

V.2 - N.3 - Março 2020

EDIÇÃO ESPECIAL DE ANIVERSÁRIO

REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA

TERRITÓRIOS

ISSN - 2596-3309
ISSN - 2596-3295

ARTIGOS



EducarRede

PARCERIAS



Faculdade
Batista
de Minas Gerais

R454

Revista territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe]
Adriana Alves Farias – Vol. 2, n. 3 (mar.
2020)- . – São Paulo : Educar Rede, 2020.

854 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.
Leitura e escrita. 5. Arte (Educação). 6. Educação
Inclusiva. 7. Educação infantil. 8. Livros e leitura. I.
Farias, Adriana Alves.

CDD: 370

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

EDITORIAL

A leitura em meio ao caos

Aproveite, seja resiliente! Valer-se de um momento de crise mundial, para desenvolver-se no aspecto de autoregulação, ampliar suas habilidades e sua competência leitora é de suma importância. É incontrovertível que esta é uma das competências que mais o ser humano deveria aprimorar, é, sem dúvida, a escolha mais perspicaz.

A partir de um mundo globalizado, se faz necessário notar que, a tecnologia é um meio favorável em tanto caos, a nosso favor e da educação. Aderindo a recomendação da OMS, desfrutando desta revista em casa, a leitura possibilitará desenvolvimento das habilidades, além de ser um aconchego, uma válvula de escape nos tempos difíceis, um elemento para se regular.

As histórias de outros países nos mostram que, com as experiências que obtiveram, se reergueram esperançosamente por meio da educação. Para aprender outras formas de organizar o mundo, pós-tragédias é fundamental saber “LER”, afinal saber interpretar o mundo é tarefa complexa. Sendo assim, é extremamente útil ressaltar a importância da leitura como hábito. Sim, é clichê, mas em tempos atuais, a esperança se encontra na leitura, na educação e na promoção de pesquisas. Logo o mundo literário dá vida a um cenário diferente.

Essa revista convida o leitor e também propicia no viés da sensibilidade, a experiência leitora mais ampla, com a intencionalidade de promover horizontes, repertório e reflexão. Coloca-nos a disposição artigos selecionados, com referência de autores renomados no meio acadêmico. Ainda, realiza uma ampla divulgação em diferentes áreas do conhecimento: licenciatura, engenharia e tecnologia.

Adentre-se na esperança!

Priscila de Toledo Almeida
Psicopedagoga

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 3 (Março, 2020) - SP

ISSN 2596-3309 (Digital)

ISSN 2596-3295 (Impressa)

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

Rua João Burjakian 203

Lauzane Paulista- SP

CEP: 02442150

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

SUMÁRIO

07	OS DESAFIOS DO EDUCADOR FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ADRIANA ROBERTA ANASTÁCIO MIURIN	164	A ABORDAGEM DA HISTÓRIA, CULTURA E ARTE AFRICANA NA ESCOLA DANIELE DA SILVA FERREIRA DOS SANTOS
14	ATENDIMENTO EDUCACIONAL PARA A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL AFRANIA BARBOSA RIBEIRO SANTOS	181	A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL DÉBORA FAVA
30	O ENSINO DA MATEMÁTICA E SUA APLICAÇÃO NO COTIDIANO DO ALUNO ALINE LORIATO ROQUE	188	JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS: CONTEÚDO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA? EDILEIDE LOPES DA SILVA OLIVEIRA
37	OS DESAFIOS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO FRENTE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ANA PAULA DE FREITAS CAMACHO	199	SÍNDROME DE DOWN: UMA ANÁLISE SOB A PESQUISA EDUCACIONAL ELISÂNGELA SANTOS SILVA
47	EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL CAMILA PALHARES OLIVEIRA	212	PSICOMOTRICIDADE EREMILDA NUNES DE ABREU
63	CONFLITOS ESCOLARES CAROLINNE ARIANNE BLASI	220	A ATUAÇÃO DOCENTE NO ESTÍMULO À LEITURA DE SEUS EDUCANDOS EVELINE SOUSA DE ALMEIDA
71	A ARTE E DUCAÇÃO NA ESCOLA CLEIDE DE OLIVEIRA	229	DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM GARDÊNIA FELIS DE OLIVEIRA
91	A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL CRISTIANE PEREIRA DA SILVA	238	A IMPORTÂNCIA DO DISCURSO ESTÉTICO NA NARRATIVAS INFANTIS GRAZIELA CAMARGO ZANELATO
108	O DESAFIO DA INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR DANIELA KARINA DE PAULA MORELLATO CHAVES	251	A INDUSTRIALIZAÇÃO SUBSTITUTIVA DE IMPORTAÇÕES E ALGUMAS DE SUAS CRÍTICAS GUSTAVO TONON LOPES
123	FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE MUDANÇA DANIELA LUZIA DA SILVA	263	O DEFICIENTE VISUAL NA EDUCAÇÃO HELIANE MARIA FREIRE
137	A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DE VYGOTSKY DANIELA POLONIO	271	CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA CONTRIBUIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE PIAGET HELLEN CRISTIANE RIBEIRO
150	HISTÓRICO DAS PESSOAS DEFICIENTES: O ONTEM, O HOJE E O AMANHÃ DANIELE MARCIANO FERREIRA	279	O ENSINO DA LITERATURA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL 1: UMA EXPERIÊNCIA COM WILLIAN SHAKESPEARE HESDRYA NEVES SANTOS DA SILVA

291	A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ESCOLAR INGRID MENDES SILVA	425	A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NAS PRÁTICAS ESCOLARES LILIA VICENTE DA SILVA
299	GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA: UM ENFOQUE NA DESCENTRALIZAÇÃO ISIS OLIVEIRA DE SOUSA	434	A MÚSICA NA DITADURA MILITAR BRASILEIRA LILIAN CARLA CAMPANHOLI
311	ENSINANDO POR MEIO DE BRINCADEIRAS IZABEL CRISTINA ELIAS DA COSTA	447	O DIREITO À INCLUSÃO EDUCACIONAL ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL LÍVIA PONTES SILVA
320	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL POR MEIO DAS ARTES VISUAIS: ARTES O FULCRO DAS INTERAÇÕES COGNITIVA JANE LÚCIA LACERDA MAGALHÃES	459	REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR COMO DIREITO CONSTITUCIONAL E OS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO FORMAL LUCÉLIA MARTINS DE SOUZA
337	DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REGISTROS, PLANEJAMENTOS, OLHARES E VOZES DOS BEBÊS E CRIANÇAS JOCELY DE PAULA LIMA ROQUE	466	EDUCAÇÃO AMBIENTAL LUCINIR ALVES DE OLIVEIRA
348	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O OLHAR DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA INSERIDA NO CONTEXTO DA REDE ESTADUAL JOSÉ CARLOS DE ARAUJO SILVA	479	A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL MÁRCIA SIMIONATO VIANA
360	A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL JOSÉ CÍCERO LIMA DA SILVA	493	A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS ADOLESCENTES MARGARIDA ANA MESQUITA
371	A IMPORTÂNCIA DO AFETO ENTRE PROFESSOR E ALUNO PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM JULIANA APARECIDA PINHEIRO DE ARAUJO	501	DIVÓRCIOS – UM MAL SOCIAL - CAUSAS E EFEITOS NA EDUCAÇÃO SAÚDE E FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS E DO TECIDO SOCIAL MARIA APARECIDA DE LIMA
385	MEDICALIZAÇÃO DO MODO DE SER JULIANA MENEZES SANTOS	510	REPENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL E SOCIAL MARIA DAS NEVES SILVA CIRULLI
395	A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES PLANEJADAS NO BERÇÁRIO KARISLAYNE SOUZA GUIMARÃES DOS SANTOS	524	A RELEVÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DOS JOGOS LÚDICOS NA CONSOLIDAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS DIFERENTES ETAPAS DE ESCOLARIZAÇÃO MARIA IZABEL DA SILVA
402	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO LÚDICA KEILA MARIA DE OLIVEIRA DOS SANTOS	537	APRENDIZAGEM LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, POR MEIO DA ENERGIA QUE IRRADIA DA LUZ NAS CORES E SOMBRAS MARIA LUCIA DE AGUIAR SOUZA ALONSO
412	LETRAMENTO: UM OLHAR URGENTE PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA LEILA FATIMA DE SALES ROSELEM	552	EDUCAÇÃO PSICOMOTORA E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM MARIA VANETE CARDOSO DO AMARAL DE AZEVEDO

- 566** A LATERALIDADE NA PSICOMOTRICIDADE
MARIANA DA COSTA BATTANI JACCOUD
- 577** LETRAMENTO MATEMÁTICO
MARILEIDE SANTOS ARAÚJO
- 588** O FRACASSO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE OS PERCURSOS E PERCALÇOS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
NÁDIA PORTELA LOPES
- 599** LITERATURA INFANTIL: O PROFESSOR COMO INCITADOR DA LEITURA
NAUIZA SILVA SANT ANA SOARES
- 617** TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) NAS INSTÂNCIAS SOCIAIS
NÍVEA CRISTINA RODRIGUES
- 627** DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA MATEMÁTICA
PAULO CESAR VONO
- 644** CONTRIBUIÇÕES SOBRE TEORIAS DA EVOLUÇÃO
PRISCILLA MARINS CORREA NEGRELLI
- 652** FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
RAFAEL TEIXEIRA DE OLIVEIRA
- 661** A RELAÇÃO ENTRE MÍDIA TELEVISIVA, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE INFANTIL
RAQUEL GALDINO MARTINS
- 671** A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
REGINA TELMA BELEM DOS SANTOS
- 680** A HISTÓRIA DA LUTA DAS MULHERES NO BRASIL
ROBERTA SÍLVIA BRANCAGLION
- 694** O USO DA TIC's DIGITAIS NO PROCESSO FORMATIVO EDUCACIONAL
ROGÉRIO RODRIGUES SOARES
- 704** A PSICOMOTRICIDADE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
ROSANA ALVES NOGUEIRA
- 713** LITERATURA: O MORRO DOS VENTOS UIVANTES – ROMÂNTICO OU REALISTA?
ROSANGELA MARIA SILVA DOS SANTOS
- 720** LUDICIDADE E APRENDIZAGEM: OS JOGOS E BRINCADEIRAS COMO AUXILIARES NA EDUCAÇÃO
SANDRA REGIANE SALVADOR DE CARVALHO
- 731** AS FASES DO DESENVOLVIMENTO PSICOSEXUAL E A ANÁLISE PSICOPEDAGÓGICA
SARA MESQUITA COZZOLINO
- 743** A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
SILMARA CONCEIÇÃO DANTAS
- 752** A ARTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS
SILVANA RAMOS DA SILVA
- 761** A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA INFÂNCIA
SIMONE FANTUCCI DE OLIVEIRA
- 778** A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL - CEI
SUELLEN ARRAIAS LUNA POPIN
- 795** OS CONTOS DE FADAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
TANIA RAMOS DE MORAES
- 805** MODELOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM
TATIANA PONCIANO DE SOUSA
- 817** DANÇA VALORES, TABUS E PRECONCEITO
THAIS RESENDE BARRETO ZAMBON
- 826** TEORIA DA APRENDIZAGEM E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA
UILMA REZENDE DA SILVA
- 845** A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VANILZA VIEIRA

OS DESAFIOS DO EDUCADOR FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM



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

Diversas são as dificuldades de aprendizagem e o que se estabelece como um obstáculo para o bom rendimento escolar. Por isso ocorre a necessidade do educador analisar e compreender os fatores que influenciam e promovem ao fracasso escolar. Fatores estes que compreendem desde aspectos metodológicos até socioeconômicos. As dificuldades no processo de aprendizagem muitas vezes, são determinadas pela postura metodológica e avaliativa utilizada pelo professor, pois estes mecanismos devem respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos educandos. A falta de material didático, de alimentação correta, contribui e muito para o desencadeamento de problemas educacionais, destacando entre eles a reprovação e a falta de assiduidade. Outro problema seriíssimo é o social, esse se configura como um dos aspectos essenciais na aprendizagem do aluno, pois nem sempre o contexto social em que estes vivem é favorável ao seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Dificuldade; Aprendizagem; Alunos.

INTRODUÇÃO

O fracasso escolar tem se mostrado um assunto que gera discussões e dificuldades na sua conceituação. A existência de índices altíssimos de evasão e reprovação escolar, leva a crer que questões medicas de saúde são responsáveis pelo fracasso, evidenciando também que seus fatores estão diretamente ligados com as dificuldades de aprendizagem.

Esse trabalho tem como objetivo principal analisar os conceitos atuais do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem, e suas possíveis relações. Tendo como base Fonseca e considerando a construção teórica do construtivismo, compreenderase que as

interações entre o objetivo do saber e o ambiente e o sujeito integram possibilidades de aprendizagem.

O foco da D.A(dificuldade de aprendizagem) está no indivíduo que não consegue atingir o seu potencial intelectual e a partir dessa deficiência cognitiva, tende a revelar fracassos inesperados as DA'S podem ainda sofrerem influencias tanto intrínsecas como extrínseca, ou seja diferenças culturais, instruções inapropriadas, lesões ao sistema nervoso, etc.

Dentro de uma análise contextual, há necessidade de compreender que mesmo na presença de uma pedagogia eficaz e de professores competentes, as DA não desaparecem, nem se extinguem. Com isso as explicações psicogenéticas mostram que a questão da dificuldade de aprendizagem é complexa na medida em que resulta de situações vivenciadas pela criança ao longo de suas relações em contextos familiar, escolar, social e cultural.

O fracasso escolar vista também como fenômeno estritamente individual, o que pode ser observado pelo grande número de obras que constam das categorias “Distúrbios de aprendizagem e problemas de aprendizagem”. (olhar referência)Entende-se que a criança é portadora de uma organização psíquica imatura ,que resulta em ansiedade ,dificuldade de atenção, dependência ,agressividade, etc.

Com base na teoria construtivista vamos identificar as causas do fracasso escolar com a dificuldade de aprendizagem, uma vez que no construtivismo uma pessoa aprende melhor quando toma parte de forma direta na construção do próprio conhecimento, enfatizando a importância do erro não como tropeço, mas como uma nova forma de aprendizagem. Esse trabalho tem uma grande importância para o meio acadêmico e educacional, uma vez que, vem trazer abordagens e fundamentações, para identificar e fortalecer o nível de conhecimento quando o assunto é fracasso escolar.

VERTENTES DO FRACASSO ESCOLAR

O fracasso escolar é um assunto vivenciado frequentemente por educadores em sala de aula, porém sua compreensão quanto as causas continuam precária, por ser algo que se tornou comum acaba perdendo sua devida atenção, ou então quando questionado é tratado como algo que só precise de intervenção médica. Donnangelo (1975) vem falar que não existem causas médicas reais para o fracasso escolar, o que se observa é a construção artificial destas causas.

A fim de compreender o sucesso ou o insucesso escolar do aluno, é importante entender a singularidade de cada um, sendo que os mesmos fatores podem influenciar de maneira oposta em cada criança.

“... entende ser que a criança é portadora de uma organização psíquica imatura, que resulta em ansiedade, dificuldade de atenção, dependência, agressividade, etc. que causam, por sua vez, problemas psicomotores e inibição intelectual que prejudicam a aprendizagem escolar.” (ALGELUCCI et al, 2004)

Assim evidencia que o fracasso escolar é entendido pela escola como deficiências cognitivas e emocionais, em que a família é vista como responsável por proporcionar vínculos emocionais e sociais desestruturados, causando as crianças frustrações ao se relacionar com o meio que está inserido.

"Uma criança com insucesso escolar transporta um peso frustracional que se reflete na família, no professor e no grupo dos seus companheiros. Esse aspecto, além de ser empregado de tendências anti- sociais que se verificam mais tarde, converte-se em um sentimento de autodesvalorização que urge." (FONSECA, 1995)

“De acordo com Patto(1993), a presença de possíveis problemas presente no aluno, que supostamente explicariam seu fracasso escolar e as causas agora, vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais”. Numa análise contextual das causas do fracasso escolar, temos que considerar elementos individuais, sociais, culturais, históricos, etc. Weiss(2004, p.16) afirma que : “considera se como fracasso escolar uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola.” A autora fala que a análise sobre insucesso escolar tem que ter um olhar abrangente para o meio em que a criança vive.

Fracasso escolar e dificuldade de aprendizagem são conceitos independentes, porém há uma integração entre os dois, alguma criança com DA pode não apresentar insucesso escolar, ou uma criança que tenha o insucesso escolar a causa pode não ser uma DA.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

As Dificuldades de Aprendizagem é um dos fatores atuais que leva uma boa parcela de alunos à multirrepetência, ao fracasso escolar e, conseqüentemente, à evasão. Com base em Fonseca (1995) Dificuldade de Aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo manifestado por dificuldades significadas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da escrita e do raciocínio matemático.

Uma dificuldade de aprendizagem é um transtorno permanente que afeta a maneira pela qual, os indivíduos com inteligência normal e acima da média selecionam, retêm e expressam informações. As informações que entram ou que saem podem ficar desordenadas conforme viajam entre os sentidos e o cérebro. A dificuldade de aprendizagem é uma constante no processo educativo e são diversos os fatores que influenciam nessas dificuldades de aprendizagens. Por isso tem-se a necessidade de compreender e refletir acerca dos fatores que geram essas dificuldades.

Segundo Fonseca (1995) as principais causas das Dificuldades de Aprendizagem são as funções cerebrais onde pode ser classificada em linguagem falada, escrita e quantitativa. Outra causa são os problemas perceptivos onde envolve o processo auditivo e visual. As afecções biológicas seria uma terceira causa que tem em sua divisão o sistema nervoso central e os sistemas sensoriais. Os problemas psicomotores, de comportamento e os fatores ecológicos e socioeconômicos fecham as principais causas das DA.

A dificuldade de aprendizagem muitas vezes vem antes mesmo da vida escolar, são detalhes que pela família não são percebidos tão facilmente, ao chegar na escola os professores detectam e alertam aos pais. Alguns professores denominam ser dificuldades de aprendizagem todo e qualquer comportamento agitado dos alunos sem ao menos diagnosticar, sendo que muitas vezes não chega a ser uma dificuldade de aprendizagem.

O PROFESSOR E O FRACASSO ESCOLAR, DESAFIOS HÁ SEREM QUEBRADOS

Apesar de todo esforço de alguns professores, para amenizar o fracasso escolar, a realidade é que o funcionamento da escola é quem determina através de resultados escolares, o lugar de cada aluno na escola, selecionando e eliminando os que não se adaptam.

Para Fonseca (1995) a escola perdeu a sua função sociocultural para o lugar de fabricação de competências que tendem a “avolumar” o problema. Essa vertigem de sucesso, alimentada por políticos, pais e professores, impõe-se à criança e à sua educação. O êxito escolar prevalece como condição necessária a manter para o bem de todos. Com tudo isso fica difícil elaborar um plano educacional para burlar as causas do fracasso.

O que a escola julga como necessário para que aluno passe para o próximo nível de ensino, baseia-se no domínio do conhecimento exigido pelas disciplinas escolares, o gosto pelo saber e a apropriação da cultura como valor fundamental.

“A aprendizagem é, por natureza, uma situação que desestabiliza emocionalmente as crianças. Se o professor não tiver em conta esse aspecto, é evidente que as situações escolares são vividas numa tensão tal que jamais proporcionarão as relações interiorizadas (receptivas, integrativas e expressivas) características do processo da aprendizagem humana.” (FONSECA 1995 p.358)

Segundo Mercês e Sampaio (2004), o fracasso escolar não se explica apenas pela reprovação, acontece uma perda ainda mais relevante, caracterizada pela dissociação da relação ensino- aprendizagem, isto é, no distanciamento entre alunos e o conhecimento que a escola pretende transmitir.

A falta de motivação do aluno em relação à escola, não ocorre de maneira repentina, mas um processo longo comprometendo assim o desenvolvimento da aprendizagem escolar. A respeito disso Caldas e Hubner (2001) diz que a motivação está diretamente relacionada ao ambiente, e isso traz a necessidade de prever e planejar situações antecedentes e consequentes ao processo de aprendizagem em sala de aula. O aluno não terá interesse em aprender se não tiver em um ambiente favorável, em que será estimulado e compreendido o seu nível de conhecimento. De acordo com Patto (1993), para entender o fracasso escolar, é preciso atentar para o fato de que o mesmo contém contradições presentes no centro do discurso educacional; dessa maneira, verificar como se manifestam nos dados elementos para desvendar não só a essência desse discurso, como para encaminhar hipóteses a respeito de seu papel na política educacional.

“(…) Somente um ensino de boa qualidade- no qual um professor interessado e bem formado maneje o conteúdo do ensino levando em conta as especificidades do alunado, tanto no que se refere às características de sua faixa etária quanto às suas experiências culturais – pode garantir a eficiência”.(PATTO ,1993 p.121)

O professor não pode deixar de dar atenção aos fatores neurobiológicos e psicoemocionais do desenvolvimento da criança, dominar métodos educativos sem saber o que se passa, de fato no cérebro da criança não é suficiente, pois a prática não é só aprendizagem, é aprendizagem significativa, e isso ocorre de forma sistematizada e clara. É nessa concepção científica e transformacional que podemos entender o combate ao insucesso escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o levantamento teórico realizado, constatamos que o fracasso escolar está relacionado com diversos fatores, inclusive uma correlação direta com as dificuldades

de aprendizagem. Vemos inicialmente como os problemas de aprendizagem foram atribuídos a deficiências ou limites do próprio aluno, com postura individualista que desconheciam outros fatores que poderiam ser as causas.

Fonseca (1995), diz que caracterizar controlar e transformar o insucesso escolar e as DA'S envolve medidas educacionais intensivas claras e consequentes. "Transformar o sistema de avaliação, onde nascem os problemas do insucesso, seria necessariamente significativa".

Diante desses pressupostos os profissionais da educação, escola e família deverão unir se, para melhor desenvolvimento de trabalhos que irão amenizar ou até mesmo suprir o nível de insucesso escolar. É preciso que se crie recursos pedagógicos tanto para os professores quanto para as crianças com DA, afim de diagnosticarem os problemas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Vitor Da. Introdução às dificuldades de Aprendizagem. (2. Ed. rev. Aum.) Porto Alegre: Arte Medica 1995.

WEISS, Maria Lucia L. Psicopedagogia Clínica – uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

A PSICOPEDAGOGIA E O FRACASSO ESCOLAR: OLHARES RELACIONAIS NO FOCO DA PREVENÇÃO; Estação Científica Online Juiz de Fora, n. 05, Jan 2016.

HUDSON, Rose Mary de oliveira .Reflexão sobre o fracasso escola: a escola como um mundo afastado da vida;Monografia.Centro de Educação e Ciências Humanas.

Universidade Federal de São Carlos.2009.

ANGELUCCI, C.B.; KALMUS. J.; PAPARELI, R.; PATTO, M.H.S.; O estudo da arte da pesquisa sobre fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório.<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

CALDAS, R.F.L.; HUBNER, M,M,C. O desencadeamento com o aprender na escola: o que dizem os professores e alunos, p.71-82,2001.

MESCÊS, M. SAMPAIO, F. Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. 2. Ed. São Paulo: Iglu, 2004. p.255.

PATTO, M.H. Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL PARA A DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL



AFRANIA BARBOSA RIBEIRO SANTOS

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

RESUMO

O tema dessa pesquisa é Atendimento Educacional para a Deficiência Intelectual, tem como objetivo relatar a Deficiência intelectual, sua história, aspectos e atendimentos necessários para que a pessoa com Deficiência Intelectual possa desenvolver dentro de suas possibilidades, ressaltando os atendimentos educacionais necessários, atividades adaptadas, inclusão, processo de aprendizagem, avaliação e parceria entre família e equipe multidisciplinar. A educação focada no aluno com Deficiência Intelectual é indispensável, pois garante o seu pleno desenvolvimento nos diferentes aspectos educacionais. O Atendimento Educacional é pensado nas reais necessidades do educando, dessa forma a aprendizagem se torna significativa, pois há relação com a vida, o conhecimento é oferecido de acordo com as vivências e experiências do aluno, despertando sua atenção e seu prazer em aprender.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Atendimento Educacional; Aprendizagens; Escola; Inclusão.

INTRODUÇÃO

O tema da pesquisa Atendimento Educacional para a Deficiência Intelectual foi desenvolvido pela curiosidade em entender e conhecer o processo educacional para os alunos com deficiência intelectual, sua metodologia, procedimento e atuação, dando assim andamento na pesquisa deste tema.

O trabalho tratará de explicar e informar sobre a Deficiência Intelectual, ressaltando seus aspectos, características, causas, e meios educacionais que favorecerão a aprendizagem das pessoas com Deficiência Intelectual,

Este tema foi escolhido por se tratar de um assunto pouco visto e divulgado, mas que muitos professores se deparam em sala de aula ou poderão vir a se deparar uma vez que falamos sobre a inclusão nas escolas, pois essa limitação causa uma maior lentidão na aprendizagem e no desenvolvimento dessas crianças que podem se deparar com professores despreparados.

CONCEITO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Considera-se Deficiência Intelectual, segundo a definição da American Association on Mental Retardation –AAMR (2006), o funcionamento intelectual inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos, e contém limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, relacionamento social, saúde e segurança, lazer e trabalho.

Segundo Brandão (2009), o termo Deficiência mental foi substituído por Deficiência Intelectual, a mudança foi aprovada em agosto de 2006 pela Organização das Nações Unidas (ONU), em uma Convenção Internacional de Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência, a substituição da nomenclatura foi dada para não se confundir com doença mental e psíquica.

“A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico e sim um ou mais fatores que causam um prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro. As Deficiências Intelectuais podem variar de leve à grave, diferenciando muito a intervenção de quem trabalha com este aluno.” Honora e Frizanco (2009, p.78).

A deficiência intelectual não há nenhum relacionamento com doenças psiquiátricas, e sim um comprometimento do desenvolvimento cognitivo.

Segundo Brandão (2009, p.42), acreditava-se que a deficiência intelectual era causada por processos apenas biológicos ou psicossociais. Na atualidade não há mais essa consideração, pois 30% dos casos não se detecta a uma causa biológica definida. A deficiência intelectual também se apresenta em algumas síndromes genéticas, como Síndrome de Down, Síndrome do X Frágil, Síndrome de Rett, Síndrome de Angelman, Síndrome de Seckel, entre outras.

De acordo com a AAMR (2006), o diagnóstico da deficiência deve ser feito com base nos testes psicométricos de inteligência, avaliando o nível de Q.I, história clínica familiar,

exames neurológicos e morfológicos, comportamento adaptativo e os indicadores de idade da condição deficitária. Há três critérios que devem ser observados no diagnóstico: o funcionamento intelectual da pessoa, seu comportamento adaptativo e a idade do aparecimento ou de manifestação dos sinais de deficiência mental. O diagnóstico envolve toda a equipe multidisciplinar, composta por médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e outros, o julgamento clínico, além de diagnosticar deve propor sistemas de apoios necessários para o desenvolvimento.

HISTÓRIA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

De acordo com Rodrigues e Maranhe (2008), no início do século XIX, o médico Jean Marc Itard iniciou as primeiras tentativas de educar um menino com deficiência intelectual, estava abandonado na floresta em Aveyron na França. Itard foi o primeiro estudioso a usar métodos sistematizados para ensinar os deficientes, suas descobertas deram início ao surgimento de novos estudiosos, um deles foi Edouard Seguin, também médico, desenvolveu um método fisiológico de treinamento capaz de estimular o deficiente em suas atividades, conduzindo ao ensino, também fundou em 1837 uma escola para as pessoas com deficiência. Outra importante educadora que se destaca na história da educação especial é Maria Montessori, a qual desenvolveu um programa de treinamento para crianças com deficiência mental, através da sistematização e manipulação de objetos concretos. Criou no início do século XX as escolas montessorianas para as crianças com deficiências.

O reconhecimento da pessoa com deficiência foi dado a partir dos documentos da ONU (organização das Nações Unidas), Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, Programa Mundial de Ação relativo às Pessoas Deficientes e entre outros que foram fundamentais para o progresso da sociedade.

A sociedade passou a ter uma nova concepção da deficiência, a pessoa com deficiência passou a ser vista como um indivíduo que precisa de auxílio para se desenvolver e se adaptar com o meio social, a educação especial superou os velhos paradigmas e ganhou novas perspectivas.

A Constituição Federal de 1988 estabelece no artigo 208 que o atendimento a pessoa com deficiência deve ser preferencialmente na rede regular de ensino.

O direito a educação em escolas regulares para as pessoas com deficiência finalmente foi dado pelo poder público, a lei estabelece a igualdade de acesso nas escolas públicas e o atendimento especializado na rede regular de ensino.

Após promulgação da Constituição Federal foi implementada uma nova lei, a qual visa os direitos educacionais das pessoas com deficiência, a lei 7.853/89 em seu artigo 2º estabelece:

“Ao poder público e seus órgãos cabem assegurar as pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, a previdência social, ao amparo a infância e a maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico”.

Nesse artigo além de enfatizar o direito a educação garante também os direitos em outras áreas, no qual, o indivíduo com deficiência necessita para ser incluído na sociedade, recebendo apoio e amparos necessários para sua sobrevivência.

Em 1996 é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 que estabelece melhorias e qualidade a educação e estende a oferta de ensino para a educação infantil.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo Campbell (2009 p.141)

“Os sistemas educacionais devem garantir o acesso ao conteúdo básico, inclusive aqueles com necessidades especiais, altas habilidades, condutas típicas de síndromes, quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos, alunos com deficiência (aqueles que apresentam significativas diferenças físicas sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores genéticos, inatos ou ambientais, de carácter temporário ou permanente e que, na interação dinâmica com fatores sócio ambientais, resultam em necessidades muito diferentes da maioria das pessoas)”.

A inclusão garante o direito de todos os alunos, independentemente de sua limitação, todos devem aprender juntos e possuir acesso aos conteúdos escolares, adaptados de acordo com suas necessidades.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação (9.394/96) ressaltou em um de seus capítulos a questão da educação especial, na qual, inclui parâmetros para integração do aluno especial na escola regular, aluno antes excluído das escolas regulares agora tem acesso à educação inclusiva, não são mais destituídos, tem direitos à educação conforme garante a constituição. Também estabelece que a educação especial deva ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e quando necessário deve haver serviços de apoio especializado.

Institui as escolas regulares de ensino a obrigatoriedade de incluir e integrar alunos que tenha necessidades especiais, além da inserção do aluno especial a escola deve

oferecer atendimentos complementares, que dê apoio aos alunos de acordo com as suas necessidades, favorecendo sua aprendizagem e seu desenvolvimento educacional.

De acordo com Campbell (2009 p. 142):

“Na constituição de 1988, assegurou a igualdade acesso e permanência na escola (206, inciso I) e elegeu como fundamento a cidadania e dignidade da pessoa humana (art1, inciso II e III) como um dos seus objetivos fundamentais [...] a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art.3-inciso IV)”.

As leis dão amparo e proteção a inclusão do aluno com deficiência, garantindo seus direitos e igualdade no acesso à educação, portanto, a Educação Inclusiva dá ao aluno que apresenta alguma deficiência o mesmo direito que os outros ditos “normais” do ensino regular.

Conforme Werneck (1997, p. 51),

“O sistema de integração é organizado a partir do conceito de corrente principal, conhecido como mainstrea [...] o processo de integração através de corrente principal é definido pelo chamado sistema de cascata, nele todos os alunos tem o direito corrente principal e transitar por ela Inclusão é assim o termo utilizado por quem defende o sistema caleidoscópico de inserção [...] no sistema caleidoscópico não existe uma diversificação de atendimento. A criança entrará na escola, na turma comum de ensino regular, e lá ficará. Caberá à escola encontrar respostas educativas para necessidades específicas de cada aluno, quaisquer que sejam elas. A inclusão [...] tende para especialização do ensino para todos [...]”.

Fica visível que no Brasil e no mundo aumenta o número de pesquisadores e educadores interessados sobre discutir a inclusão no ensino regular, visando à melhoria e a qualidade do ensino inclusivo, as escolas devem buscar estratégias para que o aluno com necessidades educacionais desenvolva e adquira conhecimentos.

Conforme aponta Ribeiro (2003 p. 130):

“A inclusão não é uma missão impossível, isto sim, desafio superável. É uma questão de pensar e de querer. Querer pensar uma escola que inspire a troca entre os alunos, que confronte forma desiguais de pensamentos, que busque metodologia interativa, que faça do reconhecimento das diversidades estratégias para uma nova aprendizagem, para se construir um aluno inteiro e para respeitar toda a dignidade dos diferentes”.

A inclusão é vista como um desafio, porém, é preciso repensar no assunto e não criticar, para que haja melhoria deve buscar soluções, estratégias e novas formas de ensino que contribua para o desenvolvimento e progresso do aluno.

Segundo Campbell, (2009 p. 129) “o ser humano é capaz de realizar verdadeiros prodígios, ultrapassar obstáculos tidos antes como intransponíveis e se superar a cada dia, conquistando novas fronteiras”.

Apesar das dificuldades existentes na inclusão, há a possibilidade de superação, os problemas presentes devem ser vistos como algo que precisa melhorar e não como

barreiras, é preciso analisar as situações e buscar estratégias que visam alcançar o avanço da educação inclusiva, mas é necessário acreditar e buscar soluções para que todas as dificuldades sejam superadas.

A proposta educação inclusiva visa atender as diferenças entre os alunos, oferece aos alunos com deficiência Intelectual, dentro de seu espaço e limites, a capacidade para formação. Para isto é importante que o professor instale uma prática educativa colaborativa e dinâmica que faça o aluno interagir, expandindo sua relação com o mundo e o meio em que vive.

Segundo Vygotsky (1999. p. 107) somos desafiadores, criando e agregando valores entre o processo de mediação e colaborando com o desenvolvimento.

É importante que o mediador da educação favoreça a criança a construir seus conhecimentos.

Trabalhar com crianças com deficiência intelectual se torna um desafio para o educador, pois, eles necessitam de mais atenção, e cuidados e uma insistência significativa do professor que deve ter muita força de vontade e conhecimento para alcançar os objetivos desejados e contribuir significativamente para o progresso e o desenvolvimento do educando com deficiência intelectual.

Conforme Brandão (2009, p.49) apesar da escola não ser a única instituição responsável por providenciar as transformações necessárias ao desenvolvimento da sociedade, é nela que o homem pode exercitar os primeiros padrões de convivência e de contatos com adversidade.

Dessa forma é de vital importância que a criança frequente uma escola, principalmente as crianças com deficiência Intelectual. É importante ressaltar também que a escola deva ter capacidade e profissionais capacitados para pode identificar e lidar com casos de deficiência intelectual.

De acordo com Brandão (2009, p.57) a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional n-9394/96 – possibilitem a matrícula e permanência de alunos com deficiência nas escolas da rede regular.

Apesar de estar inserido na lei, na prática costuma ser um pouco diferente por os educadores não possuem a qualificação necessária para lidar com a deficiência intelectual nas escolas.

Segundo Brandão (2009, p.57) a política nacional da educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foi um documento elaborado pelo grupo de trabalho pela Portaria n-948/2007 entregue ao ministério da Educação (MEC) estabelece diretrizes para

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Quando inserido na escola, os deficientes intelectuais ampliam sua visão de mundo e de conhecimento, alcançando diversos e inesperados objetivos em seu desenvolvimento, ultrapassando barreiras e aprendendo muito mais do que se possa imaginar. É preciso inserir nas pessoas com deficiência intelectual essa perspectiva, pois eles querem aprender, eles são capazes de adquirir aprendizagem desde que haja alguém disposto a ensinar e lutar para que isso realmente aconteça em sua vida.

PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS PARA A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

De acordo com Evangelista (2002), as pessoas que possui D.I deve ser estimulada a exercer as atividades nas diferentes áreas; motricidade; estimulação sensorial; comunicação; cognição; comportamento social e independência pessoal, a qual inclui as atividades de vida diária, alimentação, higiene e vestuário. O trabalho das atividades nas diferentes áreas é importante para que o indivíduo se torne independente, e que seja capaz de realizar com autonomia suas atividades básicas. O apoio da família é essencial para o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual (D.I), a família que é presente e se compromete com as necessidades que o indivíduo possui, ajuda-o a avançar, pois, acredita na sua possibilidade e no seu progresso. Quando há a dificuldade com a família em relação à inaceitação da deficiência ou falta de comprometimento, o desenvolvimento da pessoa com a deficiência intelectual não é alcançado, pois, sua capacidade de progredir não é estimulada, dessa forma não recebe os apoios e nem os atendimentos necessários para a sua evolução.

Segundo Oliveira (2007), o programa Educativo deve considerar as características específicas do aluno com deficiência intelectual, atendendo as suas necessidades educacionais de acordo com as propostas educacionais da escola, a criança desde cedo deve frequentar a escola para adquirir conhecimentos e vencer suas dificuldades.

Conforme aborda Evangelista (2002), o acompanhamento da pessoa com Deficiência Intelectual é realizado através de uma equipe multidisciplinar, que envolve médico, psicólogo, escola, família e outros atendimentos especializados necessários, as informações dos diferentes atendimentos devem ser compartilhadas, para que todos os profissionais se envolvam e trocam informações, a fim de, desenvolver as habilidades do indivíduo.

Segundo a AAMR (2002), para oferecer propostas educacionais adequadas aos alunos com D.I precisa considerar as cinco dimensões de análise, que são:

- Habilidades Intelectuais - capacidade geral de planejar, raciocinar, solucionar problemas, compreensão de ideias complexas, pensamento abstrato e etc.

- Comportamento Adaptativo – conjunto de habilidades prática, sociais e conceituais, relacionadas aos aspectos cognitivos, comunicativo, responsabilidades e exercício da autonomia.

- Participação, interação, papéis sociais – considera a participação do sujeito na vida comunitária.

- Saúde – condições de saúde física e mental.

- Contextos – relação com o ambiente sociocultural, famílias próximas, vizinhança, comunidade, organizações de apoio, contexto cultural, grupos populacionais e sociedade.

Ao considerar as relações do sujeito com as dimensões sociais o conhecimento de suas necessidades é estabelecido, dessa forma é possível analisar o seu envolvimento com os diferentes contextos sociais e sua forma de interação, estabelecendo níveis de apoios necessários para atender as suas necessidades e garantir o seu desenvolvimento.

De acordo com Vygotsky (apud, Brandão, 2009), a pessoa com Deficiência intelectual possui maior dificuldade na compreensão, e quando encontra dificuldade em associar o conteúdo com sua experiência de vida, sua atenção é desviada, e não mantém o foco sobre o assunto. É preciso investir em uma aprendizagem de acordo com sua realidade, relacionada aos seus interesses, de forma que tenha significado para sua vida.

De acordo com Brandão (2009), se apropriando dos fundamentos de Vygotsky, destaque a importância do professor em atuar como mediador da aprendizagem, criar condições de discussões e reflexões que faça com que o aluno assimile o conteúdo, sendo capaz de estabelecer relações, desenvolvendo suas habilidades cognitivas.

Conforme apresenta Carvalho (2003), A avaliação envolve todo o processo de ensino e aprendizagem, inclusive a organização e a estrutura escolar, ou seja, o projeto curricular, o mobiliário, espaço físico, apoio pedagógico, métodos de ensino e etc., o processo de aprendizagem envolve todos os envolvidos da escola, não apenas o professor, todos os atuantes da escola são responsáveis pela aprendizagem. Cabe à escola organizar o ensino e as formas de avaliação, oferecer os apoios necessários para o aluno com deficiência intelectual, a escola deve acompanhar o aprendizado desse aluno, de forma que conheça o que ele desenvolveu, conheceu e aprendeu, garantindo um acompanhamento contínuo, fazendo adequações necessárias para que possa garantir sua aprendizagem.

Segundo Batista e Montoan (2006), a evolução do aluno com deficiência intelectual se dá quando a escola considera o seu modo de aprender, não o comparando com seu grupo, mas, considerando suas potencialidades, dirigindo um olhar específico para esse aluno, a escola deve acompanhar seus avanços, avaliando os conhecimentos adquiridos, sua forma de lidar com os conteúdos e suas manifestações de conhecimento, porém sua promoção não se dará nas propostas específicas escolares, mas sim na sua adequação curricular individual.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O Atendimento Educacional Especial tem como missão complementar o ensino do aluno com Deficiência, seja intelectual, física, transtornos globais, altas habilidades ou superdotação, por meio de serviços, acessibilidade e artifícios que rompem barreiras, garantindo a plena participação do indivíduo na sociedade e o desenvolvimento da aprendizagem. O Atendimento Educacional é realizado preferencialmente nas salas de recursos da escola regular, no período inverso de aula, podem ser ofertados também em centros de atendimentos educacionais da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, conveniadas com órgãos dos Estados, Distrito ou Municípios. Brasil CNE/CEB nº 4 (2009).

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 04 (2009, art. 13) as atribuições para o professor de Atendimento Educacional Especializado são:

*“I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.”*

A resolução esclarece as atividades que o professor de atendimento educacional especializado deve realizar, com finalidade de promover o desenvolvimento educacional do aluno com necessidade educacional, garantindo funções aos docentes que visa a qualidade no ensino especial. O professor além de assumir o compromisso educacional com o aluno deve atender também as exigências formuladas pelas leis e diretrizes destinadas a Educação Especial.

O Atendimento Educacional é o prodígio da inclusão escolar, o atendimento possibilita que os alunos aprendem o que é diferente dos conteúdos do ensino comum de forma que possam ultrapassar barreiras, estimulando o aluno com Deficiência Intelectual a avançar seus conhecimentos, desafiando-o a confronta-los. (Batista e Montoan, 2006).

De acordo com as autoras Batista, Ropoli, Montoan e Figueiredo (2007), a Educação Especial durante anos manteve as características do ensino comum das escolas tradicionais, tais escolas limitavam e treinavam seus alunos a serem dependentes, o treino se baseava em atividades diárias repetitivas e sem contexto, acreditava-se que o aluno com Deficiência Intelectual só aprendiam no concreto, tal ideia é considerada equivocada, pois, restringe a atribuição de significados, não possibilita que o educando atribua funções e estabelece relações aos objetos, dessa forma o conteúdo se torna vazio, tornando o aluno debilitado diante do conhecimento. A função do Atendimento Educacional foi de “adaptar” o aluno com necessidades especiais à escola comum, há os que acreditam que a inclusão só é possível em alguns casos, para “alunos adaptáveis”, tais pensamentos são levianos! Os que assim pensam provocam a exclusão e a segregação dentro da própria escola.

O Ensino para o aluno com Deficiência Intelectual deve permitir a apropriação do saber para que ele se conscientize do conhecimento que construiu, o aluno também precisa se relacionar com grupos heterógenos, com alunos de vários níveis educacionais, compartilhando vivência com colegas que tenham outras deficiências e síndromes, essa interação favorece a troca de experiências, vivências e diferentes formas de obter conhecimento. O Atendimento Educacional deve propiciar ao aluno elaborar questões e ideias de forma autônoma, e não permitir ser passivo e dependente diante de qualquer saber. (Batista, Ropoli, Montoan e Figueiredo, 2007).

PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O processo de aprendizagem visa a organização, o professor deve focar nos aspectos que potencializam o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual, visando também eliminar as barreiras que dificultam sua aprendizagem. Para

garantir a aprendizagem do aluno, o professor poderá utilizar recursos de alta e baixa tecnologia, selecionando e produzindo materiais e atividades que potencializa o ensino. O educador deve intensificar a aprendizagem do aluno e sua inclusão no ensino regular, garantir uma repercussão positiva no desenvolvimento do educando. (Gomes, Poulin e Figueiredo, 2010).

Para os autores citados abaixo, o acompanhamento do aluno com Deficiência Intelectual é essencial para o seu desenvolvimento, pois promove a aprendizagem e oferece suportes necessários para ampliar o conhecimento, segundo os autores Gomes, Poulin e Figueiredo (2010, p.14):

“O acompanhamento consiste no desenvolvimento de ações que visam ao progresso no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como a sua melhor interação no espaço escolar. Ele visa a transformação, se necessário, dos esquemas de aprendizagem do aluno, bem como das práticas dos diferentes atores (professores e familiares) que atuam com esse aluno.”

De acordo com Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), o acompanhamento se organiza com o plano de atendimento educacional especializado elaborado pelo professor, através do estudo de caso, contendo informações sobre o aluno, recursos disponíveis, escola, família, comunidade e etc., com tais informações obtidas o plano de ensino é elaborado. O atendimento especializado visa também organizar atividades de expressão verbal, de modo que o aluno estabeleça diferenças entre a língua oral e escrita, obtendo contato com as variadas formas de comunicação, o aluno deve ser provocado a se expressar através de imagens, fotos, recontos e relatos. O professor deve propor também atividades de jogos variados que possibilita desafio, uso de estratégias e resolução de problemas, o educador pode planejar diferentes situações que utilizem a expressão do aluno por diferentes meios, seja, pintura, desenho, modelagem, dança, música, escrita, jogos e entre outros.

O acompanhamento visa desenvolver atitudes de dependência e desafiar o aluno na resolução de problemas, desde que as atividades sejam diversificadas e permite o educando se expressar livremente em sala de aula, é interessante o educador propor atividades que promovam a vinculação do aluno, e organizar aprendizagens a partir do interesse e escolha do aluno.

Para Batista, Ropoli, Montoan e Figueiredo (2007), o Atendimento Educacional deve oferecer oportunidades em que o aluno seja incentivado a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento, manifestar sua própria experiência, conforme seus desejos, necessidades e capacidades. O Objetivo do Atendimento Educacional é propiciar liberdade, para que o aluno com Deficiência Intelectual possa construir sua inteligência, tornando-se apto a produzir significado e conhecimento. Tal atendimento não deve propor

conteúdos acadêmicos, como Língua Portuguesa, Matemática e entre outros como a escola comum, mas sim incentivar o aluno a leitura, a escrita e a quantificação, diferentemente do compromisso existente na escola. O processo do conhecimento ao contrário da escola regular, não é realizado por metas estabelecidas por etapas de ensino, no Atendimento Especializado o educando constrói seu conhecimento, suas conquistas são realizadas diante de desafios, porém, escola comum e Atendimento Educacional Especializado precisam acontecer simultaneamente, pois um complementa o outro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394\96), inciso II art.59, assegura ao aluno com grave deficiência intelectual ou múltipla, o direito da terminalidade do atendimento escolar, para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino, em virtude de suas deficiências.

A Resolução CNE/CEB (2001, art.16) estabelece que:

“É facultado às instituições de ensino esgotadas as possibilidades pontuadas nos artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio de certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Profissional.”

Aos alunos que constatarem grave Deficiência Intelectual e comprometimento no desenvolvimento do ensino, tem o direito garantido de solicitar oficialmente o certificado de terminalidade do ensino fundamental, dessa forma o aluno não fica retido por tempo prolongado na escola, o certificado é dado mediante seus conhecimentos, aptidões, capacidades e habilidades, assim, prossegui os estudos nas modalidades seguintes, garantindo seu progresso e desenvolvimento.

AVALIAÇÃO

A avaliação deve envolver todos os aspectos do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, avalia-se o contexto da escola, a sala de aula, os recursos didáticos, o mobiliário, o projeto curricular, os objetos do conhecimento, os espaços físicos, os apoios pedagógicos, a metodologia de ensino, etc. e, além disto, as apreciações devem envolver todos os atores da escola, uma vez que todos são responsáveis pela aprendizagem e não apenas o professor. (CARVALHO, 2003).

Dessa forma, cabe a escola a responsabilidade de organizar o ensino para o aluno com deficiência intelectual, deve analisar o perfil do educando e oferecer atividades e

recursos que contribuem para o seu desenvolvimento, de acordo com as suas necessidades, deve oferecer os apoios necessários visando seu progresso na aprendizagem, a escola e todos os envolvidos devem estar preparados para lidar com as diferentes necessidades dos alunos, não somente os professores e coordenadoras, mas toda a equipe, a instituição precisa propiciar um ambiente adequado, materiais necessários e uma estrutura acessível a deficiência do aluno.

É importante na avaliação da aprendizagem a análise das produções dos alunos, analisar seu caderno, exercícios, desenhos, figuras, relatos, fotos, trabalhos e outros. A equipe deve elaborar meios para avaliar o aluno, alguns exemplos são: diários de classe, relatórios, questionários, entrevistas e outros que possibilita conhecer o potencial do aluno. (São Paulo: SME / DOT, 2008).

De acordo com Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), a avaliação visa captar informações sobre o aluno considerando os aspectos de desenvolvimento intelectual, funcionamento cognitivo, expressão oral, meio ambiente, aprendizagens escolares, desenvolvimento afetivo social e interações sociais. Para os autores a avaliação envolve três dimensões: sala de aula, família e sala de recursos. Em sala de aula, o professor especializado avalia como o aluno lida com o conhecimento, como é a interação com professores e colegas, se há atitudes de dependência ou autonomia e seu desempenho diante das diferentes atividades, seja em pequenos grupos, maiores grupos ou individualmente. Na família a avaliação se refere ao desempenho do aluno nas atividades domiciliares e sua interação familiar, conhecendo suas preferências e sua rotina, e se há apresentação de superproteção ou abandono. Na sala de recursos o aluno é avaliado nos aspectos motores, expressão oral e escrita, raciocínio lógico matemático, funcionamento cognitivo e afetividade (comportamento e interação). As avaliações devem ser realizadas de preferência através de situações lúdicas permitindo livre expressão do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Atendimento Educacional é essencial para os alunos com Deficiência Intelectual deve ser totalmente pensado nas suas reais necessidades, a aprendizagem se torna significativa quando há relação com a vida, o conhecimento deve ser oferecido de acordo com suas vivências e experiências, chamando a atenção e despertando seu prazer em aprender. O atendimento educacional deve envolver também a família e parcerias com equipes multidisciplinares, buscar atendimentos necessários que visa o desenvolvimento

integral do aluno, preparando-o para exercer sua função social, tornando-os independentes e autônomos.

A Educação para o aluno com Deficiência Intelectual é indispensável, pois garante o seu pleno desenvolvimento. A Educação é fundamental na vida de qualquer indivíduo, todos devem ter acesso, a educação é fornecedora do conhecimento e do desenvolvimento, transforma vidas, mentes e gerações, ela é a base e a estrutura de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

AAMR – American Association on Mental Retardation. Retardo Mental: definição, classificação e sistemas de apoio. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Inclusão e Escolarização Múltiplas Perspectivas. Mediação. Org. Porto Alegre, 2009.

BATISTA, Cristina Abranches Mota, Montoan Tereza Egler. Educação inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; ROPOLI, Edilene; MANTOAN, Tereza Egler; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; "Orientações Gerais", "Orientações Gerais e Educação a Distância", 08/2007, ed. 1, Atendimento Educacional Especializado, MEC/SEESP, Vol. 1, pp. 16, pp.15-30, 2007.

BRANDÃO, Ayéres. Deficiência Intelectual: entre mitos e possibilidades. 1. ed. São Paulo: Mais Diferença, 2009.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989. Diário Oficial da União, Brasília, 25 out. 1989.

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

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL, DECRETO Nº 3.298, Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 13/04/2020.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Desafios da Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em 13/04/2020.

BRASIL, Política Educacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2007.

CARVALHO. R.E. Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília: SEESP/MEC, 2003.

CAMPBELL, Selma Inês. Múltiplas Faces da Inclusão – Wak - Rio de Janeiro. 2009.

EVANGELISTA, Leila Maria da Cruz. As novas abordagens do diagnóstico psicológico da deficiência mental. 1.ed. São Paulo: Vetor. 2002.

HONORA, Márcia e FRIZANCO, Mary Lopes Esteves – Ciranda da Inclusão: Deficiência Intelectual e problemas de aprendizagem. São Paulo. Ciranda Cultural, 2009.

OLIVEIRA, A.A.S. Estratégia para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar em Educação Especial. Londrina – Pr, 29 a 31 de outubro de 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova Iorque, 30 março, 2007.

PEREIRA, Fernando e Vieira, Mario “Se houvera quem me ensinara”... A educação de pessoas com deficiência mental. 2 ed. Fundação CalousteGulbenkian, Lisboa, 2003.

RIBEIRO, Maria LuisaSprovieri e BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. Educação Especial: do querer ao fazer. São Paulo, Avercamp, 2003.

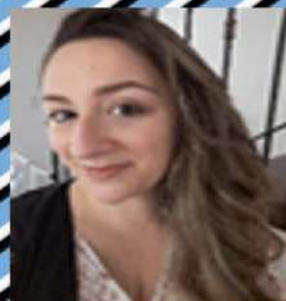
RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim MARANHE, Elisandra André; Capellini, Lucia Messias Fialho – Educação Especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental – Bauru: Mec./ FC/ SEE, 2008.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da deficiência Intelectual. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da deficiência Intelectual. São Paulo: SME/DOT, 2008.

WERNECK, Claudia. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro:WVA,1997.

O ENSINO DA MATEMÁTICA E SUA APLICAÇÃO NO COTIDIANO DO ALUNO



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 o ensino da matemática e a prática dos alunos na sociedade é crucial para planejarmos o currículo e ações que a escola deverá realizar para cada faixa etária. Acreditava-se que o aluno aprendia somente recebendo informações que o professor produzia, assim, o mesmo não vivenciava o uso da matemática em seu cotidiano, não praticava o raciocínio lógico através de jogos e brincadeiras que propiciam o aprendizado. Hoje sabemos da importância dos recursos, da aproximação da realidade e necessidades do aluno, da concretização do sistema numérico que valorizem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Nossos estudos buscarão possibilidades para que o ensino da matemática aproxime os alunos através de atividades diversas, da realidade e da concretização do ensino da mesma.

Palavras-chave: Ensino; Numérico; Crianças; Aprendizado; Desenvolvimento

A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA NO DIA A DIA

Ao longo do ano letivo, o professor planeja e realiza atividades elaboradas de acordo com a faixa etária e o currículo já existente, mas será que este está atendendo às necessidades e realidade deste aluno, será que está aproximando suas vivências dos jogos, situações problemas e demais atividades? Este questionamento é crucial para avaliarmos constantemente nossas aulas e o aprendizado da criança. O conhecimento tornou-se o principal elemento de cidadania, a Educação é um meio para a circulação e criação de conhecimento, na qual a escola proporciona um ambiente rico para tal fato, valorizando a diversidade de culturas, vivências e experiências. Porém, algo que deve-se

ser questionado é se realmente esta diversidade é considerada base para a realização do planejamento das aulas e projetos de matemática, pois tradicionalmente é vista como uma disciplina que só será aprendida por alunos que são bons de raciocínio e cálculos. Sabemos que esta aprendizagem não pode ser de exclusão, que ela tem o papel fundamental de aproximar o conhecimento prévio do aluno, o valorizando, propiciando assim, avanços em suas descobertas e conhecimento.

O ENSINO DA MATEMÁTICA E A VALORIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS

O conhecimento do aluno sobre a Matemática já está presente em seus primeiros anos de vida. A observação vivências escolares e em seu cotidiano ampliam e estimulam seu raciocínio, o contato com os números, cálculos mentais e representações gráficas. Se este conhecimento for aproveitado e valorizado desde as séries iniciais, estimulará o aluno a ampliar sua bagagem, o desafiará em buscar novos aprendizados de diferentes formas.

As ações do professor e da escola neste sentido será fundamental para o sucesso deste processo de aprendizagem, desde a elaboração de um Planejamento adequado à faixa etária e às necessidades e realidade desta criança, avaliação constante dos avanços e dificuldades do aluno, recuperação contínua para aqueles que necessitam de um tempo maior em determinados conteúdos e a aproximação da família.

Segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil (MEC/SEF,1998:75), as características da faixa etária das crianças, bem como as necessidades atuais de construção de uma sociedade mais democrática e pluralista apontam para a importância de uma atenção especial com a relação entre as instituições e as famílias.

Constata-se em muitas instituições, que estas relações tem sido muito conflituosas, baseadas numa concepção equivocada de que as famílias dificultam o processo de socialização e de aprendizagens das crianças. No caso das famílias de baixa renda, por serem consideradas portadoras de carência de toda ordem. No caso de famílias de maior poder aquisitivo, a crítica incide na relação afetiva estabelecida com as crianças. Esta concepção traduz um preconceito que gera ações discriminatórias, impedindo o diálogo. Muitas instituições que agem em função deste tipo de preconceito, tem procurado implantar programas que visam instruir as famílias, especialmente as mães, sobre como educar e criar seus filhos dentro de um padrão preestabelecido e considerado adequado. Essa ação, em geral moralizadora, tem por base o modelo de família idealizada e tem sido responsável

muito mais por afastamento das duas instituições do que por um trabalho conjunto em prol da criança.

Neste momento a postura na interferência do professor é fundamental, pois ele terá que ter discernimento e clareza da realidade de cada família, e auxilia-los de maneira adequada. Assim, quando o professor faz um levantamento desta realidade e à partir de todos os fatores, elabora seu Planejamento e a sequência de atividades que irão valorizar os conhecimentos prévios do aluno e o estimularão à novas aprendizagens, com certeza teremos êxito no trabalho do ensino da Matemática.

“Sequência de atividades, são aquelas planejadas e orientadas, como o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São sequenciadas com intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade para que as crianças possam ir paulatinamente resolvendo problemas à partir de diferentes preposições. Estas sequências derivam de um conteúdo retirado de um contexto específico”. (Referencial curricular para a Educação Infantil, MEC/SEFF, 1998:56)

O aprender Matemática não é simplesmente aprender a fazer contas, abrange a compreensão da situação, da necessidade de calcular com um objetivo real. Quando a criança resolve um problema com números em seu cotidiano, usando métodos próprios, comuns a outras crianças, ela está utilizando-se da matemática, do raciocínio lógico. A matemática que ela produz não é independente de seu pensamento, de seus conhecimentos prévios.

Na comunidade científica, a matemática é definida como uma ciência formal, significa que a lógica reconstruída da matéria é dedutiva, No entanto, a matemática não é só uma ciência, mas também uma forma de atividade humana. Uma descoberta por exemplo em matemática pode, na verdade, ocorrer por indução.

A matemática fornece instrumentos eficazes para compreender e atuar no mundo que nos cerca; ela é uma ferramenta essencial na solução de vários tipos de problemas. Os alunos vivenciam exatamente isso em seu cotidiano, a matemática aplica em suas vivências, rotina de idas à padaria, mercadinhos entre outros. Nela são desenvolvidas estruturas abstratas baseada em modelos concretos; além de método, a matemática é um meio de comunicação – uma linguagem formal e precisa – requer uma prática constante de forma clara e universal.

A matemática é componente importante na construção da cidadania, nos conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, e o seu ensino deve ser meta prioritária do trabalho docente, procurando desenvolver nos alunos competências para compreender

e transformar a realidade. No ensino da matemática destacam-se aspectos básicos como relacionar observações do mundo real com representações (esquemas, tabelas, figura) e essas representações devem relacionar-se com princípios e conceitos matemáticos, através da “fala” e da “escrita”.

A aprendizagem em matemática está ligada à compreensão, isto é, à apreensão do significado; resultante das conexões entre todas as disciplinas com o cotidiano nos seus diferentes temas.

Entre os vários objetivos da Matemática, encontramos o de ensinar a resolver problemas; e as situações de jogos representam uma boa situação – problema, o que potencializa as capacidades para compreensão e explicação dos fatos e conceitos da Matemática.

A utilização dos jogos nas atividades, ajudam a desenvolver o interesse de cada um tornando-os capazes de compreender com clareza as atividades e trabalhos aplicados na escola, deixando de existir diferenças entre alunos em relação ao aprendizado.

Incluir esse jogos e atividades lúdicas que simbolizam as vivências do aluno no planejamento, é fundamental para aproximar a realidade do uso da matemática em seu dia a dia. O professor conseguirá perceber através dele os conhecimentos prévios da turma assim como as defasagens e necessidades de ampliação de determinados conteúdos. Podemos citar a brincadeira de “Mercadinho”, no qual o professor irá simular um mercado com objetos e seus valores, organizando os alunos cada um para uma função, com o objetivo de trabalhar valores, troco, ou seja, situações reais que irão proporcionar aprendizado e construção do conhecimento.

A capacidade lúdica do professor é um processo que precisa ser pacientemente trabalhada. Ela não é imediatamente alcançada. O professor que, não gostando de brincar, esforça-se por fazê-lo, normalmente assume postura artificial facilmente identificada pelos alunos. (KISHIMOTO, 1998, p. 122)

A imaginação é um processo psicológico novo para cada criança o que representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, que não está presente na consciência das crianças muito pequenas; tal imaginação surge primeiro em forma de jogo.

Nesta perspectiva, o jogo torna-se conteúdo assumido, com a finalidade de desenvolver habilidades de resolução de problemas, possibilitando ao aluno a oportunidade de estabelecer planos de ação para atingir determinados objetivos [...] (KISHIMOTO, 2000, pp. 80 - 81)

APROXIMANDO A MATEMÁTICA DA VIDA

A falta de planejamento, investigação dos conhecimentos prévios da turma, organização dos conteúdos, pode gerar um descompasso no interesse e rendimento na aprendizagem da criança. Percebemos assim, que a matemática se desvincula da realidade dos alunos, torna-se difícil que eles consigam resolver problemas do cotidiano. Eles participam de uma realidade escolar que em algumas ocasiões treina para problemas idealizados e em alguns momentos fragmenta o pensamento. Dessa maneira, o trabalho em sala de aula na maioria das vezes se torna mecanizado e baseado na repetição de situações hipotéticas e descontextualizadas da vida do estudante.

[...] saibam usar a Matemática para resolver problemas práticos do cotidiano; para modelar fenômenos em outras áreas do conhecimento; compreendam que a Matemática é uma ciência com características próprias, que se organiza via teoremas e demonstrações; percebam a Matemática como um conhecimento social e historicamente construído; saibam apreciar a importância da Matemática no desenvolvimento científico e tecnológico (BRASIL, 2006, p. 69).

Iniciar o trabalho de matemática em sala de aula requer respeitar e valorizar o que o aluno conhece, convive, vivencia e pode argumentar e questionar a partir de seus conhecimentos prévios. O uso do contexto para ensinar matemática, consiste em elaborar uma representação do mundo, utilizando conceitos matemáticos, para melhor compreendê-lo, possibilitando assim a articulação dos alunos para resolução de problemas reais.

Uma situação que é muito comum em sala de aula, é alunos com pais comerciantes. Estes já possuem uma “bagagem” de conhecimentos sobre cálculos e estratégias sobre o sistema numérico. Em diversas situações, os alunos observam ou mesmo resolvem várias situações problemas, utilizando ou não as técnicas convencionais. Cabe ao professor valorizar tais conhecimentos, ampliar a visão deste aluno quanto a novos conteúdos e técnicas a partir desta situação.

A matemática pode ser considerada hoje tanto uma ciência quando uma habilidade necessária para a construção e evolução da sociedade.

Vemos em muitas situações, famílias que vivem através do sustento do comércio, formal ou não, na qual as crianças participam destas vivências.

Notamos que os alunos possuem dificuldades nos processos aritméticos (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação), assim como em procedimentos algébricos, os quais necessitam dos conceitos aritméticos para sua construção e desenvolvimento. Se analisarmos os currículos de cada ano escolar, será notado o quanto o conteúdo sofre

pequenos acréscimos, criando-se, assim, um grande abismo quando o professor introduz os conceitos algébricos de maneira não planejada ou mal estruturada. Tornando-se comum alunos no final do Ensino Fundamental II ou até mesmo no Ensino Médio com dificuldades em processos aritméticos de multiplicação, divisão ou até mesmo adição.

O ensino da Matemática como meio facilitador para a estruturação e o desenvolvimento do pensamento do aluno e para a formação básica de sua cidadania, só será real e eficaz quando realmente aproximarmos a realidade deste aluno, propor situações em que percebem a necessidade de seu uso na sociedade.

É importante que a Matemática desempenhe, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares.

Ao falarmos da pluralidade das etnias existentes no Brasil, à diversidade e à riqueza do conhecimento matemático que nosso aluno já traz para a sala de aula, temos um rico material de trabalho no ensino da Matemática, uma vasta amplitude de conteúdos a serem trabalhados de formas diversas.

[...] um conhecimento fragmentário que se manifesta segundo uma lógica conceitual que é própria às exigências de toda a vida cotidiana. Trata-se de uma lógica conceitual adequada aos objetivos prático-utilitários e que responde eficazmente às necessidades do cotidiano (GIARDINETTO, 1999, p. 6).

A matemática está presente em nosso cotidiano apresentando-se das mais diversas formas como, por exemplo, no processamento da linguagem do computador, na construção civil, no pagamento da compra e venda de objetos.

A matemática apresentada na escola é um reflexo do que ao longo dos anos a humanidade criou historicamente. Porém, foi uma organização estruturada durante anos para que se tornasse viável o acesso igualitário entre as classes sociais ao conhecimento. Em determinadas ocasiões, em função do estreitamento desta realidade, para trabalhar algum teorema, alguma lei, são citadas situações do cotidiano, porém de forma superficial e sem estabelecer relações que possibilitem significar tais conceitos, tanto em relação às teorias matemáticas quanto às situações reais da vida.

Hoje é possível analisarmos os livros didáticos que já aproximam os conteúdos e situações da realidade, nos capítulos são exemplificadas situações cotidianas, facilitando para o aluno e professor, que o trabalho e aprendizagem sejam mais reais e significativos.

No momento que estamos planejando as sequências de atividades, é crucial avaliarmos constantemente se estamos atingindo nossa clientela de maneira significativa,

analisarmos se as atividades estão trazendo os conhecimentos prévios das crianças para sala de aula. Desde os jogos que trabalham as situações- problema de maneira mais lúdica, até as atividades mais formais, avaliações externas que exigem o aprendizado do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os apontamentos feitos em nosso artigo, é possível verificar a importância de aproximar as vivências e conhecimentos prévios dos alunos dos conteúdos e ações que serão trabalhadas em sala de aula.

Cabe ao professor e equipe gestora, planejar ações de forma efetiva para que isso ocorra, analisando a realidade em que a escola está inserida, as necessidades sociais, formação e bagagem cultural das famílias, de maneira a trazê-las para a escola e contribuir no processo de ensino-aprendizagem do seu filho.

REFERÊNCIAS

Nunes, Terezinha;Carraher, David;Schieman, Analúcia. **Na vida dez, na escola Zero**, 16ª edição, 2011

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.

Verônica R.,Maria. Azevedo.**A Matemática através de jogos**-Atual- Editora,2001

Palermo Brenelli,Rosely.**Jogo como espaço para pensar-A construção de noções de lógica e aritméticas**, Editora Papyrus- Edição: 9 (1 de janeiro de 1996)

V. D. Aranão, Ivana.**A matemática através de brincadeiras e jogos**,Papyrus Editora Edição: 7ª (30 de abril de 1996)

OS DESAFIOS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO FRENTE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA



ANA PAULA DE FREITAS CAMACHO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNINOVE (2012); Graduação em Letras Português/Inglês pela Faculdade UNIFAI (1990); Professor de Ensino Fundamental I e Educação Infantil na EMEI Mário de Andrade.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo identificar as dificuldades diante do processo de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino e qual a formação necessária para o professor. Este estudo leva à reflexão sobre as citações levantadas no ensino inclusivo. Os aspectos legais citam que devemos garantir a presença desses alunos em sala de aula regular, porém mais do que oferecer uma vaga é necessário não perder de vista, que a educação inclusiva tem papel inovador e transformador no seu contexto social mais amplo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Prática Docente. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A discussão a respeito da Educação Inclusiva é realizada no Brasil desde a década de 90 de forma sistemática, antes disso temos os movimentos dos grupos de pais que fundam instituições que atendam crianças com deficiência.

O contexto de educação inclusiva definida como “ato ou efeito de incluir-se, inserção, introdução, incorporação e integração” (Ferreira, 2009), é proposto como uma nova visão da educação no país e implica mudanças nas propostas curriculares e na formação docente.

A inclusão de alunos com deficiência é garantida por lei, mas qual a formação que o educador deve ter para fazer um bom trabalho?

A educação inclusiva além de ser idealizada precisa ser implementada, pois apenas a matrícula de um aluno com deficiência nas escolas não garante seus direitos quanto à

cidadania e nem a sua inserção na vida social como tampouco a construção de conhecimento.

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva parte de dentro da sala de aula apresentando uma proposta pedagógica que garanta o acesso e permanência do aluno na escola, pois quando falamos em escola inclusiva, pensamos em uma escola para todos, garantindo a igualdade de direitos e oportunidades, independente de qualquer característica individual, sem distinção alguma (LDB nº 9394/96).

A proposta de educação inclusiva precisa ser definitivamente entendida como um dever assumido e concretizado pelo Estado a partir da parceria com a sociedade tanto no planejamento das ações a serem desenvolvidas como em sua efetivação. Para compreendermos esta necessidade destacam-se as barreiras de infraestrutura e de atendimento a serem eliminadas tais como a deficiência na formação dos professores, a falta de formação continuada desses profissionais e suas precárias condições de trabalho as quais não contribuem para a validação desse processo. Assim como, Mantoan (2001) acredita que mais urgente que a especialização é a formação inicial e continuada dos professores para atender as necessidades educacionais de todos os alunos no ensino regular.

A escola inclusiva, enquanto ideais, tem buscado a simpatia de pais, educadores e da sociedade em geral, mas de acordo com Mantoan (2001) há um movimento contrário de pais e alunos sem deficiências, que não admitem a inclusão, por acharem que as escolas vão baixar e/ou piorar ainda mais a qualidade de ensino se tiverem que receber esses alunos.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA TRABALHAR COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Mantoan (2003), afirma que as ações educativas inclusivas propostas terão como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla a sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula.

Os PCN's sobre a educação inclusiva (2000) questionam se o modelo de professor que o ensino inclusivista prevê é aquele especializado em todos, mesmo nos que apresentam deficiências.

A escola inclusiva remete a uma escola para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e entenda as diferenças individuais dos alunos. Mas, como trabalhar a inclusão de alunos com deficiências sem excluir os demais?

O desafio de ter alunos com deficiência na sala regular vai além de participar das atividades desenvolvidas, usufruir de todos os materiais e equipamentos, usados e dos diferentes ambientes. É necessário atender a diversidade de todo o grupo na sala de aula.

A maior dificuldade encontrada pelos professores é a falta de formação específica e de apoio pedagógico.

A formação continuada e coletiva pode estimular o desenvolvimento dos professores, pois esses tem a possibilidade de dividir com seus colegas as suas experiências e conhecimentos, uma formação que possa ser reflexiva, segundo Oliveira (2002, p.246).

A formação continuada dos professores deve capacitá-los para conhecer melhor o que hoje se sabe a respeito das possibilidades de trabalho pedagógico de promoção do desenvolvimento de todas as crianças com deficiência, bem como para auxiliar essas crianças na construção de conhecimentos cada vez mais ampliados e significativos acerca do mundo e de si mesmas.

No que se refere à formação de professores, Mantoan (2001) afirma que já é possível capacitar esses profissionais nas habilitações em cursos de Pedagogia, nas inúmeras especializações que se criam nos cursos de pós-graduação, nos cursos de formação continuada oferecido pelas redes de ensino, como cursos preparatórios para inclusão. Contudo, a autora afirma que na perspectiva da educação aberta às diferenças, a formação dos professores não acontece pelos mesmos caminhos acima referidos, ela é construída no interior das escolas, à medida que os problemas de alunos com ou sem deficiência aparecem.

Os professores estão continuamente se atualizando, para conhecer cada vez mais de perto os seus alunos, em suas peculiaridades de desenvolvimento (...). A formação continuada desses profissionais é antes de tudo uma auto formação, pois acontece no interior das escolas e a partir do que eles estão buscando para aprimorar suas práticas (GAIO E MENEGHETTI, 2004, p. 92).

Souza (2008) trata o problema da inclusão escolar, ressaltando a importância dos professores saberem quem são os alunos com dificuldades de aprendizagem e o sentido da inclusão na educação formal. Afirma ainda, que os educadores devem qualificar-se para aprimorar as suas competências e também devem ser atuantes no processo pedagógico.

Os conceitos sobre o apoio pedagógicos relatados por Stainback & Stainback (1999) são fundamentais para direcionar os processos de inclusão na sala de aula, uma vez que a prática e o apoio pedagógico visam viabilizar a realização da prática docente.

(...) o apoio não deve definir e ou se restringir a explicar que um aluno tem capacidade ou não de aprender só para descarregar as tensões do professor, ou mesmo para tirar-lhe a responsabilidade de ensinar uma criança menos capaz de seu grupo de alunos (...). Todos os alunos sejam suas dificuldades e incapacidades reais ou circunstâncias físicas ou intelectuais, sociais, tem a mesma necessidade de serem aceitos, compreendidos e respeitados em seus diferentes estilos e maneiras de aprender e quanto ao tempo, interesse e possibilidades de ampliar e de aprofundar conhecimentos, em qualquer nível escolar (GAIO & MENEGHETTI, 2004, p. 83).

O professor deve ser formado para trabalhar com as diferenças que ele encontrar dentro da sala de aula e não em uma determinada deficiência, pois se assim acontecer a proposta da educação inclusiva fica prejudicada, pois assim estaremos segregando as crianças dentro da sala regular e estaremos excluindo essas crianças.

O professor deve planejar e executar um currículo que tenha um conteúdo flexível e diferenciado, com técnicas e recursos que sejam adequados e, assim, buscar adequar às necessidades dos educandos com recursos pedagógicos, utilizando pesquisas para descobrir meios de superar as dificuldades dos educandos.

A formação de professores para trabalhar com alunos com deficiência não é específica, mas são necessários, contudo conhecimentos pedagógicos, cognitivos e ter consciência da atividade de ensinar, pois esse é um trabalho complexo sendo assim, são necessárias constantes pesquisas sobre as necessidades educativas.

Antigamente a formação acadêmica do professor era tida como suficiente para que ele atuasse na área de educação, mas hoje se faz necessária a formação contínua de maneira que ele possa sempre atualizar seus conhecimentos para que enriqueça seu aprendizado.

Hoje as habilitações dos cursos de Pedagogia devem voltar-se para o aprofundamento pedagógico, pois os professores precisam de uma formação onde possam trabalhar as diversidades.

(...) formação geral dos educadores eliminaria, em grande parte, os obstáculos (...), (...) a formação única para todos os educadores propiciaria a tão esperada fusão entre educação especial e regular, nos sistemas escolares. Gaio e Meneghetti (2004, p.93)

DIFICULDADES DIANTE DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Na Antiguidade, acreditava-se que crianças com deficiência não poderiam ser educadas, pois eram tidas como incapazes, não podendo participar de atividades comuns, sendo excluídas totalmente da sociedade e colocadas em instituições segregadas,

geralmente longe da comunidade. Mas, por volta de 1960, familiares de deficientes se juntaram para criticar a segregação, defendendo o direito de seus filhos de estudarem em um ambiente educacional regular, dando espaço então a integração.

No dia 07 de junho de 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, representando 92 governos e 25 organizações internacionais, com o objetivo de reafirmar o compromisso com a Educação para todos. Essa Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais aprovou a “Declaração de Salamanca, que expõe princípios, políticas, práticas e uma linha de ação para as Necessidades Educativas”. Esta Declaração foi de grande valia para o movimento da educação inclusiva.

A inclusão de alunos com deficiência na escola regular trouxe um grande desafio, pois esses alunos eram aceitos em escolas regulares, porém, não se encontrava profissionais preparados ou um apoio especializado. Sendo assim, os professores consideravam-se incompetentes para lidar com as diferenças em sala de aula, especialmente para atender os alunos com deficiência, pois os especialistas sempre se distinguiram por realizar apenas este atendimento. (Mantoan, 2001).

Mantoan (1988) afirma que o movimento inclusivo nas escolas ainda que muito contestado pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, convence a todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social. Pois não se muda a escola com um passe de mágica, no entanto a implementação da escola inclusiva é um sonho possível que exige comprometimento de todos os envolvidos.

De acordo com Carvalho (2004), a igualdade é sempre citada como sinônimo de paridade e de igualdade de direitos para a justiça, já que todos são iguais perante a lei, tendo os mesmos direitos e deveres atribuíveis a qualquer cidadão. No entanto, nas escolas que trabalham com o processo de inclusão, esses direitos de igualdade nem sempre são cumpridos, fatores como a falta de formação de professores, salas superlotadas e falta de preparação específica para o trabalho com cada deficiência, contribuem para a exclusão daqueles que deveriam ser incluídos, tanto alunos quanto professores.

Muitas escolas apresentam barreiras arquitetônicas, existe pouca acessibilidade aos alunos com deficiência. Considerar tais barreiras, a formação de professores e a falta de apoio pedagógico são fundamentais para a compreensão do que de fato acontece nas escolas que trabalham com esses alunos, a fim de garantir todas as formas de acessibilidade assegurando o que a lei determina e, principalmente, a efetivação das ações para o acesso e permanência bem sucedida.

Segundo Stainback & Stainback (1999), a inclusão genuína requer toda uma reestruturação das escolas e classes, associada ao treinamento adequado dos professores regulares. As pessoas com deficiência necessitam de instruções, de instrumentos, de técnicas e de equipamento especializados. Todo este apoio para alunos e professores deve ser integrado e associado a uma reestruturação das escolas e das classes. Os apoios devem ser centrais e não periféricos, à educação regular.

Em poucas palavras, segundo Mantoan (2006), o desafio da inclusão está desestabilizando os que sempre defenderam a seleção da fragmentação do ensino em modalidades especializadas.

De fato as condições que temos hoje, para transformar as escolas brasileiras nos autorizam a propor uma escola única, em que a cooperação substitui a competição, pois o que se pretende é que as diferenças se complementem e que os talentos de cada um sobressaiam.

(...) todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolvem-se para cuidar das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para novas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos. Entretanto, a simples inclusão de alunos com deficiência em salas de aula de ensino regular não resulta em benefícios de aprendizagem. Tem sido consistentemente observado que alunos com níveis diferentes de deficiência aprendem mais em ambientes integrados onde lhes são proporcionados experiências e apoio educacional mais adequado do que quando estão em ambientes segregados, a inclusão funciona para todos os alunos, com ou sem deficiências (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p.21).

A garantia legal de que todos devem ser matriculados na rede regular de ensino, não garante a efetiva participação de alunos com deficiência no processo de ensino e aprendizagem.

A educação inclusiva deve ser praticada e pensada no todo, em seu sentido e significado uma vez que a inclusão deverá propor aos seus alunos adequação às suas necessidades individuais. Para que eles possam estudar, aprender, desenvolver-se e exercer plenamente a sua cidadania.

O que define o especial da educação não é a dicotomização e a fragmentação dos sistemas escolares, em modalidades diferentes, mas a capacidade da escola em atender as diferenças na sala de aula, sem discriminar, sem trabalhar individualmente com alguns, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem especial). (Mantoan, 2001).

Segundo a autora, a qualificação do professor para assegurar a operacionalização do ensino de alunos com deficiência suscita muitas questões devidas, igualmente à

imprecisão do texto legal. Contudo, mais urgente que a especialização é a formação inicial e continuada de professores para atender às necessidades educacionais de todos os alunos, no ensino regular como proposto pela inclusão escolar.

Ela afirma ainda, que os educadores necessitam de mais conhecimento do que já possuem, para desenvolver uma prática de ensino que considere as diferenças em sala de aula, e não uma capacitação especializada nas deficiências, como propõe a lei e as políticas educacionais brasileiras.

As ações educativas inclusivas propostas pela autora Mantoan (2001) que têm como eixos o convívio com as diferenças, a aprendizagem como experiência relacional participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla a sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula.

Porém, garantir a inserção desses alunos na sala de aula vai além de considerar tais diferenças. De acordo com a legislação atual, reiterada nas normativas do município de São Pulo, define que a matrícula na classe comum esta assegurada para todo e qualquer aluno, sendo vedada qualquer forma de discriminação e o condicionamento da matrícula à entrega de laudos, exames clínicos e relatórios médicos, no entanto os alunos que apresentam deficiência e requerem atenção individualizada nas atividades da vida autônoma em sociedade tem nas escolas públicas atendimento complementar especializado para os alunos que necessitam de mais recursos para aprendizagem.

De acordo com Fonseca (1995), em nenhuma circunstância se pode privar a pessoa com deficiência de uma experiência no real, as quais proporcionarão aos alunos oportunidades de vivenciar as mesmas experiências que os demais alunos.

Neste mesmo segmento, as Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica (2001) determinam que existam deficiências que requerem da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem os alunos meios para acesso ao currículo.

Um projeto pedagógico que inclua os educandos com deficiência, deverá atender ao princípio da flexibilização, para que o acesso ao currículo seja adequado às condições dos discentes, respeitando seu caminhar próprio e favorecendo seu progresso escolar.

Segundo Costa, a inclusão escolar não pode, portanto, estar fundada no princípio da normalização, onde as diferenças são empecilhos aos processos educativos. É no ideário desse universo que insistimos como papel primordial do educador: romper barreiras, superar obstáculos, quebrar paradigmas, inverter papéis conservadores que a escola tem cultuado, ressignificar a figura do educador, chamando-o a uma nova prática, a da inclusão, observando processos educativos pertinentes à implementação e desenvolvimento de

práticas sociais educativas, nas quais a inclusão escolar constitui-se em um direito de todos e de todas, cujas diferenças não sejam obstáculos ao sistema de ensino, mas sim com um atributo somatório que respeita a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola inclusiva é um tema que ainda demanda ampliação do debate e reflexão sobre a diversidade humana e, ainda quais são as variáveis que dificultam este processo.

Nesta perspectiva, fica evidente que a formação docente é elemento fundamental para o sucesso das ações voltadas à inclusão. Não podemos desconsiderar os profissionais da educação que resistem às mudanças que implicam em desafios.

Os docentes apresentam deficiências desde sua formação inicial, há falta de formação continuada nas unidades escolares e capacitação profissional.

A proposta de Educação Inclusiva não aceita nenhum tipo de segregação e de exclusão. A inclusão de crianças com deficiência é um processo complexo que envolve a adaptação, conscientização de vários segmentos da sociedade, a comunidade escolar como um todo rompendo preconceitos, favorecendo assim, as oportunidades de aprendizagem e de relacionamentos para essas crianças com deficiências.

Garantir os aspectos legais da educação para todos, ainda suscita uma reflexão sobre os personagens envolvidos.

Diante disso, torna-se necessário trazer para a discussão os alunos que não tem deficiências, que devido às dificuldades dos profissionais da educação estes acabam, mesmo que involuntariamente, sendo excluídos na sala de aula.

Devemos considerar também, que esses alunos adquirem um significativo crescimento pessoal no convívio com as crianças com deficiências, iniciando na sala de aula a extinção de preconceitos, para que isso se reflita além dos muros da escola.

De acordo com Correia (1994), para efetuar a inclusão dos alunos com deficiência, as escolas regulares devem dispor de recursos humanos e materiais necessários para uma boa prestação de serviço. Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente rever as ações citadas pelo autor para que não haja uma inversão do que chamamos de incluir.

É necessário que todos reflitam quanto ao reconhecimento das barreiras atitudinais, a fim de que pela transformação individual, se alcance a transformação do coletivo, tornando a sociedade excludente de hoje em uma sociedade inclusiva já.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com pingos nos is**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004, 176p.
- CORREIA, Luiz de Miranda. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. 2ª ed., São Paulo: Editora UNIMEP, 1994.
- COSTA, Vanderlei Balbino da – Artigo: A Concepção de Professores frente a inclusão Escolar na Diversidade. **IFPFCC/SPQMH/NEFEF/UFSCar**.
- DECLARAÇÃO, de Salamanca Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Espanha, 1994. Declaração Universal dos Direitos Humanos
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 7ª ed., Editora Positivo, 2009.
- FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**. 2ª ed., Porto Alegre, 1995.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GAIO, Roberta e MENEGETTI, Rosa G. Krob (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- MANTOAN, Maria Tereza Egler. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.
- MANTOAN, M.T.E. **Compreendendo a Deficiência Mental: Novos Caminhos Educacionais**. 2ª ed., São Paulo: Summus Editorial, 1988.
- MANTOAN, Maria T. E.; PRIETO, Rosângela G. **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. 2ª ed., São Paulo: Summus Editorial, 2006.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. Campinas: Unicamp, 2001.
- MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos da Educação Especial**. 2ª ed., São Paulo: Pioneira, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001, 79 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva**. Brasília, c 327 2000, 96 p.: il

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

SOUZA, Olga S. H.(Org.). **Itinerários da Inclusão Escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas**. Canoas: Ed. Uebra; Porto Alegre: AGE, 2008.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



CAMILA PALHARES OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro em 2002, Especialista em Arte e Educação e Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Educação São Luís no ano de 2016. Professora de Educação Básica-Ensino Fundamental I e Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo_EMEF Pe.Batista, Email da autora:cacau_palhares@hotmail.com.Orientador: Profº. Ms. Mário Marcos Lopes.

RESUMO

Este estudo teve como foco principal, analisar o ensino de Arte na primeira infância. As artes possibilitam conduzir as crianças a conhecerem suas limitações, dificuldades trazendo possibilidades de conhecer suas reais potencialidades. Dialogando com autores como Vygotsky, Doria, Iavelberg, Ausubel e com os documentos ministeriais: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantis (BRASIL, 1998) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010), aponta-se aqui a relevância do trabalho significativo com artes na Educação Infantil. O objetivo é compreender a relevância da Arte no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil e apresentar relato de experiência em Arte na Educação Infantil. A metodologia usada na construção do presente estudo é a revisão bibliográfica e relato de experiência. Sabe-se que a criança, desde pequena, constrói sua cultura de um modo próprio, e as experiências vividas no espaço da educação infantil irá possibilitar a compreensão sobre tudo o que ocorre à sua volta e consigo mesma. Os resultados encontrados a partir da experiência apresenta a criança como sujeito que amplia seus conhecimentos vivenciando experiências, assim cabe ao professor selecionar as experiências e os contextos aos quais as crianças irão vivenciar com atividades individuais ou coletivas, regulares e sistemáticas. A experiência mobiliza diretamente o sujeito, deixa marca, produz sentidos que podem ser recuperados na vivência de outras situações semelhantes, constituindo um aprendizado em constante movimento.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa; Arte; Educação Infantil; Práticas Educativas.

INTRODUÇÃO

Magia, descobertas, aventuras... Este artigo tem como objetivo focar a contribuição da Arte no processo de ensino aprendizagem dos alunos matriculados Educação Infantil. O tema é relevante e partiu da observação da práxis diária e da urgência em significar as práticas.

O trabalho com a Arte na Educação Infantil justifica-se diante da necessidade de oportunizar as crianças pequenas amplas vivências e interações no processo de ensino aprendizagem. A reflexão sobre o papel da arte na educação é relevante no momento contemporâneo de intensos debates sobre o papel da arte na educação. A Arte enquanto disciplina inserida na educação formal está em transformação, é previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei 9.394/1996) e suas diretrizes se encontram nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1988).

De acordo com os documentos o processo de ensino aprendizagem em Artes no contexto educativo brasileiro sofreu várias transformações desde sua implantação e sua relevância no ensino é defendida pelos educadores em arte por ser uma linguagem relevante para o crescimento acadêmico e humano dos alunos.

Diante dos apontamentos feitos por estudiosos e pelas diretrizes curriculares para a infância o presente trabalho visa contribuir para uma reflexão a respeito da aprendizagem e os experimentos que colaboraram principalmente com o desenvolvimento físico, social, cognitivo, afetivo e cultural das crianças nas faixas etária de 2 a 5 anos a partir da arte e apresentar o relato de experiência já realizado na E. M. E. I. E.F Odylo Costa Filho, no município de Santo André-SP, com o grupo Infantil Final (4-5 anos).

O estudo baseou-se na aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2011) que compreende um processo onde a criança é a protagonista e as atividades são pensadas para despertar a vontade de aprender, a criatividade, o gosto pelo conhecimento, portanto para crianças pequenas as atividades lúdicas são indicadas e diante dessa constatação buscou-se unir a arte com a ludicidade, o Relato de Experiência mostra o trabalho realizado pelo artista Ivan Cruz que tem um acervo de obras retratando as brincadeiras na infância.

A Educação Infantil é um momento de grandes descobertas, Vygotsky (1998) destacou que nessa faixa etária o sujeito está em plena formação, especialmente por ser o momento da aquisição da fala e do uso de instrumentos. Os RCNEI (1998) destacam a importância em rever o trabalho com Arte na infância e desconstruir as práticas

reprodutivistas e estereotipadas, buscando construir um fazer e pensar Arte de forma situada no contexto cultural e histórico que a criança está situada.

Nesse sentido, as atividades foram pensadas considerando as novas Diretrizes (BRASIL, 2010) que apontam que as práticas na Educação Infantil devem partir de princípios éticos, políticos e estéticos, que oportunizem as crianças ampliar a sensibilidade frente a arte, criar, brincar e ter liberdade para expressar seus sentimentos e desejos por meio do fazer e aprender arte.

O objetivo da pesquisa é compreender a contribuição do ensino aprendizagem de arte na Educação Infantil, Refletir sobre a aprendizagem significativa, Relatar a experiência realizada com arte e ludicidade na Educação Infantil. A metodologia usada foi à pesquisa bibliográfica exploratória dos documentos curriculares para a Educação Infantil e obras, artigos e reportagens sobre a temática. Para compor a construção do texto foi realizado o procedimento de Relato de Experiências práticas realizadas na escola: E. M. E. I. E.F Odylo Costa Filho, no município de Santo André-SP, com o grupo Infantil Final, que oportunizou observação e participação ativa da pesquisadora.

O trabalho realizado com as crianças parte do conceito de aprendizagem significativa e da interação, no qual foi dado um enfoque especial ao campo das Linguagens e Artes, em suas diversas modalidades e variações desse processo de escolarização da criança na Educação Infantil de maneira lúdica, criativa e envolvente, mas, sobretudo, intencional.

EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil tem passado por mudanças significativas nas últimas décadas, as matrículas se expandiram e atingiram também a parcela de atendimento em creches, contudo ainda não contemplaram a demanda no país. As mudanças na concepção de criança e de educação vêm oportunizando uma revisitação ao processo de ensino aprendizagem para essa modalidade e apontando novos caminhos e propostas atentas as especificidades da primeira infância, a mediação do adulto e as parcerias com as famílias e a comunidade.

De acordo com Oliveira (2010) a criança na contemporaneidade é compreendida como sujeito de direitos, que se desenvolve dentro de um contexto histórico social e destaca que: “a criança se desenvolve nas interações e práticas cotidianas”, isso quer dizer que precisa conviver com o adulto, com crianças da sua idade e de outras idades também.

A criança pequena necessita de cuidados e a forma como eles são disponibilizados, como a criança se adapta a isso, como ela reconhece as pessoas, como são suas roupas, quais espaços ela gosta de estar, com quais objetos e brinquedos ela aprecia brincar, como ela interage com todos a sua volta são “elementos da história do seu desenvolvimento em uma cultura” (OLIVEIRA, 2010, p. 5), portanto devem ser levados em consideração na construção de um planejamento que a entenda como central na tomada de decisões.

Em 2010 foram publicadas as DCNEIs - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil- (BRASIL, 2010) esse conjunto de documentos aponta a necessidade de construção de propostas pedagógicas que deem voz às crianças e desafiam docentes e profissionais que atuam nessa modalidade para um currículo atento as especificidades de cada faixa etária e, especialmente que transformem o processo de ensino aprendizagem tornando assim o conhecimento vinculado ao contexto histórico, social e cultural da criança e da família atendida.

O desafio de ressignificar as práticas da Educação Infantil partiu de uma ampla escuta de educadores e da sociedade em geral, que partindo de estudos e teorias defendem a necessidade de uma educação de qualidade para essa modalidade, unindo planejamento, reflexão e ação, que compreende investimentos de formação contínua e replanejamento diante das necessidades apresentadas (OLIVEIRA, 2010).

As novas DCNEI (BRASIL, 2010) destacam o papel das instituições de Educação Infantil que devem garantir sua função sociopolítica e pedagógica, conforme destacado a seguir:

Oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; Assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; Possibilitar tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; Promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; Construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010, p.17).

Partindo da definição de currículo defendida nas Diretrizes, que põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Dentro do cotidiano das unidades de Educação Infantil, enquanto contextos de vivência, aprendizagem e desenvolvimento, requer a organização de diversos aspectos entre eles os citados a seguir:

Tempos de realização das atividades (ocasião, frequência, duração); Os espaços em que essas atividades transcorrem (o que inclui a estruturação dos espaços internos, externos, de modo a favorecer as interações infantis na exploração que fazem do mundo); Materiais disponíveis e, em especial, as maneiras de o professor exercer seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças etc.) (BRASIL, 2010).

