdade/imagens/nucleo-apoio-docente/pesquisa%20sala%20de%20aula2. pdf>

Acesso em: 17 mai. 2014.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar em Revista**. Curitiba. n. 24, p. 67-85, 2004.

HASHIMOTO, Cecília I. **Dificuldades de Aprendizagem**: Concepções que permeiam a prática dos professores orientadores. Tese de mestrado PUC/SP, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010a.

LAPO, F. R.; BUENO, B. Os Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LEVIN, H. Inteligências Múltiplas a teoria e as práticas cotidianas. In: **TCR**, v. 95, n. 4, p. 570-575, 1994.

MAGALHÃES. Fernando Lima. **A psicologia enquanto ciência**. Disponível em: <http://www.fernandomagalhaes.pt/psicologia_ciencia.html> Acesso em: 05 jul. 2014.

MALDONADO, Mauro; OLIVERO, Alberto. O fascínio da memória. **Scientific American Brasil**. Abr. 2012, ed. 119. Disponível em: < http://www2.uol.com.br/sciam/artigos/o_fascinio_da_memoria_2.html> Acesso em 22 jun. 2014.

MARIOTTI, Humberto. **Ciência cognitiva e experiência humana**. Set. 2000. Disponível em: < <https://www.igt.psc.br/Aulas/ConferenciasMacy/Ci%EAncia%20Cognitiva%20e%20%C9tica.htm>> Acesso em: 14 set. 2014.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Pós-Graduação e formação de Professores para o 3º Grau**. São Paulo: FTD, 1994.

_____. **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MENDES, Maria da Conceição Madureira. **O perfil do professor do século XXI: desafios e competências**. Tese de doutoramento. Granada: Universidade de Granada, 2011.

MIETTO, Vera Lucia. **A Importância da Neurociência na Educação**, 2009. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/neurocienciaaeducacao>> Acesso em 17 jun. 2014.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso. **Ritalina e os riscos de um genocídio do futuro**, 05 ago. 2013. Disponível em <<http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2013/08/05/ritalina-e-os-riscos-de-um-genocidio-do-futuro>> Acesso em 25 mai. 2015.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Educação a Distância: Limites e Possibilidades. In: Educação à distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2003.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, Antonio (Org) **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto, 1992.

_____. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PANTANO, Telma; ZORZI, Jaime Luiz. **Neurociência aplicada à aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2009.

PEREIRA, Potiguara Acácio. Pedagogia do Sujeito. In: FURLANETTO, E. C.; MENESES, J. G. C. de; PEREIRA, P. A. (Org.). **A Escola e o aluno: Relações entre o sujeito-aluno e o sujeito-professor**. São Paulo: AVERCAMP, 2007.

PEREIRA, Potiguara Acácio; LEITE, Alessandra. **A profissionalidade do professor**. São Paulo: Curitiba, 2012.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PINTO, A. C. Memória, cognição e educação: Implicações mútuas. In DETRY, B.; SIMAS, F. **Educação, cognição e desenvolvimento: Textos de psicologia educacional para a formação de professores**. Lisboa: Edinova, 2001

A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO



VANESSA KAWAGOE EMIDIO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (2008); Especialista em Psicopedagogia Clínica (2015) pela Faculdade Método de São Paulo; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da rede pública da cidade de São Paulo.

RESUMO

Neste artigo são apresentadas questões relevantes referentes a utilização da tecnologia no trabalho e na formação do profissional pedagogo. O objetivo geral do estudo é o de abrir discussões para que as disciplinas voltadas ao estudo das Tecnologias Educacionais, sejam capazes, além de proporcionar um referencial teórico sobre a evolução e suas interferências na prática educativa, assim como desenvolver reflexões sobre a necessidade de ensinar a aprender com as tecnologias, numa perspectiva de formar pessoas flexíveis, confiantes e com capacidades para interagir com as mais diferentes tecnologias educacionais, oferecendo ao futuro pedagogo oportunidades concretas de investigação e manuseio de diferentes mídias educativas. Também temos como objetivo apresentar elementos para uma discussão sobre o papel dessas tecnologias na formação do futuro docente, mostrando a importância da preparação profissional, mas também em vista da incorporação das mesmas no seu dia-a-dia e em suas lides pedagógicas. A pesquisa, de caráter inteiramente bibliográfico, apresenta como resultado a importância da preparação e participação ativa do pedagogo em sua prática e na formação de cidadãos capazes de se integrarem a Era Digital.

Palavras-chave: Educação; Pedagogia; Tecnologia Educacional.

INTRODUÇÃO

O foco de estudo deste trabalho é a Tecnologia Educacional, destacando os principais aspectos dessa área do conhecimento e o papel do pedagogo em sua formação e

ampliação e aprimoramento de práticas que auxiliarão na superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

A principal justificativa para um estudo dessa natureza parte da observação pessoal de que, no cotidiano escolar, ainda persiste uma grande dificuldade em introduzir a Tecnologia Educacional na prática do profissional pedagogo. Dessa maneira, torna-se imprescindível a realização, a divulgação e a confrontação de estudos e de pesquisas que investiguem se as disciplinas que abordam as áreas das Tecnologias Educacionais, de fato, estão efetivamente colaborando para a formação do profissional da educação, frente a essa nova realidade, com inovações tecnológicas que vêm exigir dele novas competências, novos modelos de ensino, a fim de que possam atender as constantes e profundas modificações da sociedade nesta perspectiva.

As tecnologias digitais provocam e estimulam o repensar, a construção, a reconstrução de diferentes concepções de educação. Possibilitam a retomada em novos patamares, de modalidades diferenciadas de ensino (presencial, à distância, ou semipresencial), possibilitam a criação de novos paradigmas educativos, onde professores e estudantes definem novos papéis e funções; desenvolvem a inteligência coletiva e constroem ambientes coletivos de aprendizagem.

Muitas das novas tecnologias são desconhecidas ou apresentam complicadores operacionais para serem ativadas em decorrência da própria estrutura dos cursos de qualificação do magistério. Os esquemas que regem as aulas de prática do ensino e didática, assim como as concepções que acompanham os cursos de graduação por demais circunscritos a balizas acadêmicas nem sempre sintonizadas dialogicamente com as dinâmicas transformadoras da sociedade, têm contribuído muito para que o jovem professor ingresse na carreira no contrapé das experiências com os meios de comunicação e com as novas tecnologias já desenvolvidas pelos alunos. (Citelli, 2000, p.30).

Na sequência desta afirmação, Citelli, mostra com dados de uma pesquisa, que os professores que estão em sala de aula têm consciência disto, argumentando sobre suas dificuldades e a necessidade de ultrapassarem os limites que impedem fazer uso das muitas linguagens que as Tecnologias proporcionam.

Nesse sentido, quais seriam os conteúdos importantes relacionados à tecnologia, as competências e habilidades necessárias para o futuro educador?

Acredita-se sejam necessárias mudanças, conteúdos mais específicos, novas competências, saber utilizar os diversos multimeios e espaços digitais.

Considerando que o fazer escolar está calcado na prática docente, percebe-se que o modelo de atuação profissional está em crise, desvelando-se dessa forma, a necessidade de se atualizar a formação dos professores, principalmente daqueles que já atuam na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Hoje o uso das tecnologias não é só um modismo que se acompanha, nem um contingência da sociedade ou do mercado, mais um eficiente, e eficaz meio de se fazer educação.

CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL

A humanidade desde o início de sua existência vem evoluindo, passou de uma simples família para tribos, depois foram formadas as cidades, estados, nações e hoje com a interdependência de todos os povos do nosso planeta, chegamos a um fenômeno natural, denominado de “aldeia global”.

É nessa “aldeia global” que está inserido todo processo de socialização das novas gerações. Para entendermos esse processo, buscamos primeiramente contextualizar o fenômeno da globalização, fazendo uma leitura bibliográfica sobre o tema, principalmente no estudo da professora Lucci, 2005.

O desenvolvimento técnico que contribui para as grandes navegações do século XV e XVI tornou possível a interligação entre da Terra e criou condições para passarmos o mundo de forma unificadas. (2005.p. 122).

Neste sentido, de acordo com a professora Lucci, o processo de globalização é um fenômeno que teve sua origem na época do descobrimento das grandes navegações e do início do mercantilismo, nos séculos XVI e XVII, quando se iniciaram as trocas de produtos entre os países imperialistas e entre eles e suas colônias. A importação e adaptação de mudas e sementes que foram para os países europeus, para a agricultura em larga escala, com fins comerciais, foi a forma rudimentar da globalização. Através dela os países imperialistas europeus e suas colônias tiveram acesso aos mesmos produtos agrícolas. Além das trocas de caráter econômico, houve também a globalização cultural, onde os países imperialistas determinaram as características sócios-culturais de suas colônias através da reprodução e imposição de seus usos e costumes à corte local.

Podemos ainda identificar uma globalização científica, na medida em que todos os cursos de formação de pessoal, nas colônias, eram baseadas nos cursos dos países europeus, inclusive o material didático era trazido da lá e posteriormente traduzido. Quando isto não ocorria, os filhos dos nobres iam fazer cursos diretamente na Europa.

Com o continente europeu crescendo cada vez mais, viera a acontecer na Inglaterra no século XVIII a Revolução Industrial que segundo Hobsbawm, 2000, assinala a mais radical transformação da vida humana já registrada em documentos escritos. Durante um breve período ela coincidiu com a história de um único país, a Inglaterra. Assim toda economia mundial foi edificada com base neste país, que por isso ascendeu

temporariamente a uma posição de influência e poder mundial sem paralelo na história de qualquer país com suas dimensões relativas, antes eu desde então, e que provavelmente não será igualada por qualquer Estado no futuro previsível.