Mais do que essa organização e esse planejamento do professor, sabe-se que a criança, desde pequena, não só se apropria de uma cultura, mas o faz de um modo próprio, construindo cultura por sua vez, e o instrumento metodológico dessa aprendizagem deverá estar associado intrinsecamente às experiências vividas no espaço de Educação Infantil, devem possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma, enquanto desenvolve formas de sentir, pensar e solucionar problemas.

O ensino de Arte na infância é relevante sob diferentes aspectos, conforme aponta Doria (2013):

Aprender como são constituídas as diferentes formas de expressão artística e de que maneira apresentá-las aos alunos, para que eles possam fazer, criar e apreciar a arte é um desafio que merece ser enfrentado. Os benefícios, seguramente, atingirão a todos: escola, professores, alunos e sociedade em geral (DORIA, 2013, p.11).

Rodrigues (2013) aponta que um objetivo consensual da educação na atualidade é diversidade de experiências de aprendizagens, a busca por uma aprendizagem significativa é o atual desafio presente na educação de todas as modalidades, nesse contexto as palavras “[...] estímulo, resposta e reforço positivo”, vem sendo substituídas pelas palavras de ordem do momento: “[...] mudança conceitual e, naturalmente, construtivismo” (RODRIGUES, 2013, p.32).

Segundo Rodrigues (2013) aprendizagem significativa vem sendo usada desde a década de 1960 por David Ausubel que a definia como processo por meio do qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo.

Nesse sentido, Rodrigues (2013) compreende que a nova informação ancora-se nos conhecimentos prévios que o aluno traz consigo e assim ocorre a aprendizagem significativa. Portanto, a contribuição da Arte como novo conhecimento que podem ser aprendidos e/ou retidos na medida em que outros conceitos, proposições, ideias vão se ancorando no conhecimento preexistente na estrutura cognitivo do aluno, funcionando como base para os primeiros.

Compreende-se então que “[...] a aprendizagem significativa parte do que o aluno já sabe (preconceitos) e de como o professor apresenta a nova informação (função mediadora)”. A partir de então “[...] reorganiza seu conhecimento do mundo (esquemas cognitivos)” diante de novas dimensões, transfere esse conhecimento a outras situações ou realidades, “descobre os princípios dos processos que o explicam (significação lógica)”, o que lhe proporciona uma melhora em sua capacidade de organização compreensiva para outras experiências, ideias, valores e processos de pensamento que vai adquirir, no ambiente escolar ou extraescolar (Garófano e Caveda, 2005 apud RODRIGUES, 2013, p.32).

Portanto, pode-se afirmar que o aluno é que preconiza a aprendizagem significativa por meio da ação, da diversidade de atividade e do movimento efetivado por si próprio, a vinculação dos elementos preconceito-mediação-esquemas cognitivos é que gera a aprendizagem significativa (RODRIGUES, 2013).

Esse conceito de experiência é defendido por Vygotsky de maneira clara e objetiva, segundo o autor, a experiência poderia até parecer que excluía os estudos do comportamento individual por longos períodos de tempo. Vygotsky acreditava, e engenhosamente demonstrou que na experiência cabe o importante papel de desvendar os processos que comumente estão encobertos pelo comportamento habitual. Ele escreveu que em uma experiência adequadamente concebida, o experimentador pode criar processos que “[...] põem à mostra o curso real do desenvolvimento de uma determinada função”. Ele chamou esse método de “genético-experimental” (VYGOTSKY, apud COLE e SCRIBNER, 1988, p.13).

A ideia de experiência pode aparecer em diversas maneiras e sentidos. Mas, a mais importante característica dessa experiência reside na sua capacidade de transformação. A experiência é fruto de uma elaboração, portanto, mobiliza diretamente o sujeito, deixa marca, produz sentidos que podem ser recuperados na vivência de outras situações semelhantes, portanto, constitui um aprendizado em constante movimento (COLE e SCRIBNER, 1988, p.13).

Leite (2009) defende que as artes são as responsáveis pelo diálogo com o mundo através de sua representação, permitindo ao sujeito desenvolver sua própria visão sobre ele, criando e recriando maneiras de enxergar o “[...] contexto social, histórico e cultural em que vive”. Assim, traz consigo tudo aquilo que a cerca, sua família, sua história, suas alegrias e tristezas, une os fragmentos que compõem seu mundo interno (LEITE, 2009, p. 23).

O trabalho com artes na escola, muitas vezes, é utilizado como reforço para a aprendizagem dos mais variados conteúdos, contudo a prática recorrente é a de colorir imagens feitas por adultos em folhas xerocadas, como exercícios de memorização, coordenação motora e fixação de letras e números (LEITE, 2009, p. 23).

Os referenciais afirmam que as crianças elaboram suas construções a partir de suas vivências e o estreitamento que desenvolvem com o mundo e com suas experiências pessoais e nesse sentido orientam que o ensino das artes deve ser concebido com uma linguagem que tem estrutura e características próprias, onde a aprendizagem se dá por meio da articulação dos aspectos: “[...] Fazer artístico, apreciação e reflexão” (BRASIL, 1998, vol. 3, p. 89)

Neste artigo além da reflexão sobre a teoria é apresentado práticas e experiências que serviram como meio efetivo para estudar o curso do desenvolvimento de um processo. Dessa forma, foi oportunizado oportunidades para que o sujeito experimental se engaje nas mais variadas atividades que possam ser observadas, e não apenas rigidamente controladas.

Uma técnica efetivamente usada por Vygotsky, com esse propósito, foi a de introduzir obstáculos ou dificuldades na tarefa de forma a quebrar os métodos rotineiros de solução de problemas, bem como fornecer caminhos alternativos para a solução do problema, incluindo vários tipos de materiais.

As experiências citadas a seguir foram desenvolvidas na Unidade Escolar em Santo André-SP, a escola atende educandos de dois a cinco anos de idade. A unidade escolar atende 500 alunos em dois turnos. Nos últimos quatro anos o grupo de educadores tem realizado uma formação que une teoria e práxis para efetivar as normativas que regem a Educação Infantil. Como docente foi possível observar, aplicar e relatar exemplos de experiências em arte junto aos educandos.

LINGUAGEM E ARTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA

A arte e seus elementos estão presentes no dia-a-dia desses “pequenos” como, por exemplo, nas cores e figuras de uma parede, em um quadro, nas ruas, em casa, nos brinquedos, etc. A arte tem o poder de conduzir essas crianças a conhecerem suas limitações, dificuldades e possibilidades de desenvolver, explorar e conhecer suas reais potencialidades.

Sabe-se também que quando trabalhada e estimulada desde a mais tenra idade, as crianças são capazes de na vida adulta tornarem-se portadoras dos verdadeiros valores

essenciais à vida. Assim, a arte pode possibilitar por meio de experiências significativas o desenvolvimento de atitudes como o senso crítico, a sensibilidade e a criatividade; além, é claro, de proporcionar à criança uma leitura do mundo e de si própria, leitura essa que antecipa a leitura de palavras. Por esse motivo o campo linguagem em artes será o ponto de experimentação.

Para garantir um ensino de qualidade e potencializar as experiências de maneira significativa, deve-se utilizar às linguagens da arte no cotidiano da sala de aula e produzir trabalhos que valorizem o desenho, a pintura, à modelagem, a encenação, a construção de papéis sociais, entre outras, e desenvolver o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.

Destaca-se então que o trabalho com artes requer uma grande e vigilante atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades próprias a cada faixa etária e seu nível de desenvolvimento, ou seja, significa que o pensamento, a imaginação, a percepção, a intuição, a sensibilidade e a cognição da criança devem ser trabalhados de forma integrada e visando favorecer o desenvolvimento das suas capacidades criativas.

Ao estreitar contato com a teoria de Vygotsky (1997) que considera a brincadeira de faz de conta como de grande importância para o desenvolvimento sócio-cognitivo das crianças pequenas. Piaget (1971) também contribui com o pensamento quando considera a brincadeira como uma atividade que requer não apenas uma representação, mas a necessidade de evocar estados mentais em bonecos, pessoas ou objetos de largo alcance (tocos de madeiras, potes plásticos etc.), com base na consciência de seus próprios estados mentais e na capacidade de se imaginar neles.

De acordo com Piaget (1971 apud PINTO, 2011, p. 3): “[...] a brincadeira de faz de conta envolve a habilidade de entender a sua mente e a dos outros”. Ao assumir a perspectiva do outro, na brincadeira de faz de conta, “[...] a criança pequena tem que ter a capacidade cognitiva da representação para pensar e repensar na relação representacional”.

Para exemplificar a reflexão acima, apresenta-se aqui a descrição de uma atividade teatral, o reconto e encenação de contos de fadas, que se considera importante para crianças de dois anos de idade: com os objetivos de ampliar gradativamente o repertório e o vocabulário, possibilitar o gosto literário, ampliar as possibilidades de comunicação expressando-se de modos diferenciados em contextos sociais e a possibilidade de representar papéis facilitando a compreensão do mundo real, mesmo que dentro de um contexto de faz de conta.

Para fazer a encenação, foi preciso organizar a atividade em três fases: primeiro a contação, na qual a professora escolheu o livro a ser trabalhado e definiu seus objetivos. A contação foi feita com utensílios de cozinhas (material de largo alcance) para representar os personagens da história dos três porquinhos.

Segundo, a composição do jogo, na qual se escolhe o lugar apropriado para possibilitar que todas as crianças vivenciem todos os papéis, inicialmente a professora é o lobo mau, as crianças são os porquinhos e no comando da professora eles devem correr para suas casas que são os bambolês dispostos pelo espaço, à medida que eles procuram suas casa o lobo mau retira alguns bambolês possibilitando que as crianças sejam pegas e implantando desafios a serem resolvidos. As crianças que são pegas tornam-se lobos também, pode-se dispor de instrumentos\fantasias para usar em algumas partes do corpo como, por exemplo, as mãos ou máscaras.

Em terceiro: a encenação, momento de exteriorizar as experiências anteriores associadas ao contexto do conto ouvido, a criação é e será sempre exclusividade única das crianças, mas cabe ao professor “alimentar” esse percurso de forma intencional, oferecendo propostas e experiências variadas e traçando uma rota de construção individual que envolva escolhas, experiências, aprendizagens e relação com os materiais trabalhados.

Para representar as casas usamos as cadeiras da biblioteca. Os alunos escolhidos apresentam dificuldades de se comunicar, estando na fase de pronunciar apenas algumas sílabas. Os demais se tornaram expectadores da encenação. Durante a experiência a professora entrevistou orientando e questionando sobre qual posicionamento o lobo deveria ter.

Resultado esses alunos demonstraram compreensão dos fatos, cronologia para representar mesmo que com dificuldades e a partir dessa experiência mostraram-se mais abertos a experimentar novas brincadeiras e jogos e expressar-se junto ao grupo. Como o resultado foi positivo e mesma experiência foi realizada outras vezes com temas diferentes e alunos diferentes, atualmente é possível verificar que no momento de diversificada por conta própria eles se organizam para realizarem encenações de histórias contadas pela professora.

Nessa etapa segundo Piaget (1971), ao brincar a criança consegue assimilar o mundo de seu jeito, pois a interação depende da função atribuída ao objeto e não da natureza dele. Para esse autor no início seria: o jogo simbólico solitário e depois o sócio-dramático, a representação de papéis.

O desenvolvimento artístico de uma criança jamais pode ser comparado com o de outra; cada uma tem seu tempo, e não cabe a nós, professores, interferir nessa particular

evolução. Em função da criança ser constantemente movida por meio de estímulos, deve-se oferecer-lhes ferramentas encorajadoras desse processo, mas sem interferência na sua expressão artística. Dessa forma, se envolver a criança num contexto social e conseguir organizar as ideias para que esta invente, crie e construa, acredita-se que a linguagem da arte se fará presente na Educação Infantil, ajudando a criança fazer por si só as várias leituras de mundo.

Outra atividade que demonstrou a importância da experiência na sala de aula foi com a turma do infantil III, alunos com três anos, nessa faixa etária as crianças passam da exploração gráfica para a representação simbólica, inicialmente o aluno X demonstrava muita dificuldade nos momentos de contenção\concentração, ações não diferentes nos momentos de expansão, Vygotsky (1984) defende que nessa faixa etária a criança cria um mundo ilusório, e que neste mundo, ela ainda pequena, não tem capacidade de esperar. Seus desejos irrealizáveis podem se tornar possíveis através do que o autor chama de brincadeira, partindo dessa reflexão e para estimular experiências e a percepção das possibilidades e limites de seu corpo, utilizando-se de diferentes níveis de qualidade, velocidade, trajetória, resistência e flexibilidade, trouxe para a sala de aula o saco de brincadeiras.

Nessa atividade inicialmente foi apresentado Ivan Cruz (1946-), artista carioca que representa brincadeiras, o primeiro passo foi à elaboração de uma sequência de leitura com livros que abordavam esse tema, a apreciação das obras do artista e classificação das brincadeiras conhecidas e seus nomes (CRUZ, 2019).

No segundo momento, foram oportunizados momentos de apreciação da obra aviãozinho de papel, questionando sobre as impressões, cores, formas, detalhes etc., em seguida foi retirado de dentro do saco de brincadeiras folhas de jornais e questionamos o que poderiam fazer com a folha, alguns logo disseram um aviãozinho outros apresentaram outras possibilidades a professora registrou as hipóteses para que em outro momento pudéssemos fazer a verificação e validação das mesmas.

No terceiro passo foi permitido que juntos dobrassem o jornal, mesmo que de maneira não convencional, formando o aviãozinho de papel, fomos para a parte externa, onde há um morro arborizado, e lá experimentou-se o brincar de aviãozinho de papel. Inicialmente a exploração tomou conta, gradativamente eles se organizaram para realizar alguns jogos de regras, qual avião percorria a maior distância, qual voava mais alto, qual conseguia passar entre os galhos das árvores etc. Mas, o mais surpreendente ainda estava por vir, no momento de representar a experiência vivida através do registro gráfico (desenho) o aluno X inicialmente citado representou com tamanha expressividade que surpreendeu a todos.

OBRA: AVIÃOZINHO DE PAPEL TEMA DISPARADOR



Imagem disponível em: <https://www.ivancruz.com.br/galeria>.

REGISTRO GRÁFICO ANTES DA EXPERIÊNCIA



REGISTRO GRÁFICO DEPOIS DA EXPERIÊNCIA



A seguir é apresentada uma fotografia do grupo vivenciando um momento ao ar livre experimentando a brincadeira de fazer o avião confeccionado alçar voo.



Há uma falácia de que o brincar é imaginação em ação, para Vygotsky (1997) é justamente o contrário: imaginação é o brinquedo em ação. Salienta-se aqui ainda que o objetivo na Educação Infantil não é, de modo algum, a formação de futuros artistas; mas, sim, o enriquecimento da criança e seu nível cultural, que a levará a um desenvolvimento total como um ser humano. A arte é um importante instrumento do desenvolvimento integral das crianças, pois viabiliza as diversas linguagens e nuances, permite a expressão, o sentir, o interagir com o outro e consigo mesmo.

A utilização de recursos variados e disponíveis – e imaginar outros – para que a arte na escola não fique reduzida às atividades de coordenação motora, decorativa e/ou um mero passatempo nessa nova concepção de campos de experiências, potencializa a construção do conhecimento respeitando a criança como um sujeito pensante e operante nessa construção.

Cabe ao professor “[...] harmonizar a liberdade de criação com as técnicas necessárias para que o objetivo artístico do aluno seja concretizado”, dando-lhe suporte técnico para que ele possa aperfeiçoar sua obra, mas sem “[...] tirar-lhe a autonomia da obra de arte”, a liberdade de não seguir padrões estéticos, temas, cores ou formas estabelecidos pelo professor. “[...] Condicionar a expressão artística da criança é interferir em seu mundo, desvalorizando todo o senso crítico que possa ser transmitido através dela e limitando suas percepções” (LEITE, 2009, p. 149)

Com a arte e seus campos variados a criança conseguirá ver o objeto não apenas como ele é, mas como ela gostaria que ele fosse a fim de ser explorado. Assim, o objeto abandona sua força determinadora e o significado fica mais importante que ele próprio. Ao escolher, por exemplo, como tocar ou com o que tocar em uma brincadeira de roda musical, a criança pode estar passando do passivo para o ativo estimulando e sendo estimulado em suas criações.

Já com a turma do infantil IV, com alunos de quatro anos, foi elaborada uma experiência voltada para a musicalização, essa turma é bem agitada e nos momentos de escovação utilizavam as canecas e as escovas para criarem sons, esta foi a inspiração para a elaboração da experiência, pois o professor deve ter sensibilidade de olhar para a turma e observar o que é de maneira prazerosa, o tema ou assunto que estimulem e propiciará assim uma participação significativa.

A criança é capaz de criar regras e a partir do momento que ela vai ficando mais velha, as regras vão ficando explícitas e a situação imaginária fica oculta, essa habilidade emerge com o começo das intenções de comunicação e pela necessidade de compreender o mundo social.

Como já relatado a exploração de sons em objetos cotidianos foi o disparador da experiência, a primeira etapa foi permitir que cada um expressa-se suas criações, escolhendo uma música e expressando-se, mesmo que de maneira não convencional e fora de ritmo.

Em segundo foram organizados grupos com o desafio de cada grupo deveria criar um som com o copo diferente dos outros grupos, possibilitando dessa forma o fazer e o contemplar\ouvir. Um dos grupos incorporou uma tampinha para conseguir um som diferente dos demais, ação que gerou conflito, pois a regra era explorar o copo, muita conversa entre todos e estabeleceu-se regras coletivas para as audições.

O terceiro desafio foi introduzir uma música a melodia retirada do copo, essas músicas deveriam ser conhecidas da turma – busca de conhecimentos prévios dos demais -, além de tocarem o grupo deveria registrar qual música seria essa para a verificação posterior de todos os registros poderia variar em uma escrita espontânea ou um desenho, observou-se que nesta experiência os educandos ampliaram as possibilidades e seus conhecimentos, de maneira total e interdisciplinar. Os desafios variavam entre melodia, timbre, altura etc. O interessante foi que todos os grupos utilizaram-se da idéia do colega para criar o som.

Na exploração do som criaram um instrumento novo que possibilitou a apresentação da turma na reunião de pais.

Uma vez que o professor dá voz ao aluno, ele considera a bagagem de conhecimentos que ele tem, e vai aos poucos inserindo numa ação conjunta entre professor e aluno, novos saberes e efetivando reestruturações naqueles conhecimentos iniciais (RODRIGUES, 2013, p. 32).

O professor mediador tem a possibilidade por meio do diálogo de induzir os alunos a inúmeras formas de analisar, de compreender, de falar, de pensar e de categorizar, ressaltando que é bem diferente de dar a resposta, ao contrário é um exercício de compreensão conceitual que lhe permitirá produzir respostas corretas e adequadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o presente estudo, compreende-se que o papel das Artes na Educação Infantil é de extrema importância para seu desenvolvimento cognitivo, físico e cultural e, quando bem empregadas, auxiliam no seu processo de ensino-aprendizagem.

Torna-se apoio as práticas pedagógicas e agregando valores à educação, esses são bons motivos para que os educadores de modo geral utilizem a artes com sua devida

importância, destacam-se nesta caminhada educacional alguns exemplos que deram certo não porque os educandos eram especiais, mas, porque os educadores se permitiram construir juntos caminhos a se chegar no conhecimento de maneira significativa para todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Essa ação viabilizou que os “pequenos” se reconheçam como construtores e participantes dos seus próprios saberes e suas próprias aprendizagens tão importantes na formação de cada ser humano, envolvendo-se em pesquisas em seu ambiente natural e em situações experimentais permitindo que haja entre elas uma relação natural estabelecendo ligações entre a compreensão infantil dos estados mentais e a aquisição de linguagem.

Dessa forma, supondo que a teoria da mente e a linguagem caminham juntas: a teoria da mente sofre influência da linguagem e depende dela. Não há como negar, que a percepção infantil, sobre o brincar, é altamente influenciada pela marca cultural, integrando funções psicológicas do indivíduo dentro da organização histórica do grupo social a que pertence com as interações e trocas.

Para concluir, em concordância com Lave e Wenger (2003): “[...] o fascínio pela arte possibilita um trabalho docente significativo e contextualizado”, mas vale a pena ressaltar que para que a Arte na educação seja contextualizada é preciso qualificação e reflexão sobre a prática, necessitando assim que ocorra o envolvimento e o comprometimento frente o papel da arte na infância.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. **Revista Nova Escola**. Dezembro/2011. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/david-ausubel-aprendizagem-significativa-662262.shtml>. Acesso em: mar. de 2020.

_____. **Aquisição e retenção de conhecimento**: Uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Paralelo, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Volume 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação

Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: mar. de 2020.

COLE, M. SCRIBNER, S. Introdução. In. VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**, 2ª Ed., São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CRUZ, I. **Brincadeiras de criança**. 2019. Disponível em: <https://www.ivancruz.com.br/>. Acesso em: mar. de 2020.

DORIA, L. F. **Metodologia do Ensino em Arte**. Gisele Onuki, Marília Diaz, Bernadete Zagonel (org.). Curitiba: Intersaberes, 2013.

_____. Celeiro de Ideias. Publicação online **A Arte na Escola**. Boletim 62. Instituto Arte na Escola, São Paulo, jun/jul.2011. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/uploads/boletins/boletim-62.pdf>. Acesso em: mar. de 2020.

IAVELBERG, R. **Para Gostar de Aprender Artes: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEITE, M. I. Linguagens e Autoria: registro, cotidiano e expressão. In: **Arte, infância e formação de professores: Autoria e Transgressão**. Campinas: Papirus, 2009. Coleção Ágere. P. 11-24

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Dezembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. . Acesso em mar. de 2020.

PIAGET J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PINTO, A. V. G. de S. A brincadeira faz de conta e a Teoria da Mente: algumas reflexões.

Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação, Ano 4 - Edição 3 – Março-Maio de 2011, p.1-16. Disponível em:

<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/anagrama/article/viewFile/7479/6871>.

Acesso em: mar. de 2020.

RODRIGUES, L. da S. **Jogos e Brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. Tese de Mestrado, Brasília-DF, 2013. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14200/1/2013_LidiaSilvaRodrigues.pdf.

Acesso em: mar. de 2020.

VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



CAROLINNE ARIANNE BLASI

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Sumaré (2016); Professora de Ensino Fundamental na EMEF Sebastião Francisco, o Negro.

RESUMO

A mediação pode ser conceituada como um método de resolução de conflitos no qual um mediador imparcial e neutro facilita a comunicação entre as pessoas em busca de uma solução para o problema. Ela pode ser usada em muitos âmbitos e o escolar é um deles. É um processo flexível e pode ser adaptado às necessidades específicas de um centro escolar.

Palavras-chave: Conflitos; Violência; Agressividade; Escolas; Mediação.

INTRODUÇÃO

A escola é um ambiente que gera muitos conflitos pelo simples fato das horas diárias de convivência. Ter que lidar com as mesmas pessoas todos os dias acaba causando alguns atritos, seja por princípios, opiniões ou ideologias diferentes...

Quando usamos o termo conflitos muitas pessoas associam a algo ruim, mas muitas vezes os conflitos chegam até ser necessários para o nosso desenvolvimento e amadurecimento, podemos aprender muito lidando com pessoas que nos tiram da nossa zona de conforto.

Nós humanos somos seres sociais e desde cedo a sociedade nos conduz nos “ensina” a estar sempre em competições, conduta essa muitas vezes repetida no âmbito escolar, esse comportamento gera disputas que podem ser justa ou injusta, mas sempre causa divergências.

Cada pessoa dentro de um grupo social possui características únicas, todas ali tiveram um tipo de criação diferente, ou até mesmo cultura diferentes, a exemplo disso

temos: músicas, estilos, religião, aparência. Esses quesitos são marcas da nossa identidade e nos fazem diferente de qualquer outra pessoa.

Naturalmente pela própria convivência o homem é capaz de compartilhar experiências e emoções

“O homem é por natureza, um animal social. Aquele que por natureza, não possui sociedade é superior ou mesmo inferior ao homem, quer dizer que ou é um Deus, ou mesmo uma besta.” (Aristóteles, apud Mondin – p. 154).

A convivência em grupos vem desde os nossos antepassados, não seria possível apenas um indivíduo realizar suas tarefas mais pesadas e complexas sem a ajuda de outro. Então começaram a se organizar em tribos, sociedades...

A escola é mais um ambiente que oportuniza nossa convivência social e com um rol tão diferenciado de pessoas e tendo como já referido de suas crenças, gostos e ideologias claro que seria um local naturalmente de conflitos isso somado a motivos peculiares da escola o qual podemos elencar falta de comunicação entre alunos, professores e pais; Líderes autoritários; Desigualdade social e os comportamentos tão diverso das pessoas frente a isso como a esquiva, acomodação, falta de compromisso e colaboração inflamam ainda mais a existência de conflitos nesse local.

O conflito tem seu aspecto ruim, mas se a escola é lugar de aprendizagem então a incidência de conflitos pode colaborar com o aprender a conviver, dialogar e respeitar tão necessários na sociedade.

CONCEITO DE CONFLITO

Originado do latim “conflictus”, de “confligere”, é empregado na linguagem jurídica para indicar “embate”, “oposição”, “encontro”, “pendência”, “pleito”.

Tem o sentido de “entrechoque” de ideias ou de interesses, em razão do que se origina o “embate” ou a “divergência” entre fatos, coisas ou pessoas.

“Um conflito é uma luta expressa entre pelo menos duas partes interdependentes que percebem que seus objetivos são incompatíveis, suas compensações são reduzidas e a outra parte os impede de atingir seus objetivos” (Hocker e Wilmot, 1985, p. 135).

Outra definição para conflito é:

“O conflito é um encontro entre duas ou mais linhas de força, com direções convergentes, mas em sentidos opostos, resultando deste encontro a necessidade de uma gestão eficaz da situação, de modo a ser retirado algo de positivo dela.” (Serrano e Rodriguez, 1993, P.97).

Destacamos aqui algumas situações que geram conflitos: interesses opostos entre indivíduos ou grupos, crença de uns de que os outros vão ameaçar os seus interesses, reconhecimento desses interesses como antagônicos, ações que possam produzir esse antagonismo.

Os conflitos fazem parte da natureza humana. Não devemos atribuir ao conflito independente da sua complexidade, uma conotação negativa, pois dependendo do modo como é administrado pode ser uma fonte de criatividade, de mudança e de maior produtividade para a organização e para as pessoas, de uma maneira geral.

“Em qualquer organização, a existência de conflito com baixos níveis deixa a organização vulnerável à estagnação, à tomada de decisões empobrecidas, mesmo à falta de eficácia, enquanto que possuir conflito em demasia encaminha a organização diretamente ao caos.” (Hampton, Summer & Webber, 1973, p.186).

OS DESAFIOS DA ESCOLA

Para Kurt Lewin, o conflito pode ser definido como embate entre forças ou valências opostas e de intensidade idênticas. Neste contexto é fundamental entender o que é um conflito, a sua origem, as reações que ocorrem no organismo quando se vive situações conflituosas, o desequilíbrio que provoca no processo de ensino aprendizagem.

A escola é um espaço de socialização por excelência, que possibilita a crianças e adolescentes o encontro com um universo além do ambiente familiar. Justamente pela variedade de estilos, culturas e valores a escola também se caracteriza como um espaço de conflitos. Aprender a lidar com os conflitos escolares de forma positiva é essencial para o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis e de um ambiente escolar sustentável.

O senso comum leva a perceber o conflito como sinônimo de problema, afinal ele incomoda e desestabiliza relacionamentos. Contudo, os conflitos em si não são bons ou ruins, apenas naturais da condição humana. Cada um percebe o mundo de uma forma única e por isso existem divergências quanto às ideias e opiniões. Quanto maior a diversidade, mais conflitos existirão, e isso é normal.

No ambiente escolar é constante o aluno manifestar comportamento que crie conflito na sala de aula. Segundo Machado, (2004), o conflito surge com bastante frequência de duas formas:

1. Em situações de crise de oposição
2. Em dinâmicas conturbadas ou turbulentas (indisciplina).

Esses comportamentos fazem com que os conflitos se proliferam e as reações emocionais afloram nas instituições ou nos estabelecimentos de ensino. Todos os profissionais que trabalham diretamente com pessoas precisam ter conhecimentos básicos quanto à origem de conflitos no ambiente escolar; as condições psicológicas que envolvem o indivíduo em convívio social. Seja em família, no trabalho ou em qualquer concentração social. É por isso, que cabe aos profissionais de educação, estarem atentos aos estudos mais recentes da psicologia das Relações Humanas e a operacionalização e gestão de conflitos no ambiente escolar. Entendemos que esse é o maior desafio da escola.

AGRESSIVIDADE, CRIME E VIOLÊNCIA

A definição de violência se faz necessária para uma maior compreensão da violência escolar. É uma transgressão da ordem e das regras da vida em sociedade.

A agressividade é o comportamento adaptativo intenso, ou seja, o indivíduo que é vítima de violência constante tem dificuldade de se relacionar com o próximo e de estabelecer limites porque estes às vezes não foram construídos no âmbito familiar. O sujeito agressivo tem atitudes agressivas para se defender e não é tido como violento. Ele possui "os padrões de educação contrários às normas de convivência e respeito para com o outro." Abramavoy; Rua (2002).

A construção da paz vem se apresentando em diversas áreas e mostra que o impulso agressivo é tão inerente à natureza humana quanto o impulso amoroso; portanto é necessária a canalização daquele para fins construtivos, ou seja, a indignação é aceita, porém deve ser utilizada de uma maneira produtiva.

O crime é uma tipificação social e, portanto, definido socialmente é uma rotulação atribuída a alguém que fez o que reprovamos.

"Não reprovamos o ato porque é criminoso. É criminoso porque o reprovamos" (Émile Durkheim).

Violência pode ser também "uma reação consequente a um sentimento de ameaça ou de falência da capacidade psíquica em suportar o conjunto de pressões internas e externas a que está submetida" Levisky (1995) apud Dias; Zenaide (2003).

O conflito quando não mediado leva a atitudes agressivas, que levam a violência, que levam ao crime.

A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO

A educação tem o poder de transformar vidas, seja pelo conhecimento adquirido pelos alunos, pelas relações criadas entre professores e estudantes, pelos temas debatidos em sala de aula, pelo estudo da história ou pela convivência.

Considera-se a escola como o primeiro espaço de socialização dos seres humanos e é nela que as pessoas começam a compartilhar experiências, a empatia e compreender os limites, questões que continuam a serem praticadas e desenvolvidas na faculdade.

A mediação de conflitos escolares aparece como uma ferramenta para promover o diálogo e resolução de desentendimentos dentro de uma instituição escolar ou acadêmica.

O instrumento é importante para que a convivência no ambiente educacional seja tranquila e isso se reflita nas famílias e em toda a comunidade envolvida com essas instituições e seus estudantes.

O diálogo tem um papel fundamental no combate à violência e ao bullying, na diminuição da hostilidade no tratamento humano e, quando está presente na escola, pode prevenir atos infracionais de baixa gravidade, a indisciplina e conflitos com a comunidade externa.

Algumas pesquisas afirmam que a escola tem um papel importantíssimo: o de saber ensinar e educar. Considera-se, então, um desafio, sobre o qual a escola vem realizando, o que não se torna tarefa tão fácil quanto se pensa. A maior dificuldade de executar essas ações de ensinar e de educar é saber dialogar, fazer alguém entender que a discussão entre duas pessoas ou a troca de impressões com vistas a chegar a um entendimento, requer certo preparo. Saber conduzir o processo, abordar a conversa de forma a fazer com que a pessoa que vai ouvir tenha interesse no que vai ser dito. Uma ação que requer dinamismo e habilidade.

Segundo Alarcão (2005, p. 32):

“é que nesta relação de diálogo é preciso ajudar desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico que não se desenvolve através de monólogos expositivos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e da prática, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de ouvir a si próprio e de autocriticar. E tudo isto só é possível num ambiente humano de compreensão, aceitação. O que não equivale, não pode equivaler, a permissiva perda de autoridade do professor e da escola”.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Podemos dizer que a mediação é uma forma de lidar com um conflito (como, por exemplo, em caso de separação, divórcio briga entre colegas de escola, etc.) através da qual um terceiro (o mediador ou a mediadora) ajuda as pessoas a se comunicarem melhor, a negociarem e, se possível, a chegarem a um acordo.

Segundo Stella Breitman (2001, p.46):

A mediação é um processo orientado a conferir às pessoas nele envolvidas a autoria de suas próprias decisões, convidando-as à reflexão e ampliando alternativas. É um processo não adversarial dirigido à desconstrução dos impasses que imobilizam a negociação, transformando um contexto de confronto em contexto colaborativo. É um processo confidencial e voluntário no qual um terceiro imparcial facilita a negociação entre duas ou mais partes onde um acordo mutuamente aceitável pode ser um dos desfechos possíveis (Breitman, 2001, p. 46).

Os alunos que participam da mediação escolar apresentam uma melhora na sua consciência individual e social, desenvolvem a comunicação, a escuta e a empatia, importantes habilidades humanas. Além disso, a mediação pode melhorar a capacidade de analisar e resolver os conflitos e compreender melhor as adversidades e desafios da vida. Os professores por sua vez melhoram a sua capacidade de compreender os conflitos, de comunicação e de resolver os problemas relacionados com o trabalho no ambiente escolar. Os pais também têm um papel importante e podem participar mais ativamente das questões relacionadas com os seus filhos, em especial nas situações de conflitos. O centro escolar também pode ser beneficiado com a melhora no ambiente, pois a comunidade educativa pode aprender a gerir os conflitos de uma forma mais eficiente.

A implementação de um programa ou um serviço de mediação em uma escola devem sempre atender às necessidades específicas de cada centro escolar. Segundo Silvia lungman, os objetivos da mediação escolar podem ser os seguintes:

- Construir um sentido mais forte de cooperação e comunidade com a escola; Melhorar o ambiente na aula por meio da diminuição da tensão e da hostilidade;
- Desenvolver o pensamento crítico e habilidades para a solução de problemas;
- Melhorar as relações entre os estudantes e os professores;
- Aumentar a participação dos alunos e desenvolver habilidades de liderança;
- Resolver as disputas menores entre as pessoas que interferem no processo de educação;
- Favorecer o aumento da autoestima dos membros da comunidade escolar;
- Facilitar a comunicação e as habilidades para a vida cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conflito é inevitável tanto nos grupos sociais como escolares na medida em que a sua origem se dá no intercâmbio existencial entre indivíduos que formam a mesma sociedade.

O conflito, afeta em maior ou menor proporção a vida e o desenvolvimento estudantil, a nossa intenção é de mostrar quão prejudicial é no ambiente escolar, conceitua-lo de forma a ajudar a comunidade escolar com temas que geram os conflitos mais comuns nas escolas.

Quando conhecemos a sua origem do conflito, temos a capacidade de lidar com as situações conflituosas do dia-a-dia nas escolas e trabalharmos para diminuir os efeitos de tipo manifesto que são mais prejudiciais no desenvolvimento intelectual do aluno.

Para um entendimento mais preciso sobre a dinâmica dos conflitos, deve-se ter uma visão mais abrangente de suas inúmeras possibilidades, pois, para algumas pessoas o termo conflito pode ocasionar um medo intenso, no entanto, se faz necessário reconhecer que existe um modo destrutivo e outro construtivo de proceder.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BREITMAN, Stella; PORTO, Alice C. **Mediação familiar: uma intervenção em busca da paz**. Porto Alegre: Criação Humana, 2001.
- IUNGMAN, Silvia. **La mediación escolar**. Buenos Aires, 1996: Ed. Lugar Editorial.
- MONTANA, Patrick J. **Administração**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2005.
- NASCIMENTO, Eunice Maria. El Sayed, Kassem Mohamed. **Administração de conflitos**. IN: volume V – Gestão do Capital Humano. Coleção Gestão Empresarial – FAE Business School. Curitiba. Gazeta do povo, 2002.
- ROBBINS, Stephen P. **Administração: mudanças e perspectivas**. São Paulo: Saraiva, 2001.

SERRANO, G., & RODRÍGUEZ, M. D. (1993). **Negociación en las Organizaciones**. Madrid: Eudema.

THOMAS, Kenneth. **Conflitos e negociação nas organizações**. Manual de Psicologia Industrial e Organizacional. Palo Alto: Consultoria Psicólogo Press.1992.



CLEIDE DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIP, (2007); Especialista em Artes Visuais, pela Faculdade FACAB (2017); Professor de Educação Infantil – Prefeitura Municipal de São Paulo – no CEI Inez Maria Menezes, Diretoria Regional de Educação do Ipiranga.

RESUMO

Atualmente, a arte voltada para a educação do desenvolvimento do indivíduo, da formação de seu senso crítico e afetivo, está sendo desvalorizada. Este trabalho traz uma discussão sobre a arte-educação e sua contribuição no desenvolvimento cognitivo da criança do ensino fundamental. Tem como objetivo possibilitar um olhar que dê o real valor ao ensino da arte-educação a crianças do ensino fundamental, refletindo sobre a arte, para mostrar como ela é importante no desenvolvimento da criança. A abordagem da pesquisa foi qualitativa e utilizou-se como instrumento de coleta de dados a observação da predileção que é dada a outras disciplinas do currículo do ensino fundamental em detrimento a de arte-educação. O resultado desse estudo é buscar o que os autores que fundamentam este trabalho escreveram a esse respeito, bem como perceber que os educadores não estão preparados para a prática dessa atividade. Esta investigação contribui para uma reflexão da importância que damos a arte-educação no desenvolvimento de crianças que se encontram no ensino fundamental. As aulas de Arte, assim como os professores devem buscar ampliar o conhecimento e sensibilidade dos alunos tornando-os indivíduos criativos e dinâmicos inseridos no contexto da sociedade.

Palavras-chave: Arte-educação; Criança; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Este trabalho fará uma reflexão sobre qual a importância da Arte para a criança, de que forma a disciplina Arte pode ser aplicada na educação da criança? Qual é o lugar da arte-educação no ensino fundamental de 1º ao 5º ano dos anos iniciais? A preocupação com esta temática surgiu em 2009 quando a minha sobrinha estava com oito anos de idade

fez um desenho a pedido da professora que representasse o dia da mulher. Ela, então fez alguns rabiscos, onde a cor vermelha estava bastante presente. Segundo ela a professora não gostou dizendo que não estava bonito. Isso fez com que eu visse ali algo que estava no imaginário da criança, não importava o conceito do adulto, da professora, e pelo fato da professora ter dito que o desenho estava feio fez com que ela passasse a dizer que não sabia desenhar e que o seu desenho era feio. A partir daquela situação a minha reação foi passar a conversar com ela e, dizer que o desenho de cada pessoa representa a própria pessoa que desenha algumas vezes ela pedia para que eu desenhasse para ela, no que eu respondia que não podia porque era o trabalho dela e que ela não podia fazer uma atividade que era minha, muito menos eu poderia fazer as dela, o que eu poderia era ajudar da melhor maneira possível dando sugestões. Com o tempo de conversa, ela passou a desenhar livremente, sem se importar com a aparência, ou melhor, com o julgamento dos outros. Outro acontecimento que também chamou a minha atenção ocorreu no ano passado quando ao perguntar para uma vizinha que é professora o que seria mais importante na sala de aula, ela respondeu-me que seria a leitura (português) e as contas (matemática). Essas duas disciplinas têm recebido a maior atenção, diante das outras; enquanto com o ensino da arte visual, a exemplo do desenho, parece que o seu lugar ficava para os momentos de agitação das crianças.

Estas situações me levaram a escrever esta monografia com a seguinte indagação: Diante da importância dada as disciplinas tidas como padrão, português e matemática que não acontecia com o ensino do desenho, ou seja, qual o lugar da arte-educação no ensino fundamental? Fundamenta-se este trabalho nos estudos de Lowenfeld (1977), Duarte (1953), já que afirmam que o ensino das artes visuais é de grande importância para o desenvolvimento global da criança, podendo até servir de alicerce para outras áreas do conhecimento, além de denunciar, caso haja algum problema nessas referidas áreas. Apesar de ser sabido que o desenho estava intimamente ligado ao homem desde os primórdios, ela sempre teve um papel fundamental em todos os momentos da sua vida, seja religioso, social, cultural e para a sua sobrevivência. O ensino da arte sempre foi contestado quanto a sua posição como ciência, inclusive chegou a ser englobada em outra disciplina para ter aceitação por parte dos educadores e alunos. Diante dessas inquietações pretende-se estudar as seguintes questões: Como a arte foi tratada durante a história, passando pela história da arte no Brasil e a importância da arte-educação e, a questão de como a arte visual contribui para o desenvolvimento global da criança. Fundamenta-se este trabalho teórico nos estudos realizados por Lowenfeld e Brittain (1977), os quais afirmam na sua obra que o desenho compreende em um diferencial porque através do ensino da

arte visual o professor arte-educador poderá identificar que aquela criança está encontrando dificuldade em outras áreas de expressão, a esse respeito eles escrevem o seguinte: “[...] um menino de sete anos que desenha como um de cinco terá as aptidões intelectuais das crianças de cinco anos, apesar de sua idade cronológica. Este fator é muito significativo para compreender as crianças, porquanto não só nos proporciona um meio para percebermos que elas estão desenhando e pintando, desde o mais profundo de seu ser, mas também faculta ao professor vigilante a oportunidade de compreender problemas que podem surgir em outras áreas de expressão. Organiza-se este trabalho em dois itens. O primeiro trata sobre a arte-educação no decorrer da história da humanidade, o que nos leva a perceber que a arte acompanha o homem em todos os momentos importantes da sua vida, desenvolvendo-se juntamente com ele, marcando os eventos sociais, culturais e religiosos. E o segundo aborda a importância da arte-educação no desenvolvimento da criança, a exemplo do desenvolvimento emocional, intelectual e perceptual.

ARTE E EDUCAÇÃO HISTÓRIA DA ARTE E DO ENSINO DA ARTE

A história da arte está relacionada à cultura dos mais variados povos existentes. Ela atravessa os tempos, criando e contando o passado e recriando o presente. A arte está presente à nossa volta e com ela compomos a história de uma sociedade. Cada objeto artístico apresenta uma finalidade. Desde a pré-história, o homem sempre criou elementos que o ajudassem a superar as suas necessidades e a vencer desafios. A Arte para o homem sempre foi algo importante, como maneira de se expressar, isso é comprovado ao observarmos os homens da caverna, no período pré-histórico. Tendo sido este o período mais fascinante da história da arte, diante do fato de não ter nenhum registro dessa época, pois ocorreu anteriormente à escrita, e tudo o que foi constatado foram através de pesquisas de antropólogos, historiadores e dos estudos da moderna ciência arqueológica. Segundo o que consta no site [HTTP. wikipédia.org/wiki/desenho](http://www.wikipédia.org/wiki/desenho) a era pré-histórica foi iniciada com o: “Paleolítico – Idade da Pedra Lascada”; nesse período o artista desenhava um animal, por exemplo, do jeito que ele o via, normalmente nas paredes das cavernas em que habitavam, representando o animal capturado e abatido; hoje essa representação é justificada como um ritual, uma espécie de magia para que o caçador-artista conseguisse êxito na sua caça, acreditando ele que ao desenhá-lo conseguiria, com isso dominá-lo.

“Nesta época, o ser humano habitava cavernas, muitas vezes tendo que disputar este tipo de habitação com animais selvagens”. Quando

acabavam os alimentos da região em que habitavam, as famílias tinham que migrar para outra região. Desta forma, o ser humano tinha uma vida nômade (sem habitação fixa). Viviam da caça de animais de pequeno, médio e grande porte, da pesca e da coleta de frutos e raízes. Usavam instrumentos e ferramentas feitos a partir de pedaços de ossos e pedras. Os bens de produção eram de uso e propriedade (HTTP.wikipédia.org/wiki/desenho).

Neste mesmo site ainda faz referência de que no período Paleolítico Inferior que: “ocorrera há aproximadamente de 5.000.000 a 25.000 a. C., onde surgiram os primeiros hominídeos, os quais praticavam a caça e a coleta de alimentos, o controle do fogo, e dos instrumentos de pedra lascada, madeira e ossos: facas, machados, etc.”; enquanto que no Paleolítico Superior, há um desenvolvimento na confecção dos instrumentos que, além da madeira, também eram utilizados o marfim, ossos, madeira na confecção de machados, arco e flecha, lançador de dardos, anzol e linha. Aqui nota-se o avanço da pintura e da escultura. Segundo dados da Wikipédia:

É o período da Pré-História que começa em 8000 A.C. Durante esse período surge a agricultura, e a fixação resultante do cultivo da terra e da domesticação de animais para o trabalho [1] provoca o sedentarismo (moradia fixa em aldeias). Era comum usarem roupas de lã ou de linho, pois foi um período muito frio. As primeiras aldeias são criadas próximas a rios, de modo a usufruir da terra fértil (onde eram colocadas sementes para plantio) e água para homens e animais. Também nesse período começa a domesticação de animais (cabra, boi, cão, dromedário, etc.). O trabalho passa a serem divididos entre homens e mulheres, os homens cuidam da segurança, caça e pesca, enquanto as mulheres plantam, colhem e educam os filhos (HTTP.wikipédia.org/wiki/desenho).

Acrescenta que: “Nesse período ocorre a fixação do homem na terra desenvolvendo a criação a plantação, advindo daí o crescimento da população institucionalização da família, divisão de trabalho, passaram a tecer panos, fabricar cerâmicas, construir as primeiras moradias, surgindo, assim os primeiros arquitetos; e com o fogo começaram a trabalhar com metais”. Todas essas mudanças refletiram fortemente na arte. Houve uma mudança nas representações que deixaram de fixar no modelo do animal caçado para a vida coletiva. O desenvolvimento das artes sempre foi de grande importância para o homem, a cada período temos avanços primordiais para a preservação da espécie humana, ali foi o começo da atual época, como podemos ver o que consta no site da Wikipédia:

O período Neolítico ocorrera aproximadamente de 10.000 a 5.000 a. C., sendo confeccionados instrumentos com pedras polidas, a utilização da enxada no cultivo dos campos, do tear na confecção de tecidos,

artesanato em cerâmica, com a construção de pedra revelaram-se os primeiros arquitetos do mundo. HTTP. wikipédia.org/wiki/desenho)

Esta época também foi marcada pela ascensão da arte, já que, como vimos iniciou-se a fabricação de instrumentos metálicos, a exemplo de armas surgindo assim à metalurgia, às cidades, a invenção da roda, a invenção da escrita, e o arado de bois.

*Denomina-se **Idade dos Metais** o período marcado pelo início da fabricação de instrumentos metálicos. O ser humano começava a dominar, ainda que de maneira rudimentar, a técnica da fundição. A princípio, utilizaram como matéria prima o cobre, o estanho e o bronze (uma liga de estanho), metais cuja fusão é mais fácil. Com o uso de forjas e foles, a metalurgia melhorou e se diversificou, atingindo o ferro, um dos metais que necessita de técnicas mais aprimoradas para ser aproveitado, pois requer uma temperatura muito elevada para a sua fusão. O ferro era usado principalmente para a fabricação de armas (HTTP. wikipédia.org/wiki/desenho).*

O que marcou positivamente a Idade antiga foi a Arte Egípcia, devido à constatação de que a civilização que se desenvolveu no Egito era bastante complexa na sua organização social, bem como rica nas realizações culturais. A religião interferiu em todo segmento da vida egípcia, e como não poderia deixar também interferiu na produção artística desse povo. Isso é o que registra o site abaixo referido:

A cultura egípcia era impregnada de religiosidade e a versão oficial da história egípcia era de caráter religioso. Em períodos mais recentes, até a própria economia se organizava a volta dos templos - o que não significa, necessariamente, que se tivesse tornado mais religiosa, já que os templos não eram, possivelmente, muito diferentes de outros senhorios. A arte do Antigo Egito esteve fundamentalmente ao serviço da religião e da realeza. Esta arte obedeceu a cânones precisos ao longo dos seus três mil anos de existência, sendo desvalorizada a inovação. (HTTP. wikipédia.org/wiki/desenho)

A Wikipédia faz a seguinte referência: “A pintura exercia uma grande influência nas atitudes religiosas; também na hierarquia a pintura se fazia marcante ao representar às classes sociais através da ordem de grandeza, além do tamanho a cor também tinha a sua influência”. Então, o desenho era utilizado como forma de separar as classes sociais e religiosas; também, dessa forma, o sexo era retratado com as cores. Apesar de a cor influir na condição social, era no meio religioso que ela ganhou força na sua representação. Com referência a condição social, os tamanhos das gravuras demonstravam poder, força e majestade. A escrita, por sua vez tinha uma apresentação artística pelo fato de não existir letras ou símbolos gráficos, e sim desenhos que representavam o texto um exemplo bem

conhecido é o: “Livro dos Mortos, ou seja, um rolo de papiro com rituais funerários que era posto no sarcófago do faraó morto era ilustrado com desenhos em cores muito fortes, que acompanham o texto com singular eficácia”. “Este livro tinha por finalidade ajudar aos mortos a conseguirem uma vida” melhor após a sua morte, já que acreditavam em outra vida após a morte. A respeito da história da arte, Gombrich diz o seguinte:

Ignoramos como a arte começou, tanto quanto desconhecemos como se iniciou a linguagem. Se aceitarmos o significado de arte em função de atividades tais como a edificação de templos e casas, realização de pinturas e esculturas, ou tessitura de padrões, nenhum povo existe no mundo sem arte. (GOMBRICH, 1985, p.19)

Ele deixa claro, o que outros autores já afirmaram que a arte é parte de cada ser humano, e este já traz consigo desde o nascimento a arte que poderá ser desenvolvida, ou não, contudo todo povo desenvolve a sua arte que é característica própria dele. Gombrich também se refere aos primeiros desenhos de animais feitos por homens pré-históricos nas suas cavernas, o que hoje se conclui que esta arte era uma espécie de ritual, onde o animal através do desenho seria dominado quando do momento da caça, contudo, ele acrescenta que ainda trazemos esse sentimento ao escrever:

Tudo o que precisamos é sermos profundamente honestos conosco e apurarmos se em nosso próprio íntimo não se conserva também algo do “primitivo”. Em vez de começarmos com a Época Glacial, principiemos por nós mesmos. Suponha-se que recortamos um retrato do nosso campeão favorito no jornal de hoje: sentiríamos prazer em apanhar uma agulha e picotar lhe os olhos? Isso nos seria tão indiferente quanto se os furos tivessem sido feitos em qualquer outra parte do jornal? Penso que não. (GOMBRICH, 1985, p.20)

Isso com certeza, apesar do decorrer do tempo, não ficou para trás, ou seja, ainda está imbuído no nosso pensamento atualmente, e a esse respeito Gombrich alega que: “Embora eu saiba, com os meus pensamentos despertos, que o que eu fizer ao seu retrato não fará diferença alguma ao meu amigo ou herói, sinto, não obstante, uma vaga relutância em causar danos à sua imagem.” (GOMBRICH, 1985, p.20).

Ainda com relação aos desenhos de animais nas paredes e teto das cavernas

Gombrich(1985) apresenta a sua explicação da seguinte maneira:

A explicação mais provável para essas descobertas ainda é a de que se trata das mais antigas relíquias dessa crença universal no poder da produção de imagens; por outras palavras, que o pensamento desses caçadores primitivos era que, se fizessem uma imagem de sua presa – e talvez a surrassem com suas lanças e machados de pedra – os animais

verdadeiros também sucumbiriam ao poder deles. (GOMBRICH, 1985, p.22)

Podemos perceber que desde a pré-história o desenho caminha junto com o homem, o acompanhando na expressão estética e como forma de comunicação; contudo nesse período o desenho era visto mais próximo da religião do que da comunicação. Só na antiguidade é que o desenho, lentamente, foi distanciando-se da religião, com isso ele passou a ter autonomia, o que não tinha até o renascimento, nesta época o desenho não era visto como uma forma de conhecimento. No século XV com a difusão do papel o desenho passou a ter reconhecimento, sendo fundamental para se chegar à obra final; passando a ser uma forma de conhecimento reconhecida por diversos artistas, destacando-se Leonardo da Vinci.

A DISCIPLINA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

A educação é um processo que permite que uma pessoa assimile e aprenda conhecimentos. As novas gerações conseguem adquirir os modos de ser das gerações anteriores, sendo assim produzida uma consciencialização cultural e comportamental. Com a educação, o sujeito adquire habilidades e valores. A arte, por sua vez, é o conjunto de criações humanas que expressam uma visão/perspectiva sensível sobre o mundo, podendo ser real ou imaginária. Os artistas recorrem aos recursos plásticos, sonoros ou linguísticos para exprimir as suas emoções, sensações e ideias. A educação artística é, portanto o método de ensino que ajuda a pessoa a canalizar as suas emoções através da expressão artística. Neste sentido, este tipo de educação contribui para o desenvolvimento cultural do homem. A tarefa de popularizar o ensino de artes no Brasil vem sendo processada há alguns anos e os obstáculos encontrados são muitos. Barbosa (2002) no seu livro *Arte-Educação no Brasil* destaca que a disciplina Educação Artística, apesar da Reforma Educacional de 1971, nunca conseguiu afirmar-se como uma disciplina plena sem a necessidade de ficar atrelada a outra, para assim se impor com a devida importância a que ela merece; a autora completa o seu pensamento fazendo referência ao tratamento dispensado a Educação Artística nos dias de hoje, e diz que não é diferente do dispensado naquela época, e, alega que:

... O século XIX, especialmente a década de 70, foi o período da história da Educação Brasileira em que a preocupação com o ensino da Arte (concebida como desenho) se nos apresenta como mais extensa e mais profunda. Um dos pressupostos difundidos na época, a ideia de identificação do ensino da Arte com o ensino do Desenho Geométrico,

compatível com as concepções liberais e positivas dominantes naquele período, ainda encontra eco cem anos depois em nossas salas de aula e na maioria dos compêndios de Educação Artística, editados mesmo depois da Reforma Educacional de 1971. (BARBOSA, 2002, p. 11 e 12)

A autora continua mostrando a luta para afirmar a Educação Artística como uma disciplina com autonomia merecida, visto que, nos anos 70 o Ensino de Educação Artística era englobado ao ensino de Desenho Geométrico para que a disciplina de Educação Artística fosse valorada pelos professores de outras disciplinas bem como pelos alunos. Não só na prática como na História o ensino da arte é relegado a segundo plano, a ponto de afirmar que:

“A principal dificuldade para a realização deste trabalho foi a ausência de fontes de informação, uma vez que não há nenhum estudo sobre a evolução do ensino da Arte na escola primária e secundária no Brasil, nem sequer um estudo mais geral sobre ensino da Arte em nível superior no século XX.” (BARBOSA, 2002, p. 13).

A arte na educação tem um papel fundamental, envolvendo os aspectos cognitivos, sensíveis e culturais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 veio garantir este espaço à educação infantil, bem como o da arte neste contexto. Os referenciais que fundamentavam as práxis do profissional da educação infantil eram os cadernos de Atendimento ao pré-escolar (1982), criados pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, estabelece a obrigatoriedade da arte na educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio): Cap. II Art. 26, § 2º - “O ensino da arte constitui rá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (FERRAZ e FUSARI, 1999, p.15).

O professor de Arte precisa estar atento ao trabalho que está desenvolvendo com seus alunos, analisar se está ajudando a desenvolver mais sua percepção, buscando assim a construção de sua poética pessoal, pois: [...]

Valorizar o repertório pessoal de imagens, gestos, “falas”, sons, personagens, instigar para que os aprendizes persigam ideias, respeitar o ritmo de cada um no despertar de suas imagens internas são aspectos que não podem ser esquecidos pelo ensinante de arte. Essas atitudes poderão abrir espaço para o imaginário (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 118).

Ferraz e Fusari questionam a importância que é dada a arte, bem como o seu espaço na educação; elas mesmas respondem assim:

Primeiramente, é a importância devida à função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização. O fundamental, portanto, é entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao e conhecerem e ao conhecê-lo. (FERRAZ e FUSARI, 1999, p.15).

Essas autoras (Ferraz e Fusari) reafirmam o valor da arte para a humanidade desde o seu aparecimento, atribuindo a ela, também, o fator do seu desenvolvimento já que devido a ela o ser humano caminhou no seu processo de civilização, tendo participação ativa nesse percurso. Para elas, a arte também é um meio de entendimento do homem para consigo próprio, para com o outro e para com o meio em que vive. Para Ferraz e Fusari desde o nosso nascimento já somos apresentados a várias manifestações de arte através do histórico sócio cultural do nosso mundo: “Logo ao nascer, passamos a viver em um mundo que já tem uma história social de produções culturais que contribuem para a estruturação de nosso senso estético”; segundo elas desde que nascemos somos incitados a interagir com as mais diversas formas de arte, inclusive, mesmo sem perceber a todo o momento estamos produzindo arte, tão somente por estarmos presente com a arte ou com o seu autor. A arte não é uma manifestação que se fecha em si, ela faz um agrupamento de trocas de experiências vividas pelo autor e pelos expectadores.

E, quando estão se expressando ou representando com sensibilidade e imaginação o mundo da natureza e da cultura, os autores de trabalhos artísticos também agem e reagem frente às pessoas e ao próprio mundo social. Esses autores podem ser os próprios artistas que se dedicam profissionalmente a esse trabalho ou, então, outras pessoas (estudantes, por exemplo) que fazem trabalhos artísticos como atividade cultural e educativa. (FERRAZ e FUSARI, 1999, p.15).

“De acordo com o que Ferraz e Fusari escrevem a respeito” “..” os autores de trabalhos artísticos também agem e reagem” é nesse momento que ocorre a capacidade de desenvolvimento cognitivo, em particular para os estudantes é nesse exercício de ação e reação que eles interagem para além da sua capacidade de pensamento crítico construtor.

A RELAÇÃO DA ARTE COM A EDUCAÇÃO

A arte é importante na vida da criança, pois colabora para o seu desenvolvimento expressivo, para a construção de sua poética pessoal e para o desenvolvimento de sua criatividade, tornando-a um indivíduo mais sensível e que vê o mundo com outros olhos. A

necessidade de auto identificação deve ser uma preocupação vital do sistema educacional. A confiança em si mesma, que desenvolvida por esse tipo de expressão, fornece a base para níveis mais avançados da arte. A expressão própria do indivíduo é de primordial importância, e a arte provavelmente, contribui tanto para essa área do desenvolvimento como para qualquer outra parte. Ao longo dos anos, muito se tem falado e escrito sobre a necessidade da inclusão da arte na escola de forma mais efetiva. Desde 1971, pela Lei 5692, a disciplina Educação Artística torna-se parte dos currículos escolares. Duarte Jr (1991) critica a esse modelo de 71, colocando que: “a Educação Artística deve ter a mesma importância que as outras disciplinas dos currículos escolares, e, isso deve ser entendido pelos professores”. (2002, p. 23). Apesar de ter sido legitimado a disciplina de Artes nos currículos, mas no contato direto com professores, diretores de escolas e coordenadores pedagógicos, nas intenções parecem apontar para um caminho interessante, mas é no confronto com a prática pedagógica no campo da arte que se nota a grande distância entre a teoria e a prática. Aceitar que o fazer artístico e a fruição estética contribui para o desenvolvimento de crianças e de jovens é ter a certeza da capacidade que eles têm de ampliar o seu potencial cognitivo e assim conceber e olhar o mundo de modos diferentes. Esta postura deve estar internalizada nos educadores, a fim de que a prática pedagógica tenha coerência, possibilitando ao educando conhecer o seu repertório cultural e entrar em contato com outras referências, sem que haja a imposição de uma forma de conhecimento sobre outra, sem dicotomia entre reflexão e prática. Esta maneira de propor o ensino da arte rompe barreiras de exclusão, visto que a prática educativa está embasada não no talento ou no dom, mas na capacidade de experiências de cada um. Dessa forma, estimula-se os educandos a se arriscarem a desenhar, representar, dançar, tocar, cantar, escrever, pois trata-se de uma vivência, e não de uma competição. Duarte (1997, p. 68) chama a atenção de que as disciplinas físicas, matemática dentre outras tiveram ao longo do processo de ensino formal muito mais importância do que o ensino da arte. Acrescenta que a respeito do saber preexistente no ser humano antes dele ter se deparado com qualquer outra forma de saber elaborado fora dele por outro ser, o que ele denomina de conhecimento vivencial. “... trazer à tona uma discussão sempre menosprezada pelo saber moderno, que considera conhecimento somente aquilo nascido da atuação do raciocínio lógico-conceitual, descartando todo e qualquer modo não racional de sabedoria humana”. A arte entendida como o saber sensível e estético, é vista por Duarte como sendo a mesma desconsiderada pela modernidade em detrimento do conhecimento intelectual, chegando até mesmo a ser considerado um obstáculo para chegar à verdade. Já na área industrial ela, meramente é vista como fonte para apurar lucro; deixando de lado a sua

intencionalidade por parte do seu idealizador a de desenvolver a sensibilidade dos consumidores, com relação a isso Duarte diz o seguinte:

Desta maneira, o desenho industrial acabou por se tornar instrumento para a consecução do oposto ao pretendido por seus idealizadores originais, convertendo-se não num elemento de desenvolvimento da sensibilidade dos consumidores, e sim num fator de deseducação sensível, na medida em que impõe um padrão esteticamente neutro, desprovido de valores e expressões culturais (DUARTE JR, 1977, p.81).

Daí percebe-se que estamos caminhando para uma perda da sensibilidade humana induzida pela produção artística contemporânea, a qual não volta os olhos para a questão de valorizar o conhecimento de que todo ser humano traz consigo uma marca nascida com ele, e que tem toda a possibilidade de desenvolver-se diante da troca e do acolhimento do meio em que vive, sendo nesse momento que a arte, em particular o desenho, se faz presente, e com grande importância para o desenvolvimento da criança.

A ARTE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA OS CAMINHOS DO DESENHO

Os desenhos das crianças, assim como todas as suas formas de expressão podem ser considerados um reflexo da sua criatividade infantil, pois são os registros dos seus sentimentos e das suas percepções do meio, o que proporciona ao professor um modo de compreender melhor seu aluno e assim ajudá-lo, pois “a arte infantil faculta-nos não só a compreensão da criança, mas também a oportunidade de estimular seu desenvolvimento, através da educação artística. Tratando da questão do desenvolvimento da criança através da arte, onde podemos observar que a arte interfere e pode demonstra como a criança passa por etapas delimitadas e em cada um dos estágios do seu desenvolvimento há uma modificação, e a depender da sua capacidade emocional ela percorre o seu desenvolvimento normalmente, ou, então, fixa-se em um estágio não compatível com a sua faixa etária. Tudo isso poderá ser constatado a partir dos autores V. Lowenfeld e W. L. Brittain, no seu livro Desenvolvimento da Capacidade Criadora. Ao observar uma criança pintando, devemos aprofundar-nos mais nesse ato, pois ali não reside somente um gesto mecânico, e sim uma expressão global daquela criança, o resultado poderá se apresentar esplêndido, perfeito. Ou até mesmo não haver nenhum êxito aparente, contudo, só ao experimentar a escolha do material, das cores, deixando claro que houve um exercício do seu eu interior, o que mostra que aquele ser é único, tal qual a sua arte, e, apesar disso o seu desenvolvimento também interfere na sua maneira de representar a sua arte na qual

passa por uma mudança bastante perceptível. Para que o desenho possibilite o desenvolvimento emocional, o autor terá que nesse momento identificar-se com a sua obra, caso contrário, ele tão somente fará reproduções que para ele não há significado algum, pois ele não está inserido naquela expressão; crianças emocionalmente desajustadas utilizam representações padronizadas com o propósito de refugiar-se. Segundo Lowenfeld e Brittain, (1977, p. 37): “podemos observar em crianças pequenas que se inclui no seu desenho, podemos perceber o grau de envolvimento com a sua representação, já no caso dos desenhos padronizados não há esse total envolvimento”. Ainda segundo eles, quando a criança desenvolve padrões rígidos em seu raciocínio, o simples fato da necessidade de flexibilização poderá ocasionar dificuldades na adaptação a novas circunstâncias, ou seja, ao ser solicitada a fazer um desenho livre, no qual a criança exponha a sua percepção interna e externa, ela irá refutar tal prática, por ter sido incentivada, normalmente por um adulto a fazer repetições estereotipadas, não só a área artística. A esse respeito, Lowenfeld e Brittain (1977, p. 37-38) dizem o seguinte:

É lamentável que os adultos encorajem, frequentemente, esse modo de expressão, pedindo aos jovens que copiem ou tracem formas vazias de significado, ou até, como poderia fazer um professor de aritmética, pedindo a um menino que copie dez vezes um símbolo para um papagaio de papel. A maioria das crianças é capaz de vencer tais imposições: contudo, uma criança acostumada a depender de tais modelos e que faça bem esse tipo de cópias, recebendo também elogios do professor por seu trabalho bem organizado, pode perder a confiança em seus próprios meios de expressão e recorrer a repetições estereotipadas como um mecanismo de evasão. Tal atividade mecânica, automática, não tem lugar na arte nem na aritmética. (LOWENFIELD e BRITTAIn1977, p. 37-38).

Observa-se que em alguma fase do seu desenvolvimento a criança poderá passar por momentos de repetição de certas formas, isso pode ocorrer espontaneamente, essa atitude tem por finalidade assegurar o domínio sobre elas; há de observar que na repetição estereotipadas não ocorre nenhuma mudança; ao desenhar várias bonecas elas terão diferença entre uma e outra, pode aparecer sentada deitada, em pé, em movimento. O que não ocorre na repetição estereotipada aqui não há nenhum envolvimento nem sentimento por parte da criança, podendo significar uma fuga para não enfrentar novas experiências, com essa atitude a criança sente satisfação em executar esse trabalho, e quando alguém interfere na sua evasão elas sentem-se perturbadas. Para Lowenfeld e Brittain (1977) acrescentam que na criança que demonstra o gosto pelos livros com figuras para colorir, leva a fuga para não enfrentar novas experiências, já que a sua liberdade é podada no momento em que seguem o padrão predeterminado, e, também quando a criança copia um

desenho ela poderá sentir satisfação, mas meramente representa algo fora do seu contexto, sem nenhum envolvimento, é algo criado fora dela, e onde ela não está incluída quando afirmam que:

Uma criança que goste de copiar desenhos poderá obter satisfação individual nessa ocupação; mas tal alegria baseia-se num sentimento de segurança e no medo de expor-se a novas experiências. A criança refugia-se num estado de espírito passivo que é indesejável. (LOWENFIELD e BRITTAİN 1977, p.39)

Quando exerce a sua liberdade à criança participa da sua obra estando, ali, no seu desenho, não só o traçado as cores, o formato, mas algo de grande importância para ela; não havendo relevância se por acaso ela cometer algum erro ou a desaprovação de alguém e, é esse desprendimento que o leva ao progresso emocional. Ao desenhar a criança demonstra o conhecimento que tem do seu meio, pois o desenvolvimento intelectual da criança é adquirido pela compreensão que tem do meio em que vive e de si próprio, através do desenho pode-se perceber a capacidade mental da criança, a esse respeito Lowenfeld e Brittain defendem que:

A criança emocionalmente livre, desinibida, na expressão criadora, sente-se segura e confiante ao abordar qualquer problema que derive de suas experiências. Identifica-se, estritamente, com seus desenhos e tem liberdade para explorar e experimentar grande variedade de materiais. Sua arte encontra-se em constante mudança, e ela não receia cometer erros nem se preocupa, a respeito da nota que receberá por esse exercício particular. Para ela, a experiência artística é realmente sua, e a intensidade de sua absorção proporciona-lhe o verdadeiro progresso emocional. (1977, p.39-40).

O que Lowenfield e Brittain nos revelam é que a criança coloca no seu desenho o seu íntimo onde estão guardados as suas vivências; e como isso é algo seu, particular, da sua propriedade, ela a expõe da maneira que assim o desejar sem seguir nenhuma regra predeterminada, esse controle proporciona-lhe o transpor as suas etapas de desenvolvimento. Acrescentam que:

Ao observar duas crianças com a mesma idade (cinco anos); uma desenha um homem representando somente a cabeça e as pernas, a outra acrescenta mais detalhes, inclusive os dedos das mãos, esta está bastante desenvolvida em relação à primeira; o que não assegura que a outra esteja e um grau inferior, ela pode estar sendo bloqueada emocionalmente, ou sem qualquer sentimento emocional para com o seu desenho, isso faz com que ela não tenha tanto envolvimento com a sua criação (LOWENFIELD e BRITTAİN 1977, p.23).

Diante do que os autores afirmam, podemos dizer que o desenho nada mais é que a concretização do pensamento da criança, mais precisamente da sua emoção, e através do desenho pode-se identificar a emotividade dela para com o desenho, caso a criança esteja bastante envolvida com o seu desenho, ela deixará a vista um maior grau de desenvolvimento. A criança vai mudando no decorrer de sua infância a sua percepção do meio vai aprimorando-se, mas quando ela demonstra uma resistência em ultrapassar essa fase ela mostra uma falta de maturação intelectual, ao distanciar-se da idade cronológica, a criança deve representar um desenho diferenciado para os demais de faixa etária diversa, ou seja, uma criança de sete anos tem mais maturidade do que uma de cinco anos, contudo, se a primeira desenha acompanhando a representação do segundo, ela terá as mesmas aptidões intelectuais que a desse último. Os sentidos da criança são de vital importância para a aquisição do desenvolvimento, a qualidade das experiências sensoriais é que vai determinar o desenvolvimento em qualquer área da aprendizagem; a percepção visual é a que tem maior relevância na área artística, é com ela que se consegue apreender as formas, cores e o espaço; de início nas fases de desenvolvimento observa-se o reconhecimento das cores, para posteriormente conseguir a estimulação na variação das cores com a interferência da luz e de condições atmosféricas. A respeito da percepção Duarte (1977p. 82) aduz o seguinte:

Consideram-se dados sensórios simples os estímulos elementares que nos chegam do ambiente e não configuram sentidos maiores, feito, por exemplo, a rugosidade de uma casca de árvore, a aspereza da areia, a cor da terra, o lampejo de uma luz, o aroma de uma flor, o rumo de um regato, etc., Tais estímulos são especialmente importantes para a criança que, em seu crescimento, necessita dessa estimulação para um bom desenvolvimento sensorial, para o aperfeiçoamento de sua capacidade perceptiva. (1977p. 82).

Pode-se entender que o desenvolvimento perceptual nas sensações captadas através do tato e da pressão, ao amassar a massa de modelar e ao contato com superfícies de variadas texturas. A percepção espacial também contribui para o desenvolvimento perceptual, quando pequena a criança conhece o espaço ao seu redor, ao crescer este espaço vai tomando outra forma diante da mudança da sua percepção para com aquele espaço. As crianças que não demonstram estar consciente de tudo que existe ao seu redor, ou seja: as várias cores, as diferentes formas, contornos, asperezas e liso, a sensibilidade ao claro e ao escuro. Com isso elas sentem dificuldades em utilizar essas experiências o que revela que em outras áreas o seu desenvolvimento também está comprometido. Lowenfeld e Brittain (1977) acreditam que o professor pode atuar com essas crianças com

atividades que estimulem a visão, a sensibilidade e o tato, usando os para perceber o seu redor, e com isso os sentidos passam a ter um papel importante para esse desenvolvimento. Já Stabile compreende que a experimentação e a sensibilização é o início para o desenvolvimento da percepção da criança, a ponto de afirmar que:

“Todo desenvolvimento da criança deve ter, como ponto de partida, a experimentação e a sensibilização. O que a criança é, o que sente e sabe ela aprende através dos sentidos e dos contatos diretos” (1988, p.8).

A arte pode ser uma ferramenta utilizada pela educação possibilitando ao aluno a desenvolver sua sensibilidade, percepção, imaginação, levando-o a conhecer as mais variadas formas de apresentá-la. A arte está intimamente ligada à formação integral do indivíduo contribuindo para o desenvolvimento cognitivo (ampliando seu conhecimento), o aspecto afetivo (estabelecendo relações de afetividade com as experiências adquiridas e criando oportunidades para outras) e por fim sob o ponto de vista perceptivo (através de atividades concretas que possibilitem a percepções em todos os sentidos). Nesse sentido no PCN de Arte consta o seguinte:

Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático. (PCN de ARTE, 1997, p.19).

No PCN de Arte destaca que um dos fatores para o desenvolvimento da arte é a percepção, com isso é fortalecida a importância do desenho como forma de estimular a criança no desenvolvimento da percepção que é a responsável pela captação, absorção e compreensão do mundo a sua volta, esse exercício a leva a ter êxito em outras disciplinas que ocupam maior relevância no currículo escolar.

A PERCEPÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Para Vygotsky (1998) a percepção é fator primordial para o desenvolvimento da criança, bem como para a arte, e para tanto foi realizada através das conferências feitas por ele no Instituto Pedagógico de Leningrado em 1932. Nesta conferência foi discutido a percepção, gerado um debate entre duas correntes a velha associacionista e a nova estrutural. A Velha corrente Associacionista, a respeito da percepção, nos traz o seguinte: “percepção é a soma de sensações isoladas que se agrupam para que assim surja uma

forma, ou seja, um corpo. A percepção na criança é regida pela mesma lei que rege a memória, ou seja, esta é formada por pequenas lembranças isoladas que se agrupam transformando em um só corpo, nesse caso a memória”. Enquanto a percepção vista pela nova corrente Estrutural é a de que antes de captar as partes separadas, de logo, via-se o conjunto, acrescentando que a vida psíquica não é formada por sensações e ideias isoladas, e sim por estruturas completas isoladas.

Vejamos o experimento de Köhler com galinhas. Este experimento demonstrou que a galinha percebe um par de cores não como uma simples união associativa, mas como a relação entre essas cores, ou seja, que a percepção de todo um campo luminoso precede a percepção de partes isoladas e determina estas partes. (L.S. VIGOTSKI, 1998, p.05)

Aqui podemos relacionar a um mosaico apesar de mudança de cores ou de formas das pequenas partes deste mosaico a imagem final, continua a mesma, ou seja, o que é captado é a forma integral independente das partes que o compõe.

Recordei um dos experimentos posteriores de Gottschald, que mostrou a uma criança, objeto da experiência, várias centenas de partes soltas de uma figura complexa e conseguiu que está a conhecesse a fundo; contudo, se esta mesma figura que lhe fora mostrada centenas de vezes lhe fosse apresentada em outra combinação, e se esse conjunto fosse novo para a criança, esta não reconhecia a velha figura na nova percepção estrutural. (L.S. VIGOTSKI, p. 06, ano 1998).

Segundo Vygotsky devido a estes e outros experimentos, houve grandes avanços na zoopsicologia e na psicologia infantil, e também, após fazer experimentos com adultos chegou à constatação de que a percepção tem “caráter integral e não atomístico”. A teoria associacionista da percepção vê a formação da percepção como algo que vai acumulando informações isoladas para depois organiza-las entre si e agrupando-as de acordo com a relação em comum para daí chegar a uma formação geral daquilo que foi percebido. Isso também é visto pela psicologia associacionista tradicional que afirma que no início do desenvolvimento da percepção da criança há uma grande confusão; conforme Köhler diz: “um caos uma dança selvagem de sensações dispares”. Segundo os pesquisadores citados nesta obra de Vygotsky, aos quais ele não mencionou nomes, desde o início da vida da criança ela já traz consigo as sensações isoladas, contudo, quanto a determinar em que mês de vida surge a percepção complexa, alguns defendem que já no 4º mês pode-se observar a percepção, outros afirmam que só no 7º ou 8º mês de vida é que a percepção pode ser verificada na criança. Já na psicologia estrutural não segue nenhuma dessas linhas defendendo o fato de que a percepção já se manifesta desde o início do desenvolvimento infantil.

No que diz respeito à percepção infantil, a psicologia estrutural foi parar num beco sem saída. Nos experimentos de Volkelt, a psicologia estrutural da percepção pode ser demonstrada nas fases iniciais do desenvolvimento infantil, no primeiro mês de vida da criança, sem dúvida. O caráter estrutural da percepção é primário, surge nos primeiros momentos e não em consequência de um longo desenvolvimento. Em que consiste então o processo de desenvolvimento da percepção infantil, se o traço mais importante da percepção, sua estrutural idade, seu caráter integral, está igualmente presente tanto no começo do desenvolvimento quanto na pessoa adulta, isto é? (L.S. VIGOTSKI, 1998, p. 09).

Como vimos acima, apesar dos inúmeros experimentos e pesquisas, a psicologia estrutural se contradiz ao relatar que a criança no início da sua vida já demonstra a percepção estruturada, o que também é visto na idade adulta; essa afirmação desfaz a do desenvolvimento da percepção infantil.

...a interpretação da coisa, a denominação do objeto, se dá junto com sua percepção e, como mostram pesquisas específicas, a própria percepção de aspectos objetivos isolados desse objeto depende do sentido, do significado que acompanha a percepção. (L.S. VIGOTSKI, 1998, pg. 16).

Já os psicólogos citados nesta obra de Vygotsky, também não foram mencionados os nomes, da escola associacionista acreditavam, ou seja, que um objeto era percebido após ter sido associado a outras imagens, a outras características, contudo, podemos através dos pesquisadores Porschach, Bleuler, Binet, verificar que a percepção para ser idealizada precisa do sentido a que damos a ela; haja vista os experimentos realizados por estes pesquisadores que através de figuras coloridas, manchas de tinta, obtinham da criança inúmeras definições para aquilo que elas viam; por outro lado constataram que somente aquelas portadoras de algum distúrbio, a exemplo de epilepsia, não viam ali nada, a não ser uma simples mancha de tinta, ou uma forma sem significação alguma.

A título de exemplo, pode-se citar a ilusão de Charpant, se nos propusermos determinar simultânea e sucessivamente o peso de dois cilindros de mesmo peso, forma e aspecto, embora um deles seja maior, sempre nos parecerá que o menor dos dois objetos é mais pesado. (L.S. VIGOTSKI, 1998).

Esta ilusão não surte efeito quando são apresentados a crianças surdas-mudas, já com os cegos, ao apalpar os cilindros eles acreditam que o menor é o mais pesado; quanto à fase do desenvolvimento, com a idade de cinco anos a criança também não percebe esta ilusão, optando pelo maior para atribuir mais peso, com isso esse experimento constata que quando adulto atribuímos sentido a nossa percepção.

[...] a percepção atravessa quatro fases principais. No princípio, trata-se da percepção de objetos isolados; é o estágio dos objetos; depois a criança começa a nomear os objetos e a indicar os atos que se realizam com esses objetos: é o estágio da ação; em seguida começa a assinalar os traços do objeto que percebe o que constitui o estágio das qualidades ou traços; e, finalmente, começa a descrever o desenho como um conjunto, partindo do que representa dentro da totalidade das partes. (L.S. VIGOTSKI, 1998, pg. 20)

Assim são divididas as fases do desenvolvimento da percepção, pela maioria dos autores. O que Vygotsky nos trás é que: “o desenho representa sempre uma parte da realidade”. As crianças passam por fases no desenho semelhantes as da percepção, inicialmente elas rabiscam (garatujas), são riscos sem formas para quem vê o trabalho, mas com certeza para o autor tem significado; em seguida ela põe nomes nos objetos (animais, pessoas, a sua casa, a sua escola; agora já passam a refinar, detalhar os desenhos, e finalmente desenham a família, a escola, ou um evento qualquer e geralmente contam uma história a respeito dessa imagem). Vygotsky trouxe a luz de que apesar de ser tema central de pesquisas e conferências a arte é de grande valia, tendo em vista que o fator preponderante para a sua realização da arte que é a percepção é discutido, e sempre reforça a importância das artes. Também nesta obra, Vygotsky nos esclarece que para a psicologia associacionista o desenvolvimento da percepção na criança inicialmente vai das partes que vai sendo acumulada a espera de uma oportunidade para que, juntamente com outras partes relacionadas entre si faça a conexão surgindo daí o todo. É como juntar várias peças de um quebra-cabeça para posteriormente, motivado pela necessidade, as reúna para dar a forma que o momento requer. Na psicologia estrutural pode-se dizer que a percepção da criança capta o geral, sem, contudo ter ciência das partes, isto fica claro ao imaginarmos que ao longo do seu desenvolvimento perceptivo a criança vá acumulando partes separadamente, como assim assinala a psicologia associacionista, e, se por acaso alguma dessas partes não fizer nexos com nenhuma outra, ela se transformará em que? Será descartada? Quanto ao desenho, talvez no desenvolvimento, não tenha tanta associação com o desenvolvimento da percepção, mas já é sabido que ambos caminham juntos, por ser a percepção fator imprescindível para a expressão do desenho. O estudo da percepção foi, é, e sempre será um tema que precisa de discussões, experimentos, avaliações; porque a cada momento que se faz uma pesquisa há a necessidade de rever o que já foi dito, aproveitando o que ainda faz nexos com os mais novos experimentos, e retirando o melhor daquilo que será descartado, não que este descarte seja algo como excluir por completo, e sim perceber que se não foi aproveitado naquele momento foi

porque ocorreu algo melhor que fez com que o antigo seja útil para comparações, o que faz com que o pensamento, a visão sobre determinado tema não fiquem estagnados, pois sempre terá que buscar oxigênio naquilo que foi novo e que para aquele momento servia de linha de pensamento para as necessidades daquela época.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta monografia tentei despertar reflexões e análises, com a expectativa de gerar caminhos para melhorar a forma como o ensino e a aprendizagem de Arte vêm sendo conduzidos nas escolas. Neste trabalho percebeu-se que o desenho enquanto arte-educação é uma ferramenta para aquisição do conhecimento, e, que a depender da orientação torna-se algo de fundamental relevância para a criança no início da sua vida escolar, apesar disso ser comprovado através dos autores Lowenfiel e Bittan que deram fundamentação ao presente trabalho, além de tantos outros que escreveram a esse respeito; não é dada a devida importância ao desenho. O estudo a respeito da arte-educação deixa claro que ele tem grande importância para o desenvolvimento da criança, mas a sua prática acaba não se concretizando devido a fatores como: falta de capacitação dos professores para o ensino da arte-educação, a imposição do currículo, o qual é constantemente mudado no percorrer da história das artes, e a cada mudança ocorre uma readaptação, a qual não contempla amplamente a arte educação com o seu grau de importância. Através das artes podemos ler e escrever o mundo. Essa que é a leitura mais importante para o desenvolvimento cognitivo. Não podemos ler e escrever sem primeiro fazer uma conexão com o nosso interior e com o mundo ao nosso redor. A imposição de aplicar desenhos prontos para a criança faz com que ela não estimule o seu raciocínio, e com isso exercitar o seu pensamento; fator que faz com que ela desenvolva a sua personalidade, o que a torna independente se percebendo capaz de fazer suas próprias construções sem precisar de modelos já pré-fabricados. O que me inquietou para escrever esta monografia; foi à questão da importância dada as disciplinas tidas como padrão, o que não acontecia com a arte-educação que era deixada de lado. Constatei isso ao presenciar as orientações de uma professora do ensino fundamental, na qual ela dizia que o mais importante para as crianças era o ensino das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Contudo pude contatar que a arte-educação é de grande importância para o desenvolvimento global da criança, podendo até servir de alicerce para outras áreas do

conhecimento, além de ajudar quando a criança apresenta algum problema nessas referidas áreas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. Editora Perspectiva. São Paulo. 2002.

DUARTE JR., João Francisco. **Itinerário de uma crise: a modernidade**. Ed. UFPR, 1997.

DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** Papiros editora, 2002.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte**. Cortez Editora, 1999.

FUSARI, Maria F. R; FERRAZ, Maria H.C.T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993. (coleção magistério 2º grau. Série formação geral).

GOMBRICH, E. H., **A História da Arte**, Zahar Editores, 1985.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. Ed. Mestre Jou, 1977.

_____ e BRITTAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo, Mestre Jou, 1977.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Artes – Ensino de primeira à quarta série. 1997

STABILE, Rosa Maria. **A expressão Artística na pré-escola**. FTD, 1988.

VIGOTSKI, L.S., **O desenvolvimento psicológico na infância**. Martins Fontes, 1998.

[HTTP.wikipedia.org/wiki/desenho](http://wikipedia.org/wiki/desenho)

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL



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 a seguir busca evidenciar a importância e os impactos que a arte causa no desenvolvimento infantil. Possibilitar que a criança tenha contato com a arte e seja motivada para tal é desenvolver um leque de oportunidades futuras que serão essenciais na trajetória de vida. A arte é fundamental para que o ser humano possa ter o pleno desenvolvimento e consiga se expressar, além de contribuir em todo processo de construção cognitiva emocional e equilíbrio da criança. Nessa fase é importante que o profissional esteja totalmente engajado e motivado para ser um agente auxiliador, por meio de uma metodologia totalmente inovadora, que dê bons resultados, como também o envolvimento dos pais. Nessa perspectiva, o artigo busca expressar e nos fazer refletir sobre como é importante o devido valor do ensino da arte para um desenvolvimento infantil efetivo e satisfatório, além do conhecimento teórico acerca do tema.

Palavras-Chave: Desenvolvimento; Infantil; Arte.

INTRODUÇÃO

A arte possui diversos conceitos, sendo por diversas vezes complexa sua interpretação. Porém o que se sabe é que ela é uma importante ferramenta para o desenvolvimento quando executado de forma dinâmica, consciente e inovadora.

A arte não está só associada a fatores artísticos como pintura, desenho, dança e teatro, mas possui uma forte conexão com sentimentos e descobertas sobre o mundo, sendo que a arte pode se manifestar das mais variadas formas. Diariamente é vivenciada a arte, porém de uma forma despercebida, se fazendo presente no nosso cotidiano. Ainda

é comum o desprezo da arte pelas instituições de ensino, o que acaba sendo um engano, uma vez que se bem executada pode contribuir de forma positiva na educação das crianças.

Atualmente existe a necessidade de as escolas também terem a consciência do quão essencial é a introdução da arte no ensino infantil para que possa auxiliar na construção do mundo de descobertas e no processo de aprendizagem e seu desenvolvimento. Diante do exposto, o artigo busca de forma clara, apresentar a importância da arte na vida da criança, e a necessidade de se vincular ao ensino, sendo que sua contribuição é totalmente modificadora quando nos referimos sobre a influência e formação infantil.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Oliveira (1956), arte é uma necessidade superior do homem, e o fascínio da arte está na visão de que ela se embebe no germe do bem e do mal.

Já Sousa (2003) defende a ideia de que a evolução do conceito sobre arte, se dá por meio de várias teorias totalmente distintas divididos entre autores contemporâneos e clássicos. Nessa esfera de teorias, tem-se defendida a ideia de que a arte é uma beleza espiritual, sendo que nesse mesmo raciocínio, Platão considera a arte como algo muito superior e belo.

Sousa (2003) ainda menciona que a arte vai muito além de teorias clássicas, considerando que a arte é uma elevação espiritual e moral, considerando sua ligação à natureza humana.

As teorias expressivas ligam a arte às emoções, pois é através delas que o ser humano, tem a capacidade de expressar todos os seus sentimentos e emoções, afetos, instintos e paixões.

Sousa (2003), se refere às teorias socioculturais, que são defendidas por historiadores e sociólogos como uma arte que se expressa por meio das culturais da sociedade.

Para Ferreira (1950), “a arte é a luta para tentar reter a realidade, a tornando mais verdadeira a entregá-la como herança no futuro”. Ligadas as teorias lúdicas, Schiller (1975), acredita que a arte, deve ser vista como uma atividade lúdica e deve possibilitar o mesmo entusiasmo e prazer que um jogo proporciona. Nas teorias representativas, Sousa (2003), diz que a arte precisa ser vista como a realidade, pois se faz presente em tudo o que fazemos, para dar continuidade em nossos sentidos. A arte pode ser vista como uma linguagem simbólica, que não tem explicação em nível emocional, mas através de obras de

artes. Sob esse olhar, as teorias criativas, defendem a arte como algo criativo e consideram fundamental a imaginação criativa, pois é necessário considerar apenas arte aquilo que é transmitido por meio da imaginação já que passa a ser algo totalmente original e único.

REGULAMENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE ARTES

A arte até pouco tempo não era vista como algo essencial e tão pouco estava inserida no ciclo de básico de educação.

Porém ao ser reconhecida como uma etapa pedagógica essencial no conhecimento, englobando a sensibilidade, cultura, conhecimento e formação da criança, passou a ser inserida na Lei de Diretrizes Básicas e Educação 9.394/96

De acordo com a Referência Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI):

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às artes visuais. Tal como a música, as Artes visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (p. 85).

A criança possui um incrível potencial que se igualam a de um artista, sendo capaz de utilizar a imaginação e fantasia, para transformar traços em muitas “obras”.

É nessa fase onde a criança está em plena fase de descobertas e desenvolvimento, que seu olhar se torna diferenciado, onde todas as percepções o podem significar inúmeras configurações. Dessa forma, cabe a educação manifestar o privilégio pela liberdade de cada criança respeitando sua faixa etária, afim de criar atividades que sejam inseridos trabalhos lúdicos, em busca de se alcançar uma aprendizagem altamente eficaz, se distanciando de coisas “meramente prontas”.

O processo de educação, envolve diversos fatores, sendo que o professor deve se apropriar de conhecimento e se inteirar do que a arte pode propiciar ao aluno, buscando sempre explorar novas técnicas de uma forma que faça sentido à criança.

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca desta, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: isso é o nosso mundo (BARBIERI,1979, p. 146).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) a proposta curricular busca ter uma nova visão sobre o que é arte e seu ensino, em busca de

garantir a exploração do conhecimento de si e do mundo por meio da expressão, brincadeiras, pinturas, danças, e diferenças linguagens.

A ARTE NA VIDA DA CRIANÇA

A partir do momento de seu nascimento, a criança se depara com um vasto mundo de símbolos e significados construídos pelas gerações que aqui se estabeleceram e, participando das práticas culturais do seu grupo, transforma os significados do mundo físico, psicológico, social, estético e cultural. O mundo começa a ser visto com um olhar cheio de novos significados, pensamentos e a arte começa a fazer parte deste processo de desenvolvimento.

De acordo com Ferraz (1993), é no cotidiano que a criança começa a construir seus conceitos sociais e culturais, como gostar e desgostar, além de interagir no meio em que vive. O processo de reestruturação dos sentidos na vida da criança se torna um ato de grandes experiências por meio de sua construção e contato com experiências externas. É nessa fase que a criança não apenas reproduz o que percebe, mas também começa a utilizar outros sentidos, como a imaginação, novas leituras de mundo, e conhecendo novos significados do que se observa, interagindo com novas manifestações culturais, artísticas, estéticas e comunicativas que são norteadores para a estruturação do senso estético.

“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).

Espontaneamente, as crianças adentram em contato com o mundo sensível, atuando sobre ele com afeto, cognição, motricidade; e constroem para si um vasto repertório perceptivo de cores, sabores, gestos, texturas, formas e sons, atribuindo a este mundo, sentidos e organizações diferentes.

As expressões infantis fazem parte de uma linguagem e comunicação que são desenvolvidas juntamente com a área afetiva, e emocional e intelectual que refletem na construção de suas experiências sensoriais e corporais.

Durante as criações ou fazendo atividades as crianças vão aprendendo a perceber os atributos constitutivos dos objetos ou fenômenos à sua volta. Aprendem a nomear esses objetos, sua utilidade seus aspectos formais (tais como linha, volume, cor, tamanho, textura, entre outros) ou qualidades, funções, entre outros... Para que isso ocorra é necessário a colaboração do outro – pais, professoras, entre outros - sozinha ela nem sempre consegue atingir as diferenciações, muitas vezes sua atenção é dirigida às características não - essenciais e sim às mais destacadas dos

objetos ou imagens, como por exemplo, as mais brilhantes, mais coloridas, mais estranhas... (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 49).

As crianças então passam a vivenciar e experimentar o tempo todo, tendo interação com a arte de uma forma implícita, sendo essencial o convívio e troca de contato para que possam compreender as características essenciais no processo de desenvolvimento associado a arte.

O PAPEL DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A arte possui muita importância no desenvolvimento infantil pois ela colabora para o desenvolvimento expressivo e no processo de desenvolvimento de poética pessoal para formação de sua criatividade, criando um indivíduo mais sensível e com novas percepções. O ser humano possui capacidade para ensinar e aprender, sendo que a criatividade da criança precisa ser trabalhada e desenvolvida por meio de um trabalho que pode ser desenvolvido nas escolas.