Houve um momento na história do mundo em que a Inglaterra podia ser descrita com sua única oficina mecânica, seu único importador, seu único país imperialista e quase que seu único investidor estrangeiro e por esse motivo sua única potência naval e o único país que possuía uma verdadeira política social.

A Revolução Industrial ao expropriar definitivamente os produtores diretos, destruiu formas de trabalho até então dominantes, o que levou por exemplo, o colapso do artesanato. A reação dos trabalhadores às novas condições impostas pelo sistema de fábricas também foi constante e manifestou-se, inclusive, por meio das destruições de máquinas, movimento este que ficou conhecido como “ludismo”, e que foi particularmente intenso nos primeiros anos do século XIX. Contudo os resultados da Revolução Industrial foram extraordinários, refletindo em todos os setores da vida humana.

Com a Revolução Industrial, a mecanização da produção e o desenvolvimento das tecnologias da comunicação, o fenômeno da globalização atinge grandes proporções, viabilizando tocas de informações, bens e serviços de forma rápida, eficiente entre todos os países do globo terrestre.

Essa nova fase de desenvolvimento tecnológico passou a ser classificada por muitos pesquisadores de Terceira Revolução Industrial, em razão do aumento de capacidade de produção nas empresas das redes de infraestrutura (energia e telecomunicações, em particular) e da presença de sistemas informatizados nas mais variadas atividades econômicas e também na vida cotidiana das pessoas (Lucci, 2005, p.123).

A atividade industrial passa a ser dominante, determinando a organização das outras formas de produção, em um processo que envolve as atividades econômicas, políticas e culturais, a partir das quais a educação escolar se torna necessária a uma quantidade maior de pessoas. Essa terceira Revolução Industrial é o que vivemos hoje; cada indivíduo vive em uma sociedade mundial, onde não há atividades que escapem dos efeitos da globalização.

A GLOBALIZAÇÃO NOS DIAS DE HOJE

O termo globalização foi utilizado pela primeira vez em 1985, em um trabalho de Theore Livitt, denominado “A globalização dos Mercados”.

Com esse termo pretendia-se caracterizar as grandes transformações ocorridas na esfera econômica mundial.

De acordo com Zenha, 2005, o mundo globalizado tem assumido relevância como estrutura acumulativa, reserva de valor, e como capital especulativo sem pátria, sem compromisso, a não ser com a evolução crescente e acumulativa de autonomia frente ao processo produtivo. São bilhões de dólares a circular globalmente em tempo real, a velocidade de circulação desse capital é fantástica e sua volatilidade também.

Em contra partida, segundo Silva, 2007, a globalização compreende mais que fluxo monetário e de mercadorias; implica a interdependência dos países e das pessoas, além da uniformização de padrões e está ocorrendo em todo o mundo, também no espaço social e cultural. É chamada de “terceira revolução tecnológica” (processamento, difusão e transmissão de informações) e acredita-se que a globalização define uma nova era da história humana. Enquanto que no passado os instrumentos da integração foram à caravela, o barco à vela e a vapor e o trem, seguidos do telégrafo e do telefone, a globalização remete-se faz pelos satélites e pelos computadores ligados na Internet.

A influência política da globalização, chega ao ponto, por exemplo, de um problema de violência ocorrido aqui no Brasil, ser capaz de chegar ao conhecimento de órgãos internacionais antes mesmo de chegarem ao conhecimento do governo brasileiro. As notícias do mundo são divulgadas pelos jornais, rádios, TV, internet e outros meios de comunicação. O mundo assistiu ao vivo e a cores em 11 de setembro de 2001, o atentado ao World Trade Center (as torres gêmeas), a invasão americana ao Iraque, o Brasil pentacampeão mundial de futebol. Com toda essa tecnologia a serviço da humanidade, dá a impressão que o planeta Terra ficou menor.

Assim, a Globalização é um processo irreversível, que nos atinge no dia-a-dia das formas mais variadas e termos de aprender a conviver com isso, porque existem mudanças para o nosso cotidiano.

A INFLUÊNCIA DA GLOBALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

As inovações tecnológicas tendem a gerar e atrair conhecimentos e talentos de todas as partes do mundo, colaborando para a sua acelerada modificação. A informática introduz novas concepções de se pensar e interagir com o mundo.

A educação, no entanto, é tida como o maior recurso de que se dispõe para enfrentar essa nova estruturação do mundo. Dela depende a continuidade do atual processo de desenvolvimento econômico e social, também conhecido como era pós-industrial, em que notamos claramente um declínio de emprego industrial e a multiplicação das ocupações em serviços diferenciados: comunicação, saúde, turismo, lazer e informação.

É neste contexto, que nós educadores precisamos discutir qual a importância, o impacto, e como este meio globalizado pode ser aproveitado na educação.