Para compreender o impacto que a arte possui no desenvolvimento infantil, é necessário a análise de desenvolvimento no período de dois a doze anos.

De acordo com Sans (1995) a natureza da criança é brincar e lidar com o mundo lúdico fazendo o que lhe dá satisfação e prazer, sendo uma forma de expressão por meio da alegria, brincadeiras, desenhos e valorização de suas vontades e desejos.

Geralmente a partir dos dois anos a criança começa a fazer desenhos. Nessa etapa de vida, a criança começa a se abrir para novas experiências e a desenvolver novas ações, como tocar, experimentar com o corpo, cheiras, dentre outras ações.

Seu pensamento se dá na ação, na sensação, na percepção, sempre regado pelo sentimento. Convive, sente, reconhece e repete os símbolos do seu entorno, mas não é, ainda, um criador intencional de símbolos. Sua criação focaliza a própria ação, o exercício, a repetição (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 96).

A criança nessa idade começa a fazer garatujas, se manifestando de forma gráfica, corporal ou sonora reproduzindo tudo o que está a sua volta. Ressalta-se a importância de que as garatujas não necessariamente são gráficas, sendo que sua exploração também pode ser por meio de outros tipos de materiais e até mesmo a utilização do próprio corpo para se manifestar artisticamente, fazendo novos movimentos com a boca e sons. A criança então passa a ter maior contato com materiais, e nesse processo de desenvolvimento, fazer rabiscos, linhas horizontais, inclinadas, verticais, círculos que para os adultos são sem significados, mas que devem ser estimulados pois é a partir dos rabiscos, que futuramente será desenvolvida a escrita.

De acordo com Lowenfeld (1970), a arte pode contribuir positivamente no desenvolvimento da criança, pois é a partir da interação com o mundo externo que inicia o processo de aprendizagem. A interação se torna importante, pois nessa fase é onde a criança gosta de imitar, a partir de gestos e ações, sendo necessário o incentivo do adulto, família, professores, oferecendo conteúdos suficientes para ampliação de suas ações e conhecimento.

Nessa fase os pais, quanto os professores devem estar atentos para que a criança seja livre em se expressar, deixar de lado comentários que não contribuam para seu desenvolvimento e deixar que o processo de garatuja aconteça no tempo necessário, sem querer apressá-lo. A criança quando reprimida, passa a ter medo e acaba não se arriscando da maneira como deveria, impactando negativamente nesse processo de contato com a arte para seu desenvolvimento, não mais se expressando.

Devemos concordar com Martins, Picosque e Guerra (1998), quando citam que a arte e linguagem básica das crianças merece uma atenção, espaço especial e incentivo a exploração. Depois da fase das garatuja, entre os quatro e sete anos, a criança começa a se expressar e apresentar novas características: descobre os nomes, fazem indagações e começam a dar atenção aos significados. Nesse processo, os jogos começam a ser muito utilizados, e tudo passa a ter um sentido, como uma vassoura passa a ser um cavaleiro, ou uma borracha um carrinho. Os desenhos passam aos poucos a se tornarem letras depois de várias tentativas e então começa a diferenciação de letras e desenhos. Nessa fase os traços e desenhos começam a ter maior controle e geralmente começam a fazer desenhos de figuras humanas. Nessa fase a criança busca novas experiências e a representar o ser humano como um todo. Não há a preocupação de organizar as cenas no papel, sendo que seus desenhos são expostos de forma totalmente desordenada e aleatória, pois é onde a criança desenha da forma que os compreende e não de acordo com sua realidade. Com o passar do tempo, os desenhos começam a ganhar mais detalhes e nas representações feitas com massinhas, a criança também começa a apresentar mais riqueza de detalhes deixando de ser figuras bidimensionais para tridimensionais.

Todo desenho executado, como também todo registro de seus sentimentos e percepções, são considerados um reflexo de criatividade e desenvolvimento. Assim o professor começa a entender melhor seu aluno e ajudá-lo se necessário.

Para Lowenfeld e Brittain (1970), a arte infantil facultar-nos não apenas a compreender a criança, mas desenvolvê-la também por meio da arte.

Nas aulas de artes, o professor tem um papel fundamental para estimular e investigar seu aluno por meio de um repertório que seja capaz do aluno investigar, explorar, rabiscar

e ter a liberdade de desenvolver a criatividade mesmo errando. As atividades devem ser apresentadas como algo motivacional fazendo com que a criança tenha a real importância e tenha significado.

De acordo com Martins, Picosque e Guerra (1998), é através dos jogos de faz de conta ou jogos simbólicos que a estética, espontaneidade e capacidade de criação ficam evidentes quando a criança faz representações de situações por meio de imagens e objetos.

Podemos citar que nessa fase a principal característica é da criança se expressar e estimular sua criatividade.

O trabalho realizado pelo professor contribui para que a criança possa se expressar e usar a imaginação, pois de uma forma contrária, a criança pode se tornar apenas um “modelo pronto”, pois a perda do lúdico faz com que a criança tenha um envelhecimento precoce e carência da espontaneidade.

Na fase dos sete anos a criança já está no processo de alfabetização, tendo por necessidade registrar tudo que inventou ou descobriu.

“As soluções gráficas que encontra, a invenção de novas relações, são algumas das peripécias criativas que a criança vai produzindo para registrar o que vê, sabe, intui e imagina” (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 110).

O principal dessa fase de desenvolvimento é a utilização de linhas como base ou chão e nela a criança irá apoiar todos os desenhos que for executar, sendo que alguns casos a borda do papel serão utilizados também como chão.

Nessa fase de desenvolvimento infantil, começam a ser mais exigentes e começam a ter medo de errar. A procura pela realidade também é uma grande influência na utilização de cores.

A partir dessa nova fase é comum, também, a criança desenhar o que sabe existir, mesmo que esteja escondido. Ao desenhar uma casa, ela pode colocar, no mesmo plano das linhas de contorno, os móveis que estão dentro dela. (SANS, 1995 p.30)

A criança com idade entre nove e dez anos, entra em uma fase onde sempre diz que não sabe desenhar, sendo necessário que o profissional que a acompanha precisa ser atento às autocríticas que são feitas por ela ao comparar o trabalho realizado com a realidade. É comum após uma atividade de artes a criança perguntar ao professor se está correto o trabalho que foi realizado, por se sentirem inseguros.

É fundamental e importante que o professor possa mostrar que é possível diversas maneiras de se expressar e representar, sendo possível enriquecer seu repertório por meio de figuras e a observação, podendo debater com a classe essas novas maneiras de se

representar. É importante que o professor consiga desafiar nessa fase o aluno para que o mesmo desenvolva sua poética pessoal.

Para Martins, Picosque e Guerra (1998), nessa fase é importante que o aluno comece a gostar de músicas, e que esteja em plena sintonia com conteúdos musicais do externo que a cerca.

O professor nessa fase precisa colocar o aluno em contato com outras culturas e produções musicais para que desenvolva a escuta ativa e perceba novas estruturas emocionais contribuindo para o desenvolvimento e valorização do repertório e produção musical do ser humano.

É nessa idade que a criança começa a ter interesse a fazer parte de grupos, em linguagens artísticas como música, teatro, dança e artes visuais, sendo que essa necessidade, será bem maior em sua fase de expressividade.

Em cada nova fase a criança desenvolve sua capacidade de criatividade e autonomia, tendo maior facilidade em se expressar.

Quando chega na fase dos nove a doze anos, a criança começa a entrar em uma fase de adolescência entrando no mundo do realismo.

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

Esse tipo de necessidade deve ter a devida atenção e não pode ser reprimida. Por mais que essa fase seja vista como uma das fases mais complicadas onde a criança começa a entrar na fase de adolescência, a família, pais e professores precisam ter paciência e saber trabalhar os movimentos, pois deve ser respeitado a fase e expressividade de cada um.

Ao analisar é possível mencionar que a principal característica dessa fase é a busca por sua identidade, a autonomia que está sendo gerada e a poética pessoal que está sendo refletida em suas expressões artísticas. É preciso reafirmar que a aula de Artes é importante para que o trabalho realizado seja eficiente e produza grandes resultados para o desenvolvimento do aluno.

A ARTE COMO EDUCAÇÃO

A arte como educação possibilita na fase infantil o desenvolvimento da imaginação, a criação por meio da observação e novas percepções da realidade a qual está inserida.

O aluno tem a capacidade de representar e apreciar por meio das mais variadas expressões linguísticas seu desenvolvimento intelectual e percepções mais aguçadas da compreensão do mundo.

A criança então quando privadas dessa experiência ficam limitadas em seu desenvolvimento, provocando grandes dificuldades de expressar ideias, sentimentos e pensamentos, sendo que suas emoções ficam guardadas e reprimidas.

Na construção da Arte utilizamos todos os processos mentais envolvidos na cognição. Existem pesquisas que apontam que a Arte desenvolve a capacidade cognitiva da criança e do adolescente de maneira que ele possa ser melhor aluno em outras disciplinas (BARBOSA, 2006, p.70).

A arte se inicia pelos sentidos, percepções, emoções e prazer em forma de representações que por meio de novas experiências contribui para uma nova reflexão, transformando as pessoas em pesquisadoras de si e de manifestações culturais no mundo todo. É importante que os profissionais da educação deem abertura para essas transformações. Cabe enfatizar que os professores são agentes transformadores em busca de aquisição do conhecimento da arte através de ferramentas como: música, teatro, artes visuais e teatro.

De acordo com Picosque e Martins (1998), nessa perspectiva, a aprendizagem em Arte só é significativa quando o objeto do conhecimento é a própria arte, levando o aprendiz a conhecer, saber e adquirir a capacidade por meio de diversos recursos, instrumentos e técnicos que são peculiares. O professor que aplica a matéria de arte deve levar o aluno ao longo desse processo de desenvolvimento a compreensão destes conhecimentos para que sejam utilizados não apenas na escola, mas que levem para suas vidas.

A ação educacional deve iniciar a partir da atividade mental e construtiva do aluno, criando condições favoráveis para que os esquemas de conhecimento, que de forma natural o aluno produz no decorrer de suas experiências, sejam mais corretos e enriquecedores possíveis e se orientem na direção marcada pelas intenções que guiam a vida escolar. (COLL, 1994, p.137).

Devido as mudanças sociais, as crianças cada vez mais ficam expostas às mais variadas informações oriundas dos meios de comunicação em geral os quais vêm auxiliando na formação cultural de forma positiva ou não. Os professores devem estar atentos a esse tipo de influências e mediá-las para contribuir na aprendizagem das crianças com o uso de recursos audiovisuais.

A arte participa ativamente no processo de aprendizagem e desenvolvimento cultural e cognitivo das crianças e o contato com imagens, sons e interação com o mundo.

Geralmente as crianças apropriam-se das imagens e sons e gestos contidos nas mensagens vinculadas à mídia, reelaborando-os e reutilizando-os na maioria das vezes de uma maneira pessoal. Desse modo, o trabalho de intermediação em Arte deve focalizar também no universo tecnológico, mídias, comunicação visual musical, ou qualquer outro que componha esse contexto. O principal objetivo é a ampliação dos

saberes dos jovens em Arte, e a descoberta por meio da leitura, apreciação e interpretação e análises mais críticas. (FUSARI, 1994, p.44)

O professor deve ser o principal observador para verificar a forma como a criança se desenvolve analisando suas conversas, interações com os colegas, músicas cantadas, brincadeiras, atividades, em busca de encontrar a conexão das origens e observação destas com o objetivo de verificar do desenvolvimento cultural e artístico do aluno.

A fase artística é muito mais fácil de ser desenvolvida por uma criança, pois ela não tem medo de se expressar, errar e agir de forma totalmente natural. A arte como forma de conhecimento, se origina por meio de variados contextos. Esses conteúdos devem ser avaliados e mediados pelos educadores para a construção de um conhecimento sistematizado, que possam verdadeiramente ir de encontro às práticas educativas significativas. O aluno também precisa ser estimulado para ampliar sua capacidade cognitiva por meio de novas experiências.

Por meio de um ensino adequado e totalmente mediatizado, com treino e práticas, as funções ou competência cognitivas, como psicomotoras, podem ser melhoradas, uma vez que todos os indivíduos possuem um potencial de aprendizagem para se desenvolver de forma mais correta e efetiva. (FONSECA, 2011, p.72).

Dessa forma, o processo de expressão aos poucos vai se internalizando na criança e assim posteriormente irá buscar mais aperfeiçoamento em suas criações. As crianças são audaciosas, sempre em busca de coisas novas, influenciadas pelo ambiente e também pela cultura no processo de criação, sendo sempre necessário uma mediação para as percepções desses novos elementos.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DO DESENVOLVIMENTO POR MEIO DO ENSINO DE ARTES

No processo de desenvolvimento, a criança começa a aprimorar suas técnicas, e saberes, sendo que nesse processo passa a construir sua poética pessoal. Nessa fase de construção e aprimoramento, é preciso um auxílio pedagógico eficaz desenvolvido pelo professor.

Fusari (1999), cita que no encontro entre a criança e a cultura, situa-se o professor, onde o trabalho educativo, será o de intermediar os conhecimentos existentes e também oferecer novas condições para o desenvolvimento e estudo.

Todo conteúdo que a criança adquire, por meio de seus familiares, pais, amigos e familiares ajudam no desenvolvimento, percepções e expressões.

O professor se torna o principal mediador e precisa apresentar a criança experiências que possam ser enriquecedoras, de modo eficaz e lúdico.

Aprender com sentido e prazer está associado à compreensão mais clara daquilo que é ensinado”, dessa forma é função do professor escolher quais os recursos didáticos mais eficientes para expor os conteúdos, observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar arte com arte é o caminho mais eficaz.(PCN,ARTES,1997).

Muitos fatores se tornam essenciais para que as aulas tenham um sentido para as crianças, como a preocupação em ter um ambiente estimulador e acolhedor que os alunos consigam desenvolver atividades com os repertórios escolhidos por meio do planejamento pedagógico.

De acordo com os PCN – Artes (1997), o professor é um criador de situações de aprendizagem, sendo um estimulador e incentivador para que as aulas sejam significativas para as crianças.

É necessário que o professor de Artes esteja atento ao trabalho executado em sala de aula, e se está auxiliando o aluno em desenvolver sua poética pessoal e percepções.

O ato de valorizar o repertório pessoal de imagens, gestos, “falas”, sons, personagens, instigar para que os aprendizes persigam ideias, respeitar o ritmo de cada um no despertar de suas imagens internas são aspectos que não podem ser esquecidos pelo ensinante de arte. Essas atitudes poderão abrir espaço para o imaginário (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 118).

Desse modo é preciso que o professor seja analítico e valorize o processo de incentivar o aluno a criar e ter contato com sons, gestos e cores. Seu trabalho, é valorizar a criatividade e imaginação dos alunos e avaliar o que já sabem.

O autor Jorge Larrosa (2003), define o professor como alguém que conduz alguém a si mesmo sem intimidações nos conduzindo à nossa maneira de ser.

Após essa visão do autor, podemos avaliar que o professor é aquele que se esforça e se empenha para que o aluno possa crescer e se desenvolver.

Nas aulas de Artes, o profissional deve desenvolver atividades para as crianças que visem seu desenvolvimento pessoal poético e seu modo de expressão.

Na visão de Lowenfeld e Brittain (1970, p. 48) “as crianças que ficam inseguras em sua criatividade, podem retrair-se ou recorrer à cópia ou ao desenho mecânico”. Para que o objetivo seja alcançado, é importante que o professor seja o maior incentivador e mediador nesse processo tão significativo na fase infantil.

A criatividade e o gosto pela Arte só terão sentido se forem desenvolvidos na criança.

O que decoramos ou simplesmente copiamos mecanicamente não fica em nós. É um conteúdo momentâneo, por isso conhecimento vazio que no decorrer do tempo é esquecido. Não faz parte de nossa experiência. Só aprendemos aquilo que, na nossa experiência, se torna significativo para nós. (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 128).

Como toda aula, o ensino de artes precisa de planejamento e significado. O professor necessita conhecer cada aluno e buscar mecanismos para que a arte seja um forte aliado no processo do desenvolvimento infantil.

Nesse caso, são bem-vindos novas metodologias e materiais, incentivar os alunos em produções, questionar o significado do trabalho que realizaram, e introduzir novas formas de expressão.

A introdução das quatro linguagens artísticas (música, teatro, dança e artes visuais), são fundamentais para que a criança possa se expressar, não havendo limitações.

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”, portanto é necessário partir sempre da realidade dos alunos, do que já sabem, para então ampliar e instigar seus conhecimentos. (MORIN, 2004, p.36).

O trabalho executado pelo professor, ajuda a criança a compreender e a desenvolver sua capacidade de criação. As orientações e trabalhos podem ser motivadores, criando em cada aluno uma nova visão e perspectivas que ampliem o conhecimento.

Nesse contexto, o professor também deve se atentar, não como uma regra fixa, às características do desenvolvimento da criança, pois será um grande facilitador em seu trabalho e fundamental para que cada conteúdo seja executado e alcance os resultados esperados.

A ARTE COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO

Ouvimos muito falar em imaginação, mas afinal como podemos defini-la? A palavra criatividade deriva de criação, porém é preciso ficar atento pois criar e criação possuem definições totalmente diferentes.

Para Vygotsky (1982), criatividade é uma atividade que permite ao homem se projetar ao futuro e transformá-lo em realidade, dando a possibilidade de nos fazer compreender a realidade, sentir e atuar de uma forma produtiva, sendo algo também uma função comum a todo ser humano.

Para Sousa (2003), o conceito de criação, se reporta algo real, uma obra, ou uma ação decidida que é consciente, enquanto a criatividade não tem sentido algum se não estiver acompanhada de uma criação.

A criatividade e imaginação possuem diversas investigações, porém sempre na mesma direção.

De acordo com Guilford (1956), a criatividade está ligada a capacidade de solucionar problemas que possam existir.

Já para Stein (1956), a criatividade refere-se a um processo em que os resultados são pessoais e que são aceitos por grupos sociais.

Muitos autores também defendem a ideia de que a criatividade não está apenas ligada a algo transacional, mas também como uma aptidão que dá a possibilidade de criar novas estruturas.

Muitas teorias buscam abordar uma definição sobre a criatividade, nesse contexto evidencia-se a importância de estimular a criatividade da criança, pois ao desenvolvê-las, acreditamos em sua potencialidade, ao mesmo tempo em que a criança começará a ter novas percepções sobre a forma de utilizar sua imaginação.

Segundo Vygotsky (1994), a imaginação é considerada um mecanismo psicológico, onde existe um elo entre o que é considerado fantasia e realidade.

Nessa fase, a criança utiliza sua imaginação para potencializar a criação de algo totalmente novo, e mistura o que é fantasia e o que é realidade.

Enquanto crianças, é imprescindível que haja o contato com a arte por meio de diversas habilidades que desenvolvam e internalizem sua formação integral, sendo evidente que a criatividade tem um papel muito importante no desenvolvimento infantil, conforme apontam pesquisas, onde quanto maior a chance da criança desenvolvê-la é mais propício que futuramente ela conquiste um bom emprego e faculdade.

É de suma importância o planejamento e trabalho que são desenvolvidos em sala de aula, afim de executar atividades para desenvolver a criatividade e alinhar o processo de novas competências e habilidades. Nesses casos o papel que o educador desempenha é essencial para propor atividades que façam com que o aluno saia de sua rotina e zona de conforto.

O processo de construção da criatividade e imaginação por meio da utilização da arte faz-se necessário um ambiente propício e acolhedor para que as crianças possam expressar e expor seus pensamentos, sem reprimi-los. É imprescindível a utilização de novas metodologias pedagógicas nesse processo, como é o caso da inserção de músicas, instrumentos, artes visuais para que a criança possa se desenvolver por meio do contato com novas técnicas artísticas.

BENEFÍCIOS DA ARTE NA VIDA DA CRIANÇA

A vida é feita de etapas e descobertas, e enquanto crianças, é onde existe o contato e experiências com diversos elementos, sendo que nessa fase, os pais são essenciais para que a criança possa se expressar por meio da arte.

A arte é uma excelente oportunidade que a criança tem de se desenvolver em diferentes sentidos, sendo capaz de compreender sua mente e imaginação.

A partir do momento que é dada a criança a liberdade de forma saudável para que ela tenha acesso a novos materiais, a arte tem o incrível poder de auxiliar no amadurecimento das percepções, visões sobre o mundo e desenvolvimento cognitivo.

Valorizada como área de conhecimento, é também na arte que encontramos a liberdade para sentir e pensar criativamente nossa história, nossos laços afetivos e cognitivos, concretizando em formas e cores os sentimentos, as emoções e as conquistas (LUNA e BISCA, 2003, p. 129).

O modo de apresentar a arte para a criança, contribui também para o exercício de sua compreensão afim de adotar naturalmente uma visão crítica de aprendizagem que serão atribuídos nas associações para memorização dos conteúdos e conexão com novas experiências. É preciso que os pais e educadores sejam os maiores incentivadores neste processo de descobertas e conhecimento das suas próprias atitudes que estão fortemente ligadas aos seus sentimentos, pensamentos e criatividade.

O ensino de artes ainda é considerado, infelizmente por muitas escolas como algo pronto sem ter a devida atenção, sendo visto como um momento de “lazer ou tempo livre”. Diante dessa discussão, a questão é por qual motivo a criança deve ter contato com a arte? Quais benefícios que a arte trás para a vida da criança?

Além de ser um excelente aliado na construção e desenvolvimento, ela também pode trazer grandes benefícios como melhorar significativamente no processo de desenvolvimento da fala e comunicação da criança, potencializar as atividades e capacidades intelectuais, diminuir a ansiedade, proporcionar o autoconhecimento, melhorar as relações pessoais, ajudar na construção da captação de informações, diminuir a ansiedade e estimular o aprender, criar e inovar.

É essencial investir e acompanhar cada fase e principalmente dar a oportunidade de a criança conhecer, descobrir e se desenvolver em muitos sentidos, pois serão totalmente proveitosos e gratificantes para o crescimento de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das teorias e estudos aprofundados sobre a importância da arte no desenvolvimento infantil, nota-se que a arte é fundamental para o desenvolvimento global da criança, pois é por meio de sua aplicação que é formada a personalidade, criatividade e imaginação. A arte deve ser reconhecida como um misto de oportunidades capazes de exprimir sentimentos, conhecer e aprimorar os sentidos e desenvolver atividades artísticas.

No âmbito profissional, é essencial que o professor esteja preparado para desenvolver metodologias pedagógicas eficazes que atendam a necessidade de cada criança, desempenhando o papel norteador no processo de desenvolvimento das competências. No desenvolvimento do artigo, buscou-se trazer reflexões que muitas vezes se tornam irrelevantes, pois a arte é muito mais importante do que possamos imaginar, sendo uma base sólida para que a criança desenvolva sua poética pessoal e criatividade. Portanto, podemos mencionar que a arte deve ser vista com os mesmos olhos que as demais disciplinas são vistas, pois ela é uma ferramenta essencial para formar e preparar a criança para a sociedade.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. **Interações**: Onde está a Arte na Infância. São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, A.M, Arte / **Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: FUSARE, M.F.R; FERRAZ, M.H.C. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.cortez, 2005.

BRASIL. **Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte – Brasília, 1997.**

COLL, C. [et al.]. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

- FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FONSECA, V. da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FUSARI, M.F.R; FERRAZ, M.H.C. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.
- IAVELBERG, R. Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- LUNA, W.; BISCA, J. **Fazendo artes com a natureza**. In: NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. M. (orgs). Oficinas de sonho e realidade: Na Formação do educador da infância. Campinas: Papirus, 2003.
- 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.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

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

SOUSA, A.A **Educação pela Arte e Arte na Educação, Música e Artes Plásticas**. 3º volume. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

VYGOTSKY, L. **Imaginação e Criatividade na Infância**. Lisboa: Dinalivro, 1994.

O DESAFIO DA INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR



DANIELA KARINA DE PAULA MORELLATO CHAVES

Graduada em Pedagogia pela UNIFIEO – Centro Universitário FIEO (2004); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

Neste trabalho busca-se a devida compreensão de todos os aspectos importantes que cercam a inclusão social, a ponto de criar um questionamento que envolva, sobretudo, os profissionais da área da educação, pais e alunos. É possível perceber que são bem visíveis os avanços no caminho da inclusão escolar, todavia ainda é pouco perto da realidade vivenciada no panorama do imenso Brasil. A escola precisa ser um ambiente de "inclusão", ou seja, permitir que todos os indivíduos participem e interajam com os demais, sem segregação ou rótulos, respeitando e se adaptando a cada necessidade em especial. O desejo por uma sociedade acessível e o empenho por sua construção não pode representar o impedimento de acesso dos indivíduos com deficiência aos serviços oferecidos na atualidade, pelo contrário, é preciso manter o olhar no ideal, mas os pés na realidade. Não é suficiente ter belas leis, um sistema de compensação exemplar das desigualdades, de programas de integração do deficiente à comunidade. É necessário que tudo isso seja realmente implementado por meio da participação ativa da sociedade em geral.

Palavras-chave: Inclusão; Paradigma; Socialização; Diversidade.

INTRODUÇÃO

Conforme o Censo de 2010 (IBGE, 2020), 23,9% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência, o que corresponde a cerca de 45,6 milhões de indivíduos.

O processo de inclusão escolar e o acesso de estudantes com deficiência na educação se torna, cada vez mais, uma realidade concreta nas escolas brasileiras, inaugurando uma nova fase na política nacional de uma escola para todos.

A operacionalização de uma educação inclusiva envolve as patologias dos alunos e os limites de seu desenvolvimento, enfatizando suas condições de aprendizagem, o seu nível de competência curricular, bem como, a estrutura física de acolhimento desse aluno (RORIZ; AMORIM, 2020).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96), busca garantir esse direito ao assegurar legalmente o ensino inclusivo, ou seja, a matrícula e a permanência de alunos com deficiência, em classes comuns, durante todo o ensino fundamental, prevendo situações específicas “para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências” (BRASIL, 2020c, p. 40).

Porém, mesmo com essa lei e com consideráveis avanços no tocante ao processo de inclusão, manter indivíduos deficientes matriculados na escola até o fim da Educação Básica, completando todas as séries, ainda é um grande desafio para o nosso país. Na opinião dos especialistas, como Glat (2009), as barreiras passam pela ausência ou precariedade nas condições de acessibilidade predial das instituições escolares, de recursos especializados, de conforto e segurança dos educandos em relação ao mobiliário, de educadores que sejam aptos para incluir todos no processo de aprendizagem e também de dados e de políticas focadas.

Neste trabalho, buscamos a devida compreensão de todos os aspectos importantes que cercam a inclusão social, levando-se em conta seu “significado”, sua “aplicação” e a quem se “refere” este tema, de tal maneira a criar um questionamento que envolva, sobretudo, os profissionais da área da educação, pais e alunos. A escola precisa ser o ambiente de “inclusão”, ou seja, ela vai permitir que esse indivíduo participe e interaja com os demais, sem segregação ou rótulos respeitando e se adaptando a cada necessidade em especial, a escola assim para ser um agente transformador em constante evolução a um bem comum.

A concepção da inclusão educacional traduz o conceito de uma sociedade inclusiva, ou seja, aquela que não elege, classifica ou segrega indivíduos, mas que adapta seus ambientes, posturas, atitudes e estruturas para se tornar acessível a todos os indivíduos, independentemente das diferenças culturais, étnico-raciais, sexuais, físicas, intelectuais, etc. (MANTOAN, 2003).

Nossas escolas carecem de preparo, seja ela advinda dos profissionais ou de sua infraestrutura, há que trabalhar além disso, questões envolvendo o modo como a sociedade encara a situação e como o governo entende tal prioridade em seu cronograma de investimento.

Algumas iniciativas precisam ser tomadas de forma a preparar e organizar o espaço escolar para acolher de uma forma eficaz, todos os alunos público alvo da educação especial objetivando assim contribuir para seu desenvolvimento.

Conscientizar e orientar o corpo docente e a respeito das metodologias e práticas pedagógicas que culminem em um processo de real inclusão social em sala de aula, pode ser encarado como uma prioridade tão importante quanto à infraestrutura, pois, uma mente consciente e apta aos novos desafios pode sim vencer muitos obstáculos na busca do conhecimento.

Como metodologia foi utilizada a Revisão Bibliográfica e a Pesquisa de Campo, com uma visita à Associação de Atendimento Multiprofissional e Ensino Especial Profissionalizante (AAMEEP), localizada em Osasco - SP.

INCLUSÃO: CONCEITO E HISTÓRICO NO BRASIL

De acordo com alguns autores, existem erros de interpretação quanto ao termo Inclusão. Muitos indivíduos vinculam o termo à crianças com algum tipo de deficiência, porém, conforme Ferraz (2020, p. 09), “crianças inclusivas são aquelas que têm dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, as multirepetentes, as com condutas típicas, distúrbios neurológicos, com alterações genéticas, as crianças aidéticas e assim por diante”.

Segundo Mantoan (2003, p. 36), “a inclusão acarreta uma mudança de perspectiva educacional, visto que não alcança somente alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Conforme aponta Sassaki (2002), a “Inclusão Escolar” nada mais é que a provisão de oportunidades iguais a todos os educandos, inclusive daqueles com deficiências graves, para que recebam serviços educacionais eficazes, com os serviços complementares fundamentais, em classes em conformidade com a idade em escolas da região, com o intuito de prepará-las para uma vida produtiva como indivíduos plenos.

A inclusão escolar é uma possibilidade de aprimorar a educação escolar regular que tem como finalidade beneficiar e auxiliar todos os educandos, com e sem deficiência (GLAT, 2009).

A educação inclusiva objetiva garantir a todos os educandos, sem nenhuma exceção, a igualdade de oportunidades educacionais, para que consigam desfrutar de serviços

educacionais de qualidade e de apoios complementares que os preparem de forma apropriada para o futuro (FONSECA, 2003).

Na opinião de Glat (2009), é indispensável dominar corretamente os conceitos da inclusão para que consigamos ser participantes ativos na edificação de uma sociedade que seja efetivamente para todos os indivíduos, independentemente de cor, idade, gênero, tipo de deficiência, etc.

Olhando para o passado sabemos que o movimento inclusão começou no Brasil entre as décadas de 80 e 90, sendo um dos propósitos a união do ensino regular com o ensino especial, no entanto, tal questão só foi colocada em pauta após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que ocorreu em 1994, na cidade Salamanca, Espanha. O movimento buscava almejar que o sistema de ensino e a sociedade fossem reestruturados, com a visão de atender as diferenças, que podem ser culturais, de gênero, racial, entre outras existentes, algo que, embora difícil, é possível (RORIZ; AMORIM, 2020).

Conforme Mittler (2006), na perspectiva da integração não há pressuposição de mudança da escola e, conseqüentemente do ensino, diferente da inclusão que estabelece que a mudança é necessária, por meio da reformulação dos currículos, das formas de avaliar, da formação dos professores e de uma política educacional mais democrática.

Vários documentos e leis auxiliam o paradigma da inclusão que se iniciou no Brasil em meio a conflitos pelos direitos humanos e democracia, algo tão desejado pela sociedade. Direitos esses que podem ser vistos em alguns artigos como o Artigo 208 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2020a), que diz que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos indivíduos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite (BRASIL, 2020d), foi lançado no dia 17 de novembro de 2011 (Decreto Nº 7.612), tendo como meta aumentar as ações já existentes e desenvolvidas pelo Governo em prol dos indivíduos com deficiências.

O princípio fundamental dessa política é de que o sistema regular deve atender a diversidade do alunado, isto é, todos os que se encontram excluídos, frequentadores da escola. O AEE inclui, necessariamente, o atendimento dos alunos considerados deficientes, tanto físicos, visuais, auditivos e intelectuais na escola regular (BRASIL, 2001).

Como fazer que essas leis sejam cumpridas? Como melhorar o ensino no país e que todos tenham acesso a escolas de qualidade?

Questões difíceis de serem resolvidas e que estão presentes sempre em debates, fóruns, universidades, congressos.

Algo que poderia ser feito por meio da direção das escolas, seria abrir um espaço para professores, alunos, pais, funcionários em geral, realizando questões que possam ser debatidas a respeito das dificuldades dos alunos com deficiências. Pais, professores, alunos, todos precisam ser ouvidos, para que se possa chegar a uma conclusão, ou seja, uma forma de pelo menos amenizar todos os constrangimentos de ambas as partes (RORIZ; AMORIM, 2020).

É preciso se conscientizar de que os deficientes são seres humanos e não devem ser tratados com indiferença, pois, são pessoas, que de uma forma mais lenta, podem progredir, são capazes, podem ser inseridos no mercado de trabalho, enfim, só precisam de uma chance.

A inclusão escolar é vista como a melhor alternativa para os alunos segregados da escola regular, já que ela: "representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que pertencer é um direito e não um status privilegiado que deva ser conquistado" (SASSAKI, 2002, p.18).

Pode-se acreditar que para que a inclusão se concretize, basta estar assegurada na lei, porém, apenas isso não é o suficiente, são necessárias transformações profundas em todo o sistema de ensino. Transformações essas que deverão considerar o contexto socioeconômico, além de serem gradativas, planejadas e contínuas (RORIZ; AMORIM, 2020).

Assim sendo, para Pereira (2020), a inclusão está subordinada à mudança de valores da sociedade e à vivência de um novo paradigma que não ocorre apenas por meio de meras recomendações técnicas, como receitas de bolo, mas com reflexões dos educadores, diretores, coordenadores, pais, educandos e comunidade. No entanto, essa questão é complexa, uma vez que é preciso considerar as diferenças. Como incluir no mesmo ambiente demandas tão distintas e específicas se muitas vezes, nem a escola especial é capaz de alcançar esse atendimento de modo apropriado, já que lá também há demandas diferentes?

São necessárias novas crenças, novas regras, que estabeleçam projetos sociais e políticos de uma forma que a sociedade tenha a possibilidade de desenvolver e se adaptar a ela, respeitando e aceitando as diferenças de cada indivíduo (PEREIRA, 2020).

A INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Neste item buscamos apresentar os dados analisados e discutidos durante o processo de pesquisa e experimentação no que tange a problemática que envolve a Inclusão Social no Ambiente Escolar.

Buscamos uma melhor compreensão vivenciando experiências na escola, além do estudo de bibliografias de importantes pensadores e profissionais da educação que tem discutido amplamente a questão da Inclusão.

Compreender que aceitar a pessoa como ela é não significa compará-la ou excluí-la, mas sim permitir que ela seja parte integrante da vida social, atendendo enfim às suas necessidades e contribuindo de forma justa, apoiando-a em seu pleno desenvolvimento, ou seja, promovendo todo o suporte para que ela possa alcançar o seu potencial, de maneira respeitosa e acolhedora.

Partindo desse princípio, não se pode permitir o isolamento de ninguém seja qual for o obstáculo, ou limitações que o cerca. As pessoas com deficiências sofrem com a exclusão, tendo assim seus direitos constitucionais negados, além de outros aspectos profundos incorrentes dessa exclusão.

A Inclusão Social define que todo ser humano tem direitos e deveres, e o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) (BRASIL, 2020b), garante o Direito a Educação a todos. A inclusão social escolar é uma nova perspectiva de realidade que a sociedade precisa construir, com novo paradigma, fazendo-se estabelecer programas políticos e sociais para desenvolver com adaptação e aceitação as diferenças de cada ser humano, em especial a acessibilidade em todos os setores da sociedade. É necessário refletir acerca da prática da eficiência versus deficiência, pois, além da "anormalidade", a deficiência passou a ser entendida como um fator de necessidade inclusiva e democrática do ser especial.

Quando se pensa em inclusão social e aprendizagem no ambiente escolar podemos ponderar a respeito das palavras de Paulo Freire (2005), pois, quando o indivíduo aprende o significado de cada palavra, ele reflete sobre ela e passa a compreender mais todas as coisas, então se cada pessoa se liberta em comunhão, entendemos que a integração social é fundamental para o desenvolvimento humano.

Partindo desse princípio, não se pode permitir o isolamento de ninguém seja qual for o obstáculo, ou limitações que o cerca. As pessoas com deficiências são um tanto desvalorizadas e desrespeitadas, por esse motivo são rejeitadas, maltratadas, chegando até o ponto de serem mutiladas.

Na opinião de Carvalho (2006), aceitar a pessoa como ela é, não significa compará-la ou excluí-la, mas é permitir que ela faça parte da vida social, atendendo enfim às suas necessidades e contribuindo de forma justa, apoiando-a em seu pleno desenvolvimento, ou seja, promovendo todo o suporte para que ela possa atingir o seu potencial, de maneira respeitosa e acolhedora. Portanto, nada de diferenciar os seres humanos em questão de capacidades, mas, no olhar para o seu interior e compreender que em cada um há sempre a divindade de se aprender algo novo e indubitavelmente, em cada ser, existe a capacidade de se ensinar alguma coisa aos seus semelhantes. É justamente a diversidade de saberes que contribui para a sociedade crescer e se destacar.

Almeida e Gonçalves (2008) alegam que, com o avanço do Cristianismo, o abandono e a exterminação de deficiente passaram a ser proibidos pela sociedade. Pessoas que antes eram consideradas "anormais" passaram a ser vistas como "filhos de Deus", de corpo e de alma, e considerados como seres humanos.

A inclusão escolar está diretamente ligada a ações de ordem política, pedagógica, social e cultural, tais movimentos juntos, tornam possível a interação entre indivíduos com deficiências convivendo com os demais alunos criando assim um ambiente inclusivo com respeito às diferenças.

A ESCOLA COMO AGENTE DE INCLUSÃO

A sociedade inclusiva e a escola inclusiva, como ideais, tem angariado as simpatias dos pais, dos educadores e da sociedade em geral. Afinal, o movimento de não excluir está implícito nos ideais democráticos aceitos e proclamados, universalmente.

Embora a questão seja discutida em fóruns de educação especial, ainda acarreta a falsa ideia de que a proposta é, apenas, para aqueles que têm sido considerado o seu público. É preciso enfatizar o fato de que os professores, as famílias e a comunidade precisam entrar em discussão e compreender que a inclusão não é apenas para as pessoas com deficiências, precisa ficar claro que é um direito de todos, os raramente mencionados alunos de altas habilidades/superdotados, aqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem sem serem deficientes e as outras minorias excluídas como é o caso de negros, ciganos ou anões, por exemplo (RORIZ; AMORIM, 2020).

Notamos uma grande preocupação dos pais e dos professores em relação ao desmonte da educação especial, ou em como seria o trabalho realizado nas classes regulares, com alunos com deficiência.

Professores apresentam uma certa resistência por se sentirem despreparados. Familiares referem-se ao temor de que a inserção de seus filhos nessas classes não contribua, na intensidade desejada, para sua aprendizagem. Ponderam o fato de que as escolas não estão "dando conta" dos classificados como normais que, cada vez mais, saem da escola sabendo bem menos. E os pais desses alunos alegam que o nível de ensino se prejudica, porque os professores precisam atender aos ritmos e limitações na aprendizagem dos alunos com deficiências, em detrimento de seus filhos "normais" (ALMEIDA; GONÇALVES, 2008).

Os professores alegam que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial. Muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado ao passo que outros os aceitam, para não criarem áreas de atritos com a direção das escolas. Mas, felizmente, há muitos que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade.

E remetendo a "diversidade" citamos aqui um trecho extraído da página 10 do Livro Educação Inclusiva Com os Pingos Nos Is, no qual a autora Carvalho (2006, p. 09) remete à questão abordada:

Quando abordo a importância do "ser diferente" com professores, percebo que a interpretação de muitos parece até mesmo reforçar o pensamento excludente: "é assim mesmo, dizem muitos, alguns conseguem, outros não".

Toda mudança exige adaptações e outras formas de se ver o mundo, às vezes nos concentramos num único parecer, que se torna uma tradição, No entanto, nessa obra, a autora nos exorta a buscarmos a devida compreensão de todas as coisas importantes sobre a inclusão social, levando-se em conta o que isso "significa", onde se "aplica" e a quem se "refere" esse tema, de maneira abrangente e sem restar dúvidas na sociedade, sobretudo, aos profissionais da área da educação, e aos pais de alunos.

Durante muito tempo essa foi a história na escola, o aluno que por algum motivo não atingisse o ideal estabelecido, não era considerado um bom aluno. Então, criava-se ao seu redor muitas barreiras que o desestimulava e o afastava do ambiente escolar. O diferente era visto como o incapaz.

VIVENCIANDO A REALIDADE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

As práticas pedagógicas aplicadas atualmente ainda carecem de maturidade e esforço para de fato garantirem a inclusão social no contexto educacional, o professor deve em primeiro

lugar estar capacitado a lidar com esses indivíduos e a escola apta a prestar o suporte adequado a esse novo contexto.

A escola precisa ser o ambiente de "inclusão", ou seja, ela vai permitir que esse indivíduo participe e interaja com os demais, sem segregação ou rótulos respeitando e se adaptando a cada necessidade em especial (GLAT, 2009).

Várias instituições por todo o país como a Escola de Gente Comunicação em Inclusão no Rio de Janeiro, a Associação de Atendimento Multiprofissional e Ensino Especial Profissionalizante em São Paulo, trabalham em prol da inclusão dos deficientes na sociedade com a finalidade de recuperar a dignidade e o respeito dessas pessoas.

Como forma de vivenciar mais de perto a realidade do deficiente, buscamos subsídios por meio de instituições existentes que atuam nesse segmento e dessa maneira foi realizada uma visita a Associação de Atendimento Multiprofissional e Ensino Especial Profissionalizante (AAMEEP), localizada na Rua Belo Horizonte nº 257, Rochdalle, Osasco - SP, no dia 17/05/18, que presta atendimento para 70 pessoas com idade mínima de 10 anos.

A entidade trabalha há 26 anos apoiando pessoas com deficiências no município de Osasco-SP. Como atividades aplicadas aos indivíduos com deficiências há oficinas de criatividade, atividades artesanais, reciclagens além de atendimento psicológico e acompanhamento com o fonoaudiólogo. Buscando entender mais da problemática vivenciada nessa realidade, entrevistamos a assistente social Aline Miranda Firmino, que nos falou a respeito das dificuldades da inclusão de deficientes dentro das escolas. A Aline nos diz: "A maioria das escolas não têm profissionais habilitados para acolher essas pessoas, os alunos também não são preparados psicologicamente para recebê-los e o resultado de tudo isso é que o deficiente acaba ficando isolado..." ela comenta ainda, uma outra visão é muito importante nessa questão da inclusão, a visão dos demais alunos perante esses com deficiência.

Na visão dos alunos despreparados, o indivíduo com deficiência é um ser incapaz, diferente, estranho e para um professor também sem preparo, ele acaba sendo peso, pois, um deficiente tem mais dificuldades, precisa de uma atenção especial o que acaba atrasando o educador que tem uma sala cheia de alunos para dar aula.

Tratando tal questão mais a fundo, ou seja, que direito tais indivíduos têm de amparo, vemos a seguir o que está garantido em nossa legislação:

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394 publicada 1996 diz o seguinte:

III - Atendimento Educacional Especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2020c).

A entidade AAMEEP mostra as dificuldades que os pais dos alunos com deficiência enfrentam, pois, nas escolas seus filhos não conseguem se desenvolver, tendo que contar com a ajuda da associação que por ter uma quantidade menor de alunos, consegue dar uma assistência de qualidade, levando essas pessoas a conquistarem o êxito no aprendizado. A assistente social Aline afirma ainda: "É um trabalho de "formiguinha...", requer muita paciência e dedicação de toda a equipe".

O PARADIGMA NA ESTRUTURA DO ENSINO

A exclusão escolar vem se manifestando das mais diversas e “perversas” formas, e, na maior parte das vezes o que está em pauta é o desconhecimento do educando com relação aos padrões de cientificidade do saber escolar.

Acontece que a escola se democratizou abrindo suas portas a novos grupos sociais, entretanto, ela não se permitiu aos novos “saberes”. E assim, acaba excluindo aqueles que desprezam o conhecimento que ela valoriza, entendendo que a democratização é massificação de ensino, deixando de criar a possibilidade de diálogo entre distintos espaços epistemológicos, não se abrindo a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela (CARVALHO, 2006).

Nessa direção, é indispensável questionar o modelo de compreensão imposto desde os primeiros passos de nossa formação escolar e que continua nos níveis de ensino superiores (GLAT, 2009).

Todo o percurso escolar precisa ser repensado, levando-se em consideração os efeitos cada vez mais nefastos das hiper especializações (MORIN, 2001) dos conhecimentos, que dificultam a articulação de uns com os outros e de ter de modo igual uma visão do fundamental e do global.

A educação curricular de nossa rede de ensino, organizada em disciplinas, isola, separa os conhecimentos, ao invés de reconhecer suas inter-relações.

Os sistemas escolares de ensino também estão construídos por intermédio de um pensamento que recorta a realidade, que possibilita dividir os educandos em “normais” e “deficientes”, as modalidades de ensino em regular e especial, os docentes em especialistas em uma determinada deficiência. A lógica dessa arquitetura é assinalada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, típica do pensamento

científico moderno, que desconsidera o subjetivo, o criador, o afetivo, sem os quais não é possível romper com o antigo modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão requer.

Conforme Roriz e Amorim (2020), essa grande reviravolta requer, em nível institucional, a erradicação das categorizações e das oposições excludentes “iguais X diferentes”, “normas X deficientes” e, em nível pessoal, que busquemos articulação, flexibilidade, resiliência e interdependência entre as partes que estão em conflito perante nossos pensamentos, ações e o sentir.

Essas atitudes e posturas são muito diferentes das que são características das escolas tradicionais ainda vivenciadas no país. Se o que se pretende é que a escola seja inclusiva, é imperativo e urgente que seus planos se reorganizem para uma educação orientada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças. Na opinião de Morin (2001), dessa forma, alcançamos um impasse, visto que, para se reformar a instituição, é preciso reformar as mentes, porém, não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A igualdade de condições, em qualquer domínio da vida humana coletiva ou individual, supõe necessariamente igualdade de todos os seres humanos, com o intuito de que não seja apenas formal ou não esteja apenas nas leis ou resoluções, mas que, pelo princípio de equidade, sejam reconhecidas a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para que as práticas sociais e, particularmente, o processo educacional contemplem as dificuldades e possibilidades dos alunos em seus vários níveis, sejam elas físicas, sociais ou culturais.

A inclusão escolar está diretamente vinculada a ações políticas, pedagógicas, culturais e sociais, que torna possível a interação de crianças deficientes com crianças consideradas normais convivendo no mesmo espaço escolar, aprendendo e respeitando as diferenças.

O princípio essencial da inclusão é a valorização da diversidade e da comunidade humana. A partir do momento em que a inclusão escolar é totalmente adotada, abandona-se a ideia de que as crianças precisam se tornar normais para dar alguma contribuição para o mundo em que vive. As deficiências não impedem sua participação e contribuição na

sociedade. Elas podem ser parte ativa da sociedade e agente participativo em seu próprio desenvolvimento.

Com base nos resultados desta pesquisa, é possível perceber que são bem visíveis os avanços no caminho da inclusão social no ambiente escolar. Tal processo de mudança vem ocorrendo a pequenos passos desde que governos anteriores botaram em prática o ingresso de todo os alunos em idade de educação básica na escola, para que tivesse ao mínimo esse nível de educação; passando também pelos movimentos inclusivos que defendem o acesso das pessoas com deficiência na escola, assim como pela busca do direito a uma educação de qualidade para grupos étnico-raciais diferentes e ou excluídos.

Assim, fica claro que o país vem conquistando espaços significativos na melhoria das condições de acesso à educação, todavia ainda é pouco perto da realidade vivenciada no panorama do imenso Brasil.

A sociedade brasileira ainda possui profundas máculas de desigualdade e preconceitos. As escolas brasileiras continuam sendo produto e produtoras de exclusões sociais. Há ainda a resistência em mudar o paradigma que serve de alicerce excludente de educação, com seu mecanismo de "Rotular" indivíduos por suas diferenças sociais, econômicas, físicas, psíquicas, raciais, culturais, religiosas, ideológicas e de gênero, que alimentam conflitos e violências físicas e morais, tornando-se assim obstáculos para a constituição da inclusão educacional.

Entende-se que é a escola que precisa mudar e não seus alunos. Ela precisa ser transformada, incorporar um novo propósito e significado que seja de acordo com o paradigma de ética, cidadania e democracia que sustenta os movimentos de inclusão.

É necessário ser criativo e procurar novas alternativas. Adaptar materiais de estudo, brinquedos, acessórios, ferramentas para que os educandos possam absorver o conhecimento e acompanhar o currículo escolar. Ter uma equipe de educadores, pedagogos, fonoaudiólogo, psicólogos, entre outros especialistas, para assegurar o processo de ensino-aprendizagem e inclusão com qualidade.

As experiências vivenciadas pelas escolas que atualmente estão acolhendo as pessoas com deficiência estão caminhando para os acertos, para que, de fato, ofereçam a todos indiscriminadamente, o ensino de qualidade proposto pela educação inclusiva.

Esse é o novo paradigma educacional, no qual o ensino regular recebe estudantes que compreendem toda a diversidade de pessoas existentes em nossa sociedade, incluindo aqui alunos com deficiências.

A Educação Inclusiva tem consciência da diversidade da espécie humana e trabalha dentro da escola tentando oferecer aos alunos com deficiências recursos na sala de aula regular.

O problema que enfrenta o deficiente não é a ausência de leis, visto que temos muitas, o grande problema é a ineficácia das normas existentes. Na verdade, atingimos um nível razoável de proteção legal para os indivíduos deficientes e poucas alterações e inovações legislativas se fazem necessárias. No entanto, efetivar os programas determinados, transformar as ideias em realidade, continua sendo um grande desafio de nossa sociedade.

Todavia, conforme já foi falado, a solução da maioria dos problemas enfrentados está na transformação do aspecto sociocultural. E, para que isso se torne efetivo, é primordial o engajamento da sociedade. O desafio é de todos.

Não é suficiente ter belas leis, um sistema de compensação exemplar das desigualdades, de programas de integração do deficiente à comunidade. É necessário que tudo isso seja realmente implementado por meio da participação ativa da sociedade civil.

A caminhada que devemos seguir ainda é longa, pois, entendemos que após alcançarmos a luta pelo acesso e quebra dos paradigmas, temos que prosseguir na construção de projetos com objetivos claros de conquistar a qualidade da nossa educação para cada cidadão deste país, de forma a consolidar a inclusão e a igualdade de oportunidades, construindo um novo paradigma social a todos de maneira transparente e justa, combatendo as exclusões em suas diferentes formas de manifestação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. C. de; GONÇALVES, T. F. de. **A inclusão de pessoas com necessidades especiais em escolas regulares e os fatores dificultadores e facilitadores deste processo** – uma revisão bibliográfica. Monografia de graduação em Terapia Ocupacional. Conselheiro Lafaiete: 2008.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 21 mar. 2020a.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente** – ECA. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 21 mar. 2020b.

_____. 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: 21 mar. 2020c.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC: SEESP, 2001.

_____. Presidência da República. **Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <<http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/633.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2020d.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 4ª. ed. Porto Alegre: Meditação, 2006.

FERRAZ, S. A. **Inclusão – A Evolução de um Direito**. Disponível em: <<http://www.pedagogiaaopedaletra.com/posts/monografia-inclusao-evolucao-direito/>>. Acesso em: 17 mar. 2020.

FONSECA, V. da. Tendências futuras da educação inclusiva. **Rev. Educação**. Porto Alegre: PUCRS, nº. 49, mar, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 17 mar. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, P. Educação Inclusiva: contextos sociais. In: MARTINS, L. de A. R. et. al. [orgs]. **Inclusão compartilhando saberes**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 4ª ed. Trad.

Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PEREIRA, M. M. **Inclusão Escolar: Um desafio entre o ideal e o real**. Disponível em:

<<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/2284/inclusao-escolar-um-desafio-entre-o-ideal-e-o-real#ixzz3bypRkFag>>. Acesso em: 17 mar. 2020.

RORIZ, T. M. de S.; AMORIM, K. de S. Inclusão social/escolar de pessoas com necessidades especiais: múltiplas perspectivas e controversas práticas discursivas. **Psicol.**

USP, São Paulo, v. 16, n. 3, set. 2005. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642005000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 mar. 2020.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 4ª ed. Rio de Janeiro:

WVA, 2002.

FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE MUDANÇA



DANIELA LUZIA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unicastelo (2014); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na EMEI Carlota Pereira de Queiroz.

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo discutir a formação docente num cenário de avanços tecnológicos e científicos, frente às mudanças na atual sociedade do conhecimento, que impõe aos professores desafios a sua formação e a preparação de futuras gerações. A pesquisa fundamenta-se no Relatório encomendado pela UNESCO e compilado por Jacques Delors para o século XXI: Educação um Tesouro a Descobrir, finalizado em 1996, e na perspectiva sobre a educação do amanhã na visão de Edgar Morin. Neste trabalho procura-se destacar a necessidade de conjugar as quatro aprendizagens sintetizadas no Relatório: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, ao contexto da atual sociedade do conhecimento, que traz aos professores a importância de uma educação voltada para a condição humana e aperfeiçoada ao longo de toda a vida. Permitindo conhecer a si mesmo, o outro e o mundo no qual estão inseridos. Tendo como responsabilidade aprimorar os conhecimentos, refletir sobre suas práticas, criticidade e criatividade em suas novas ações.

Palavras-Chave: Formação docente; Mudanças; Condição humana; Educação permanente.

INTRODUÇÃO

A educação atual se insere num ambiente complexo, a partir de qualquer teoria que se escolha para analisá-la. Hoje qualquer discussão sobre a educação aponta para a necessidade de discutirmos/tratarmos as questões da diversidade, do trabalho interdisciplinar e transdisciplinar. O contexto atual é marcado por um ritmo de diferenciação social, cultural, científico e tecnológico, nunca vivido antes, assim como geração e

circulação da informação. A ciência está em xeque. Vemos dentro das áreas de conhecimento o surgimento de múltiplas perspectivas de interpretação. Um mesmo fenômeno pode ser compreendido por diferentes modelos interpretativos ou ainda ser apenas compreendido provisoriamente. Vivíamos num tempo e espaço de certeza e passamos a viver as turbulências da incerteza. Diante deste cenário, a formação de professores tem sido discutida, analisada, tencionada pelos pesquisadores da área. As questões que envolvem a formação docente num quadro de constantes mudanças promovem implicações e questionamentos ao modelo de formação docente baseado em paradigma técnico - científico que não mais abarca a formação do professor para atuar na realidade atual. De um processo de formação recebida para trabalhar com públicos homogêneos, o professor é solicitado a trabalhar com grupos heterogêneos e a desenvolver em seus alunos competências de trabalho em grupos, de resolução problemas, de elaboração, execução de projetos entre outros, o intuito deste trabalho é discutir a formação de professores no mundo atual, marcado pela rapidez dos processos de mudanças, num cenário de incertezas e desafios.

Em face do cenário exposto, o debate sobre a educação para esse momento histórico e a formação de professores no atual contexto de mudanças é premente. Tudo está em transformação. Percebemos modificações nas relações entre as pessoas, nas famílias, no mundo do trabalho, na forma de ver e pensar o mundo, os valores, as referências. Procura-se compreender essa realidade e pensar uma possível proposta para entender as exigências postas à escola e os novos sentidos ao papel dos professores na Educação. Neste trabalho refletiremos acerca da formação docente para o século XXI que como novidade preconiza educação permanente, para a vida toda, e para todos. Uma educação voltada às necessidades humanas e profissionais em face dos múltiplos desafios para à educação do futuro, em um momento pautado pela valorização da informação em que se exige um profissional crítico que desempenhe a capacidade de pensar relacionando todos os conhecimentos que serão fundamentais ao longo de sua trajetória de vida.

Para o presente trabalho utilizar-se à a pesquisa exploratória, nesta perspectiva busca-se orientar a observação do relatório preparado para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, compilado em 1996 por Jacques Delors, intitulado: Educação um tesouro a descobrir, bem como outros autores: Edgar Morin, Isabel Alarcão, Paulo Freire, Maurice Tardif, Luís Paulo Leopoldo Mercado, Miguel Arroyo e Pedro Demo.

AS PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE

Segundo o relatório da UNESCO, a educação precisa formar pessoas para empreitar os desafios e as incertezas em um mundo em constante transformação. Vivemos numa sociedade plural que traz exigências para o campo educativo, no qual o respeito pela diversidade dos indivíduos, precisa ser incutido, visando uma educação para o pluralismo baseada na consideração a outras culturas. Tal incumbência dada à educação confere uma dimensão social, ética e cultural, o que subentende quais são os direitos e deveres de cada um respeitando o exercício de sua liberdade, sendo, porém restritos pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros. Oportunizando o conhecimento de si próprio o local e o global.

Neste documento os membros da comissão tomaram o esforço em elaborar propostas educacionais que visassem enriquecer as possibilidades para uma educação que prepare sujeitos para a vida e convivência num mundo dominado pelo processo de globalização. Sabemos que tal processo intensificou o fluxo de informações de capitais e mercadorias. Com essa mundialização ocorreu o aumento de conflitos bélicos, da violência, do terrorismo, do tráfico de drogas e de pessoas e outros. O progresso dos meios de comunicação tem disseminado no mundo globalizado enfoques parciais e versões fragmentadas e descontextualizados da realidade. É nesse mundo globalizado que temos que viver juntos. Os desafios da educação e da sociedade é responder se podemos viver juntos. O debate da UNESCO insiste no respeito aos Direitos Humanos, na prática da compreensão mútua e no reconhecimento das diferentes sociedades em suas múltiplas diversidades e culturas, na qual não venham repercutir as desigualdades existentes, mas que ampliem as diversas relações.

A modernização da economia modificou os modos e estilos de vida, intensificando o desejo de uma melhoria do bem-estar da humanidade, porém, o crescimento econômico desigual, a crescente competição entre nações e grupos humanos intensificou a cisão entre os países ricos e pobres, revelando assim uma distinção entre os mais favorecidos e menos favorecidos. Neste aspecto o desenvolvimento que obteve nos últimos anos pode ser concebido como propulsor do crescimento econômico e na análise realizada por Delors (2006)

O aparecimento e desenvolvimento da “sociedade da informação” assim como a busca do progresso tecnológico que constitui, de algum modo, uma tendência forte no século XX, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas. Já não é possível pedir ao sistema educativo que

formem mão- de- obra, para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo com rápidas mudanças e capazes de dominar essas transformações. (p.72)

Desse modo, o progresso científico e tecnológico contribuiu para a atividade educativa e os avanços do conhecimento, entretanto, muitos países sofrem de grande carência de tais conhecimentos e continuam apartados acerca dos fatores científicos relacionados à pesquisa e desenvolvimento.

Cabe ressaltar que em resposta a solicitação da UNESCO sobre uma visão epistemológica do relatório, Edgar Morin (2000) aprofundou a concepção de educação em sua reflexão Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro, sem esquecer a dimensão humana que nas palavras deste autor “é preciso que compreendam tanto a condição humana num mundo como a condição do mundo humano, que, ao longo da história moderna, se tornou condição da era planetária”. (p.63).

Os sistemas formais de educação devem preocupar-se em diminuir a vulnerabilidade social dos jovens que se encontram mergulhados em meios desfavorecidos. Na mesma perspectiva analítica, o documento considerou sobre diferentes aspectos a questão das disparidades entre os sexos observando que:

Nas regiões mais pobres do mundo as mulheres e as jovens são prisioneiras de um ciclo que faz com que as mães analfabetas tenham filhas que, permanecendo também analfabetas, se casam muito jovens e ficam condenadas, por sua vez, a pobreza, ao analfabetismo, a uma elevada taxa de fecundidade e a uma mortalidade precoce. (UNESCO, 1995 apud DELORS 2006, p. 78).

Ademais, muitos estudos trazem um fato social relevante: em que as mulheres em âmbito mundial são “agentes econômicos de primeira grandeza”, por isso que o relatório da UNESCO traz a necessidade de assegurar.

Às jovens e às mulheres uma educação que lhes permitam eliminar, o mais rapidamente possível a diferença que as separa dos homens, a fim de lhes abrir, no trabalho, na sociedade, no domínio público, as vias de ação e de acesso ao poder que até hoje lhes estão vedadas... De modo que uma educação para igualdade é um dos melhores investimentos para o futuro. (p. 198).

Pois refletem em melhoria das necessidades das mulheres a se tornarem independentes, objetivando um progresso na sua qualidade de vida e permitindo assim:

Saúde pública das famílias, a escolarização das crianças ou a vida comunitária, educando as mães e promovendo, de um modo geral, a condição feminina em que as sociedades terão mais probabilidades de ver coroados de êxito os seus esforços. (...) De forma que possibilitam às mulheres contribuírem nos processos de decisão é um investimento para o progresso da educação e do desenvolvimento sustentável. (p. 215).

Por isso, a educação precisa eleger novas ideias que ultrapassem a mera obtenção de um saber fazer com capacidades diversas, mas buscar meios que privilegiem outros conteúdos e formas de aprendizagens fundamentais ao longo de toda vida, o que requer

orientar programas e novas políticas pedagógicas apresentadas como pontos essenciais no qual “as missões que cabem à educação, englobam todos os processos que levem as pessoas desde a infância até o fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas” combinada às quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. (p. 104).

Aprender a conhecer onde todos possam compreender o meio no qual estão inseridos, através de conhecimentos necessários para viver dignamente bem em sociedade, obtendo capacidades de comunicação que venha estimular o espírito crítico, a aquisição de autonomia e “aprender a aprender exercitando a atenção, a memória e o pensamento”. (p.92). Um processo em que a aprendizagem do conhecimento é inacabável e pode ser condecorado com qualquer experiência.

Aprender a fazer não voltado apenas a questão do trabalho, mas em questões mais intelectuais em que possam gerir e resolver conflitos associados a diversas competências que prepare o indivíduo para uma formação formal e informal.

Aprender a viver juntos é um desafio no qual a educação tenha que romper e evitar os conflitos existentes numa sociedade tão desigual, com culturas e hábitos diferentes, onde a transmissão de conhecimento e o confronto através do diálogo sobre essa diversidade pode fazer com que todos tenham a consciência de se por no lugar do outro e de se descobrir e entender a interdependência entre os seres humanos.

Aprender a ser obtendo a contribuição da educação para desenvolver a realização completa do ser humano. “O saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber ser constituem quatro aspectos internamente ligados” e complementam-se, entretanto, é preciso que haja uma dinâmica entre a instituição escolar e outros espaços educativos. (p.107).

Conjugar essas quatro aprendizagens requer uma visão clara da sociedade atual tida como sociedade do conhecimento, no qual Alarcão (2008) ao tratar sobre o professor reflexivo afirma “a escola não detém o monopólio do saber. O professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar e situar-se nas suas novas circunstâncias que por sinal, são bem mais exigentes”. (p.15).

Em face do exposto percebe-se que a escola tem um papel fundamental e o professor central. Desta forma, surge à questão: Estão os professores preparados para o trabalho que se espera deles em razão de seus novos papéis?

OS CONHECIMENTOS E OS CONTEXTOS DE APRENDIZAGENS

Num contexto em que a aprendizagem se dá dentro e fora da sala de aula deve-se desenvolver de forma ativa, responsável e experiencial numa atitude de autonomia, dialógica e participativa em que sua construção de saberes baseia-se numa ideia de cultura que se relacione com outros saberes, conhecimentos, ações e modos de vidas. Podendo o professor aproximar os conteúdos as situações atuais, assim facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos envolvidos neste processo de conhecimento.

O conhecimento deve estar longe de estar acabado e a aprendizagem deve se fundamentar numa construção em que “aprender a conhecer” tem como base uma formação continua de conhecimentos que reconheça o ser humano em sua totalidade e não em suas partes, ou seja, a aprendizagem não deve se dar de forma fragmentada, de acordo com Morin (2000).

O conhecimento especializado é uma forma particular de abstração. A especialização “abs-trai”, em outras palavras, extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto, rejeita os laços e as intercomunicações com o seu meio, introduz o objeto no setor conceptual abstrato que é o da disciplina compartimentada, cujas fronteiras fragmentam arbitrariamente a sistemicidade (relação da parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos; que conduz à abstração matemática que opera de si própria uma cisão com o concreto, privilegiando tudo que é calculável e passível de ser formalizado. (p. 41).

Diferente do que ocorria no passado, hoje a organização cognitiva do aluno modificou-se. Estes crescem cercados de informações. A televisão e o computador oferecem aprendizagens. Os alunos vivem num mundo que diariamente cria e põe a disposição de todos, saberes fora da sala de aula. Tal quantidade de informações facilmente disponíveis permite ao aluno chegar à escola portando conhecimentos que vão além do oferecido por vezes, por sua família e comunidade. Isso impõe aos professores a necessidade de tornar seu ensino mais atraente, ao mesmo tempo em que prepara os alunos para a sociedade da informação.

O conhecimento deve ser situado num todo, devendo assim ser incorporado novos conhecimentos sejam eles teóricos e práticos e que possibilitem novas leituras de mundo que devem ser ampliadas, no qual o autor aprofunda o seu pensamento indicando que “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que se adquiram sentido”. (p. 36)

Conforme Alarcão (2008) conhecimento pressupõe aprendizagem em que a informação não é suficiente, embora seja necessária para o conhecimento. A mesma autora

(p.16) parafraseia Edgar Morin ao trazer que “a informação se não for organizada, não se constitui em conhecimento, não é saber e não se traduz em poder”.

Devido à capacidade dos alunos terem acesso a várias informações, surge o papel do professor em mediar, na função de orientá-los, conscientizá-los e capacitá-los em como buscar corretamente essas informações através de fontes diversas, na qual venham estabelecer relações entre os conhecimentos adquiridos na escola e vivenciados no cotidiano.

Entretanto, a quantidade de informações encontradas nos meios digitais, comportam múltiplas linguagens, o que requer novas competências em gerir a informação, para que possa produzir sentido e assim construir conhecimento. A escola e o professor precisam ensinar o aluno a transformar a informação encontrada nos meios digitais em novo conhecimento. Como também é vital garantir o acesso de todos à informação para não somar à exclusão social à marginalização digital. Segundo o pesquisador Mercado (1998) em seu artigo Formação Docente e Novas Tecnologias, contribui com a seguinte análise:

Às escolas cabe a introdução das novas tecnologias de comunicação e conduzir o processo de mudança da atuação do professor, que é o principal ator destas mudanças, capacitar o aluno a buscar corretamente a informação em fontes de diversos tipos. É necessário também, conscientizar toda a sociedade escolar, especialmente os alunos, da importância da tecnologia para o desenvolvimento social e cultural. (p.02).

Diante desse quadro observa-se a importância dos docentes de desenvolver competências para uma prática pedagógica alicerçada em um novo paradigma, diferente do tradicional, que distancia alunos e professores, o que envolve torná-lo um profissional reflexivo, crítico e competente em condições de potencializar as possibilidades cognitivas dos alunos no processo de construção do conhecimento, criando assim condições para que todos desenvolvam uma visão crítica frente ao uso dessas novas tecnologias. Segundo Alarcão (2008)

A capacidade de interagir com o conhecimento de forma autônoma, flexível e criativa é a melhor preparação para a vivência no nosso mundo supercomplexo, incerto, sempre pronto a exigir novos saberes, inspirados de novas ações. (p. 30).

SABERES DOCENTES

Segundo Arroyo (2013), o que caracteriza o professor é sua identidade num conjunto de práticas, num saber fazer, saberes que vão sendo produzidos, em seu livro Ofício de Mestre Imagens e autoimagens, o autor afirma que é necessário desconstruir um imaginário social que nos secundariza, coloca que “quanto mais nos aproximamos do trabalho escolar,

mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles que a fazem e reinventam”. (p.19).

Desta forma compreende-se que os professores trazem para sua prática um saber adquirido de sua formação inicial, ao longo de sua trajetória de vida e de sua carreira profissional, um saber que envolve múltiplos saberes oriundos de várias formas e lugares. Nessa perspectiva o pesquisador Tardif (2002) ao tratar dos Saberes Docentes e Formação Profissional, afirma:

O saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastantes diversos, provenientes de fontes variadas e provavelmente, de natureza diferente. (p.18).

Considerando os professores como agentes competentes e sujeitos do conhecimento em que esses conhecimentos são constituídos através de sua formação inicial e de suas experiências, exige-se cada vez mais dos professores que adquiram ferramentas de compreensão para que possam atuar no mundo que circulam desenvolver suas capacidades profissionais e locupletar suas experiências. Tardif sugere que:

Se os professores são, efetivamente, sujeitos do conhecimento, devem fazer, então, o esforço de agir como tais, ou seja, o esforço de se tornarem atores capazes de nomear, de objetivar e de partilhar sua própria prática e vivência profissional. (p. 240).

Portanto, sabendo que os professores instituem seus conhecimentos a partir de sua formação inicial, cabe a eles serem autônomos em dominar conteúdos e metodologias para alcançarem seus objetivos. Sendo que a formação do professor nunca está terminada, devendo sempre ser aperfeiçoada e enriquecida de acordo com as mudanças e transformações. Nesse sentido o autor afirma que:

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. (p.249)

O autor discute uma forte relação entre o saber e a elaboração deste saber. O professor deve ter um conhecimento extenso e diversificado. Sua prática educativa deve colocar o aluno como sujeito de sua ação, capaz de despertar a curiosidade e a criticidade do aluno enquanto ser social. Neste sentido a formação do professor:

Exige, por parte dos professores de profissão, o esforço de se apropriarem da pesquisa e de aprenderem a reformular seus próprios discursos, perspectivas, interesses e necessidades individuais ou coletivos em linguagens susceptíveis de uma certa objetivação. (p.239).

Tal esforço comparece no pensamento Freiriano do “inacabamento do ser humano” (FREIRE, 1996), como processo que não se esgota e que de acordo com Demo (2004, p.81), “o professor é o eterno aprendiz, que faz da aprendizagem sua profissão”.

Nesse processo de avanço tecnológico, o saber e o saber fazer dos professores não se reduzem a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, bem como ilustra Tardif (2002)

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir de significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele estrutura e orienta. (p. 230).

Neste mesmo contexto Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996, p.47) afirma que “saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Introduzindo a capacidade de compreender as coisas através de uma ação dialógica, com trocas de experiências e de informações, neste mesmo sentido o autor complementa que “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não passiva, enquanto fala ou enquanto ouve.” (p.86).

Num intenso processo de mudanças, Tardif (2002) aponta que:

Os sistemas de formação e educação, a começar pela escola estão enraizados numa necessidade de cunho estrutural inerente ao modelo de cultura da modernidade, cuja aquisição implica numa transformação positiva nas formas de pensar, de agir e ser. (p. 34)

SOBRE O SABER E O SABER FAZER DOCENTE

Numa formação em que a educação deve ocorrer ao longo de toda vida, proporcionar a todos o direito de conquistar sua autonomia, indagamos sobre a preparação dos professores e os problemas de formação que são abundantemente discutidos. Arroyo (2013) fala das condições precárias da formação docente entre estas condições aponta o reconhecimento, a reflexão sobre o saber e o saber fazer, a necessidade de uma formação ampla e continuada e a relação entre a teoria e a prática. Sabendo que é preciso superar o mecanicismo, a rigidez e as certezas absolutas da educação tradicional. Para Morin (2000)

É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. É por isso que a educação do futuro deve voltar às incertezas ligadas ao conhecimento. (p.84).

Conforme surgem as informações a busca do conhecimento vai se tornando necessária, em que se exige das mentes humanas a observação e a reflexão sobre as ideias impostas, numa tomada de consciência onde pode ocorrer o risco do erro e dos imprevistos. Este mesmo pensamento é ressaltado pelo autor afirmando que o erro faz parte do processo de aprendizagem, esse não pode ser afastado, pois contribui para que o

homem avance no seu conhecimento e reproduza novas descobertas, permitindo que se analise o erro e descubra o mundo e a si mesmo no qual esse erro necessita ser explorado para que se perceba a realidade, através da tomada de consciência enquanto racionalidade, que está aberta e é crítica, e quando se perverte em racionalização fica sujeita ao erro e a ilusão. Assim, “a educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçada pelo erro e pela ilusão”. (p.19).

É preciso compreender que todo conhecimento comporta a possibilidade de ser revisto, ou seja, não é dogmático, mas está aberto à reflexão, às críticas e auto reformulação. O autor propõe para as incertezas do conhecimento, a necessidade de pensar sobre grandes interrogações que surgem, devendo compreender que não há verdade absoluta, e nessa busca existem muitas condições, isso é o princípio e a necessidade da educação, abranger as aptidões da mente humana, a cultura como forma de troca de interação e o próprio conhecimento como fundamental.

Um dos paradigmas necessários à formação docente é o da complexidade, da compreensão dos laços e interações sociais, entre diferentes sujeitos. A aprendizagem se dá através de trocas, interligando a cultura de uns para com os outros, produzindo modificações nesses. Apontando ainda, “é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre esses que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade”. (p.54). Entretanto a compreensão entre os seres humanos sejam esses próximos ou estranhos, é fundamental para as relações humanas na educação, assegurando um entendimento entre diferentes sujeitos envolvidos num processo de aprendizagem multidimensional.

Os professores precisam aprender a desenvolver as suas práticas pedagógicas considerando as referências culturais dos alunos, levando em conta a ambivalência dos significados produzidos socialmente. É necessário conhecer a realidade local em que a escola se encontra, uma vez que os discentes têm origens, vivências, ritmos de aprendizagem e estrutura de pensamento diferenciados, oriundos da realidade cultural que estão inseridos, ou seja, trazem consigo o primeiro saber de sua relação com o mundo, estes são seus conhecimentos prévios. Posteriormente segue o saber adquirido dentro da sala de aula, este tem que ser transformado, aguçando a curiosidade e o desejo de novas experiências.

FORMAÇÃO PARA A CONDIÇÃO HUMANA

A formação do professor deve fornecer ferramentas para que esse profissional possa lidar com a complexidade dos enunciados como estratégia para romper com o discurso da cultura escolar, normatizadora, homogeneizante, rotinizada e didatizada. Nas práticas cotidianas os educandos em geral são influenciados pelos programas curriculares, desconsiderando o contexto histórico, social e cultural de vida dos alunos. A própria relação entre teoria e prática precisa ser entendida como complexa, a teoria informa a prática e esta reestrutura a teoria. Diante disso, Alarcão (2008) afirma que:

Neste processo de mudança e interactividade, a capacidade de continuar a aprender autonomamente é fundamental. Por isso as noções de pessoa, diálogo, aprendizagem e conhecimento, activo e activável, encontram-se na base dos actuais paradigmas de formação e de investigação. Como igualmente se encontram nos paradigmas de desempenho profissional e se estendem, por analogia, aos de desempenho das organizações. (p.24).

Percebemos assim a relevância do papel do professor enquanto agente de mudança, sendo grande sua responsabilidade de formar o caráter das novas gerações. Para tanto, melhorar a formação e as condições de trabalho dos professores é um imperativo, uma urgência que não mais pode ser protelada, pois, “estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e as motivações requeridas”. (DELORS, 2006, p.153).

O papel da Universidade contribuirá ao inovar seus métodos de modo a auxiliar na apropriação de novas competências que atendam às expectativas de uma formação que estimule o levantamento de diferentes hipóteses e os questionamentos, de uma coletividade em transformação; respondendo as demandas postas num contexto histórico e social, exigindo um movimento constante na formação docente. Não desconsiderando as disciplinas já existentes, mas incutindo propostas atuais que respondam às novas realidades trazidas por essa nova sociedade da informação na qual:

Numa época em que o volume de conhecimento e de informações passa por um crescimento exponencial, e em que se espera das instituições de ensino superior que satisfaçam as necessidades educativas de um público cada vez mais numeroso e variado, adquire cada vez mais importância a qualidade da formação dada aos professores. (p.142-143).

Apreende-se assim a reafirmação da valorização das universidades na formação de profissionais competentes, incluindo o profissional docente em condições de conduzir sistemas complexos:

Num mundo em que os recursos cognitivos, enquanto fatores de desenvolvimento tornam-se cada vez mais importantes do que os recursos materiais a importância do ensino superior e das suas instituições será cada vez maior. Além disso, devido à inovação e ao progresso tecnológico, as economias exigirão cada vez mais profissionais competentes, habilitados com estudos de nível superior. (p. 140).

De modo a associar às exigências de um modelo atual, já concebido às necessidades de uma formação que contemple a conscientização da condição humana é um desafio que o professor precisa estar preparado. Para tanto é preciso transformar e melhorar a sua ação pedagógica, apropriando da realidade no qual se encontra, aperfeiçoando e utilizando de fontes de pesquisas que possam orientá-los no seu trabalho cotidiano, permitindo ocasiões para a reflexão e tomada de consciência diante de situações incertas.

Portanto, não há certezas, enquanto o que ontem era exato sofre atualmente um esgotamento e passa a ser questionado, em seu lugar surgem novos paradigmas, esses problemas complexos que hoje a sociedade enfrenta precisa ser entendido, contextualizado e inserido ao passado histórico. Nas palavras de Morin (2000)

As ciências permitiram que adquiríssemos muitas certezas, mas igualmente revelaram, ao longo do século XX, inúmeras zonas de incerteza. A educação deveria incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências físicas (...), nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas. (p.16).

Construir estratégias para trabalhar esses conceitos é preparar para enfrentar repentinas incertezas ou imprevistos, entendendo as incertezas que existem por detrás das certezas.

A fórmula do poeta grego Eurípedes, que data de vinte e cinco séculos, nunca foi tão atual: “o esperado não se cumpre, e ao inesperado um deus abre o caminho”. O abandono das concepções deterministas da história humana que acreditavam poder predizer nosso futuro, o estudo dos grandes acontecimentos e desastres de nosso século, todos inesperados, o caráter doravante desconhecido da aventura humana deve-nos incitar a preparar as mentes para esperar o inesperado, para enfrentá-lo. (p. 16).

Nesta assertiva interrogar nossa condição humana induz-nos a refletir sobre nossa posição no mundo essa é uma das fontes principais para o entendimento do universo, da diversidade e das culturas. Para isso é necessário que a educação exerça a ação de reunir novamente conhecimentos a fim de situar a condição humana no mundo, conhecimentos que demonstrem as múltiplas dimensões e as complexidades humanas como também agregar a contribuição que temos da humanidade, como a filosofia, antropologia, as artes, a poesia e a literatura. Restaurando e conscientizando sobre sua identidade complexa, e ao mesmo tempo comum a todos os outros, tornando assim um vínculo entre a unidade e a diversidade, as interações entre seres humanos produzem a sociedade, e sendo a sociedade e a cultura a garantia de realização. Nesta mesma concepção para Morin “cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana”. (p. 55) Assim sendo em todas as esferas é necessário que inclua esse princípio de unidade e diversidade visando o respeito e a convivência para as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas sobre a formação de professores têm forte presença no campo de investigação na área educacional. Há diversas abordagens sobre o tema, os pesquisadores investigam o tópico e buscam compreender a realidade propondo alternativas aos problemas que se apresentam. Vimos que esse debate tem seguido diversas tendências. Nas últimas décadas, a proposta colocada em discussão é a de formar um professor pesquisador, reflexivo, consciente da constituição de sua identidade, da docência para que seja capaz de enfrentar os desafios dos tempos atuais. Neste artigo procurou-se compreender algumas pesquisas sobre formação docente e selecionamos autores que tocam nas questões da contemporaneidade. Entende-se que o momento histórico que vivemos, as questões de sobrevivência que nos são colocadas em relação ao ambiente, à vida, ao âmbito social e político, nos mostram que a diversidade, as condições que o planeta e as pessoas têm, precisam ser consideradas para o próprio bem da humanidade. A palavra diversidade, muito dita na atualidade, nos remete a inúmeros sentidos como reconhecimento das diferenças, da heterogeneidade, da variedade de ambientes sociais, geográficos, de situações das diferenças nos sentimentos, na cultura, na religião, nos modos de ser, de habitar, de conviver com seu ambiente físico e social. Neste atual momento que vivemos temos discutido muito sobre a necessidade de ter consciência clara da presença do diferente em nossa convivência. Essas novas exigências desafiam o papel dos educadores das escolas. Trazem preocupações éticas, tolerância, respeito ao diferente, direitos e responsabilidades e ainda preocupações sociais, respeito ao direito de viver com dignidade, compromisso com as desigualdades e as exclusões que podem destruir a condição humana. Penso que a educação é um dos caminhos para ajudar no processo de maior equidade social pelo seu extraordinário papel de disseminadora de conhecimentos e de formadora de valores. A formação de professores neste contexto torna-se fundamental. A formação pensada aqui terá que garantir conhecimentos disciplinares sólidos, visão social e cultural esclarecida, perspectivas sobre a civilização humana e seus destinos, consciência quanto aos processos de alienação social e busca de caminhos, lidar com as novas representações e as necessidades espirituais das pessoas.

Assim uma visão de mundo ampliada influenciará sua maneira de ensinar dando-lhe sustentação e autonomia. No mesmo instante sendo o sujeito responsável pela sua formação permanente, ao longo de toda vida na construção de sua identidade pessoal e profissional num tempo de desafios, mudanças e inovações contínuas.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos e uma escola reflexiva**. 6.ed. São Paulo. Cortez, 2008.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens**. 14 ed. – Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- DELORS, Jacques et alii. **Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 10.ed. – São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 2006.
- DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, Editora Vozes, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 31.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação Docente e Novas Tecnologias**. 1998. Universidade Federal de Alagoas. Disponível em http://www.ufrgs.br/nieee/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/210M.pdf >. Acesso em: 25 mar. de 2020
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DE VYGOTSKY



DANIELA POLONIO

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro - (2007); Pós - graduada em Profissão e Formação Docente pela FACITEP; Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela FAUESP (2020);

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância das brincadeiras na educação infantil e suas contribuições para o desenvolvimento e aprendizagem segundo a perspectiva de Vygotsky. Tem como objetivo compreender e conhecer o ato de brincar e o universo lúdico, como a criança constrói conhecimentos por meio das brincadeiras, como se desenvolve integralmente, como as brincadeiras e os brinquedos influenciam na socialização das crianças e os benefícios que o brincar podem proporcionar no ensino aprendizagem na infância e na vida do ser humano. As considerações feitas neste estudo são fundamentadas na reflexão de leitura de livros e artigos de grandes autores acerca do tema, principalmente nas contribuições do sociointeracionista Lev Vygotsky.

Palavras-chave: Brincadeiras, Desenvolvimento; Aprendizagem; Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas o comércio tem investido fortemente no universo infantil. Sabendo da influência das crianças sobre os adultos, têm oferecido uma infinidade de jogos eletrônicos e brinquedos cada vez mais atraentes para os pequenos.

Com isso, os jogos de vídeo games, computadores e desenhos tem prendido a atenção das crianças frente à televisão e computadores. As estratégias promocionais apoiadas em campanhas de marketing são sem dúvida, muito eficazes na grande conquista do tão almejado público infantil consumidor.

Considerando as embalagens e propaganda convenientes à mídia, os brinquedos perderam suas características regionais e, principalmente tirara da criança a oportunidade

de passar pelas diversas operações de construção do artefato lúdico, proporcionado pelos jogos e brincadeiras que norteia todo o processo de desenvolvimento da criança no início de sua fase de escolaridade.

Entretanto, as atividades lúdicas infantis são muito variadas e a maioria delas está intimamente ligada às brincadeiras difundidas pela família, pelos grupos de crianças da comunidade em que vivem de colegas da escola, e também por influências contemporâneas que colocam em evidência este ou aquele brinquedo.

E são nesse contexto que os jogos e as brincadeiras aplicados adequadamente são facilitadores no desenvolvimento infantil, influenciando diretamente no processo de ensino aprendizagem. Considerando que por meio das atividades lúdicas, a criança desenvolve-se cultural, social, psicológica, mental e fisicamente. O brincar proporciona um desenvolvimento integral do ser humano.

Assim, as brincadeiras assumem um papel de valorização, sendo uma das soluções por uma prática pedagógica prazerosa e lúdica.

Neste sentido, o objetivo é analisar a importância do brincar na educação infantil, e como esse ato está ligado à interação com o outro, estabelecendo regras constituídas por si e em grupo, contribuindo na integração do indivíduo na sociedade.

UM POUCO SOBRE A TEORIA DE VYGOTSKY

Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) nasceu em Orsha na extinta União Soviética. Sua vida profissional foi muito variada, foram professor e pesquisador em diversas áreas, como na educação, filosofia, pedagogia, psicologia, deficiência mental, literatura, entre outras.

Ele deixou uma imensa obra escrita com mais de 200 trabalhos científicos. Vygotsky (1989) considerava o sujeito como um ser sócio histórico, uma vez que o meio onde está inserido influencia o seu desenvolvimento. Vygotsky defendia a ideia de que a relação do sujeito com o meio não era feita de forma direta, mas mediada por sistemas simbólicos onde a linguagem tinha um papel principal.

Vygotsky (1998) é um dos representantes mais influentes da psicologia histórico-cultural, ele partiu do princípio que o sujeito se constitui nas relações com o outro. Nesta perspectiva, a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito, partindo do pressuposto com a visão tradicional de que ela é atividade natural de satisfação de instintos infantis.

O autor destaca em sua teoria a gênese e o desenvolvimento do psiquismo humano, o processo de significação que é elaborado por meio da atividade em contextos sociais específico.

Segundo Vygotsky (1989) a criança desde que nasce desenvolve-se biologicamente, e esta aprendizagem está relacionada com as relações culturais e sociais. O autor considera a aprendizagem fruto de um processo essencialmente social, a educação passou a ser encarada como fundamental para as aprendizagens da criança.

Para Vygotsky (1988), aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida. Assim, é fácil concluir que o aprendizado da criança começa muito antes de ela frequentar a escola. Todas as situações de aprendizado que são interpretadas pelas crianças na escola já têm uma história prévia, isto é, a criança já se deparou com algo relacionado do qual pode trocar experiências.

O desenvolvimento humano, o aprendizado e suas relações, são temas centrais os trabalhos de Vygotsky.

Para o autor as brincadeiras e desenvolvimento infantil, estão intimamente ligados com os objetos com os quais a criança se relaciona, esses são significados em sua cultura, e a relação estabelecida com eles se modifica a medida que a ela se desenvolve. Em um primeiro momento esta relação é marcada pela predominância de sentidos convencionais, característicos da cultura em que está inserido, o objeto, de certa forma, diz para a criança como deve agir.

Vygotsky (1896-1934) considerava a brincadeira como resultada das influências sociais que a criança vai recebendo através do contato com o meio que o envolve.

O autor buscou compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história da espécie humana, levando sempre em conta a individualidade de cada sujeito, o qual está imerso no meio cultural que o define. Para ele, o homem, constitui-se enquanto ser social e necessita do outro para desenvolver-se. Vygotsky, ao longo de sua obra, discute aspectos da infância, destacando-se suas contribuições acerca do papel que o brinquedo desempenha, fazendo referência sua capacidade de estruturar o funcionamento psíquico da criança.

“Se corretamente organizada, a educação permitirá à criança desenvolver-se intelectualmente, e criará toda uma série de processos de desenvolvimento que seriam impossíveis sem a educação. A educação revela-se, portanto, um aspecto internamente necessário e universal do processo de desenvolvimento da criança, das características históricas do homem, e não das suas características naturais”. (Fontes, 004; p.17)

Para o autor, existem três níveis de desenvolvimento na infância: o nível de desenvolvimento real, o nível de desenvolvimento potencial e a zona de desenvolvimento proximal. Segundo Vygotsky (1989), os três níveis caracterizam-se da seguinte forma:

Nível de desenvolvimento real: são todas as atividades que a criança consegue fazer sozinha sem necessitar da ajuda de alguém;

Nível de desenvolvimento potencial: é o que a criança consegue fazer com ajuda, sendo o resultado da ação influenciado por outras pessoas;

Zona de desenvolvimento proximal: é a distância entre os dois níveis, ou seja, entre o nível de desenvolvimento real (o que a criança consegue fazer sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial (o que a criança consegue realizar com a ajuda de outras pessoas para resolver problemas).

Este nível de desenvolvimento está em constante transformação, pois o que a criança hoje é capaz de fazer com a ajuda de outra, amanhã conseguirá fazer sozinha, transformando depois este nível num nível de desenvolvimento real.

Assim, podemos enfatizar a importância do papel da escola, esta é responsável pela interferência na zona de desenvolvimento proximal, levando a um desenvolvimento de forma espontânea. O professor é um mediador na aprendizagem da criança, seu papel é de facilitar o conhecimento e para que isso aconteça, deve haver uma interação professor/aluno a fim de o mediador perceber o que o aluno já sabe e proporcionar-lhe novas aprendizagens.

Para Vygotsky (1989) se faz necessário dar importância à ação da criança sobre o meio, pois através das experiências sociais e culturais ela se desenvolve.

Para isso, podemos dizer que o meio onde a criança vive constitui uma zona de desenvolvimento, onde as pessoas que a criança convive vão auxiliando em suas experiências.

Conforme Vygotsky (1998, p. 126), “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”.

Assim, podemos dizer que a escola possui um papel fundamental no processo ensino aprendizagem, onde o professor partindo do que a criança já sabe através de suas experiências, proporcionará mais progresso nos seus alunos e que a zona de desenvolvimento proximal ressalta o quanto o professor desempenha um papel importante para que aconteça a aprendizagem, esse tema irá abordar no decorrer do trabalho.

O BRINCAR

O ato de brincar é uma forma de comunicação muito importante, por meio dela a criança pode reproduzir o seu cotidiano, através de fantasias e imaginações. Brincar possibilita o processo de aprendizagem, pois facilita a construção da autonomia, criatividade e reflexão, desta forma estabelece uma relação entre o jogo e a aprendizagem.

O brincar, segundo o dicionário Ferreira (2003), é “divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar”, também pode se “entreter-se com jogos infantis”. Comenius, em sua obra Didática Magna, apresentou uma concepção de educação que defendia que a aprendizagem se dava através da ação.

No brincar, a criança consegue separar pensamento (significado de uma palavra) de objetos, e a ação surge das ideias, não das coisas. Por exemplo: um pedaço de madeira pode-se tornar em um boneco. Essa ação representa uma grande evolução na maturidade da criança.

“A permanência do lúdico em todo o percurso histórico e civilizacional, no mundo das crianças, os jovens e dos adultos, é um bom indicador da importância”. (Serra, 1999, p.1).

Segundo Oliveira (2000) o brincar não significa apenas recrear, mas sim desenvolver-se integralmente. Caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas de experiências que se estabelecem durante toda a sua vida.

Assim, por meio do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a memória, imitação, atenção, a imaginação, e também podendo propiciar à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como motricidade, inteligência, afetividade, sociabilidade e criatividade.

Segundo Antunes (2003) o jogo significa divertimento, brincadeira, passatempo, mas em nossa cultura o termo jogo é confundido com competição. Pelo ponto de vista educacional, os jogos infantis pode até incluir uma ou outra competição, mas sempre visando estimular o crescimento e aprendizagem com relação interpessoal, entre duas ou mais pessoas realizada através de determinadas regras.

Vygotsky (1998) fala sobre o papel do brinquedo, sendo um suporte da brincadeira e o brinquedo como uma grande influência no desenvolvimento da criança, pois o brinquedo promove uma situação de transição entre a ação da criança com objeto concreto e suas ações com significados.

Assim, podemos dizer que o brinquedo e brincadeira estão relacionados diretamente com a criança sujeito.

Ao recriar uma atividade lúdica, a criança desempenha papéis e comportamentos dos adultos, onde experimentam valores, hábitos, atitudes e situações para as quais na vida real não está preparada, dando-lhes significados imaginários.

Oliveira (1995) contribui afirmando que, na situação imaginária constituída na brincadeira, a criança define a atividade por meio do significado do brinquedo. O brincar de ser motorista, envolvendo ônibus e passageiros, por exemplo, e não pelos elementos reais concretamente presentes, como as cadeiras da sala onde está brincando, o tapete, o vaso, etc.

“Nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos”. (GARDNEI apud FERREIRA; MISSE; BONADIO, 2004).

Assim, a brincadeira protagonizada constitui-se em uma fonte preciosa para o desenvolvimento infantil durante a idade pré-escolar. A brincadeira é um dos mecanismos dentro e fora da escola capazes de auxiliar a criança a aprender o conjunto das riquezas produzidas pela humanidade, gerando revoluções no desenvolvimento infantil.

O lúdico torna-se uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside à base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas.

Princípio 7 da Declaração dos direitos da Criança (ONU, 1959):

“A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientadas para os mesmo objetivos da educação: a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se para promover o gozo dos direitos.”

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Muitas teorias surgiram para explicar o significado dos jogos, as razões para essas permanências culturais, mostrando que aquilo que aparentemente é apenas uma forma de preencher o tempo de lazer, tem raízes profundas no que diz respeito à vida e ao saber.

Vygotsky (1998) ressalta o papel do brincar na constituição do pensamento infantil, pois brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos,

pessoas, coisas e símbolos. Todavia, podemos dizer que o ato de brincar acontece em determinados momentos do cotidiano infantil.

Segundo Oliveira (2000) aponta o brincar, como sendo um processo de humanização, no qual a criança aprende a conciliar a brincadeira de forma efetiva, criando vínculos mais duradouros. Assim, as crianças desenvolvem sua capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar, de como chegar a um consenso, reconhecendo o quanto isso é importante para dar início à atividade em si.

Para Vygotsky (1989): “na brincadeira de faz-de-conta, os objetos perdem a sua força determinadora sobre o comportamento da criança, que começa a agir independentemente daquilo que ela vê”. Carvalho (1992 p. 28) afirma que:

“[...] o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto em jogo”.

“Brincar de forma livre e prazerosa permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, porém capaz de reproduzir as relações que observa em seu cotidiano, vivenciando simbolicamente diferentes papéis, exercitando sua capacidade de generalizar e abstrair”. (MELO & VALLE, 2005, p. 45).

Quando a criança brinca, sem saber fornece várias informações ao seu respeito, o brincar pode ser útil para estimular seu desenvolvimento integral, tanto no ambiente escolar e familiar.

Por meio da observação do brincar, os educadores são capazes de compreender as necessidades de cada criança, os seus níveis de desenvolvimento, a sua organização e, a partir daí, de planejar ações pedagógicas.

Segundo Vygotsky (1998), para entendermos o desenvolvimento da criança, é necessário levar em conta as necessidades dela e os incentivos que são eficazes para colocá-las em ação.

Os avanços das crianças estão ligados a mudanças nas motivações e incentivos, como por exemplo: aquilo que é de interesse para um bebê não o é para uma criança um pouco maior. A criança satisfaz certas necessidades no brinquedo, mas essas necessidades vão evoluindo no decorrer do desenvolvimento.

Assim, como as necessidades das crianças vão mudando, é fundamental conhecê-las para compreender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade pedagógica eficaz.

Vygotsky (1998) toma como ponto de partida a existência de uma relação entre um determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem.

O autor defende a ideia de que, para verificar o nível de desenvolvimento da criança, temos que determinar pelo menos, dois níveis de desenvolvimento.

O primeiro deles seria o nível de desenvolvimento efetivo, que se faz através dos testes que estabelecem a idade mental, isto é, aqueles que a criança é capaz de realizar por si mesma, já o segundo deles se constituiria na área de desenvolvimento potencial, que se refere a tudo aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda dos demais, seja por imitação, demonstração, entre outros.

Assim, significa que a criança pode fazer hoje com a ajuda dos adultos ou dos iguais certamente fará amanhã sozinha.

Para Vygotsky, citado por Baquero (1998), a brincadeira, o jogo são atividades específicas da infância, na quais a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos, sendo uma atividade com contexto cultural e social.

Vygotsky (1998), ao discutir o papel do brinquedo, refere-se especificamente à brincadeira de faz-de-conta, como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Faz referência a outros tipos de brinquedo, mas a brincadeira faz-de-conta é privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento.

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual, o mesmo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento.

É brincando, a criança exercita suas potencialidades e se desenvolve, pois há todo um desafio, contido nas situações lúdicas, que provoca o pensamento e leva as crianças a alcançarem níveis de desenvolvimento que só às ações por motivações essenciais conseguem.

O brincar é vivenciar a aprendizagem como processo social, é incorporar o conhecimento através das características do conhecimento do mundo. O lúdico promove o rendimento escolar além do conhecimento, oralidade, pensamento e sentido.

O PAPEL DO EDUCADOR E DA ESCOLA NESSE PROCESSO: O QUE DIZ VYGOTSKY

A incorporação de brincadeiras, brinquedos e jogos na prática pedagógica podem desenvolver diferentes atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens e para ampliação da rede de significados construtivos.

Vygotsky destaca que o tema brincar na educação infantil tem sua origem naquilo que à criança vive no seu dia a dia, nas relações com seus pares e principalmente, nas relações com adultos. O brincar é uma situação imaginária, um faz-de-conta criado pela criança, mas que só pode ser criada por ela graças ao material abstraído nas interações.

A atividade lúdica tem valor educacional, a utilização do mesmo traz muitas vantagens para o processo de ensino aprendizagem, as brincadeiras funcionam como grande motivador, é através do jogo mobiliza esquemas mentais, estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço.

Vygotsky desenvolveu estudos importantes sobre um domínio da atividade infantil que tem claras relações com o desenvolvimento: o brinquedo

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida de uma criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinados e a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo. (VYGOTSKY, 1998, P. 130).

O jogo infantil transforma a criança, o seu uso é favorecido pelo contexto lúdico e oferece à criança a oportunidade de utilizar a criatividade e o domínio de si e a afirmação da personalidade.

Portanto, a intervenção do professor nesse contexto, se faz necessária no processo de ensino aprendizagem, além da interação social, ser imprescindível para o desenvolvimento do conhecimento.

Com isso, é de extrema importância que o professor também participe e que proponha desafios em busca de soluções e da participação coletiva, o papel do educador será de incentivador da atividade proposta.

Portanto, o que entendemos é que a ação do educador é fundamental no processo denominado brincadeira, pois a sua intermediação poderá ser requisitada a qualquer momento.

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano.

Dessa forma, é imprescindível a utilização de brincadeiras no meio pedagógico. De acordo com Ferreira, Misse e Bonadio (2004), o brincar deve ser um dos eixos da organização escolar, a sala de aula fica mais enriquecida, mais atraente, facilitando o desenvolvimento motor, intelectual e criativo da criança.

Então cabe ao educador uma participação efetiva no sentido de trazer para o ambiente escolar essa engrenagem das novas descobertas.

É dele também, a difícil tarefa de adaptá-los às diversas realidades e culturas, ao aproximar e facilitar o aprendizado, levando em consideração os desejos dos alunos e as necessidades presentes no processo.

Para isso, o papel do lúdico é de fornecer ao educador, um novo fluir de atitudes e emoções, para que possa redescobrir o prazer de ensinar e ter uma nova visão de trabalho, de fazeres e ações.

Portanto, ao incorporar algumas características tanto do trabalho como do jogo, a escola cria a modalidade do jogo educativo, destinada a estimular a moralidade, o interesse, a descoberta, e a reflexão.

As brincadeiras livres ou espontâneas, por exemplo, permitem à criança chegar às suas próprias conclusões sobre o mundo que a cerca, pois ela transforma e recria objetos dando a eles novas formas.

Segundo Macedo (2003), a escola pode e deve ser um lugar de brincadeiras e jogos (livres ou dirigidos) de atividades que significativas para a criança, que estimulem seu pensamento e sua criatividade. Ramos apud Fortuna (2003), diz que a brincadeira não deve ser uma atividade tão “largada” que dispense o educador, nem tão dirigida que deixe de ser brincadeira.

De acordo com Kishimoto (2003) ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica do jogo subsidia o desenvolvimento integral da criança.

Assim, se na escola, proporcionamos o espaço, disponibilizamos materiais e até mesmo nos envolvemos na brincadeira da criança, para que ela livremente se expressa e desenvolva sua criatividade, estamos assim tornando esse momento educativo,

promovendo o desenvolvimento da criança, estamos assim respeitando o caráter lúdico do jogo.

Nessa perspectiva, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 30): O educador é a peça fundamental nesse processo, devendo ser um elemento essencial. Educar não se limita em repassar informações ou mostrar apenas um caminho, mas ajudar a criança a tomar consciência de si mesmo, e da sociedade. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, podemos ressaltar que primeiro o indivíduo aprende para depois se desenvolver, Vygotsky (1989) reforça a importância de jogos e brincadeiras para o desenvolvimento infantil. É fundamental que a criança tenha oportunidades para brincar, se movimentar, conhecer, experimentar, sentir, descobrir, explorar, criar, interagir para que possam desenvolver suas potencialidades.

A teoria de Vygotsky enfatiza a responsabilidade do professor no desenvolvimento do aluno. É fundamental que os professores, em suas práticas pedagógicas e metodologias de ensino, insiram jogos e brincadeiras com fins educativos, para que possam propiciar aos alunos excelentes experiências para que possam se desenvolver e aprender com maior facilidade.

Os jogos e brincadeiras combinados ao processo de ensino são uma excelente oportunidade de aprendizagem, além de propiciar às crianças desenvolvimento físico, motor, intelectual, psicológico, aprimorar as habilidades sociais, a interação e o raciocínio.

O crescimento da criança vai evidenciar que, por meio das brincadeiras e dos brinquedos, ela consegue imaginar uma situação, desligando-se do mundo material e concreto do qual tem contato, desenvolvendo sua capacidade de se desprender do real significado do objeto, por exemplo: da madeira que pode imaginá-lo como um boneco. Nesse momento, o pedaço de madeira passa a ter outro sentido, indo além do seu aspecto e significado concreto.

As crianças ao brincarem sentem-se felizes, interagem entre si e ao mesmo tempo em que constroem um conhecimento de saberes populares, estão sendo levadas a uma aprendizagem mais prazerosa e significativa.

Os estudos de Vygotsky contribuíram muito para a construção de conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil e para as noções de brinquedo nesse desenvolvimento, trabalhando com a noção de que o brincar satisfaz certas necessidades da criança e que essas necessidades são distintas em cada fase da criança, pois vão mudando no decorrer de sua maturação.

Com isso, o brincar toma novos contornos, modificando-se, também, para atender às novas necessidades que vão surgindo no contexto da criança.

Como podemos constatar, foram muitos os teóricos da educação que ao longo dos tempos se debruçaram sobre o papel dos jogos no contexto escolar. Aos poucos as brincadeiras foram ganhando espaço no meio escolar, nos dias de hoje, as brincadeiras são consideradas por muitos educadores, ou seja, um meio excelente para formar a criança sendo indispensável ao processo ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Ana Lúcia Sícoli Tetty;Norimar Christe Passos, Lino de Macedo. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**: Artmed, São Paulo, 2005.
- ANTUNES, Celso. **O jogo infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Petrópolis, RJ: Vozes 2003 fascículo 15.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, A. M. C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Escolar Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997. OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ONU, **Declaração dos Direitos da Criança**, 1959.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA, 1998

HISTÓRICO DAS PESSOAS DEFICIENTES: O ONTEM, O HOJE E O AMANHÃ



DANIELE MARCIANO FERREIRA

Licenciada em Educação Física pela Universidade Nove de Julho (2011); Bacharelado em Educação Física pela Universidade Nove de Julho (2012). Professora de Ensino Fundamental II e Médio no Estado de São Paulo (2012 – 2018). Professora Fundamental II e Médio na Prefeitura Municipal de São Paulo desde 2014.

RESUMO

O presente artigo aborda sobre os deficientes, explanando sobre o seu histórico para compreensão do status que estes indivíduos adquiriram na atualidade, refletindo a respeito dos marcos históricos que possibilitaram lutas para a mudança de ótica que concernem sobre sua capacidade de atuação social. Inicialmente, aponta para uma pequena visibilidade do diferencial destes indivíduos desde épocas remotas da evolução humana. Em continuidade, expõe sobre a figura dos deficientes em sociedades civilizadas, mostrando a visão discriminatória que se dava estes indivíduos. Em sequência, apresenta o histórico dos deficientes até a contemporaneidade, apresentando uma nova e recente visão que traz o papel essencial destes como sujeitos sociais capazes de inter-relacionar-se com o outro e com o meio. Conclui, evidenciando a necessidade de conhecer a historicidade dos indivíduos deficientes como forma de compreender que as ações atuais ainda são mínimas, devido ao olhar preconceituoso que foi mantido por centenas de anos, construídas socialmente e que tem como desafio ampliar as visões dos outros indivíduos para geração de um ambiente social que acolha e respeite esse tipo de diferença. Traz por objetivo, contextualizar historicamente o papel e visibilidade dos deficientes no passar das épocas, com vistas a promover processos reflexivos que gerem atuações mais conscientes no que diz respeito a capacidade social destes indivíduos. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

Palavras-chave: Educação; Deficiência; História.

INTRODUÇÃO

O foco de estudo deste artigo se dá na ampliação do conhecimento sobre como a sociedade enxergou os deficientes e como os visualiza na atualidade com o intuito de promover a conscientização popular sobre a real capacidade dos deficientes de se inserir, inter-relacionar-se e transformar este meio que tem em sua volta.

É fato que o olhar que se dava as pessoas com deficiência por décadas, se respaldava em características de incapacidade e dependência. Essa visão privava aos indivíduos deficientes um desenvolvimento integral mais qualificado.

A vergonha familiar ressaltada por estigmas sociais, inferia em repulsa, na não aceitação e até medo daqueles que conviveram dentro do ciclo de pessoas do cotidiano dos deficientes. Seu desenvolvimento, assim, se resume as duas ações: a negação, isolamento, esquecimento, nos quais seus familiares lhe supriam apenas as necessidades fisiológicas e; a superproteção, em que seus familiares não permitiam que se desenvolvessem com suas próprias ações, as realizando por eles.

O olhar para os deficientes se encontra em longos períodos de lutas, lutas realizadas por aqueles que, sem deficiência, acreditavam na capacidade desses indivíduos. Porém romper com estigmas sociais, que se encontram arraigados nos indivíduos que aprenderam com falas preconceituosas e vitimizadoras, passadas de gerações para gerações, não é tarefa fácil e demanda muito tempo.

Dessa forma, esse artigo traz sinteticamente, momentos históricos que permitem observar a visibilidade dos deficientes em várias épocas e sociedades, primando pela conscientização sobre o que representa a visão atual desses indivíduos.

Para isso, o artigo traz por objetivo contextualizar historicamente o papel e visibilidade dos deficientes no passar das épocas, com vistas a promover processos reflexivos que gerem atuações mais conscientes no que diz respeito a capacidade social destes indivíduos.

A metodologia de pesquisa utilizada para compor o artigo, foi a revisão de literatura com análise de bibliografia de artigos científicos que discorrem sobre a temática, evidenciando uma abordagem qualitativa.

DOS PRIMÓRDIOS

Estudos mostram que sempre houve pessoas “deficientes” entre os “ditos normais” desde a pré-história, não há como apontar detalhes com fidelidade de fatos sobre essas pessoas com deficiência, pois há falta de informações em relação há como viviam ou se relacionavam com outras pessoas ditas “normais” da época. Graças a desenhos em cavernas e fósseis achados por arqueólogos e historiadores é possível afirmar que elas sobreviviam por muito tempo.

Segundo Silva (1986) apud Silva et al (2008) nos desenhos das cavernas ou vasos decorados com esmero era possível notar com clareza dedos amputados, calosidades óssea com grande desvio da linha do fêmur e evidente encurtamento da perna, o autor afirma que essas pessoas sobreviveram por muito tempo e que os tratamentos a qual eram submetidos estava ligado à magia.

Outros estudos como afirmam Silva et al (2008) foram realizados pela paleontologia em ossos pré-históricos e as novas descobertas mostraram que estes homem já apresentavam deformidades como distrofias congênitas ou adquiridas e lesões traumáticas ou infecciosas, o autor conclui que estes chegaram a idade adulta, portanto não foram exterminados pelos grupos ao qual pertenciam. Neste contexto pode-se afirmar que a ideia de extermínio dessas pessoas não pode ser aceita de forma generalizada. Assim como os fatos confirmam que havia pessoas com deficiência em diferentes épocas, também se confirmam atos de preconceito e exclusão, mesmo que não fossem generalizados. Muitos são os estudos comprovando que tal ato era comum à essas pessoas, tais fatos podem ser comprovados inclusive em passagens bíblicas, a religião também tinha uma forma bem peculiar de tratamento a essas pessoas.

Aranha (2001) cita que a bíblia traz em suas escrituras referências a cegos, mancos e leprosos como pedintes e excluídos e que a sociedade não se aproximava desses ou por medo da doença ou por medo de Deus, já que achavam que esses obtiveram a doença como castigo divino.

Em uma passagem da bíblia, João 9,1-41, os discípulos perguntam a Jesus em relação a um cego quem havia pecado, se ele ou se seus pais, Jesus respondeu que nenhuma das opções seria a mais provável, mas que este nasceu cego para que nele houvesse manifestação de Deus.

A própria religião com toda a sua força cultural, ao colocar o homem como “ imagem e semelhança de deus”, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo

“parecidos com Deus”, os portadores de deficiência (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana. (MAZZOTTA, 2005, p.16).

Conforme Silva et al (2008) existiram os dois extremos em relação a forma da sociedade tratar a pessoas com deficiência, ou seja, existiram tribos que tinham atitudes de apoio, aceitação e tolerância (inclusão) em relação a essas pessoas e outras tribos que ofereciam humilhação e a destruição (exclusão). Não se podem julgar essas tribos se estariam certas ou erradas, pois muitas vezes era uma condição imposta, mesmo que de forma subjetiva, era uma questão de sobrevivência, obtenção de alimento e fuga, portanto uma pessoa com deficiência seria considerada um “fardo” ou uma “pedra no meio do caminho”.

Aranha (2001) corrobora com Silva et al (2008) dizendo que a forma de aceitação à pessoa com deficiência varia de grupo a grupo, alguns exterminavam seus deficientes, outros defendiam e tinham uma consideração de respeito, outros os puniam achando que estariam possuídos, o autor também afirma que deve haver uma compreensão já que tais atitudes e procedimentos absurdos em relação ao deficiente dependiam da organização sócio-política-econômica e religiosa vigente na sociedade. Percebe-se que estas decisões não eram individuais, mas sim de determinados grupos sociais.

Outros povos apontavam como motivo para a deficiência, ligação com espíritos, demônios ou pecados.

Os incas, por exemplo, praticavam as trepanações cranianas. Uma das causas desse tipo de “tratamento” era a crença em maus espíritos e sua localização na cabeça dos indivíduos. Essa crença em males causados por divindades ou espíritos vingativos e enfurecidos existe desde a época da pré-história e sempre foi ligada ao desconhecimento das causas dos males. Os egípcios também acreditavam que as doenças e as deficiências físicas ou problemas mentais eram provocados por maus espíritos ou pecados de vida anteriores que deviam ser pagos. (SILVA et al 2008, p. 17).

Conforme esclarece Silva et al (2008) as cidades-estados gregas eram encarregadas de dar atendimento às pessoas com deficiência, criaram instituições voltadas para dar assistências a determinadas deficiências como lares para pessoas cegas, com doenças incuráveis e para mendigos. O mesmo autor fala sobre o tratamento dos romanos que abandonavam seus filhos deficientes em cestos às margens do Rio Tigre ou então as pessoas com deficiências mentais que eram protegidas por famílias patrícias afastadas da cidade, no entanto havia uma lei determinando a morte dessas crianças, porém a mesma não era cumprida por todos. Os que sobreviviam sofriam humilhação ou eram incumbidos de esmolar, prostituir-se, remar ou vendidas em mercados como se fossem mercadorias.

É de extrema importância esclarecer que os gregos se organizavam para cuidar de pessoas com deficiências adquiridas, no entanto como cita Silva (1986) apud Silva et al (2008) não aceitavam as pessoas com deficiências congênitas, os bebês eram eliminados

pelos pais, a mesma atitude também foi percebida entre índios brasileiros como afirma Tezani (2008) em que foram observadas que entre esses existiam apenas deformidade de origem traumática, ou seja, adquirida ao longo da vida.

Pessot (1984) apud Rosadas (2000) aborda a situação das crianças espartanas que quando nascidas deficientes eram consideradas subumanas e eliminadas ou abandonadas à própria sorte e que esta situação era compreensível já que os espartanos valorizavam ideais atléticos e clássicos, lembrando que estes eram guerreiros e, portanto somente corpos perfeitos para os combates os interessavam. O mesmo tratamento dos espartanos às pessoas com deficiência é afirmado por Aranha (2001) em que os descendentes desta sociedade que nasciam fracos, imaturos ou defeituosos eram eliminados e que os romanos jogavam suas crianças deformadas nos esgotos.

Durante a Idade Média inicialmente não mudou muito a realidade das pessoas com deficiência, estes continuaram sendo vistos como possuídos por demônios, pecadores, não aceitos, castigados e muitas vezes mortos por suas próprias famílias, ou então vivendo da caridade, Silva et al (2008) afirma que apesar de condenado pela igreja o infanticídio era largamente praticado.

Segundo Marques et al (2001) no final da Idade Média foram criados vários hospícios por ordem religiosas, nestes locais as pessoas com deficiência recebiam alimento e vestuário. A caridade para com essas pessoas ocorria com base em interesses particulares, já que muitas pessoas acreditavam que através dela se obteria um lugar ao céu e estas seriam bem vistas aos olhos de Deus.

SÉCULOS POSTERIORES

Posteriormente, surgiram nos séculos XVII e XVIII conforme Silva et al (2008) Instituições ligadas ao Estado que tinham a responsabilidade de “guardar os deficientes mentais”. Na mesma época o autor cita que surgiram experiências de sucesso, ou seja, começaram a surgir estudiosos interessados em desenvolver trabalhos com essas pessoas que até então não tinham recebido nenhum auxílio neste aspecto, muitos destes obtiveram resultados positivos em relação a tais trabalhos, cabe ressaltar que esses tinham um caráter educacional. A seguir algumas experiências de sucesso são apresentadas por Silva et al (2008):

- Frade Ponce de Leon (1509-1584) educou 12 crianças surdas com êxito, e escreveu o livro *Doctrina para los mudos-sordos* e criou o método oral;

- Juan Pablo Bonet (1579-1633) publicou *Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*;

- Charles Michel de l'Epee (1712-1789) criou a primeira escola para surdos que, posteriormente, converteu-se em Instituto nacional de surdo-mudos;

- Valentin Haüy (1745-1822) criou em Paris um Instituto para crianças cegas;

- Louis Braille (1806-1852) é ex-aluno de Valentin Haüy e criador do sistema Braille.

Mazzotta (2005) aborda as realizações dos mesmos estudiosos citados por Silva (2008) anteriormente, porém com mais informações, por exemplo, a obra com o título *Redução das letras e arte de ensinar os mudos a falar* de Bonet na França em 1620 foi a primeira obra impressa sobre a educação de deficientes, Eppée inventou os métodos de sinais com objetivo de completar o alfabeto manual e em 1776 foi publicada uma obra muito importante de sua autoria com o título *A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos*, em 1784 Haüy criou o Instituto nacional dos jovens cegos e que este já utilizava letras em relevo para o ensino dos cegos. Outros grandes nomes da educação para pessoas com deficiência surgiram como é o caso de Heinicke que inventou o chamado método oral para ensinar os surdos-mudos, este método é usado até hoje e chamado de “leitura labial”, Charles Barbier, Jean Marc Itard, Edward Seguin, Johan J. Guggenbühl, Maria Montessori, Alice Desclaux, Philippe Pinel, Binet entre outros, todos esses, interessados em obter sucesso com a educação de deficientes, desenvolveram métodos que auxiliaram na educação desses indivíduos.

O autor citado anteriormente afirma que tais medidas educacionais oferecidas às pessoas com deficiência tiveram sua origem na Europa e em seguida se expandiram para Estados Unidos, Canadá e mais tarde para outros países inclusive o Brasil. Nesta época, como já mencionado começaram a surgir grandes nomes da história da educação para pessoas com deficiência, todos estudiosos reconhecidos e com base em conhecimentos científicos, já que até então o senso comum e místico era o conhecimento dominante em relação às pessoas “diferentes”.

Em relação às mudanças ocorridas no século XVII:

A relação da sociedade com a pessoa com deficiência, a partir desse período passou a diversificar, caracterizando-se por iniciativas de institucionalização total, de tratamento médico e de busca de novas estratégias de ensino. (ARANHA, 2001, p. 7).

Observa-se que a aceitação ou não das pessoas com deficiência não teve apenas um paradigma ao longo do tempo, dependeu da sociedade ao qual este estava inserido e dos objetivos políticos, sociais e econômicos, a sua sobrevivência dependia do grupo ao qual pertenciam e o tempo em que viviam, pois a época também modificou a forma como essas pessoas foram tratadas. Percebe-se que quando a sociedade vai se tornando mais

esclarecida com base em aspectos científicos melhor ela passou a entender o “diferente” e muitos trabalhos surgiram para auxiliar na mudança de vida dessas pessoas, passando a entendê-los como cidadãos com todos direitos, principalmente o direito a educação e buscando soluções para aproximá-los da realidade social.

Entende-se melhor a afirmação anterior por meio de Mazzotta (2005) esclarecendo que até o século XVIII o conhecimento em relação às deficiências estava relativamente ligado ao misticismo e ocultismo, não havendo uma base científica, e que o conceito de diferença não era compreendido e, portanto, não aceito pelas pessoas. O mesmo autor afirma que situações desconhecidas causam temor e a falta de conhecimento da sociedade em relação a determinado assunto contribuiu para que as pessoas com deficiência fossem marginalizadas e discriminadas por muito tempo.

No final do século XVIII e início do século XIX como aponta Silva et al (2008) e Aranha (2001) surge uma nova realidade na vida das pessoas com deficiência, este período é marcado pela chamada “Institucionalização especializada ou total”, estas instituições da época são caracterizadas por estarem localizadas em locais distantes das famílias das pessoas com deficiência e estes permaneciam nesses locais isolados, afastados do meio social, inclusive de suas famílias. Tais instituições acabaram separando as pessoas com deficiência da sociedade, o que fez com que logo surgissem pessoas interessadas no seu fim alegando que de forma nenhuma estariam colaborando para inserção deste indivíduo na sociedade, mas sim colaboravam ainda mais para a exclusão, causando danos irreversíveis as mesmas.

Segundo Aranha (2001) muitos autores escreveram artigos contra tais instituições, eles alegavam que isolar estas pessoas em tais locais não seria a forma mais adequada de prepará-las para convivência no meio social, houve uma pressão para o fim da institucionalização. No século XX ocorrem dois fatos muito importantes em relação às pessoas com deficiência, o primeiro diz respeito à entrada de pessoas com deficiência nas escolas regulares, tal fato é conhecido pela obrigatoriedade da escolarização na educação básica, o segundo refere-se à necessidade da implantação da Educação Especial. Em relação ao fato:

Já no século XX, acontece à obrigatoriedade e expansão da escolarização. básica. Com o conseqüente aumento de clientes, também se multiplicam os casos de crianças que não acompanhavam o ritmo da maioria. Para atender a essa parcela estudantil, surge uma pedagogia diferenciada: a educação especial institucionalizada, baseada nos níveis de capacidade intelectual e diagnosticada em termos de quociente intelectual. (SILVA et al, 2008, p. 19).

Com o aumento do número de alunos nas escolas regulares e após análise de que muitos não atendem ao padrão considerado normal, estes eram separados, ou seja,

“normais” em escolas comuns e os “anormais” em escolas especiais ou instituições. É nesse contexto de separação dos “normais” e “anormais” que surge a Educação Especial para atender essa clientela especial e diferenciada. Com os problemas evidentes das Instituições e de várias críticas negativas como dito anteriormente, Silva et al (2008) aponta que surge na Dinamarca a ideia de normalização que significa aproximar a pessoa com deficiência da “realidade”, ou seja, em vez de isolar ou excluir, inserir esta pessoa com deficiência na sociedade e conseguir meios para que este tenha uma vida mais próxima do normal possível, este novo ideal se expande rapidamente começando pela Europa e América do Norte e posteriormente para o mundo. O mesmo autor afirma que após este período os alunos passam a ser recebidos nas escolas comuns e as pessoas com deficiências passaram a serem atendidas não só pela escola comum mais também em escolas especiais.

Moussatché (1997) corrobora com o autor anterior afirmando que a normalização surgiu na Dinamarca na década de 50 e que como consequência desta surge o princípio de integração que passa a fazer parte do vocabulário da educação especial.

Aranha (2001) acrescenta que com o ideal de normalização surge o conceito de integração que tinha como característica mudar a pessoas com deficiência para a convivência na sociedade e não necessariamente de mudar o meio em volta desta para recebê-lo, ou seja, a pessoas com deficiência era preparada para se adequar a sociedade, o foco principal dessa mudança eram as pessoas com deficiência, a ideia era que recursos fossem oferecidos para auxiliar na “melhora” destas pessoas e não para que tivessem acesso ao que todos tinham e se iguallassem a maioria, um exemplo desse ideal é a educação especial que visa à preparação do aluno com deficiência, uma tentativa de modificá-la para que esta consiga se adaptar as salas comuns.

A escola integrativa caracterizava-se por dois tipos de alunos: os categorizados como normais que eram aqueles sem deficiência identificada (mesmo que havendo problemas diversos de comportamento e fracasso escolar), e os alunos especiais, ou seja, os que tinham a deficiência identificada e, portanto, recebiam atendimentos especiais. Nesse contexto, já sob os efeitos do Ano internacional das Pessoas Deficientes (1981), que tinha como tema “Participação Plena e Igualdade”, tem início, a partir da segunda metade da década de 1980, o movimento da inclusão social, tendo como princípio fundamental modificar a sociedade, levando-a às PNE e não mais modificar as PNE para levá-las à sociedade. (SEABRA Jr, 2006, p. 48).

Saint-Laurent (1997) descreve que a integração pode ser compreendida em três fases: a primeira nos anos 70 quando provocou uma diminuição das escolas e classes especiais, já que alunos com dificuldades leves de aprendizado começaram a frequentar as escolas comuns e continuaram a frequentar também escolas especiais como complemento educacional; a segunda concepção de integração era caracterizada por

alunos que apresentavam um grau severo ou grave de deficiência frequentavam classes especiais em escolas comuns e nos anos 90 surge a terceira fase que é caracterizada pela chegada da inclusão visando que todos frequentem as escolas regulares.

DA HISTÓRIA A ATUALIDADE

Surge ainda no século XX um conceito que seria o mais utilizado atualmente no meio educacional, a este termo chamamos de inclusão que pode ser utilizado não só para pessoas com deficiência, mas para qualquer grupo que podemos considerar como minoria da população e que passa a ser discriminado pela mesma, seja em aspectos étnicos, sociais ou para os pessoas com deficiência. A inclusão chegou com o propósito de que todas estas pessoas participem da vida em sociedade e usufruam de todos os seus direitos, e em relação a escola, esta deve receber todos sem nenhuma discriminação.

Falar de inclusão é recorrer aos acontecimentos históricos que vem marcando o olhar atento crítico e preocupado de toda a sociedade sobre um grupo de pessoas que se apresentam fora do padrão do corpo imposto pela sociedade: os corpos deficientes. Grupo esse que grita por atendimento, solicita atenção e deseja ocupar espaços sociais e culturais que são dele por direito, como qualquer outro ser humano. (GAIA; PORTO, 2008, p. 16).

As autoras citadas anteriormente deixam claro que a visão da sociedade em relação às pessoas com deficiência vem mudando e um novo paradigma está surgindo com objetivos claros de propiciar a essas pessoas o que sempre foi delas de direito, porém nunca lhes foi oferecido, é importante que tenhamos consciência de que esta é a nova realidade mundial e que todos devemos contribuir de certa forma para que tal mudança ocorra.

Mader (1997) afirma que a inclusão surge na Europa visando que as pessoas de modo geral visualizem a diversidade humana com naturalidade e que a sociedade deve considerar que todos tem o direito de usufruir dos benefícios que a sociedade possa oferecer. Para a autora o termo “Inclusão” significa que a sociedade considera todos os que nela existem como verdadeiros cidadãos, e que no meio social deve haver justiça, deveres, direitos e que as diferenças devam ser reconhecidas como algo normal e natural.

A partir dos anos 1990, o conceito de integração escolar para todos. cede espaço à inclusão. Esse novo conceito pretende garantir que todos os alunos façam parte do mesmo contexto escolar, participando das mesmas atividades comuns, todavia, adaptadas para atender às diferenças individuais. (SILVA et al, 2008, p. 20).

Mantoan (2006) orienta que alunos que antes eram excluídos das escolas comuns hoje devem fazer parte dela independente da deficiência, isto acontece desde que se tornou obrigatório o ensino fundamental para todos e que hoje há documentos que garantem que

a lei deve ser obedecida, ou seja, em outras palavras a escola deve oferecer a vaga e os familiares devem realizar a matrícula.

Através dos estudos verifica-se que as relações entre a sociedade e as pessoas com deficiência se modificaram através do tempo e continuam a mudar até os dias de hoje. Os antes vistos como fardo, inúteis, possuídos ou invisíveis agora se veem reconhecidos como participantes de uma sociedade, com suas necessidades especiais educativas, de trabalho e de sobrevivência, e os muitos que antes o ignoravam buscam esclarecimentos e uma forma de amenizar a diferença, vários estudos com o objetivo de aproximar esta pessoa de uma vida comum surgem a todo o momento.

A relação da sociedade com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência tem se modificado no decorrer dos tempos, tanto no que se refere aos pressupostos filosóficos que a determinam e permeiam como no conjunto de práticas nas quais se objetiva. (ARANHA, 2001, p. 01).

É importante ressaltar que além de mudanças que ocorreram nas relações do deficiente com a sociedade, também houveram mudanças relacionadas à forma como estes eram chamados pela mesma sociedade, tais mudanças estavam relacionadas, ou melhor dizendo, estão relacionadas à como as pessoas enxergam esses “diferentes”, de acordo com valores, necessidades, locais e diferentes épocas, procurando um termo mais adequado para tal situação.

Sassaki (2003) cita que no começo da história e durante séculos esses deficientes foram chamados de inválidos e eram vistos pela sociedade como um “peso morto”, sem utilidade; no século XX até 1960 eram chamados de incapacitados. Percebe-se uma mudança no termo referente aos soldados que voltavam da guerra deficientes, mutilados e o termo referia-se a eles como incapacitados, que designava alguém que não era capaz de fazer algo por causa de sua deficiência; após 1960 a 1980 eram chamados de defeituosos, termo relacionado a deformidades; em 1981 a 1987 passaram a ser chamadas de pessoas deficientes e segundo o autor este termo melhorou a imagem do deficiente graças ao substantivo pessoas ao que foram lhes atribuídos, porém pessoa deficiente dava a entender que esta tinha um corpo inteiro deficiente, o termo anterior foi substituído por portadores de deficiência mais ou menos em 1988, e finalmente de 1990 até os dias de hoje a utilização do termo “pessoas com necessidades especiais.” O mesmo autor cita que movimentos mundiais de pessoas que possuem deficiência inclusive o Brasil em debate já decidiram que querem ser chamadas de “pessoas com deficiência” em todos os idiomas. Esta confusão em relação à utilização dos termos existe até os dias de hoje, nos textos atuais autores utilizam termos diferentes para designar a pessoas deficiente, causando confusão

quando vamos escrever sobre tal assunto não sabendo qual seria o mais correto ou então no mesmo texto utilizando-se de vários termos.

Mazzota (2005) evidência uma dessas mudanças em seu texto que fala sobre a substituição das palavras problemas de condutas para portador de condutas típicas e superdotado para portador de altas habilidades, além disso, ele mostra-se indignado como a partir de 1986 havia desaparecido dos textos Oficiais Federais a expressão excepcionais e passou-se a utilizar alunos portadores de necessidades especiais. O autor acrescenta que mais importante que retirar os termos da literatura especializada nacional e internacional e substituí-los por outros é que as pessoas consigam ter um entendimento correto do contexto atual da educação, ou seja a mudança do termo por si não traz esclarecimentos relacionados às mudanças que ocorrem de forma geral, o autor conclui que estas mudanças acabam por sugerir certo desprezo pelo conhecimento científico, reflexão crítica, contribuindo ainda para um descrédito da educação especial.

Verifica-se que muitas mudanças ocorreram até que as pessoas com deficiência antes humilhadas, mortas ou excluídas da sociedade pudessem hoje frequentar uma escola comum e não apenas isso, mas poder participar das atividades escolares como qualquer outro e com os outros. Foram lembradas situações históricas que mostraram a evolução da participação das pessoas com deficiência na sociedade, verificou-se que antigamente pouco se falavam dessas pessoas em relação às escolas, pois inicialmente não tiveram acesso a nenhum tipo de educação formal. A partir do momento que estes frequentam as escolas, além de benefícios para eles, há um ganho para a sociedade, pois debates e estudos permeiam sobre o assunto trazendo melhores esclarecimentos. É possível afirmar que quanto mais conhecimento adquirimos, mas estamos dispostos a aceitar o “diferente”. A escola trouxe a essas pessoas a chance de serem cidadãos comuns, terem direito a educação, a instrução, ao trabalho e a convivência com outras pessoas.

Deve-se ressaltar que ainda hoje, a aceitação ao “diferente” não é vista de forma generalizada pela sociedade, o preconceito e a exclusão permanecem para alguns como se fossem heranças trazidas por nossos antepassados. Ainda há falta de esclarecimentos de alguns e esse é um dos motivos para que tal ação ainda ocorra. Um longo caminho foi percorrido até que essas pessoas tivessem acesso à inclusão, mas um longo caminho ainda deve ser percorrido para que a inclusão se torne realmente efetiva em todas as escolas, em todos os lugares e em todas as mentes humanas. O que está em questão é que ninguém deve ser igual a ninguém e que as diferenças devem ser aceitas como parte integrante e natural de nossa sociedade.

Pode-se verificar que tal afirmação procede nos dizeres de Pedrinelli e Verenguer (2008), estes confirmam que apesar de leis inclusivas, ainda permanecem influências de modelos antigos como a destruição (quando esses eram sacrificados), segregação (quando esses eram isolados em Instituições sem ter contato algum com a sociedade) ou de cura e prevenção (quando esses eram vistos através apenas de seu grau de limitação, ou seja, da deficiência que adquiria). Observar-se que todas essas formas tratamento dadas as pessoas com deficiência foram abordadas no decorrer do texto.

Leis podem ser criadas para garantir os direitos das pessoas com deficiência, porém não existem leis que possam mudar a forma de pensar das pessoas, é uma questão individual a ser trabalhada em cada um de nós. Sem mais, como afirmam Gaia e Porto (2006) *“ser um corpo deficiente, a partir de um novo paradigma, é ser visto, aceito, admirado e aplaudido pelas suas possibilidades e não pelas suas ausências, incapacidades e desvantagens”*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos elementos que foram expostos no desenvolvimento do artigo foi possível perceber o quão importante conhecer a história dos deficientes é para ampliar a visão sobre sua capacidade enquanto sujeito cidadãos ativos socialmente.

O ponto principal é que as lutas que foram realizadas para que se chegasse a visibilidade, ainda pouco mas maior do que épocas anteriores, que temos na atualidade se torne o ponto de partida para a garantia do direito a aprendizagem que os indivíduos com deficiência possuem e que ações em relação a sua inclusão sejam mais fortes no que concerne a atitude popular de manter estes indivíduos em ciclos de interrelações pessoais o que maximiza o seu desenvolvimento e consequentemente seu papel social se torna mais valorizado.

Sendo assim, conceber os indivíduos com deficiência como parte integrante da sociedade é permitir que sejam visualizados apontando para a necessidade e futura criações de políticas públicas mais solidas que sejam capazes de possibilitar a inserção social destes com maior efetividade.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M.S.F. **Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência.** *Revista do Ministério Público do Trabalho*. São Paulo: Editora LTR, Ano XI, nº 21, 2001.
- CARVALHO Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial.** Rio de Janeiro: WVA. 1997.
- GAIO, R; PORTO.E. **Educação Física e Pedagogia do movimento: Possibilidades do corpo em diálogo com as diferenças.** In: De Marco, A. (org). *Educação Física: Cultura e sociedade*. Piracicaba: Papirus. 2006.
- MADER, G. **Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma.** In M. T. E. Mantoan, et al. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon. 1997, p. 20.
- MANTOAN, M.T.E. **Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha.** In: Arantes, V. A (org) *Inclusão escolar*. São Paulo: Sumus. 2006, p. 15-30.
- MARQUES, U. M. et al. **Actividade Física Adaptada: Uma Visão Crítica.** *Revista Portuguesa de desporto*, v.1, n. 1, p. 73-79, 2001.
- MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.** 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- MOUSSATCHÉ, A. H. **Diversidade e processo de integração.** In: MANTOAN, M.T.E., (org) *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo : Memnon, 1997.
- PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. C. G. **Educação física adaptada: introdução ao universo de possibilidades.** In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Org.). *Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais*. 2ª. ed. Barueri: Manole, 2008, p. 1-27.

ROSADAS, S. C. **Sucesso De Pessoas Portadoras De Deficiência Através Da Prática Esportiva: Um Estudo De Caso**. Tese (Doutorado Em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SAINT-LAURENT, L. **A educação de alunos com necessidades especiais**. In: MANTOAN, M. T. E. et al. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997, p. 67 – 76.

SASSAKI, R. K. **Como chamar as pessoas que têm deficiência**. São Paulo: RNR. 2003.

SEABRA JÚNIOR, L. **Inclusão, necessidades especiais e Educação Física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar**. 2006. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; SOUSA, Sônia Bertoni; VIDAL, Maria Helena Candelori.

Dilemas e perspectivas da Educação Física diante do paradigma da inclusão. *Revista Pensar a Prática*, UFG, v. 11, n. 2, p. 125-135, 2008.

TEZANI, T. C. R. **Um olhar sobre o processo de construção do sistema educacional inclusivo**. *Revista de Educação*. v. XI, n. 11, p. 55-74, 2008.

A ABORDAGEM DA HISTÓRIA, CULTURA E ARTE AFRICANA NA ESCOLA



DANIELE DA SILVA FERREIRA DOS SANTOS

Formada em Magistério em Ensino Médio pela Instituição CEFAM Dr Emílio Hernadez Aguiar (2004), Graduada em Pedagogia pela Faculdade FAEL (2010), Pós- Graduada em Libras pela Faculdade de Carapicuíba (2012), Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I- no CEU EMEI Jorge Amado.

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar a abordagem da história, cultura e arte africana no contexto educacional. Para alcançar tal objetivo partimos das concepções do Ensino de Arte no Brasil e os aspectos legislativos que delimitam o tema aqui proposto. Além destes aspectos a pesquisa busca elencar alguns aspectos encontrados na Arte e na Cultura Africana. Na primeira parte desta pesquisa são apresentados os conceitos do Ensino de Artes no Brasil e um breve histórico dos fatos ocorridos neste período, além dos principais aspectos da legislação referente ao Ensino de Artes e da legislação referente a temática Étnico-Racial. Posteriormente trataremos sobre a Arte, História e Cultura Africana no Brasil a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o qual foi estabelecido um marco legal, político e pedagógico de reconhecimento e valorização das influências africanas na formação da sociedade brasileira e do protagonismo da população afro- brasileira na formação social, política e econômica do país.

Palavras-Chave: Arte Africana; Cultura Africana; Ensino de Arte.

INTRODUÇÃO

O tema central deste trabalho versará sobre a história, cultura e arte africana no contexto educacional. Para alcançar tal objetivo partimos das concepções do Ensino de Arte no Brasil e os aspectos legislativos que delimitam o tema aqui proposto. Além destes

aspectos a pesquisa busca elencar alguns aspectos encontrada na Arte e na Cultura Africana.

No primeiro capítulo desta pesquisa são apresentados os conceitos do Ensino de Artes no Brasil e um breve histórico dos fatos ocorridos neste período, além dos principais aspectos da legislação referente ao Ensino de Artes e da legislação referente a temática Étnico-Racial.

Para tal propósito foram pesquisados os seguintes autores: Barbosa (2003); Leite (1998); Saviani (2007); Fusari (1993); Gomes (2007); Brito (2011); Silva (2011); além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

No segundo capítulo desta pesquisa são apresentados alguns conceitos sobre a Arte, a História e a Cultura Africana, para tanto foram pesquisados os seguintes autores: Salum (2014), Arboleya (2009), Barbosa (1996), Fusari (2011) e Bevilacqua e Silva (2015).

A produção cultural dos descendentes de africanos escravizados no Brasil, segundo os documentos norteadores do Ministério da Educação, tem sido entendida de diferentes formas: cultura negra, cultura afro-brasileira, africanidades, entre outras. Todo o conhecimento que temos nos dias atuais ainda é pouco, e está carregado de estereótipos. Neste sentido, para evitar que o trabalho com tais conteúdos estejam permeados por preconceitos, é necessário que o professor conheça as culturas de matriz africana e como elas se fazem presente em nossos hábitos e no cotidiano dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

O ENSINO DE ARTES NO BRASIL

O ensino de Arte no Brasil foi influenciado por John Dewey e as suas idéias chegaram por intermédio de Anísio Teixeira que foi o principal personagem da Escola Nova na década de 30. Segundo Barbosa (2003) é no início da década de 1930 que temos as primeiras tentativas de escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes, inaugurando o fenômeno da arte como atividade extracurricular. Em São Paulo, foi criada a Escola Brasileira de Arte, onde crianças de 08 a 14 anos podiam gratuitamente estudar música, desenho e pintura. A orientação era vinculada à estilização da flora e fauna brasileiras.

Ainda com base na autora uma orientação baseada na livre expressão só se iniciaria nas aulas para crianças que Anita Malfatti em 1930 mantinha em seu atelier e com o curso

para crianças, criado na Biblioteca Infantil Municipal pelo Departamento de Cultura de São Paulo quando Mário de Andrade era seu diretor.

A valorização da expressão infantil em artes passa a ser sinalizada com a semana da Arte Moderna em 1922 onde os modelos de educação técnica voltados para o trabalho com desenho clássico e geométrico são contestados.

Segundo Barbosa (2003) destes atelieres, os dirigidos por Guido Viaro (Curitiba) e por Lula Cardoso Ayres (Recife), são exemplos significativos. O primeiro existe até hoje, mantido pela Prefeitura e até os inícios de 90. A escola de Lula Cardoso Ayres, criada em 1947, teve curta existência e sua proposta básica era dar lápis, papel e tinta à criança e deixar que ela se expressasse livremente.

Seguindo o mesmo princípio, Augusto Rodrigues, criou em 1948 a Escolinha de Arte do Brasil que começou a funcionar nas dependências de uma biblioteca infantil no Rio de Janeiro. Aliás Lula Cardoso Ayres em entrevista disse que Augusto Rodrigues, antes de criar a Escolinha de Arte do Brasil havia visitado sua Escolinha e se encantado, mas nunca mencionou sua existência previa.

[...] A partir de 1947, começaram a aparecer ateliês para crianças em várias cidades do Brasil, em geral orientados por artistas que tinham como objetivo liberar a expressão da criança fazendo com que ela se manifestasse livremente sem interferência do adulto. Trata-se de uma espécie de neoexpressionismo que dominou a Europa e os Estados Unidos do pós guerra e se revelou com muita pujança no Brasil que acabava de sair do sufoco ditatorial. (BARBOSA, 2003, p.02)

Na década de 1960 e 1970 foram publicados alguns livros sobre artes plásticas na escola e as técnicas utilizadas eram lápis de cera e anilina, pintura a dedo, recorte e colagem, dentre outras. Com a ditadura de 1964 o ensino e a prática de arte nas escolas públicas eram baseadas na sugestão do tema e desenhos que faziam referências a comemorações cívicas e religiosas.

De acordo com Barbosa (2003) na década de 1960 e início de 1970, em escolas especializadas em ensino de arte, começaram a ter lugar algumas experiências no sentido de relacionar os projetos de arte de classes de crianças e adolescentes com o desenvolvimento dos processos mentais envolvidos na criatividade, ou com uma teoria fenomenológica da percepção ou ainda com o desenvolvimento da capacidade crítica ou da abstração e talvez mesmo com a análise dos elementos do desenho.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5692/71 a Educação Artística foi instituída no currículo reunindo todos os tipos de linguagem, porém esta lei não previa a formação e a qualificação dos professores. Na Reforma Educacional de 1971 foi estabelecido a prática

da polivalência no ensino de artes. A partir desta reforma, as artes plásticas, a música e as artes cênicas deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da 1ª à 8ª séries do 1º grau. Foram criados os cursos de licenciatura em educação artística com duração de dois anos para preparar estes professores polivalentes.

[...] Após este curso, o professor poderia continuar seus estudos em direção à licenciatura plena, com habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música. Educação Artística foi a nomenclatura que passou a designar o ensino polivalente de artes plásticas, música e teatro. O Ministério de Educação, no mesmo ano (1971), organizou em convênio com a Escolinha de Arte do Brasil, um curso para preparar o pessoal das Secretarias de Educação a fim de orientar a implantação da nova disciplina. Deste curso fez parte um representante de cada secretaria estadual de educação, o qual ficou encarregado de elaborar o guia curricular de educação artística do Estado. (BARBOSA, 2003, p.05).

Ainda com base na autora, no Brasil a idéia de antropofagia cultural nos fez analisar vários sistemas e resistemizar o nosso que é baseado não em disciplinas, mas em ações; fazer ler contextualizar. Portanto, a Proposta Triangular e o Disciplined Based Art Education (DBAE) são interpretações diferentes no máximo paralelas do pós modernismo na Arte Educação. As idéias são correspondentes e a Proposta Triangular passa a ser sistematizada em 1983 e pesquisada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e na Secretaria Municipal de Educação por Paulo Freire e Mário Cortela.

A Arte sempre esteve presente na história da educação escolar e dependendo da época e do contexto social no qual estava inserida, assumia diferentes papéis e princípios na escola. Ao longo dos anos o conceito de Arte foi adquirindo diferentes interpretações: a Arte como técnica, como expressão, como linguagem, como comunicação, produção de materiais artísticos e como lazer.

Segundo Barbosa (2006) desde o início do século XX, havia uma preocupação central a respeito do ensino da arte para que houvesse a sua implantação nas escolas primárias e secundárias e a sua obrigatoriedade. A autora destaca a presença do desenho linear, geométrico, figurado, de ornato ou arte decorativa como conteúdos, no campo da arte, que dominavam no ensino da escola primária e secundária nas primeiras décadas do século. Essa influência adveio da Escola de Belas Artes e do Liceu de Artes e Ofícios, pois o domínio da técnica prevalecia nesses lugares.

Ainda conforme a autora a abordagem mais contemporânea da Arte Educação no Brasil está relacionada ao desenvolvimento cognitivo, que vem se impondo cada vez mais entre os arte/educadores brasileiros. Essa compreensão nos impõe a pensar de maneira

diferente o ensino de arte na educação escolar, provocando o deslocamento das nossas preocupações relacionadas à questão de “como se ensina arte” para “como se aprende arte”.

De acordo com Barbosa (1991) nas últimas décadas do século XX, no Brasil, educadores ligados à Arte têm empreendido o movimento de resgate de sua valorização profissional e da valorização da Arte como um conhecimento que deve estar presente nos currículos em todos os níveis de ensino. Articulam, assim, diretrizes diferentes para a presença desse conhecimento na escola. Essas diretrizes emergem como fruto da luta em defesa da presença da Arte no currículo e de mudanças conceituais no seu ensino. Mudança e valorização conceitual no intuito de devolver Arte à educação e favorecer a todos o acesso aos códigos artísticos e às possibilidades de expressão desses códigos. O objetivo daqueles que acreditam nesses pressupostos conceituais é contribuir para a difusão da Arte na escola, garantindo a possibilidade igualitária de acesso ao seu conhecimento. É preciso levar a Arte, que está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria.

Na sala de aula, o tratamento da Arte baseia-se em três dimensões: Arte como linguagem, como expressão da cultura e como conhecimento. A Arte como linguagem no sentido de realizar leituras e estabelecer sentidos interpretando as relações da mensagem artística; a Arte como expressão da cultura no sentido da preocupação com a influência cultural, observar a arte em sua relação com a cultura, melhor entendendo as obras artísticas; a Arte como conhecimento no sentido de entendê-la como qualquer outra área do conhecimento, vivenciado e refletido pelas crianças.

Segundo as orientações curriculares do MEC, a partir de 1995, são divididas as especificidades do conhecimento artístico em quatro modalidades: Música, Teatro, Dança e Artes visuais. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais/Artes para o Ensino Fundamental, Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio trataram de explicitar os conteúdos de música, artes cênicas, artes visuais e dança e suas metodologias específicas.

Com a sanção da Lei 11.769 em agosto de 2008 o ensino de música tornou-se conteúdo obrigatório, mas não exclusivo no ensino curricular de Arte, alterando o Artigo 26º da LDBEN de 9394/96, trazendo a possibilidade da implantação efetiva do ensino de música nas escolas de uma forma mais abrangente.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade,

percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 1997, p.19)

Segundo Brasil (1998) o professor deve utilizá-lo como um procedimento de atividades lúdicas para crianças de 0 à 6 anos. Segundo esse documento, o professor em sua prática deve garantir uma série de elementos que possibilite o desenvolvimento da criança, favorecendo ao conhecimento e a compreensão das mais variadas produções com a manipulação de vários materiais, nesse processo, as opiniões das crianças devem ser ouvidas e respeitadas.

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais. (BRASIL, 1998, p.85)

As Artes Visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis. (BRASIL, 1998, p. 85)

O trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil deve respeitar as peculiaridades das crianças e o seu nível de desenvolvimento, favorecendo o processo de criação das mesmas. O educador deve intervir proporcionando o contato com diferentes objetos agindo de forma intencional com o intuito de enriquecer a ação desenvolvida pela criança.

O educador deve compreender o desenho da criança como um processo de criação e como uma forma de linguagem, deve deixar a criança livre para criar e representar aquilo que deseja, as marcas deixadas pelas crianças são únicas e valiosas quando pensamos no verdadeiro sentido de criação e arte.

Privilegiando as diversas formas expressivas, utilizando-nos de diferentes linguagens (fala, jogos, dramatização, música, dança, desenho, pintura, literatura, argila), ampliamos a ideia de arte para além da técnica – como expressividade, comunicabilidade. E expressar-se livremente é, antes de tudo, direito inalienável de crianças e adultos. (LEITE, 1998, p. 149).

O educador deve conduzir o processo educativo dando significado aquilo que a criança aprende, incluir a Arte no currículo escolar, não é suficiente para a garantia de aprendizado, a Arte deve estar integrada as demais áreas do conhecimento e tornar possível que a criança aprenda e compreenda o seu conteúdo de forma relevante e significativa.

A LEGISLAÇÃO SOBRE A TEMÁTICA ÉTNICO- RACIAL

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana visa atender aos dispositivos legais (Lei 10.639/03, Lei 9394/96 e Constituição Federal 1998) assegurando o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como a garantia de igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. A Lei 10.639/03 altera a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". O texto apresenta em seu Artigo 26:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História 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 pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana têm por meta a educação de cidadãos atuantes no seio da sociedade brasileira que é multicultural e pluriétnica, capazes de, por meio de relações étnico-sociais positivas, construir uma nação democrática.

Os estabelecimentos de ensino e seus administradores, bem como todos os profissionais envolvidos no processo educacional, devem conhecer, pesquisar e buscar orientações a respeito das relações étnico-raciais, segundo as DCNs para a Educação das

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana (2004, p.2) buscar “valorização da história e cultura dos afro- brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática”.

A Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas como parte do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em prol de uma educação anti-racista e que reconheça e respeite a diversidade. Por isso, essa legislação deve ser entendida como uma medida de ação afirmativa, pois introduz em uma política de caráter universal, a LDBEN 9394/96, uma ação específica voltada para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdades de oportunidades educacionais e que luta pelo respeito à sua diferença (GOMES, 2007, p.106).

Segundo Brito (2011, p. 64-65) há a percepção de que a educação das relações étnico-raciais é uma questão que diz respeito ao conjunto da sociedade brasileira e não apenas a luta do Movimento Social Negro, “existe uma mobilização que envolve gestores da política educacional, agentes públicos e privados, instâncias do poder judiciário, universidades, profissionais da educação e militantes do Movimento Social Negro, no sentido de construir estratégias locais visando à implementação da lei”.

Com a promulgação da Lei 10639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da cultura e história das comunidades africana e afro-brasileira, o reconhecimento e a valorização destes povos passa a ter um apoio fundamental e ganha uma nova perspectiva quando pensamos em educação.

As políticas voltadas à educação dos negros deve garantir o sucesso e a valorização de sua cultura, promovendo formas de relacionamento onde o respeito à diversidade cultural, artística e histórica seja amplamente discutida por profissionais e professores capacitados, implicando assim, em atitudes de auto afirmação, reconhecimento e valorização das diferentes culturas e etnias existentes no contexto da escola. Bem como, aos alunos brancos e de outras etnias, promover o conhecimento e o acesso as diferentes manifestações culturais existentes.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel

de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004, p.6)

O Art. 26 da Lei 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, “exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas”. (BRASIL, 2004, p.9).

Segundo Silva (2011) há disponível hoje uma consistente produção literária, acadêmica e midiática com a temática africana e afro-brasileira que pode auxiliar os professores e demais profissionais do contexto escolar na abordagem deste tema. Podemos exemplificar a inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais no processo de socialização, além de permitir a ampliação dos referenciais culturais, valorizando a autoestima das crianças negras e contribuindo para o respeito as diferentes culturas por parte das crianças.

Não basta apenas a mudança da predominância de uma cultura em função de outra, o currículo escolar deve ser repensado, abordando a diversidade cultural existente no país e no mundo, para que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento “negado” durante anos ou tratado de maneira estereotipada e fora de contexto, produzindo assim um sentimento de pertencimento à uma cultura e etnia inferior por parte dos afro-brasileiros.

A ARTE, HISTÓRIA E CULTURA AFRIACANA

No Brasil, a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, foi estabelecido um marco legal, político e pedagógico de reconhecimento e valorização das influências africanas na formação da sociedade brasileira e do protagonismo da população afro-brasileira na formação social, política e

econômica do país. Foram criadas, ainda, formas efetivas para o enfrentamento e a eliminação do racismo e da discriminação nos contextos educacional e social.

Com este novo panorama legislativo as Artes Plásticas, passam a ser uma das protagonistas na transmissão da cultura afrodescendente às gerações em formação. As Artes Plásticas devem introduzir a produção artística, até então chamada de “afro-brasileira”, como construtora de fazeres e saberes.

Segundo Arboleya (2009) os caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03 foram fundamentais para a proposição de uma educação anti-racista autêntica e para a promoção do multiculturalismo crítico nas escolas, inclusive pelo viés do estudo das artes, entretanto, ainda é comum encontrar nas práticas escolares o agenciamento de uma educação anti-racista pautada num multiculturalismo conservador, voltado à promoção de atividades de desfiles de trajes típicos, preparo de comida típica, danças rituais ou construção de máscaras com material de refugo, sem que estas atividades reflitam sobre a realidade de suas condições étnico- culturais.

De acordo com SALUM (2014), a “*arte africana*” que tomamos como referência da expressão negra nas artes visuais brasileiras encontra-se numa encruzilhada teórica [...]. O que ocorre é que *raça negra e cultura africana* continuam sobrepostas no imaginário de boa parte da crítica, da maioria do público e dos artistas. Essa fusão, que é ideológica, está por trás da absorção da chamada “arte afro-brasileira” pelos curadores internacionais, que dela, como também da “arte afro americana” e dos artistas africanos da atualidade, se servem a pretexto de um mundo miscigenado de que não compartilham.

Segundo Salum (2014), é preciso rever continuamente o que fazer dos estudos de arte africana, como melhor caracterizá-los – ainda mais no Brasil, de fora da África. Sabemos que os problemas de arte africana se fundam, desde o passado, em uma discussão epistemológica e o caminho, talvez, não seja mais pensar no que reside a especificidade da arte africana, mas pensar na especificidade de seus estudos, podendo ser uma delas, entre nós, a de dar mais e melhor sentido aos acervos africanos e afro-brasileiros de museus no Brasil.

Com base nas idéias de Barbosa (1996) o ensino de artes deve promover o entendimento do fazer artístico, da história da arte e da própria análise da obra como produto cultural de um tempo e um lugar favorecendo assim, a análise da obra de forma mais holística e, conseqüentemente, menos sistêmica e fragmentária. Essa proposta pedagógica contribuiu para a renovação da visão cartesiana do conhecimento atuando diretamente no resgate do ser humano em sua totalidade, sintonizando-o com as necessidades do mundo atual.

A busca pela intenção significativa de renovação pode ser introduzida na escola quando o educador propõe, em sua prática, abordar a arte de povos de etnias africanas não apenas demarcando os aspectos estéticos radicalmente diferenciados daqueles a que nossa cultura nos acostumou – pois isto seria uma forma de praticar um etnocentrismo ao avesso: celebrando a diversidade como algo excêntrico e incentivando seu consumo como produto sem desvendar seu valor cultural para quem o produziu – mas reconhecendo as peculiaridades culturais que marcam sua essência. (ARBOLEYA, 2009, p.4).

Segundo Salum (2014) a tomada de consciência de que a chamada “arte africana” foi usada como uma invenção da África pelo Ocidente a seu proveito já vem de várias décadas forçada pela necessidade de resposta ao que fazer com as artes tradicionais enquanto objeto científico e linha de pesquisa acadêmica depois da independência dos países africanos. Esta é a discussão que antropologia traz para as disciplinas afins, que tratam do patrimônio e da memória. Não se pode mais ignorar a densa atividade internacional de pesquisa sobre as artes da África, nem dispensar o tratamento histórico e antropológico pelo qual foram moldadas.

[...] a “arte africana” que tomamos como referência da expressão negra nas artes visuais brasileiras encontra-se numa encruzilhada teórica, como já apontamos em Salum (2000 e 2004). O que ocorre é que raça negra e cultura africana continuam sobrepostas no imaginário de boa parte da crítica, da maioria do público e dos artistas. Essa fusão, que é ideológica, está por trás da absorção da chamada “arte afro-brasileira” pelos curadores internacionais, que dela, como também da “arte afroamericana” e dos artistas africanos da atualidade, se servem a pretexto de um mundo miscigenado de que não compartilham. (SALUM, 2014, p. 17).

De acordo com Salum (2014) a partir de 1992, ano em que se deu a primeira edição da Dak’Art (Bienal de Arte Africana Contemporânea de Dakar), vemos consolidada a incorporação paulatina de artistas africanos no circuito internacional, tendo à frente o governo do Senegal e, naturalmente, por base, a evocação da negritude de Léopold Sédar Senghor de meados do século XX – ou de quando, em 1966, também em Dakar, dava-se o primeiro “Festival Mundial das Artes Negras”.

Assim, não podemos deixar de ressaltar os pelo menos vinte e cinco anos de espera até o surgimento da Africa Explores (1991), onde se anunciava, a ser reconhecida, a realidade de uma arte contemporânea na África, na acepção globalizada da expressão. Mesmo assim, no prefácio do catálogo correspondente, terceira edição (VOGEL 1994: 8), toma-se conhecimento de que essa iniciativa já tinha sido precedida no quadro de um projeto anterior, surgido de dentro do continente africano. Ou seja, além da

Dak'Art, houve pelo menos cinco edições das chamadas bienais do CICIBA-Centre International des Civilisations Bantu (Libreville, Gabão) que ocorreram a partir de 1985, com o nome de "Art contemporain bantu, biennale du CICIBA" (SALUM, 2014, p. 18).

Desde *Africa Explores* (1991) – bem mais crítica, e de natureza acadêmica – vê-se agora todo um curso de exposições e publicações sobre a África que antecederam a fundação do Musée du Quai-Branly de Paris, que, como vimos, foi um dos maiores feitos no assunto, sendo que os nomes das primeiras grandes exposições de antropologia ali realizadas podem nos dizer muito do contexto em que as instituições museológicas européias se viram frente ao mundo no final do século XX e início do XXI. As principais delas foram, em sequência: “O que é um corpo?”, em 2007; “Planeta Mestiço”, 2009; e “A Fábrica das imagens”, 2010 .

O acervo de arte africana do Museu Afro Brasil, Parque Ibirapuera em São Paulo, conta atualmente com cerca de 100 obras. São máscaras, estatuetas e outros tipos de produções de diferentes povos e países da África, que permitem ao visitante ter um breve contato com a riqueza artística e cultural existente no continente.

Segundo Bevilacqua e Silva (2015) a maioria das obras africanas do acervo do Museu foi adquirida após o fim do período colonial na África (segunda metade do século XX) e muitas delas já foram produzidas para serem vendidas em mercados ou galerias. Esse fato não invalida, entretanto, a importância dessas obras no que diz respeito às suas características estilísticas e formais e aos contextos de origem aos quais elas remetem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar, com a conclusão deste estudo, que com a promulgação da Lei 10.639/03 foram trazidos diversos questionamentos sobre a abordagem do tema das relações étnico-raciais na escola e de que forma os educadores, neste novo contexto, devem trabalhar e discutir tais temáticas em sala de aula, cumprindo com o disposto na legislação e efetivamente buscando formas de consolidar nas relações escolares, o respeito à diversidade e a tolerância às diferenças.

Foi possível evidenciar que os educadores e demais profissionais envolvidos no processo educacional têm um grande desafio no sentido de saber como lidar, abordar e trabalhar com diferentes culturas, diferentes religiões, diferentes raças e etnias, dentre outras especificidades e diferenças que são contempladas no ambiente educacional.

Com base nos aspectos observados e analisando a legislação em vigor, a escola como órgão do Estado e tendo o dever de cumprir e desenvolver a sua função social, deve trabalhar no sentido de difundir as práticas de respeito e tolerância as diferenças, sejam elas de qualquer espécie, e promover a conscientização para a formação de alunos para a diversidade, desenvolvendo ações de maneira democrática e construído uma cultura escolar pautada em tais princípios.

Esta pesquisa também trouxe elementos satisfatórios que para a efetivação de tais práticas, o professor deve tratar de tais temáticas, excluindo as visões estereotipadas e preconceituosas, que durante anos, foi difundida na educação escolar, onde o modelo europeu sempre foi considerado superior aos modelos de outras raças, seja em relação à cultura, a origem, a religião, etc.

Neste sentido, além de formação específica, o educador deve posicionar-se criticamente ao abordar os conteúdos referentes a cultura e a história do negro, efetivando desta maneira, o contido na Lei 10.639/03 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, contribuindo para a formação de alunos conscientes, que sejam capazes de conhecer e reconhecer as diversidades e diferenças presentes na escola, eliminando as formas de preconceito, seja ele de qualquer espécie.

Após o término desta pesquisa e análise dos elementos apresentados podemos considerar que a Arte sempre esteve presente na história da educação escolar e dependendo da época e do contexto social no qual estava inserida, assumia diferentes papéis e princípios na escola. Ao longo dos anos o conceito de Arte foi adquirindo diferentes interpretações.

A análise evidenciou que o educador deve conduzir o processo educativo dando significado aquilo que a criança aprende, incluir a Arte no currículo escolar, não é suficiente para a garantia de aprendizado, a Arte deve estar integrada as demais áreas do conhecimento e tornar possível que a criança aprenda e compreenda o seu conteúdo de forma relevante e significativa.

Desta maneira afirma-se que o trabalho com as Artes Visuais deve respeitar as peculiaridades das crianças e o seu nível de desenvolvimento, favorecendo o processo de criação das mesmas. O educador deve intervir proporcionando o contato com diferentes objetos agindo de forma intencional com o intuito de enriquecer a ação desenvolvida pela criança.

Com este novo panorama legislativo e a introdução da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, as Artes Plásticas, passam a ser

uma das protagonistas na transmissão da cultura afrodescendente às gerações em formação. As Artes Plásticas devem introduzir a produção artística, até então chamada de “afro-brasileira”, como construtora de fazeres e saberes.

Esta pesquisa evidenciou que o ensino de artes deve promover o entendimento do fazer artístico, da história da arte e da própria análise da obra como produto cultural de um tempo e um lugar favorecendo assim, a análise da obra de forma mais holística e, conseqüentemente, menos sistêmica e fragmentária. Essa proposta pedagógica contribuiu para a renovação da visão cartesiana do conhecimento atuando diretamente no resgate do ser humano em sua totalidade, sintonizando-o com as necessidades do mundo atual.

Tendo em vista os conteúdos apresentados é possível afirmar que os objetivos deste trabalho foram alcançados à medida que explicitamos os propósitos do ensino de artes e a história da Arte no Brasil, bem como aspectos da Arte Africana e sua cultura.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Rafael S. **A África, a educação brasileira e a geografia.** In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2005.

ARBOLEYA, Valdinei José. **Arte Africana no Currículo Escolar: Novos olhares e novas reflexões.** Revista África e Africanidades. Ano, nº7. Novembro 2009. ISSN 1983-2354. Especial Afro Brasileiros: Construindo e Reconstruindo os Rumos da História.

BARBOSA, Ana Mae. **Interterritorialidade na Arte/Educação e na Arte.** In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lílian. Interterritorialidade: mídias, contextos e educação. São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo.** São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>> Acesso em: 15/01/17.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BEVILACQUA, Juliana Ribeiro da Silva; SILVA, Renato Araújo da. **África em Artes**. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2015.

BRASIL. Lei 9394 – 24 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10/01/2003.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

Brasil. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

Brasil. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

Brasil. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil** / Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

BRITO, José Eustáquio de. **Educação e Relações Étnico-Raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente**. Ano 14, nº 18, 2011. Disponível em:

<<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/231/201>>

Acesso em 15/01/17.

FERREIRA, Sueli. (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas- SP: Papirus, 2001.

FERREIRA, Débora Armelin. **O Corpo Negro como local de discurso na Arte Contemporânea Africana**. Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. Arte 21, São Paulo, Volume 2, Número 3, Julho-Dezembro, 2014. ISSN 2317-8698.

FUNARI, Marina Soleo. **Reconhecimento e divulgação da cultura africana e afro-brasileira. (Estudos sobre o Museu Afro Brasil)**. Universidade de São Paulo. Escola de comunicação e artes. Centro de estudos latino-americanos sobre cultura e comunicação. São Paulo, 2011.

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

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões**. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico- raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Nilma Lino Gomes (org.). 1. ed. -- Brasília: MEC: Unesco, 2012.

JUNGE, Peter. **Arte da África (catálogo de exposição)**. São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil, 2004.

LEITE, Maria Isabel. **Desenho infantil: Questões e Práticas Polêmicas**. In: KRAMER Sonia; LEITE Maria Isabel. Infância e Produção Cultural. Campinas: Papirus, 1998.

Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME, DOT, 2007.

Parecer CNE/CEB n.º 20/09, aprovado em 11 de novembro de 2009 – **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12745&Itemid=866> Acesso em: 15/03/2020.

RAMOS, Arthur. **As culturas negras no novo mundo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

Resolução CNE/CEB n.º 05/09 – **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb-2009&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866> Acesso em: 16/03/2020.

SALUM, Marta Heloísa Leuba. **Que dizer agora sobre Arte Africana? A África nas exposições da virada do século XX para o XXI, no Brasil e no Exterior**. Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. Arte 21, São Paulo, Volume 2, Número 3, Julho-Dezembro, 2014. ISSN 2317-8698.

SILVA, Elizangela Aparecida da, et al, **Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo**. Revista Pedagogia em Ação, Volume 2, 2010. Disponível em:

<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/4850/5029>> Acesso em: 10/03/2020.

SILVA, Natalino Neves da. **A diversidade cultural como princípio educativo**. Universidade Fumec. Belo Horizonte. Ano 8, nº 11, 2011. Disponível em:<www.fumec.br/revistas/paideia/article/download/1307/888> Acesso em: 02/03/2020.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR 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

Este artigo reflete sobre a importância do brinquedo e da brincadeira do faz de conta para o desenvolvimento infantil. Apresenta a visão de teóricos sobre a contação de histórias é uma das atividades mais antigas de que se tem conhecimento, nos remete aos tempos do surgimento do homem há milhões de anos. Contar histórias e versos constitui práticas da cultura humana que antecederam a criação e desenvolvimento da escrita e algumas considerações sobre a relação do aprender e o brincar. Considerando a sua importância, o presente trabalho tem como objetivo repensar a formação de professores sob o aspecto do desenvolvimento de competências para que os docentes exerçam a prática de contar histórias na escola, como forma rica e prazerosa de conhecimento cultural, promotor de aprendizagens múltiplas.

Palavras-chave: Contação de História; Educação Infantil; Contos de Fada.

INTRODUÇÃO

O brincar e imaginar são uma das atividades mais antigas de que se tem conhecimento, nos remete aos tempos do surgimento do homem há milhões de anos. Contar histórias e versos constitui práticas da cultura humana que antecederam a criação e desenvolvimento da escrita.

Esta atividade transmite conhecimentos e valores, sendo sua atuação fundamental e decisiva no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

A contação de história é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os

sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4)

Através do brincar o homem encontra uma forma para expressar experiências que, nas narrativas realistas, não acontecem. Através disso o homem repassa seus costumes, tradições e valores, os quais estimulam a formação do cidadão.

Em época antiga, a contação de histórias era vista sob um olhar inferior à escrita, mas apesar disso os povos se reuniam ao redor da fogueira e contavam suas lendas e contos, disseminando a sua cultura e os seus costumes; reunir-se para ouvir histórias era uma atividade dos simplórios, isto explica por que durante tanto tempo esta prática foi rejeitada pela sociedade.

Segundo Malba Tahan (1966, p. 24) "até os nossos dias, todos os povos, civilizados ou não, tem usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou difusão de ideias novas".

Na presença da leitura como ponto essencial na formação de uma criança, pode-se considerar que os contatos diretos com os livros e os mais variados meios literários sejam o início para a formação do leitor.

Oliveira (1996, p. 27), afirma que:

A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico: outro, para o psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais. a literatura infantil tem uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo. É uma força capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente com o educando.

A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil. A ludicidade com jogos, danças, brincadeiras e contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem desenvolvem responsabilidade e a autoexpressão, assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo. Em meio ao prazer do brincar, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem acontecem.

O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA EDUCACIONAL

Contar histórias é uma prática cada vez mais presente nas escolas e uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil e ensino fundamental. A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui,

desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil.

A ludicidade com jogos, danças, brincadeiras e contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem desenvolvem a responsabilidade e a autoexpressão, assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo.

Em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem acontecem.

A ação de brincar e contar histórias devem ser utilizados dentro do espaço escolar, não somente com caráter lúdico, muitas vezes exercitado em momentos estanques da prática, como a hora do conto ou da leitura, mas adentrar a sala de aula, como metodologia que enriquece a prática docente, ao mesmo tempo em que promove conhecimentos e aprendizagens múltiplas.

Em muitos casos, a Escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer. (MIGUEZ, 2002, p. 28).

A escola poderia deixar de investir no “hábito” de ler e investir no “gosto”, no prazer que a própria criança a cada leitura acrescentaria mais e mais (VILLARDI, 1997, p. 9).

A literatura infantil como uma forma agradável e ativa de lazer tem um papel relevante na formação de um indivíduo crítico e criativo.

Devemos nos empenhar ao máximo para que o primeiro contato da criança com os livros seja de prazer, uma relação agradável que estimule sua criatividade, enriquecendo sua imaginação e consequentemente contribuindo em sua formação como leitora para a vida toda.

Muitos teóricos abordam a questão da importância dos textos literários na escolarização. Bettelheim (2000) fala da importante e difícil tarefa na criação das crianças, a qual consiste em ajudá-las a encontrar significado na vida. Em primeiro lugar, o autor coloca o impacto dos pais nessa tarefa: e, em segundo lugar, cita a herança cultural transmitida de maneira correta.

Desta forma: “a aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida”. (BETTELHEIM, 2000, p.12).

Acredita-se que é estimulando as crianças a imaginar, criar, envolver-se, que se dá um grande passo para o enriquecimento e desenvolvimento da personalidade, por isso, é de suma importância o conto; acredita-se, também, que a contação de história pode

interferir positivamente para a aprendizagem significativa, pois o fantasiar e o imaginar antecedem a leitura. U

O professor precisa incluir em seu planejamento períodos dedicados à leitura, formando crianças que gostem de ler e escrever, uma geração de leitores e escritores que veem na literatura infantil um meio de interação e diversão.

Segundo ABRAMOVICH (2009) o ato de escutar contos é o início para a aprendizagem de se tornar um leitor.

Oferecer estas oportunidades didáticas educativas significa capacitar às crianças para que possam desenvolver todas as suas potencialidades dentro da língua materna.

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, geografia, filosofia, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 2009, p.17).

Aprender sobre povos e suas culturas, sobre História e Geografia, são possíveis na medida em que essas histórias acontecem em tempo e espaço diversificados, tornando-se um instrumental criativo de exploração a ser usado pelo educador. Inclusive, segundo Busatto (2003), esse caminho didático permitirá ao aluno valorizar a identidade cultural e a respeitar a multiplicidade de culturas e a diversidade inerente a elas.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO

Ao selecionar uma história o contador deve acreditar nela, pois a partir de uma história é possível desenvolver outras atividades como desenho, teatro ou o que a imaginação das crianças sugerirem.

Portanto, quem trabalha com a contação de histórias, oferece ao educando um universo diversificado de conhecimento. Por meio de uma história é possível conhecer outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica.

É possível também aprender várias ciências sem achar que a aula é castigo. Um bom professor/contador de histórias trabalha com a imaginação das pessoas.

Para COELHO (1991), a arte de contar histórias possui também técnicas que dependem naturalmente de certa tendência "inata", mas que podem ser desenvolvidas, cultivadas, desde que se saiba a importância da história para os ouvintes.

Para isso é preciso que os contadores aprendam a atingir os diversos tipos de público.

A esse respeito a autora afirma que:

A força da história é tamanha que o narrador e ouvintes caminham juntos na trilha do enredo e ocorre uma vibração recíproca de sensibilidades, a ponto de diluir-se o ambiente real ante a magia da palavra que comove e enleva. A ação se desenvolve e nós participamos dela, ficando magicamente envolvidos com os personagens, mas sem perder o senso crítico que é estimulado pelos enredos (COELHO, 1991, P11).

A postura do contador sobre o contar sentado ou em pé são escolhas que advêm das características inerentes ao conto e do jeito de ser e funcionar naturalmente do educador. O importante é ter uma postura corporal ereta e equilibrada, com musculatura relaxada, permitindo flexibilidade e expressividade corporal, possibilitando uma linguagem do corpo harmoniosa e, por conseguinte, possibilidades de sintonia com a história a ser narrada. Um corpo flexível favorece a utilização de gestos com leveza e naturalidade.

Bussato (2003) aponta para a facilidade que o contar em pé permite, no sentido de facilitar a criação de imagens corporais; além disso, chama a atenção para a ligação entre o professor/contador e as crianças através do contato visual, olho no olho.

O olhar projetado para a criança, além de acontecer enquanto se fala prendendo sua atenção, também pode preencher um silêncio, levando a criança a ter expectativa e interesse para o que será dito logo em seguida, deixando espaço para a imaginação agir.

[...] suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso de conflitos, dos impasses, das soluções que todos nós vivemos e atravessamos. (ABRAMOVICH, 2009, p. 17).

Importante também é uma pré-leitura pelo professor, indicando as crianças o que esperar da história, ou que prestem à atenção em algo específica, numa pós-leitura depois da contação, é interessante perguntar ao grupo o que acharam dos personagens, que descrevam o lugar onde a história acontece ou se gostaram do final.

O professor precisa ter uma formação literária básica capaz de analisar os livros infantis, selecionando o que pode interessar às crianças e decidindo para finalizar, é importante entender que o papel do contador é ler, conhecer e selecionar criticamente as obras com as quais se identifique ter uma produção pessoal de sentidos para conseguir suscitar no ouvinte as emoções e imagens que lhe permitirão se também coautor e leitor do texto apresentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas e muitas histórias, pois é através dos livros e contos

infantis que a criança enfoca a importância de ouvir, contar e recontar.

Incentivar a formação do hábito de leitura na idade em que todos os hábitos se formam, isto é, na infância, é muito importante. Neste sentido a literatura é uma peça fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, sendo que cada criança é um ser particular, cada uma possui suas dificuldades e limitações.

Cada criança possui o seu desenvolvimento, suas etapas e processos, é ela quem desempenha o papel essencial da aprendizagem, com estímulos ela realizará esta tarefa com mais facilidade, sendo importante despertarmos a curiosidade na criança para que ela mesma possa folhear os livros, ver as figuras.

É imprescindível salientar, também, que é muito importante para as crianças as situações de interação, contato e manuseio de materiais escritos para a sua evolução e aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, pode-se constatar que a contação de histórias contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, despertando a criatividade, imaginação e curiosidade de forma mais prazerosa é possível afirmar que a literatura faz-se muito importante em nossa vida, pois ela permite que possamos aprender ensinar e evoluir.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fani. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2009.
- BETTHELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BETTHELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- CAFÉ, Ângela Barcellos. **Dos contadores de história e das histórias dos contadores**. Campinas: 2000. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1991.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Livro que te quero livre**. 3. ed. Florianópolis: Letras Brasileiras, 2005

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil**: teoria e prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil**. 14 ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura Prazer**: Interação Participativa da Criança com a Literatura infantil na Escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005

TAHAN, Malba. **A Arte de Ler e Contar Histórias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **A produção cultural para a criança**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado, 1981.

JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS: CONTEÚDO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?



EDILEIDE LOPES DA SILVA OLIVEIRA

Graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Bandeirante de São Paulo - UNIBAN (2009); Especialista em Educação Física Escolar pela Faculdades Integradas de Santo André - FEFISA (2011); Professora Titular de Ensino Fundamental II e Médio de Educação Física da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.

RESUMO

Com aumento da globalização a tecnologia vem ocupando grande espaço na vida de crianças e adolescentes, o que é divertido e novidade em pouco tempo passa a não ser mais, sendo substituído por um novo lançamento. Friedmann (1996) destaca que a televisão e a tecnologia dos brinquedos modernos mudaram a brincadeira infantil e que a falta de espaço e de segurança nas ruas também teve uma grande contribuição para essa modificação. Os jogos e brincadeiras tradicionais passam de geração em geração, talvez perdendo forças, mas não esquecido totalmente, uma vez ou outra crianças ainda brincam de corda, amarelinha ou até mesmo bolinha de gude. Kishimoto (1999) cita que os jogos e brincadeiras tradicionais trazem uma bagagem cultural que são muito ricos quando relacionados ao respeito e a convivência por serem passados de geração em geração, já com o vídeo-game e o computador as crianças não tem esse tipo de bagagem. Neste estudo, comparamos em todos os níveis de ensino, o quanto as crianças e adolescentes sabem a respeito dos jogos e brincadeiras tradicionais, pois acreditamos que, esse tema vem sendo pouco utilizado pelos professores, e acabam sendo esquecidos pelos alunos, ou até mesmo desconhecidos, dependendo da sua faixa etária, queremos verificar se os alunos mais velhos têm um conhecimento maior que os mais novos, e se os jogos e brincadeiras tradicionais ainda estão presentes em seu cotidiano, e se eles ainda praticam. Para tal estudo, utilizamos um questionário com seis perguntas fechadas, e uma aberta, totalizando sete perguntas, onde os alunos colocaram sua opinião sobre os jogos e brincadeiras, e mostraram quais eles conhecem.

Palavras-chave: Jogo. Jogos e brincadeiras populares. Educação Física Escolar.

INTRODUÇÃO

Definir o jogo parece ser uma tarefa fácil mais não é, pois pode ser entendido como, por exemplo, jogos políticos, jogos de adultos, de criança, xadrez, contar histórias, brincar de mãe e filha, quebra cabeça, etc. (KISHIMOTO, 2001). Huizinga (1971) define o jogo como atividades involuntárias exercidas em determinados limites de tempo e espaço, tendo regras livremente consentidas, mais obrigatórias, com um fim em si mesmo, com um sentimento que dá a sensação de alegria e de ser diferente da vida cotidiana.

O jogo é capaz de permitir a criança vivenciar situações próprias dos adultos, facilitando assim sua inserção social. Quando a criança joga, ela faz uso de seu poder simbólico, ou seja, através dos símbolos consegue vivenciar uma situação real, porém ela cria apenas aquilo que ela é capaz de aguentar, adaptando a realidade à necessidade emocional na qual ela se encontra (VELASCO, 1996).

Para Benetiz (2008) o jogo é um dos mecanismos de dentro e fora da escola capazes de auxiliar a criança a apreender o conjunto das riquezas produzidas pela humanidade.

JOGOS TRADICIONAIS

Os jogos tradicionais podem ser definidos como atividades lúdicas, culturais recreativas praticados por crianças, jovens e adultos, onde são passadas ao longo das gerações pela oralidade, observação e imitação (BRAGADA, 2002).

Cabral (1985,1998) acredita que os jogos tradicionais são patrimônios lúdicos pertencentes à história das ideias, das mentalidades e das práticas sociais, levando a criança, jovem e adulto a uma expressão da alma popular tradicional traduzida na necessidade do lazer e alegria.

Para Nogueira (2002) os jogos tradicionais são tipos de brincadeiras relacionadas ao folclore e estão filiadas ao campo da cultura popular.

De acordo com Trigueros (1998) os jogos tradicionais são jogos que passam de geração em geração específicos ou não de um determinado lugar.

BRINCADEIRA

Kishimoto (2001) diz que a criança em toda a sua vida tem a brincadeira e o fantasiar como o principal, pois é nesse momento que ela experimenta suas habilidades, sua sociabilidade, explora seu potencial, sua imaginação e sua criatividade. Já o educador utilizando das brincadeiras para fins educativos consegue fornecer diretrizes para o desenvolvimento moral da criança, fazendo assim o aprendizado se tornar prazeroso e significativo.

É preciso que todas as escolas deem oportunidades para as crianças serem criativas para assim conhecer o gosto da construção do conhecimento, com isso o brincar poderá ser utilizado para um aprendizado mais rico e compreensivo, tanto na educação formal quanto na informal. (BENETIZ, 2008).

Lorenzini (2002) acredita que:

...devido à evolução urbana, a brincadeira de rua está deixando de existir, o que limitará o acesso à experiência sensorial, motora, social, cognitiva, afetiva e cultural, que era própria da infância em um passado não muito distante.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Gradativamente a Educação Física Escolar substituiu os métodos ginásticos europeus pela utilização de jogos, visando à competição, assim o cidadão teria uma formação de competidor e valorizaria o homem industrial, forjado em um clima de eficiência e resultados, desta forma o jogo foi sendo cada vez mais utilizado nas aulas de Educação Física Escolar. A partir do século XX o jogo recebeu uma nova perspectiva, passou a se responsabilizar por comportamentos cognitivos, afetivos, sociais e motores e assim os professores aplicavam os jogos com objetivos de aprendizagens por meio de situações lúdicas visando o respeito, raciocínio e a solidariedade. (NEIRA, 2009)

A Educação Física Escolar possui muitos conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos, diante dessa afirmação podemos identificar também que nos Parâmetros Curriculares Nacionais existem tais orientações onde as práticas corporais são destacadas como danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas tais práticas com valor cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado.

De acordo com o mesmo a socialização e atividade lúdica sem caráter utilitário são essenciais para saúde e contribuem para o bem estar coletivo. (PCN'S ,1997)

Os jogos e brincadeiras tradicionais além de terem caráter lúdico possuem um vasto valor cultural passado de geração em geração, podemos citar o exemplo do brinquedo loiô que têm históricos de 2.500 anos, mas será que essas são justificativas para incluir os jogos e brincadeiras tradicionais nas aulas de Educação Física Escolar? Será que os jogos e brincadeiras tradicionais já estão inseridos nas aulas como conteúdo da Educação Física? (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE IOIÔ).

PESQUISA

Conforme as finalidades e objetivos desse estudo, optou-se por realizar uma pesquisa de natureza descritiva, que segundo Gil (2008), procura descrever as características do fenômeno pesquisado ou de determinada população pesquisada. Estabelece desta forma relações entre variáveis e utiliza-se da pesquisa de campo para coleta de dados.

A abordagem utilizada é a quantitativa e as opiniões foram apuradas com a utilização de um questionário estruturado (Apêndice A) onde os resultados são mais concretos e, conseqüentemente, menos possíveis de erros de interpretação.

Este estudo teve a participação de 89 alunos, entre 10 a 17 anos, que frequentam uma Escola Estadual de São Paulo, de ambos os sexos.

UNIVERSO E AMOSTRA

A amostra foi composta a partir de sorteios aleatórios, sendo selecionados 89 alunos no total, sendo separados pelos ciclos de ensino, na 4ª série do ensino fundamental I foram sorteados 30 alunos, na 8ª série do ensino fundamental II foram sorteados 30 alunos e no 3º ano do ensino médio foram sorteados 29 alunos.

O local da pesquisa foi selecionado pela acessibilidade, facilitando assim a coleta de dados.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Iniciamos com um pedido de autorização enviado aos pais para liberação de pesquisa com seus filhos através do termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo) para a coleta de dados utilizamos um questionário estruturado (Apêndice A) que de acordo com Negrine

(2004, p. 80) “devem estar estruturados com uma série de perguntas escritas, elaboradas previamente, com a finalidade de averiguar a opinião dos indivíduos [...] sobre algum tema específico”. As perguntas podem ser abertas ou fechadas, segundo o mesmo autor, e completa dizendo que elas devem ser “ajustadas ao problema e aos objetivos do estudo” (NEGRINE, 2004, p.81).

A aplicação do questionário foi feita pelas pesquisadoras durante o período de aulas regulares da escola, observando através das perguntas se existia um crescimento acerca do conhecimento dos jogos e brincadeiras tradicionais no decorrer dos anos escolares.

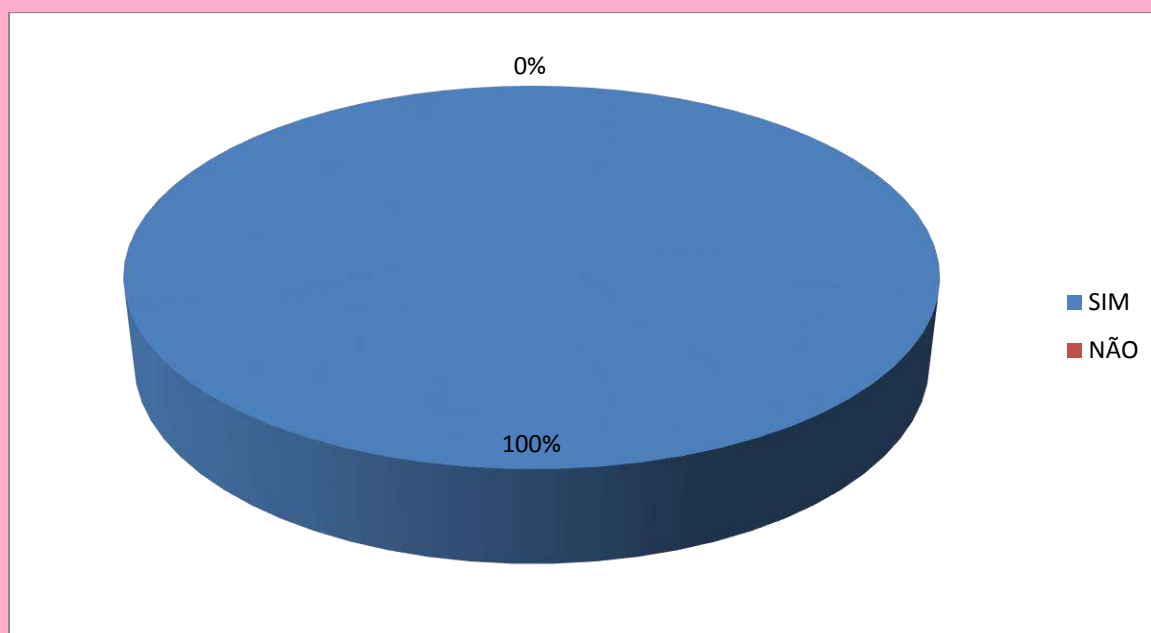
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os gráficos apresentados retratam a comparação entre os 89 questionários estruturados (Apêndice A).

Percebeu-se que houve uma diferença significativa nos ciclos analisados e com base nas respostas seguem os gráficos e seus resultados.