A utilização de computadores na educação requer uma escola para “todos”, requer que o novo seja tão atual como a tecnologia.

FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Para desenvolver este tema nos apoiamos na leitura dos estudos de ARANHA (1996), MORAN (2007), LEVY (1993), e HERNÁNDEZ (2006).

Segundo Moran (2007), a escola contemporânea é uma novidade social e cultural. Nesse novo espaço institucional, o desempenho do professor não mais pode ser pensado como uma simples questão de formação teórica de alguém que ensina como também o desempenho do aluno não mais pode ser considerado como uma simples questão de motivação e de esforços individuais.

O PROFESSOR E A ESCOLA DE HOJE

A escola de hoje não é, pois, um retrocesso com relação à escola de ontem. É uma outra escola, principalmente por ser altamente expandida, e suas alegadas deficiências precisam ser enfrentadas por um esforço permanente de investigação e busca.

As instituições formadoras de docentes têm de ver nessa variedade de tecnologias e tendências pedagógicas, o ponto de partida para formular suas propostas. Diferentemente de outras situações profissionais, o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola, que deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores. O professor precisa ser formado para enfrentar os desafios da novidade escolar contemporânea.

Para as gerações mais antigas, que viveram numa sociedade de pequena mobilidade social, bastavam os conhecimentos acumulados, memorizados e transmitidos às novas gerações. Hoje, não basta apenas armazenar informações. As alterações pelas quais passa a sociedade atual apontam mudanças profundas para a formação do professor.

É fundamental que o professor esteja disposto a aprender, não tendo medo de experimentar e errar enquanto aprende, que se coloque no papel de problematizador de conteúdos e atividades, em vez de continuar o papel de simples transmissor de conhecimentos, e que desenvolva capacidade reflexiva, a autonomia e a crítica e

cooperativa, para realizar mudanças educacionais significativas e condizentes com as necessidades atuais.

É sempre o professor que define quando, por que e como utilizar o recurso tecnológico a serviço do processo ensino aprendizagem. O professor é sempre responsável por esse processo e por aquilo que ele desencadeia ao promover a construção de conhecimentos e nesse sentido ele é insubstituível.

A sociedade está caminhando para ser uma sociedade que aprende de novas maneiras, por novos caminhos, com novos participantes (atores), de forma contínua. As cidades se tornam cidades educadoras, integrando todas as competências e serviços presenciais e digitais. A educação escolar precisa cada vez mais ajudar todos a aprender de forma mais integral, humana, afetiva e ética, integrando o individual e social, os diversos ritmos, métodos, tecnologias, para construir cidadãos pleno em todas as dimensões. (MORAN, 2007,p.11)

Para o domínio das novas tecnologias, exige-se do professor uma nova qualificação que atenda as expectativas requeridas pelo novo panorama. Nesse sentido, a qualificação pressupõe a existência de dois componentes básicos do processo educacional: didática pedagógica e conhecimento técnico das novas mídias. Além disso, o professor, como qualquer outro trabalhador, assume um papel de elemento figurante da conjuntura estrutural, pois sem saber manipular, reunir, desagregar e analisar a informação, ele ficará distante do conhecimento, vendo sua situação de marginalização social se agravar frente às novas mudanças.

EM BUSCA DA DEMOCRATIZAÇÃO DIGITAL

A tecnologia é vista hoje como o modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. A competitividade para o mundo do trabalho é destacada às gerações que caminham nos saberes tecnológicos.

No novo panorama social, a informação é o elemento desencadeador de transformações na vida das pessoas. Sob uma perspectiva capitalista, apropria-se da informação e ter controle sobre ela tornou-se um imperativo político-social. A influência das Tecnologias da Informação e da Comunicação se faz sob questões excludentes e seletivas. Entretanto, elas não estão fechadas, pois busca-se a democratização digital. O professor é o elemento fundamental para desencadear esse processo. Entretanto, também sofre com a falta de políticas públicas voltadas para uma formação contínua que privilegiem a sua inserção no ambiente tecnológico.

Para Levy (1999), pensador contemporâneo da educação, o espaço agora é Ciber – Ciberespaço – ambiente de profundas transformações políticas, sociais e culturais. A

internet possibilita novas formas de relações humanas, pois nela há a formação de grupos auto-organizados que realizam o ideal de democracia dentro de grandes comunidades de forma desterritorializada. Edificam-se novos valores, novos mitos, novas maneira de lidar com antigas questões. Compartilham-se novas ideias, abrem-se novos caminhos, delineando-se novas bases sociais.

Por isso, dissemos no começo do nosso trabalho, que caminhamos para um processo irreversível, não podemos negar o poder das tecnologias na vida de cada um de nós. Direta ou indiretamente elas estão lá. Também não podemos pensar que as tecnologias são para poucos, pois seja qual for a classe social, sua influência se faz presente. Portanto, fazem parte de todos os contextos. Ao professor, cabe conhecer esses espaços, identificar os significados que as tecnologias possuem em cada um deles para que se possa desenvolver um trabalho pedagógico que viabilize a participação do educador, ativamente, nesse novo cenário.

Tecnologia e educação estão diretamente ligadas às dinâmicas sociais, pois também são agentes transformadores do processo de aprendizagem e da formação do indivíduo apto a atuar significativamente num contexto globalizado.

Nessa nova perspectiva, o professor não pode mais ser apenas repassador de conteúdos, mas será o propulsor de uma prática pedagógica promotora de mudanças no espaço social, na vida de cada um.

A desinformação nessa era é talvez a razão da existência de muitos problemas sociais, uma vez que atinge o ser humano em sua maior propriedade: a racionalidade. O conhecimento é, portanto, o fator competitivo entre as pessoas e a sociedade, pois é através de seu uso racional e sua aplicação que conseguimos caminhar rumo a inovação e o desenvolvimento social.

Nesse processo de informatização na educação, o educando deve ser visto como um ser de relações tanto social como cultural, que necessita de oportunidades para desenvolver suas potencialidades, interessar por pesquisas, atuar no mercado de trabalho e no seu cotidiano.

Desse modo, os professores precisam se conscientizar de suas ações pedagógica, revendo sempre seus métodos e técnicas de ensino. É necessário ter sensibilidade para conhecer, acreditar, compreender e apoiar o educando, para que sua formação de cidadão seja reflexiva, crítica e comprometida com a sua realidade e que consolide na prática.

É fundamental que o professor tenha conhecimento sobre as potencialidades das ferramentas e saiba utilizá-la para aperfeiçoar a prática de sala de aula, principalmente como instrumentos importantes para aprendizagem.

Assim, os pedagogos, de acordo com os autores apontados e pesquisas elaboradas, devem estar preparados para, na prática, formar cidadãos capazes de se integrarem a Era Digital, cujo princípio fundamental acha-se embasada nas competências para o uso da informação e na capacidade intelectual de transformá-la em conhecimento, como uma inovadora condição de aprendizado contínuo e crescente.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- CIPRIANO, Carlos Luckesi. Prática Docente e Avaliação, Série, Estudos e Pesquisas, Associação Brasileira de Tecnologia Educacional/ABT, Rio de Janeiro, 1990.
- CITELLI,, A. (Coord.) Outras linguagens na escola: Publicidade, cinema, TV, rádio, jogos, informática. São Paulo: Cortez, 2000.
- CORTELAZZO, I. B. C. Redes de comunicação e educação: mudanças no paradigma. In: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. 2003. Disponível em: Acesso em: 10 março 2020.
- HÉRNANDEZ, F. Transgressão e Mudança na Educação. Porto Alegre: Artmes, 1998.
- _____, Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HERON, Luiz da Silva (org) – A Escola Cidadão no Contexto da Globalização. Rio de Janeiro :Editora Vozes, , 1998.
- Lévy, P. O que é virtual?. São Paulo: Editora 34, 1996.
- _____, Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia, pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 1998.
- LUCCI, Elian Alabi, Território e sociedade num mundo globalizado. São Paulo: Ed. Saraiva, 2005.
- MORAN, João Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação online. São Paulo: Loyola, 2003.

_____, A Educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____, MASETO, Marcos e BEHRENS, Marilda. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2003.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. Formando professores profissionais – quais estratégias? Quais competências? Rd. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, Maria Lúcia Ramos. Do giz a era digital. São Paulo: Zouk, 2003.

VALENTE, J. A. Formação de educadores para o uso da informática na escola. São Paulo: Avercamp, 2003.

_____, PRADO, M. E. & ALMEIDA, M. E. (ORG.). Educação a distância via internet. São Paulo: Avercamp, 2003.

ROBSBAWM, Eric. Da evolução Industrial Inglesa ao Imperialismo. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 2000.

ZENHA, Ari de Oliveira. Labirintos do capital. Belo Horizonte, MG: Associados Minas, 2005.

CONSIDERAÇÕES SOBRE CRIANÇAS COM DIFICULDADES EM RELACIONAMENTOS



WANESSA ANDRADE DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro - (2009); Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE (2011).

RESUMO

A relação entre pares são essenciais na adaptação psicossocial durante a primeira infância, e bem mais tarde também, as relações das crianças com seus pares têm um papel primordial em seu desenvolvimento global. Promover as competências sociais e afetivas e intervir desde a mais tenra idade em caso de dificuldade parece particularmente eficaz para

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil; Família; Professores; Movimentos; Linguagem.

INTRODUÇÃO

A amizade na infância é um elemento essencial no desenvolvimento e amadurecimento dos futuros adultos.

O vínculo de amizade, além de possibilitar melhor adaptação a um ambiente, também ensina o convívio em comunidade e lições como respeito ao próximo, noções de limites e autoconhecimento.