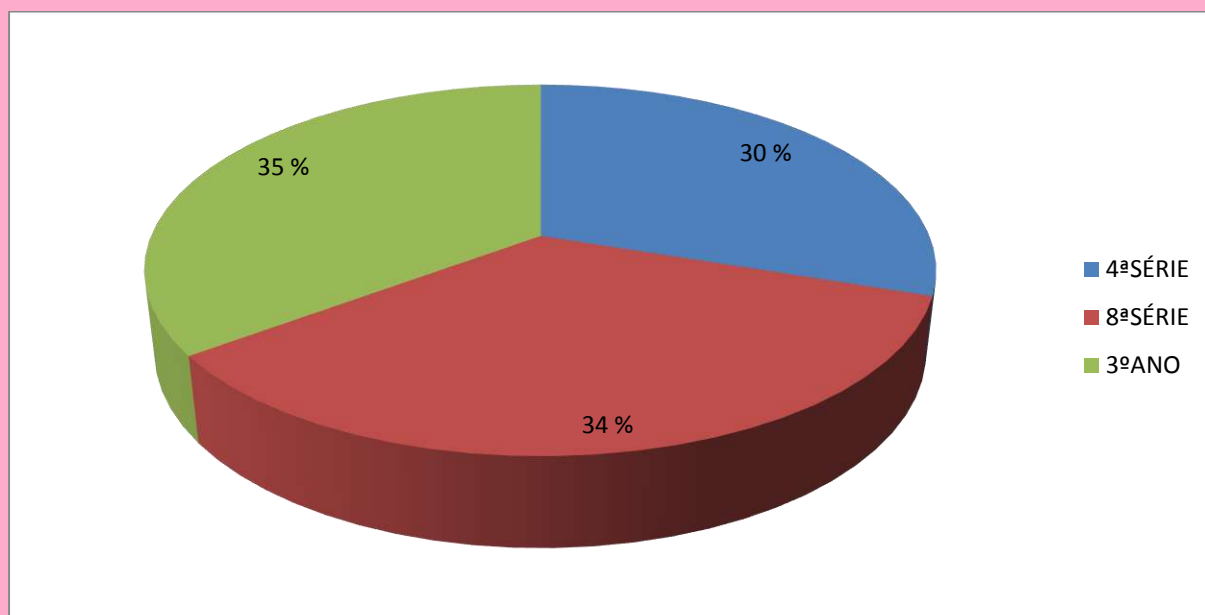
GRÁFICOS

1. Percentual de alunos que conhecem jogos tradicionais



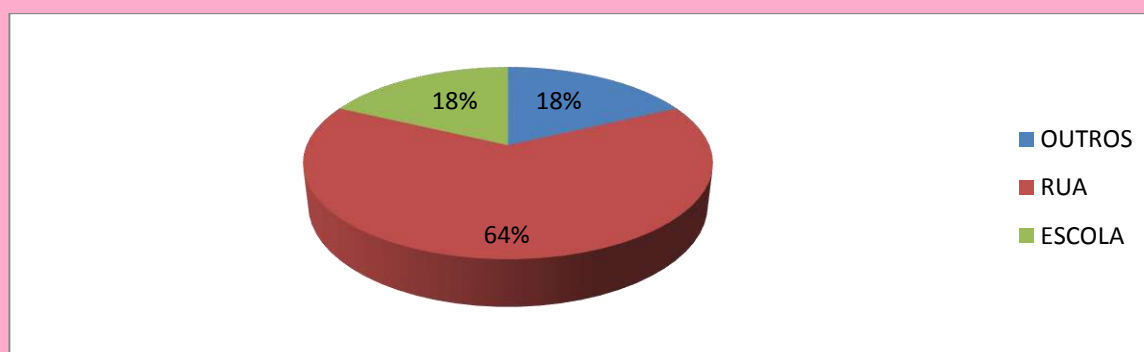
No gráfico 1., verifica-se que todos os alunos tem conhecimento dos jogos e brincadeiras tradicionais, os dados confirmam com clareza, que os jogos tradicionais perpetuam até os dias de hoje, mesmo dividindo espaço com a internet e com vídeo-game.

2. Percentual dos alunos que conhecem jogos tradicionais, divididos por cada série.



No gráfico 2., nota-se que o 3º ano tem um conhecimento maior, acerca dos 64 jogos e brincadeiras tradicionais dispostos no questionário, a 8ª Série por sua vez se mostrou com um conhecimento ligeiramente inferior ao 3º ano enquanto a 4ª Série teve um índice inferior aos outros. Mesmo que os dados tendenciam a confirmar a hipótese de que os jogos tradicionais estão sendo menos praticados no decorrer do tempo, eles são insuficientes para comprová-la. Os valores são muito próximos uns dos outros, sabemos também que os alunos mais velhos tiveram um tempo maior para aprender mais jogos que os alunos mais novos. Para confirmar tal hipótese, seria necessário fazer pesquisa de campo de alunos do mesmo ano em diferentes gerações, o que levaria um tempo maior de estudo.

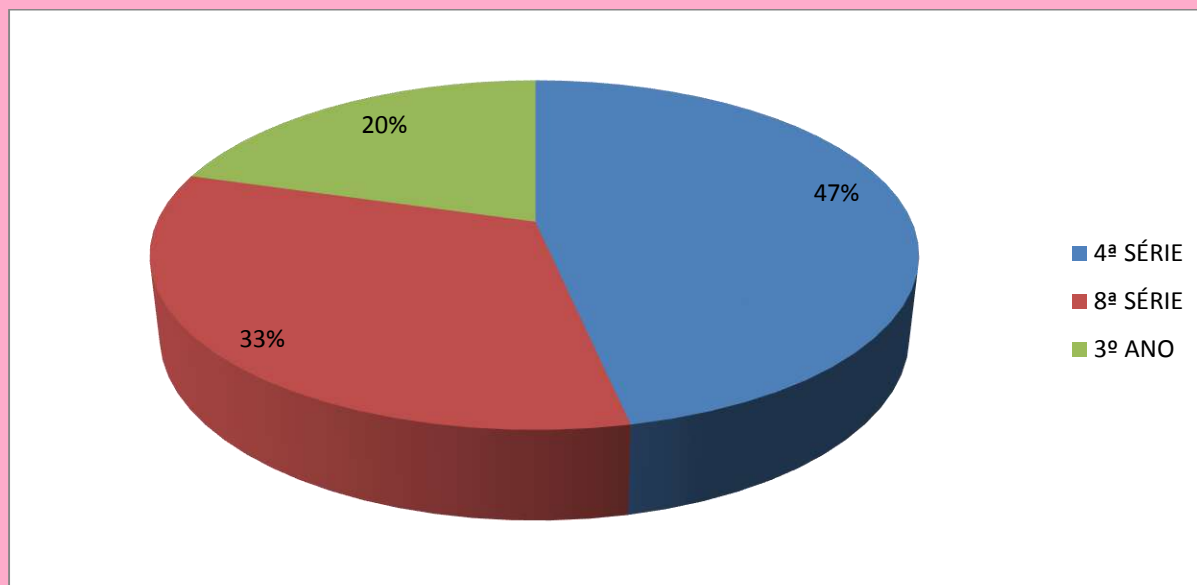
3. Local onde os alunos aprenderam os jogos tradicionais



De acordo com o gráfico 3., em uma análise geral de todos os ciclos de ensino estudados, o local onde propicia maior aprendizagem dos jogos e brincadeiras tradicionais é na rua, a escola ficou em segundo lugar, considerando que o terceiro é a soma de todos os outros

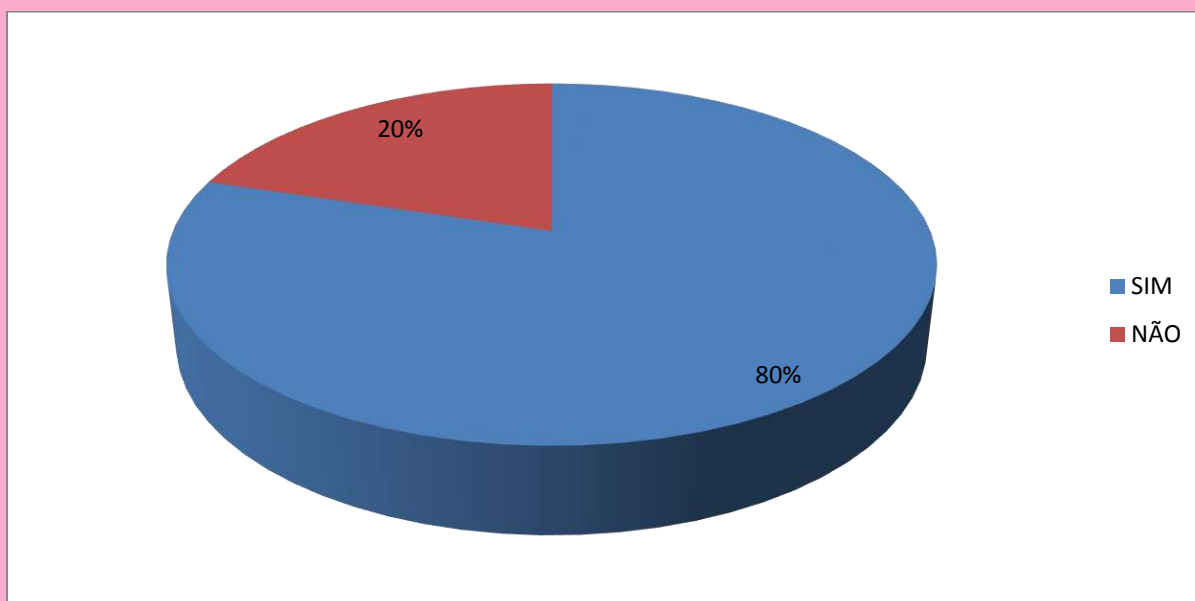
lugares. A rua é o lugar onde as crianças aprendem mais jogos, a escola também se levamos em conta apenas os intervalos, e as aulas de Educação Física.

4. Percentual de alunos que praticam os jogos, divididos por cada série



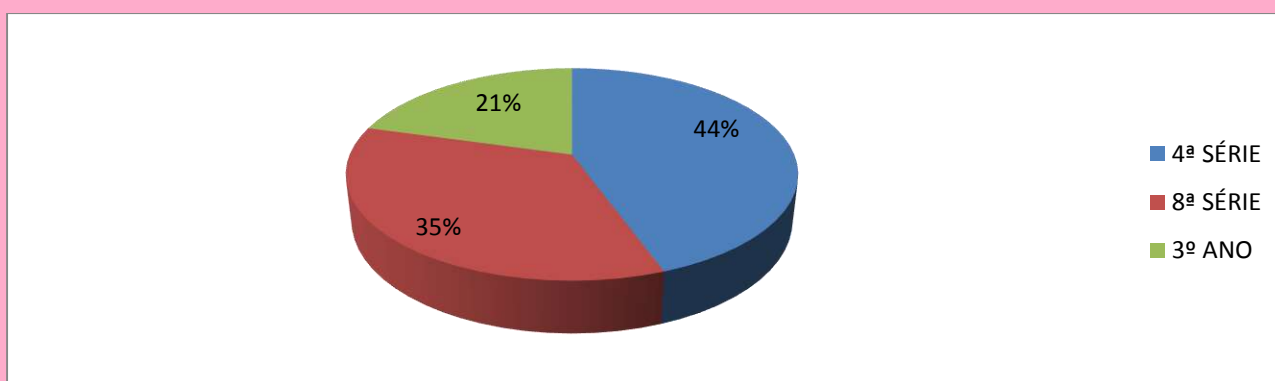
O gráfico 4., dos 89 entrevistados 88 responderam que praticam pelo menos uma atividade das apresentadas. Notou-se que o número de praticantes dos jogos e brincadeiras tradicionais da 4ª série é superior ao da 8ª série e do 3º ano, visto que, a maior parte dos jogos dispostos no questionário, foram voltados para alunos de faixa etária da 4ª série, como por exemplo, passa-anel, gato e rato, elefante colorido e lenço atrás. Contudo os alunos da 8ª série se mostraram praticantes de alguns jogos e brincadeiras, como por exemplo, taco, pula corda e queimada. Verificou-se que os alunos da 8ª série e do 3º ano praticam mais as atividades que envolvem raciocínio, como por exemplo, jogos de tabuleiro e cartas.

5. Quantidade de alunos que praticaram jogos tradicionais nas aulas de Educação Física



No gráfico 5., notou-se que o número de alunos que já praticaram algum tipo de jogo ou brincadeira tradicional na escola é superior aos que nunca praticaram. Isto porque muitos dos professores utilizam dos jogos e brincadeiras tradicionais como uma atividade de aquecimento, como por exemplo, pega-pega. Ou para substituir uma aula em quadra por uma aula em classe, como por exemplo, dama e xadrez.

6. Quantidade de alunos que gostariam de praticar jogos e brincadeiras tradicionais nas aulas de Educação Física.



No gráfico 6., verificou-se que dos 89 alunos entrevistados 63 (70%) responderam que gostariam de praticar jogos e brincadeiras tradicionais nas aulas de Educação Física. Nota-se que ao decorrer do tempo os alunos perdem o interesse por esse tipo de atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido ao baixo custo, a metodologia empregada no presente estudo pode ser realizada em outros locais e contribuir desta forma para o conhecimento dos jogos e brincadeiras tradicionais. É importante lembrar que a replicação deste estudo para toda a população é limitada, pois os resultados são fundamentados na amostra de estudantes de apenas uma escola.

Os objetivos da pesquisa foram realizados com sucesso, pois conseguimos dados quantitativos a respeito do conhecimento e da prática dos jogos e brincadeiras tradicionais e também sobre o conhecimento dos alunos do 3º ano.

Conseguimos constatar que os alunos de uma forma geral conhecem os jogos e brincadeiras tradicionais, sendo que os alunos do 3º ano conhecem pouco mais que os da 8ª série e da 4ª série. Já quando se trata de praticar os jogos e brincadeiras tradicionais os alunos da 4ª série ganham grande vantagem em relação aos outros dois ciclos, pois ficou claro que os alunos mais velhos tem um interesse maior pelos jogos de raciocínio.

A realização deste estudo em uma Escola Estadual de São Paulo possibilitou a identificação sobre a prática e o conhecimento de jogos e brincadeiras tradicionais, permitindo uma reflexão sobre a importância de os educadores estimularem esses jogos para que não caiam no esquecimento.

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira de Ioiô. **História do ioiô**. Disponível em: <www.ioiobrasil.org/historia.php> acesso em: 03/02/2020

BENITEZ, P. **As segundas intenções do brincar**. 2008. Disponível em <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1065>> acesso em: 30/02/2020

BRAGADA, J. **Jogos tradicionais e o desenvolvimento das capacidades motoras na escola**. Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva. 2002

CABRAL, A. **Jogos populares portugueses**. Porto: Editorial Domingos Barreira. 1985.

CABRAL, A. **Jogos populares portugueses de jovens e adultos**. Lisboa: Editorial Notícias. 1998.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. 2. ed., São Paulo, Summus. 1987

FRIEDMANN, A. **Brincar crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva / EDUSP, 1971.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, pp.229-245. 2001

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, T.M. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2º. ed. 1993.

LORENZINI, M. V. **Brincando a brincadeira com a criança deficiente**. São Paulo: Manole, 2002.

VELASCO, C. G. **Brincar: o despertar psicomotor**. 1. ed, Rio de Janeiro, Sprint, 1996.

NEGRINE, A. **Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, p. 80 - 81, 2004.

NEIRA, M. G. Em defesa do jogo como conteúdo cultural do currículo da Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – 2009,8 (2): 25-41

NOGUEIRA, M.A. **Brincadeiras tradicionais musicais: análise do repertório recomendado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/MEC**. UFG, 2002.

PCN'S - **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Educação Física, Brasília 1997

- RIBEIRO, P.S. **Jogos e brinquedos tradicionais**. In: SANTOS, S.M.P. (org.). Brinquedoteca, o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2004, 9º. Ed., 2004, p.55 – 61.
- TRIGUEIROS, C.C. **Pedagogia Lúdica**. Madrid, 1998

SÍNDROME DE DOWN: UMA ANÁLISE SOB A PESQUISA EDUCACIONAL



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

Ao estudarmos a questão das características de um portador de síndrome de Down, buscamos compreender as variáveis que interferem no processo de seu desenvolvimento sócio afetivo. Nesse sentido, observamos como os aspectos sociais, familiares e relacionamentos do indivíduo Down interferem no desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais. Percebemos também como o período infanto juvenil é de difícil enfrentamento para as famílias dos portadores de Down. Finalmente colocamos nossas considerações a respeito da importância do ambiente familiar e dos relacionamentos sociais para a qualidade de vida dos portadores de síndrome de Down. Dessa forma, ressaltando que tal síndrome, uma alteração genética, apesar de trazer aos seus portadores algumas limitações, não os exime de uma vida normal, a partir de condições sociais adequadas e estimulações especiais.

Palavras-chave: Síndrome de Down, Desenvolvimento; Aprendizagem; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A Inclusão Escolar procura fazer com que todos os alunos portadores de deficiência, independentemente do comprometimento, tenham acesso à Educação de qualidade.

Preocupa-nos como futuros profissionais da área de Educação fornecer um atendimento de qualidade e assegurar-lhes este direito. Por isso é de suma importância à capacitação dos profissionais de educação, para recriar práticas, mudar concepções, reconhecer e valorizar as diferenças a fim de que a aprendizagem se concretize. Surgem dúvidas, angústias e receio ao perceber que estas crianças se encontram na sala de aula com profissionais despreparados para recebê-las. Entre os diversos motivos relevantes da

inclusão educacional da criança com deficiência, destacam-se os princípios de justiça e igualdade, pois todos os têm os mesmos direitos.

Acreditar na Educação Inclusiva é acreditar que seremos capazes de contribuir para uma transformação social, que trate efetivamente todos dentro dos princípios de igualdade, da solidariedade e da convivência respeitosa entre os indivíduos.

A educação é um dos principais veículos para integração. “Algumas pessoas, porém, não exercem seu direito à educação, são excluídos da sociedade por apresentarem algumas características que difere das que a sociedade julga normal”, ou por necessitarem de cuidados especiais, são excluídas do contexto educacional regular, sendo incluídas em escolas especiais, impedidas assim de se relacionarem com os ditos normais. Entre essas pessoas está o portador da Síndrome de Down. Devido a Deficiência Mental ser a característica principal dessa síndrome o portador terá seu desenvolvimento global prejudicado, pois a deficiência lhe causa certas limitações e com isso ele precisa de alguns cuidados especiais para que possa adaptar-se ao seu meio social.

A relação dos portadores da Síndrome de Down no contexto da escola inclusiva é um fator imprescindível para sua integração na sociedade, são estas relações que lhe proporcionarão autonomia e lhe será o suporte para a convivência social. O ambiente em que o portador da Síndrome de Down está inserido é um dos fatores principais para seu desenvolvimento biopsicossocial, pois é neste ambiente que ele desenvolverá vínculos e relacionamentos. Através dos relacionamentos, dentro do contexto inclusivo, a criança poderá atingir o máximo de suas potencialidades, pois na medida em que ele tem o outro como referência conhecerá a formação de vários papéis sociais, desenvolverá relações de trocas sociais e culturais e aprenderá a conviver com sua própria deficiência, o que fará crescer em suas responsabilidades e sentir-se um membro útil da sociedade.

CARACTERÍSTICAS DE UM PORTADOR DE SÍNDROME DE DOWN

Síndrome de Down ou “mongolismo” é a mesma coisa. Como o termo “Mongolismo” é pejorativo, e por isso inadequado, passou-se a usar Síndrome de Down ou trissomia.

Todas as pessoas estão sujeitas a ter um filho com Síndrome de Down, independente da raça ou condição socioeconômica. No Brasil, acredita-se que ocorra um caso em cada 600 nascimentos, isso quer dizer que nascem cerca de oito mil bebês com Síndrome de Down por ano.

Diferente do que muitas pessoas pensam a Síndrome de Down não é uma doença, mas sim uma alteração genética que ocorre por ocasião da formação do bebê, no início da gravidez. Ainda não se conhece a causa dessa alteração genética, sabe-se que não existe responsabilidade do pai ou da mãe para que ela ocorra. Sabe-se também que problemas ocorridos durante a gravidez como fortes emoções, quedas, uso de medicamentos ou drogas não são causadores da Síndrome de Down, pois esta já está presente logo na união do espermatozoide (célula do pai) com o óvulo (célula da mãe).

As características mais comuns nas pessoas com Síndrome de Down são:

Aspecto físico:

Os indivíduos com Síndrome de Down apresentam certos traços típicos, como: cabelo liso e fino, olhos com linha ascendente e dobras da pele nos cantos internos (semelhantes aos orientais), nariz pequeno e um pouco “achatado”, rosto redondo, orelhas pequenas, baixa estatura, pescoço curto e grosso, flacidez muscular, mãos pequenas com dedos curtos, prega palmar única. A criança com Síndrome de Down tem desenvolvimento mais lento do que as outras crianças. Isto não pode ser determinado ao nascimento. É necessário um trabalho de estimulação desde que nasce para poder desenvolver todo seu potencial.

Apresentam hipotonia muscular que se manifesta nos membros inferiores, o tônus muscular melhora com o tempo, em especial depois do primeiro ano de vida.

Saúde: Em alguns casos apresentam problemas respiratórios, visuais, auditivos e cardiopatias moderadas.

Desenvolvimento motor: Geralmente apresentam em sua motricidade grossa, dificuldades especiais para o controle do próprio corpo, da coordenação dinâmica geral e no equilíbrio. Ao realizarem tarefas de precisão apresentam algumas limitações em sua motricidade fina.

Desenvolvimento cognitivo: Apresentam déficit de memória em curto prazo, aprendem melhor visual do que auditivamente. Demonstram uma notável alteração no conceito de número que melhora com a idade, podem aprender a contar automaticamente sem adquirir a noção de número. A influência do ambiente sócio familiar influi de maneira decisiva no desenvolvimento destas crianças.

Desenvolvimento da aprendizagem: Geralmente apresentam maior dificuldade nesta área, principalmente no aspecto expressivo. A compreensão da linguagem costuma evoluir de forma melhor.

Desenvolvimento sócio afetivo: Costumam ser muito afetivas e desenvolvem suas habilidades sociais lentamente. Em alguns casos especiais podem-se observar algumas

dificuldades de adaptação e problemas de conduta (negativismo, escassa participação nas tarefas e atividades de grupo).

Hábitos de autonomia: Algumas apresentam dificuldades na mastigação o que as leva a preferir uma comida triturada, e alterações nos movimentos da língua durante a refeição.

AS DIFICULDADES DE UM PORTADOR DE SÍNDROME DE DOWN

A criança com Síndrome de Down tem idade cronológica diferente de idade funcional, desta forma, não devemos esperar uma resposta idêntica à resposta das “normais”, que não apresentam alterações de aprendizagem. Esta deficiência decorre de lesões cerebrais e desajustes funcionais do sistema nervoso..

O fato de a criança não ter desenvolvido uma habilidade de demonstrar conduta imatura em determinada idade, comparativamente a outras com idêntica condição genética, não significa impedimento para adquiri-la mais tarde, pois é possível que madure lentamente. (Schwartzman, 1999, p. 246).

De acordo com as pesquisas genéticas e, segundo Schwartzman (1999b), existem três tipos de Síndrome de Down:

1) Trissomia pura (aproximadamente 95% dos casos): ocorre quando existe um cromossomo extra no par 21 em todas as células da pessoa. Ao invés de 46 cromossomos, existe um total de 47.

2) Translocação (aproximadamente 3% dos casos): neste caso também existe a trissomia, que pode estar em outros pares de cromossomos, e não necessariamente no par 21.

3) Mosaicismo (aproximadamente 2% dos casos): ocorre quando só algumas células têm a trissomia, ficando algumas com 47 e outras com 46 cromossomos.

A prontidão para a aprendizagem depende da complexa integração dos processos neurológicos e da harmoniosa evolução de funções específicas como linguagem percepção, esquema corporal, orientação têmpora-espacial e lateralidade.

É comum observarmos na criança com Down, alterações severas de internalizações de conceitos de tempo e espaço, que dificulta muitas aquisições e refletirão especialmente em memória e planificação, além de dificultarem muito a aquisição de linguagem.

Crianças especiais como as portadoras de síndrome de Down, não desenvolvem estratégias espontâneas e este é um fato que deve ser considerado em seu processo de aquisição de aprendizagem, já que terá muitas dificuldades em resolver problemas e encontrar e encontrar soluções sozinhas.

Outras deficiências que acometem a criança Down e implicam dificuldades ao desenvolvimento da aprendizagem são: alterações auditivas e visuais; incapacidade de organizar atos cognitivos e condutas, debilidades de associar e programar sequências.

Estas dificuldades ocorrem principalmente porque a imaturidade nervosa e não mielinização das fibras pode dificultar funções mentais como: habilidade para usar conceitos abstratos, memória, percepção geral, habilidades que incluam imaginação, relações espaciais, esquema corporal, habilidade no raciocínio, estocagem do material apreendido e transferência na aprendizagem. As deficiências e debilidades destas funções dificultam principalmente as atividades escolares:

Entre outras deficiências que acarretam repercussão sobre o desenvolvimento neurológico da criança com síndrome de Down, podemos determinar dificuldades na tomada de decisões e iniciação de uma ação; na elaboração do pensamento abstrato; no cálculo; na seleção e eliminação de determinadas fontes informativas; no bloqueio das funções perceptivas (atenção e percepção); nas funções motoras e alterações da emoção e do afeto. (Schwartzman, 1999, p. 247).

No entanto, a criança com síndrome de Down tem possibilidade de se desenvolver e executar atividades diárias e até mesmo adquirir formação profissional e no enfoque evolutivo, a linguagem e as atividades como leitura e escrita podem ser desenvolvidas a partir das experiências da própria criança.

O desenvolvimento, ampliação e especialização das possibilidades psicomotoras da criança Down permitem que esta realize atividades didáticas simples e assim se inicia o processo de alfabetização, onde a criança não só está criando, formando conceitos e categorias conceituais para perceber a realidade e ordenar o mundo que a rodeia.

Nesta fase a participação da criança é ativa e é fundamental que a escola a desenvolva o máximo, em todas as áreas, as potencialidades do conhecimento, as habilidades atuais e futuras de aprendizagem do aluno com síndrome de Down.

O trabalho com a criança deve se centrar no contato e interação com o outro e as eventuais complementações das atividades pedagógicas desenvolvidas devem ser informais, através do jogo espontâneo, da relação com o colega e com o material adequado. Assim de forma agradável e prazerosa a criança vai desenvolvendo atividades físicas, emocionais e cognitivas que possibilitam a elaboração do pensamento.

Nesta fase, a manutenção da fluidez e flexibilidade neuropsicológica é fundamental para se evitar rigidez precoce, que acarreta a redução da utilização de estratégias no âmbito da aprendizagem. (Schuwartzmam, 1999, p. 241).

A participação da criança Down no ensino médio é muito benéfica ao desenvolvimento, pois a própria articulação de materiais e sua multiplicidade colocam novos problemas de adaptação aos aspectos relativos à vida em grupo e a organização de novos modelos de conhecimento o tipo da escola comum ou especial.

O fator mais importante é que o professor crie em salas de aula condições que lhe permitam um melhor convívio grupal e para isto pode trabalhar as dinâmicas de grupos cooperativos.

Inicialmente são muito importantes que a escola conheça cada dificuldade e habilidade de cada criança com intuito de promover suas necessidades básicas para aprendizagem e desenvolvimento.

Procura-se identificar na criança os rendimentos, atitudes, motivação, interesse, relações pessoais, forma de assumir tarefas e enfrentar situações. A partir dos resultados desta observação são planejadas as adaptações direcionadas ao apoio pedagógico favorecendo as aquisições através de intervenções planejadas e organizadas em prol de um objetivo primordial que deve ser a organização dos elementos pessoais e materiais que possibilitaram novas aprendizagens. O trabalho pedagógico com estas crianças é um processo complexo e resulta em uma dinâmica evolutiva baseada nas capacidades do indivíduo.

Alguns pontos devem ser considerados quantos à educação do portador de Síndrome de Down:

- Estruturar seu autoconhecimento;
- Desenvolver seu campo perceptivo;
- Desenvolver a compreensão da realidade;
- Desenvolver a capacidade de expressão;
- Progredir satisfatoriamente em desenvolvimento físico;
- Adquirir hábitos de bom relacionamento;
- Trabalhar cooperativamente;
- Adquirir destreza com materiais de uso diário;
- Atuar em situações do dia a dia;

- Adquirir conceitos de forma, quantidade, tamanho, espaço, tempo e ordem.
- Familiarizar-se com recursos da comunidade onde vive;

Do ponto de vista motor, hipocinesias associada à falta de iniciativa e espontaneidade o hipercinesias e desinibição são frequentes. E estes padrões débeis também interferem a aprendizagem, pois o desenvolvimento psicomotor é à base da aprendizagem.

As inúmeras alterações do sistema nervoso repercutem em alterações do desenvolvimento global e da aprendizagem. Não há um padrão estereotipado previsível nas crianças com Síndrome de Down e o desenvolvimento da inteligência não depende exclusivamente da alteração cromossômica, mas é também influenciada por estímulos provenientes do meio.

No entanto, o desenvolvimento da inteligência é deficiente e normalmente encontramos um atraso global. As disfunções cognitivas observadas neste paciente não são geralmente são severamente acometidas.

A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

A educação de crianças com Síndrome de Down deve começar do nascimento, continuar na infância e na adolescência, sujeita a adaptações curriculares e metodológicas próprias. Envolve não só educadores tecnicamente preparados, mas também os pais, profissionais da área da saúde e a sociedade.

Um dos principais objetivos da educação das crianças com Síndrome de Down é o desenvolvimento de programas criativos e ações que resultem em melhor qualidade de vida destas crianças.

Uma deficiência, seja qual for, é uma condição indesejável e não há razões para se crer no contrário. Quando nos deparamos com um problema desse tipo, o drama será maior não tanto pela deficiência, mas pela atitude da sociedade para com ela (Chacon, 1995, p. 29).

Na Educação Infantil, um dos grandes objetivos é fazer com que a criança seja mais autônoma na sala de aula, interiorizar regras da vida social.

Para trabalhar com crianças com Síndrome de Down na creche (de 0 a 3 anos)

Deve reunir um conjunto de experiências integradas e vivenciadas globalmente, que lhe permita funcionar e relacionar-se (comunicar-se, jogar e divertir-se) no contexto familiar e escolar. Na faixa etária pré-escolar (dos 4 aos 6 anos), é de fundamental importância o

relacionamento entre o desenvolvimento e a aquisição sócio emocional. Este fator, além de ampliar o aprendizado, é também o principal veículo de socialização.

Em relação à Educação Básica, a integração da criança com Síndrome de Down no ensino fundamental representa uma ação educativa e, até certo ponto, de reabilitação, de extrema importância. O trabalho deve centrar-se prioritariamente no contato e na integração com os outros, através de jogos, da relação com os colegas e com o material adequado. E, a partir do seu próprio ritmo, surge o desejo de progredir, favorecendo seu desenvolvimento global.

Nesta fase a participação da criança é ativa e é fundamental que a escola a desenvolva o máximo, em todas as áreas, as potencialidades do conhecimento, as habilidades atuais de aprendizagem do aluno com Síndrome de Down.

A participação da criança Down no Ensino Médio é muito benéfica ao desenvolvimento, pois a própria articulação de matérias e sua multiplicidade colocam novos problemas de adaptação aos aspectos relativos à vida em grupo, e as organizações de novos modelos de conhecimento defrontaram o aluno com obstáculos e dificuldades.

As escolas devem concentrar esforços para desenvolver as potencialidades e capacidades do aluno, levando em consideração os objetos e estratégias que lhe poderão ser mais úteis, não importa o tipo de escola, comum ou especial.

O fator mais importante é que o professor crie em salas de aula condições que lhe permitam um melhor convívio grupal e para isto pode trabalhar as dinâmicas de grupos cooperativos.

Alguns pontos devem ser considerados quanto à educação do portador da Síndrome de Down.

- Estruturar seu autoconhecimento;
- Desenvolver seu campo perceptivo;
- Desenvolver a compreensão da realidade;
- Desenvolver a capacidade de expressão;
- Progredir satisfatoriamente em desenvolvimento físico;
- Adquirir hábitos de bom relacionamento;
- Trabalhar cooperativamente;
- Adquirir destreza com materiais de uso diário;
- Atuar em situações do dia-a-dia;
- Adquirir conceitos de forma, quantidade, tamanho, espaço de tempo e ordem;
- Familiarizar-se com recursos da comunidade onde vive;

- Conhecer e aplicar regras básicas de segurança física;
- Desenvolver interesses, habilidades e destrezas que o oriente em atividades profissionais.
- Ler e interpretar textos expressos em frases diretas;
- Desenvolver habilidades e adquirir conhecimentos práticos o leve a descobrir valores que favoreçam seu comportamento no lar, na escola e na comunidade.

Com relação à alfabetização, não um método voltado especificamente para criança com Síndrome de Down e cada criança requer uma forma de intervenção específica, a qual se adéqua.

É muito difícil para estas crianças desenvolverem habilidades de leitura e escrita, no entanto, este processo será mais facilitado se for permitida a criança vivenciar, interagir e experimentar.

Alguns princípios devem nortear a aprendizagem da leitura e escrita:

- Favorecer a realização de atividades relacionadas com leitura e escrita;
- Ajustar a competência da criança ao contexto linguístico;
- Facilitar o contato com materiais de leitura e escrita.

Quanto a Educação Especial é a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

A Educação Especial é prevista na Constituição Federal, que é dever do Estado com a educação à garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino.

Os objetivos formulados pela política de educação especial são: promover a interação social, desenvolver práticas de educação física, atividades físicas e sociais, promover direito de escolha, desenvolver habilidades linguísticas, incentivar autonomia e possibilitar o desenvolvimento social, cultural, artístico e profissional, das crianças especiais.

Para assegurar a educação especializada algumas medidas devem ser tomadas, como: aumento da oferta de serviços de educação especial com equipamentos, equipe qualificada, material didático específico e espaço físico adequado às necessidades especiais dos deficientes, assim como criação de programas de preparo para o trabalho, estímulo à aprendizagem informal e orientação à família.

No entanto, a falta de atendimento especial, principalmente em pré-escolas, carência de recursos e equipe qualificada, inadequação do ambiente físico, falta de novas propostas

de ensino, descontinuidade de planejamento e ações, desigualdade de recursos e oportunidades, vem dificultando o acesso de muitas crianças especiais ao ensino especializado.

Quanto a Educação Inclusiva, o princípio que a impulsiona é o de que todos devem aprender juntos, sempre que possível, levando-se em consideração suas dificuldades e diferenças, em classes heterogêneas, com alunos da mesma faixa etária.

A escola inclusiva é o espaço que todos pertencem, são aceitos, apoiados pelos colegas e pelos membros da comunidade escolar.

A educação da criança com Síndrome de Down encontra-se no início de uma nova era, na qual a criança com deficiência de qualquer natureza terá melhores oportunidades para ocupar seu lugar na sociedade, sem preconceito e discriminação.

As famílias devem ser orientadas e motivadas a colaborar e participar do programa educacional, promovendo desta forma uma interação maior com as crianças. Também é fundamental que as famílias incentivem a prática de tudo que a criança assimila. Os pais e familiares do portador da Síndrome de Down necessitam de informações sobre a natureza e extensão da excepcionalidade, quanto aos recursos e serviços existentes para a assistência, tratamento e educação, e quanto ao futuro que se reserva ao portador de necessidades especiais.

A qualidade da estimulação no lar e a interação dos pais com a criança se associam ao desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência mental” (CRAWLEY; SPIKER, 1983).

A superproteção dos pais em relação à criança pode influenciar de forma negativa no seu processo de desenvolvimento, e normalmente estes concentram suas atenções nas deficiências da criança de modo que os fracassos recebem mais atenção que os sucessos, e a criança ficam limitada nas possibilidades que promovem a independência e a interação social.

Berger (1993, apud Rodrigo & Palácios, 1998) propõe algumas considerações sobre a função do profissional na mediação da família na tarefa de educar seus filhos com atraso no desenvolvimento:

- Ajudar a enfrentar a educação da criança depois de superado o choque inicial, harmonizando as preferências e estilos educativos dos pais com um nível ótimo de interação familiar.
- Motivar os pais a propiciar estimulação sensorial, motora e comunicativa precoce. Isso é benéfico não só para a criança, mas também para os pais, porque é uma das primeiras experiências de interação e pode ajudar a vencer suas incertezas e

inibições. Nessa interação é preciso tomar cuidado para que os pais não abusem de reforços externos para estimular a criança, tornando-a dependente deles, nem usem estimulação contínua, que atrapalha a interação natural.

- Ensinar aos pais a adotar uma atitude mais relaxada e recíproca. É necessário que a defectividade que caracteriza a interação seja acompanhada de maior sensibilidade e sincronização com as necessidades da criança. Por outro lado, é preciso que modifiquem suas estratégias conforme a criança evolui. Os profissionais devem ajudar a estabelecer interações positivas que sejam desfrutadas tanto pelos pais quanto pelas crianças, para evitar que se convertam em situações de aprendizagem estressantes e pouco agradáveis.
- Proporcionar boas orientações aos pais com respeito à interação com a criança; para tanto, é necessário conhecer as crenças dos pais sobre seu papel. Se acreditarem que seu papel é ensinar a criança, corrigirão seus erros e o uso inadequado dos jogos, impedindo a criança de explorar ao seu gosto. Porém, se crerem que seu papel é de mediador na aprendizagem, proporcionará à criança oportunidades de experimentar, de cometer erros e de desfrutar do momento.
- Conhecer a organização e estruturação da vida cotidiana familiar. O objetivo do profissional não é modificar radicalmente a rotina diária, mas conhecê-la e aproveitar essa informação para introduzir novos elementos, ou adaptar os já utilizados, para conseguir melhor organização. Deve ser levado em conta e respeitado o estilo natural dos pais ao organizar suas atividades para favorecer o desenvolvimento de seus filhos.
- Conscientizar as famílias para que vejam como um fato natural pedir ajuda aos profissionais em sua interação com a criança com atraso no desenvolvimento. Essa ajuda deve ocorrer não só nos primeiros momentos de adaptação à criança, mas também em outros momentos de seu desenvolvimento, pois as necessidades que estas manifestam vão mudando com o passar do tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma preocupação generalizada, tanto de pais como de profissionais, sobre quais as perspectivas futuras para a criança com Síndrome de Down desde a expectativa de vida o grau de independência que possa atingir.

A expectativa de vida aumentou consideravelmente hoje em dia, devido aos progressos na área médica. Anos atrás, a maioria das mortes era causada por problemas

cardíacos e por infecções respiratórias. Hoje as cirurgias e os tratamentos medicamentosos e profiláticos fazem parte da maioria dos hospitais especializados, garantindo um atendimento mais adequado.

Com melhores condições de saúde, a criança com Síndrome de Down pode ter um melhor desenvolvimento, resultando em uma maior independência.

Embora atualmente alguns aspectos da Síndrome de Down sejam mais conhecidos e a pessoa trissômica tenha melhores chances de vida e desenvolvimento, uma das maiores barreiras para a inclusão social destes indivíduos continua sendo o preconceito.

No entanto, embora o perfil da criança com Síndrome de Down fuja aos padrões estéticos, cada vez mais a sociedade está se conscientizando de como é fundamental oferecer equiparação de oportunidades para que os portadores da deficiência exerçam seu direito de conviver na sua comunidade.

Cada vez mais, as escolas do ensino regular estão preparadas para recebê-los e têm relatado experiências muito bem-sucedidas de inclusão benéficas para todos os envolvidos. A participação nas atividades de lazer é encarada cada vez com mais naturalidade e pode-se perceber que já existe a preocupação em garantir que os programas voltados à recreação incluam a pessoa com deficiência.

Os programas educacionais estão se preocupando desde cedo com a independência e a escolarização. Os conteúdos escolares devem ser voltados não só para a leitura, escrita e as operações matemáticas, mas para a preparação do indivíduo para a vida.

A independência objetivada neste tipo de programa engloba desde habilidades básicas como correr, vestir-se, cuidar da sua higiene e até a utilização funcional da leitura, do transporte, do manuseio do dinheiro e o aprendizado para tomar decisões e fazer escolhas, bem como assumir a responsabilidade por elas.

Compreendemos que as relações estabelecidas durante o ciclo de vida evolutivo do ser humano são à base de uma vivência saudável. O relacionamento entre pessoas é um fator relevante para o seu crescimento, pois a relação com o outro nos proporciona adquirir valores importantes para uma vida estável, tais como: aceitação, compreensão, aprendizagem, afetos saudáveis, disponibilidade para ajudar o próximo, etc. Valores estes que desenvolvem no ser humano sentimentos verdadeiros que contribuem para a formação de sua personalidade.

Esses relacionamentos estabelecidos ao longo da vida surgem a partir da interação do eu com o outro, é importante que o ser humano consiga interagir em qualquer situação ou ambiente, porém, para que isso ocorra é preciso que ele esteja desprovido de qualquer tipo de preconceito.

Devemos aceitar o ser humano como ele é independente de suas condições estruturais, pois somos todos diferentes, não há ninguém igual à outra pessoa, o que acontece é que algumas pessoas possuem certas diferenças que se sobressaem, porém, isso não as torna inferior ou superior a qualquer outra. Nenhum ser humano é melhor ou pior que o outro, é apenas diferente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Constituição da República**. 5 de Outubro de 1988. WWW.Planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/principal.htm. 2 de Março de 2020.
- CAVALTANTE, 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.
- CRAWLEY S.R. e Spiker, D. (1983) **Mother-child interactions involving two-year-olds with Down Syndrome: a look at individual differences**. *Child Development*, 54, 1312-1323.
- NACIONAL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. 5 de Março de 2020.
- RODRIGO, M. J. & Palácios, J. (1998). **Família y Desarrollo Humano**. Madri: Alianza Editorial.
- SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 1999.

**EREMILDA NUNES DE ABREU**

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Camilo Castelo Branco (2003); Pós Graduação em Alfabetização e Letramento (2016); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Prof.^a Aparecida de Lourdes Carrilho Jardim.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo potencializar e oportunizar vivências e experiências de atividades psicomotoras, destacando a importância do movimento e do brincar para crianças com comprometimento. As crianças deixaram de ter espaço e tempo de se movimentar. Pais e professores se preocupam muito com a alfabetização e deixa de lado o essencial que é a base para todo o aprendizado, o movimento. A Psicomotricidade une o motor, o cognitivo e o afetivo, trabalhando a criança no seu todo. É pelo seu corpo que a criança vai descobrir o mundo, explorar situações, experimentar sensações, expressando-se, percebendo-se e percebendo o que a cerca. Toda criança necessita ser estimulada, proporcionando a vivência e o conhecimento de diferentes ambientes e diferentes objetos possibilitando assim o desenvolvimento e aprendizagem.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Corpo; Movimento, Professores.

INTRODUÇÃO

Muitas pessoas já ouviram dizer esse termo, mas não sabem ao certo tudo que o assunto envolve. De uma forma mais resumida psicomotricidade é um acompanhamento baseado na movimentação do corpo e comportamento. A psicomotricidade envolve três aspectos, são eles social (trabalha com os sentimentos), cognitivos (trabalha com o processo de aprendizagem) e motor (trabalha o esquema corporal e lateralidade).

“A psicomotricidade baseia-se em uma concepção unificada da pessoa, que inclui as interações cognitivas, sensório motoras e psíquicas na compreensão das capacidades de ser e de expressar-se, a partir do movimento, em um contexto psicossocial. Ela se constitui por um conjunto de conhecimento psicológicos, fisiológicos, antropológicos e relacionais que permitem, utilizando o corpo como mediador, abordar o ato motor

humano como o intento de favorecer a integração deste sujeito consigo e com o mundo dos objetos e outros sujeitos". (Costa, 2002).

Geralmente os profissionais que cuidam dessa área são professores e psicólogos, assim o tema está por volta de dois pilares: educação e saúde. Várias consequências podem ser determinantes para as crianças, portanto sempre é recomendado procurar ótimos profissionais e não deixar o auxílio ser feito de qualquer maneira. A falta dessa assistência pode apresentar danos futuros relevantes.

Os profissionais capacitados em trabalhar com a psicomotricidade incentivam familiares e professores a dar continuidade nos exercícios que são trabalhados em cada atendimento. Seria um reforço desse acompanhamento em casa. Segundo os profissionais envolvidos no tema, basta fazer algumas brincadeiras que ajude a criança estimular os fatores necessários. Algumas sugestões de brincadeiras e atividades que trabalham o desempenho são: jogos de imitação, quebra-cabeça, boneco desmontável, completar o desenho de uma figura humana, representar partes do corpo humano com espuma, circuito com figuras geométricas, modelagem de massinha, recortar imagens específicas de revistas ou formar o próprio nome com elas, jogos de memórias, palavras cruzadas, entre outros...

É notória a quantidade materiais disponíveis no mercado. São diversos brinquedos coloridos com texturas e formas diferentes, no entanto, devemos estar cientes e conscientizarmos as famílias que, apesar de todas as opções não podemos descartar o fato de o acompanhamento escolar ser importantíssimo e de forma alguma pode ser substituído, apenas reforçado.

OS DESAFIOS DA ESCOLA

As crianças de hoje em dia tendem a ficar mais no computador, nas telas do celular, tablet e isso de certa forma acaba sendo prejudicial. Competir com as novas tecnologias não é o caminho.

Se observarmos as constituições familiares hoje, percebemos que em sua maioria são formadas de membros que saem de manhã para o trabalho e retornam a noite. Ao chegarem a suas casas dividem o tempo que resta com os afazeres de casa e com a família. Diante da rotina de muitas atividades, é cômodo para os pais e responsáveis pela criança, mantê-las no celular, no vídeo game, nos filmes, do que separar um tempo para estar envolvido de corpo e alma com essa criança. É raridade vermos pais andarem de

bicicleta com seus filhos, brincarem de pular corda, ou jogar futebol, vôlei, dominó. As atividades motoras tem perdido espaço para as máquinas. O homem tem se tornado escravo do capitalismo selvagem, em que o ter é mais importante que o ser.

É importante fazermos um contexto histórico para situar as famílias e escolas e conscientizarmos ambos do trabalho da psicomotricidade na escola. Ressaltar a importância do movimento e das atividades motrizes em nenhum momento despreza a importância das atividades tecnológicas, mas saber dosar a participação e o tempo adequado em cada uma é uma atitude sábia por parte de pais, educadores e responsáveis pelas crianças, que se forem ativas irão apresentar um melhor desenvolvimento futuramente.

A comunicação é outro fator determinante para a educação. Queremos deixar claro que quando usamos o termo comunicação, estamos nos referindo a todas estratégias de expressão: oral, gestual, linguagem de sinais e movimentos. A criança desde muito cedo deve ter acesso a esses tipos de comunicação. Cabe à escola oferecer atividades que contemple esses quesitos. As pesquisas demonstram que quanto mais estimulada a criança for, melhor será seu desenvolvimento. O contrário ocorre quando não há apoio e acompanhamento. Surgem dificuldades no aprendizado, o que pode causar danos e gerar alguns transtornos como a dificuldade com a escrita, confusão entre direita e esquerda, orientação espacial, temporal dificuldades com palavras que possuem letras com fonemas parecidos (como D, P, Q, B, G, E) e dificuldade com o acompanhamento de leitura.

Analisando os fatos, concluímos que a psicomotricidade ocupa um vasto caminho no desenvolvimento da criança, seja na questão motora, cognitiva, social e emocional. Um estudo afirma “ a motricidade é a faculdade de realizar movimentos que procura melhorar a utilização das capacidades psíquicas”.

O QUE A PSICOMOTRICIDADE PODE CONTRIBUIR PARA CRIANÇAS COM SÍNDROME

A psicomotricidade pode ajudar as pessoas que sofrem de transtornos/deficiências mentais, como paralisia cerebral, esquizofrenia, síndrome de Rett, crianças com dislexia, deficientes físicos, etc. Nesses casos são trabalhados como uma terapia, que dura por volta de uma hora e é recomendado fazer até duas vezes na semana, sem contar o acompanhamento da escola que é essencial.

A psicomotricidade pode ser muito eficiente e determinante para quem tem Síndrome de Down, pois pessoas com esse quadro tem uma restrição em alguns aspectos como o

desenvolvimento motor e interacional afetando o esquema corporal, o qual a psicomotricidade atua. “A Síndrome de Down é um conjunto de sinais e sintomas que caracteriza um atraso no desenvolvimento das funções motoras e mentais, decorrente de uma alteração genética ocorrida durante ou após a concepção”. (SCHWARTMAN, 1999).

As crianças com comprometimento neuropsicomotor, demonstram falta de coordenação em seus movimentos, frouxidão no tônus muscular e um enorme desejo de experimentar e se apropriar dos movimentos, podendo assim, desenvolver-se com maior capacidade e aprendizagem. “A cada dia, novos estudos surgem com propostas inovadoras sobre a Síndrome de Down e o uso da psicomotricidade a qual define-se como o campo interdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistemáticas entre o psiquismo e a motricidade, sendo aplicada em crianças em fase de desenvolvimento; bebês de alto risco; crianças com dificuldades/atrasos no desenvolvimento global; pessoas

portadoras de deficiência sensoriais, motoras e mentais e psíquicas, família e a terceira idade”. (Diana Barbado, 2009)

O professor deve oferecer caminhos para que a criança alcance melhores resultados e passa a ter uma qualidade de vida melhor, quebrando algumas barreiras. Para esse apoio ser mais eficiente é necessário que o profissional tenha total ciência de seu aluno, ou seja, conheça suas dificuldades, limitações, mas também o potencial. Cada pessoa é única, portanto os exercícios devem ser personalizados, assim como também o atendimento.

Em alguns casos os profissionais trabalham com grupos, mas segundo um critério por eles estudado e adotado.

Segundo (BUENO e ROSA, 1995) é importante que o professor tenha os conhecimentos básicos relativos aos alunos, tais como: o tipo de deficiência, a idade em que ocorreu a deficiência, se a mesma é gradativa, se é transitória ou permanente e se as funções e estruturas estão prejudicadas. O conhecimento das especificidades de cada criança ajuda o professor na prevenção, criando programa que tenha desafios a todos os alunos permitindo a participação e selecionando atividades desde o comprometimento motor, idade cronológica e desenvolvimento intelectual. Na psicomotricidade encontramos a definição da ciência como objetivo de estado do homem através do seu corpo em movimento em relação ao processo de maturação; oportunizando ao professor uma variedade de atividades, principalmente aquelas que envolve jogos, prevendo assim o aprimoramento da personalidade.

Barreto (2000) aponta que a psicomotricidade é se relacionar por meio da ação do seu corpo e do seu movimento, levando em consideração a idade, a cultura corporal, a

maturação e os interesses da criança. Ele afirma que para aprender é preciso a integração da mente com o corpo, e através do movimento consciente, ou seja, a experiência, a criatividade, o domínio dos objetos, que se dá toda a aprendizagem presente e futura.

FUNÇÕES BÁSICAS DA PSICOMOTRICIDADE

Impossível falarmos em psicomotricidade e não citarmos suas funções básicas.

Essencialmente são oito: coordenação motora, lateralidade, orientação espaço temporal, esquema corporal, imagem corporal, equilíbrio e tonicidade.

A coordenação motora é a capacidade de realizar os movimentos de maneira correta, com menos esforço possível. Ela pode ser dividida em: Coordenação motora fina e grossa. Coordenação motora grossa ou global: São os movimentos amplos, percebe-se o uso de grupos musculares maiores como: caminhar, correr, saltar, pedalar, nadar, chutar, subir e descer escadas, etc. Coordenação motora fina: São os movimentos mais específicos, percebe-se o uso de músculos pequenos, das mãos e dos pés: pintar, desenhar, recortar, encaixar, etc.

Segundo Wallon, esquema corporal é a consciência do corpo como meio de comunicação consigo mesmo e com o meio. É um elemento básico indispensável para a formação da personalidade da criança. É a representação relativamente global, científica e diferenciada que a criança tem de seu próprio corpo (Wallon, 1974. p.9).

O esquema corporal resulta das experiências que possuímos provenientes do corpo e das sensações que experimentamos. Não é um conceito aprendido e que depende de treinamento. Ele se organiza pela experimentação do corpo da criança. É uma construção mental que a criança realiza gradualmente, de acordo com o uso que faz de seu corpo.

A imagem corporal é a percepção que uma pessoa tem do seu próprio corpo e os pensamentos e sentimentos que resultam desta percepção.

Esses sentimentos podem ser positivo, negativo ou ambos e são influenciados por fatores individuais e ambientais.

Também podemos pensar a imagem corporal como sendo a maneira como você se vê quando se olha no espelho ou quando você se imagine em sua mente. Ela é a representação mental do nosso corpo, é a forma como vemos e pensamos o nosso corpo, também é a forma como acreditamos que os outros nos vêem.

A estrutura espaço-temporal envolve a análise, processamento e armazenamento de informações. Além de organizar-se dentro de um tempo e espaço, o que é imprescindível

para a aprendizagem da leitura e da escrita, a estrutura espaço-temporal para ser bem sucedida depende de uma boa maturidade psico neurológica e cognitiva.

“A Organização Espaço Temporal, é a capacidade que o indivíduo tem de situar-se e orientar-se em relação aos objetos, às pessoas e ao seu próprio corpo em um determinado espaço. É saber localizar o que está à direita ou à esquerda; à frente ou atrás; acima ou abaixo de si, ou ainda, um objeto em relação a outro. É ter noção do longe, perto, alto, baixo, longo, curto” (ASSUNÇÃO; COELHO, 1997, p.91-96).

O tono se expressa pela contração permanente da musculatura, permitindo atividades posturais, sustentação de membros, a estática e o equilíbrio do corpo.

Hipertonia: aumento do tono que pode ocorrer em determinado ou em vários grupos musculares.

Hipotonia: diminuição do tono que pode ocorrer em determinado ou em vários grupos musculares.

Um tono harmonioso permite gestos com qualidade e bem regulados.

O equilíbrio é estabelecido quando a soma das forças que agem sobre um corpo é nula. Ele pode ser classificado como estático ou dinâmico.

Equilíbrio estático: Quando o objeto está em repouso;

Equilíbrio dinâmico: Quando o corpo está em movimento retilíneo uniforme.

E por último, a lateralidade que é a capacidade de realizar os movimentos, utilizando-se dos dois lados do corpo, o lado direito e o lado esquerdo. Cada sujeito tem maior habilidade num dos lados devido a dominância cerebral. Os destros têm maior facilidade com a mão direita e os canhotos com a mão esquerda.

A RELAÇÃO ENTRE PSICOMOTRICIDADE E APRENDIZAGEM

O desempenho motor da criança está intrinsecamente ligado à aprendizagem. As habilidades motoras de recorte, colagem, escrita e o desenvolvimento do intelecto requerem conhecimento do próprio corpo. Se houverem estímulos realizados de forma a abranger todas as áreas do corpo, certamente o desenvolvimento psicomotor se dará plenamente, contribuindo de forma satisfatória para a aprendizagem.

“Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso seus ensinamentos (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).”

Ausubel, Novak e Hanesian (1980), nos remetem a aprendizagem significativa, para que ela ocorra é necessário que a criança tenha uma atitude positiva para aprender de modo significativo, ou seja, tenha predisposição para aprender. É importante que a criança relacione material novo aos materiais disponíveis em sua estrutura cognitiva. Ao teorizar a aprendizagem significativa, observa-se a importância da motivação para aprender. A motivação é um fator subjetivo, mas pode ser potencializada através de estímulos adequados.

A aprendizagem é o resultado da estimulação do ambiente sobre o ser aprendente. Por isso, é importante que a aprendizagem possa ser significativa, esta por sua vez, nos remete a psicomotricidade, que se bem desenvolvida na criança pode gerar níveis de aprendizagem satisfatório, ou se não bem estimuladas, causar consequências (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

Para que a aprendizagem provoque uma efetiva mudança de comportamento e amplie cada vez mais o potencial da criança, é necessário que ela estabeleça relação direta com o meio e com aquilo que está aprendendo. Para isso, é importante a estimulação. Portanto, é de suma importância que o professor conheça as crianças e o processo de aprendizagem e possa se interessar por elas como seres humanos sensíveis que estão se transformando, e mais que isso, que são únicos no seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O bom desenvolvimento motor é fator essencial para o desenvolvimento não só físico, mas consequentemente afetivo e cognitivo da criança. Ele pode ser alterado por condições biológicas ou ambientais, podendo impedir que a criança se desenvolva como seus companheiros da mesma idade. Mas, felizmente, a partir de estudos e pesquisas aprofundadas, os cientistas compreenderam essas alterações, e puderam elaborar soluções clínicas e preventivas, no qual auxiliam no pleno desenvolvimento motor dos indivíduos.

O principal objetivo da educação psicomotora é ajudar a criança chegar a uma imagem do corpo operatório, permitindo que ela se desenvolva da melhor maneira possível, tirando o melhor partido de todos os seus recursos, preparando -a para a nova etapa do desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo. Como argumenta Le Bouch (1984), a educação psicomotora atingirá seus objetivos quando trabalhada na escola, nas séries iniciais, pois é nessa fase que a criança passa a conhecer a si, seu corpo, suas vontades, constrói sua personalidade, definindo conceitos, pensamentos, ideias, crenças, enfim, torna-se um ser

consciente. Entretanto, a educação psicomotora assumirá suas supostas funções: (estimuladora, [re] educadora e terapêutica), quando o docente, primeiramente, conhecer o desenvolvimento infantil e as funções psicomotoras, e posteriormente seus alunos, principalmente as dificuldades apresentadas por eles, para que assim possam organizar o seu planejamento de aulas e garantir uma aprendizagem de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, Elisabete; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997. ESCOLA ESTADUAL ROTARY, Projeto Político Pedagógico 1º grau, Superintendência Regional de Ituiutaba. Dez., 2014.
- AUSUBEL, David Paul, NOVAK, Joseph e HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.
- BUENO, J.M. **Psicomotricidade, Teoria & Prática: Estimulação, Educação e Reeducação Psicomotora com Atividades Aquáticas**. São Paulo: Lovise, 1998
- COSTA, A. C. **Psicopedagogia & Psicomotricidade: Pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LE BOULCH, J.O **Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento até os 6 anos**. Tradução de Ana Guardiola Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

A ATUAÇÃO DOCENTE NO ESTIMULO À LEITURA DE SEUS EDUCANDOS



EVELINE SOUSA DE ALMEIDA

Graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal do Pará (2015), especialista em Produção Audiovisual pela Faculdade Estácio de Sá – Pará (2017); Professor de ensino fundamental I – Arte – na EMEF Danylo José Fernandes.

RESUMO

A leitura tem função inclusiva social e pessoalmente. Através dela, os indivíduos contam com autonomia para praticar seu papel de cidadão de forma efetiva na sociedade letrada. É comum pensar na escola como o lugar onde a leitura é desenvolvida, apesar de outros espaços e momentos serem tão eficazes para esse progresso. De fato, cabe a ela a formalidade do ensino, onde dispõe de dispositivos e profissionais capazes da fluidez do aprendizado. Este artigo enfatiza a importância da leitura desde os anos iniciais e para toda vida do indivíduo, o papel do profissional docente para que essa habilidade seja desenvolvida de forma crítica e libertária e as possíveis estratégias facilitadoras para que o ato de ler seja possível.

Palavras-chave: Leitura; Educação; Práticas Pedagógicas; Docente.

INTRODUÇÃO

A escola desempenha o papel de mediadora entre a relação do indivíduo com a leitura. Ensinar a ler e escrever é papel primordial da escola, permitindo a ampliação de dominância dos níveis de leitura através de matérias e atividades específicas. A leitura é o alicerce do processo de alfabetização e do exercício efetivo da cidadania.

Para desenvolver formalmente essas habilidades, a escola deve trabalhar, independente do nível escolar do indivíduo, com diversos tipos de textos, desde os textos de literatura criando a possibilidade do leitor interagir e explorar outras formas de imaginários coletivos e pessoais até o cruzamentos de várias linguagens.

Quanto à formação do público leitor pela escola, muitas são as ressalvas feitas por professores e órgãos de educação. Desde a falta de interesse dos alunos, dificuldade para aprender e o impasse para criar um ambiente que favoreça esse aprendizado por falta de uma formação específica dos profissionais. Muitas vezes o ambiente escolar conta com biblioteca e espaços de leitura, mas o posicionamento dos livros por escala de tradição impede um vínculo voraz entre o aluno com o livro, por exemplo.

Quais seriam as causas do distanciamento entre o que pretendemos, articulamos e o que temos como resultados? Como enfrentar a realidade dos leitores funcionais quando o que almejamos são leitores competentes, autônomos e bem formados?

As expectativas geradas pelo professor sobre seu aluno e seu nível de leitura pode desestimulá-los. É neste cenário que o trabalho pedagógico deve entrar em prática para transformar a realidade até alcançar o que se espera de desenvolvimento dos alunos enquanto leitor. A clareza sobre seu projeto pedagógico deve antes de qualquer coisa, focar no desenvolvimento das potencialidades do estudante, tanto individual como social.

Essa postura requer aperfeiçoamento do profissional que educa, atualizando seus conhecimentos aplicados à leitura, refletindo sobre o significado e a importância da ação de ler. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) realiza com frequência encontros de formação para professores orientadores de sala de leitura. Essa iniciativa permite que os professores com um cargo tão importante, discutam e conheçam as diretrizes e objetivos para as salas de leitura, como a mediação da leitura, organização dos ambientes e atividades a serem desenvolvidas.

Neste artigo busca-se soluções para superar os problemas citados, criando outros posicionamentos em relação as práticas de ensino de leitura, por intermédio de discussão crítica sobre os modos de ensinar com foco na formação do público leitor autônomo. Enfrentando os desafios dessa realidade adversa, afim de superá-la, proporcionamos melhora em todas as áreas do ambiente escolar, com alunos capazes e estimulados a dar continuidade a sua vida escolar.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”
FREIRE, (2003, p. 13).

Para agir com autonomia nas sociedades, o desenvolvimento da leitura dos cidadãos é fundamental. Espera-se da escola o desenvolvimento leitor e escrito dos cidadãos, visto que ela, muitas vezes, é o único espaço onde os alunos tem mais contato com livros.

Mesmo que esta não seja uma tarefa exclusiva da escola, este tem sido seu desafio primordial: Fazer seus alunos aprenderem a ler fluentemente e com criticidade. Sem esta ferramenta, o cidadão terá comprometida sua participação no ambiente democrático de direito.

Afinal, o que é ler? Segundo JOLIBERT:

“Ler é atribuir diretamente um sentido a algo (...). Ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidade-prazer) numa verdadeira situação de vida (...). Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc. No momento em que se precisa realmente deles numa determinada situação de vida, “para valer” como dizem as crianças. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler”. (Jolibert, 1994, p.15)

O processo inicial da leitura se baseia na construção do saber de cada aluno. Além do repertório que cada um traz consigo, essa prática não se associa apenas a decodificar palavras escritas em uma página. Cada leitor tem uma experiência muito particular no contato com o letramento, sendo este o objeto de ensino para que se alfabetize e forme leitores.

A prática de leitura no ensino escolar desenvolve processos de múltiplos conhecimentos, facilita a comunicação tornando-a mais fluída e coerente, fortalece a interatividade entre indivíduos e ambientes, além de auxiliar na escrita. Com estas habilidades desenvolvidas, o leitor formará uma base de aprendizado rico. Além disso, para GONZÁLEZ REY (2005):

“Um dos objetivos dos instrumentos escritos é facilitar expressões do sujeito que se complementem entre si, permitindo-nos uma construção, o mais ampla possível, dos sentidos subjetivos e dos processos simbólicos diferentes que caracterizam as configurações subjetivas do estudado.” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 51).

Sem o ato de ler, nossa vida esbarra em dificuldades. Dificulta a orientação pelos espaços, a comunicação com clareza, a descoberta de novos mundos, entender as perspectivas de outros cidadãos e fundamentalmente, compreender outras disciplinas na escola.

Para RANGEL E ROJO (2010), a leitura é um componente social muito importante, afinal é através da leitura que se obtém conhecimento e cria laços de conexão com o mundo que nos cerca. Assim, nos conectamos com o texto e com quem o escreveu, identificando o significante e compreendendo os significados.

SOLE (1998) reitera que poder ler, ou seja, interpretar e compreender textos escritos diversos, de tipos diferentes com intenções e objetivos próprios, auxilia efetivamente no desenvolvimento da autonomia das pessoas, à medida que a leitura é um instrumento fundamental para agir em uma sociedade letrada.

Para FREIRE (2003), lemos o mundo o tempo todo e esse ato é exemplificado por ele com amostras do cotidiano comum a todos:

“Desde que nascemos, vamos aprendendo a ler o mundo em que vivemos. Lemos no céu as nuvens que anunciam chuva, lemos na 8 casca das frutas se elas estão verdes ou maduras, lemos no sinal de trânsito se podemos ou não atravessar a rua. E, quando aprendemos a ler livros, a leitura das letras no papel é uma outra forma de leitura, do mesmo mundo que já líamos, antes ainda de sermos alfabetizados.” (FREIRE, 2003, p.5-6).

É imprescindível que saibamos os fatores que envolvem o processo de leitura e suas variantes em desempenhar um papel efetivo para leitor como o hábito de ler, as interferências espaciais, as condições que envolvem o ser leitor. Logo, deve-se contar com suportes capazes de propiciar leituras compreensíveis, não somente discursos escritos, mas também o ambiente que envolve o leitor para fazer a leitura correta, tornando a prática um exercício agradável e útil.

A FORMAÇÃO DO DOCENTE E OS ESPAÇOS DE LEITURA

“Sempre imaginei que o paraíso fosse uma espécie de biblioteca”
Jorge Luis Borges

O docente responsável por estimular a leitura dos alunos, deve ser um indivíduo leitor. Não é possível ser diferente. Sem a prática de leitura, de um repertório abundante ou interesse por ela, o trabalho fica comprometido e incoerente.

Segundo ZABALA (1998), todo profissional deve buscar o desenvolvimento de suas habilidades, pois isso leva:

“Provavelmente, a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas. Mas certamente a comparação com outros colegas não será suficiente. Assim, pois, frente a duas ou três posições antagônicas, ou simplesmente diferentes, necessitamos de critérios que nos permitam realizar uma avaliação racional e fundamentada.” (ZABALA, 1998, p. 14)

A busca por conhecimento, na área da educação especialmente, deve ser uma constante. Isso eleva a coleção de referenciais que possibilitarão a análise de estratégias especializadas para aplicar em sala de aula e a interpretação dos resultados, afim de modificar, acrescentar ou permanecer com o plano elaborado. Para essa avaliação, o profissional deverá ter uma base teórica muito bem fundamentada, observando a pertinência e a adequação de sua prática.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), na instrução normativa Nº 26, de 11 de dezembro de 2018¹, dispõe sobre a organização de sala de leitura e a escolha e competências atribuídas aos professores responsáveis pela sala. No parágrafo VI - DAS ATRIBUIÇÕES E DAS COMPETÊNCIAS, ressalta:

“IV - participar da formação continuada, programas e projetos de sua área de atuação oferecidos pelas Diretorias Regionais de Educação – DREs e Coordenadoria Pedagógica – COPED/SME e socializar junto aos demais professores, nos horários coletivos, os conteúdos dessa formação.”

Sendo assim, o professor recebe formação contínua para exercer a função na sala de leitura. Porém, não basta a formação voltada para os conteúdos e propostas de aula. O professor deve organizar os espaços e acervos que a escola possui.

Os espaços devem ser usados para além de depósito de acervos. A sala deve ser pensada como um ambiente intuitivo para o uso, dinamizada tanto para a atuação do docente quanto do aluno, sendo esta convidativa, organizada e de fácil circulação. Sinalizar a sala para indicar temas, estilos e coleções facilita a busca dos leitores.

Isto deve levar em conta as diferentes formas de ler, pensando no individual e no coletivo, permitindo que ali as propostas sejam possíveis de serem aplicadas, a exemplos de apresentações, leituras orais, em círculo e em silêncio, para receber visitas de autores, professores e escritores e estudos em geral.

Nada impede que existam outros espaços e momentos de leitura pela escola. A leitura não deve estar enclausurada apenas na sala de leitura. Pode-se promover ações para criar espaços móveis por toda a escola, tornando possível a circulação fecunda de livros entre alunos e até mesmo entre professores, permitindo que amplie seu repertório literário e percebendo que existe uma rede de pessoas que se interessam por ler e descobrir.

Com os espaços devidamente pensados e estruturados, o acervo é um quesito importante a ser organizado. Deve-se considerar critérios de qualidade e diversidade, como temas e faixa etária, por exemplo. Essa disposição deve atender as diversas demandas do professor e dos alunos. Dentro do acervo, cabe ressaltar a validade de se reunir produções dos alunos para integrá-lo, valorizando sua autoria e incentivando a produzir ainda mais.

O papel fundamental que os espaços possuem se dá na medida que interferem na percepção do aluno, podendo ser um ambiente que convida ou repele o leitor:

“Muitas vezes negligenciadas, mas quantas vezes moldadas pelo espaço em que ocorrem, perfilam-se as disposições e atitudes, os valores e

¹ Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-26-de-11-de-dezembro-de-2018/detalhe>

interesses que ajudam os indivíduos a decidir acerca do que lhes parece interessante e válido em termos de aprendizagem” (Pais, 2011, p.51).

O PROFESSOR E AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Aprender a ler não é tarefa fácil. O aluno precisa de ajuda para alcançar um desenvolvimento leitor satisfatório. A função de mediadores torna-se fundamental nesse processo. O mediador/professor, presença essencial na jornada de cada aluno, com suas metodologias bem traçadas é capaz de realizar um trabalho facilitador e efetivo. Para a artista Lygia Clark, o professor tem papel de propositor:

“Nós somos os propositores: nós somos o molde, cabe a você o soprar dentro dele o sentido da nossa existência. Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos; (...) Nós somos os propositores: não lhe propomos nem o passado nem o futuro, mas o agora.” (CLARKE, 2008, p. 143)

Pensar práticas de ensino que permitam formar leitores críticos exige um trabalho com maior diversidade possível, tanto de gêneros textuais quanto de cultura. No entanto, é preciso ter claro os aspectos que devem ser considerados no trabalho com textos.

Um passo inicial capaz de facilitar o processo de aprendizagem está na sondagem que o professor pode colher afim de conhecer o repertório já adquirido pelo aluno. É nesse momento que o professor conhece as características do pensamento do seu aluno, permitindo que ele elabore as intervenções necessárias.

Existem diversas atividades que podem descomplicar a compreensão de textos, tanto antes, durante e depois da leitura. Aqui o professor enquanto mediador do ensino, deve ter como objetivo central desenvolver a capacidade leitora e a autonomia de seus alunos, com abordagens específicas e estratégias de leitura muito bem elaborada. Para Espinoza:

“É necessário criar situações-problemas que gerem dúvidas instigantes sobre o tema a estudar e permitam que os estudantes revelem suas concepções por meio de conversas, desenhos e textos próprios. O resultado é que no momento da leitura eles já terão uma concepção mínima do assunto, diferentes do que tinham no início dos trabalhos.” (ESPINOZA, 2007, p.20).

Nem todos os assuntos serão recebidos com entusiasmo pelos alunos, mas fazer um caminho interessante, associando à realidade deles ou criando situações próximas daquilo que já conhecem, ajuda a criar um vínculo mais forte com os temas. Criar debates também favorecem trocas de conhecimentos, exercitando o ouvir e o interagir, criando associações próprias e compartilhando-as. O professor deve auxiliar nessas trocas de experiências, enfatizar o ritmo de leitura, corrigir a pronúncia com necessário e estar atento a dúvidas dos alunos, como sobre o vocabulário ainda desconhecido e seus significados.

A leitura não termina assim que os livros se fecham. É fundamental que o professor estimule os alunos a se preocupar com a pós-leitura. Para a fixação de temas, significados e conteúdos, o professor pode solicitar resumos dos textos lidos. Através deles, é possível revisar o que foi lido e reforçar a permanência mais duradoura dos conteúdos na memória do aluno. Esse exercício pode ser proposto individualmente ou coletivamente, com o auxílio do professor para tirar dúvidas no decorrer do processo e questionando quais os pontos que os alunos ressaltariam como importante daquilo que leram.

Ver o professor lendo também é um incentivo para a aprendizagem do estudante. Por meio dessa iniciativa, é possível observar o entusiasmo do professor, sua entonação, a pronúncia correta das palavras, as pausas quando as pontuações exigem. Enquanto o professor faz a leitura, pode ser um momento de surgimento de questionamentos válidos, sobre alguma presença desconhecida no texto.

O exercício da leitura pode ser contagiante, assim como exemplifica Castle:

Leio para meus filhos não em função das aulas sobre a segunda infância da faculdade (não as tive), ou porque o pediatra tenha nos recomendado isso (ele não o fez), mas porque meu pai lia para mim. Portanto, quando chegou minha vez, eu sabia que havia uma tocha a ser passada de uma geração para outra. (CASTLE, 2005, p. 20).

Fica evidente o papel da sociedade como propagadora da leitura. Não reservado apenas à escola, mas a todos. O professor deve se preocupar com os modos para propiciar o ler, metodologias facilitadoras, enquanto a sociedade deve proporcionar ambientes e espaços de leitura para dar continuidade ao trabalho do educador. É indissociável a parceria que um agrega ao outro.

A leitura permanece essencial como ferramenta facilitadora e, sua importância, segue por toda a vida do indivíduo, por isso:

“Quando a leitura desperta o interesse se expande para fora dos muros da escola ou das atividades escolarizadas. Do mundo da leitura para a leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos limites da escola.” (LAJOLO, 1997, p.109).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estímulo ao hábito da leitura com satisfação, criticidade e autonomia, é um trabalho que exige capacitação e formação para os professores. Sua atuação na escola, muitas vezes sobrecarregada, é de extrema importância, afinal é através do docente bem preparado e envolvido com o panorama da escola que o profissional recolhe as informações importantes capazes de dar suporte para sua atuação efetiva.

Sendo a leitura fundamental para um bem viver em sociedade, facilitando a comunicação, a orientação espacial, conhecimento dos direitos civis, entretenimento e lazer, ela deve ser uma atividade pedagógica muito bem estruturada, para na infância introduzir o interesse pela leitura, na adolescência aprimorar o que for necessário e na fase adulta consolidar todos os conhecimentos adquiridos, afim de dar autonomia para o cidadão e permitir que esse seja um agente instigador das novas gerações.

As aulas de leitura devem ser estimuladas nas escola, os espaços para exercitar o ler, passando por uma formação docente capaz de conscientizar e de preparar seu repertório com novas ferramentas que permitam essa propagação mais efetiva e eficaz. Sendo o professor o responsável no âmbito escolar por fortalecer os vínculos do aluno com a leitura, ele está construindo um mundo onde o pensamento crítico e democrático se estabelece.

Através da leitura descobre-se o mundo e sua função serve para toda a vida.

REFERÊNCIAS

CLARKE, Lygia. **Caminhando**. 1968. Artcultura, Uberlândia, v.10, n.17, p. 143-158, jul./dez. 2008.

ESPINOZA, Ana Maria. **É preciso ajudar os alunos a entender os textos de ciências**. Nova Escola. ABRIL; São Paulo, dezembro, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo 4)

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson, 2005.

JOLIBERT, J. (1994). **Formando crianças leitoras**. (B.C. Magne.: Trad., Vol. 1, p.219). Porto Alegre: Artes Médicas.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática,1997.

MEURER. **O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais**. Ilha do Desterro, n. 38, 2000, p. 155-171.

PAIS, Maria Paula Marques Baptista Coelho. **A escola e os ambientes de leitura: concepção, percepção, motivação e emoção no contexto físico da aula e da biblioteca**

escolar. 18840 2011. 281f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade Católica Portuguesa. Lisboa, 2011.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. V.19.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto alegre: Artes médicas, 1998.

ZABALA, A . **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.



GARDÊNIA FELIS DE OLIVEIRA

Gardênia Felis de Oliveira é professora de Educação Infantil pela Rede municipal de São Paulo e do Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual. Formada em Letras e Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia, Educação Especial e Alfabetização e Letramento. gardenfelis@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo dialogar com os professores sobre a importância de valorizar outras habilidades das crianças com dificuldades de aprendizagem. Essas dificuldades, se evidenciadas, possibilitam o fracasso escolar, portanto, é importante evitar avaliar situando-se apenas nos pontos fracos, deve-se também considerar os aspectos positivos. Além de valorizar outras habilidades, devem ficar atentos aos pequenos ganhos, tentando levá-los a se sentirem aprovados e a fazerem novas descobertas. Desta forma os educandos, atingirão a aprendizagem, de acordo com suas capacidades e o educador, conhecendo suas limitações poderá fazer as possíveis intervenções pedagógicas. Os professores são muito importantes no processo de intervenção, independentemente de qual seja o problema. A maneira de olhar, sua postura, sua preocupação, a afetividade, a forma como se relaciona com seus alunos, fazem a diferença.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem, Intervenção, Atenção, Afetividade.

INTRODUÇÃO

De acordo com a pesquisa da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), o Brasil é o segundo país com pior nível de aprendizado. Segundo Correia e Martins (2012), nos últimos anos, o número de alunos com dificuldade de aprendizagem teve um aumento considerável, porém vale ressaltar a existência de um conjunto de fatores que favorecem para esse aumento. São eles: - O desconhecimento do conceito por parte dos educadores e dos pais; - A formação escassa dos professores; - A falta de habilidade com o conhecimento.

Também há fatores socioeconômicos, fatores afetivos relacionados a problemas familiares, casos de estudantes com problemas de saúde, condições cognitivas e outros, como bullying, discalculia, disortografia, dislexia e diversas síndromes que interferem no processo de aprendizagem.

Há uma grande necessidade, principalmente por parte dos professores de se conhecer as diversas dificuldades, que atrapalham o avanço da aprendizagem. Para que isso aconteça cabe ao professor ter diálogo com seus alunos. Conforme Libâneo “O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhe atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas.” (LIBÂNEO, 1994, p250).

Essa atenção e cuidados são os motivos principais desse artigo, pois é o momento em que se percebe qual é a dificuldade de aprendizagem que o educando está tendo, é neste momento que o professor poderá ajudá-lo, fazendo as interferências necessárias, garantindo o aprendizado de acordo com sua capacidade de aprender; pois cada educando apresenta um ritmo único no processo de aprendizagem. De acordo com o Relatório de Jaques Delors estabelecer os quatro pilares da educação contemporânea, Aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer constituem aprendizagem indispensáveis que devem ser perseguidas de forma permanente pela política educacional de todos os países. Lembrando que esses quatro pilares não podem separar-se, pois estão interligados, constituindo interação com fim único de uma formação holística do educando.

Colaborar para que o professor perceba quais são as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, pois cada um de sua turma está ali porque precisa de sua ajuda. O educador precisa rever seus métodos e suas técnicas de ensinar constantemente e estar sempre pesquisando indo em busca do conhecimento, pois ser professor é estar estudando constantemente, Contudo negligenciar a aprendizagem para um educando, é negar a ele um futuro e promover à sociedade um grande problema. O artigo 13 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) diz que a incumbência de zelar pela aprendizagem dos alunos é do professor e a maneira de cumprir com essa incumbência é estar constantemente pesquisando, fazendo cursos, indo em busca do conhecimento. De acordo Edgar Morin, em seu livro Os sete saberes necessários à Educação do Futuro, deixa bem claro que: “ O conhecimento do mundo como mundo é necessário ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio : como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? ” Então para que o conhecimento seja pertinente, a educação deverá torná-los evidentes.

A colaboração das ações previstas no PPP (Projeto Político Pedagógico), pois é um documento, ou seja, um instrumento que mostra qual é a proposta da unidade escolar e é através deste documento que todos podem estar ciente das propostas que estão sendo desenvolvidas para dar assistência aos educandos, principalmente aqueles com dificuldade de aprendizagem, aprimoramento o ensino e a integração família-escola e comunidade que colaborarem para o sucesso escolar, também podem ser desenvolvidos projetos família, escola e comunidade com o objetivo de solucionar possíveis problemas. É com apoio de parcerias com a comunidade que podemos ter êxito nos projetos. Com base na LDB de 1996, podemos encontrar apoio legal na elaboração da Proposta Política Pedagógica, pois a escola tem autonomia para elaborar e executar sua proposta.

IMPORTÂNCIA DO OLHAR ATENCIOSO

É importante que o professor conheça as principais manifestações das dificuldades de aprendizagem, que atrapalham o avanço de seus educandos. Essas crianças têm um rendimento mais lento que os outros e um ritmo diferenciado, por isso é necessário que o professor não pressione, o mais importante é o educador estimular este aluno para que ele possa acreditar na sua própria capacidade.

Com base nas palavras de Alves, 2006, “Assim... abracemos uns aos outros e voemos cada vez mais alto... tornemo-nos cada vez maiores... sejamos cosmos... Pois o humano somente se faz humano pelo olhar de outro humano.” (ALVES, 2006)

Neste caso percebemos a importância de os professores terem um olhar atencioso. Para Maria Dolores Fortes Alves, 2009, “Afetividade expressa pelo acolhimento e a amorosidade são importantes fronteiras não só para o desenvolvimento da inteligência, sobretudo para o desenvolvimento da sabedoria, de valores humanos e uma ética da vida, para manutenção da vida humana na terra e cooperação com todos os outros seres”. (ALVES, 2009).

Essas palavras vão de acordo com as palavras de Gandhi: “Mais do que ensinar a ler, escrever, explicar matemática e outras matérias é preciso ouvir os apelos silenciosos que ecoam na alma do educando. Do mesmo jeito, mais que avaliar provas e dar notas, é importante ensinar com amor, mostrando que é possível fazer a diferença”. Um professor observador consegue ouvir os apelos silenciosos de seus alunos, através das suas dificuldades de aprendizagem, estão esses apelos.

Faz-se necessário o professor mudar seu olhar, não um olhar generalizado, mas é preciso individualizar, personalizar cada aluno, para que possa conhecê-los melhor. De acordo com Mendes (1992), os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem à medida que não internalizam os conhecimentos ensinados pelo professor são considerados por seus pais, e principalmente pelos próprios professores, como sendo os únicos responsáveis por esse acontecimento e desse modo, passam a desenvolver sentimento de angústia, medo e insegurança e com isso, contribuem para baixa autoestima. Então é importante que os educadores percebam essas dificuldades de aprendizagem e façam as intervenções necessárias.

Mais um autor deixa clara a importância de os professores terem um olhar atencioso. Brenan, 1988 salienta que sempre que existir um problema na natureza física, intelectual, social, emocional, sensorial, seja ele qual for que prejudique a aprendizagem de maneira a serem necessários acessos especiais ao currículo modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Essa necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou temporária, e para que aconteçam tais mudanças o professor precisa perceber o problema que afeta a aprendizagem. Lembrando que a família é peça principal, a escola precisa receber as famílias de braços abertos, ter a participação constante dos pais no ambiente escola, pois é muito importante a relação escola X família.

VIVENCIAR O QUE SE ENSINA

De acordo com Maturana & Rezapka, (2000) p 16, “Não se deve ensinar valores, é preciso vivê-los a partir do viver na biologia do amor. Não se deve ensinar a cooperação é preciso vivê-la, desde o respeito por si mesmo, que surge no conviver, no respeito mútuo”. (MATURANA, REZAPKA, 2000, p.16)

De acordo com Simone Maria de Azevedo em entrevista ao Portal Brasil “Professores atentos, sensíveis, amorosos, estudiosos, éticos, que amam ensinar e aprender tem condições de perceber comportamentos e sinais indicativos de problemas de aprendizagem” (AZEVEDO, 2014, p.1).

A autora ainda acrescenta que a escola é o espaço onde frequentemente se apresenta algum sintoma alusivo a conflitos de naturezas diversas cujas causas são de “ordem socioeducativa, falhas ou inadequações no modo de ensinar e intervir, docentes demais profissionais da educação e da saúde que atuam nas escolas deveria ser formado para

identificá-los e resolvê-los” (AZEVEDO, 2014, p.1).

Entretanto, é importante também considerar situações relacionadas aos aspectos individuais e familiares em que segundo a autora “o diagnóstico carece de olhares clínicos. Contudo, os professores são muito importantes no processo interventivo, independente do problema. Seu olhar, sua postura, sua afetividade, fazem toda a diferença” (AZEVEDO, 2014, p.1).

Muito já se descobriu, enquanto recursos, para mediar às aprendizagens e ultrapassar muitas barreiras, entretanto ainda há muito a fazer. Com certeza este artigo será de grande ajuda para os educadores terem conhecimento dessas causas que dificultam o aprendizado dos educandos.

ATITUDES A SEREM TOMADAS

Segundo Geraldo Peçanha Almeida, 2010, uma série de atitudes que devem ser tomadas para tratar dessas dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita de causas orgânicas, as mais complexas. Contudo, qualquer que seja o método para tratar ou intervir, nenhum deles irá desconsiderar a necessidade de se avaliar toda a dimensão que caracteriza o problema. Portanto, avaliar a situação psicológica, social, emocional e, até mesmo, financeira da família é uma das mais importantes tarefas no início de um tratamento rumo ao sucesso das intervenções que ali serão desencadeadas.

O autor ainda completa sua fala dizendo que alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita, precisam de muita simplicidade no trabalho. Que muitos recursos, muita organização simultaneamente só atrapalhará o trabalho. Estas crianças precisam de rotina, de sinalizadores, do mesmo tom de voz, da mesma elaboração, da mesma abordagem, de começar e terminar uma atividade. Tudo vai depender muito da competência do professor em preparar sua aula. Usar sempre os mesmos padrões para iniciar, como por exemplo, deixar claro, qual será a rotina do dia, desenvolver e concluir sua aula. Lembrando dos 4 pilares :

A seguir, uma síntese dos quatro pilares para a educação no século XXI, segundo Rodrigues:

- *Aprender a conhecer* – É necessário tornar prazeroso o ato de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento para que não seja efêmero, para que se mantenha ao longo do tempo e para que valorize a curiosidade, a autonomia e a atenção permanentemente. É preciso, também, pensar o novo, reconstruir o velho e reinventar o pensar.
- *Aprender a fazer* – Não basta preparar-se com cuidados para se inserir no setor do trabalho. A rápida evolução por que passam as profissões

pede que o indivíduo esteja apto a enfrentar novas situações de emprego e a trabalhar em equipe, desenvolvendo espírito cooperativo e de humildade na reelaboração conceitual e nas trocas, valores necessários ao trabalho coletivo. Ter iniciativa e intuição, gostar de uma certa dose de risco, saber comunicar-se e resolver conflitos e ser flexível. Aprender a fazer envolve uma série de técnicas a serem trabalhadas.

- *Aprender a conviver – No mundo atual, este é um importantíssimo aprendizado por ser valorizado quem aprende a viver com os outros, a compreendê-los, a desenvolver a percepção de interdependência, a administrar conflitos, a participar de projetos comuns, a ter prazer no esforço comum.*

- *Aprender a ser – É importante desenvolver sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa e crescimento integral da pessoa em relação à inteligência. A aprendizagem precisa ser integral, não negligenciando nenhuma das potencialidades de cada indivíduo.*

Com base nessa visão dos quatro pilares do conhecimento, pode-se prever grandes consequências na educação. O ensino-aprendizagem voltado apenas para a absorção de conhecimento e que tem sido objeto de preocupação constante dos professores deverá dar lugar ao ensinar a pensar, saber comunicar-se e pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, ser independente e autônomo; enfim, ser socialmente competente.

As pesquisas de Sanches, 1988, nos mostra que para as crianças ou jovens com dificuldades de aprendizagem serem identificados, deveria haver a “observância” de uma gama de atributos e características cognitivas e comportamentais que constituiriam uma taxonomia educacional e consubstanciar com propriedades uma definição testável. Para que haja uma observação de vários ângulos é necessário amor e dedicação. Conforme as palavras de Paulo Freire: “Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto”.

VISÃO GLOBAL DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Alicia Fernandez, 1991, traz-nos uma visão global das dificuldades de aprendizagem no qual ao considerarmos apenas o aspecto derivado do “organismo ou só da inteligência, para sua cura não haverá necessidade de recorrer a família. Se ao contrário, as patologias no aprender surgissem na criança somente punir da sua função equilibradora do sistema familiar, não necessitaríamos, para seu diagnóstico e cura recorrer ao sujeito separadamente da sua família (...). (FERNANDEZ, 1991).

Estas palavras estão de acordo com Brandão, 2005 ao criticar o contexto de educação focado em bases técnicas e explicar a importância de estimular cenários visando respeito integral além de “criar contextos interativos de aceitação sem limites de diferenças e de convite fraterno a um trabalho de criação partilhada e amorosamente emotiva de saberes, no qual os diferentes participantes de uma comunidade aprendem e se sintam motivados a conviver e saber”. (BRANDÃO, 2005).

Os autores citados deixam bem claro que é necessário um trabalho em conjunto, todos precisam contribuir. Este pensamento também vai ao encontro do Parecer CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica)17/2001: Parágrafo Único em relação ao atendimento escolar dos alunos cujo início é “na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”. (BRASIL, 2001).

Espera-se que os professores usem elaborações de novas metodologias, novas estratégias, novos recursos didáticos e é necessário ousar e estar disposto a mudanças para podermos ser professores mediadores significativos nas vidas desses educandos, somente assim serão vistas as possibilidades. Como diz as palavras de Fernando Pessoa: “Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ampliar os conhecimentos com relação às diversas dificuldades de aprendizagem. Os estudos já realizados são de grande valia, para que possamos nos orientar e potencializar as aprendizagens.

Com esse artigo, pode-se alcançar o maior número possível de professores comprometidos com a educação de qualidade e se interessem em atingir o maior número de alunos com a aprendizagem significativa.

A pesquisa realizada servirá de base para que todos interessados possam entender que as causas das dificuldades e aprendizagem estão além do que realmente aparentam ser, não estão atreladas ao simples fato de alunos não quererem aprender, mas a outros fatores que nós enquanto professores precisamos compreender.

Ao longo desta pesquisa percebe-se que muitos professores desconhecem as diversas causas das dificuldades de aprendizagem e os poucos que conhecem, só adquiriram o conhecimento através de uma pós-graduação ou fazendo cursos de extensões. Por isso há necessidade do professor estudar continuamente.

De acordo com Fernandez (1990), a aprendizagem é uma construção individual interna, produto de herança genética e biológica agregado aos estímulos e conhecimento provenientes do meio ambiente. Além disso, por ser específica de cada um, essa aprendizagem realiza-se através do processo cognitivo, afetivo, motivacional, histórico e social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G.P. **Dificuldades de Aprendizagem em leitura e escrita**. 2ª edição. Rio de Janeiro: editora Wak, 2010.

ALVES, M.D.F. **Favorecendo a Inclusão pelos caminhos do coração: Complexidade, pensamento ecossistêmico e Transdisciplinariedade**, editora Wak, 2009.

AZEVEDO, S.M. **Portal Brasil Dificuldade De Aprendizagem requer Avaliação Especializada**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/07/dificuldade-de-aprendizagem-requer-avaliacaoespecializada>. Acesso: em 17 de outubro 2016.

BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. São Paulo: editora Brasiliense, 2005.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei. Nº9394 Art.13, Brasília, 1996. BRASIL. **Resolução CNE/CEB, nº2** (Parágrafo Único). MEC. Brasília, 2001.

BRENAN, W.K. **Curriculum for specialneeds**. Milton Keynes: Open UniversityPress., 1988.

CORREIA, L.M; MARTINS, A.P. **Dificuldades de Aprendizagem: que são? Como entendê-las?** Disponível em: <<http://site.utad.pt?cursos/storage/Mespe/4989/12536>.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada, da criança e de sua família**. 2ª edição,

Porto Alegre: Artes Médica, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ªed. Rio de Janeiro: editora Paz e Terra; 1987.

GARCIA, S.J.N. **Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica**; tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: editora Cortez, 1994, p.250.

MATURANA, H.R. & REZAPKA, S.N. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis, RJ: Editoras Vozes, 2000.

MENDES, E.G. **Desafios atuais na formação do professor em educação especial**. In: Revista Integração vol.24, ano. 14; Brasília; MEC/ SEE-SP, 12-17, 2002.

NIKEL, Mateus. Os quatro pilares da educação – Jaques Delors (FICHAMENTO) disponível em: <http://blogdonikel.wordpress.com/2014/05/06/os-quatro-pilares-da-educacao-jaques-delors-fichamento/>

A IMPORTÂNCIA DO DISCURSO ESTÉTICO NA NARRATIVAS INFANTIS



GRAZIELA CAMARGO ZANELATO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Santo André (1997); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

RESUMO

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre o processo de discurso escolhidos nas narrativas que tem como público alvo narrativas para Educação Infantil. Apresenta inicialmente uma revisão crítica da história da literatura infanto-juvenil, segundo Lajolo & Zilberman (2007), e caracteriza os elementos do discurso estético a partir de estudos teóricos como: Perotti (1986), Rezende e Sadroni (in SERRA, 2001). Foi feito, também, uma análise das diferenças entre os discursos nas obras infantis dos autores: Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Daniel Munduruku, entre outros.