As crianças aprendem mais sobre elas mesmas e o mundo quando interagem com os amigos. Elas passam a falar sobre os gostos, desejos, a entender e a ouvir os colegas.

Sabemos que qualquer relacionamento há divergência de opiniões. Em crianças não é diferente, mesmo as divergências vividas entre as crianças não devem ser vistas de forma negativa. É importante que elas passem por todos os testes (conflitos de amizade) nesse período. Com isso, aprendem que precisam ter mais equilíbrio ao tratar as pessoas.

Na infância as brigas e o término de relações na infância deixam cicatrizes profundas. Muitas crianças não têm problemas com isso (amizade acabar) e superam rapidamente.

Há algumas que vivenciam mais as frustrações, porém é difícil ver algo que se prolongue por muito tempo.

Os pais devem sempre acompanhar as amizades dos filhos e ser o termômetro dessas relações. Atitudes solidárias e de pouca interação também são ponto de preocupação dos responsáveis.

RELACIONAMENTO ENTRE PARES

Segundo dicionário Aurélio, relacionar significa capacidade de manter relacionamentos, de conviver bem com seus semelhantes.

As relações entre pares oferecem oportunidades únicas para a familiarização com normas e processos sociais envolvidos nas relações interpessoais e para a aprendizagem de novas habilidades sociais. Oferecem, ainda, contextos nos quais as capacidades de autocontrole podem ser experimentadas e refinadas. As relações entre pares na infância são também multifacetadas: as crianças vivenciam interações entre pares por meio de sua participação em atividades de grupo, bem como em suas relações diádicas com amigos. Considera-se que essas diversas facetas das experiências com pares propiciam oportunidades de desenvolvimento, próprias de cada idade, para a construção do “eu”, com a experiência em grupos de pares aumentando progressivamente de importância e culminando na média infância, antes de dar lugar às amizades na fase final da infância e início da adolescência.

Nem sempre as relações entre pares são benéficas para as crianças: elas vivenciam dificuldades crônicas de relacionamento entre pares, tais como rejeição ou assédio dos parceiros. As relações entre pares nos primeiros anos de vida são, portanto, muito relevantes para questões de políticas sociais e devem ser objeto de contínua atenção.

MARCOS DE DESENVOLVIMENTO DE INTERAÇÕES E RELAÇÃO ENTRE PARES NA INFÂNCIA

O conceito de infância passou por transformações através da história.

Kramer (1982, p. 18) sintetiza esse pensamento da seguinte maneira: a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto) assim que ultrapassa o período da mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada

para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade.

Katz (2006, p. 18) afirma que “quanto mais novas são as crianças, mais aprendem em interação e quando têm um papel ativo, em vez de um papel passivo, receptivo e reativo”. Esta perspectiva fundamenta, em parte, a importância das interações entre pares, na medida em que estas são tendencialmente mais complexas e exigentes para as crianças do que as interações estabelecidas com os adultos, visto que “as interações entre pares são caracterizadas por uma semelhança de poder e conhecimento que leva as crianças a desempenharem um papel mais ativo do que quando elas interagem com os adultos” (Ashley & Tomasello, 1998, p. 144).

A interação entre as crianças é fundamental na construção das aprendizagens significativas no ambiente escolar. Por meio dessa interação, elas trocam informações, linguagens e ações; começam a se relacionar com o outro, aprendendo a respeitá-lo e a construir valores e princípios de colaboração, generosidade e solidariedade.

Desse modo, pode-se destacar a importância do outro, não só no processo de construção do conhecimento, mas também na composição do próprio sujeito e de suas formas de agir.

O MOMENTO QUE INICIA OS PROBLEMAS DE RELACIONAMENTOS NA INFÂNCIA

Os transtornos de aprendizado e de comportamento na infância constituem certo grau de sofrimento e disfunções momentâneas e tardias às quais está associado, um problema de saúde pública.

Esses transtornos trazem sérias implicações psicológicas, familiares, sociais e econômicas. Há evidências de que as crianças acometidas têm um autoconceito mais negativo do que as outras.

O termo “transtornos de aprendizado e de comportamento na infância” é genérico, abrangendo problemas de natureza bastante diversa, como transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtornos de humor, transtornos de ansiedade – entre eles, o transtorno obsessivo-compulsivo (TOC) – o transtorno de conduta, o transtorno opositor-desafiante, transtornos específicos de aprendizado (como dislexia e discalculia), altas habilidades, déficit sensorial de audição ou de visão, deficiência mental, alterações da dinâmica familiar, fatores relacionados à escola (ambiente, métodos pedagógicos), apenas para citar os mais frequentes.

As crises que vivem as famílias atuais; os desencontros entre pais e filhos; a falta de referências para práticas educativas; as ausências físicas e emocionais; o uso de tecnologias avançadas com pouca ou nenhuma supervisão (Internet, com suas facilidades e, ao mesmo tempo, com seus “perigos” virtuais); o excesso de consumo e condutas materialistas, incentivadas nos apelos publicitários, que desnorteiam as ações dos pais, são alguns dos motivos para a crise atual, comprovada pelo grande número de publicações de livros de orientação para educação de filhos presente em nossas livrarias.