Palavras-chave: Narrativas Infantis; Literatura Infantil; Discurso Estético.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por finalidade destacar a importância do discurso estético nas narrativas, que são utilizadas para a formação literária da criança, especialmente na Educação Infantil, pois os textos que priorizam o discurso estético estimulam a capacidade de questionar e analisar de forma racional, além de estimular a sensibilidade, ou inteligência sensível.

Perotti (1986) admite que não é fácil para um autor romper com certos paradigmas tradicionais mesmo que aspire melhorar. É possível constatar que inúmeros autores importantes rendidos ao “modelo narrativo tradicional”. Logo, porque na literatura não é possível fornecer um termômetro com as especificidades de uma obra.

Entretanto é mais fácil delinear as obras que estão a serviço do utilitarismo, já que presenciamos com o discurso numa análise superficial que estão propensas as

características do discurso burguês, pois têm a função de propagar ideologias de uma classe ou uma cultura.

Já as obras consideradas “utilitarismo às avessas” são impulsionados pelo mercado consumidor. Apesar de negarem que o discurso está a serviço de um exclusivo interesse por uma clientela, seja ela qual for, mas quando analisadas mais intrinsecamente, percebe-se que há um discurso que parece se voltar à introjeção de valores que levam uma dada sociedade ao consumo.

Pensando que a literatura promove na criança o pensamento crítico e a (re) formulação de suas convicções. Para tanto, no ato de selecionar obras, o professor deve ter em mente o tipo de discurso presente no texto para extrair do seu jovem leitor o máximo possível que a literatura possa oferecer. Por isso devemos considerar que o livro para crianças é um objeto estético e que deva ser reconhecido como arte, além, claro, de perceber sua capacidade de construir um espaço textual da plurissignificação do ser humano diante do mundo.

Por isso o objetivo geral deste estudo é provocar uma reflexão sobre a importância de que os textos selecionados para iniciação e formação literária da criança priorizem o discurso estético.

As práticas literárias com textos que priorizam o discurso estético para criança contribuem para a formação do pensamento crítico, possibilitando as vivências éticas e estéticas e o conhecimento de outras culturas, ou seja, as experiências a ser vivenciadas pelas crianças serão possíveis através da literatura, no entanto, para que sejam experiências de qualidade será necessário que os textos possam ajuda-las a adquirir as expectativas sobre como é o mundo, que possa refletir sobre os preconceitos, que possam superar e resolver problemas, fazer questionamentos e aprender a lidar com o mundo em sua volta. Sendo assim, tentarei provar que os textos da literatura infantil que contém as características estéticas são ferramentas importantes, pois permitem que a criança reflita.

Dessa forma, o artigo trará a reflexão da história da Literatura, principalmente, no mundo e no Brasil destacadas pelas autoras Lajolo & Zilberman (2007). Logo a análise caracterizando as especificidades do discurso será necessário, todavia contrapor o discurso utilitário e o “utilitário às avessas”, destacando o teórico Perrotti (1986), entre outros estudiosos do tema, que permeiam a relação recursos utilizados para privilegiar o discurso estético.

LITERATURA INFANTO-JUVENIL: BREVE HISTÓRICO

A origem da literatura para crianças, comercialmente conhecidas no mundo, é do século XVIII, pois, anteriormente, falava-se em textos adequados a criança, já que os escritos não eram confeccionados a elas diretamente, nessa classificação, segundo Lajolo & Zilberman (2007), estão: as *Fábulas* (LA FONTAINE, 1668/1694), as *Aventuras de Telêmaco* (FÉNELON, 1917), e, ainda, Perrault com a obra: *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades* (1697).

Ainda as mesmas autoras ressaltam que os escritores franceses foram os que predominaram nos escritos para as crianças. Porém, a ampliação do evento se deu com a o início no período da industrialização, que implantou uma nova ordem econômica e social nas grandes cidades, as quais recebiam grandes levadas de famílias da zona rural, que buscavam oportunidade de empregos.

Essas famílias vindas da zona rural se viram implicadas no crescimento desordenado das cidades, que resultou no aumento rápido da população e excesso de oferta de mão de obra diminuindo a oferta de emprego, pois as fábricas não conseguiram reter todos esses trabalhadores. Sem trabalho para se manterem, instalaram-se nas periferias dos centros urbanos, no entanto, as periferias não ofereciam estruturas adequadas para sobrevivência mínima desejada às famílias, causando a elevação da criminalidade e a marginalização dos mais pobres, situações que presenciamos até hoje.

Enquanto inchava a periferia de desempregados e de subempregados, a população burguesa mantinha-se crescente e poderosa, então no poder, ditava as regras para a sociedade, estrategicamente, essa classe social abraçou as instituições para que trabalhassem em seu benefício.

Entre essas instituições estava a família. Para ela foi determinado uma divisão do trabalho entre os integrantes: ao pai coube a sustentação econômica, e a mãe o gerenciamento da vida doméstica privada (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007, p.16). Nessa divisão de papéis, a criança foi colocada como o ser que deve ser preservado no espaço restrito familiar, mas ela adquiriu o prestígio social e o direito a aquisição de bens, portanto, passou a ser visada como consumidora ávida, sobre a proteção total da família, posto que frágil, indefesa e dependente do adulto.

Outra instituição que colaborou com a sociedade burguesa e com a família nessa nova empreitada foi a escola, que passa ser a autoridade mediadora entre criança e a sociedade. Ela acaba assumindo o papel de disciplinadora da sociedade. Juntamente com a literatura

passa ser a ferramenta doutrinária nessa empreitada. Neste contexto, abre-se o espaço para produção dirigida ao público infantil, como o material escolar e os livros para crianças.

Neste sentido, o gênero dirigido à infância está no bojo dos processos que vêm marcando a sociedade contemporânea desde os primeiros sinais desta, permitindo-lhe indicar a modernidade do meio onde se expande. Tem características peculiares à produção industrial, a começar pelo fato de que todo livro é, de certa maneira, o modelo em miniatura da produção em série. E configura-se desde sua denominação – trata-se de uma literatura para – como criação visando a um mercado específico, cujas características precisa respeitar e mesmo motivar, sob pena de congestionar suas possibilidades de circulação e consumo. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007, p.17).

No trecho acima as autoras exemplificam sobre o tipo de produção que predominaram durante séculos, era uma literatura encomendada para uma específica classe social, que atendia a função notadamente pedagógica e tinha no discurso o pretexto de influenciar e difundir os preceitos da burguesia, ou seja, as obras produzidas afiançavam os valores dessa sociedade.

Para as crianças dessa sociedade, durante o século XIX surgiu na literatura a obra *Os irmãos Grimm* (1812), que, com os contos de fadas, passou a ser “sinônimo de literatura para crianças”, (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007, p.19). Seguiram o caminho das narrativas fantásticas os *Contos* (ANDERSEN, 1833), Lewis Carrol (1863) com *Alice no país das Maravilhas*, também *Pinóquio*(1883) e *Peter Pan*(1911), essas histórias, entre outras, embalam, ainda, não apenas as leituras das crianças, mas, também, segundo as autoras, “todos os autores da segunda metade do século XIX”(LAJOLO & ZILBERMAN, 2007, p.20). Estes carregam características dos modelos burgueses e capitalistas.

Já no Brasil, quando inicia a chamada literatura infantil, também se nota as mesmas especificidades das obras europeias, apenas acrescenta-se particularidades ao gênero, no entanto, não fugiram ao padrão de escrita das histórias dos europeus.

No Brasil, nota-se as primeiras aparições de obras destinadas a crianças após abolição dos escravos e inserção do modelo econômico republicano, que seguia os modelos europeus de modernização que se empenhou, também, no incentivo à alfabetização já que na época predominava no país uma população iletrada (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007).

A elite econômica brasileira do século XX se concentrava, em grande medida, às voltas com a cultura cafeeira que teve que adaptar-se ao novo modelo de economia imposto pela Inglaterra, que incentivou o desenvolvimento das cidades, a criação de novas escolas, que até aquele momento era escassa e atendia apenas os filhos dos mais ricos. Em decorrência da urbanização promovida pelo novo modelo, impulsionou-se a indústria

cultural e proporcionando o aparecimento da literatura para as crianças (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007).

O destaque da literatura para crianças no Brasil foi a publicação da revista infantil *O Tico-Tico* (1905). Foi de grande sucesso e destacou-se pelas características das personagens que compunham o imaginário infantil do brasileiro, pois referendava um grupo específico de consumidor (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007).

Nesse período destaca-se, também, as produções que vieram para Brasil com adaptações, através de Portugal, como os contos de fadas dos modelos europeu que seguiam o rito do discurso de formação dos cidadãos. Estes tinham a intenção de contagiar o leitor com o amor à pátria, de ensinar as crianças a serem alunos disciplinados e obedientes, entre outras virtudes.

Sendo, no entanto, os livros infantis e os escolares os que mais de perto nos interessam, cabe justificar a aproximação entre ele, acrescentando que, para a transformação de uma sociedade rural urbana, a escola exerce um papel fundamental. Como é a instituição escolar que as sociedades modernas confiam a iniciação da infância tanto em seus valores ideológicos quanto nas habilidades técnicas e conhecimento necessários inclusive à produção de bens culturais, é entre os séculos XIX e XX que se abre espaço, nas letras brasileiras, para um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007, p.23)

Como na Europa, a sociedade brasileira, também segue a tendência de empoderamento da escola, como instrumento moralizador da criança que foram feitos através das obras direcionadas a elas, que propunham impregnar de sentimento patriótico. Os textos tinham como único modelo protagonistas que eram crianças exemplares ou extremamente cruel e desleixada, modelos que se distanciavam da realidade das crianças.

[...] a produção e circulação no Brasil desta literatura infantil patriótica e ufanista se inspira em obras similares europeias[...] que o programa nacional de uma literatura infantil a serviço de um determinado fim ideológico é bastante marcado por um dos traços mais constantes da literatura brasileira não-infantil; a presença e exaltação da natureza e da paisagem que, [...] permanece como um dos símbolos mais difundidos da nacionalidade. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007, p.37).

No grupo de brasileiros estavam, no contexto nacionalista: Olavo Bilac, Coelho Neto, Julia Lopes de Almeida e Tales Andrade os quais encerram o primeiro período da literatura para crianças, com a publicação de *Saudade* (1919), que exalta a natureza brasileira, vendendo a imagem do Brasil, onde a agricultura trazia riquezas e felicidade para todos.

Quanto à linguagem utilizada no período das publicações, século XX, predominava, segundo as autoras, a preocupação com escrita correta, ou seja, a reprodução dos vernáculos de origem ocidental, predominantemente a forma imperativa, como a produção infantil, *Histórias de nossa terra*, de Júlia Lopes de Almeida, na qual marcou a preocupação excessiva do uso correto da Língua Portuguesa (LAJOLO&ZILBERMAN,2007).

Com Monteiro Lobato e suas obras inaugura-se uma nova década da literatura para crianças, seus escritos apresentam linguagem acessível, que interagiam com leitores mirins, as histórias como *Narizinho Arrebitado* (1921) que foram adotadas pelas escolas (LAJOLO&ZILBERMAN,2007).

Contrapondo a obra de Tales de Andrade, que fazia exaltação a prosperidade inverídica produzida pela agricultura no Brasil, Monteiro Lobato publicou o livro intitulado *Urupês* (1918), no qual a mesma natureza, o mesmo espaço agrícola, que foi descrito por Tales de Andrade é apresentado por Lobato. Porém, no texto deste último aparece a miséria em que a maioria da população vivia. Na figura da personagem Jeca são mostradas a doença, a pobreza, a desnutrição causada pelo descaso dos governantes e atraso económico do país. LAJOLO&ZILBERMAN,2007).

A obra de Lobato também trouxe as inovações estilísticas e linguísticas: valorizando as variações da língua brasileira, até então banida dos textos, e, ainda, um discurso desprendido do discurso utilitário (LAJOLO&ZILBERMAN,2007).

Na década de 70 surgem, mesmo que timidamente, outros autores que serão estudados nas próximas páginas deste trabalho, os quais seguiram os traços de Lobato e começaram a estruturar uma nova literatura infantil traçando características com humor e criatividade. Usando linguagem clara, simples e moderna, ainda trouxeram conteúdos sobre a sociedade brasileira contextualizada com realidade e, especialmente, buscaram desvencilhar-se dos textos com cunho didático e incluíram a linguagem artísticas buscando expressar com naturalidade, dando, com isso, liberdade de reflexão ao leitor, sem preconceitos, sem verdades universais (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007).

DISCURSO UTILITÁRIO E O “UTILITARISMO ÀS AVESSAS” VERSUS DISCURSO ESTÉTICO

Para entendermos como surgiu o discurso estético na literatura infantil, necessariamente, precisamos conhecer os meandros do discurso utilitário, pois ele antecede e contrapõe ao tema em questão.

Segundo Perrotti (1986), a priori os discursos dos textos literários para crianças e jovens até os anos 70 tinham o propósito de ensinamento. Primeiramente, eram utilizados como mercadoria de imposição de poder de uma classe da sociedade, ou seja, para fins não exclusivos aos princípios que a arte propõe.

Ainda de acordo com Perrotti (1986), os trabalhos publicados desde do século XVIII até a década de 70 só tinham o cuidado com a elaboração do discurso no que podia

constituir “um entrave para o ensinamento”, pois não se importavam com “a coerência interna das narrativas, em nenhum dos seus aspectos: personagens, enredo, tempo e espaço” (p.27). Já que os textos literários direcionados às crianças, produzidos nesse período, tinham a preocupação de completar as atividades pedagógicas.

Os textos com objetivos de moralizar e completar as ações pedagógicas são denominados utilitários por Perrotti (1986), pois “buscam oferecer as crianças e jovens atitudes morais e padrões de condutas a serem seguidos, ordenado os elementos narrativos em função de tal finalidade exterior” (p.117), são textos revestidos para literatura, mas com a função de propagar apenas os valores de uma dada sociedade, neste caso, propagar as ideias da burguesia europeia durante século XVIII.

Nada de novo nesse sentido, não fosse a hipertrofia excessiva desse papel de transmissão que levou essa literatura não apenas a veicular a ideologia burguesa, como também veicular de um certo modo: utilitariamente. A diferença de natureza, ou seja, o “discurso estético” cede lugar ao de propagando de um estilo de vida, ao “discurso utilitário” (PERROTTI, 1986, p.28)

O trecho acima de Perrotti, exemplifica o porquê das críticas do autor, pois, enquanto os textos literários que priorizam o discurso estético se orientam para além de si mesmo, são dotados de autonomia e se estruturam segundo critérios da sua performance interior, o discurso utilitário não tem um desenvolvimento essencial envolvente e prioriza apenas a caracterização da ideologia de um grupo em detrimento de outros.

Entre as diversas críticas de Perrotti ao discurso utilitário, destacamos a de que o discurso utilitário, não oferece ao leitor a possibilidade de diferentes interpretações e que podem ter significados preconceituosos e partidário, enquanto que no discurso estético há várias facetas que possibilitam aos leitores há construir diversos entendimento ao texto.

Sartre defende com convicção uma atitude compromissada do escritor frente à realidade. A palavra para ele é uma arma no sentido de que, por meio dela, o escritor pode e deve desvelar para o leitor a alienação que lhe é imposta pela sociedade burguesa[...]deve fazer de sua pena um instrumento de revelação das estruturas sociais que oprimem os homens[...]. Por isso, a função do escritor é “desvelar o mundo singularmente o homem aos outros homens para que estes tomem, em face do objeto desnudado, a sua inteira responsabilidade”. (PERROTTI,1986, p.34)

Para Sartre, as obras devem ter a função de desalienar o leitor, ou seja, os textos necessariamente devem ser engajados nas causas que liberte da opressão que a burguesia impõe aos cidadãos. No entanto, Perrotti vê problema na maneira como são expostos esse engajamento nas obras, pois ele acredita que a literatura não deve se colocar a serventia de quaisquer grupos.

Entre os problemas do discurso utilitário citado por Perrotti está a tentativa de “convencer o leitor de determinado ponto de vista do autor” (1986, p.38), em que a única

verdade é a do narrador, já que ele é o mensageiro da classe burguesa, por isso, acredita o autor, que se fossem oferecidas obras do discurso estético poderia germinar nos filhos da burguesia princípios ideológicos que sufocariam a ascensão de qualquer outra classe.

Enquanto o discurso utilitário atende aos anseios da burguesia e buscam convencer o leitor a qualquer custo, o discurso estético caminha para a renovação de conteúdos e mudança na posição do ponto de vista, abrindo espaço para os questionamentos do leitor.

Surge também nesse período os novos autores que contestam e discordam do conteúdo do discurso utilitário, publicam obras nas quais destacam afetividade, a interação da criança e ainda a sabedoria popular, mas, que não rompem totalmente com o utilitário e, por isso, são caracterizados por Perrotti de “utilitarismo às avessas”, eles trazem algumas características do discurso estético, mas nas entrelinhas oscilam para discurso utilitário:

Se o discurso utilitário ajustou-se às expectativas de ordenação metódica da burguesia, era de se esperar que autores da nova literatura questionassem tal atitude também a nível da organização do discurso, uma vez que questionaram sempre os valores que sustentam tal ordem: sexismo, preconceito racial, etnocentrismo, antropocentrismo, vida afetiva meramente formal, saber como instrumento do poder, individualismo etc. Todavia, não foi isso que se viu. Ao contrário, foi comum, a nível discursivo, o uso do discurso utilitário como modelo do “utilitarismo às avessas”. Este consistiu no questionamento dos conteúdos burgueses, dentro de padrões discursivos idênticos ao utilizado pela tradição, ou seja, dentro do modelo utilitário. [...] apenas mudavam de feição, adaptando-se aos interesses contemporâneos que reclamam novas formas de “ordenação metódica” da sociedade. (PERROTTI, 1986, p.117-118)

Alega o autor que as obras começaram a apresentar novos aspectos, mas que apesar do empenho para desvencilhar do discurso utilitário – como a da autora Ana Maria Machado em “*Raul da Ferrugem Azul*” que apresenta perspectiva completamente diferente das narrativas até então publicadas – conservavam recursos como a manipulação. Sendo assim, o texto cria uma atmosfera que não era ensinamento, no entanto “a fala das personagens não é, dessa maneira, outra coisa senão a fala do autor, assim como a organização do todo narrativo não é obra do narrador, mas desse dissimulado autor” (PERROTTI, 1986, p.125), por isso, o autor considera essa obra como “utilitarismo às avessas”, ou seja, o discurso presente busca um impacto sobre o leitor.

Ana Maria Machado é citada por Perrotti como uma das mais importantes, no Brasil e exterior, escritoras de literatura infantil que apesar de se esforçar ainda deixa aparecer os resquícios do utilitarismo, ou seja, ela não vence “o peso da tradição sobre o desejo da renovação”, pois, apesar de ter visão distinta do autor convencional, apresentar a mulher como atuante, legitimar a cultura popular como forma de emancipação, ele produziu alguns textos em que prevalece o discurso utilitário, “isso mostra as dificuldades por que passa toda tentativa de renovação na área de cultura[...]” (PERROTTI, 1986, p.132).

Não só Ana Maria Machado sucumbiu ao tradicional discurso utilitário, o autor Perrotti cita também: Ruth Rocha com *Marcelo, Marmelo, Martelo* (1976) e Fernanda Lopes de Almeida com *A curiosidade Premiada* (1978), pois são narrativas que apresentam algumas características do discurso estético, “como liberdade, individualidade, respeito à criança, etc.” (PERROTTI, 1986, p.132), no entanto, têm a pretensão de exercer a autoridade parcial sobre a criança. Mas, também, há textos da mesma autora Ruth Rocha que superaram o discurso utilitário, os quais descreveremos nas próximas páginas.

O DESPONTAR DO DISCURSO ESTÉTICO NAS NARRATIVAS INFANTIS

O tipo de discurso apresentado nos textos até o século XX, cujo principal objetivo era a moralização, condizia com a pedagogia do ensinamento e era apropriado aos olhos dos críticos dos textos literários, porque, segundo Laura Sandroni (2001), as mudanças sociais ocorridas ao longo dos séculos são as responsáveis pelos novos raciocínios de discurso na literatura.

Os primeiros responsáveis pela mudança do discurso são as denominadas escolas literárias como: “o classicismo, o romantismo, o realismo, o modernismo” (SANDRONI in SERRA, 2001, p.55), entre outras escolas que buscavam apresentar novas linhas de pensamento, sempre rompendo com as anteriores e juntamente com nova geração de autores que se uniram aos artistas plásticos, aos pintores e escultores.

No entanto, as novas linhas de pensamento que surgiram nas escolas de literatura não foram suficientes para banir as características pedagógicas das obras destinadas a crianças e jovens. Mas na década de 1920 surge o autor Monteiro Lobato que traz nos seus textos um novo tipo de discurso, apesar dos objetivos pautarem a formação da criança e jovem, Lobato doou ao leitor a chance de interagir com texto, pois para ele o leitor é um ser ativo, perspicaz e habilidoso para obter de si as resoluções que a vida exige. (PERROTTI, 1986)

Mas Lobato foi um exemplo ilhado por muito tempo na literatura infantojuvenil brasileira no que toca o modelo discurso estético. Para Perrotti, o padrão de sociedade conservadora que mantinha o Brasil, dificultou-se, demasiadamente, o surgimento de autores para seguir o modelo de discurso que Lobato inaugurou.

A retomada do discurso que implantou Monteiro Lobato deu-se na década de 70 com a nova geração de escritores, que preocupados com o discurso renovaram as narrativas e consequentemente romperam com o utilitarismo.

Dentre os escritores que abandonaram o uso do discurso utilitário em seus textos estão; Lygia Bojunga Nunes com a publicação de: *Os colegas* (1972) e *Corda-Bamba* (1979), *O que os olhos não veem* (1981), de Ruth Rocha, e ainda a obra *O caneco de prata* (1971), de Joao Carlos Marinho Silva, que segundo Perrotti é o exemplo incontestável do novo meio de produzir narrativas.

Perrotti os considera “como autores sensíveis não somente aos novos conteúdos, como também ao fazer literário” (PERROTTI, 1986, p.132). Além desses autores citados que romperam com o tradicional, foi crescente novos autores tornarem-se adeptos ao discurso estético, apesar da nomeação ser bastante nova para muitos escritores brasileiros, o legado de textos que apresentam o discurso estético também consagra a geração contemporânea, como é o caso de Daniel Munduruku, pois seus textos não fazem parte do modelo e narrativa tradicional vinculado à literatura infantojuvenil.

Porém, a nomeação de estético não era muito usada na literatura para crianças e jovens, segundo Sandroni (2001), mas a partir do surgimento dessas escolas literárias os autores de textos para crianças buscavam se adequar ao conceito de “novo belo”, o que não apresentou mudanças significativas no conceito de beleza utilizado nos textos pelos autores.

A medida mágica e fantástica da literatura e da leitura diz respeito, portanto, a essa gama de emoções; transitar por elas não se reduz simplesmente a deleitar-se, satisfazer-se com fáceis soluções, ou anestesiar-se com alegrias banais, amar apenas superficialmente e desconhecer o ódio. Porque a grande literatura se constrói com a complexidade das paixões, e, por isso, lida também com a relatividade e as oscilações[...]. Crianças, jovens ou adultos, carregamos todos a mesma condição originária que nos acompanha[...]. Ludicamente a criança pode participar de grandes questões, como vários textos de qualidade nos mostram. (SANDRONI in SERRA,2001 p.83;84)

Conforme expressa a autora Sandroni (2001), um dos propósitos dos textos literário é o da recreação e o do discurso estético na literatura é de contribuir ludicamente com a criança pela magia e mundo da fantasia.

A autora acredita que a literatura não foi criada para atender os propósitos do utilitarismo, pois ela deve atender aos propósitos da fascinação e da linguagem secreta, já que é possível haver aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo da criança com bons textos literários.

A positiva relação emocional entre a criança e o que ela lê, como leitora iniciante e, depois, fluente e independente, vem dos poderes mencionados, que a mantêm profundamente atenta e ativa. Eles são mola eficaz para o desenvolvimento arejado da mente, cuja percepção tenderá a aprender e a expressar equilibradamente, em consonância com o amadurecimento da consciência, que respaldará relações vigorosamente criativas e sensíveis da subjetividade com o mundo exterior ao longo da vida. (RESENDE in SERRA,2001, p.86)

Por isso que os textos oferecidos às crianças devem ser sensíveis à percepção do leitor, cuidadoso com a linguagem e a estrutura deve fugir da organização sistemática, pois segundo Perrotti (1986) os textos literários não devem oferecer ao leitor um receituário de como a vida deve ser.

Entre os exemplos de modelos de narrativas que trazem as características de obras que evidenciam o discurso estético, Perrotti (1986) cita o texto “*Corda-Bamba*” (NUNES,1979) no qual a autora no decorrer da construção do texto coloca-se vis-à-vis com o acontecimento, deixando um espaço entre autor e leitor, em que o leitor possa juntar com pedaços do seu conhecimento e dar sentidos ao texto criticamente.

Corda-Bamba, ao contrário de obras que visam à “ordenação metódica” do mundo, rompe definitivamente com tal postura e propõe-se ao leitor como um local de oscilação – a “Corda Bamba” – onde são incertos os limites entre o possível e o impossível, entre o ser e o parecer. A formulação do seu discurso é coerente com essa circunstância, na medida em que assimila tal ambiguidade, transferindo-a, em decorrência, para o leitor. A autora está ali lembrando sempre: “Este é meu mundo. Entre nele, se quiser.” (PERROTTI, 1986, p.135)

A narrativa *Bisa, Bia, Bisa Bel* (1981) de Ana Maria Machado é outro exemplo, segundo o autor, de transposição do utilitarismo para o estético, neste texto diferentemente da obra *Raul da ferrugem azul* a autora exterioriza o cuidado em “auto questionar-se”, produzindo uma narrativa rebuscada, na qual autora não passa apenas informação ao leitor, como também interage com as personagens.

Da autora Ruth Rocha a narrativa em terceira pessoa *O que os olhos não veem* é mais um exemplo de superação de utilitarismo. Apesar de considerado por Perrotti como um texto envolvido com uma causa, e sem demagogia, e construído em redondilhas, como nas obras da literatura de cordel, a autora assume o “seu próprio discurso, o narrador, apesar dos compromissos com a “causa”, deixa espaço para reflexão, [...] “quem conta um conto, aumento um ponto”, (PERROTTI, 1986, p.138), ou seja, o espaço proposital criado pela autora possibilita ao leitor recriar a seu conto, como propõe do discurso estético.

Helena Rodarte escreve em *A estética nos livros para crianças e jovens* (in SERRA, 2001) que devemos pensar na criança como receptora que reivindica a seriedade, a dedicação, o conhecimento e autor habilidoso. Ela enfatiza que deve respeitar o leitor, ainda ter a sincronia com ele.

Segundo a autora, a maioria dos textos atualmente são demasiados “práticos, rápidos e eficientes[...] A linguagem reduzida. Objetiva e Pobre” (RODARTE in SERRA, 2001, p.49). Com isso a qualidade fica retraída muitas vezes pelas ideias pragmáticas e fogem do aceitável como estético, porque, segundo ela, quando há a soberba do discurso prático acaba-se por deixar de lado o senso estético, pois para a autora não é possível ser rápido

e eficiente como condiz o pragmatismo e ainda priorizar estético, já que no pragmatismo as sensações têm que ser imediatas e contundentes, descarta as divagações e as sutilezas, diferentemente do que reivindica o discurso estético.

Sendo assim, a criança preparada com bons textos literários terá o desenvolvimento equilibrado diante das escolhas literárias ao longo da vida adulta, pois o “contato da criança com a arte literária equivale a investimento precioso”, (RESENDE in SERRA, 2001, p.86), por isso, cabe aos professores e educadores as escolhas dos textos que priorizam o discurso estético, porque eles despertam o desejo, produzem a relação de cumplicidade entre os leitores “com naturalidade”, pode “seduzir, conquistar, favorecer à criança o contato com a beleza do universo encantador”. (RESENDE in SERRA, 2001, p.88). E isso contribui de forma significativa para formação literária da criança, desde da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa realizada, pude fazer uma breve reflexão acerca do discurso estético, apresentei uma explanação dos discursos utilitários e o utilitarismo “às avessas”, pois, julgo necessário conhecer essas vertentes para poder ter base comparativas de discursos utilizados em diversas épocas da literatura.

Além disso, apresentamos uma descrição histórica da literatura infantil, os principais acontecimentos que interagem com o objeto de estudo, o discurso estético, os autores e suas obras ao longo dos séculos

Sendo assim, não estão esgotadas as possibilidades múltiplas de leitura de ensino da literatura com as diversas obras que estão no mercado, desde que o professor leve em conta que deva priorizar obras em que prevaleça o discurso estético, apesar de sabermos que nenhum discurso é isento de intenção.

De todo modo, o discurso estético não tem cunho formativo, à maneira que criticado acima, não é utilitário e rompe com os preconceitos e estereótipos propagado por uma classe socioeconômica.

Nesse âmbito, a abordagem criteriosa da literatura infantil demanda as escolhas das obras para as crianças que ofereçam também a dúvida, questões sociais, a diversão, o voo imaginário, a possibilidade de escolha e a formação do pensamento crítico.

Tendo em vista os argumentos apresentados, não espero resolver os problemas relacionados à escolha dos professores no que tange as obras que serão lidas por elas para práticas em sala de aula, mas espera-se que tenha contribuído aqui para futuras

reflexões e pesquisas de estudantes e profissionais envolvidos com o ensino de literatura para criança.

REFERÊNCIAS

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: histórias e histórias.

São Paulo: Ática, 2007.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

SERRA. Elizabeth D'Angelo (org). **Ética, estética e afeto na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Global, 2001.

A INDUSTRIALIZAÇÃO SUBSTITUTIVA DE IMPORTAÇÕES E ALGUMAS DE SUAS CRÍTICAS



GUSTAVO TONON LOPES

Graduação em Relações Internacionais pela Faculdade Santa Marcelina (conclusão em 2010); Especialista em Ensino de Geografia pela Faculdade Campos Elísios (conclusão em 2019); Mestre em Integração da América Latina pela Universidade de São Paulo USP (conclusão em 2013); Professor de Ensino Fundamental II - Geografia - na EMEF CEU PERA MARMELO, Professor de Ensino Médio – Geografia – no SENAC São Paulo.

RESUMO

Este artigo visa compreender a ideia fundacional da CEPAL: “A industrialização substitutiva de importações”, algumas de suas principais críticas e de que forma a própria CEPAL se encarregou de respondê-las. Serão discutidas as críticas que se estabeleceram a partir de fortes influências da escola clássica da econômica (sobretudo as que versam as vantagens comparativas). Inicialmente será explicado rapidamente o contexto institucional da CEPAL e como a industrialização substitutiva de importações surgiu em seus documentos. Após a explanação da importância do processo industrial na América Latina será explorado o legado Cepalino acerca da Integração Econômica Regional como pré-requisito para a viabilização e o sucesso do processo de industrialização substitutiva de importações. Posteriormente serão expostas algumas das críticas clássicas que sempre contrapõem as vantagens comparativas e a teoria cepalina para o comércio internacional. Por fim será explicitado como a própria CEPAL se encarregou de rebater as críticas liberais em seus próprios documentos e quão amplo pode ser o comércio internacional, a partir do legado Cepalino.

Palavras-chave: CEPAL; Industrialização substitutiva de importações; América Latina; Integração Econômica Regional.

INTRODUÇÃO

A CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), a partir de seus documentos e pensadores, teve forte influência na segunda metade de século XX. Seja na esfera governamental, através de seus documentos e recomendações, seja no meio acadêmico;

por ter sido uma das precursoras a incentivar a América Latina em seu autodescobrimento, com todas as suas idiossincrasias e a partir de um olhar local.

Muitos olhares particulares se revelaram com a produção da CEPAL, e possivelmente um dos aspectos mais destacados, desde o princípio, em seus documentos seja a política de substituição de importações. A mesma se revelou como característica central na condução de toda a análise e pensamento Cepalinos. Causou grande impacto na região, seja naqueles países que se pautaram por ela ou mesmo aqueles que tinham repulsa por essa idéia. É também inegável que a industrialização substitutiva de importações foi um dos legados cepalinos, mais criticados e incompreendidos.

Este artigo tem por objetivo compreender o que a CEPAL entendia por industrialização substitutiva de importações e porque grande parte de seus críticos, fortemente influenciados pela teoria clássica do comércio internacional (das vantagens comparativas) muitas vezes não compreenderam a proposta em sua totalidade. Para isso será explicado, de forma sucinta, os aspectos que liberais (simpáticos à teoria das vantagens comparativas) criticam a teoria Cepalina utilizando-se exatamente de conceitos muito presentes na teoria clássica.

Será defendida a ideia de que, na maioria dos casos, os críticos da CEPAL não se atentaram a todos os detalhes e pré-requisitos para o sucesso da política de substituição de importações; sobretudo a total desconsideração à importância que a integração regional teria nesse processo. A grande maioria das explicações acerca da CEPAL e suas principais ideias se utilizarão dos documentos fundacionais da própria instituição como fonte de informação.

A CEPAL (A INSTITUIÇÃO E ALGUMAS DE SUAS IDEIAS)

Criada em 25 de Fevereiro de 1948 a Comissão econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU); e desde sua criação tem por objetivo promover o desenvolvimento regional e a ampliação das relações de seus membros, entre si e também com o resto do mundo. Possui sede em Santiago e mais sete escritórios espalhados por toda a América. É composta atualmente por 44 Estados-membros da comissão e oito associados, sendo que todos os países da América Latina e Caribe são membros da CEPAL.

Grandes pensadores do desenvolvimento da América Latina passaram pela CEPAL, e através de estudos empíricos, conseguiram influenciar enormemente as políticas de

desenvolvimento regional na América Latina. A essência das ideias primárias da CEPAL está presente no documento “*O desenvolvimento econômico da América Latina e alguns dos seus principais problemas*”, escrito em 1949. No documento Raúl Prebisch explicita a questão do subdesenvolvimento a partir das especificidades latino-americanas. Também propõe outros modelos de desenvolvimento regional, que a partir de dados empíricos, demonstram sua viabilidade.

A teoria econômica Ricardiana das vantagens comparativas, na qual cada economia deveria se especializar no(s) produto(s) que seriam mais propícios para aquele ambiente sócio-político-econômico, criando consequentemente produtos mais competitivos no mercado internacional e um progresso coletivo, foi uma das desencadeadoras da divisão internacional do trabalho, que por um longo tempo, foi adotada como um modelo quase que consensual entre as economias mundiais. A CEPAL através, do documento, diz que é indubitável que grandes benefícios foram atingidos graças ao progresso técnico, entretanto os fatos mostram que os frutos alcançados pela divisão internacional do trabalho não são equitativos. E isso pode ser facilmente percebido através das elevadas disparidades no padrão de vida das massas nos países mais industrializados em comparação com os países periféricos. Uma das razões que explicariam as assimetrias nos ganhos da divisão internacional do trabalho é que o excedente proporcionado por produtos industrializados é, em geral, muito maior que dos bens primários.

A América Latina como um todo se localiza na periferia da economia mundial, não possuindo, portanto, uma indústria suficientemente forte e uma grande dependência dos produtos manufaturados vindos do centro. Uma das alternativas propostas pela CEPAL era o desenvolvimento industrial da região. Sendo que isso seria propiciado à partir da substituição de importações; ou seja mecanismos poderiam ser utilizados para que a importação de manufaturados vindos do centro diminuísse, e a indústria local (que estaria nascendo) fosse beneficiada pela própria demanda interna regional de consumo. Diferentemente do que os críticos da teoria Cepalina afirmam, o modelo não é totalmente protecionista e contra o comércio internacional; na verdade a CEPAL defende que o comércio exterior é necessário e pode ser extremamente saudável para a região, desde que ambos os lados (periferia e centro) se apropriem, com equidade, dos benefícios propiciados pelo comércio internacional:

Quanto mais ativo for o comércio exterior da América Latina, tanto maiores serão as possibilidades de aumentar a produtividade de seu trabalho, mediante a uma intensa formação de capital. A solução não está em crescer à custa do comércio exterior, mas em saber extrair, de um comércio exterior cada vez maior, os elementos propulsores do desenvolvimento econômico. (PREBISCH 2000, p. 73)

A industrialização, juntamente com um comércio internacional mais equilibrado, seriam vetores do desenvolvimento social da região a partir da coletivização de uma maior quantidade de recursos gerados pelos processos industriais e consequente elevação do padrão de vida das massas na região. Com um padrão de vida mais elevado, a população local (também influenciada pelo crescimento demográfico) aumentaria consideravelmente a demanda por produtos manufaturados, que não poderiam ser integralmente garantidos pelas importações; esse ciclo virtuoso possibilitaria um comércio exterior mais simétrico. O desenvolvimento dos outros setores da economia da região (agricultura, pecuária etc) não é incompatível com o desenvolvimento industrial, uma vez que a própria indústria apresenta uma forte demanda por produtos de produção primária.

O investimento externo também não pode ser ignorado, visto que é parte do próprio crescimento industrial. A CEPAL acredita que deve se evitar ao máximo a criação de uma relação de dependência do investidor externo e a economia local, além de uma maior atenção aos investimentos externos nos serviços financeiros de inversão de capitais, para que a economia esteja menos vulnerável a eventuais crises posteriores. Entretanto o investimento externo é bem-vindo e necessário quando se reflete em aplicações produtivas, que podem inclusive fomentar a implantação e desenvolvimento das indústrias.

Um dos argumentos utilizados pelos economistas mais influenciados por teorias conservadoras é de que a razão do baixo lucro obtido pela produção na periferia é decorrência da baixa produtividade dos trabalhadores locais. De acordo com a CEPAL a baixa produtividade é reflexo do ciclo vicioso do sistema econômico. Caso a industrialização, cumpra seu papel no emprego da mão-de-obra local inutilizada ou subutilizada, dando dignidade e remuneração compatível, a produtividade desse trabalhador consequentemente aumentaria:

Mas como obter aumentos de produtividade de magnitude suficiente? A experiência dos últimos anos é instrutiva. O crescimento do emprego requerido pelo desenvolvimento industrial pôde efetuar-se, embora não na totalidade dos casos, com a utilização de pessoas que o progresso da técnica vinha desalojando da produção primária e de outras atividades, especialmente de certos tipos de trabalho e serviços pessoais de remuneração relativamente baixa, e mediante a utilização do trabalho feminino. O emprego industrial das pessoas desempregadas ou mal empregadas significou, portanto, uma melhoria da produtividade, que se traduziu num aumento líquido da renda nacional, nos casos em que não houve fatores de outra natureza que provocassem uma queda geral da eficácia produtiva. (PREBISCH 2000, p. 77)

O documento também cita que o próprio progresso técnico, acompanhado de políticas sociais (no âmbito educacional, por exemplo), conseguiria aumentar a eficácia produtiva. Ou seja, se todos os recursos proporcionados pelo progresso técnico (aparelhos, máquinas,

técnicas, conhecimento científico etc) fossem plenamente disponibilizados na região, a eficácia produtiva automaticamente aumentaria, pois a funcionalidade desses instrumentos proporcionaria uma melhor utilização do tempo do trabalho. E a disseminação dessas ferramentas só seria possível a partir do nascimento/aprofundamento da industrialização.

Não se pode cair no engano de que o processo de industrialização na América Latina necessariamente será igual ao dos países centrais, muito provavelmente se uma cópia for feita a efetividade produtiva estará comprometida. A história mostra que o modelo de industrialização adotado deve levar em consideração as especificidades locais; caso as mesmas sejam bem utilizadas, as indústrias locais conseguirão atingir um elevado grau de competitividade internacional, e os ganhos sociais serão ainda mais proveitosos.

A IMPORTÂNCIA DO MERCADO COMUM REGIONAL

Historicamente as relações entre os países latino-americanos nunca foi muito significativa. Durante o período colonial a região estava basicamente a serviço de suas metrópoles; após a independência e o surgimento de potências econômicas no hemisfério norte conjuntamente com a condição de subdesenvolvimento da região, se estabeleceu uma relação de dependência, na qual a América Latina exportava matérias-primas e importava manufaturados. Não havia, portanto, muito espaço para o aprofundamento das relações intrarregionais, sobretudo no âmbito econômico.

Ainda dentro da política de industrialização substitutiva de importações, a integração econômica regional é defendida como parte importante na viabilização da primeira, e consequente desenvolvimento regional. A sistematização das principais ideias que concernem o assunto está no documento “O Mercado Comum Latino-Americano”, de 1959. Nele Prebisch considera que as relações econômicas intrarregionais sempre foram extremamente limitadas, pois nunca houve nenhum tipo de complementaridade, somente no âmbito de produtos primários pontuais.

Os benefícios de um Mercado Comum Regional podem ser facilmente percebidos através dos países menores que não teriam condições de se industrializarem sozinhos, pois seus mercados seriam insuficientes, e os recursos financeiros limitados:

Em países com escassez de capital e cuja capacidade de crescimento mostrou-se insuficiente, até agora, para absorver com eficácia grandes massas de potencial humano, e que desperdiçam grande parte de seu esforço em formas rudimentares de produção, não seria admissível nenhuma fórmula que trouxesse consigo fenômenos persistentes de desemprego dos fatores produtivos. Não é outra a base de preocupação freqüente: as conseqüências que poderiam ser acarretadas pela súbita

eliminação do protecionismo entre os países latino-americanos. Esse protecionismo ampara uma grande parte das atividades existentes. Contudo, tal como foi concebido, o mercado comum concerne menos a essas atividades do que às que terão que ser desenvolvidas de agora em diante, em respostas às exigências do crescimento econômico. (BIELSCHOWSKY 2000, p. 351)

Já nos países maiores, com uma indústria em nascimento, o mercado comum influiria de forma positiva na consolidação da política de industrialização substitutiva de importações, na medida em que daria um forte ganho de escala e competitividade, ampliando as possibilidades das indústrias locais se tornarem gradativamente mais eficientes, intensificando o intercâmbio comercial também de produtos primários.

Também é citada a importância de se considerar as assimetrias regionais na formulação do modelo. Sendo que no início se faz necessário um tratamento diferenciado, para, na medida do possível, igualar todos os países do Mercado no que diz respeito às suas oportunidades. A forma exata desse modelo deve ser desenhada a partir de seu contexto temporal, e com certa flexibilidade, já prevendo futuras mudanças naturais, decorrentes do curso da história econômica. O aspecto fundamental é que o desenvolvimento regional conjunto deve estar sempre em pauta, para que não se perca de visto o objetivo mais importante do processo de integração regional.

A partir de estudos empíricos o documento demonstra que além do aumento da demanda da própria região por produtos manufaturados, o mundo tende a comprar uma quantidade muito maior de bens industriais, em comparação aos primários. Esse fato leva a crer que a região necessita de uma indústria competitiva, exatamente para atender ao crescimento da demanda mundial; caso a industrialização na região não ocorra, as disparidades entre a América Latina e os países centrais só aumentariam. A integração regional aparece nesse contexto como um elemento facilitador para o ingresso da região no mercado internacional enquanto exportadora de bens industriais.

A política de substituição de importações conjugada ao Mercado Comum proporcionaria para a região um desenvolvimento não mais dependente do crescimento das exportações para o centro, mas um crescimento econômico para toda a região, menos atrelado a movimentos sazonais decorrentes de sua dependência externa. além de possibilitar à toda a região, independentemente de suas especificidades nacionais, ingressar no promissor mercado internacional de bens industriais como fornecedores também. Colhendo, dessa forma, frutos dessa crescente demanda e possibilitando a elevação do padrão de vida das massas.

É muito improvável que um país, seja ele qual for, consiga desenvolver sozinho todos os segmentos industriais de forma eficiente, uma vez que muitos elementos são

involuntários no sucesso de alguns ramos industriais. Entretanto com o Mercado Comum pode haver uma relação de complementaridade, ou seja, cada país (dentro daquele Mercado) poderia se especializar nos setores que mais vantagens obtiverem; assim a indústria regional poderia se lançar no mercado internacional de forma mais competitiva, além de oferecer um rol de produtos primários ainda maior.

É importante ressaltar que a CEPAL enfatiza sempre o setor industrial, e qualifica esse como primordial para o desenvolvimento regional. Defende que quanto maior a necessidade de utilização da tecnologia, mais provável a possibilidades de ganhos sociais a partir do desenvolvimento setorial. Cita a urgência do desenvolvimento das indústrias de bens de capital, mas não se esquece dos produtos automotivos, outros bens duráveis e até mesmo as matérias-primas e intermediárias.

Estudos demonstram que o provável crescimento do PIB per capita da América Latina levaria a um grande movimento migratório da população agrícola para as cidades. A concorrência proporcionada pelo surgimento do Mercado Comum também afetaria profundamente as atividades agrícolas protegidas. A indústria teria também, no caso da agricultura, um papel importante ao impulsionar o desenvolvimento da técnica no campo e consequente aumento da produtividade. O Mercado Comum mais do que em qualquer setor, terá na agricultura, um forte papel de complementaridade; pois esse setor é um dos mais influenciados por externalidades.

CRÍTICAS À CEPAL E SUAS POSSÍVEIS RESPOSTAS

Desde seu início as ideias propagadas pela CEPAL foram extremamente questionadas. Apesar da utilização de uma vasta quantidade de argumentos empíricos que demonstravam suas análises acerca da economia Latino-Americana. Várias escolas econômicas mais simpatizantes das teorias clássicas de desenvolvimento econômico, sobretudo as vantagens comparativas de David Ricardo, atribuem grande parte do “atual fracasso Latino-Americano”, a influências cepalina.

Primeiramente é necessário que se compreenda no que consiste a essência da teoria clássica do pensamento econômico, fortemente influenciada por David Ricardo: a especialização, para que os países no contexto do comércio internacional consigam obter o máximo de vantagens das relações comerciais, e a partir do excedente criado por esse comércio saudável consigam se desenvolver internamente. Ou seja, o livre comércio proporcionaria a maior especialização dos países, a partir de suas próprias potencialidades; e com a equalização da remuneração dos fatores de produção, proporcionaria um processo

de melhor distribuição de renda entre os países. E dentro desse contexto qualquer tipo de intervenção estatal seria danosa para o sucesso do modelo.

Afirma-se correntemente que o país mais influenciado pela escola clássica foi e é os Estados Unidos da América, entretanto a política interna e comercial nunca se pautou por todos os princípios liberais, sendo o discurso do mesmo utilizado conforme a convência do momento. E nesse mesmo país a partir do século XVIII surgem vozes dissonantes dentro da própria escola clássica, como Stuart Mill (um dos grandes arquitetos do liberalismo clássico):

O único caso em que, com base em meros princípios de Economia Política, são defensáveis as taxas protecionistas, é quando são impostas em caráter temporário (sobretudo em um país jovem e que está crescendo), na esperança de nacionalizar a empresa estrangeira, que é em si mesma perfeitamente adequada para as circunstâncias do país. A superioridade de um país sobre outro, em um ramo de produção, muitas vezes vem apenas do fato de ter começado antes. Pode ser que não haja nenhuma vantagem intrínseca de um lado, ou desvantagem do outro, mas apenas uma superioridade momentânea de habilidade e experiência adquiridas. Um país que ainda não adquiriu essa habilidade e essa experiência pode sob outros aspectos ser mais adequado para essa produção do que aqueles que começaram antes no ramo. (MILL, 1983, p. 381).

O autor parece concordar que em determinadas situações a intervenção do Estado no comércio internacional pode ser aceita, para que se corrija distorções criadas dentro do próprio sistema. Portanto pode se afirmar que sequer dentro da escola clássica existe consenso acerca da total não intervenção. Georg Friedrich List já foi mais contundente em sua crítica à ideias de não intervenção. Acreditava que a escola clássica compartilhava de uma concepção muito otimista acerca do comércio internacional, que não considerava fatores fundamentais na dinâmica do sistema, como contexto histórico, estruturas sociais e políticas que complexificariam a teia do comércio mundial. Também defendia a industrialização como instrumento não só de crescimento econômico, como propiciadora de avanços culturais, intelectuais e capacidade inovadora e advogava claramente por um possível protecionismo.

Podemos perceber que a ideia Cepalina de proteger a economia Latino-Americana, não era nova no mundo; sendo que em muitos momentos, foi propagada no berço do liberalismo. Apesar disso grande parte das críticas à CEPAL se baseia exatamente na premissa de que o protecionismo é inaceitável; com o argumento que a política de industrialização substitutiva de importações era extremamente protecionista e, caso adotada, diminuiria o coeficiente de participação da América Latina no comércio internacional. Entretanto Prebisch explicita no documento *Problemas teóricos y prácticos del crecimiento económico* de 1954 que isso não ocorreria, uma vez que o desenvolvimento

proporcionado pela industrialização elevaria o consumo da região, que consequentemente compraria e venderia mais no mercado internacional:

(...) Esta necesidad de protección es ineludible en una juiciosa política de desarrollo y no conspira en forma alguna contra el comercio internacional siempre que se mantenga dentro de los límites exigidos por el mismo desarrollo. Dentro de tais límites (...) la protección no disminuye las importaciones de un país en desarrollo sino que cambia simplemente su composición en consonancia con las transformaciones estructurales de la economía nacional. Los derechos aduaneros disminuyen o eliminan algunas importaciones que se sustituyen por producción interna, y ello da lugar al aumento de otras importaciones de demanda muy elástica conforme crece el ingreso por habitante. (PREBISCH, 1982, p. 365)

O que se esperava com a política de substituição de importações era uma modificação na pauta de exportações e importações da América Latina, ou seja, as exportações não mais se restringiram a produtos agrícolas de baixo valor agregado, mas haveria uma cartela de produtos muito mais diversificadas. E as importações supririam as novas demandas da indústria crescente, e ao aumento do consumo interno (causado pela elevação do padrão de vida das massas). Evidentemente que os países centrais teriam que se adaptar às novas necessidades surgidas a partir dessas mudanças na composição do comércio exterior, entretanto isso não necessariamente significaria uma queda no volume do comércio internacional.

Especificamente em relação ao processo de substituição de importação as críticas (Krugman e Obstfeld 2001) afirmam que esse modelo impediria a economia de se beneficiar do livre comércio, pois negligenciaria os possíveis ganhos das vantagens comparativas. Afirmam ainda que a possibilidade do desenvolvimento industrial se pautar por interesses particulares seria grande, uma vez que as decisões seriam centralizadas no Estado, sufocando os possíveis ganhos sociais da industrialização. Além disso, advogam que a partir do momento que se diminuem as importações a tendência é que as exportações também caem no mesmo ritmo, uma vez que no comércio internacional todos desejam comprar e principalmente vender.

Apesar das críticas acima serem muito factíveis, e muitas vezes confirmadas com o fracasso de muitos países da América Latina na política de substituição de importação, muito provavelmente não considerou o pensamento cepalino em sua totalidade, sobretudo no que diz respeito à integração regional:

Os argumentos anteriores, reforçados por algumas evidências, como o mau desempenho das economias latino-americanas nas últimas décadas e o sucesso das políticas de promoção das exportações implementadas em diversos países da Ásia, talvez expliquem porque a CEPAL é lembrada por seu viés anti-exportador e por sua crítica às vantagens comparativas. Entretanto, uma investigação atenta acerca dos inúmeros trabalhos

realizados pela Comissão revela que o pensamento cepalino não é tão protecionista quanto parece. Além do mais, esta mesma investigação parece revelar que o processo de substituição de importações, quando inserido num contexto de integração econômica regional, seria um processo muito mais de transição a um objetivo maior: o de alcançar uma estrutura produtiva mais eficiente de forma a permitir um melhor posicionamento das economias latino-americanas no comércio internacional. (BRAGA, 2002)

A viabilização do processo de substituição de importações na América Latina teria como pré-requisito a integração econômica regional (em forma de bloco econômico), conforme explicitado anteriormente. E o modelo cepalino desse bloco econômico regional não é muito distante do conceito das vantagens comparativas da escola clássica. Pois o processo de integração regional se beneficiaria dos ganhos de escala, bem como proporcionaria uma maior especialização regional (dentro do bloco) e aumentaria a competitividade da nascente indústria local. Ou seja, é na integração regional que o processo de substituição de importação encontraria sua eficiência decorrente dos ganhos do livre comércio. (BRAGA, 2002)

Com relação às possíveis perdas decorrentes da diminuição das exportações; já se explicitou acima que o objetivo da CEPAL não era diminuir ou mesmo acabar com as importações, mas sim diversificar a pauta, e colocar a América Latina em pé de igualdade com os países centrais. Novamente a dedução de que as exportações seriam afetadas em decorrência de uma diminuição das importações, surge de uma leitura equivocada dos objetivos da política de substituição de importação da CEPAL. Além de desconsiderar o fato de que o comércio intrabloco seria intenso, e conseqüentemente os países teriam maior espaço para comprar e vender seus produtos

Ou seja, a industrialização proposta pela CEPAL não deve ser vista como um processo de substituição de importações em si, mas como um estágio em um movimento mais amplo de inserção dos países latino-americanos no comércio internacional. De fato, além de levar em conta a já destacada reestruturação produtiva nos países desenvolvidos, a possibilidade de maiores exportações latino-americanas de produtos industriais para os países centrais estaria inserida numa estratégia política de negociação no âmbito do GATT - Acordo Geral de Tarifas e Comércio, criado em 1947 e que, naquela época, tratava, dentre outras questões, do protecionismo com relação a produtos primários colocado em prática em inúmeros países desenvolvidos e que se mantém até hoje, problema este reconhecido pelo documento da CEPAL. Ou seja, estaria implícita na discussão a estratégia de fortalecimento da região nas discussões, no âmbito do GATT, em torno da liberalização do comércio internacional, cuja assimetria de poderes entre os países já era evidente naquela época. (BRAGA, 2002)

Muito provavelmente grande parte da crítica acerca do processo de substituição de importações não levou em consideração a proposta de criação de um Mercado Comum na América Latina, também proposta pela CEPAL, alguns anos após o documento que

manifestava a importância da industrialização. A maioria da literatura que discute a CEPAL simplesmente ignora sua proposta de integração regional casada com a substituição de importações, daí surgem interpretações equivocadas, sobretudo acerca do Livre Comércio e as ideias Cepalinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas das interpretações acerca da política de substituição de importações analisam a proposta de forma muito fragmentada (e em contraposição às teorias mais clássicas) desprezando a totalidade do complexo pensamento Cepalino. Esse recorte muitas vezes gera críticas que a partir de uma análise mais detida dos próprios documentos Cepalinos podem ser respondidas e rebatidas.

As pesadas críticas acerca do suposto viés protecionista da CEPAL não levam em consideração que a CEPAL sempre demonstrou interesse no aumento do comércio internacional; e se muitas vezes defendeu medidas paliativas de proteção do mercado local, ressaltou que essas medidas teriam um caráter meramente transitório, até que se atingisse a igualdade de oportunidades no comércio internacional. Provando a partir de estudos empíricos que a América Latina encontra em posição extremamente desfavorável no Comércio Internacional, defendeu então um certo nível de proteção para até a extirpação das assimetrias. Com uma maior equidade de oportunidades no comércio internacional não haveria mais razão para protecionismo.

A CEPAL percebia o comércio internacional como algo bem amplo e capaz de abrir muitas possibilidades. De acordo com Celso Furtado, que foi outro grande pensador da CEPAL, o comércio exterior é caracterizado a partir de três importantes ângulos. O primeiro considera a elevação da produtividade econômica mediante a expansão dos mercados e especialização; o segundo leva em consideração a importância do comércio como fator provocador de transformações das estruturas e o último como canal de transmissão do progresso técnico. Ao teorizar acerca do comércio internacional Furtado acredita que a concepção da escola clássica é muito limitada e só considera o primeiro ângulo na conceituação do mesmo; entretanto isso não caracterizaria como um ataque às vantagens comparativas, que de acordo com Furtado eram lógicas, mas sim uma perspectiva mais ampliada do próprio comércio e suas possibilidades. Talvez grande parte dos críticos da CEPAL simplesmente não conseguiu compreender quão amplo e viabilizador de uma série de possibilidades o comércio internacional poderia ser.

REFERÊNCIAS

- BIELSCHOWSKY, Ricardo. Cinquenta anos do pensamento na CEPAL. Tradução: Vera Ribeiro. Volume 1. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BIELSCHOWSKY, Ricardo. Cinquenta anos do pensamento na CEPAL. Tradução: Vera Ribeiro. Volume 2. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BRAGA, Marcio Bobik. Integração Econômica Regional na América Latina. In: Cadernos PROLAM/USP. (Ano I.- Volume I). São Paulo: 2002.
- BRAGA, Marcio Bobik. Raul Prebisch e o Livre Comércio: As origens do Pensamento Econômico Estruturalista. In: Cadernos PROLAM/USP. (Ano VII.- Volume II). São Paulo: 2008. p. 76-99
- FURTADO, Celso. Teoria e política do desenvolvimento econômico. São Paulo: Abril, 1983. Coleção os Economistas.
- MILL, Stuart. Princípios de economia política. São Paulo: Abril, 1983. Coleção os Economistas, Volume II.
- KRUGMAN, Paul R e Maurice Obstfeld. Economia Internacional: Teoria e Política. Makron Books. 4a. edição. São Paulo. 2001.
- LIST, Georg Friedrich. Sistema nacional de economia política. São Paulo: Abril, 1983. Coleção os Economistas.
- PREBISCH, Raúl. O desenvolvimento econômico da América Latina e alguns de seus problemas principais. In: BIELSCHOWSKY, Ricardo. Cinquenta anos do pensamento na CEPAL. Tradução: Vera Ribeiro. Volume: 1. Rio de Janeiro: Record, 2000 p. 69-136.
- PREBISCH, Raul. Problemas teóricos y prácticos del crecimiento económico (1982b). In: GURRIERI, Adolfo. La obra de Prebisch en la CEPAL. El Trimestre Económico. México, 1982.
- O QUE É A CEPAL? Disponível em <<http://www.eclac.org/>>. Acesso em 20 mar. de 2020.

O DEFICIENTE VISUAL NA EDUCAÇÃO



HELIANE MARIA FREIRE

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo – UNIBAN (2009). Especialização em Arteterapia pela Faculdade Polis das Artes – FPA (2013). Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Polis das Artes – FPA (2013).

RESUMO

Tendo em vista que o número de deficientes visuais é bastante expressivo e, que se torna mais significativo devido à maioria das escolas de educação básica não oferecer recursos e oportunidades para que seus alunos deficientes visuais completos ou parciais possam exercer plenamente suas aptidões, desenvolvendo habilidades e construindo competências que os incluam efetivamente na sociedade e faça deles cidadãos, o presente artigo tem como objetivo discutir a legislação em relação aos direitos dos alunos com deficiência visual bem como o embasamento teórico para o trabalho com estes alunos na sala de aula em classes comuns para a inclusão de alunos com deficiência visual.

Palavras-chave: Arte; Educação; Ensino; Legislação.

INTRODUÇÃO

Atualmente a educação brasileira deve garantir o acesso, permanência e qualidade de ensino a todos os seus cidadãos, inclusive àqueles com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Apenas no final do Século XX, tais pessoas foram vistas como sujeitos de direitos (SASSAKI, 2003). A Constituição Federal de 1988 e as leis posteriores a ela, como a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), entre outras, garantem o direito de pessoas com deficiência à escola e às classes comuns.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2016 o número de alunos no ensino fundamental que possuíam algum tipo de deficiência era de aproximadamente 500 mil crianças e adolescentes, e

dentro desse grupo, os deficientes visuais eram mais de 80 mil alunos matriculados entre as classes comuns e especializados.

Só nas classes comuns, cerca de 70 mil discentes estavam matriculados, desse total, 6.037 eram cegas, 64.405 possuíam baixa visão e 328 tinham surdocegueira. Já nas classes especializadas: 1.447 eram cegas, 4.137 com baixa visão e 116 com surdocegueira.

Diante do desafio de incluir todas as crianças com deficiência visual, o presente trabalho teve como pergunta inicial: Como e quais alternativas podem ser usadas para que o ensino de Arte na classe comum pode ocorrer para promover os alunos com deficiência visual.

O DEFICIENTE VISUAL NA EDUCAÇÃO

Os deficientes visuais possuem uma limitação perceptiva – ausência ou redução da visão – limitando-os de suas possibilidades de apreensão do meio externo, interferindo em seu desenvolvimento e ajustamento às situações cotidianas da vida. As pessoas cegas precisam utilizar meios não visuais como meios auditivos, táteis e olfativos para comunicar-se com objetos, pessoas, animais, enfim, tudo que as cercam. (AMARILIAN et al, 1997, p.29).

Ainda segundo a autora, no ponto de vista médico e educacional, cego é apenas um pequeno grupo dentro das pessoas com deficiência visual, cuja maioria possui uma visão subnormal, ou seja é capaz de perceber a luz, mas de forma reduzida. Portanto a expressão correta para designar pessoas com problemas relacionados com a visão deve ser “deficiente visual” e não “cego”.

Estudos realizados por Barraga (1978, p. 75) distinguem os deficientes visuais em três grupos:

Cego: Têm somente a percepção da luz ou não têm nenhuma visão. - Pessoas com “Visão Parcial”: Tem limitações da visão a distancias, mas são capazes de ver objetos e materiais quando estão a poucos centímetros ou no máximo a meio metro de distância. - Pessoas com “Visão Reduzida”: indivíduos que podem ter seu problema corrigido por cirurgias ou pela utilização de lentes. (Barraga, 1978, p. 75)

Já os estudos realizados por Masini (1994) e Amarilian (1997, p. 30) consideram o conceito adotado pela OMS, que diagnostica a visão segundo a acuidade visual (grau de aptidão do olho para discriminar os detalhes espaciais). Que segundo a OMS define como cego o indivíduo que “possui uma acuidade visual de 20/200 (enxergam a 20 pés de distancia aquilo que o sujeito de visão normal enxerga a 200 pés) de visão do melhor olho,

após correções”, e como portador de visão subnormal “os que dispõem de 20/70 visão nas mesmas condições”.

Massini (1994) tem outra classificação para a deficiência visual: - cegos congênitos ou de cegueira adquirida até os cinco anos; - os de cegueira adquirida depois dessa idade; - os de visão subnormal congênita; - e os de visão subnormal adquirida.

Montilha et al (2005) aponta mudanças nessa classificação, adotando os dados da OMS, (2005), deficiência visual pode ser definida pela presença de cegueira e visão subnormal. Sendo:

Cego: indivíduo com acuidade visual desde 3/60 (0,05), no melhor olho e melhor correção óptica possível, até ausência de percepção de luz, ou correspondente perda de campo visual no melhor olho com a melhor correção possível.

Visão subnormal: corresponde à acuidade visual igual ou menor do que 6/18 (0,3), mas, igual ou maior do que 3/60 (0,05) no melhor olho com a melhor correção possível ou perda acentuada na visão que não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico, e nem com óculos convencionais (grifo nosso).

De acordo com Sassaki (2003) e Aguiar (2004, p.15) a declaração de Salamanca de junho de 1994 foi um marco altamente significativo a favor da inclusão, difundindo essa ideia em inúmeros países, inclusive o Brasil.

Os princípios dessa declaração preconizam a educação inclusiva para todos, possibilitando que as crianças aprendam juntas, independente das dificuldades e diferenças que possam ter.

Assim a escola deve reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, quando tiverem necessidades educacionais especiais e se encontrarem excluídas do convívio escolar, pois toda criança e adolescente tem o direito de fazer parte de uma escola inclusiva e de uma sociedade inclusiva.

Segundo Cruickshank (1975, p. 7) alunos com algum tipo de deficiência visual correspondem a uma minoria em relação a alunos com outro tipo de deficiência.

De acordo GIL (2000) a OMS estima que 1,5% da população brasileira possui alguma deficiência relacionada à visão, o que em 2000 correspondia a 1,6 milhões de indivíduos, sendo uma grande parte com baixa visão.

Os dados do Censo Escolar do Ministério da educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira MEC / INEP de 2016, averiguou que houve um aumento de 134,2% no número de matrículas de deficientes visuais no período de 1996 a 2016 na educação básica, um avanço em relação ao número de matrículas de Pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEEs) com problemas de visão (INEP, 2017).

Segundo Steinmacher e Wiese (2009) a educação do deficiente visual deve promover um aprendizado “completo”, que deve melhorar a comunicação e interação entre a pessoa com deficiência visual e o meio externo, e consequentemente melhorando seu aprendizado, ainda segundo os autores.

É necessário pensar em soluções que permitam a inclusão dessas pessoas no mundo globalizado e para promoção desse aprendizado devem ser usados diversos recursos, tais como: sistemas eletrônicos e de informação e materiais didáticos e pedagógicos, devem ser “criados e desenvolvidos potencializando-se as atividades motoras não afetadas pela deficiência, como por exemplo, o tato e a audição”.

Ademais, os materiais devem ser preparados de maneira igual, tanto para pessoas com ou sem deficiência, que segundo os autores, assim, promoveria uma verdadeira inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O deficiente visual está presente em nossa população de forma expressiva, e podemos a qualquer momento nos depararmos com esses alunos. Por isso se torna necessário conhecer recursos que possam suprir o dia a dia em sala de aula.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de arte, o discente deve ser capaz de se expressar e apreciar a arte, sua, de sua cultura e demais culturas. Essa capacidade de reflexão, inferência, produção só é possível com uma visão crítica da arte e não uma visão tecnicista, ou seja, com ensino de técnicas artistas.

Dessa forma o aluno com deficiência visual, assim como todos os demais, deve ser estimulado nas áreas da arte: Teatro, Dança, Música e Artes visuais, e assim poderem olhar criticamente para as expressões de arte a sua volta, bem como ser capaz de se expressar por meio da arte.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S. de. **Educação Inclusiva jogos para o ensino de conceitos**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2007.

ALENCAR, M. S. de; GALDINO, J. F. **Evolução dos sistemas de acessibilidade para os invisuais**. Instituto de Estudos Avançados em Comunicações (IECOM): Campina Grande, 2008.

AMIRALIAN, M. L. et al. **Conceituando deficiência**. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 34, n. 0034-8910, p.3-20, fev. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S00349102000000100017&script=sci_arttext&tlng=ptpt>. Acesso em: 21 jan. 2020.

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

AMORIN, C. M. de; NASSIF, M. C.; ALVES, M. G. **Escola e deficiência visual como auxiliar seu filho**. São Paulo: Fundação Dorina Nowill Para Cegos, 2009.

BARRAGA, N. **Guia do Professor Para o Desenvolvimento da Capacidade de Aprendizagem Visual e Utilização da Visão Subnormal**. Fundação Para O Livro do Cego No Brasil, São Paulo, n., p.1-10, 1978.

BORGES, J. A. S. **DOSVOX? UM novo acesso dos cegos a cultura e ao trabalho**. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n. , p.1-7, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**.

Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei Nº 13.146. Brasília: 6 de julho de 2015.

CARVALHO, Edler. **Temas em educação especial**, 3ª edição, p. 17. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. de M. B. **Recursos didáticos na educação especial**. Rio de Janeiro: Revista Benjamin Constant, 2000.

CRUICKSHANK, W. M. **A educação da criança e do jovem excepcional**, volume 2, p. 7 e 42. Porto Alegre: Editora Globo, 1975.

FREITAS, J. V.; BENJAMIN, M. B.; PASTOR, S. O. **Usabilidade e Acessibilidade para portadores de necessidades especiais na Web**. São Paulo: Frb, 2004.

GIL, M. (org). **Deficiência Visual**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância, nº 1/2000. Disponível em <http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/pdf/deficienciavisual.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

IABELBERG, R. **O ensino de Arte na educação brasileira**. Revista USP. N. 100. p. 47-56. São Paulo: 2014.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC). **O IBC**. Rio de Janeiro: ICB, 2017. Disponível em < <http://www.ibc.gov.br/o-ibc>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

IERC/RN. **Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte**. Disponível em: <http://www.ufrnet.br/cegosrn/mundo.htm>. Acesso em: 21 jan. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

LE MOS, E. R. **Sua vida e seu sistema: Louis Braille**. 2ª Edição. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2003, p.152.

MASINI, E. **O Perceber e o Relacionar-se do Deficiente Visual**. Brasília, Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, 1994.

MONTILHA, R. de C. L. *et al.* **Utilização de recursos ópticos e equipamentos por escolares com deficiência visual**. São Paulo: Arquivos Brasileiros de Oftalmologia, 2006.

SANTIN, S.; SIMMONS, J. N. **Problems of children with congenital blindness construction of reality**. *Visual Impairment And Blindness*, Toronto, n. , p.1-13, 1977.

SANTOS, Marilene R. **Aspectos políticos e científicos na educação, na saúde e no trabalho da pessoa com deficiência visual**. *Revista Contato – Conversas sobre Deficiência Visual – Edição Especial*. Ano 5, número 7 – Dezembro de 2001.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** . São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

SONZA, A. P.; SANTAROSA, L. M. C. **Ambientes Digitais Visuais: Acessibilidade aos deficientes visuais**. Porto Alegre: Cinted, 2003.

SPELTA, Leda. **O papel dos leitores de tela na construção de sites acessíveis**. In: *Oficinas ATIID - Acessibilidade, TI e Inclusão Digital*. São Paulo, 2003.

STEINMACHER, I.; WIESE, I. S. **Uma ferramenta de ensino de circuitos lógicos para deficientes visuais.** In: ENCONTRO NACIONAL DE INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO, 1., 2009, Campo Mourão. **ENINED.** Campo Mourão: Utfpr, 2009. p. 1 - 10.

TORRES, Í.; CORN, A. L. **Quando houver crianças deficientes da visão em sua sala de aula: sugestões para professores.** Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 1998.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA CONTRIBUIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE PIAGET



HELLEN CRISTIANE RIBEIRO

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2011); Graduação em Licenciatura em Letras pelo Grupo Unicesp (2018); Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade de Desenhos Tatuí (2019); Professora de Educação Infantil em um Centro de Educação Infantil da Prefeitura da Cidade de São Paulo.

RESUMO

Desde o nascimento a criança inicia o seu processo de socialização que se perpetua durante sua vida, no qual seus conhecimentos são adquiridos de forma acumulativa contribuindo para a construção do seu caráter. No intuito de construir um ser social a escola vai atuar como um dos principais meios para o desenvolvimento das habilidades de se relacionar com as pessoas. A contação de história é uma estratégia que vai estimular o desenvolvimento infantil através da imaginação e do ato de fazer de conta, influenciando diretamente no amadurecimento de comportamentos como o individualismo, segregação, respeito às diferenças, solidariedade e consideração pelo outro.

Palavras-chave: Socialização, Contação de Histórias, Desenvolvimento Cognitivo Infantil.

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios a humanidade desenvolveu o hábito de contar histórias, desde sempre escutamos histórias, sejam elas, as que ilustram a trajetória de um povo, marcos históricos, as científicas ou as histórias infantis, que nos dão a oportunidade de usar de nossa imaginação para nos transportar a outros lugares através dos fatos contados no seu enredo. Com o romper dessas barreiras, são disponibilizadas inúmeras oportunidades para que ocorra o desenvolvimento cognitivo e afetivo, da oralidade e da escrita, bem como favorece o desenvolvimento pessoal e social dos alunos da educação infantil. Através da contação de histórias infantis e dos contos de fadas possibilitamos às crianças a oportunidade de representar papéis e cenas do cotidiano, tomando posições e

solucionando problemas de forma livre, sem a intervenção das pressões da realidade, estando aberta a experimentar outras formas de se pensar (BRASIL, 1998). Isso possibilita a criança inventar seu mundo ideal, descobrindo respostas às necessidades infantis, descobrindo situações fantasiosas que a levam a liberar a imaginação, ao pensamento e ao desenvolvimento pessoal, reconhecendo suas emoções, possibilitando novas vivências relevantes para a construção do processo de socialização (BRASIL, 1998).

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

O hábito de contar histórias está entre as atividades mais antigas que se pode ter registros. Em razão disso, está entre as artes que remontam a época do surgimento do homem moderno há cerca de milhões de anos. Antes mesmo do desenvolvimento da escrita a arte de contar histórias já era uma prática de costume inserida na cultura humana (VIEIRA, 2005, P. 10). Segundo a autora, em tempos primitivos, a habilidade de conseguir interpretar sinais da natureza era de extrema importância, pois com o decorrer do tempo poderiam se tornar registros pictográficos, através dos quais seriam relatados atividades do cotidiano que poderiam ser compreendidos pelos integrantes do grupo. A partir desse fato, algumas pessoas contavam histórias, pois considerava essa a maneira mais significativa para expressar as experiências e fatos que houvessem ocorrido.

Na sociedade contemporânea são muitas as maneiras e recursos que um contador de histórias pode utilizar no momento de apresentar o desenvolvimento da narrativa, expondo todos os detalhes da história para que haja um melhor aproveitamento do texto e aguçamento da imaginação do espectador. Nesse contexto, o contador de histórias instiga o imaginário do espectador que conseqüentemente vai criar uma questão muito importante: o que acontecerá no desfecho da história? (COELHO, 2001, p. 31).

Na perspectiva de Miguez (2000 p. 28) ele evidencia a importância da arte de contar história como ferramenta de metodologia para a ocorrência do desenvolvimento crítico e cognitivo da criança em fase escolar para aprimorar seu desempenho escolar. “[...] na maioria dos casos, a escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer”.

A prática de contar histórias é uma atividade que está muito presente nas escolas de ensino fundamental I e nas creches, faixa etária em que a criança se encontra no estágio de desenvolvimento. Segundo Piaget (2005), existem quatro estágios de desenvolvimento

cognitivo: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório formal, onde a ordem de ocorrência desses estágios é constante. Ainda de acordo com ele a inteligência é o resultado de uma capacidade inevitável do ser humano de se adaptar a novas situações e realidades.

ESTÁGIO DO DESENVOLVIMENTO

O primeiro estágio (Pré-operatório) contempla crianças na faixa de dois a sete anos e devido a existência de representações simbólicas, este estágio marca o início do pensamento. O exercício da função simbólica vai ocorrer ao falar, brincar, desenhar e ao fazer de conta. Este estágio coincide com o começo da construção da linguagem, possibilitando na criança a realização de ações mentais, conseguindo reconstruir suas experiências passadas e conduzindo a socialização de suas ações (PIAGET, 2005). Ainda nessa etapa abre-se um novo mundo para a criança em que os símbolos de que se dispõe (palavras) se apresentam como substitutos dos objetos e das situações.

No estágio em que a criança se encontra ela fica centrada no seu ponto de vista, pensa que o mundo foi criado pra ela e por isso tem dificuldade de se colocar no lugar do outro, tendo seu pensamento extremamente egocêntrico. Ao observar as interações das crianças, mesmo quando estão brincando em conjunto, observa-se que cada uma fala para si sem se interessar pelas respostas dos outros (PIAGET, 2005) e a percepção de consciência das ações é parcial nessa fase. Durante esse período, por ser egoísta, a criança acaba se tornando individualista e esse individualismo as leva a tomar atitudes pensando e agindo de forma inconsciente. Outras atitudes vão aparecer a partir desse individualismo, tais como a falta de solidariedade e consideração pelo outro, a segregação e o desrespeito às diferenças. Essas ações nada mais são do que o resultado de sistemas de representações criados socialmente em diferentes instâncias, onde a criança acaba por reproduzir atitudes em suas relações interpretando-a como normal.

SOCIALIZAÇÃO

Segundo o dicionário do Pensamento social do Século XX socialização é:

Os processos pelos quais os seres humanos são induzidos a adotar os padrões de comportamento, normas, regras e valores do seu mundo social são denominado socialização. Começam na infância e prosseguem ao longo da vida. A socialização é um processo de aprendizagem que se

apoia, em parte, no ensino explícito e, também em parte, na aprendizagem latente - -ou seja, na absorção inadvertida de formas consideradas evidente de relacionamentos com outros. (OUTHWAITE, 1996, pag. 710)

Tomando essa definição como ponto de partida podemos considerar que o processo de socialização inicia-se desde o nascimento da criança, estando presente nas relações entre pais e filhos que suprem a necessidade da criança. Durante o processo de crescimento, os pais transmitem à criança valores familiares, comportamentos e atitudes, costumes, crenças, entre outros princípios que julguem essencial para a formação de um bom cidadão.

[...] Depois da família, as principais agências socializantes nas sociedades ocidentais são: a escola e os grupos dos pares, o ingresso na vida econômica, a exposição aos veículos de comunicação de massa, o estabelecimento de uma família e o casamento, a participação na vida comunitária organizada e, finalmente, as condições de aposentadoria. (OUTHWAITE, 1996, pag. 712)

Seguindo esse pensamento podemos atribuir a escola como uma das principais fontes de socialização para a criança.

A socialização é um processo interativo, necessário para o desenvolvimento, através do qual a criança satisfaz suas necessidades e assimila a cultura ao mesmo tempo que, reciprocamente, a sociedade se perpetua e desenvolve. Este processo inicia-se com o nascimento e, embora sujeito a mudanças, permanece ao longo de todo o ciclo vital. (BORSA, 2007, p. 1)

Sendo a escola uma das principais fontes de socialização, nela a criança conhecerá e conviverá com outras crianças desenvolvendo relações de afetividade, conviverá com outros adultos que não são seus familiares e sendo obrigado a se apropriar das regras da instituição, como se atentar ao horário da chegada, formação da fila, uso de uniforme e permissão para transitar pelas escola durante o período de aula.

Na escola a criança irá conviver e se adequar a novos hábitos e costumes que o levarão a construir um conjunto de princípios éticos e morais, como a empatia, solidariedade e respeito pelo outro, bem como assumir responsabilidades consigo, com a escola e com a sociedade. Nesse mesmo cenário da escola as manifestações do comportamento se revelam nas mais distintas ocasiões, ou seja, de acordo com Outhwaite (1996), um dos efeitos disso é a ação da segregação entre as crianças, pois isolam uns aos outros, sendo necessário que haja intervenção de adultos para que esse movimento segregacionista não se perpetue e se desenvolva a habilidade das crianças mudarem esse

contexto sozinhas, tendo autonomia para se colocar no lugar do outro e desenvolver uma relação de amizade para com todos.

PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

A tendência do ser humano é sempre está em busca de chegar em algum lugar e na busca da conquista de algo. Diariamente nos deparamos com inúmeras informações e somos instigados a ir em busca de mais. Assim acontece com as histórias, quando a usamos como artifício para comunicação estamos tentando dar sentido de alguma coisa de maneira saudável. É importante que, primeiramente, se imagine tal coisa, se visualize, e deste imaginário, chegar as hipóteses e soluções possíveis, fazer comparações e perceber os fatos.

Para que essa ação ocorra de forma plena faz-se necessário levar em consideração os conhecimentos que a criança já possui ao desenvolver a construção de novos conhecimentos, usando esse conhecimento para auxiliar na construção e no desenvolvimento do saber da criança. Ou seja, construir um arsenal de elementos para que as dificuldades apresentadas sejam superadas e que a criança possa utilizar dessas ferramentas em benefício próprio.

Sendo assim o papel do professor ao contar história deve sempre ser instigar o aluno a reflexão, problematizar situações que façam a criança pensar, fazer descobertas e construir sua aprendizagem.

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 1999, p. 117-118)

Vygotsky (1999) afirma que processo de desenvolvimento não acontece concomitantemente com o processo da aprendizagem, deste espaço resulta a zona de desenvolvimento proximal,

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

[...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado

embrionário. Essas funções poderiam ser chamados de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1999, pág. 112-113)

Seguindo o pensamento de Vygotsky (1999), a zona de desenvolvimento proximal será um divisor entre o desenvolvimento real, individual, já internalizado e o desenvolvimento potencial, o que está em processo de maturação, interpessoal.

No momento em que a contação de história acontece a criança se transporta a um mundo onde consegue resolver alguns conflitos, decepções, soluções ou conquistas uma vez que conseguem se identificar com as situações vividas pelos personagens e conseguir associar a suas vivências pessoais. Através das reflexões geradas a partir da contação de histórias o aluno consegue reconstruir sua maneira de pensar, de ver a si mesmo e ao mundo e isso se reflete em suas atitudes.

Alguns aspectos como o individualismo, segregação, desrespeito às diferenças e a falta de solidariedade são atitudes presentes em diferentes grupos sociais e a escola como um reflexo da sociedade não foge dessa regra, porém o ambiente escolar abre espaço para que esses problemas sejam discutidos e analisados a fim de que se possa ter um convívio mais harmonioso entre colegas e também como forma de ajudar a aprimorar sua capacidade de relação interpessoal. Para isto, a contação de histórias se apresenta como uma estratégia de sucesso, pois, ao reunir ficção e realidade, se constrói o imaginário e, ao mesmo tempo, permite repensar o real. Dessa relação, mediada pela leitura, pelo diálogo e pela reflexão, o aluno reelabora suas certezas e, muitas vezes, modifica seu pensamento.

Além de atuar no desenvolvimento da socialização, a contação de histórias contribui para a construção do conhecimento e da aprendizagem. O conjunto de fatores que propicia a aprendizagem entram em ação quando trocamos nosso conhecimento com alguém, através de estímulos recebidos a uma determinada "situação" e influenciado ela busca deste conhecimento seja ele causado por fatores internos ou externos a seu cotidiano. A contação de histórias proporciona à criança um melhor entendimento do mundo, favorecendo seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de socialização infantil tem como principal meio catalisador a escola, o período em que se inicia esse crescimento Piaget afirma como um dos estágios de desenvolvimento infantil, onde a criança dará início a construção dos seus primeiros signos e símbolos, as atividades que a escola propõe como brincar, desenhar, falar e ao fazer de

conta contribuem grandemente para esse desenvolvimento. A contação de histórias entra nesse contexto como uma ferramenta docente muito útil para a elaboração desse saber, nesse primeiro estágio a criança é considerada um ser egoísta e não capaz de exercer empatia e a contação de histórias auxilia na estruturação de uma nova perspectiva para a criança em questão das relações humanas, conseguindo através dos elementos da narrativa aproximar a história contada da sua realidade e com sua imaginação transportar os fatos para seu cotidiano na tentativa de solucionar a problemática da história através da sua percepção. Essa ação que acontece de forma subjetiva aos poucos levará a criança a desenvolver suas relações humanas e compreender a necessidade da boa convivência e da prática da empatia para com o próximo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobice**. 5. ed. São Paulo: Scipione; 2005

BRASIL. [Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**, 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BORSA, Juliane Calegaro. **O papel da Escola no processo de socialização infantil**; Psicologia.com.pt - O portal dos psicólogos. Documento produzido em 18.07.2007.

Disponível http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0351&area=d6&subarea= em:

http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0351&area=d6&subarea=.

Acesso em: 25 março 2020

COELHO, Beth. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2000.

DOHME, V. **Técnicas de Contar Histórias**. 7. ed. São Paulo: Informal. 2000.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil**. 14. ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

VIEIRA, Isabel Maria de Carvalho. **O papel dos contos de fadas na construção do imaginário infantil**. In: Revista criança - do professor de educação infantil, v. 38, p. 10, 2005.

O ENSINO DA LITERATURA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL 1: UMA EXPERIÊNCIA COM WILLIAN SHAKESPEARE



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 artigo apresenta o ensino da literatura inglesa com base em Shakespeare. Trata ainda a presente pesquisa acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, pretendendo demonstrar a importância de introduzir autores clássicos para as crianças na aprendizagem de uma Língua Estrangeira, no caso a Língua Inglesa do ensino fundamental 1, tomando por base a obra de Shakespeare. Além disso, a pesquisa pretende traçar uma linha de ensino com base nas práticas de ensino nessa fase.

Palavras-chave: William Shakespeare; Língua Inglesa; Estratégia Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Este artigo evidencia as possibilidades de inserção da literatura Shakesperiana nas aulas de língua inglesa do Ensino Fundamental 1. Essa aprendizagem se dar por meio de atividades literárias, onde permite ao aluno desenvolver o senso crítico, conhecendo culturas diversificadas, através do acervo literário. Minha proposta é mostrar como a leitura literária pode contribuir para a aprendizagem dos alunos em língua inglesa, fazendo com que os alunos conheçam um pouco mais sobre Shakespeare, ícone da literatura inglesa e universal, e apresentar metodologias de ensino aos educadores, uma vez que podemos trabalhar as habilidades e principais necessidades para aquisição do idioma explorando a literatura em sala de aula. Para fundamentar o trabalho, utilizei como base os estudos teóricos: Collie & Slater (1987), Rozakis (2002), Burgess (1991) dentre outros. Pode-se mostrar aos educandos que Shakespeare é atual, por se tratar de um escritor que retrata

em todas as suas obras a natureza humana com toda a sua complexidade, e procurar despertar nesse aluno, o interesse em se aprofundar e ter condições de interpretar as diversas releituras em cima de suas obras. Eles relataram que não faziam uso de obras literárias nas aulas de língua inglesa, e que o projeto despertou o interesse dos educandos pelas obras de William Shakespeare.

Apesar de não estar consolidado, por uma carência de estudos aprofundados da neurociência atual, o fato é que as crianças por inúmeros fatores tendem a consolidar o aprendizado realizado em tenra idade.

Aprender uma segunda língua implica aprender uma segunda cultura, sendo uma “aprendizagem com conseqüências psicológicas e sociais como o reconhecimento do vocabulário, que é um reflexo da cultura do povo, e também em relação ao grupo de falantes com seus valores simbólicos”. (Saville-Troike apud GRITTI, 2003)

A ciência cognitiva tem servido como um vetor para os modos de pensamento que outrora e, em grande medida ainda são sub-representados no meio acadêmico, enquanto ao mesmo tempo encoraja abordagens genuinamente interdisciplinares nas humanidades e ciências afins. (ANDLER, 2006)

Desde os primórdios, o livro infantil promove “formas de diálogos entre a imagem — a ilustração — e o texto verbal. Diálogos nem sempre dialógicos, isto é, dando lugar ao cruzamento de vozes diversas em sintonia no espaço textual”. (PALO, 2006, P. 13)

Dessa maneira, o aparente diálogo que “esconde um tom único, monológico, privilegiando a informação construída pelo texto verbal em detrimento daquela oriunda tio visual”. (PALO, 2006, P. 13)

Assim, a imagem transforma-se num apêndice ilustrativo da mensagem lingüística. “Entra em cena a função pedagógica, que se utiliza da imagem como uma estratégia para materializar, determinar e preencher aquilo que poderia se transformar, pela imaginação do leitor-criança, num campo vago e impreciso de possíveis construções imagéticas”. (PALO, 2006, P. 13)

Vygotsky sobre essa simbologia que se dá no sentido de que “a leitura é um sistema particular de símbolos e signos que, uma vez dominados pelo indivíduo, tem repercussão em todo o desenvolvimento cultural da criança”. (apud FERREIRA et al, 2009)

As crianças assimilam uma LE com naturalidade quando começam cedo, especialmente “o Inglês, pois dessa forma poderão dedicar mais tempo ao aprendizado da língua alvo, acumulando um conhecimento maior e mais sólido”. (CHAGURI, 2004)

A palavra maturação faz referência à padrões de mudanças determinados internamente na criança como tamanho do corpo, forma e habilidades que começam desde

a concepção e continuam durante todo o ciclo de vida. “O desenvolvimento determinado pela maturação, em sua forma pura, ocorre independentemente da prática ou treinamento”. (BEE, 1977)

Assim, o “desenvolvimento da habilidade de se arrastar, andar, correr e agarrar também é adquirido numa seqüência e é, aparentemente, o resultado de mudanças fisiológicas internas”. (BEE, 1977)

O professor de língua estrangeira, ao ensinar uma língua a um aluno, toca esse ser humano “em sua essência - tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto, uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala”. (LEFFA, 2001, P. 333)

Nesse sentido se valorizam “características sociointeracionais do processo de ensino e aprendizagem”, para que os alunos aprendam uma LE as situações ou momentos de aprendizagem criados devem atender ao caráter interativo da construção dos significados. (São Paulo, 2006)

Considerando que a língua é “vetor privilegiado da cultura” e ao aprender uma língua no momento da interação com outros falantes ou escritores dessa língua (LE), é preciso “garantir que no processo de ensino e aprendizagem os alunos tenham acesso aos conteúdos culturais dos povos que se utilizam dessa língua; possam participar de situações comunicativas reais, em que usarão todo o conhecimento que têm”, considerando nesse conhecimento o saber lingüístico, de mundo e de organização textual, pretendendo ampliá-lo na medida em que ocorre a interação com os interlocutores. Assim, o desenvolvimento da proficiência comunicativa numa LE acontece quando as situações de aprendizagem dão privilégio à negociação do sentido, não estando resumidas a atividades herméticas e reacionárias, cujos resultados são previsíveis. (São Paulo, 2006)

DESENVOLVIMENTO

Segundo Richard Proudfoot et al. (2001), um fenômeno cultural mundial, um nome tornado uma logomarca (e sua imagem aparece em camisetas e em cartões de crédito), um mestre mundial do teatro, uma fonte para a realização de filmes, um componente compulsório da educação, um rótulo que vende milhares de livros. Certamente, além disso tudo, um homem que soube compreender a humanidade. Considerando o pressuposto de que é a história das leituras que faz Shakespeare ser atual, toda a campanha Shakespeare

Lives, material didático Shakespeare Vive nas Escolas foi criado pelo British Council e pela Royal Shakespeare Company (RSC) para celebrar o aniversário de 400 anos da morte de William Shakespeare em 2016, buscando incentivar a leitura, as possíveis releituras e as reescrituras da obra do poeta inglês, perpetuando assim a sua canonicidade e a cultura do Reino Unido.

O ensino de LE para crianças está consolidado nos cursos de idiomas e no Ensino Fundamental privado. “No setor público, por sua vez, têm-se proliferado com relativa rapidez e continuidade as iniciativas de implantação do ensino de pelo menos uma LE nas séries iniciais”. (ROCHA, 2007)

O trabalho do professor nesse sentido algumas vezes dever tomar o lugar do programa e sobrepor-se, assim o LD torna-se “a voz dominante durante o processo educativo, o que acaba gerando uma “ditadura do livro didático”. Diante do exposto, reitera-se a necessidade urgente de um maior número de estudos na área”, especialmente visando à conscientização de docentes e pesquisadores para as características e embasamento adjacentes dos materiais que circulam nos segmentos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE), tendo que os resultados advindos desses trabalhos podem contribuir para a reflexão do docente e, por isso, realizar mudanças na prática pedagógica que visa à formação cidadã, crítica e protagonista. (TILIO e ROCHA, 2009)

O brincar é, segundo Borba (2007), fundamentado nas visões de Vygotsky (2007), “atividade humana criadora” de aprendizagens na infância. É por meio das vivências lúdicas, com jogos, brincadeiras que envolvem cantar, desenhar, recitar, entre outras, que as crianças iniciam o processo de agenciamento social e, portanto, o brincar é, por assim dizer, a atividade de aprendizagem fundamental para esses sujeitos: o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. (BORBA, 2007, p. 37). As crianças, desde o 1º ano, participam do processo de alfabetização em Língua Portuguesa, concomitantemente ao aprendizado de Língua Inglesa. A aquisição da linguagem escrita mantém uma relação de reciprocidade entre as ações de ler e escrever, na medida em que essas práticas de linguagem são inseridas no contexto social. Assim, nas aulas de Língua Inglesa vivenciarão as práticas e usos que dela são feitos, apesar de a linguagem escrita não ser objeto de ensino no ciclo de alfabetização durante as aulas de inglês.

Para Dominique Maingueneau (2001), no campo da análise propriamente textual, as formações discursivas surgem a partir do funcionamento dos grupos de produtores e

gerentes que as fazem viver e vivem delas. Assim, se nos atentarmos para alguns momentos da história da leitura da obra do Bardo, enfatizando o papel de seus leitores, críticos e outros agentes literários, entenderemos certos aspectos da manipulação literária.

O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, compartilha dos conceitos acima abordados sobre o desenvolvimento global dos estudantes, enfatizando ainda a necessidade de se romper com as percepções reducionistas dos processos educativos que priorizam as dimensões cognitivas ou afetivas em detrimento dos demais saberes que emergem dos tempos, espaços e comunidades nos quais os estudantes se inserem. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), independentemente do tempo de permanência do estudante na escola,

O Currículo da Cidade de São Paulo orienta-se pela Educação Integral, entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) e a sua formação como sujeitos de direito e deveres.

Acreditam também que fica mais fácil aprender quando fazem uso de tecnologia, de jogos, de músicas, entre outros recursos didáticos, além de participar de discussões e de passeios culturais.