Diante dessa situação, podemos perfeitamente compreender o porquê de muitas das funções da família não estarem sendo exercidas ou sendo exercidas de forma insuficiente. Assim, muitas das crianças, ao entrarem na escola, e não totalmente respaldadas pela formação primária da Família, precisam ser preparadas.

Esse cenário é mencionado por Oliveira (2002), quando diz que:

“A escola, cada vez mais, dilata suas funções, ocupando o lugar da família e assumindo a formação moral e ética do aluno. Os pais, diante do interminável bombardeio de “novas” ideias pedagógicas lançadas pelos mais diversos meios de comunicação e diante da crescente falta de convívio e de diálogo com os filhos, sentem-se cada vez mais inseguros e impotentes para resolver seus problemas interiores. Abdicam, pois, de sua função educativa, delegando-a para a escola. Ao assumir o papel de reparadora da família, a escola parece comportar-se como um apêndice daquela”.

Em muitas situações, os conflitos aparecem, os alunos, os filhos, são o alvo desses desajustes tão presentes e frequentes no dia-a-dia das escolas e das famílias nos dias atuais, devido às novas configurações presentes em suas relações de competência.

COMPORTAMENTOS SOCIAIS RESPONSÁVEIS POR DIFICULDADES NAS RELAÇÕES ENTRE PARES

Características físicas alteradas, tais como problemas de linguagem, falta de jeito ou incapacidade física podem criar dificuldades de relacionamento entre pares. No entanto, os atributos comportamentais das crianças têm sido mais sistematicamente identificados como as principais fontes dessas dificuldades. As crianças que vivenciam dificuldades de relacionamento com seus pares tendem a serem mais agressivas, hiperativas e negativistas, mas também mais retraídas e menos sociáveis. Esses comportamentos poderiam ser determinantes proximais, bem como consequências, de suas dificuldades de relacionamento na primeira infância. O comportamento agressivo é o correlato e o determinante proximal mais comumente citado de rejeição entre pares em contextos escolares. Entretanto, algumas crianças agressivas desfrutam de um status social bastante

alto, especialmente se as normas do grupo aceitarem ou forem neutras em relação a comportamentos agressivos. Isso é mais provável entre crianças pré-escolares, porque as formas instrumentais e proativas de comportamento agressivo podem estar positivamente relacionadas com popularidade. De fato, crianças dessa idade, especialmente meninos, frequentemente utilizam meios agressivos para conseguir um status mais alto na estrutura social. Um fenômeno relacionado é que pré-escolares agressivos tendem a associar-se ou a fazer amizade uns com os outros, uma tendência que poderia reforçar comportamentos agressivos como forma de atingir metas sociais. Finalmente, crianças tímidas e retraídas também tendem a vivenciar dificuldades nas relações com seus pares. Neste caso, no entanto, os problemas de relacionamento tendem a ocorrer mais tarde, porque essas formas de reticência social são menos notáveis e menos óbvias para crianças pré-escolares.

Há um consenso nessa área de que crianças que vivenciam dificuldades no relacionamento com seus pares correm risco de uma diversidade de problemas futuros de adaptação, entre os quais estão evasão escolar, delinquência e problemas emocionais. No entanto, os processos de desenvolvimento que conduzem a esses problemas posteriores ainda são questões em aberto: as dificuldades nas relações entre pares na infância estariam realmente causando esses problemas de adaptação, ou eles resultam de características persistentes da criança? Verificou-se que dificuldades duradouras nas relações entre pares na infância preveem problemas interiores como solidão, depressão e ansiedade, bem como problemas de saúde e na escola.

A evidência quanto a crianças pré-escolares é mais limitada, mas aponta na mesma direção. No entanto, não está claro se esses problemas nas relações entre pares na infância terão consequências de longo prazo. A rejeição pelos pares no jardim de infância pode também fortalecer comportamentos agressivos reativos entre crianças que apresentam uma predisposição para a agressão, possivelmente porque a experiência de rejeição pelos pares induz e promove atribuições e expectativas hostis a respeito de situações sociais. Como já foi afirmada anteriormente, a vinculação recíproca entre crianças agressivas também pode reforçar seus comportamentos agressivos no decorrer da primeira infância. De fato, interações entre pares de crianças agressivas nos anos pré-escolares são às vezes ocasião para trocas coercitivas que podem, sob certas condições (por exemplo, atitude submissa da criança coagida, tolerância dos adultos e dos pares em relação à agressão), funcionar como oportunidades de aprendizagem e treinamento de comportamentos agressivos.