O currículo não é uma sequência linear, mas um conjunto de aprendizagens concomitantes e interconectadas. Portanto, não é possível defini-lo antecipadamente sem levar em conta o seu desenvolvimento no cotidiano escolar (DOLL, 1997, p. 178). Ou seja, o currículo está estreitamente ligado ao dia a dia da prática pedagógica, em que se cruzam decisões de vários âmbitos.

A obra do referido dramaturgo pode criar uma atmosfera de imaginação e criatividade fazendo com que os alunos possam ampliar seu nível cultural e social como preconizam os PCN-LE sobre a necessidade de possibilitar ao educando o acesso aos bens culturais da humanidade.

É verdade que a obra artística se atualiza como resultado de leituras. Já que elas diferem no tempo e no espaço, a obra mostra-se variável, contrária a sua fixação em uma única essência alheia a esse mesmo tempo e espaço. Quem atualiza a obra é o leitor, segundo afirma Lev Semenovitch Vigotski (1999, p. 21) no prefácio a seu estudo *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*: “Nenhuma obra literária existe sem o leitor: o leitor a reproduz, recria e elucida.”. Vigotski coloca o foco da análise literária no trabalho daquele que lê. Nas palavras de Hans Robert Jauss (1997, p. 25), “A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico,

que sobre eles reflete”. Dessa forma, a leitura apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor. A obra precisa, em sua constituição, da participação daquele que lê. A obra de Shakespeare não foi escrita para nós, leitores ocidentais do século XXI, mas para o público elisabetano; no entanto, nossas leituras a tornam uma obra nossa.

Dulay e Burt (1974, 1975) relataram que a aquisição de Inglês para crianças como segunda língua, mostram uma ordem "natural" para morfemas gramaticais, independentemente da sua primeira língua. A criança para na aquisição de segunda língua teve ordem diferente da primeira língua, mas os diferentes grupos de adquirentes de segunda língua mostraram semelhanças. Fathman (1975) confirmou a realidade da ordem natural na aquisição de segunda língua para criança com o seu teste oral de produção, o teste de inclinação, que investigou 20 estruturas diferentes. (Krashen, 1982)

APLICAÇÃO PRÁTICA

Há 3 anos consecutivos desenvolvo o projeto de inglês com teatro, fui pioneira, pois fomos a primeira escola pública a assistir uma peça totalmente em inglês, decidi apostar nos meus alunos pois muitas vezes eles se veem incapazes de assistir uma peça totalmente em inglês, já que muitos são alunos de escola que assistem a peça são de colégio particular ou bilíngue. Acreditei na capacidade de meus alunos e em 2017 fomos a primeira escola pública a visitar a cia paulista de teatro bilíngue.

Apostando em inovação para ensinar a língua inglesa para as crianças. Agora, a fim de estimular os alunos na aprendizagem do idioma, uniu educação e arte e implantou o projeto "Inglês com Teatro", que já levei 103 crianças do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental para a plateia do Teatro Viradalata, no Sumaré. Antes, as crianças tiveram uma preparação em sala de aula para conhecer a peça - um musical em inglês -, estudando o vocabulário e realizando atividades diversas. O projeto não parou por aí. Depois da peça, o produto final foi uma apresentação teatral dos próprios alunos, na escola, durante uma feira cultural.

O projeto "Inglês com Teatro" busca propiciar aos alunos conhecimento educacional e cultural, por meio de uma visita ao teatro. A intenção é envolver temas como teatro, música e inglês durante o processo de ensino e aprendizagem. A ação interdisciplinar com teatro e música ajuda os alunos com estrutura, vocabulário, pronúncia, entonação e ritmo, que vivenciam durante as aulas de inglês. "O foco é o idioma, mas também se amplia o repertório cultural, ao mesmo tempo em que se proporciona aos alunos a experiência de conhecer um teatro e de se envolverem em uma peça musical totalmente em inglês",

explica Hesdrya Neves Santos, professora de língua inglesa da EMEF Professor Francisco Ferreira Paes.

O projeto foi implantado durante dois meses, com estudos da peça "Hansel & Gretel – A Delicious Musical Comedy" (em português, "João e Maria"). O vocabulário em inglês foi trabalhado intensamente, mesmo com aqueles alunos que não iriam ao teatro. Além de estudantes do 3º, 4º e 5º ano, duas crianças do A.E.E (Atendimento Educacional Especializado) também puderam conferir a CIA Paulista de Teatro Bilíngue no Teatro Viradalata. A pequena Isabelle Teles Martins, de 8 anos, do 3º ano D, ficou entusiasmada no seu primeiro contato com os palcos "Foi a primeira vez que eu conheci um teatro, eu levei um susto na hora dos trovões da bruxa, mas eu me diverti bastante", conta.

A seguir entrevista concedida:

Hesdrya explica que já queria levar seus alunos ao Teatro Bilíngue há um bom tempo, mas tinha receio pelo pouco domínio das crianças do idioma inglês; por isso a importância da preparação prévia. "Mesmo sendo uma peça 100% em inglês, é a história de um clássico muito conhecido, então houve uma boa interação por parte das crianças, mas esse era meu maior medo". Com o vocabulário ensinado nas aulas, as crianças puderam entender o que os personagens falavam. Matheus Noronha de Jesus, de 10 anos, do 5º ano D, conta animado sobre a sua experiência "Eu entendi quando o Gretel falava 'I am hungry', deu para entender que ele estava com fome. A melhor parte para mim foi no final com a musiquinha 'It's raining', eu adorei! Estava ansioso para saber como era uma peça em inglês e me diverti muito", disse o menino. E a professora, orgulhosa, conclui: "Fiquei feliz por fazer esse diferencial na vida de meus alunos".

Hesdrya: o objetivo é que a experiência de espetáculo agregue conhecimento aos alunos, além de colocá-los em uma situação de protagonismo ao apresentar os resultados de um ano letivo. Por meio da criatividade e da arte, a iniciativa trabalha com grupos de alunos ao longo do ano, promovendo a melhora da expressão verbal e corporal e o aumento do interesse das crianças e jovens pela escola, além do exercício da cidadania e inclusão social.

Já foi traduzido para mais de uma centena de idiomas e criou mais de três mil palavras e centenas de expressões. Além disso, metade das crianças do mundo estudam Shakespeare e que o dramaturgo é o ícone cultural número um do Reino Unido, tendo influenciado, por exemplo, Nelson Mandela e The Beatles.

No ano de 2019 levei 127 crianças e tenho percebido que a adesão só vem aumentando ano após ano, inclusive da aceitação das crianças com o idioma, que no início

do projeto era tido como ‘não sei inglês’, hoje eles no início do ano letivo já esperam a excursão do teatro em inglês.

William Shakespeare é considerado o dramaturgo mais importante da história: suas peças atravessam gerações e influenciam até hoje milhares de escritores. Mas, quem já leu alguma de suas obras, como “Romeu e Julieta” se deparou com cenas violentas e trágicas. Então, como falar destas obras com as crianças? Além de explorarem densamente temas profundos que dizem respeito à natureza humana, também são fruto de pesquisas e leituras que Shakespeare desenvolveu com base em tradições diversas, lendas, contos populares etc.

Atividades lúdicas e desafiadoras facilitam e mobilizam a aprendizagem escolar. Jogos e brincadeiras contribuem de forma preponderante para o desenvolvimento das crianças, pois permitem que elas vivenciem diferentes papéis, façam descobertas de si e do outro, ampliando as suas relações interpessoais e contribuindo para desenvolver o raciocínio e a criatividade (RODRIGUES, 2013, p. 10).

Utilizando Disney a fim de conectar Shakespeare, sendo a Disney uma indústria infantil de largo conhecimento mundial e atual e de grande interesse das crianças.

Rei Leão (1994), que se apropria das tramas de Hamlet e Macbeth com muitas licenças poéticas (o nome do autor não é sequer citado nos créditos). Ainda que não tenha sido adaptado de uma obra shakespeariana, a comédia romântica vencedora do Oscar Shakespeare Apaixonado, de 1998, seria o segundo filme da lista, com bilheteria de 289 milhões de dólares.

O Rei Leão (1994)

A trama de uma das animações mais populares da Disney foi criada a partir de várias referências, entre histórias bíblicas, além de Hamlet e Macbeth, de Shakespeare. O nome do autor não aparece nos créditos do desenho, mas a saga de Simba não esconde a origem.

Rei Leão e Hamlet, de Willian Shakespeare

Scar é um leão de juba negra, rejeitado, que deseja o trono de seu irmão Mufasa. Para alcançar sua ambição, Scar mata o irmão e faz com que tudo pareça um acidente. Tempos depois, o fantasma de Mufasa aparece ao filho, Simba, em busca de vingança. História familiar, não? Se você lembrou de Shakespeare, meus parabéns! A ideia central de usurpação do trono de O Rei Leão é a mesma de Hamlet, o Príncipe de Dinamarca. Da mesma maneira que, a pergunta central. Simba e Hamlet se questionam a respeito da identidade – enquanto o leão precisa lidar com o “Who am I?”, o Príncipe da Dinamarca

tenta resolver o “To be or not to be”. Tanto um quanto o outro precisa enfrentar seus fantasmas interiores para que possam triunfar no mundo exterior.

Gnomeu e Julieta (2011)

O desenho inglês, lançado também em 3D, surpreendeu ao fazer sucesso também nos Estados Unidos, onde teve distribuição da Disney. O clássico Romeu e Julieta ganha uma versão encenada por duendes de jardim. A crítica torceu o nariz, mas uma continuação está a caminho.

WILLIAN SHAKESPEARE: ROMEU E JULIETA NA SALA DE AULA

Inseri Romeu e Julieta na sala de aula do Ensino Fundamental I, pois acreditamos que será uma experiência de vida, de conhecimento e de sentimento para os alunos, visto que, é uma atividade teatral integradora que pode apresentar um valor pedagógico de fundamental importância na vida do jovem. Trata-se de um movimento que parece permitir o seu desenvolvimento intelectual, emocional e social. Além disso, os personagens em Romeu e Julieta, por exemplo, podem marcar identidades sociais entre pobres e ricos. É possivelmente o texto mais montado e imitado de todos os tempos, pois a história gira em torno da impossibilidade do amor entre um rapaz e uma moça de duas famílias que se odeiam. Eis, a metodologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além de ter sido feita uma análise da vida e obra de William Shakespeare, destacando sua importância para a Literatura Inglesa do Séc. XVI, e na divulgação dessa produção para o mundo, relacionando-a à literatura mundial e ao desenvolvimento do senso estético, também foi contemplado o estudo do estilo do autor por determinados gêneros literários (drama e comédia), e sua influência na atualidade. Além disso, foi possível promover a experiência de trabalhar interagindo e, de forma contextualizada, com outras disciplinas na Parte Diversificada, contribuindo para a formação de valores éticos e filosóficos acerca dos temas das peças estudadas (Hamlet, Otelo, etc), bem como a representação da vida social na arte.

“Por que Shakespeare continua atual?”, foi o que passei para meus alunos através desse projeto, acreditando na capacidade deles somos pioneiros. Em 2017 fomos a

primeira escola pública a visitar a cia paulista de teatro bilíngue e assistir uma peça totalmente em inglês.

REFERÊNCIAS

ANDLER, Daniel. Cognitive Science L. Kritzman, ed., **The Columbia History of Twentieth Century French Thought**, New York: Columbia University Press, 2006, pp. 175-181.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. São Paulo: EDITORA HARPER & ROW DO BRASIL LTDA.. 1996

BUENO, Cris. **Shakespeare vive**. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 68, n. 2, p. 62-63, abr./jun., 2016. Disponível em: Acesso em 17 abril. 2019.

CHAGURI, Jonatas. **A Importância da Língua Inglesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. In: O DESAFIO DAS LETRAS, 2vol., Ed 08, Rolândia: FACCAR, 2005. 08 f. P. 1-3. Currículo da cidade de São Paulo

LEFFA, V. J. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras**. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LIMA, Ana Paula de. **Ensino de Língua Estrangeira para crianças**: o papel do professor. Cadernos da Pedagogia. Ano 2 Volume 2 n 3 jan/jul 2008.

MARIN, Ronaldo (Org.) ; Closel, Régis A.B. (Org.) . **Shakespeare 450 Anos**. 1a.. ed. São João da Boa Vista: Instituto Shakespeare Brasil, 2015. 490p .

MARIN, Ronaldo ; Royal Shakespeare Co. ; British Council . **Shakespeare Vive Nas Escolas**. 2016.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Trad.: Maria Luísa Ribeiro Ferreira.Lisboa: Edições 70, 1996. 219. p

PALO, Maria José. **Literatura infantil**: voz de criança. 4ª.ed. São Paulo : Ática, 2006. 80p.

PIAGET, Jean. **O estruturalismo**. Trad.: Moacir Renato de Amorim 3ª edição São Paulo: Ed Difel, 1979.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de Freitas. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf **O ensino de LE (Inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da Linguística aplicada**. Revista Anais do Seta, Volume 2, Ed 2007 2008 Ano 3. P. 171-187

SANTOS, Keila Mendes dos; LIMA, Diógenes Cândido de. **A formação do professor de língua inglesa no cenário brasileiro: crenças e experiências como fatores de (Trans) Formação da prática pedagógica**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 14/1, p. 551-568, jun. 2011.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. **Formação docente e prática pedagógica: o professor e o aluno de Língua Estrangeira em foco**. Vol. 8, n. 1, p. 49-64, jan/abr 2010 Unisinos - doi: 10.4013/cld.2010.81.05

SHAKESPEARE, William. Hamlet. Trad. Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 1996. (Coleção Pocket L&PM)

SILVA, Érica Danielle e FARIAS, Cristina Araújo de. **Os jogos no ensino de Língua Inglesa para crianças na educação infantil**. Universidade Estadual de Maringá: 2005. Disponível em < <http://www.peli.uem.br/monografiaaericacris.html>>

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 25, Apr. 2004 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso>.

SOUZA, Ana Ines. **A pedagogia de Paulo Freire**. .CEFURIA, Curitiba, PR, Brasil Centro de Formação Milton Santos e Lorenzo Millani Intervenção na Scuola di Pace di Boves – Cuneo – Italia 4 de Setembro de 2006 Disponível em <<http://www.cefuria.org.br/doc/educpoppedpf.pdf>> .

TILIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Language dimensions in english coursebooks for the Brazilian Ensino Fundamental**. Trab. linguist. apl., Campinas, v. 48, n. 2, Dec. 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132009000200008&lng=en&nrm=iso>

TROUCHE, Lygia Maria Gonçalves. **Interfaces culturais no ensino de português para estrangeiros**. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno08-10.html>>

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem**, Brasília: UNESCO, 2017.

US. Learning Disabilities in English Language Learners, October 14-15, 2003 National Symposium on Learning Disabilities in English Language Learners Washington, D.C. October 14-15, 2003 Workshop Summary Prepared by Rose Li and Associates, Inc. February 2004 Disponível em <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/upload/ELL_summary.pdf>.

VYGOTSKY, Lev S. **Edição eletrônica**: Ed Ridendo Castigat Mores (www.jahr.org) ©2001 — Ridendo Castigat Mores Versão para eBook eBooksBrasil.com Setembro 2001 Revisto em 20.07.2009 Disponível em < <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>>

Sites

<https://www.otaboanense.com.br/shakespeare-invade-as-salas-de-aula-em-taboao-da-serra/> 22 de maio de 2018 ENTREVISTA

<http://www.jornalnnet.com.br/noticias/16521/em-taboao-projeto-educacional-inovador-leva-alunos-ao-teatro-para-estimular-o-ensino-da-lingua-inglesa> 31/10/2017

<http://www.plannetaeducacao.com.br/portal/noticias/n/19/shakespeare-invade-as-salas-de-aula-em-taboao-da-serra> ENTREVISTA

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ESCOLAR



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 que o complexo escolar é uma peça fundamental do processo de transformação educativa. Constitui um espaço de interação com os alunos e o local onde se constroem as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, ainda que sob as múltiplas determinações do sistema educacional e da própria sociedade. Como a escola pode fazer para melhor aproveitar seus recursos, materiais e humanos, com um foco extremamente claro: o aprendizado efetivo do aluno. A escola pública enfrenta uma série de dificuldades, desde a infraestrutura deficiente às condições sociais dos alunos, passando muitas vezes pela falta de valorização do professor.

Palavras-chave: Qualidade Educacional; Formação Docente; Aprendizado.

INTRODUÇÃO

A tendência atual das reformas educacionais, em curso nas últimas décadas, em vários países do mundo, inclusive no Brasil, tem na gestão da educação e da escola um de seus pilares de transformação.

A posição hegemônica nessas reformas defende o início de uma mudança radical na maneira de pensar e implementação dos sistemas educativos concentrados, principalmente, na instituição escolar e sua autonomia. Nesse sentido, uma das principais políticas educacionais no Brasil é a descentralização educativa e a descentralização escolar.

Pesquisas sobre as reformas educacionais feitas em vários países indicam uma tendência à fragmentação do sistema educativo das políticas em curso, sustentadas pelos

conceitos de autonomia, descentralização, flexibilidade, individualização, poder local, entre outros fatores. Esta proposta de uma educação voltada para a diversidade coloca o grande desafio de estarmos atentos às diferenças de todas as espécies e buscarmos o domínio de um saber crítico que permita interpreta lá.

Nesse sentido, a construção de uma nova Institucionalização democrática da escola não se perfila como desafio ao novo modelo educacional hegemônico. Pelo contrário, o desafio desse novo modelo define-se como a construção de uma nova governabilidade entendida de forma instrumental e, portanto, como um conteúdo eminentemente normativo e pragmático no interior do sistema educativo e a contribuição da escola para a governabilidade de toda a sociedade (Fiori, 1995).

As políticas de descentralização dominantes estimulam a revisão dos conteúdos escolares para adequá-los aos novos conhecimentos científicos e tecnológicos e mantê-los sensíveis aos problemas da sociedade contemporânea. Vinculado a isso, propõe-se também uma renovação metodológica e o fortalecimento das relações da escola com seu meio social imediato. Mas quando se fala de gestão da escola, não se pensa apenas em uma determinada organização e na racionalização do trabalho escolar para alcançar determinados resultados, ou seja, na produção institucional da escola (Paro, 1997).

Refere se também a uma renovação dos dispositivos de controle que garantam níveis mais altos de governabilidade. Em outras palavras, diz às relações de poder no interior do sistema educativo e da instituição escolar e ao caráter regulador do Estado e da sociedade no âmbito educacional.

A DINÂMICA DO PROCESSO EDUCATIVO

Processo vital de desenvolvimento e formação da personalidade, a educação não se confunde com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É atividade criadora e abrange o homem em todos os seus aspectos. Começa na família, continua na escola e se prolonga por toda a existência humana.

Educação é o processo pelo qual uma pessoa ou grupos de pessoas adquirem conhecimentos gerais, científicos, artísticos, técnicos ou especializados, com o objetivo de desenvolver sua capacidade ou aptidões. Além de conhecimentos, a pessoa adquire também, pela educação, certos hábitos e atitudes.

Pode ser concebida em estabelecimentos de ensino especialmente organizados para esse fim, como as escolas elementares, colégios, conservatórios musicais, universidades,

ou através da experiência cotidiana, por intermédio dos contatos pessoais, leitura de jornais, revistas, livros, apreciação de pinturas, esculturas, filmes, peças musicais e de teatro, viagens e conferências.

O objetivo primordial da educação é dotar o homem de instrumentos culturais capazes de impulsionar as transformações materiais e espirituais exigidas pela dinâmica da sociedade. A educação aumenta o poder do homem sobre a natureza e, ao mesmo tempo, busca conformá-lo aos objetivos de progresso e equilíbrio social da coletividade a que pertence.

A análise da dinâmica do processo educativo conduz a percepção da posição central e indispensável na avaliação, num ciclo que se inicia no estabelecimento de objetivos e prossegue com a escolha do método e dos critérios. Conceitua-se método como a relação professor-aluno, ou seja, toda e qualquer forma de trabalho e conjunto de discentes e docentes; e critérios como a evidência ou prova que se vai aceitar como garantia de que os objetivos propostos foram, em parte ou totalmente, atingidos.

Se os objetivos estabelecidos foram adequadamente cumpridos, propõe-se novos objetivos; caso contrário, procede-se a reformulação do critério, se mal formulado, ou à recuperação do aluno, reiniciando-se assim, o ciclo anteriormente descrito.

Nesse processo situa-se, como parte integrante e essencial, a avaliação, que consiste em fazer um julgamento sobre resultados, comparando o que foi obtido com o que se pretendia alcançar. Faz-se importante definir com exatidão os objetivos a atingir, sem o que os alunos corram o risco de assimilar noções inexatas ou adquirir hábitos em nítida contradição com aqueles sobre os quais se deverão apoiar, mais tarde, em sua vida diária ou em suas atividades profissionais.

É impossível avaliar com eficiência o valor de um curso ou de um programa sem dispor de objetivos bem definidos e sem possuir uma base segura para escolher adequadamente os meios ou os métodos de ensino. Claramente os objetivos do curso precisam estar ao alcance dos alunos. Com relação ao que é desejado, argumenta-se que, enquanto não puder previamente saber o padrão de vida da pessoa, os objetivos deveriam ser selecionados de tal forma que os alunos tenham a máxima flexibilidade em elaborar uma grande variedade de decisões possíveis de vida.

O membro do corpo docente deveria ser encorajado a elaborar objetivos tão altos quanto seja possível, já que pesquisas têm indicado que o nível o qual o professor interage com os alunos será refletido pelo nível ao qual os alunos respondem a ele.

Uma vez que os objetivos de aprendizagem tenham sido determinados, o professor deve considerar a adequação de vários métodos de ensino aos objetivos de aprendizagem.

Por um lado, pode ser uma prática questionável usar o formato tradicional aula expositiva/teste para todos os níveis como é feito por alguns educadores. Por outro lado, também pode ser uma prática questionável usar, por exemplo, jogos e exercícios experimentais em todos os níveis, ou disciplinas como alguns podem ser induzidos a fazer.

Estabelecer clara e explicitamente os objetivos ou metas da educação é questão pedagógica de tal relevância, objetivos educacionais nos domínios cognitivos, afetivos e psicomotor. A estrutura proposta em muitos casos é a lógica, psicológica e educacionalmente coerente, sendo útil, em particular, no que se refere ao estabelecimento de metas para cursos e unidades didáticas.

Existe uma riqueza de materiais de ensino disponíveis, especialmente quando comparados com os que estavam disponíveis a décadas atrás. O uso de leituras, livros de exercícios, materiais programados, jogos, filmes, materiais de solução de problemas e materiais de treinamento. A utilização destes materiais deveria depender das necessidades especiais dos estudantes, os materiais puramente descritivos são provavelmente mais úteis para os objetivos de “conhecimento” e “compreensão” e que os materiais de solução de problemas são provavelmente mais úteis para aplicação e análise.

Não resta nenhuma dúvida, após a vastíssima quantidade de pesquisas que certos métodos de ensino no currículo de administração contribuem mais para diferentes níveis de aprendizagem. A tradicional técnica de aula expositiva/teste pode ser a mais eficiente para cursos que enfatizam o nível “conhecimento”, enquanto que o estudo de casos pode ser a técnica mais eficiente para os cursos que enfatizem “aplicação” e “análise”. De forma semelhante, simulações e exercícios experimentais podem encaixar-se melhor em cursos que não enfatizam o nível conhecimento. A técnica de casos reais pode combinar melhor com o nível síntese

Compreende-se que a avaliação do rendimento escolar envolve um processo circular que começa a terminar com os objetivos educacionais. Se um objetivo educacional foi adequadamente descrito e proposto, quem o atinge deve apresentar condutas diferentes de quem não o atinge. Se houver diferenças entre dois comportamentos, elas serão percebidas e apreciadas pelos responsáveis aos quais incube a direção do processo educativo. De vez que a forma mais simples de medir exige apenas a constatação de que alguém ou alguma coisa, tais diferenças são passíveis de mensuração.

Erroneamente, alguns educadores associam à noção de avaliação maior calor e envolvimento emocional, dando-lhe primazia ao julgarem que, dessa forma, estão combatendo uma limitada mensuração de simples aprendizagem do conteúdo dos programas escolares. Tal limitação é absolutamente desnecessária. Aceitar a medida

educacional não implica, apesar da aparente “frieza” do número, limitar a verificação do rendimento escolar a uma simples comunicação de resultados numéricos, sem a utilização das provas para fins de diagnóstico.

Tal paradigma pretende opor-se ao modelo de transmitir, verificar e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados.

E de fato, o que se observa na investigação da prática avaliativa dos três graus de ensino é, ao contrário de uma evolução, um fortalecimento da prática de julgamento de resultados alcançados pelo aluno e definidos como ideais pelo professor.

Há uma preocupação constante em ajustar a proposta didático pedagógica de cunho sociointeracionista que embasa o trabalho à faixa etária a que se destina, obedecendo uma sequência gradativa do encaminhamento das atividades.

É necessário acompanhar o aluno em uma investigação dos fatos linguísticos em diversos contextos, em sua sistematização e posterior, para que ele tome conhecimento das implicações que a análise e o emprego incorretos desses fatos podem ocasionar nas interpretações. A organização do pensamento lógico é um processo contínuo de construção.

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Entendemos que a avaliação não deve ter como objetivo central promover ou reter o aluno, mas deve ser um instrumento que integre o processo de ensino aprendizagem e, a cada realização, redirecione os objetivos e as estratégias desse processo.

Por essa razão, a avaliação deve assumir na prática escolar um significado diferente daquele que historicamente tem sido atribuído às provas, ou seja, o sentido de punição, de pressão psicológica, de ameaça e até de vingança em relação à postura disciplinar do aluno ou da classe.

Como o binômio ensinar/prender não se faz de uma forma passiva ou ativa, o professor ensina (elemento agente) e o aluno aprende (elemento passivo), mas em um processo de interação entre professor e alunos e entre os próprios alunos, a avaliação não pode estar desvinculada da noção de processo.

A avaliação não deve ser entendida como uma forma de julgar o sucesso ou o

fracasso do aluno. Na concepção construtivista, ela é interpretada como um meio pelo qual torna-se possível verificar se o processo de ensino/aprendizagem está sendo satisfatório ou se necessita sofrer alterações, a fim de alcançar os objetivos preestabelecidos.

O construtivismo é uma concepção pedagógica sobre como o homem constrói conhecimento. É uma teoria, um modo de ser do conhecimento, um movimento do pensamento que emerge do avanço das ciências e da filosofia dos últimos séculos. Essa teoria nos permite interpretar o mundo do conhecimento (sua gênese e seu desenvolvimento) e reinterpretar o método, a prática pedagógica, a técnica e a forma de aprendizagem.

A avaliação é compreendida, então, como um procedimento cuja função é unificar a aprendizagem e o ensino.

Considerando que o processo de aprendizagem é, por natureza, dinâmico e que a avaliação incide sobre a aprendizagem, a avaliação também deve ser dinâmica. Ela deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não da forma como se dá habitualmente, ou seja, após o fechamento de etapas de trabalho.

É importante ter clareza de que esse procedimento jamais deve ter caráter depreciativo, em que se apontem os erros do educando como resultados de fracasso ou de sua incapacidade. Ao contrário do que se pensa, o erro do aluno deve ser corrigido sim, porém a correção deve caracterizar uma situação de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coletivização das práticas educativas e a implantação do processo democrático de decisão na escola estarão contribuindo, desta forma, para a própria democratização do ensino, com vistas à formação do cidadão, por meio da implantação efetiva de um ensino de qualidade para todos, contemplando a diversidade e as necessidades específicas observadas na realidade escolar.

Cabe ressaltar que não é um professor, isoladamente, que irá mudar a forma de ensinar e tampouco seus alunos irão mudar a forma de aprender. É importante a visão do todo, do conjunto, do coletivo da escola. Muito do que se faz nas escolas, não está previsto na legislação. É uma questão de bom senso, de sensibilidade aos problemas daquela comunidade, do seu grupo de trabalho.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Gramática da Língua Portuguesa** – Tradição gramatical, exclusão social, mídia e exclusão social. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- BLOOM, BENJAMIN S.; HASTINGS, J. THOMAS; MADDAUS, GEORGE F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo: Pioneira Editora, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências. **Livro Introdutório** – Documento Básico – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/inep/dacc, 2003.
- FIORI, J.L. **A governabilidade democrática na nova ordem econômica**. Novos Estudos nº 43, São Paulo: Cebrap, 1995.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola e Universidade**. Porto Alegre: Educação e realidade, 1993.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.
- 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.
- MELLO, G.M. **Cidadania e competitividade**. São Paulo: Cortez, 1993.
- NOLL, V.H. **Introdução às medidas educacionais**. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1975.

PARO, V. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

ZABALA, A. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo**: Uma proposta para o currículo escolar. Rio Grande do Sul: Editora Artmed, 1997.

GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA: UM ENFOQUE NA DESCENTRALIZAÇÃO



ISIS OLIVEIRA DE SOUSA

Graduação em Letras pela Faculdade Taboão da Serra - Anhanguera Educacional; Graduação em pedagogia pela FAPI Educacional; Pós Graduação em Gestão Educacional (2013); Pós Graduação em Educação Especial e Inclusiva, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da PMSP, Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão na PMSP.

RESUMO

Analisando a educação como um processo contínuo e permanente no qual estamos educando e sendo educados continuamente, preparando indivíduos para a cidadania, conhecedores de seus direitos e deveres, éticos e participativos na sociedade. Busca-se por meio desta pesquisa destacar a responsabilidade do gestor educacional perante ao corpo docente, ao alunado e a sociedade, onde junto a esta, possa desenvolver atividades que sejam destacadas pelas relações democráticas que vem a colaborar com o processo de transformação, mediante a conscientização dos indivíduos com os quais trabalha e sua própria conscientização como produto do contato com elas a fim de cumprir o papel de agente de mudança. O objetivo deste trabalho é pontuar o que compete à gestão escolar, estabelecendo o direcionamento e a mobilização dando sustentação de forma dinâmica à cultura das escolas, de modo que sejam orientadas para resultados positivos, isto é, um modo de ser e de fazer caracterizado por ações conjuntas, associadas e articuladas que venham a somar para a melhoria da qualidade de ensino. O estudo da gestão escolar democrática, entendida com os princípios e os processos da direção e organização escolar, coloca a estrutura do poder como destaque, na qual se move certas exigências que façam uso da razão dentro do processo organizador e coordenação do trabalho em equipe realizado na unidade escolar. Assim, o papel do gestor na escola é o agente integrador e articulador das ações coletivas encaminhadas com vistas aos objetivos pedagógicos e sociais da instituição escolar, que saiba envolver todos nas decisões pedagógico-administrativas, tornando cada indivíduo participativo no que diz respeito às tarefas escolares que venham a somar na educação dos alunos dentro da unidade escolar.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Escola; Gestor; Educação.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática conquista diariamente uma dimensão mais importante na educação. São muitos os problemas constituídos ao longo de anos na educação, podendo estes ser ajustados de acordo com as ações democráticas e estratégicas, visando sempre a qualidade de ensino garantidas na Constituição Federal.

Este trabalho discute por meio de diferentes textos e bibliografias, dificuldades e limitações que gestores encontram na educação, e o que é necessário para que o gestor possa administrar de forma democrática. Quais as dificuldades encontradas pelos gestores para o desenvolvimento de seu trabalho?

Esta pesquisa tem o objetivo geral de oferecer a diferentes profissionais da educação a possibilidade de refletir sobre o modelo de gestão democrática efetivado na escola pública, oferecendo as partes menos favorecidas maior participação na construção e no direcionamento das ações educativas realizadas na escola. O objetivo específico se propõe a identificar como a gestão democrática nas escolas públicas é vista pelos teóricos; identificando a função do gestor escolar frente ao processo de planejar coletivamente em busca da gestão democrática; identificar como se dá a construção do projeto pedagógico de uma escola.

A metodologia utilizada a fim de realizar esta pesquisa foi por meio de fontes bibliográficas, artigos acadêmicos e sites governamentais, onde uniu pontos de vista auxiliando na construção do conhecimento necessário para a investigação do modelo de gestão democrática, objeto desta pesquisa.

Como parâmetro inicial far-se-á uma análise da Legislação Federal de Ensino no que se refere à gestão democrática da educação. A reflexão de algumas ações voltadas à democratização da gestão educacional presentes na

Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e no Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/01. Após algumas discussões, é preciso entender que a concepção de gestão escolar democrática e participativa necessita não apenas criar espaços e atitudes autônomas, mas também criar e sustentar processos e posições independentes. Neste sentido, a necessidade de repensar o papel do gestor é mais presente do que nunca, uma vez que, a gestão escolar democrática participativa se constrói no cotidiano escolar, pela vontade, autonomia e objetivos definidos coletivamente, onde os professores tornam-se também responsáveis pelas formas de organização e gestão.

É, nesta perspectiva, faz-se necessário aos objetivos da gestão escolar democrática participativa que a equipe gestora compreenda os processos de tomada de decisões do Estado e sistemas educativos, percebendo que a escola não está isolada do sistema social, político e cultural.

PERSPECTIVAS DA GESTÃO ESCOLAR E IMPLICAÇÕES QUANTO À FORMAÇÃO DE SEUS GESTORES

De acordo com José Lapenda (2012), o gestor pode ser definido como o sujeito que desenvolve os planos estratégicos e operacionais julgados mais eficazes para atingir os objetivos propostos de acordo com a realidade escolar, concebe as estruturas estabelecendo regras, políticas e procedimentos mais adequados aos planos desenvolvidos, implementando e coordenando o cumprimento desses por meio da liderança.

Um dos papéis fundamentais do gestor, principalmente dentro da instituição de ensino, é a interpretação dos objetivos propostos pela instituição, e deliberando por meio do planejamento e da liderança, gerenciando de forma a facilitar que os objetivos sejam atingidos, delegando as divisões do trabalho, a disciplina, a coordenação a subordinação e o que mais for necessário para que estes deem certo.

A Constituição Federal de 1988, carta magna no que diz respeito às leis que regem nosso país, faz referências quanto à gestão democrática acerca da educação em seu Título VII, Capítulo III, Seção I, da seguinte forma:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL,1988)

Pode-se observar no sexto princípio, onde a lei faz referência direta à gestão democrática no ensino público de forma delimitada, onde os profissionais e teóricos da área da educação buscam, a partir da década de 80, efetivação concreta de uma gestão democrática, não apenas na teoria, e sim na prática.

Pela primeira vez na história das constituições, assegura explicitamente o princípio da “gestão democrática do ensino público...” (BRASIL, 1988), acompanhada pela LDB 9.394/96 e pelo Plano Nacional de Educação, demonstrando, portanto, um movimento internacional em favor de expandir e garantir a qualidade da educação para todos, e que a mesma se pautar nos princípios da democracia, onde tais diretrizes também são destacadas no plano legal e nas ações governamentais.

A Constituição Federal de 1988 traz em seu artigo 205 (capítulo III, Seção I) a seguinte formulação: “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”. A legislação complementar garante “o ensino com duração mínima de nove anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, cujo objetivo é a formação básica do cidadão (...)” (lei nº 11.114/05 art. 32º).

Destaca-se ainda, na referida Carta Constitucional: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo” (artigo 208, § 1º). O mesmo preceito se repete na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), em seu artigo 5º, e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA 8242/91), em seu artigo 54, § 1º. Por público e subjetivo entende-se o direito inquestionável e irrevogável individual do cidadão, de modo que todos os brasileiros têm direito à educação, e em nome desse direito podem exigir do poder público a oferta do ensino gratuito e de qualidade.

Embasando-se nos dados fornecidos pela Legislação Federal (Constituição Federal de 1988, LDB 9394/96 e Plano Nacional de Educação) é possível identificar a presença de elementos que apontam para a necessidade de incorporação da gestão democrática nas políticas públicas nacionais a partir do final da década de 1980, no entanto, fazendo-se ainda necessário considerar a legislação enquanto fruto do momento histórico e político em que se realiza sua elaboração, onde em consequência disso, no texto legal encontram-se implícitos elementos sociais, políticos, históricos e econômicos e, desta forma, é fundamental estabelecer um panorama geral do contexto no qual foram produzidas essas leis. Ao ser analisada enquanto princípio na Constituição Federal, a gestão democrática tomada enquanto afirmação geral acaba não trazendo consigo uma concepção

determinada, ficando então a cargo de cada nível dos sistemas: federal, estadual e municipal determinar e esclarecer na forma de lei.

No que tange a educação, o princípio da gestão democrática, seguindo o texto constitucional, é incorporado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), elaborada em 1996, e no Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado em 2001 – documentos analisados neste trabalho.

As referências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) à gestão democrática aparecem nos seguintes artigos:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Percebe-se que a mesma citação encontrada na LDB (Lei 9394/96), é repetição da Constituição Federal de 1988, art. 206, inciso I, o que deveria vir a reforçar aos brasileiros de gozarem dos direitos. No entanto, de acordo com Frauches e Fagundes (2005, p. 23/24) ao que se refere o inciso I supracitado, observa-se:

[...] traz uma ideia bela na sua concepção, mas, infelizmente, demagógica em sua implementação.

Tal dispositivo pugna pela “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, devendo, pelo próprio espírito da lei, valer para todos os níveis da educação, inclusive o superior.

Evidentemente, esta igualdade de condições não pode ser obtida por força de leis que, na realidade, não passam de medidas demagógicas e discriminatórias como as que temos visto ultimamente.

Esta igualdade somente pode ser obtida mediante o fortalecimento do ensino público em todos os seus níveis, habilitando os alunos das instituições públicas a concorrerem nos procedimentos seletivos em igualdade de condições com os egressos da rede particular.

[...]

O único caminho viável para o atingimento desta meta fundamental é o fortalecimento das redes públicas de ensino, elevando a qualidade de seus serviços, assim como mantendo os alunos na escola até a conclusão do ensino médio, evitando a evasão escolar, sobretudo aquela motivada por questões de ordem econômica e financeira.

Somente proporcionando a todos os estudantes brasileiros o acesso a ensino público gratuito e de elevada qualidade é que podemos sonhar com o atingimento da meta de igualdade prevista no inciso I do art. 3º da LDB,

ideal que deve sempre nortear a luta de todos aqueles efetivamente comprometidos com a melhoria da educação da população brasileira.

Esta igualdade e qualidade que deveria ser direito de todos, assim como assegurado em Lei, deve ser um dos objetivos para o gestor de ensino, dentro de suas funções, onde trabalhando junto e democraticamente a sua equipe, mesmo que dentro de sua unidade escolar unicamente, o alunado dispusesse de tal direito. Pois, repetindo-se o já esclarecido anteriormente: “Um dos papéis fundamentais do gestor, [...], é a interpretação dos objetivos

propostos pela instituição, e deliberando por meio do planejamento e da liderança, gerenciando de forma a facilitar que os objetivos sejam atingidos [...]”

Ainda no que se refere ao art. 3º, destaca-se ainda:

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

Frauches e Fagundes (2005, p.25), acerca da gestão democrática, comentam:

A “gestão democrática” no ensino público, particularmente, no ensino superior, é confundida com eleição direta dos reitores e diretores. Essa é a forma de escolha. Gestão democrática é a forma de operacionalização do poder da escola. A forma de escolha dos dirigentes das IES públicas têm conduzido a uma distorção de consequências imprevisíveis na qualidade do ensino. A política partidária, o corporativismo e as ideologias não são as melhores opções para uma educação de qualidade. E o pior é que a atual administração do MEC desejam impingir esse tipo de escolha às IES da livre iniciativa.

Subseguem-se ainda, outras citações na forma da Lei (9394/96), a respeito da Gestão Democrática.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Analisando este documento, nota-se algumas especificações relativas às normas da gestão democrática que se referem à participação dos profissionais da educação no processo de elaboração do projeto político pedagógico, e da comunidade escolar nos conselhos escolares. No entanto, observa-se que a legislação deixa a cargo dos sistemas de ensino maiores responsabilidades de especificações sobre o tema.

A gestão democrática da educação pública nacional passa a ser entendida como algo relacionado à participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar no processo de tomada de decisão e resolução de conflitos. Para que esse movimento ocorra, é de fundamental importância o diálogo entre aqueles que se tornam responsáveis por gerir as instituições escolares, não sendo este somente o gestor, mas toda a equipe pedagógica, alunado e comunidade envolvida.

Deste modo, a democratização ao acesso, permanência e qualidade do ensino público deve ser considerada atrelada ao processo participativo na educação.

GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Até pouco tempo, o modelo de gestão tinha base na administração, onde o papel do administrador é o de guardião e gerente de operações estabelecidas pelos órgãos superiores. A função do diretor de escola era apenas o de repassar informações, sem articular, sem autonomia em suas ações, cumprindo apenas com obrigações impostas pelo sistema de ensino ou mantenedora, cumprindo tarefas mecânicas. Era tido como bom diretor, porém contribuía com os elevados índices de evasão escolar, pois aqueles alunos que não encaixavam neste modelo de escola, eram banidos. Este exemplo de diretor está ligado ao entendimento limitado entre direito e deveres do Estado, causando o desinteresse na educação entre professores, diretores e alunos, todos sempre aguardando pela iniciativa do “outro” para que algo fosse feito a fim de melhorar a educação.

É importante pontuar que o gestor faz a importante condução dos destinos das organizações, leva em consideração o conjunto em relação com as suas partes e destas entre si, promovendo maior efetividade do conjunto.

Destaca-se ainda que a concepção de gestão supera a de administração, e não a substitui, parte das limitações trazidas pela administração e lança esforços para superá-las. Neste sentido, a gestão democrática da educação não deve ser tomada como sinônimo de administração pelo sistema educacional (LUCK, 2006, p.39).

É um processo racional, linear e fragmentado, com uma visão objetiva e verticalizado. Exige-se da administração da educação novas formas de organização que possibilitem participação efetiva de todos no processo do conhecimento e de tomada de decisão (FERREIRA, 2004).

Ainda, segundo Luck (2006), gestão escolar evidencia-se na literatura a partir dos anos 90, sendo reconhecida como base fundamental para a organização significativa e estabelecimento dos processos educacionais e mobilização de pessoas voltadas para o desenvolvimento e melhoria da qualidade de ensino, devendo visar à superação dos limites encontrados na administração. Quanto à gestão democrática, esta tem exigido mudanças institucionais e paradigmáticas, que faça emergir novas ideias e propostas educacionais.

Com base em uma gestão onde o fazer coletivo venha pautado nos avanços da sociedade, o conhecimento, por sua vez, fundamentará a concepção de qualidade na educação definindo, de fato, a finalidade da escola. A gestão da escola se traduz cotidianamente como um “ato político”,

que implica a tomada de decisão dos atores sociais. Sua construção não pode ser individual e sim coletiva e partilhada (BRASIL, 2005a). Essa dinâmica se efetiva como processo de aprendizagem político fundamental para a construção de uma cultura de participação e, conseqüentemente, nova escola.

É possível considerar que a gestão escolar democrática possa contribuir efetivamente para o processo de construção da cidadania emancipadora do ato pedagógico, centrado no conhecimento, interativo, interpessoal, participativo e democrático, uma vez que compreendemos gestão como um processo político administrativo contextualizado que organiza, orienta e viabiliza a prática social da educação, e a plenitude dos ideais da educação, verdadeiramente, pública e, com qualidade, para todos.

IMPLICAÇÕES QUANTO À MUDANÇA DE PARADIGMA NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A terminologia gestão escolar democrática traz em si o caráter participativo e democrático. A gestão democrática participativa valoriza o envolvimento da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, apostando na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola através do diálogo e do consenso (LIBÂNEO, 2005).

A gestão permite superar a limitação da fragmentação e descontextualização, viabilizando construir ações articuladas e resistentes pautadas em um trabalho em equipe.

De acordo com Luck (2006), a gestão democrática participativa pressupõe que o processo educacional só se transforma e se torna mais competente na medida em que seus participantes tenham consciência de que são responsáveis pelo mesmo, buscando ações coordenadas e horizontalizadas.

A gestão democrática participativa exige uma “mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar” (GADOTTI, 1994, p.5), onde a participação de todos, nos diferentes níveis de decisão, é essencial para assegurar o eficiente desempenho da organização.

Atualmente, esse modelo de gestão escolar constitui-se numa das tendências atuais mais fortes do sistema educacional, apesar da resistência oferecida por aqueles que estagnaram ao modelo de administração não aceitando novas ideias, e da burocracia cobrada pelos órgãos centrais, onde muitas vezes está associada a uma luta contra a inovação educacional. Entendemos assim, à medida que a consciência social se desenvolve, o dever vai se transformando em vontade coletiva (LUCK, 2006, p.56).

A escola pode ser caracterizada como um espaço de contradições e diferenças, buscando construir entre os membros desta um processo de participação baseado em relações de cooperação, partilhamento de poder, diálogo, respeito às diferenças, liberdade de expressão, garantimos a vivência de processos democráticos a serem efetivados no cotidiano, em busca da construção de projetos coletivos.

São observadas mudanças de paradigma e práticas interativas nas instituições de ensino, onde as mesmas buscam atitudes mais participativas e democráticas, estabelecendo alianças entre as redes no intuito de melhorar a educação. Não apenas a escola desenvolve essa consciência como também a sociedade cobra que o faça, colocando a mesma como centro das atenções da sociedade.

A fim de garantir uma formação competente, a educação exige esforços redobrados, exigindo maior organização do trabalho educacional e participação da sociedade, contribuindo efetivamente com a aprendizagem.

A escola, como organismos vivos e dinâmicos, sendo um espaço de contradições e diferenças, faz parte de um contexto socioeconômico cultural, marcado pela pluralidade e controvérsia que se manifesta na escola, caracterizado relações que atuam direta ou indiretamente, demandando um novo enfoque de organização. Em muitas situações a escola depara-se com um sistema contraditório, dando necessidade a seus dirigentes de desenvolver novos conhecimentos, habilidade e atitudes, deixando os modelos de lado e desenvolvendo novas concepções.

Este paradigma é marcado por mudanças de consciência, ligados à realidade global. A maior responsabilidade pelas mudanças é do gestor que deve ter articulação, liderança e competência, promovendo cultura organizacional para resultar o desenvolvimento, a descentralização e a democratização da gestão escolar e a construção autonomia da instituição.

Para uma gestão escolar evoluir para a descentralização, todos seus envolvidos devem estar ligados ao processo de mobilização organizacional, pois se houver o descomprometimento de apenas um envolvido, a escola não irá progredir, pois não se trata de uma divisão setorial, e sim um todo, por isso a democratização só acontece realmente se tiver caráter participativo.

A sociedade não é mais tão negligente com seu papel perante a educação, pois dentro do possível cobra e contribui com ações dentro dos estabelecimentos de ensino, como são as parcerias com a Associação de Pais e Mestres (APM's). Entretanto, com tantas tentativas, é essencial que, para que este processo transcorra, o gestor demande esforços e atenção especial, pois com sua articulação e competência, o trabalho tornar-se-á de fato democrático e as parcerias funcionarão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É certo que a gestão escolar democrática participativa é construída no cotidiano escolar e que encontra, na figura do gestor, um de seus responsáveis para a criação e manutenção de processos, atitudes e vivências democráticas. O profissional da educação passa, na construção e incorporação deste novo paradigma, por transformações em sua identidade profissional e social, deixando de ser apenas gestor controlador para também ser gestor formador humano, reflexivo, atuante, conhecedor e analista dos contextos sociais e institucionais, exercendo sua profissão e transformando, concomitantemente, seu local de trabalho.

A gestão escolar democrática participativa oferece aos gestores e comunidade o desafio de perceber que a igualdade de oportunidade para a democracia significa igualdade de oportunidades reais para todos que são desiguais, para todos que necessitam de possibilidades diferentes para se desenvolverem. A viabilidade desta realidade, apenas será possível, quando superarmos as práticas autoritárias que permeiam as práticas educativas, e estas serem substituídas por processos de participação coletiva, que favoreça

o desenvolvimento humano, oferecendo novas possibilidades de olhares e ações educativas.

Apesar das implicações e limitações, os gestores, pouco a pouco se aperfeiçoam, cumprindo seu ofício mesmo com obstáculos e dificuldades que encontram na educação.

Conclui-se que apesar das dificuldades impostas ao processo de gestão democrática, é possível construir um ambiente em que cada membro da comunidade educacional sintasse parte do mesmo. Por meio da ação político-pedagógica do gestor escolar, atuando como um incentivador, um líder democrático que ouve que dá oportunidade a todos os componentes de opinarem e decidirem as soluções adequadas às problemáticas surgidas, pois ao assumir o cargo deve ter a consciência de que a educação brasileira sofre com os mais diversos problemas e carências, portanto tem o dever de realizar uma ação comprometida, crítica e, acima de tudo, democrática.

REFERÊNCIAS

BERGER, Jonny Werlang. Acesso em 10 de Março de 2020. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília/DF. v. 1, 2005a.

FEDERAL, Constituição. Acesso em 10 de Março de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. da. S (orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos** – 4. ed. – São Paulo: Cortez. 2004.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHE, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜCK, H. et al. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. v. 1 – Petrópolis/RJ. – Vozes, 2006a. Série: Cadernos de Gestão.

LUCK, Heloisa. **A construção da competência e a trajetória profissional de gestores e professores.** Artigo Revista “Gestão em Rede” Abr. 2005, p. 19 a 21: Planejamento em Gestão.

MEC, em Aberto, Brasília, v. 17, n.72 p. 11 a 33, Fev/ Jun – 2000 – Enfoque – LUCK, Heloisa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores.**

PIANCA, Volmer A. **O papel da administração escolar** – palestra proferida na 15º Congresso Estadual de Educação. Campos de Jordão, p. 19 a 23. Out. 2005.

ENSINANDO POR MEIO DE BRINCADEIRAS



IZABEL CRISTINA ELIAS DA COSTA

Graduação em Pedagogia; Especialista em Ludopedagogia em 2020; Professor de Educação Infantil na Rede da Prefeitura de SP.

RESUMO

O presente trabalho trata a importância do brincar na aprendizagem infantil tendo como objetivo de analisar as necessidades do espaço de tempo para brincadeiras na construção de aprendizagem das crianças contribuindo para reflexão de pesquisas das brincadeiras no cotidiano escolar. Para realizar estudo sobre esse tema foram feitas pesquisas bibliográficas sobre o tema abordado revelando a importância do lúdico nas práticas educativas porque ao aprender brincando se torna mais motivador, podendo ser explorado o desenvolvimento cognitivo e suas capacidades. O referencial teórico fortalece a proposta ao defender a importância da ludicidade na educação infantil, mostrando que ela sendo base para o ensino das crianças em sua primeira fase dando liberdade para sua expressão criatividade e naturalidade.

Palavras-chave: Brincar; Aprendizagem; Desenvolvimento infantil; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A pesquisa contribui para construir o conhecimento, e é necessário fazer valer do lúdico para formação do ser crítico, fazendo das crianças principal protagonistas de seu aprendizado com estratégias de qualidade e com práticas pedagógicas que trazem interesse pelo aprendizado.

Apresentar o levantamento e teorias sobre o tema ludicidade na educação infantil mostrando qual a importância do brincar na educação infantil. Demonstrar a importância do

lúdico para questões do dia a dia dos alunos. Investigar como os professores desenvolvem as práticas lúdicas no cotidiano do seu trabalho.

Sem as brincadeiras o desenvolvimento e a aprendizagem não ocorreriam de forma completa, pois imaginar e o faz de conta tão importantes não estariam presentes na vida das crianças, sendo assim o estudo desse projeto tem objetivo de mostrar o brincar na educação infantil e discutir os motivos que as crianças se dedicam a maior parte do tempo realizando suas brincadeiras.

Atividades lúdicas, jogos de imaginação, conhecimento do corpo é que a construção de conhecimentos acontece sendo o brincar é primordial e essencial. Discutir a presença do brincar no contexto da educação infantil, primeira fase do ensino fundamental, as diferentes formas de mediação do professor, dos materiais aos brinquedos, para que o ensino ocorra com qualidade e sentido. Entender a importância de oferecer atividades lúdicas as crianças com um brincar de qualidade em um espaço adequado para que estimulem sua criatividade.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O jogar está nos documentos oficiais da educação infantil, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), na Educação Infantil, as brincadeiras e os jogos devem ser bem planejados pelo educador, pois, se bem utilizadas no processo de ensino aprendizagem, se tornam um grande aliado na introdução dos conteúdos. Assim, os jogos e as brincadeiras ganham cenário e espaço na rotina escolar das crianças da educação infantil e penetram nas instituições infantis criadas a partir de então.

O eixo movimento (que inclui os jogos e brincadeiras), abrange o sentido amplo do desenvolvimento relacionado à cultura corporal motora. O movimento é uma das primeiras formas de expressão da criança. Ele também é uma forma de interação com o meio social. Embora, muitas vezes, por motivos disciplinares, os professores acabam adotando posições que cerceiam o movimento infantil, é preciso levar em conta a importância desses movimentos e o que eles podem refletir na vida das nossas crianças. Por isso, a proposta pedagógica deve contemplar a expressividade e mobilidades próprias às crianças.

Na educação infantil os jogos têm sido muito utilizados com a finalidade de formação de hábitos e atitudes, memorização de conteúdos e mesmo para adaptar as crianças, pois envolve um conjunto de atividades relacionadas entre si.

Os conteúdos selecionados para o eixo de movimentos priorizam o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do desenvolvimento, possibilitando a apropriação corporal das crianças de forma que possam agir cada vez mais com intensidade e liberdade.

Conforme Ariés (1978), O presente trabalho, atem-se para a compreensão da importância de se trabalhar ludicamente com brincadeiras e jogos na educação infantil, tem por finalidade compreender a prática pedagógica do professor e a importância dos jogos de Educação Infantil, no desenvolvimento integral das crianças.

“O autor afirma que, enquanto brinca, o ser humano vai garantindo a integração social além de exercitar seu equilíbrio emocional e atividade intelectual. É na brincadeira também que se selam as parcerias, porém o aprendizado não deve estar presente só na escola, mas também como parte do dia-a-dia da criança, na medida em que a criança progride em seu desenvolvimento e amadurecimento é necessário que ela manifeste o que é próprio da cada etapa de sua vida” (ARIÉS, 1978, p.52).

Foi por volta das décadas de 60 e 70, no século XX que a psicologia do desenvolvimento e da psicanálise colaborou para que se observasse a infância como o período primordial do desenvolvimento do ser humano, destacando o papel da brincadeira na educação infantil.

A brincadeira infantil pode se constituir em uma atividade em que as crianças sozinhas ou em grupo procurem compreender o mundo e as ações nas quais estão inseridas no seu dia a dia. É uma atividade predominantemente infantil, é a forma pela qual se começa a aprender. A brincadeira aparece sempre como uma situação organizada, exigindo para aquele que brinca decisões que precisam ser tomadas, mesmo numa situação imaginária, quando as crianças interagem com diferentes objetos atribuindo-lhes outros significados, existe a escolha constante por parte da criança. É uma característica importante que exerce influência no desenvolvimento do autocontrole da criança. Na perspectiva Histórico-Cultural, a brincadeira evidencia um trabalho primordial no desenvolvimento dos processos psicológicos da criança. Ao debater a importância das brincadeiras no desenvolvimento da criança, o autor dá relevância significativa à brincadeira de faz de conta. A brincadeira de faz de conta tem grande privilégio em sua discussão sobre a importância papel do brinquedo no desenvolvimento da criança.

Para Almeida (1993), a brincadeira obtém um papel extremamente importante na formação da criança, no sentido que considera a meio social como maneira de aprendizagem do ser humano. Neste sentido, e no ato de brincar que a criança socializa

seus pensamentos e produz situações imaginárias que introduz elementos do contexto cultural do qual faz parte.

A criança quando nasce já está inserida em um contexto social, e a brincadeira torna-se um passo importantíssimo para que ela se aproprie do mundo, na internalização dos conceitos desse ambiente externo a ela. Neste sentido podemos entender que a brincadeira é algo muito importante para que a criança se desenvolva e o autor confirma essa afirmação, ao falar que o ato de brincar é uma atividade que incentiva a aprendizagem, pelo fato, de criar uma zona de desenvolvimento proximal na criança. A ideia de zona de desenvolvimento proximal demonstra também a relevância da mediação durante a brincadeira.

Antunes (1999) afirma que, no ambiente das escolas de educação infantil esse assunto tem que ser bem analisado ao refletir na qualidade das brincadeiras a serem propostas naquele ambiente. É importante levar em consideração que tudo em volta da criança poderá de estimular e enriquecer as brincadeiras, ou o contrário. Pensar na mediação é algo imprescindível no momento de organização e também do comprar dos brinquedos, organizar a sala, brincar no parque, além da hora em que a professora vai conduzir uma brincadeira com os seus alunos. É imprescindível a garantia do espaço para o momento da brincadeira, dando direito de uma possibilidade de educação da criança em uma concepção criadora, voluntária e consciente. É no momento do brincar, que as crianças constroem a consciência do real, e também ao mesmo instante tem uma oportunidade de modificá-la.

A brincadeira é um momento privilegiado da aprendizagem infantil na qual o desenvolvimento pode atingir níveis mais sérios, precisamente por meio da probabilidade de interação entre as duplas em uma circunstância imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos.

De acordo com Costa (2012), a brincadeira precisa abranger um espaço essencial na educação infantil, sabendo que o professor é a peça mais importante para ajudar que isso aconteça, partilhando das brincadeiras das crianças, é por meio das ações do professor, que a criança conseguirá adicionar às culturas e maneiras de vida dos adultos de modo criativo e social.

Nesta perspectiva, a brincadeira encontraria um papel educativo importante na escolaridade das crianças que vão se desenvolvendo e conhecendo o mundo nesta instituição que se constrói a partir exatamente dos intercâmbios sociais que nela vão surgindo: a partir das diferentes histórias de vida das crianças, dos pais e dos professores que compõem o corpo de usuários da instituição e que nela interagem cotidianamente (COSTA, 2012, p.26).

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre em contato com objetos e brinquedos certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim elas vão garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica (COSTA, 2012, p.1).

É de extrema importância que as crianças possam usufruir determinados espaços na escola que permita o acontecimento dos mais variados tipos de brincadeiras, pois compreendemos que é por intermédio dos jogos e das brincadeiras que a criança aumenta sua curiosidade, atenção, autonomia, e sua capacidade de solucionar problemas. Tudo isso faz parte da aprendizagem da criança, e são primordiais para o desenvolvimento da particularidade da criança.

É por intermédio da brincadeira que a criança pode vencer seus limites e consegue viver experiências que vão mais adiante de sua idade e realidade, fazendo com que ela desenvolva sua consciência. Dessa maneira, é na brincadeira que se deve sugerir à criança desafios e questões que a façam refletir, propor soluções e resolver problemas.

Costa (2012) acredita que é por meio do brincar que as crianças conseguem aumentar sua imaginação, além de criar e respeitar regras de organização e convivência, que deverão, futuramente, ser usadas para o entendimento da realidade. A brincadeira proporciona também o desenvolvimento do autoconhecimento, aumentando a auto estima, oportunizando o desenvolvimento físico-motor, também o raciocínio e a inteligência. É brincando que as crianças demonstram suas necessidades e desejos construídos em toda sua vida, brincar é de extrema relevância para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança, quanto maiores forem às oportunidades que a criança tiver de brincar mais natural será o seu desenvolvimento.

De acordo com Ariés (1978), por intermédio das brincadeiras, ocorre o estímulo do desenvolvimento cognitivo da criança. É por meio do brincar, que a criança consegue uma experiência real, percebe-se assim um universo mágico, imaginário, criativo, estimulante para as habilidades, à curiosidade e em especial para a independência da criança. Ao elaborar suas hipóteses a criança organiza suas próprias ideias sobre o mundo que a rodeia, reproduzindo com isso o seu desenvolvimento psicológico e cognitivo em que se encontra.

É de pura responsabilidade do professor como educador, observar e acompanhar seu aluno, e 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 ensino 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.

Durante a brincadeira, a criança não se preocupa com os resultados que possa obter na brincadeira algo possível de ser observado no momento e após a brincadeira. O que a impulsiona a explorar e descobrir o mundo é o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender por meio dos exemplos dos pais, amigos ou pessoas próximas, desde que seja está uma de seus atuais referenciais de comportamento de mundo.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (ARIÉS, 1998, p. 23, v.01).

Existem vários tipos de brincadeiras e atividades lúdicas. A brincadeira livre é uma destas atividades, na qual a criança tem liberdade de escolher o que quer realizar, sendo uma opção de testar hipóteses, possibilidades a criança descobri o mundo ao seu redor, solucionando problemas e experimentando seus limites e possibilidades. Há também brincadeiras em grupo, que são muito importantes, pois as crianças estabelecem contatos entre si e sentem-se parte do grupo.

A brincadeira em grupo auxilia na socialização e na alfabetização, então a criança começa a aceitar críticas, dividir, respeitar regras e normas de convivência. Segundo Ariés (2008), dentre as brincadeiras existentes podemos citar: queimada, corre cotia, estátua, amarelinha, batata quente, passa anel, vivo morto, telefone sem fio entre outras. São brincadeiras transmitidas de geração para geração ou aprendidas nos grupos infantis, na rua, nos parques, escolas etc.

Entretanto o que variam as regras dependendo de cultura ou de grupo, contudo o conteúdo do que é objetivo básico da brincadeira permanece, existem vários tipos de brincadeiras, é de fundamental importância que as crianças brinquem na educação Infantil, devemos ressaltar, porém, que as formas de brincar devem existir de maneira equilibrada, dada a contribuição que cada uma delas exerce no desenvolvimento infantil.

É possível dizer que o lúdico é uma ferramenta pedagógica que os professores podem utilizar em sala de aula como técnicas metodológicas na aprendizagem, visto que por meio da ludicidade os alunos poderão aprender de forma mais prazerosa, concreta e, conseqüentemente, mais significativa, culminando em uma educação de qualidade. Entretanto, o problema que gerou esse estudo foi justamente a não utilização do lúdico na sala de aula, pela maioria dos professores, desenvolvendo situações e práticas pedagógicas tradicionais e sem dinamismo.

A brincadeira com toda sua forma lúdica, sempre esteve presente na vida do ser humano desde os primórdios, em todos os lugares. A brincadeira, desde a antiguidade, sempre foi usada como um recurso para o ensino, porém a sociedade tinha o brincar como forma de negação ao trabalho.

A sociedade considerava a brincadeira como recreação, e a imagem social da infância não aceitavam um comportamento infantil natural, que pudesse representar algum valor em si, o brincar é uma atividade especialmente humana, sendo o principal modo de expressão da infância, fazendo com que ela possa interagir e aprender novas experiências e assim também ser alfabetizada.

Desde a antiguidade diversas culturas já produziam brinquedos infantis, o que indica que brincar é uma atividade natural ao homem independente da sua origem ou época. A brincadeira caracteriza-se por sua organização e pela utilização de regras; a brincadeira é uma atividade que deve ser levada a sério, que pode ser tanto coletiva quanto individual, na qual para as crianças as existências das regras não limitam a ação lúdica, a criança pode modificá-la, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe uma liberdade da criança agir sobre ela.

A brincadeira constitui em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram entender o mundo e as ações humanas nas quais estão inseridas no seu dia a dia, pois é por meio da brincadeira que a criança constrói seu conhecimento e sua identidade, o movimento desenvolvido por meio destas brincadeiras é uma das primeiras formas de expressão da criança e sua porta para a alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos devem ser utilizados com o objetivo de ajudar o aluno no desenvolvimento do raciocínio lógico, para que ele tenha clareza nas funções sociais existentes no nosso dia a dia. Para uma utilização eficiente e completa do professor com jogos educativos é necessário realizar previamente uma avaliação, observando como conduzir cada aluno nesse processo de socialização, analisando tanto aspectos de qualidade como aspectos pedagógicos e fundamentalmente a situação pré-jogo e pós-jogo que se deseja atingir.

Brincar é um ato reconhecido principalmente pelas crianças e assim, acaba sendo um ato espontâneo e natural que se cria, basicamente, em um sistema que integra a vida social das crianças. Considera-se o fato de que possa se passar de geração a geração, de acordo com as necessidades de cada grupo social e época. Pelas definições acima expostas, podemos compreender que há grande dificuldade em se encontrar uma harmonia sobre o que significa o modo de brincar.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História Social educação**. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ALMEIDA, S.F.C. **O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender**, in: Temas em Psicologia, Desenvolvimento cognitivo: linguagem e aprendizagem. UNB: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993.

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de; **UNIVERSIDADE, EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES** – UCDB; GT: Educação Especial / n. 15; Agência Financiadora: CAPES/PROSUP. 2004

ANTUNES, Celso. **Professores e professores**: reflexões sobre a aula e prática pedagógicas diversas. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BORGES NETO, H E DE. **Informática e formação de professores**. Brasília: ministério da educação, 1999.

COSTA, N. F. **Dificuldades de Aprendizagem:** UM ESTUDO DOCUMENTAL. 77fls.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de
Maringá, Maringá, 2012.

DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL POR MEIO DAS ARTES VISUAIS: ARTES O FULCRO DAS INTERAÇÕES COGNITIVA



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

Entendendo que a educação infantil representa um ramo dos estudos do desenvolvimento que tem como fulcro as potencialidades humanas. Para alcançar êxito no trabalho, foram realizadas pesquisas em diversas áreas para que com uma visão multifacetada se pudesse refletir em diversos ângulos afinando a percepção e ampliando o lócus investigativo. Definindo como meta analisar a estrutura do conhecimento tendo como impulso o desenho infantil e o desenvolvimento do aprendizado por meio de estudos da arte, entretanto não nos limitamos em fechar o campo em torno de análises de obras, mas da representação que as manifestações artísticas podem trazer para o desenvolvimento do cérebro. Esperamos que esse trabalho possa contribuir para o estudo científico do tema.

Palavras chave: Criança. Arte. Desenvolvimento. Desenho.

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios da Educação Infantil hoje, a educação inicial é para otimizar o processo de formação e desenvolvimento das crianças, desde muito cedo, tentando fazer dos educadores mediadores eficazes entre o mundo e estes. Um professor deve promover o desenvolvimento, não pará-lo ou impedi-lo, para o qual propõe, mas não impõe demandas, não satura, ele deve ser firme, mas não agressivo, estará presente quando a criança dele precisar e vai embora quando a presença dele o inibe. Em consequência, as ações educativas nos primeiros anos de vida, deve ser destinado a estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional, da linguagem, comportamento físico, motor, social,

e cognitivo das crianças, de tal forma que possa ser exitoso o espaço mais relevante na vida do ser humano para desenvolver suas potencialidades.

Neste sentido, é importante levar a educação ao norte da primeira infância hoje, então, parece que não encontrou ainda sua direção, sua identidade e, então se move de acordo com as modas de diferentes pedagogias, de diferentes propostas, sem encontrar uma maneira de se situar com uma intencionalidade definida. A este respeito, investigações feitas por pesquisas bibliográficas mostram que não há diretrizes precisas sobre o que se desenvolvem. Por outro parte o desenvolvimento das crianças depende de múltiplas condições e esclarecê-los é uma tarefa fundamental de muitas ciências: Psicologia, a Pedagogia e Neurologia, entre outras, que fizeram suas contribuições significativas no que diz respeito as regularidades do desenvolvimento infantil.

Essas contribuições devem constituir a base para ações educativas no nível de educação inicial. Daí a importância da atenção educacional nos primeiros anos da vida do ser humano, devem constituir o mais importante desta reflexão teórica. Um aspecto fundamental no desenvolvimento infantil é o relativo desenvolvimento intelectual e psíquico, a determinação do que pode ser atribuído às estruturas e funções biológicas que são geneticamente dadas, e que corresponde às condições de vida e educação, significa o eixo central de qualquer concepção sobre isso.

E, conseqüentemente, do que pode ser feito para permitir o desenvolvimento máximo de todas as potencialidades do indivíduo, neste caso dos meninos e meninas. A Educação Inicial torna-se um nível educacional Fundamental em relação ao desenvolvimento das crianças, sua atenção não é poder limitar-se aos cuidados e custódia, ou à interação da criança com outros e com os materiais, deve-se se concentrar na mediação dos recursos cognitivos e na estimulação de todas as áreas de desenvolvimento. Avanços na neurociência e psicologia alcançaram duas elaborações fundamentais, o primeiro é que sem a presença de um cérebro humano não é possível o surgimento de qualidades psíquicas humanas e o segundo, que o cérebro humano por si só não determina o surgimento de qualidades psíquicas. É digamos o psiquismo humano não surge sem condições humanas de vida.

A realidade é que as principais tendências existem atualmente respeitando às concepções de desenvolvimento psíquico, coincidem e apontam ao todo, à consideração de que, no desenvolvimento psíquico humano, eles tem papel importante tanto nas estruturas internas, constitucionais, biológicas e funcionais, como condições externas, sociais, culturais e educacionais. O essencial deve ser tentar avaliar em que medida o biológico e o social são inter-relacionados na educação da criança, em que sentido os

fatores internos, basicamente constituídos pelo sistema nervoso central e atividade nervosa superior, exerce influência sobre o que é determinado pelos fatores externos, e em que a educação desempenha um papel crucial.

Não há dúvida que todas as crianças nascem com grande potencial cognitivo, se a estimulação desse potencial depende ou não, em grande medida, do seu desenvolvimento. Por esta razão, é de grande importância que os professores de Educação Inicial sejam conscientes de sua intencionalidade educacional, porque suas ações poderiam parar e inibir e mesmo impedir o desenvolvimento de bebês. Nesse entendimento, é fácil de observar as crianças em algumas salas de aula pré-escolares para realizar repetidamente atividades simplistas como colagem, desenho de silhuetas e preenchimento de figuras, entre outros, ações que não vão além do exercício motor, que reforça o esforço intelectual e conexões sinápticas que estimular o desenvolvimento do pensamento.

O DESENHO ENQUANTO ATIVIDADE CENTRAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenho continua a ser uma atividade central e fundamental para o trabalho de muitos artistas e designers - uma pedra de toque e uma ferramenta de exploração criativa que informa a descoberta visual. Ele fundamentalmente permite a visualização e desenvolvimento de percepções e ideias. Com uma história tão longa e intensa quanto a história de nossa cultura, o ato de desenhar continua sendo um meio fundamental para traduzir, documentar, registrar e analisar os mundos que habitamos. O papel do desenho na educação permanece crítico, e não apenas nas disciplinas criativas da arte e do design, para as quais é fundamental.

“A passagem da produção de imagens involuntárias à execução de imagens premeditadas faz-se por intermédio de desenhos em parte involuntários e em parte voluntários. A semelhança fortuita entre o traçado e o objecto a que a criança dá o nome é das mais rudimentares, e a criança, ao mesmo tempo que percebe isso, reconhece sua imperfeição” (LUQUET, 1969, p. 141).

Como linguagem visual primária, essencial para comunicação e expressão, o desenho é tão importante quanto o desenvolvimento de habilidades verbais e escritas. A necessidade de entender o mundo através de meios visuais pareceria mais aguda do que nunca; as imagens transcendem as barreiras da linguagem e aprimoram as comunicações em um mundo cada vez mais globalizado.

“[...] porque o desenho é para criança uma linguagem como o gesto e a fala. A criança desenha para falar e poder registrar sua fala. Para escrever.

O desenho é sua primeira escrita. Para deixar sua marca, antes de aprender a escrever, a criança se serve do desenho. A criança desenha para falar de seus medos, suas descobertas, suas alegrias e tristezas.” (MOREIRA, 2009, p. 20).

Juntamente com a necessidade de habilidades de desenho para aqueles que entram em emprego identificados por uma variedade de indústrias nos setores criativos – animação, arquitetura, design, moda, cinema, teatro, desempenho e as indústrias de comunicação – o desenho também é amplamente utilizado dentro de uma variedade de outras profissões como meio de desenvolver, documentar, explorar, explicar, interrogar e planejar. Isso inclui os campos da ciência, tecnologia, engenharia, matemática, medicina e esporte.

Focando no processo de desenhos das crianças, chama a atenção para a narrativa que acompanha as marcas feitas no papel antes de escrever: Reconsiderando os caminhos para a alfabetização ligando o significado das crianças às marcas feitas à medida que desenhavam (MÈREDIEU, 2004). Os desenhos e as narrativas que acompanham não são entidades separadas – ambas são partes integrantes do processo de criação de significado.

Devemos considerar tanto o comentário como o desenho, pois ambos reconhecem a construção social do sentido e direciona os adultos para os significados que as crianças procuram transmitir nos seus desenhos, em vez do que eles contêm. O desenvolvimento da representação específica da visão considerada do ponto de vista sócio-cognitivo, em ordem visual, a natureza e desenvolvimento da representação pictórica são abordagens que reconhecem a fluidez e flexibilidade do significado de crianças – mudanças que ocorrem em desenhos como resultado de comentários, ou desenhos que geram comentários diferentes são todos reconhecidos como parte da construção do significado. Intenção e significado no desenho de crianças pequenas (MÈREDIEU, 2004).

Tais transformações não são percebidas como limitações que refletem deficiências de desenvolvimento. Em vez disso, elas refletem o controle das crianças sobre o processo: as mudanças mentais são centrais para o que a criança está intencionalmente envolvida ao desenhar – o processo de decodificar e codificar a marca e o significado (MÈREDIEU, 2004).

Duas consequências imediatas dessa visão emergem – em primeiro lugar, a importância de notar a narrativa das crianças ao longo do processo de desenho e, em segundo lugar, as implicações de registrar ou fixar o significado do desenho ao rotulá-lo.

Se a narrativa das crianças sobre o processo de desenho registra a jornada de sua construção de significado, é isso, assim como o próprio desenho, que fornecerá insights sobre as compreensões e perspectivas das crianças. Torna-se então importante que os

pesquisadores se envolvam com as crianças ou, pelo menos, estejam cientes desse processo, a fim de entender as intenções das crianças nos desenhos. No entanto, grande parte da atenção dada aos desenhos tem sido no produto acabado e na sua rotulagem.

Palavras ancoram significados, como evidenciado na forma como as legendas servem como interpretações de fotografias. Assim, uma vez que um rótulo é anexado a um desenho, o significado é atribuído. As crianças no início da infância estão bastante familiarizadas com este processo – elas desenharam algo, dizem o que é e o adulto escreve o texto. Embora o objetivo de pedir às crianças que expliquem seus desenhos pode ser evitar a interpretação adulta.

Este processo altamente ritualizado não resulta necessariamente em crianças a partilhar o seu significado pretendido: as crianças podem tornar-se muito hábeis em dar a informação que é necessária para completar a tarefa.

O discurso do desenho como significado é evidente em pesquisas recentes envolvendo crianças pequenas. Por exemplo, crianças pequenas através do desenho e contam analogias e características textuais. A complexidade dos desenhos das crianças, pois os sinais verbais e não verbais são usados para transmitir significado. Desenhos infantis representam uma forma de documentar fenômenos educacionais e obter insights sobre as perspectivas de vida das crianças em escolas e salas de aula. O desenvolvimento de ideias infantis sobre o seu corpo.

“[...] a criança desde bebê mantém contato com as cores visando explorar os sentidos e a curiosidade dos bebês em relação ao mundo físico, tendo em vista que, nesse período, descobrem o mundo através do conhecimento do seu próprio corpo e dos objetos com que eles têm possibilidade de interagir.” (CUNHA, 1999, p. 18).

O desenho para ajudar a acessar seus conhecimentos sobre o corpo e reconceituar a educação na primeira infância, desafiando as ideias tomadas por garantidas. Podemos usar desenhos infantis para ajudar os professores a examinar as crenças e valores subjacentes às suas práticas pedagógicas. Além disso, o estudo longitudinal de crianças jovens desenhando em contextos de casa, pré-escola e escola pode causar impacto nas crenças de outras pessoas importantes em casa e na escola. Apoiar o desenho infantil pode ampliar nossa compreensão do mundo da criança como uma ferramenta para construir e compartilhar significado.

HABILIDADES ESPACIAIS DESEMPENHAM UM PAPEL VITAL NA APRENDIZAGEM

Muitos estudos também mostram que as habilidades espaciais são muito importantes para o sucesso acadêmico, ao contrário do que muitos professores elementares pensavam. Eles sugerem que o raciocínio espacial e geométrico desempenha um papel importante nas habilidades de resolução de problemas, aprendizagem de ambiente e compreensão de texto, cujo raciocínio espacial profundo melhora a qualidade do trabalho infantil quando eles estão começando a fazer esboços, e o aprendizado no jardim de infância é um importante preditor de sucesso em leitura e escrita.

Outra descoberta importante é que as habilidades gráficas das crianças na primeira infância - no jardim de infância – são os melhores indicadores do sucesso escolar, independentemente do gênero e do status socioeconômico da criança. O raciocínio geométrico e espacial promove o desenvolvimento de competências digitais (compreender a quantidade, identificação digital de contagem, valor lugar) e conceitos de aritmética e habilidades correlatas. As crianças aprendem primeiro a reconhecer formas geométricas usando sua memória visual e espacial. Então, gradualmente, eles aprendem a reconhecê-los de acordo com suas propriedades e o número de lados, ângulos, círculos, cores e vértices que possuem.

O raciocínio artístico, geométrico e espacial é uma maneira de começar a aprender habilidades de raciocínio mais avançadas. Há uma forte correlação entre conhecimentos, competências e habilidades de resolução de problemas, raciocínio proporcional a aplicação de conhecimentos, conceitos e propriedades de acordo com o julgamento, e gerenciamento e processamento dos meios de ambientação. O desenho infantil na aprendizagem também pode contribuir para o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas.

No jardim de infância e jardim de infância, que lugar deve ocupar o conteúdo espacial e geométrico, professores experientes sempre podem desenvolver padrões (expectativas) do currículo equivalentes, mas a partir do exposto parece que o desenho e o raciocínio espacial merecem muito mais profundidade na pré-escola e jardim de infância. Crianças de três a seis anos, a instrução em artes deve se concentrar no senso crítico – em desenvolvimento paulatino – e no espaço. Seja por meio de instrução explícita ou por meio de experiências e atividades de aprendizagem cuidadosamente planejadas baseadas em jogos, o estudo das artes incentiva os professores a se concentrarem no senso educacional e nas operações do currículo de outras disciplinas.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A arte desempenha um papel mais importante do que acreditamos na educação das crianças. Além de estimular o aprendizado de outras disciplinas, como leitura ou matemática, pintura, desenho ou modelagem são atividades essenciais para o desenvolvimento da percepção, habilidades motoras finas ou interação social. Os ensinamentos artísticos, infelizmente relegados a segundo plano por muitas famílias e escolas de nosso país, estão longe de ser um luxo supérfluo na educação das crianças. Várias investigações mostraram que a arte desempenha um papel essencial, não apenas no desenvolvimento das crianças, mas também na aprendizagem da leitura, escrita e cálculo.

Pintar, desenhar, tocar um instrumento musical, modelar, cantar, etc., são atividades básicas para o desenvolvimento biológico, educacional e emocional das crianças. Mas eles também são uma necessidade espiritual. Através deles, eles aprendem a explorar o ambiente que os rodeia, eles se tornam conscientes de si mesmos e dos outros. Sua contribuição pode ser agrupada nas seguintes áreas, tais como, desenvolvimento pessoal: as atividades artísticas oferecem oportunidades para expressar a criatividade, descobrir a si mesmo, aumentar a autoestima e o conceito de si mesmo. Cada obra de arte gera na criança que cria a sensação de ter alcançado uma conquista.

O desenvolvimento social é aprimorado à medida que a criança aprende a cooperar em um trabalho artístico feito em grupo. As crianças estão conscientes de sua contribuição pessoal para o trabalho coletivo e também adquirem o sentimento de pertencer a um grupo. O desenvolvimento físico: os menores músculos, coordenação mão-olho, lateralidade e senso de ritmo são desenvolvidos graças às várias formas de expressão artística, bem como o desenvolvimento da linguagem: a arte é uma forma de expressão que não se baseia exclusivamente na capacidade verbal, no entanto, a linguagem e o vocabulário das crianças experimentam um enorme desenvolvimento quando as crianças falam sobre seu trabalho. Além disso, o desenho contribui para o desenvolvimento da escrita nos pequenos.

O Desenvolvimento cognitivo: os benefícios da arte podem ser sentidos especialmente em áreas como representação simbólica, relações espaciais, números e quantidades, ordem, séries, classificações, etc. Além da criação e expressão artística em si, há outra atividade com a qual os adultos podem ajudar as crianças a abordar a arte e chegar a entendê-la.

"[...] o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Neste sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar do desenvolvimento da linguagem escrita" (VYGOTSKY, 1988, p. 127).

Quando criam o seu próprio trabalho, as crianças exploram o mundo que as rodeia, mas também podem descobri-las nas obras dos outros ou na própria natureza, que pode abrir o caminho para que eles possam apreciar a arte como parte de suas vidas. Muito poucas pessoas continuam fazendo arte quando deixa de ser criança, mas o amor pela arte é uma conquista e um prazer que dura à vida inteira.

"Educar os sentimentos, as emoções, não significa reprimi-los para que se mostrem apenas naqueles (poucos) momentos em que nosso "mundo de negócios" lhes permite. Antes, significa estimulá-los a se expressar, a vibrar diante de Símbolos que lhes sejam significativos. Conhecer as próprias emoções e ver nelas os fundamentos de nosso próprio "eu" é a tarefa básica que toda escola deveria propor, se elas não estivessem voltadas somente para a preparação de mão de obra para a sociedade" (DUARTE JÚNIOR, 2012, p. 67).

Comentar com uma criança uma pintura, escultura ou fachada barroca pode parecer pretensioso e até pedante. No entanto, ninguém, como crianças, cujos sentidos e percepção são tão abertos e acostumados a investigar o que os rodeia, tem uma melhor disposição para isso. A troca de opiniões sobre o que vemos nos museus, nas ruas ou na própria natureza é uma maneira simples de a criança adquirir uma base de conhecimento incipiente para desenvolver um futuro.

É necessário garantir que a criança se sinta confortável e segura ao expressar suas opiniões sobre o trabalho, já que com eles estará revelando algo muito pessoal, ao se familiarizar a criança com os museus e galerias de arte de sua cidade ou perto de sua casa faz-se articular instâncias viscerais do desenvolvimento. Ao ajudar a coletar reproduções e ilustrações de obras de arte – eles podem ser cortados de revistas, folhetos ou das seções de arte dos jornais – se inicia a jornada pela busca das manifestações.

"Elemento capaz de proporcionar a livre expressão e a criatividade, o desenho se faz presente na escola como exercício de coordenação motora ou treino de habilidades manuais, como ilustração ou apoio para a compreensão de determinados conteúdos ou, ainda, como recurso para a mera ocupação do tempo quando a programação do dia já foi cumprida" (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 145).

Observar a arte na própria natureza, construir diálogos com a criança as mudanças na luz, ao longo do dia ou em diferentes estações do ano, e seu efeito nos objetos que vemos. Você também pode alterar impressões sobre as formas, cores e texturas de plantas, árvores ou pedras. As crianças nascem observadoras e, se forem ajudadas a pensar sobre

o que veem de uma perspectiva estética, não apenas aprenderão a valorizar a arte, mas também a natureza que as inspira.

ARTE, DESENHO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO PEDAGÓGICO

O cuidado na primeira infância estabelece as bases para o desenvolvimento humano e ajuda a equalizar as oportunidades de desenvolvimento para todos, desde o nascimento. Primeira infância, educação e integralidade.

Nos primeiros anos de vida, o atendimento oportuno e relevante tem grande impacto. Vários estudos mostraram que as interações que as crianças estabelecem com mãe, pai, irmãos, avós e outros adultos responsáveis têm consequências fundamentais para o desenvolvimento do cérebro. Mas também essas experiências educacionais devem envolver outros fatores, como saúde, cuidado e boa nutrição, como complementos essenciais para alcançar um desenvolvimento infantil adequado.

Quando essas condições são satisfeitas, os efeitos são decisivos para o presente desenvolvimento e para o futuro. As crianças que recebem cuidados adequados durante a primeira infância aumentam suas oportunidades de ingressar na educação formal a tempo, realizam com mais sucesso ao longo de seus estudos, melhoram seu acesso ao ensino superior e, finalmente, têm mais capacidade de desempenhar com competência em sua vida profissional, melhorando assim suas possibilidades econômicas e, portanto, a qualidade de vida de sua família e de sua comunidade.

“Ora a arte se constitui num estímulo permanente para que nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se. Pela arte a imaginação é convidada a atuar, rompendo o estreito espaço que o cotidiano lhe reserva. A imaginação é algo proibido em nossa civilização racionalista, que pretendeu bani-la do próprio campo das ciências, por ver nela uma fonte de erros no processo de conhecimento da “realidade”. Devemos nos adaptar às “coisas como são”, à “realidade” da vida, sem perdermos o nosso tempo com sonhos e visões utópicas” (DUARTE JÚNIOR, 2012, p.67-68).

Além disso, a atenção à primeira infância afeta diretamente a família, principalmente as mulheres. Quando as mães estão em boas condições físicas, nutricionais e emocionais durante a gravidez, as taxas de mulheres e crianças que morrem durante o nascimento diminuem, as taxas de peso ao nascer aumentam e as condições para o bom desenvolvimento cerebral de crianças. O quadro acima aumenta as chances de sobrevivência nos primeiros anos de vida e tem efeitos diretos sobre o seu desenvolvimento

(DUARTE JÚNIOR, 2012). Por outro lado, os programas de atenção à primeira infância facilitam a inserção das mulheres no mercado de trabalho, situação que melhora a renda do núcleo familiar e equaciona oportunidades de desenvolvimento a partir de uma perspectiva de gênero.

Um novo olhar sobre o desenvolvimento da criança envolve conceber como um processo não linear abrangente social, emocional cognitiva, contínuo e, como resultado das experiências do corpo, e começam a interagir com o mundo ao seu redor. O desenvolvimento infantil não começa em um ponto zero, nem termina em um estágio posterior. Há sempre condições prévias a partir das quais a criança constrói o conhecimento, tornando o seu desenvolvimento um processo contínuo ao longo da vida. Essas pré-condições estão reorganizando experiências que transformam a maneira como elas veem o mundo e abrem novos horizontes para o seu desenvolvimento (DUARTE JÚNIOR, 2012).

Quando as crianças interagem com o ambiente que as rodeia, vivem experiências através das quais mobilizam habilidades e conhecimentos que lhes permitem "fazer", depois "saber fazer", até chegarem a "poder fazer". Essa mobilização de recursos (cognitivo, afetivo, físico e social) é denominada competência e é adquirida para enfrentar processos cada vez mais complexos em relação ao seu desenvolvimento e contexto (FONTANA; CRUZ, 1997). As habilidades adquiridas na primeira infância permitem que as crianças tenham um conhecimento de si mesmas, de seu ambiente físico e social, estabelecendo a base para o aprendizado posterior e o enriquecimento pessoal e social.

Independentemente do contexto em que vivem, todas as crianças adquirem progressivamente habilidades que as ajudam a transformar sua relação com o meio ambiente. É aí que eles encontram as possibilidades de desenvolvê-los e é a partir daí que os utilizam e os consolidam. Essas possibilidades são maiores na medida em que são desenvolvidas em espaços desafiadores e ricos em interação, consigo mesmas, com os outros e com o meio ambiente. Esses espaços são evidentes em uma educação inicial de qualidade. A educação inicial é um processo permanente e contínuo de interação e qualidade de relações sociais, pertinentes e oportunas, que permitem que as crianças melhorem suas habilidades e desenvolvam aquelas baseadas em seu pleno desenvolvimento como sujeitos de direitos.

“Ao indivíduo criativo torna-se possível dar forma aos fenômenos, porque ele parte de uma coerência interior que absorve os múltiplos aspectos da realidade externa e interna, os contém e os „compreende” coerentemente, e os ordena em novas realidades significativas para o indivíduo.” (FAYGA, 1977 pg.132)

A partir desta perspectiva, todos os atores responsáveis pela educação na primeira infância (pais, cuidadores, professores e agentes especializados no campo do desenvolvimento da criança) para fazer um acompanhamento com a intenção, relevante e oportuno é convidado a com base nos interesses, características e capacidades das crianças. Este acompanhamento implica liderar uma mudança cultural que promove práticas pedagógicas baseadas nas linguagens expressivas de crianças, como jogos, arte e literatura.

Nesse contexto, o ponto de partida fundamental da educação inicial é o reconhecimento do potencial e das capacidades das crianças. Para isso, os agentes educacionais têm uma ferramenta muito valiosa: a observação. Através dele, eles irão reconhecer as competências e habilidades de crianças para enfrentar e descobrir o mundo ao seu redor, o que lhes permite interagir com eles de forma diferente e orientar atividades educacionais para promover o desenvolvimento de suas habilidades. Nesse sentido, levando em conta que o desenvolvimento das crianças não é linear ou estático, a observação e o monitoramento permanente de suas ações cotidianas é uma prioridade.

Partindo deste reconhecimento dos agentes educativos propõe-se a gerar "espaços educativos significativos", definidos como ambientes de aprendizagem estruturada, desafiador e geração de múltiplas experiências, que favorecem as crianças a construir novos conhecimentos e fortalecer as habilidades necessárias para lidar as crescentes demandas do meio ambiente. Nesse sentido, é importante entender que os espaços institucionalizados não são os únicos cenários de desenvolvimento da primeira infância. Devemos recuperar para eles o cotidiano em contextos familiares e comunitários, pois eles aprimoram o desenvolvimento de suas habilidades.

Política educacional para a Primeira Infância no âmbito de uma Atenção Integral reconhece que qualquer contexto (rural ou urbana) permite experiências ricas e variadas para as crianças e que, independentemente do social, econômico e cultural, que é possível para identificar, resgatar e aproveitar os ambientes favoráveis ao seu desenvolvimento.

DESENVOLVIMENTO DISCIPLINAR E COGNITIVO DAS ARTES VISUAIS

A cognição acaba por ser um ponto focal de atenção para determinar em que medida as artes visuais contribuem para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Grande parte do trabalho de pesquisadores em relação à área educacional tem utilizado algumas descrições

dadas no campo psicológico para poder estabelecer alguns pontos que permitem operar no entendimento do fenômeno da aprendizagem das artes visuais. Essa análise das condições em que a aprendizagem ocorre também considera que o modo de construir o conhecimento varia de acordo com a abordagem disciplinar (MOREIRA, 2009).

Considera-se para a argumentação desta abordagem, a relação entre as Artes Visuais e o desenvolvimento de formas específicas do desenvolvimento infantil, por um lado, por outro as ligações entre a disciplina artística e outras áreas do conhecimento na primeira infância. As ideias que servem de referência para articular a concepção dessa abordagem são as relações desenvolvimento das artes e do conhecimento, a integração das artes no currículo e o ensino de arte baseada em disciplinas e nas vivências (MOREIRA, 2009). Por outro lado, é importante destacar a Reconstrução disciplinar das artes.

Em relação às implicações educacionais, de alguns setores, argumenta-se que as artes têm pouco a ver com formas mais avançadas de cognição. Isto é especialmente verdadeiro quando no discurso falamos de algumas habilidades duros e moles, o que significa, na linguagem, uma visão que promove uma certa hierarquia de complexidade, como se as formas objetivas de construção do conhecimento tinha uma racionalidade superior à interpretação ou criação de estímulos sensoriais mediatos ou imediatos (MOREIRA, 2009).

Esse viés deve-se a uma simplificação que liga as artes visuais apenas aos sentimentos e elementos técnicos inscritos na produção visual, como se o pensamento racional fosse o patrimônio exclusivo das chamadas ciências duras. A abordagem descrita propõe a integração das artes visuais com outras disciplinas e é geralmente organizada de acordo com quatro ações específicas. Em primeiro lugar, a compreensão de um período histórico específico ou de uma cultura específica, levando em conta sua produção cultural e artística (MÈREDIEU, 2004). Em segundo lugar, os alunos identificam as semelhanças e diferenças entre as diferentes formas de expressão artística visual. Em terceiro lugar, a exploração e identificação de uma ideia fundamental que é investigada a partir de obras de arte, considerando assuntos de natureza diversa.

Finalmente, a resolução de certos desafios específicos para que os alunos possam abordar diferentes disciplinas, incluindo as artes. A compreensão de um período histórico específico ou de uma cultura específica, levando em conta sua produção cultural e artística.

No aprendizado escolar, a arte pode gerar formas complexas de pensar. Por exemplo, quando os alunos são solicitados a formalizar, através de seus próprios conceitos, os objetivos em relação à forma artística que desejam gerar. Esta ação convida-os a estabelecer dentro da linguagem as expectativas que os movem e que são traduzidos no

quadro da representação visual pessoal ou coletiva. A contemplação dos aspectos visuais por meio da percepção sensorial, bem como a reflexão gerada a partir dessa visão, permitiria ao aluno estabelecer uma perspectiva metacognitiva de seus processos expressivos. Isto na medida em que podem identificar, com a mediação de diversas estratégias do professor, os pontos sobre os quais se baseia sua proposta de trabalho artístico.