DELINQUÊNCIA INFANTIL E JUVENIL

Diferentes níveis de gravidade dos comportamentos delinquentes emergem gradualmente ao longo da infância e adolescência evoluindo em frequência, intensidade e complexidade. Esses comportamentos iniciam-se na primeira infância e vão se agravando com o passar dos anos, associando-se a outros comportamentos antissociais mais graves, podendo assumir padrões criminosos na fase adulta. São muitos os fatores que contribuem para a determinação e manutenção dos comportamentos desviantes. Entre eles, práticas parentais ineficazes, ausência de monitoramento parental, maus tratos, abusos físicos ou emocionais e exposição a ambiente social violento. De qualquer modo, é importante ressaltar que nenhum desses fatores deve ser considerado de forma isolada.

A escola desempenha um papel importante, não só na formação cultural dos alunos, como também na formação do seu comportamento moral e social. O envolvimento da criança e do adolescente em atividades saudáveis e que explorem suas habilidades cria condições para o fortalecimento de sua autoestima, autoconfiança, autocontrole e vínculo com o próximo. É importante que eles se destaquem por seus talentos. Quando se sentem valorizados e reconhecidos, menores são as chances de se envolverem em comportamentos antissociais.

Os pais precisam estar em cumplicidade com a escola e as regras de boa conduta precisam ser compartilhadas e cobradas das crianças e adolescentes. Caso haja infração do que foi previamente acordado, é necessário que haja consequências. Tais consequências são administradas pela escola e pelos pais e precisam ser proporcionais ao erro cometido, assim como a maturidade da criança. Mais importante que isso, porém, é proporcionar à criança oportunidades para aprender comportamentos alternativos e evitar que novos atos delinquentes ocorram. Não basta punir o comportamento inadequado. É importante que ela se sinta valorizada pelos comportamentos adequados que apresenta e pela pessoa que ela é. Caso contrário, comportar-se de forma opositora passa ser a melhor forma de ser percebida e de obter atenção. Escola e pais precisam ser cúmplices, trabalhando em uma mesma direção para ajudar a criança a desenvolver condutas de civilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pares de idade desempenham papéis importantes na vida das crianças em fases de desenvolvimento muito anteriores ao que poderíamos imaginar. As experiências nos primeiros dois ou três anos de vida têm implicações para a aceitação das crianças por seus colegas na creche e nos anos escolares posteriores. Crianças competentes nas suas relações com seus pares em idades precoces e aquelas que apresentam comportamentos pró-sociais têm probabilidade particularmente alta de ser aceitas por seus pares. Crianças agressivas são frequentemente rejeitadas pelos seus pares, embora a agressividade nem sempre exclua a aceitação. É evidente que relações entre pares colocam desafios especiais para crianças com distúrbios e para outras que não têm as habilidades emocionais, cognitivas e comportamentais subjacentes a interações harmoniosas. Para crianças com problemas comportamentais e emocionais precoces, o risco é exacerbado pela rejeição que vivenciam por parte dos seus pares. Inversamente, amizades e relações positivas em grupos de pares desde cedo na vida.

Em contexto particular de creche, é importante ter presente que todas as experiências vividas pelas crianças constituem aprendizagens, são descobertas para compreensão dos outros e do mundo que as rodeia. Tal como afirma Katz (2006, p.17) uma intervenção educativa de qualidade junto das crianças apresenta contributos fundamentais para o resto das suas vidas, pois “os anos iniciais providenciam as bases para todos os aspectos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem para o resto da vida”.

REFERÊNCIAS

- ASHLEY, J., & Tomasello, M. (1998). **Cooperative Problem-Solving and Teaching in Preschoolers**. Social Development, 7, pp. 143-163.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta final. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: . Acesso em: 21 fev. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Disponível em: Acesso em: 21 fev. 2020.
- FONTANA, R. da S. et. al. **Prevalência de TDAH em quatro escolas públicas brasileiras**. Arq. Neuropsiquiatria., v. 65, n. 1, p. 134-137, mar. 2007.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil**. 10 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

KATZ, L. (2006). **Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância**. Saber (e) Educar, 11, pp. 7-21.

OLIVEIRA, Lélia de Cássia F. Escola e Família. Numa rede de (des)encontros: um estudo das representações de pais e professores. São Paulo: Cabral, 2002.

PINHEIRO, A. A. A. **A criança e o adolescente como sujeitos de direitos: emergência e consolidação de uma representação social no Brasil**. In: Castro, Lúcia Rabelo de. (org.). Crianças e jovens na construção da cultura. Rio de Janeiro: NAU Editora, FAPERJ, 2001.

ROCHA, E. A. C. **Criança e Educação: Caminhos da Pesquisa**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

REVISTA **TERRITÓRIOS**

Editora EducarRede
Lauzane Paulista | SP
Rua João Burjakian, 203
CEP 02442-150 São Paulo / SP

Fale Conosco

POLO LAUZANE
Fone: 11 2231-3648
WhatsApp: 11 99588-8849