Dentro deste quadro, você poderia pensar nas Artes Visuais como uma cognição complexa dependendo de suas linhas de produção ligadas a diferentes campos de conhecimento.

A pesquisa atual parece estar dando alguma luz sobre isso. Talvez pudéssemos afirmar que a produção visual dos alunos pode representar, antes de si, uma conexão verificável tanto através da percepção da imagem quanto através de uma identificação explícita dada na linguagem dos elos da representação artística com outras áreas do currículo. Seria essa possibilidade, de executar uma transferência cognitiva em diferentes áreas do conhecimento, o que reforçaria a certeza de que as artes visuais permitem aumentar a qualidade da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, nos acostumamos a um mundo onde as mudanças ocorrem com velocidade sem precedentes. Isso nos força a questionar a noção de nosso conhecimento em suas várias esferas. A teoria desenvolvida a partir da objetividade do quantitativo e, além disso, as ciências naturais com base no pensamento científico, incorporou outros conhecimentos, a construção de um pensamento crítico baseado em fenômenos incluindo o conceito de interpretação. É uma extensão do paradigma cognitivista, que posiciona a subjetividade em um lugar mais relevante. O conhecimento que é construído a partir da experiência e pensamento das Artes Visuais é configurado a partir do interpretativo e da práxis. Essa expansão é largamente inspirada nas possíveis leituras da produção artística baseadas na interpretação hermenêutica. É essa mesma interpretação que nos permite inserir um pensamento sobre o fenômeno estético como um evento que não é isolado ou restrito a formas sensíveis não condicionadas pela racionalidade. Trata-se mais de considerar o ensino das artes visuais como um conjunto de fenômenos que podem ser experimentados a partir de diferentes abordagens de pensamento e ação.

Esse tipo de problema alude a uma necessidade: encarar a realidade do mundo contemporâneo com clareza em relação aos pressupostos epistemológicos que constituem o quadro de referência da ação docente. Superando o binário de oposição entre conceitos levou a uma desconstrução que enfatiza a identificação dessas oposições, mas também procura apontar como seus componentes não são exclusivos, mas formam um conjunto que nos permite compreender o seu complexidade.

Por fim, propõe alguns princípios que devem ser considerados na educação artística e, com ela, o que podemos chamar de experiência artística. O primeiro princípio é em relação ao objetivo primário da educação artística visual, que é colocar em primeiro plano o que as artes têm de diferente, o que significa que nenhuma justificativa deve ser buscada ao que as artes existem, mas valorizá-las por aquilo que diferem das demais disciplinas e por seu valor intrínseco, o que permite evidenciar aspectos do mundo com recursos plásticos e visuais, mostrando aos alunos o caráter significativo da própria arte.

O princípio está relacionado com a inteligência artística, que deve ser promovida a partir da reflexão que ocorre como uma condição fundamental para a criação, professores de arte devem ajudar seus alunos a se tornar mais inteligível a relação com todas as suas manifestações, incluindo a cultura popular. Essas conquistas entrega cognição sobre as artes e seu desenvolvimento histórico, técnico e cultural, possui potenciais ferramentas que orientam o esclarecimento dos atributos estéticos das obras produzidas, ou seja, aqueles atributos que demonstram as características visuais sustentar elementos cognitivos extra-artística

À visualidade, a educação artística deve ajudar os alunos a aprender a criar e experimentar as características estéticas das imagens e a entender sua relação com a cultura da qual fazem parte. Os programas escolares devem considerar uma concepção do visual de forma integrada e, assim, observar a estética que considera as diferentes formas visuais que estão na cultura.

Os próprios estudantes para as artes tornam uma oportunidade para que sejam conscientes de sua própria individualidade, que pode contribuir para criar uma visão pessoal de desenvolver observando sutilezas de suas próprias obras. A experiência estética ocorreria, nesse contexto, na medida em que o sensível estivesse diretamente ligado a si mesmo.

Os programas de educação artística devem garantir que os alunos tenham experiências estéticas da vida cotidiana. Seu objetivo é resgatar, do mundo geral que os estudantes possuem o potencial de deleite e fonte de significado. Considera que a escola

pode oferecer um quadro para contemplar o mundo com conceitos muito mais amplos e diversos.

Cada uma das abordagens envolve uma perspectiva teórica potencialmente aplicável ao mundo educacional e, dentro dessa perspectiva, uma postura do que é esperado na formação artística visual de crianças e jovens. O que este texto quer enfatizar é a ausência de uma abordagem predominante para outro: a chave é a de considerar a sua aplicação em sala de aula, desde a sua coerência com os objetivos e conteúdos perseguidos, as características dos alunos que irão acessar a educação artística visual e as concepções subsequentes do fenômeno estético que ocorre a partir das ações realizadas em sala de aula.

Um professor flexível e consciente das diferentes aprendizagens que ocorrem na produção artística na escola saberá mover-se e transitar entre as diferentes abordagens de ensino das artes visuais, de modo a gerar uma compreensão profunda das artes e suas possibilidades expressivas, crítica e analítica. Trata-se de posicionar, em primeiro lugar, como facilitador de determinados conteúdos, provenientes de um modelo curricular que prescreve o que os alunos devem aprender. Em segundo lugar, trata-se também de o professor ser capaz de deslocar-se em relação às suas próprias inclinações metodológicas, seus preconceitos em relação ao que ele considera uma experiência válida para produções artísticas particulares, e que, em suma. Ser capaz de entender o que significa ensinar as artes visuais na esfera do desenho infantil.

Talvez seja para saber que na transição de uma abordagem para outra desempenha um quadro de referência que dá propósito, compreensão e significado à obra de arte, que por sua vez representa uma diversidade cultural em que os alunos estão imersos a fim de dar à educação a abordagem, metodologia e didática mais adequadas aos contextos, necessidades e possibilidades de transformação que a arte pode trazer de uma perspectiva formativa e transformadora da experiência individual, social, escolar e comunitária.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 2001

BRITAIN, W. Lambert; LOWENFELD, Viktor. **Desenvolvimento da capacidade criadora.**

1. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo Infantil.

JÚNIOR, João Francisco Duarte. **Por que arte-educação?** - 22ª ed.- Campinas, SP : Papirus, 2012. 87p. (Coleção Ágere)

FASSINA, Marice Kincheski. **Desenhção um estudo sobre o desenho infantil como fonte de múltiplas possibilidades no Ensino Fundamental.** Disponível em: <http://ppgav.ceart.udesc.br/ciclo3/anais/Marice%20Fassina.pdf>. Acesso em: 01/03/2019.

FERREIRO, Emilia.in: VICHESSI, Beatriz; PELLEGRINI, Denise. **Grandes diálogos Emilia Ferreiro e Telma Weisz.** Revista Nova Escola. São Paulo: Ed.Abril, Ano XXVIII, Nº263, Junho/Julho 2013.

FONTANA, Roseli. CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, J. B. **Educação do corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** São Paulo: Scipione, 1997.

IAVELBERG, R. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de professores.** 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2008.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUQUET, Georges Henri. **O desenho infantil.** Tradução de Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto: Editora Livraria Civilização, 1969.

MELO, José Marques de; TOSTA, Sandra de Fátima Pereira. **Mídia & educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 111 p.

MÈREDIEU, F. de. **O desenho infantil.**14 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

PORCHE, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho & escrita como sistema de representação**. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 1996.

VIEIRA, Leni Dornelles. **Na escola infantil todo brinca se você brinca**. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REGISTROS, PLANEJAMENTOS, OLHARES E VOZES DOS BEBÊS E CRIANÇAS



JOCELY DE PAULA LIMA ROQUE

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré, pós-graduada em Educação Inclusiva e Artes visuais pela Faculdade Integrada Campos Salles. Professora de educação infantil e fundamental I lecionando em EMEI e professora de educação infantil lecionando em CEI na Prefeitura Municipal de São Paulo há 09 anos. jocelylima@ig.com.br

RESUMO

O presente artigo discorre sobre a importância dos registros na Educação Infantil e sua importância para a avaliação dos bebês e crianças e assim, conceder o progresso de desenvolvimento destes. Neste contexto, é fato que a avaliação na Educação Infantil, não deve de forma alguma determinar rendimento e retenção dos bebês e crianças, mas sim, contextualizar historicamente e temporalmente como a construção das aprendizagens e desenvolvimentos são adquiridos e ocorrem nesta fase. E para isso os registros diversos se fazem necessários, visando à memória apenas dos professores serem fragilizadas, diante de tantas responsabilidades cotidianas em meio aos números de bebês e crianças sob sua responsabilidade.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Registros; Importância.

INTRODUÇÃO

A criança como indivíduo único, criador de cultura, não é uma tábua rasa, esta traz consigo conhecimentos adquiridos no seio familiar e estes devem ser respeitados pelos educadores, que de forma planejada, devem agregar os seus conhecimentos aos dos pequenos e dos demais que fazem o ambiente escolar, por meios de relações com crianças da mesma idade, faixa etária diferentes e com adultos.

Por meio de brincadeiras e interações o objetivo é somar aprendizados. Tal vivacidade dos bebês e crianças é o ponto de partida para os diferentes tipos de registros. E a reunião destes registros, por meio de observações e reflexões das práticas dos professores se faz

o relatório do percurso dessa criança desde o seu acolhimento, interações, vivências que passou durante o semestre. Determinado assim, a avaliação na Educação Infantil.

A conclusão do artigo em questão se dar pela compressão da importância dos diferentes registros e consciência de como se dar o desenvolvimento integral dos bebês e crianças, evidenciando e valorizando seu processo avaliativo. Sendo assim, o objetivo do artigo é fornecer subsídios para a prática reflexiva sobre as diferentes produções de registros que solidificam a avaliação na Educação Infantil. O artigo utilizou uma revisão de literatura, baseada em livros e artigos científicos para sua composição.

O presente artigo aborda a importância da avaliação na Educação Infantil, por meio de diferentes registros, após uma minuciosa observação pelos professores durante o desenvolvimento das crianças, focando sempre nas potencialidades e nas fragilidades apresentadas pelas crianças, dentro do contexto educacional, respeitando o tempo e momento de cada uma.

Visando a contemporaneidade o tema avaliação na Educação Infantil está cada vez mais ganhando ênfase, diante de um gama de literatura que traz a criança como protagonista e ser central no processo de ensino-aprendizagem com experiências e vivências singulares, capazes de, por meio de interações modificarem o meio em que vivem. Diferente das fichas padronizadas que se aplicavam antes com marcações de “X”, não demonstrando os avanços dos bebês e crianças, são condenados nos ambientes escolares.

Evidenciando os relatórios individuais e coletivos, estes ocupando um papel de suma importância para descrever a individualidade das crianças. Por um lado, os registros assustam os professores, quando o assunto é descrever o desenvolvimento das crianças para a realização da avaliação, estes se atentando por vezes aos comportamentos pontuais e ou de personalidade das crianças, saindo do foco de registrar as experiências e fala das crianças. Por isso a importância dos registros diários. Já que a mente humana é falha e os acontecimentos são esquecidos e aí fazer retomar fatos vivenciados durante o ano inteiro torna-se penoso para os professores, os distanciando de tal prática a cada dia é frustrante para o grupo gestor, famílias, em especial para a coordenação que se depara com relatórios vagos.

Diante do exposto, o artigo traz a importância dos registros de forma efetiva e sólida sobre o desenvolvimento infantil fundamentadas em bibliografias renomadas que servem para enriquecer o leitor, inclusive o professor.

O objetivo do artigo é reunir opiniões de diferentes teóricos sobre a importância dos registros no processo avaliativo durante o ano letivo, para com estes, formalizarem os

relatórios/registros na Educação Infantil que retratem o avanço dos bebês e crianças permitindo reflexões constantes no processo de ensino-aprendizagem por parte dos leitores professores em seus planejamentos e escuta ativa e participativa dos bebês e crianças nesse processo.

Para a composição deste artigo foi realizado uma pesquisa metodológica de revisão de literatura com análise crítica-reflexiva de artigos científicos e livro que dissertam parcial ou integralmente sobre o tema, trazendo uma abordagem qualitativa.

A EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇA

Antes de chegar à escola para receber a educação formal a criança já passou por um processo educativo informal, que começou a desenvolver sua personalidade, e quando a mesma chega à escola encontra dificuldades de integração.

Com a diminuição do convívio familiar, provocada pela vida ocupada do mundo moderno, a boa educação escolar torna-se importante para o preparo da vida social da criança, e não mais apenas a educação como elemento fundamental para a pessoa humana.

A educação Infantil é a fase que envolve crianças de 0 a 5 anos de idade, considerada como primeira etapa da Educação Básica. Seu objetivo é o desenvolvimento integral das crianças, ou seja, não apenas o cognitivo, mas também o físico e o sócio emocional. Esta fase está dividida em dois segmentos: creche (crianças de 0 a 3 anos), e pré-escola (crianças de 4 a 5 anos).

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (...) (BRASIL, 1988, p.35).

A primeira infância é um período crucial na vida das crianças, é nesta fase que elas adquirem capacidades fundamentais para o seu desenvolvimento de habilidades que irão impactar na sua vida adulta.

A Educação Infantil é a primeira porta de acesso da criança a sociedade, onde ela tem oportunidade de construir suas hipóteses e aprendizagens sobre o Mundo.

É durante a vivência na Educação Infantil, que a criança aprimora o seu desenvolvimento psíquico, que por sua vez contribui para o desenvolvimento da consciência e da formação da personalidade da criança. Esse ensino deve ser estruturado para promover relações saudáveis emocionais e afetivas através do conhecimento.

Na Educação Infantil a criança estrutura sua capacidade de consciência, de linguagem falada e futuramente representada frente ao processo de alfabetização no Ensino Fundamental.

O Universo escolar fica cada vez menos emocional nos dias atuais, as pessoas estão eximindo de trabalhar com os sentimentos e com as emoções, que são partes fundamentais na vida do ser humano.

Os professores devem permitir aos seus alunos, fundamentalmente na Educação Infantil, que tenham um maior contato com as emoções e com os sentimentos, desenvolvendo em sala de aula e em outros espaços da escola vivências que permitam explorar esses aspectos.

Os professores devem oferecer para suas crianças a maior diversificação possível de materiais, fornecendo suportes, técnicas, bem como desafios que venham favorecer o desenvolvimento integral das crianças, além de ter consciência de que um ambiente estimulante depende desses fatores, permitindo a exploração de novos conhecimentos.

A CRIANÇA E A ESCOLA

A escola tem um modo específico e especial de organizar e propor situações para que ocorra a aprendizagem de determinados conteúdos culturais. A questão central da escola é o ensinar e o aprender. Para que uma aprendizagem ocorra é necessário um bom planejamento, sustentado no trabalho do coletivo dos educadores e educandos. De cada professor é exigido um sério preparo profissional que garanta o saber e o saber-fazer, ou seja, domínio do conteúdo e da metodologia de ensino.

Se o professor não tiver o domínio do conteúdo não será capaz de selecionar, sequenciar e dosar o que vai ensinar, não consegue flexibilidade na escolha e no emprego de caminhos seguros para promover a aprendizagem. A metodologia de ensino que o professor adota é exclusivamente própria de como o mesmo trata o ensino, como é seu posicionamento e sua atitude diante do processo.

O professor que entende a educação como prática social, transformadora e democrática trabalha com seus bebês e crianças na direção da ampliação do conhecimento, vinculando conteúdos de ensino à realidade, escolhendo procedimentos que assegurem a aprendizagem efetiva. Sabendo que conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem são processos relacionados entre si, que acontecem por construção e interação, o professor privilegia conteúdos significativos e integra ao trabalho em sala de

aula situações desafiadoras, problematizadoras, prevendo interações com os bebês e crianças e deles entre si, e com o conhecimento.

É importante ressaltar que a atuação docente pode ou não promover a aprendizagem dos bebês e crianças. Quando o professor reconhecer importância de envolvê-los, mobilizar seus processos de pensamento, explorar todas as dimensões e oportunidades de aprendizagem, fazer ou refazer percursos, criar e renovar procedimentos e olhar seu grupo-classe a partir de suas próprias características estará propiciando aprendizagem.

Modificar a prática não significa abandonar de uma vez tudo aquilo que já faz parte de sua formação anterior. Novas práticas não se instalam de um momento para o outro. Muitas vezes o professor pensa mais adiante, mas ainda repete em sala de aula o que viveu como aluno.

Não há modelos gerais, aplicáveis em qualquer situação, pois cada sala de aula é única: cada professor é diferente, as crianças não são iguais e nem podem ser idealizadas. Cada uma tem sua história, trajetória escolar, pontos de vista e estilos cognitivos diferentes. Além disso, não podemos esquecer as condições do ambiente em que ocorrem as interações e a aprendizagem. Estas tornam singular o trabalho com cada grupo-classe: a vivência/proposta do professor não deve se repetir sempre, sem novidades ou desafios.

Os interesses que as crianças manifestam no cotidiano dão vida ao currículo. Conciliar esses interesses com os objetivos das atividades planejadas é um grande desafio; fazer com que cada situação de ensino seja uma experiência nova é o que dá ao trabalho de cada professor um sabor original e único.

Não é possível então, padronizar práticas pedagógicas. Mas sempre é interessante refletir sobre elas. Os procedimentos adotados em uma determinada situação costumam revelar caminhos que são frutos da criatividade do professor e mostram maneiras originais de desencadear a aprendizagem, compatíveis com a concepção de educação que o professor adote.

O currículo escolar compõe-se de conteúdos sequenciados, articulados, selecionados pela escola como sendo os mais significativos nas diversas áreas do conhecimento. Tais conteúdos são apresentados em situações de ensino especialmente preparadas pelo professor, levando em conta as características e necessidades dos bebês e crianças.

Em geral, as situações de aprendizagem são desencadeadas a partir de questões já selecionadas e programadas no currículo. Podem ter união com um fato que desperte o interesse da classe, ou por um assunto que se revele oportuno.

Uma boa forma para decidir e verificar a relação entre as questões novas e o que já foi programado: se forem possíveis entradas para algum assunto, se exemplificam e

ampliam a abordagem de outro, se permitem integrar conteúdos de diferentes áreas. É bom deixar claro que todo planejamento deve ser flexível para permitir novos arranjos ao longo de sua execução.

Quando o momento não é oportuno porque há outro tema sendo estudado, é interessante identificar, junto com a classe, o que está provocando interesse para uma futura exploração. Podem aparecer, então, assuntos que não tenham relação imediata com o que foi programado. Se forem situações significativas para as crianças, será possível fornecer algumas explicações através de leitura, discussão ou vídeo e retomar o estudo em andamento.

O tempo de abordagem dos assuntos não previstos pode ser maior ou menor, dependendo das possibilidades que apresentem para desencadear ou enriquecer o estudo dos conteúdos curriculares.

Na relação ativa com o novo, o contato com várias fontes, as explicações do professor, as discussões em grupo ou outras vivências devem permitir ao bebê e criança entender, localizar e relacionar informações, tirar conclusões, ampliar sua compreensão, ou seja, apropriar-se dos conteúdos culturais básicos, com isso estará aprendendo a aprender para encontrar sozinho o caminho para outras aprendizagens.

O professor tem que levantar hipóteses, dando dicas para que o bebê ou a criança consiga concluir o seu pensamento sozinho, claro que da sua forma, pois só assim ela vai conseguir construir o seu próprio conhecimento e se apropriar daquilo que ela mais deseja e gosta.

Por meio da ação sobre o meio físico e da interação com o ambiente social, onde a linguagem exerce papel central, processa-se o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano.

A SALA DE AULA E A ORGANIZAÇÃO

A escola trabalha com o conhecimento de uma forma bastante específica e o espaço onde esse trabalho efetivamente acontece é a sala de aula.

Pensar a organização da sala de aula é pensar a relação de professores, bebês e crianças com o conhecimento. A sala assumirá feições diferentes conforme essa relação for concebida: vão variar o uso do espaço e do tempo, a organização das vivências e do material, e mesmo o tipo de relações interpessoais. É importante ter clareza do que se entende por conhecimento e aprendizagem, para poder planejar bem as situações de

ensino, selecionando propostas e materiais adequados, rejeitando práticas incompatíveis com os objetivos.

O professor que reconhece a importância da interação no processo de conhecimento garante ocasiões para troca de informações, ideias, opiniões. A sala de aula, portanto, é entendida como espaço privilegiado de interação do grupo formado pelos bebês ou crianças e seu professor, todos diferentes entre si, os conhecimentos e as experiências de cada um serão contribuições para o crescimento dos outros e de todos.

Na sala de aula, ocorrem naturalmente ocasiões de interação espontânea entre as crianças. No entanto, é função do educador prever formas e momentos específicos de interação, de acordo com os objetivos que pretende atingir. Momentos coletivos com a classe são importantes em várias situações, como no planejamento das atividades, na introdução de um assunto novo, na sistematização dos conteúdos trabalhados, na avaliação das atividades desenvolvidas. Ao proporcionar esses momentos, é preciso considerar a faixa etária. Crianças pequenas não conseguem se manter atentas por longos períodos. Assim, é mais interessante variar as propostas e repetir uma mesma informação em diferentes situações, de diversas formas, do que tentar esgotá-la de uma única vez.

O contato pessoal dá ao professor a oportunidade de conhecer melhor cada criança, cada bebê, seu momento de desenvolvimento, suas dificuldades e dúvidas. Esse conhecimento é de fundamental importância para alimentar decisões nos futuros planejamentos. Para bebês e crianças que não estejam acompanhando o trabalho da classe, é mais proveitoso dedicar alguns momentos de sua atenção para a necessidade específica para compreender o que está acontecendo na classe e conseguir avançar no projeto.

A ação pedagógica estruturada em trabalhos em grupos cria situações que favorecem o desenvolvimento da sociabilidade, da cooperação e do respeito mútuo entre os crianças, garantindo aprendizagens significativas. Organizar agrupamentos em sala não se restringe apenas ao aspecto visual de reunir a sala em diferentes arranjos. O principal objetivo é favorecer a troca, o intercâmbio e o trabalho cooperativo entre os parceiros, contemplando a diversidade que apresentam.

A diversidade entre os alunos confere heterogeneidade e riqueza do grupo. Ao observar qualquer grupo considerado “homogêneo”, podemos constatar que, as crianças têm mais diferenças do que semelhanças. Se ao contrário de reduzir as diferenças, o professor aproveitar a variedade de respostas dos pequenos, promovendo trocas entre eles, estará garantindo uma aprendizagem mais efetiva para todos.

Para trabalhar em grupo, as crianças devem ser incentivadas a discutir a proposta e a buscar em conjunto as formas de realizá-la. O trabalho costuma ser mais produtivo quando os participantes assumem diferentes tarefas para sua execução.

A adoção de uma rotina diária de trabalho favorece a organização de vivências, dá maior segurança aos pequenos, estimulando o desenvolvimento gradativo de sua autonomia. Organizar o dia através de uma linha de tempo tomando como referência à programação semanal da classe é uma forma bastante eficiente para que os pequenos trabalhem de acordo com seu próprio ritmo, tomando decisões e assumindo certas responsabilidades, sem sentir necessidade de consultar o professor sobre o que fazer, a cada vez que terminam uma tarefa.

A criação de uma rotina exige o estabelecimento de normas facilitadoras. Priorizar a interação social no processo de conhecimento não é incompatível com a rotina: as crianças precisam saber quais são as vivências programadas, o que devem fazer, como devem ou podem fazer, como se organizarão no espaço, onde podem encontrar o material necessário. O cuidado principal com as rotinas e regras estão em usá-las sem sufocar a interação, as trocas e a criatividade. A sala de aula viva e produtiva pode não ser silenciosa, mas sempre será disciplinada.

Disciplina se entende como organização do espaço, das atividades e dos participantes, de modo a favorecer o processo de conhecimento e instalar respeito pelo trabalho de todos. Ela se expressa tanto através do silêncio da concentração como pelo diálogo.

O ambiente da sala de aula pode se transformar num espaço acolhedor e estimulante, com um pouco de imaginação e criatividade de todos. Numa oficina de trabalho, os instrumentos que podem auxiliar nas propostas estão à mão de todos, numa disposição sugestiva e funcional.

Propiciar um ambiente favorável às interações não significa, que as crianças devam estar reunidos em duplas ou em grupos todo o tempo. O importante é que eles se sintam livres para movimentar na sala, sentando ao lado de colegas para receber ou oferecer ajuda na realização das tarefas.

Conforme o professor for adquirindo maior experiência e facilidade para aproveitar os recursos materiais e humanos da sala de aula e da escola, vão descobrir novas possibilidades de organizar o tempo, o espaço e os trabalhos com os pequenos, de modo a favorecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Cada educador, de acordo com o projeto da escola em que está inserido, com as especificidades de seu grupo-classe, encontrará os caminhos possíveis e mais adequados

para desenvolver um trabalho em que o objetivo seja o compromisso com todos os bebês e crianças, para que permaneçam na escola, aprendam e progridam em seu percurso de conhecer o mundo.

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação pode ser definida como “as maneiras pelas quais, em nossa prática cotidiana, observamos o aprendizado das crianças, esforçamo-nos para compreendê-lo e depois utilizamos nosso entendimento” (Drummond, apud Carr, 1993 p. 13).

A avaliação na educação infantil desempenha um papel importante no apoio a resultados positivos para as crianças, informando o que é ensinado e como. Pesquisas mostram que a educação infantil que utiliza ensino culturalmente responsivo e avaliação eficaz e apropriada é um importante fator que contribui para o sucesso das crianças na aprendizagem e educação futuras.

A avaliação serve a vários propósitos, incluindo:

- Melhorar o aprendizado e o desenvolvimento das crianças, dando feedback e ampliando seus conhecimentos, habilidades e realizações
- Documentar o aprendizado que ocorreu e criar contas somativas do progresso
- Avaliar e melhorar as práticas pedagógicas e o currículo.
- Analisar e melhorar o ambiente físico.
- Avaliar e melhorar as interações entre professores e crianças e crianças e crianças.
- Melhorar o relacionamento com as famílias
- Identificar crianças que precisam de apoio adicional.

Geralmente, a avaliação deve ser formativa - usada para influenciar a aprendizagem no futuro imediato. No entanto, informando as crianças, famílias e outras pessoas sobre o aprendizado e o progresso das crianças ao longo do tempo - podem ser úteis para os processos de transição.

A avaliação formativa pode ser formal ou informal. A avaliação informal ocorre no momento em que os professores observam, ouvem e participam de experiências com crianças. Ele informa as respostas dos professores, em termos de suas ações ou mudanças, e ajuda as crianças a alcançar objetivos imediatos e de longo prazo.

A avaliação formal envolve o registro de observações para posterior análise e reflexão, além de criar um registro ao longo do tempo. Permite que os professores identifiquem mudanças nos interesses e capacidades das crianças e considere planos e estratégias de longo prazo para apoiá-las. As observações e avaliações formais e informais

são usadas para planejar projetos e vivências que permitem às crianças desenvolver seus interesses em um contexto iniciado por elas.

A aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças devem ser avaliados e refletir os contextos sociais em que estão inseridas. Isso envolverá fornecer descrições significativas do ambiente, das pessoas e objetos que influenciam a aprendizagem, além de levar em consideração o contexto cultural das crianças.

A avaliação também conhecida na educação infantil como relatório ou percurso coletivo e individual da criança e bebê deve ser uma prática social em que professores, crianças, pais e responsáveis se envolvam no processo e no seu planejamento tornando ela um instrumento educativo que permitirá acompanhar as interações, aprendizados, contextos e caminhos que a criança ou bebê trilhou naquele período, valorizando e permitindo reflexões tanto dos professores quanto da família de dar continuidade a partir das informações ali contidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser a avaliação a base diária que garante a segurança, autonomia e estabilidade da criança dentro da escola, esta, como já percebesse por meio da análise, não pode ser encarada apenas como uma listagem de atividades meramente estáticas, a fim de garantir um desenvolvimento cognitivo e individualista.

A avaliação na Educação Infantil abrange aspectos maiores e sua organização depende de fatores diferenciados que são interdependentes e indissociáveis, como: concepção de criança e escola, organização de espaço e tempo, relação com o outro e com o meio e desenvolvimento da criança conforme as proposições.

Assim, a organização da avaliação deixa de ser apenas um norteador diário e passa a ser mais um importante item do Projeto Político Pedagógico escolar.

Sua organização estruturada de acordo com sua realidade prática e teórica vivida pela escola garante um contexto de aprendizagem para a criança construir seus conhecimentos e relações pessoais e com o meio, desenvolvendo-se de forma segura, concreta, sadia e com alicerces bem fundamentados para as futuras construções.

A avaliação como contexto de aprendizagem rompe com o paradigma de um planejamento fixo, estático e pré-elaborado, passando a ser um conjunto de aspectos planejados com flexibilidade para encarar as diferentes realidades, de acordo com os objetivos a serem alcançados, dando voz ativa ao grupo que a pratica, garantindo o sucesso do desenvolvimento integral da criança.

Por meio desse artigo pretendeu-se abordar os temas mais pertinentes e que possam esclarecer algumas dúvidas que permeiam a educação de crianças para que assim alguns pais possam encontrar subsídios ou alternativas para que a educação das crianças ocorra da forma mais natural possível e que a avaliação possa ser entendida como parte da rotina.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1997.
- CARR, Margaret, **Avaliação em contextos da primeira infância: histórias de aprendizagem**. 1993

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O OLHAR DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA INSERIDA NO CONTEXTO DA REDE ESTADUAL



JOSÉ CARLOS DE ARAUJO SILVA

Graduação em Física pela Universidade de São Paulo (2006) E em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2009) Professor de Ensino Fundamental II - Matemática - na EMEF Érico Veríssimo e Professor de Educação Básica – Matemática - na E. E. Jornalista Carlos Frederico Werneck Lacerda. Curriculum lattes: <http://lattes.cnpq.br/8223022477866038>

RESUMO

O cotidiano escolar inclusivo nos permite o convívio com estudante público-alvo da educação especial. Compreender as práticas inclusivas e as concepções dos “atores” envolvidos é necessário. Esta pesquisa busca abordar o entendimento e construir um panorama imediato sobre a visão dos docentes a respeito da deficiência intelectual numa escola da rede estadual de ensino do estado de São Paulo. Essa investida corrobora com a intenção de contrapor a ideia do “sujeito perfeito”, que segue os padrões dos vencedores, ou os ditos normais, e que reconhece na deficiência, um motivo de desigualdade social e de segregação, legitimando a sociedade na marginalização. A pesquisa possibilitou a reflexão de como é concebido a ideia da deficiência intelectual, suas dificuldades e as imposições da sociedade às pessoas, ditas diferentes. Os dados apontam que os professores carecem de formação em relação à educação inclusiva. Portanto, as concepções que contemplem a segregação, considerando uma pessoa com deficiência como merecedores de injustiça social e a situação de exclusão devam ser combatidas com práticas efetivas.

Palavras-chave: Educação especial; Inclusão; Deficiência intelectual; Público-alvo da Educação Especial.

INTRODUÇÃO

A proposta de educação inclusiva é uma realidade. Este trabalho se propõe descrever o olhar que os professores de uma escola inserida no contexto da rede estadual têm sobre os alunos com Deficiência Intelectual (DI).

O paradigma que propõe a aceitação da diversidade cultural e suas peculiaridades, caminha com a proposta de aceitação das diferenças entre os indivíduos. No campo educacional isso significa o surgimento de uma educação democrática que considera o sujeito como singular, e assim, busca-se atender as necessidades singulares dos estudantes público-alvo da educação especial (EPAEE).

Nessa nova visão de escola, o espaço-tempo é constantemente confrontado e questionado, a fim de que as construções e reconstruções de conceitos possam suprir a incoerência intrínseca ao processo que possibilita a aceitação do diferente. As estratégias e recursos usados nas práticas educativas com os deficientes intelectuais são precários e carecem da absorção desse novo paradigma. Há um caráter comparativo que leva os docentes a julgarem em suas avaliações cotidianas, ações de cunho positivista considerando que o saber fosse para poucos, e ressaltam aspectos positivos de uma suposta escala de padrões ditos louváveis, ou seja, ações comportamentais consideradas boas, baseadas em senso comum e preconceitos. Esses valores são incutidos desde os primeiros anos de vida e adquiridos por supostos currículos ocultos que propagam e mantém a sobrevida de um “paradigma vencido”. (CAPELLINI; RODRIGUES, 2010)

REFLEXÕES SÓCIO-HISTÓRICAS NAS PRÁTICAS INCLUSIVAS

Para o entendimento das propostas de serviços elaboradas para estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) e o enfoque ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), tornam-se necessários questionamentos e reflexões acerca das condições sócio-históricas envolvidas nas práticas de inclusão. Deparamo-nos com as dificuldades quanto à conceituação e diagnóstico da deficiência intelectual, além de diferenças de linhas teóricas na construção das Legislações e das práticas inclusivas no ambiente escolar.

Remetendo aos aspectos que guiam a definição da deficiência intelectual, Guhur (1994, apud Moscardini, 2011), destaca que ocorre a visão teórica que contempla a maneira pela qual a sociedade produz seus bens e serviços, logo, ao decorrer da história o conceito de uma situação desconfortável foi se moldando conforme interações impostas com os contextos sociais contemporâneos. Nas civilizações passadas, era ressaltada as proferidas virtudes contemporâneas no convívio coletivo, e exterminados os que não a possuíam.

Na contemporaneidade capitalista, os homens são basicamente idealizados como iguais, independente do domínio ou não dos meios de produção, sendo percebido em razão

das atividades econômicas ocasionadas pelas condições físicas e intelectuais. Portanto, o sujeito em condições deficitárias é imaginado em comparação com os chamados “normais”, ou seja, aqueles aptos a atuarem como força produtiva. (Guhur, 1994, apud Moscardini, 2011).

O respeito às pessoas com deficiência e sua individualidade, ainda é tímido, e não podemos dizer que não evoluíram o entendimento e o atendimento as demandas das pessoas com deficiência, mas, é evidente a ausência de uma política nítida na área da Educação Especial (MOSCARDINI, 2011). Assim, vemos um processo moroso, expresso nas contradições elencadas na redação dos documentos oficiais e as iniciativas reais do poder público.

Seguindo essa vertente, Mazzotta (2001, apud Moscardini, 2011) expõe que as ações oficiais só foram possíveis na incidência de um contexto social adequado, ocorrendo apenas nos meados do século XX. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDB 4024/61) as discussões objetivavam o apoio aos institutos particulares e filantrópicos que atuasse no atendimento especializado, no entanto, a legalização em esfera nacional ocorreu na LDB 5692/71, o inserindo no ensino comum.

Ferreira (2009, apud Moscardini, 2011) entende que houve uma alteração no financiamento ao decorrer do final do século passado com a implementação da política inclusiva, e assim, requerendo verbas do sistema público, em sua maioria para entidades de cunho privado e sem fins lucrativos. A ausência do poder público concedeu meios para que esse financiamento fosse assumido por organizações não governamentais, embora, o serviço de apoio especializado deve ser priorizado no atendimento público em detrimento do privado, observando que o acesso e promoção de um ensino de qualidade é atribuição da escola pública, pois, a qualidade educacional não é oferecido apenas pela presença de atendimentos especializados.

As políticas públicas são crescentes desde o final do século passado, e foram impulsionadas por atos internacionais que tinham como intuito contemplar as políticas de inclusão. Destaco alguns dos principais atos/documentos, como a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos em 1990; Cúpula Mundial de Educação realizada em 2000; Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência em 1999, Declaração de Salamanca, promulgada 1994, considerada o marco central para o processo de inclusão escolar.

Essas conferências visavam conscientizar os governos sobre a relevância da universalização da educação básica, firmando compromisso que abrange a ampliação e o acesso ao ensino básico, a universalização e equidade escolar com base na aprendizagem

em seus contextos, na interação entre os envolvidos no processo de ensino respeitando as conjunturas sociais, afirmando políticas públicas que garanta o atendimento às demandas sociais, assim, com a criação de um Plano de Ação amplo e inclusivo, ocorre a contrapartida às práticas de discriminação alavancada na posse de possíveis deficiências, contrapondo-se a qualquer ato que não permita o reconhecimento impedindo o exercício de suas liberdades fundamentais e de seus direitos humanos. (MOSCARDINI, 2011)

Em nossa realidade a educação inclusiva é estruturada na implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerado o principal recurso a ser empregado como forma de facilitar a inserção no ensino comum do estudante público alvo da educação especial, apesar de não enfatizar com veemência quais os estudantes a serem atendidos, é o local que assume a responsabilidade de identificar e planejar estratégias que supram as expectativas e necessidade dos atendidos, verificando as quantidades sessões, avaliando e aplicando recursos pedagógicos, viabilizando o acesso ao espaço escolar regular e as utilizações das tecnologias assistiva. Devendo ser garantido no Projeto Político Pedagógico da escola regular, prevendo o espaço físico, o mobiliário adequado e os equipamentos para que esse serviço funcione adequadamente. Infelizmente, a sala acaba por contribuir para que continue a entender a Educação Especial como um sistema paralelo à Educação Regular, e o professor especialista que atua na sala acaba sendo responsabilizado pelo estudante e o professor da sala regular acaba se isentando da responsabilidade das práticas inclusivas que garanta o desenvolvimento físico e cognitivo. (MOSCARDINI, 2011)

Analizando a avaliação inicial dos estudantes com deficiência intelectual, Sousa (2007) constatou a resistência que os docentes impõem a menção da palavra “diagnóstico”, passando a ideia que ressalta um tipo de “maldição” que incide no cotidiano, não considerando que as relações a essa prática não são devidas ao diagnóstico, e sim originada na forma que se emprega o diagnóstico. Salaria a possibilidade de que os sujeitos possam incorrer na precipitação em realizar uma avaliação limitada às questões pedagógicas e que não proporcione uma visão total do estudante, acabarem não considerando as singularidades próprias, construindo propostas padronizadas e homogêneas não contemplando as características específicas do indivíduo.

Capelini (2001, apud Moscardini, 2011) destaca, que o desempenho escolar apresentado pelos estudantes com deficiência intelectual incluídos no ensino regular, sendo a maioria identificada como deficiente intelectual leve, são os mesmo que antes já frequentavam o ensino comum, e assim, apenas receberam rótulos. Esses estudantes, provenientes, de meios socioculturais de enorme carência, sendo, rotulados como

deficientes intelectuais mediante a testes psicométricos fundamentados no rigor intelectual, desprezando as suas possíveis potencialidades. Assim, temos uma visão destorcida e fragmentada do sujeito, do suposto possuidor de uma deficiência, não o considerando pela sua totalidade e enfatizando apenas o seu desenvolvimento biológico, não levando em conta o processo histórico, social e cultural.

Nessa empreitada, buscou-se realçar o comportamento peculiar que contemple o entendimento da deficiência intelectual e seu atendimento, observando imprecisão de sua conceituação, culminando em dificuldade nas propostas de atendimentos que supram as demandas. Defendendo o processo inclusivo como uma das iniciativas educacionais necessárias na atualidade, sendo indispensável, quando buscamos a qualidade de ensino e o atendimento que supram necessidades das pessoas com deficiência.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A pesquisa foi desenvolvida com dados colhidos na prática escolar, junto ao exercício da docência perpassando por experiências em espaço/tempo de formação, ou seja, em cursos ou espaços de capacitação, de formação continuada, programas de formação de professores e ATPCE – Aula de Trabalho Pedagógico, assim, dando ênfase a Deficiência Intelectual, desenvolvemos uma análise sobre como as práticas inclusivas e são trabalhadas em uma Escola Estadual, localizada na zona norte da cidade de São Paulo/SP, que atende cerca de 650 alunos, e sendo 30 estudantes público-alvo da Educação Especial (EPAEE), oferecendo o ciclo II do Ensino Fundamental, nos períodos da manhã e tarde.

Dentre o universo elencado acima, participaram da pesquisa 29 professores que trabalham em todos os períodos da Unidade Escolar. Dos 29 professores que responderam ao questionário, 20 são do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com predominância da faixa etária que vai de 41 a 50 anos. Quanto à formação acadêmica, 28 tem formação em licenciatura e um com apenas bacharelado, ou seja, aproximadamente 97% são licenciados em uma ou duas matérias específicas.

O instrumento usado para coleta de dados foi um questionário composto por questões de relevância para verificação da rotina da Unidade Escolar, buscando angariar dados sobre alunos que necessitam de atendimentos especiais, mais precisamente a deficiência intelectual, apresentamos uma abordagem da pesquisa aos professores durante o ATPCE, logo, percebermos a necessidade de termos uma abordagem exclusiva para

Educação Inclusiva no Projeto Político Pedagógico – PPP. Vinte e nove informantes responderam ao questionário (70,73% dos 41 informantes); os demais deixaram de responder alegando que não se sentem à vontade, preparados e com experiência suficiente para trabalhar com alunos com deficiência intelectual. Oferecemos a 41 professores da Unidade Escolar, durante 7 dias do mês novembro, um *link* do questionário elaborado usando Google Drive, logo, tabulamos os 29 questionários que compõem nosso espaço amostral possibilitando as análises quantitativas e qualitativas.

RESULTADOS E ANÁLISE

O intuito dessa pesquisa foi formar uma base de dados consistentes sobre o tema, de modo a permitir que as atividades seguintes reflitam fielmente as necessidades dos alunos que carecem de atendimentos especiais, mais precisamente a deficiência intelectual, e para que possamos adequar às características da Educação Inclusiva no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar aqui destacada.

Os professores participantes são especialistas em diversas áreas e desenvolvem as atividades escolares com os alunos através prática docente. Somente um professor de Língua Portuguesa não é licenciado, mas, possui o curso superior, conforme o gráfico abaixo:

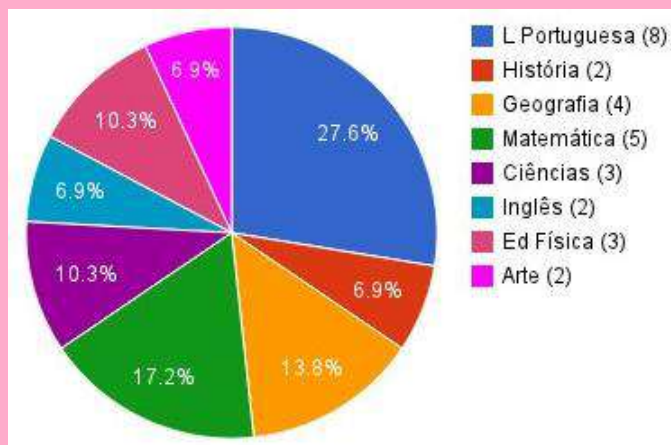


Gráfico 1: áreas de Formação dos professores ou disciplinas ministradas pelos professores.

Prosseguindo a caracterização da formação dos professores, identifiquei que apenas 4 cursaram pós-graduação e 25 não cursaram, ou seja, aproximadamente 14% possuem pós-graduação em suas áreas específicas. A formação continuada em Educação Especial é pouco explorada, pois, percebemos que 27 professores (93%) não passaram por

formação continuada e apenas 2 professores (7%) passaram por formação continuada cursando no máximo 2 cursos.

Ao serem indagados se tinham experiência fora do magistério, observou-se que 41% vieram para a educação na meia-idade (30 a 40 anos) e os demais tiveram a área da educação como a primeira atividade profissional. A maioria dos professores atua no magistério há mais que 10 anos, como aponta o gráfico abaixo:

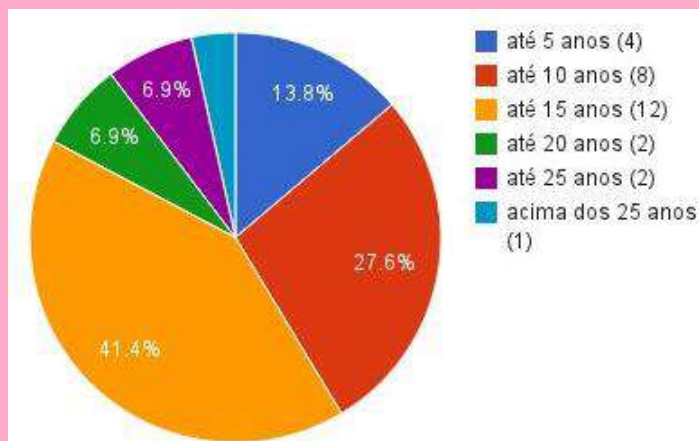


Gráfico 2: tempo de experiência profissional no magistério.

A maioria dos professores atua há muito tempo na Unidade Escolar (UE) e possui experiência profissional no atendimento aos estudantes com deficiência intelectual. Contudo, observou-se que não há um consenso quanto ao número de estudantes com deficiência intelectual por turma, conforme o gráfico abaixo:

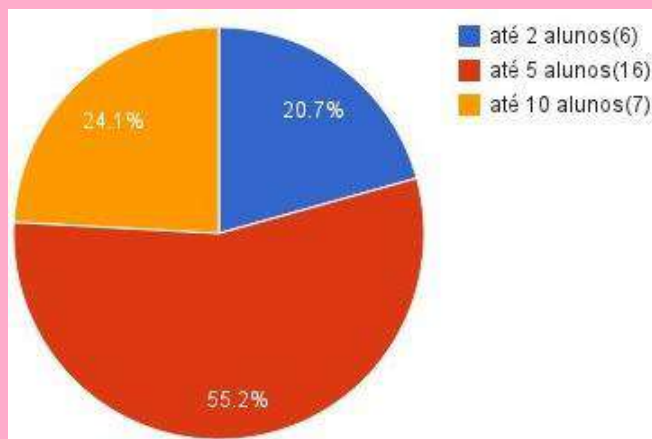


Gráfico 3: respostas dos professores quanto ao número de estudantes com deficiência intelectual.

O número médio de estudantes por turma é superior a 30, incluindo-se os estudantes com deficiência intelectual. Porém, há variações nas respostas, mesmo sendo turmas comuns a alguns professores. Nota-se, dessa forma, certa incoerência, talvez por haver

concepções diferentes acerca de quem é esse estudante com deficiência intelectual. Fica aparente que, além da necessidade da redução de números de estudante por turma, há também a necessidade de uma melhor uniformização quanto ao entendimento sobre diagnóstico e definição da deficiência intelectual.

Para Leite e Rodrigues (2010) a condição “normal” é permeada pelas comparações em torno das expectativas da população, no contexto contemporâneo, cria-se um anseio homogeneizador ancorado no modelo vigente, um suposto padrão ideal de normalidade, valorizando determinados aspectos físicos e comportamentais presentes, logo, aqueles que se distanciam desses aspectos físicos e comportamentais é estereotipado como o “diferente” ou o “anormal”. No passado recente, o uso de avaliações de “desempenho intelectual” baseados no Quociente Intelectual (QI) da pessoa, entou uma classificação (modelo médico/pedagógico), apresentado no quadro abaixo.

QI	Classificação	
	Modelo Médico	Modelo Pedagógico
70 a 90	Leve	Limítrofe
50 a 69	Moderado	Educável
30 a 49	Severo	Treinável
Menos de 30	Grave	Dependente

Essa forma de diagnóstico, baseados na ausência ou excesso de QI colaborou para a formação de classes homogêneas, acreditando que a uniformização ajudaria na aprendizagem. Rodrigues e Leite (2010, p.59-60) aponta que

É possível que tais definições tenham gerado conceitos ainda presentes na sociedade atual e que permeiem os serviços oferecidos em educação especial. Todavia, tais classificações dizem muito pouco sobre o que o aluno é ou não capaz de fazer. O uso inadequado de tais medidas resultou, na década de 60 a 90, na colocação indevida de crianças sem deficiência, mas que fracassavam na escola em classes e escolas especiais. Associado a isso, observou-se, na época, a interpretação errônea do conceito de normalização.

No contexto da Declaração de Salamanca (1994) as ações são pertinentes, entretanto, verificamos que o tratamento dos alunos com deficiência intelectual e dos estudantes com dificuldade de aprendizado em sala de aula, em diversas disciplinas, está aquém do cumprimento deste acordo, embora, nota-se que os professores trabalham tentando suprir e respeitar sua singularidade, conforme notamos no gráfico abaixo:



Gráfico 4: preparo de atividades para os estudantes com deficiência intelectual e dos estudantes com dificuldade de aprendizado em sala de aula.

Enfim, constatamos que não há uma diferenciação por partes dos professores do termo “inclusão” ao termo “Atendimento Educacional Especializado (AEE)”, pois, 20 professores (69%) afirmaram que não diferenciam, sendo evidente que os grupos têm visões próximas a respeito da amplitude da palavra inclusão ou dos diagnósticos a fim de perceber os deficientes intelectuais.

Maranhe e Rodrigues, destaca que desde o final do século passado verifica-se atitudes que buscam garantir a Educação Inclusiva e por consequência a Educação Especial, essa tendência está expressa nos estabelecimentos de leis, temos como exemplos a construção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a disposição em acompanhar os movimentos mundiais pela educação inclusiva com ações políticas, sociais e pedagógicas. A Educação inclusiva em seu sentido amplo acolhe a todos independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e/ou emocionais, sendo a Educação Especial uma de suas modalidades e consequentemente busca-se quando necessário o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Acerca da amplitude da educação inclusiva Rodrigues e Maranhe (2010, p.46), destaca que

*A **educação inclusiva**, então, é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos, inclusive aqueles com deficiência. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.*

Nesta pesquisa, observamos que os professores não possuem uma formação aprofundada em relação à educação inclusiva, e desta forma, no caso de deficiência

intelectual, a situação fica indefinida, pois, notamos a imprecisão do seu diagnóstico. Para que haja a verdadeira inclusão é necessário o conhecimento do tema e de suas peculiaridades, caso contrário continuará com uma exclusão dentro do sistema dito inclusivo, ou seja, o estudante sendo excluído dentro da própria sala de aula. Verificamos que informação se faz com formação e, os participantes da pesquisa demonstraram interesse em adquirir formação sobre Educação inclusiva e principalmente na área da deficiência intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções acerca da conceituação da deficiência são discutidas por Rodrigues e Leite (2010, p.55), ao apontarem que

[...] a história do atendimento a pessoas com deficiência, observamos que o conceito de deficiência sempre esteve fortemente atrelado ao conhecimento científico disponível na época e às condições de vida social e cultural de cada sociedade, que estabelecia normas de convivência com aquelas pessoas que, por algum motivo, diferenciavam-se substancialmente das demais.

Se considerarmos que a escola é uma parte importante da sociedade, é preciso livrar-se do senso comum e caminhar na busca da contemplação da teoria nas práticas escolares, e assim, valorizar a prática humanista mais que o rigor intelectual. A Declaração de Salamanca (1994) deixa evidente a amplitude do conceito inclusão, mas, a prática inclusiva nos meios escolares entoa uma ambiguidade em torno da deficiência intelectual, seja, pela dificuldade de seu diagnóstico ou pelas leis que restringem o atendimento aos que possuem laudos, deixando uma lacuna e espaço aos preconceitos.

Necessitamos que sejam estruturadas e preservadas as funções dos recursos e instrumentos da inclusão, mas, quando nos referimos a estudantes com deficiência intelectual, deve-se proporcionar a este uma verdadeira inclusão que possa integrá-los na sociedade. Devemos redobrar os cuidados devido à sua amplitude e as distorções acerca de seu diagnóstico e influências socioculturais. Salientamos em torno dessa ambiguidade, pois, é socorrido pela percepção no cotidiano escolar, assim, é necessário rediscutir as práticas sociais que de fato absorva e que difere do padrão estabelecido, que não só tolere, mas, que respeite e entenda a pessoa com deficiência como um cidadão ativo da comunidade sem os entraves preconceituosos em relação ao desenvolvimento físico, cognitivo e social.

É necessário combater as fortes rejeições dos professores em aceitar as diferenças, insistindo nas avaliações comparativas e competitivas, entendendo e desconstruindo o que

leva a esse tal rigor, sentimento que usa a si mesmo como âncora ou lastro de comparação a situações de outros, nos lapsos ocorridos em frases do tipo “Eu passei por isso e estou aqui, por que ele não faz o mesmo”, “Quem quer consegue” é algo que vai muito além do nosso consciente, e então, percebemos a necessidade de um trabalho que possa alertar em nossos docentes a ênfase na singularidade dos sujeitos.

O processo inclusivo requer o apoio da sociedade com enfoque aos segmentos familiar e escolar, essas entidades devem cultivar e valorizar as práticas inclusivas na formação de suas crianças, pois, as primeiras experiências naturalmente ocorrem nesses convívios. Esses valores adquiridos durante a formação dos sujeitos permitirá a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, melhorando a sua aprendizagem e a qualidade do convívio social, assim, não negar o direito ao cidadão e respeitar sua singularidade. Portanto, ao apontar o caminho e mostrar as possibilidades em relação a essa ambiguidade, estamos garantindo que as exigências das legislações vigentes sejam aplicadas, mas, o olhar inclusivo está além das leis, dos laudos e da cultura determinista. Desta forma, ao estudante com deficiência intelectual ou dificuldade de aprendizado, é preciso ser garantido o aprendizado e que se desenvolva de acordo com suas particularidades e potencialidades, assim, teremos educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

CAPELINI, V. L. M. F. *A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico*. 2001. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

FERREIRA, J. R. *Financiamento da educação básica: o público e o privado na educação especial brasileira*. In: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Tornar a educação inclusiva*. 2009. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MOSCARDINI, S F. *Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais*. 2011. 194 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011.

RODRIGUES, O. M. P. R.; LEITE, L. P. Deficiência Intelectual: conceitos e definições. In: CAPELINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (Orgs.). *Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva*. Bauru: Unesp; MEC, 2010. v. 2. (Coleção Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva). Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41618/5/livro_2.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2020.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. In: CAPELINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (Orgs.). *Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva*. Bauru: Unesp; MEC, 2010. v. 2. (Coleção Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva). Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41618/5/livro_2.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

SOUSA, G. M. B. *Avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva*. 2007. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, Jomtien, 1990. Brasília: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por>. Acesso em: 15 mar. 2020.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL



JOSÉ CÍCERO LIMA DA SILVA

Graduação em Letras pela Faculdade Universidade Guarulhos (2005); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2014); Professor de Ensino Fundamental II - Língua Inglesa - na EMEF Marcílio Dias, Professor de Ensino Médio – Língua Portuguesa – no Instituto Prisma de Educação e Cultura.

RESUMO

A gestão democrática nas unidades educacionais é um tema de suma importância, pois traz à tona a necessidade de desnaturalizar os conceitos da gestão tradicional enraizada desde o início da Primeira Revolução Industrial, para incorporar uma gestão de visão moderna. O presente artigo aborda o quão difícil pode ser essa ação de desconstrução, mediante a vivência em uma sociedade cujos padrões estão imbuídos de autoritarismo, mediante um exercício exacerbado do poder não só político, como social e econômico. A escola, como instituição do sistema social, está sujeita a relação ambígua entre autoritarismo versus democratização. Percebe-se no transcorrer da história um movimento no sentido de descentralizar o poder na gestão de políticas públicas caminhando na direção do poder municipal. Este artigo aponta os determinados vieses que podem (ou não) conduzir a um processo escolar democratizado, mediante uma gestão que faça da democracia seu anseio maior, pois uma gestão mais democrática inferi de forma direta e indireta no desenvolvimento do pedagógico de toda unidade escolar.

Palavras-chave: Gestão; Democracia; Gestão democrática; Políticas Públicas; Gestão Escolar.

INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira, ao longo das últimas décadas tem passado por reformulações a fim de atender as necessidades e exigências de formação e conduta apresentada pela sociedade. A reformulação dos processos educativos para atender às necessidades da sociedade não é algo novo. Esse fator acontece toda vez que a própria

sociedade passa por algum tipo de transformação, ou seja, mudanças nos aspectos econômicos, políticos, etc. Um bom exemplo disso foi as alterações que a educação sofreu na época da ditadura militar. Assim, adequações, reformulações no campo educacional são necessárias para que os sujeitos tenham uma formação compatível com cada momento e com cada sociedade. Um outro exemplo, atual, é a própria postura de como a sociedade atual se comporta após as eleições presidenciais de dois mil e dezoito, onde ficou arraigado o como o pensamento da maioria da sociedade brasileira volta-se para uma relação de imposição e não de democratização.

O processo de gestão democrática está baseado na administração de atitudes e ações que propõem a participação social, desta forma, a comunidade escolar, formada pelos docentes, discentes, pais e responsáveis, direção, equipe pedagógica e demais funcionários) é considerada sujeito ativo em todo o processo da gestão, participando de todas as decisões da escola. Desta maneira, é imprescindível que cada um destes sujeitos tenha clareza e conhecimento de seu papel quanto participante da comunidade escolar

Gestão ou administração são termos relacionados à ciência social que se dedica a estudar e a sistematizar conhecimentos que permitam ampliar recursos e resultados, segundo objetivos pré-definidos. Por conseguinte, a gestão é um ramo das ciências humanas, visto que se vincula às relações pessoais, ou seja, que sua ação funcional decorre da presença de pessoas, devendo procurar manter a sinergia entre elas na busca de objetivos comuns, garantindo a estrutura de uma dada organização e o uso racional dos recursos existentes.

O gestor é aquele que fixa metas e objetivos mediante planejamento prévio, bem como uma avaliação adequada de problemas existentes a serem enfrentados na direção de suas respectivas soluções.

A partir dos anos de 1990, o cenário educacional passou, mais uma vez, por modificações. Dessa vez, ao contrário de outros momentos em que as alterações pedagógicas se tornaram o carro chefe das mudanças, o que sofreu alterações não foi às perspectivas pedagógicas e sim, a maneira de se administrar a educação e, por conseguinte, as escolas das redes públicas. Mais uma vez, a partir das necessidades e interesses econômicos da sociedade, a educação passou por reformulações adotando uma nova forma de gerenciamento.

Com a mundialização do capital e a reestruturação do regime capitalista, o Estado precisou rever a administração pública, seu papel na sociedade e, necessitou propor mudanças nesses aspectos. Vê-se a todas essas mudanças nas décadas de 1980 e 1990.

Tais mudanças implicaram em uma reforma no Estado e consequentemente em todas as suas instituições, inclusive na educação.

A educação então, também passou por mudanças que resultaram na substituição de uma forma de administração por outra, denominada atualmente de Gestão Democrática. É acerca dessa forma de gestão que este artigo discorrerá

A DEMOCRATIZAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR

É de suma importância conhecer o processo histórico da gestão escolar e como este se reestruturou no decorrer dos anos. Por conseguinte, este capítulo apresenta o processo de mudança dos modelos tradicionais de administração e a implantação e consolidação, a partir da Constituição Federal de 1988, da gestão democrática. O grande desafio a incorporação de uma nova prática de gestão é a participação dos cidadãos como membro da comunidade e sua tomada de decisões. O capítulo ainda aborda a importância da gestão participativa para a construção de uma escola pública mais justa e de melhor qualidade e o papel do gestor enquanto líder.

Conforme Hora (1994),

A escola tem uma contribuição indispensável e insubstituível – embora limitada – a dar para a afirmação histórica das classes populares, na medida em que pode favorecer a ampliação da compreensão do mundo, de si mesmo, dos outros e das relações sociais, essencial para a construção da sua presença histórica, responsável e consciente, no exercício da cidadania.

De acordo com o MEC (2007), a principal premissa da gestão escolar democrática é a de ofertar oportunidades de aprendizagem e experiências na área da Educação, partindo da necessidade individual de cada aluno, desenvolvendo um ambiente específico para que estes superem seus desafios individuais e coletivos.

Para que se tenha uma ampla visão do processo de gestão democrática é necessário buscar as características e concepções que embasavam as ações no passado da administração escolar. Uma nação é democrática na medida em que seus cidadãos participam especialmente em nível comunitário, a confiança e a competência para participar devem ser adquiridas gradativamente com a prática, por essa razão deve haver oportunidades crescentes para todos que em qualquer sistema que aspire a ser democrático, assim assumindo como valor principal a transformação social.

O processo educativo iniciou-se com a chegada da Cia de Jesus num processo autocrata de administração educativa. A questão da administração escolar no Brasil surge no fim do século XIX, devido a diversas mudanças que estavam para acontecer dentro e fora do Brasil. José Querino abordou pela primeira vez sobre esse assunto em seu livro: Ensaio de uma teoria da administração escolar (1986). O autor ressalta que: “(...) A expressão Administração Escolar como título de certa área de problemas pedagógicos tratados em documentos nacionais aparece, pela primeira vez, em 1883 nos Pareceres de Rui Barbosa” (1986).

Pode-se perceber que o Brasil ainda na área pedagógica estava em fase de construção da educação para a formação de um sistema nacional, visto que o Brasil estava se tornando uma república e havia muitos espaços a serem organizados e bem-criados. Quando se fala em mudanças, surge a necessidade de desmistificar e abordar a questão de forma prática sempre em conjunto com o desenvolvimento organizacional, que leva em consideração o potencial das pessoas e o objetivo da organização.

Logo que o Brasil se tornou república, em 1889, conforme Vieira (2001), não havia ainda uma organização escolar necessitava assim fazê-lo, na virada do século, começa-se a se delinear a perspectiva da administração escolar. A característica mais marcante da administração escolar, nessa época, era a rigidez e a burocracia, frutos do positivismo impregnado nas relações sociais.

O Brasil, durante o Estado Novo e a Ditadura militar, esteve fortemente ligado às ideias norte-americanas, principalmente no que diz respeito à educação. É interessante lembrar que os Estados Unidos se tornaram uma potência nessa época partilhando suas teorias por todo o mundo. Com o Estado novo apoiado por Getúlio Vargas, à educação no Brasil adquiriu um caráter técnico-científico muito forte, pois a ideologia do mercado de trabalho estava se proliferando por todo o mundo, especialmente em países em desenvolvimento da época.

Conforme afirma Valérien (1993):

[...] o diretor é cada vez mais obrigado a levar em consideração a evolução da ideia de democracia, que conduz o conjunto de professores, e mesmo os agentes locais, à maior participação, à maior implicação nas tomadas de decisão.

A essa exigência estaria vinculada a necessidade de interpenetração da dimensão pedagógica e política, na questão administrativa. Em consequência, os antigos fundamentos de administração educacional tornam-se insuficientes - embora importantes - para orientar o trabalho do dirigente educacional com essa nova dimensão é essencial o

processo de dedicação aprendizado uma cumplicidade e parceria para construção de uma nova sociedade.

Para o MEC (2007), existem diferentes formas de mecanismos que podem ser utilizados para que a gestão democrática seja aplicada de maneira eficaz e com qualidade tanto nos sistemas de ensino como nas escolas em particular. São estes mecanismos que irão contribuir na articulação e no estabelecimento da democracia na gestão escolar dessas instâncias educativas. Um desses mecanismos são os conselhos escolares, auxiliados por outros recursos como estão postos a seguir.

Estes conselhos representam tanto a comunidade escolar quanto a comunidade local, locus limítrofe onde a escola se encontra inserida. São nestes conselhos que todos os participantes destas comunidades têm a oportunidade de participar e decidir sobre os caminhos e ações referentes ao cotidiano escolar, tendo função consultiva e deliberativa. (BRASIL/MEC, 2004).

Os conselhos são, portanto, a representação da comunidade escolar e local, que interagem de forma equilibrada com a administração escolar. Eles podem contribuir nas decisões sejam elas administrativas, financeiras e/ou político-pedagógicas, sempre relacionadas às necessidades da escola. Essa é uma forma de observar a gestão de maneira descentralizada, passando a ser uma atividade coletiva, onde comunidade e escola trabalham juntas para uma educação social com qualidade (BRASIL, 2007). Como se depreende, são formas de descentralização do poder, prática salutar ao espírito democrático, embasada na sinergia dos atores envolvidos.

As principais características dos conselhos escolares são: [...] órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola. [...] São, enfim, uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã (BRASIL/MEC, 2004).

As características dos Conselhos Escolares variam de acordo com as instituições de ensino, sendo que, conseqüentemente, a quantidade de representantes do conselho varia de acordo com o número de estudantes presentes em cada escola, salientando-se, também, que não podem afastar-se das diretrizes do sistema educacional mais abrangente (BRASIL/MEC, 2004).

Cabe ressaltar, portanto, que as atribuições destes conselhos devem estar de acordo com as diretrizes do sistema educacional, sem ignorar as características tanto da comunidade local do entorno quanto da própria unidade escolar (BRASIL/MEC, 2004).

Outro apontamento importante sobre os conselhos, enquanto ferramenta da gestão democrática, é que têm importante papel político nos projetos pedagógicos das instituições, apontando as melhorias, definindo as orientações e as prioridades, cuja principal nuance é atender aos interesses da escola como centro da comunidade e como um local de formação cidadã (BRASIL/MEC, 2004).

A Associação de Pais e Mestres (APM), trata-se de uma instância de participação, significando uma valiosa forma de relacionamento entre a família e a escola, criando oportunidades significativas para a prática da gestão escolar democrática.

O Grêmio Estudantil visa a oferecer ao aluno o interesse pela unidade escolar, interesse esse que ultrapassa a sala de aula e conduz os participantes a se organizarem, criarem mecanismos de processos decisórios, oferecendo a oportunidade de uma ação política interna ao próprio Grêmio e relacionada à condução da unidade escolar na qual são alunos. Este laboratório de atividades democráticas deverá servir de parâmetro para ações mais amplas, inseridas no contexto da comunidade do entorno e da comunidade mais ampla, ou seja, poderá ter reflexos no próprio exercício da cidadania na vida em sociedade.

Conforme Luckesi (2007) “uma escola é o que são os seus gestores, os seus educadores, os pais dos estudantes, os estudantes e a comunidade; ‘a cara da escola’ decorre da ação conjunta de todos esses elementos”. O gestor antes era visto como uma figura autoritária, que impunha regras e estratégias, visando ao funcionamento sistemático da escola. Toda essa hierarquia inflexível do diretor acabou por mostrar uma função negativista da função do gestor, geralmente visto como aquele que buscava somente os interesses dos dominantes.

Com a proposta da gestão democrática, essa figura de poder foi derrubada. O gestor que atua na gestão democrática tem que orientar e incentivar o processo democrático. Ele deve atuar como líder que foca no progresso da comunidade escolar e local, ofertando um ambiente de participação coletiva, onde as ideias são compartilhadas e onde haja a divisão do poder (SEED, 2008).

Na perspectiva da gestão democrática, o diretor se apresenta como um líder da comunidade, tanto escolar quanto local, tendo a capacidade de exercer a função de representante e gestor público. (BRASIL, 2004).

A gestão democrática impõe a escolha do diretor feita por intermédio de eleição direta realizada pela comunidade escolar e local, fugindo da forma tradicional da escolha de diretores por meio de indicações e laços políticos de amizade, prática que ocorria há tempos atrás (GRACINDO, 2009).

A gestão democrática oferece um entendimento de participação de todos, não somente no reconhecimento de informações dos alunos, mas também na execução e decisões. Assim, o gestor escolhido pela comunidade escolar e local tem a responsabilidade de atuar de forma coordenada com todas as esferas da escola, interagindo e reconhecendo as reais necessidades (SEED, 2009).

Segundo Lück (2007),

A escola é uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação. O seu ambiente é considerado de vital importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã.

Conforme o mesmo autor (2007), percebe-se que a gestão democrática escolar deve ser voltada para a transformação dos agentes sociais – que neste caso são os alunos – por meio de ações que envolvam as comunidades locais e escolares, visando a contribuir para a construção de uma sociedade baseada no respeito e na melhoria na qualidade de vida.

Para Chiavenato (1994), “Liderar é pilotar a equipe, o grupo, a reunião; é prever, decidir, organizar”. Conforme o autor supratranscrito existe diferença entre as palavras “chefe” e “líder”, muito embora sejam ambas usadas para mostrar a autoridade daquele que comanda. “Chefe” é aquele que dispõe da autoridade formal mediante a investidura em um cargo previsto na estrutura orgânica, decorrente do estatuto da instituição, cujas atribuições outorgam capacidade para representá-lo, deliberar e decidir dentro das limitações de sua competência. Na prática é quem manda, tendo de alguma forma poder e possibilidade de coagir alguém para realizar determinada tarefa ou missão.

Para o mesmo autor (2007),

Líder é aquele que é seguido, mesmo não dispondo de qualquer chefia ou autoridade estatutária, porque consegue ser aceito e respeitado é capaz de unir o grupo, representá-lo e de levá-lo coeso à perseguição e à defesa dos anseios comuns, de manter um bom relacionamento e, além disso, possuir grande identificação com os seus companheiros”.

A gestão participativa passa pela democratização e avanços na natureza social da escola, está voltada à capacidade não se limitando apenas aos processos transparentes e democráticos concernentes à função administrativa, liga-se, porém, a um processo mais amplo de extensão da cidadania social - a cidadania educacional. Nesse sentido, a gestão participativa volta-se a capacidade de inovar para o bem comum, objetivando uma

sociedade democrática pacífica e igualitária tem funções exógena e endógena. A primeira está ligada à função social da escola, que é a de democratizar o conhecimento produzido e socializado por ela. A segunda refere-se à forma de organização interna da escola, ou seja, a forma como é administrada.

Como afirma Linhares (1986),

Da escola, espera-se que ela promova a capacidade de discernir, de distinguir, de pensar que supõe assumir o mundo, a realidade histórica como uma matéria perceptível e com objetividade que nos permita sua maior compreensão e intervenções deliberadas. Da escola se espera o fortalecimento de sujeitos que, capazes de elaborar conhecimentos, contingências e estruturas, possam imaginar outros mundos ainda não concretizados e neles investir com paixão para construir tempos e lugares que ampliem as alternativas da realização humana e social.

Este é o compromisso da gestão democrática da Educação que necessita expressar e construir políticas públicas educacionais comprometidas com a formação da cidadania e a felicidade de todos os cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a gestão democrática se estabelecesse no país como forma de gerenciamento da educação pública brasileira, foi necessário fazer um levantamento histórico político, cultural e social. A crise econômica do capitalismo, sua reestruturação com base na política neoliberalista e a redefinição do papel do Estado, principalmente nos países latino americanos, foram fatores que contribuíram para o estabelecimento da gestão democrática no Brasil, assim como o processo cultural de formação da sociedade brasileira.

Documentos legais como a Constituição Federal de 1988, LDB/96, Plano Nacional de Educação e Plano de Desenvolvimento Educacional, apresentam ter como um dos seus princípios estabelecer a gestão democrática para a educação com intuito, os objetivos da gestão democrática é garantir o acesso e a qualidade do ensino em todos os níveis de ensino. Infelizmente a gestão democrática da educação ainda encontra muitos problemas para que de fato aconteça uma mudança de fato assim como foi proposta. O principal destes obstáculos é fazer com que as instâncias colegiadas funcionem como agentes de fiscalização e promoção de ações com vista a fazer com que a qualidade de ensino e o aprendizado dos alunos sejam de fato prioridade dentro das escolas.

Ao contrário da administração científica em que anterior à década de 90 as escolas eram administradas, a gestão democrática propõe a participação da equipe escolar, pais, alunos e sociedade em geral na tomada de decisões pertinentes ao trabalho escolar, se tornando assim uma gestão democrática, onde conta com a participação de todos os envolvidos com o ambiente escolar, sendo este fato um grande avanço em relação à administração anterior.

A gestão democrática somente superará seus obstáculos quando todos os envolvidos na dinâmica escolar tiverem consciência crítica da importância de sua participação no interior das instâncias colegiadas e cumpram seus papéis com muito profissionalismo, para que de fato a tão falada e sonhada gestão democrática realmente aconteça. Para superar seus obstáculos é necessário que, todos os envolvidos no contexto escolar dominem o conceito de gestão democrática, de participação e de democracia.

Diante dessa pesquisa pode-se evidenciar que para se chegar nesse nível de comprometimento e de entendimento, a comunidade escolar necessita de uma capacitação, de estudos e de orientações quanto ao seu papel no processo formativo das crianças e adolescentes. O grande desafio da gestão democrática nas escolas brasileiras é fazer com que de fato as instâncias colegiadas funcionem como forma de garantir a participação da comunidade escolar e local na administração escolar, para que esta seja de fato uma gestão democrática e promover uma qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania.

In: Programa Nacional do Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. 2004.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Gestão democrática nos sistemas e na escola.

Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Plano Nacional de Educação.** Brasília. 2001.

BRASIL, Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional, lei Nº 9394 DE 20/12/1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRASIL. Conselhos Escolares: gestão democrática da educação e escolha do diretor. In: Programa Nacional do Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. 2004

CHIAVENATO, Idalberto. Gerenciando pessoas: o passo decisivo para a administração participativa 1994.

COELHO, Marcos Pereira; VOLSI, Maria Eunice França. As bases legais da gestão educacional, da gestão escolar e da gestão democrática, 2010,

FONSECA, J. P. Da. Planejamento educacional participativo. Rev. Faculdade de Educação. São Paulo. V. 21, n. 1, p. 71-112, jan/jun. 1995.

FREIRE, Paulo, Princípios e métodos da gestão integrada, 1994, p.107.

GRACIO, Juçara da Costa. E AGUIAR, Regina Célia Ferreira. Grêmio estudantil: construindo novas relações na escola. In: BASTOS, João B. (Org.) Gestão democrática, Rio de Janeiro, DP e A, SEPE, 1999.

LÜCK, Heloísa. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LÜCK, Heloísa. Dimensões da gestão escolar e suas competências, ed. Positivo, PR, 2009.

PARO, Vitor Henrique. O Princípio da Gestão Escolar Democrática no Contexto da LDB. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Brasília, v. 14, n. 2, 1998.

PARO, Vitor Henrique. Qualidade do ensino: a contribuição dos pais, 1997, p.7

PEREL, Vicente. Administração: passado, presente e futuro - da formação da oficina à teoria dos sistemas. Petrópolis: Vozes, 1977.

RIBEIRO, José Querino. Ensaio de uma teoria da administração escolar. 2ª Edição revisada, anotada e ampliada por João Gualberto de Carvalho Meneses. São Paulo Saraiva, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica**: Primeir as aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991

SILVA JR. Celestino A. **A Organização do Trabalho na Escola**: a prática a existente e a teoria necessária. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 59, 1994.

TRECKEL, Harleigh B. **Novas perspectivas de administração**. Rio de Janeiro: Agir, 1967.

VEIGA, Zilah de Passos A. **As instâncias colegiadas da escola**. In: VEIGA, Ilma P. A. e RESENDE, Lucia M.G. (Orgs.) Escola: Espaço do projeto político pedagógico. 4ª ed. Campinas, SP, Ed. Papirus, 2001.

VELERIEN, Jean, DIAS, João Augusto. **Gestão da escola fundamental**: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO/MEC, 1992.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e Gestão da Educação Básica**: revisitando conceitos simples. Revista Brasileira de política e administração da educação, v.23,n.1, p.53-69, jan/abr., 2007.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos escolares**: implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

A IMPORTÂNCIA DO AFETO ENTRE PROFESSOR E ALUNO PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM



JULIANA APARECIDA PINHEIRO DE ARAUJO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2008); Pós-Graduada em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos (2019); Gestora do CEU Jambeiro José Guilherme Gianetti, em São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como finalidade analisar a importância da afetividade entre professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem, apontando para o fato de que a afetividade pode determinar o sucesso de uma criança na escola e em sua vida futura. A escola é um espaço privilegiado de construção de saberes, onde a interação social é determinante na formação do sujeito ativo, autônomo, crítico e participativo, um cidadão que modifica e é modificado pelo meio. O professor é o principal mediador da afetividade em sala de aula, demonstrando que muitas vezes ela pode melhorar o convívio do aluno com o professor, permitindo um relacionamento estabelecido entre a amizade e o respeito, desenvolvendo assim o seu progresso físico, psíquico, espiritual e moral. A dinâmica da relação professor-aluno pode ser a chave capaz de revitalizar o conceito de aula que persiste ainda hoje. Talvez o que esteja faltando seja justamente dar ao afeto o seu devido espaço, capaz de despertar no discípulo o desejo de aprender.

Palavras-chave: Afetividade; Aprendizagem; Professor; Aluno.

INTRODUÇÃO

Como seres pensantes e questionadores que é, o ser humano sabe que a sociedade cobra por um ambiente adequado de sala de aula, onde professor e aluno se sintam a vontade para desenvolver suas competências, conhecimentos, habilidades e trocar experiências e disso decorra um fértil aprendizado. A pergunta aqui é se isso ocorre efetivamente, se professor e aluno estão aptos emocional e afetivamente para lidar com esse processo e dele obter bons frutos.

O bom relacionamento na sala de aula é quase sempre tão importante quanto à variedade de métodos e recursos pedagógicos utilizados. É possível sentir que o relacionamento em sala de aula é bom quando se vêem alunos alegres, bem humorados e seguros enquanto desenvolvem as atividades de aprendizagem (SIQUEIRA, 2020).

O professor, como líder, é o responsável pelo bom relacionamento. Sua influência na sala de aula é muito grande e a criação de um clima que favoreça ou desfavoreça a aprendizagem depende principalmente dele.

Neste sentido, espera-se com o trabalho proposto, mostrar que a interação professor-aluno é de suma importância para que o educando aprenda e tenha maior confiança em si.

Segundo Sintra (2020), a Auto-confiança cresce com a Autoestima da criança, que vai sendo construída ao longo da vida e vai sendo afetada pelo desenvolvimento e edificada a partir das informações provenientes da família, escola e sociedade. É extremamente importante perceber o papel dos educadores nessa questão, pois exercerá influência direta na forma como a criança se percebe, como realiza as aprendizagens e na sua visão do mundo em geral.

Assim, as crianças não sofrem apenas influências dos pais, mas também dos professores e do sistema de ensino. E isso se repercute no rendimento escolar (ARANTES, 2010).

A educação escolar é um processo que interliga a convivência entre o professor e o aluno e, este estudo, favorece uma visão mais ampla do desenvolvimento emocional-afetivo da criança. Acredita-se que essa interação aprofunda-se no campo da ação pedagógica para que, dessa forma, esse processo conduza, construa e corresponda às necessidades do aluno. Afinal, é na concepção humanística de professor que o aluno se espelha.

A relação professor aluno não é um desafio, mas oportunidade de trocas de conhecimentos para a construção de aprendizagem. Segundo Freire (2006), a relação professor-aluno constitui-se em um esquema horizontal de respeito e de intercomunicação, ressaltando o diálogo com componente relevante a uma aprendizagem significativa. É preciso sempre que haja respeito mútuo entre as partes, para que o processo de construção, entre o professor-aluno seja, antes de tudo, constituído por sentimentos que possibilitem um clima de confiança. Portanto, cabe ao professor, favorecer aos alunos a oportunidade de aproximação, observando-o na construção ou superação das dificuldades no processo ensino aprendizagem.

Sendo assim, é importante compreender que essa relação é o principal elemento na interferência do processo de ensino-aprendizagem. A intenção é identificar a interferência dessa relação, para que dessa forma, possa ser possível o convívio entre ambos, visto que,

a relação educador-educando é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do educando.

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo analisar a importância da relação professor-aluno como fator de interferência positiva ou negativa no processo de aprendizagem de crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Como metodologia foi utilizada a Pesquisa Bibliográfica, com o intuito de levantar as diferentes teorias referentes ao assunto, pesquisando-se em livros, revistas, sites da Internet.

TEORIAS COGNITIVAS E AFETIVIDADE – PIAGET, VYGOTSKY E WALLON

Na visão de Piaget (1998), o desenvolvimento afetivo está vinculado de modo intrínseco e acontece de forma paralela ao desenvolvimento moral, onde a criança vai superando o período do egocentrismo, compreende a importância das interações com os demais indivíduos e desenvolve a percepção do eu e do outro como referência.

Os sentimentos e as atividades intelectuais não compõem duas realidades separadas, sendo complementares, uma vez que o pensamento é sempre acompanhado de um significado afetivo. Assim, a afetividade e a cognição são inseparáveis na sua origem e evolução, tratando-se dos dois aspectos complementares de qualquer ação humana, visto que, em toda atividade há um aspecto afetivo e um aspecto cognitivo ou inteligente (PIAGET, 1983, p. 235).

O desenvolvimento intelectual é resultante da sociedade e do indivíduo, que ocorre já a partir do nascimento da criança. Entretanto, conforme Piaget (1998), dizer que o ser humano é ser social, não implica em escolher uma teoria que esclarece como o “social” afeta o desenvolvimento e as capacidades da inteligência humana.

A colocação do autor conduz a duas questões: compreender o que é ser social e entender como os fatores sociais esclarecem o desenvolvimento intelectual.

“O ser humano não é social do mesmo modo aos dois anos ou aos trinta anos de idade, e, conseqüentemente, sua individualidade não é a mesma nesses estágios distintos” (PIAGET, 1998, p. 423).

Embora Piaget afirmasse que o conhecimento é desenvolvido pela criança a partir de sua interação com o meio, considerava que todas as crianças se desenvolvem por meio de estágios até alcançarem o pensamento formal. Segundo Piaget (1998), cada período é descrito por aquilo que de melhor o ser humano consegue fazer nas respectivas faixas etárias. Todas as pessoas passam por esses estágios ou períodos, no entanto, o início e o fim de cada um dependem das características biológicas da pessoa e de fatores educacionais e sociais.

Para Piaget (1983), a afetividade não altera a estrutura no funcionamento da inteligência, mas, é a energia que estimula a ação de aprender. Poderá acelerar ou retardar o desenvolvimento dos indivíduos, podendo até afetar o funcionamento das estruturas da inteligência.

Na perspectiva de Vygotsky, apenas é possível compreender completamente o pensamento humano quando se compreende a base afetiva. Do mesmo modo que na teoria de Wallon, Vygotsky acredita que pensamento e afeto são inseparáveis.

Aquele que separa o pensamento do afeto já nega, antecipadamente, a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo. “[...] A vida emocional está vinculada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral” (VYGOTSKY, 1978 apud ARANTES, 2003, p. 17).

O aspecto emocional do sujeito não é menos importante do que os outros aspectos e é foco de preocupação dos profissionais da educação da mesma forma que a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial (VYGOTSKY, 2000, p. 146).

Tanto Vygotsky quanto Wallon alegam que não é possível separar afetividade e cognição. Vygotsky ressalta o pensamento com sua gênese na motivação, a qual inclui tendência, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção.

A emoção não é um instrumento de menor importância que o pensamento. A preocupação do educador não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem a História, por exemplo, mas também que a sintam.

Na visão de Vygotsky (2020, p. 121), “[...] as reações emocionais precisam ser a base do processo educativo”.

A afetividade está sempre presente nas experiências empíricas vividas pelos seres humanos. Ao ingressar na escola, torna-se ainda mais evidente seu papel na relação educador-educando. De acordo com Vygotsky (2020, p. 122):

As reações emocionais desempenham uma influência primordial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os educandos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, precisamos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente incentivadas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato cheio de emoção é recordado de modo mais sólido, firme e prolongado que um feito indiferente.

O professor que é afetivo com seus educandos favorece que se estabeleça uma relação de segurança e evita bloqueios afetivos e cognitivos, auxiliando no trabalho socializado e o aluno a superar erros e a aprender com eles.

A teoria de Vygotsky se baseia no desenvolvimento humano como resultado de um processo sócio-histórico. A questão principal é a aquisição de conhecimentos pela interação do indivíduo com o meio e, assim, o conhecimento é sempre mediado (VYGOTSKY, 1989).

Segundo Vygotsky (1989), a vivência em sociedade é fundamental para a transformação do homem de ser biológico em ser humano. É pela APRENDIZAGEM nas relações com os outros que construímos os conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento mental.

Além dos conceitos de *funções psicológicas superiores*, *mediação* e *internalização*, um conceito muito importante é o de *zona de desenvolvimento proximal*. Para Vygotsky (1989), o aprendizado da criança começa muito antes dela frequentar a escola; a partir do primeiro dia de sua vida. O *nível de desenvolvimento real* é caracterizado como o nível de desenvolvimento que já está completo – a criança já internalizou determinada função, como por exemplo, amarrar os sapatos sozinha. Digamos que a criança ainda não saiba amarrar os sapatos sozinha, mas que, com a ajuda de outra pessoa, ela consiga amarrar. Esse é o *desenvolvimento potencial*, isto é, o nível do desenvolvimento a que a criança vai chegar.

Diante disso, Vygotsky dá uma grande ênfase ao aprendizado e ao ensino escolar – o papel da escola é extremamente importante para detectar o *nível de desenvolvimento potencial*, reconhecer a *zona de desenvolvimento proximal* e elaborar atividades educativas que promovam o aprendizado e o posterior desenvolvimento. Além disso, o aprendizado pode criar a *zona de desenvolvimento proximal*, despertando processos internos de desenvolvimento, quando a criança interage com pessoas e quando em cooperação com os companheiros no ambiente escolar. Os processos uma vez internalizados passam a fazer parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

A interação social ocorre no pensamento, memória, percepção e atenção. A motivação, a necessidade, impulso, emoção e afeto, partem por meio do pensamento. Outro fator, a importância da relação ensino-aprendizagem no aspecto emocional, ocorre por meio do que Vygotsky classifica como influência da educação no sentimento (VYGOTSKY, 1989).

Dessa forma, se na visão de Vygotsky a emoção e o sentimento são fatores fundamentais no desenvolvimento cognitivo, é possível concluir que a escola é o local onde a intervenção pedagógica interacional desencadeia o processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Wallon (1995), a criança é emocional por essência e gradualmente vai se constituindo em um ser sócio-cognitivo. O autor estudou a criança num contexto, como uma realidade viva e total no conjunto de seus comportamentos, suas condições de existência.

Para o autor, a afetividade se destaca na construção do indivíduo e do conhecimento e corresponde à primeira manifestação do indivíduo no meio social, garantindo acesso ao meio cultural. Nesse sentido, a emoção tem um caráter contagioso porque é visível e reduz

o funcionamento cognitivo uma vez que dificulta o processo reflexivo. Quando a emoção não é transformada em ação mental ou motora, apresenta função desorganizadora. A posteriori, o autor analisa a afetividade e a inteligência e a predominância de uma em detrimento da outra ao longo do desenvolvimento. No entanto, o autor conclui que para haver desenvolvimento de fato é necessário que ambas estejam associadas ao longo da vida.

Sua teoria menciona dois fatores que constituem condições para cada estágio, que são os fatores orgânicos e sociais. Tais fatores ocorrem em cada estágio em determinada cultura e época. O autor indica cinco estágios de desenvolvimento, que são: impulsivo emocional, sensório motor e projetivo, personalismo, categorial e puberdade e adolescência (WALLON, 1995).

Em todos os estágios, os aspectos motor, afetivo e cognitivo reagem a estímulos internos e externos, representando a passagem do sincretismo para a diferenciação contida no processo de desenvolvimento. O afetivo tem sua origem na intercepção e apropriação, que são responsáveis pela atividade generalizada do organismo.

A APRENDIZAGEM RELACIONADA COM A AFETIVIDADE

A aprendizagem está diretamente relacionada com a afetividade. A afetividade é essência do ser humano, que o leva a se vincular com os demais.

Algumas crianças sofrem muitas dificuldades em seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Sofrem problemas de relacionamento com os adultos, colegas e família, levando-os a terem problemas de aprendizagem (DE PAULA & MENDONÇA, 2009).

Na opinião de Cosendey (2020), para tentar modificar tal situação é preciso que os professores mostrem a seus alunos que eles são capazes de construir ideias, de se relacionar com as outras pessoas, estimulando-os a tentarem corrigir seus erros e suas atitudes. Nessa interação de professor-aluno, os aspectos afetivos e cognitivos exercem grande influência na aprendizagem, onde a falta de afetividade interfere de modo significativo nas dificuldades de aprendizagem.

Para se aprender é necessário que o professor tenha uma postura adequada, sem preconceito diante daquele aluno com dificuldade; e que tenha afeto por ele. O vínculo afetivo como sorrisos, choros, carinhos, etc. dá força e prazer aos alunos, seja como dificuldades ou não, ajudando-os a enfrentarem suas dificuldades (COSENDEY, 2020).

A aprendizagem não é só o que se aprende na escola, inclui também nossos hábitos, nossa visão de mundo, os aspectos da vida afetiva e os valores culturais. Portanto, o meio em que estamos inseridos, não só a escola, tem grande relevância em nossa aprendizagem. E para aprender, as crianças precisam estar inseridas em um local que se sintam bem, à vontade; e livre para exporem suas ideias e que ofereça oportunidades adequadas para sua aprendizagem.

Conforme Morales (2006), cada aluno tem o seu desenvolvimento na aprendizagem, é preciso que o professor fique atento a essas etapas do desenvolvimento do aluno, ajudando-o e facilitando sua aprendizagem com respeito, confiança e afeto.

Quando o aluno é respeitado pelo professor, ele se sente capaz e responsável por sua aprendizagem, buscando solucionar seus problemas e tornando-se ativo no seu desenvolvimento. Ele reconhece que está aprendendo e que pode aprender mais (OLIVEIRA, 2011).

As relações dentro de sala de aula que envolvem afeto entre professor e aluno e aluno e professor fazem com que o ensino-aprendizagem aconteça de forma positiva e harmoniosa. O professor que deposita expectativas positivas em relação a seus alunos faz com que seus alunos se sintam mais capazes de aprenderem, tornando a aprendizagem mais fácil; quando a situação acontece de forma inversa em que o professor deposita expectativas negativas, em que o fracasso do aluno já é esperado por ele a probabilidade disso acontecer aumenta (MORALES, 2006).

Oliveira (2011, p 38), também explica que "as expectativas dos professores são determinadas pelas características e pelos comportamentos dos alunos. Através da convivência o docente vai formando seus conceitos a respeito dos alunos e os expressa por meio das expectativas".

Desta forma, é imprescindível que o professor tenha cuidado nas expectativas que deposita em relação a seus alunos, seja no comportamento ou rendimento destes. O professor demonstra essas expectativas aos alunos em sala de aula na forma de como os trata em sala, dando mais atenção para aqueles que julga ter um bom rendimento e deixando de lado aqueles que acha que não terão bom rendimento. O professor precisa encorajar e apoiar os seus alunos, fazendo com que eles acreditem em si próprios. Com isso, os alunos irão cada vez mais se esforçar para corresponder essas boas expectativas.

Se os estudantes se esforçam por corresponder às expectativas dos professores, não será apenas porque estas expectativas são razoáveis, mas também devido à existência de uma relação interpessoal na qual os professores são vistos como pessoas basicamente dignas de confiança, amistosas, dotadas de calor humano e seguras a respeito de si mesmas (HAMACHEK, 1978, p. 85).

Sendo assim, eles não terão baixa autoestima e nem se sentirão inferiores, buscando sempre aprender, pois se sentirão capazes. A inferioridade é um fator presente nas relações afetivas em sala de aula e o professor é que faz com o aluno permaneça com esse sentimento ou não. Percebendo-se menos capaz que os demais, ele conseqüentemente terá um baixo rendimento escolar, levando-o a reprovação e até a uma evasão escolar.

O professor antes de expressar suas expectativas em relação aos alunos, precisa antes de tudo gerar expectativas sobre si mesmo. Se o professor confia em seu trabalho e acredita nele próprio, com certeza terá essa visão sobre os outros, no caso seus alunos.

A INFLUÊNCIA AFETIVA DO PROFESSOR E DO ALUNO NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Neste momento, serão relatadas algumas observações feitas por Cosendey (2020), numa escola de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), onde foi possível perceber as diferenças entre os professores amigáveis e autoritários.

Segundo Cosendey (2020), o professor autoritário, em geral, segue uma tendência pedagógica tradicional, ficando na maioria das vezes distante dos alunos e não tendo nenhum tipo de afeto com os mesmos, não tendo diálogo. Preocupa-se apenas em transmitir o conteúdo, que é passado na lousa ou usando o livro didático, ficando mais distante ainda do aluno, pois este não participa de forma ativa no aprendizado. Os alunos, por sua vez, são sentados em fileiras, tiram as suas dúvidas com os colegas do lado, pois não sentem a liberdade para chegar ao professor por medo e insegurança. Quando o professor não vai à aula, os alunos ficam felizes, não sentindo a sua falta.

Já a professora amigável, que dava liberdade a seus alunos e tinha carinho com eles, percebia que a aprendizagem acontecia melhor, pois eles chegavam até ela quando tinham dúvidas; havia diálogo entre eles e trocas de experiências. Ela se preocupava se seus alunos estavam compreendendo o conteúdo e procurava uma maneira de passar o conteúdo de forma que eles conseguissem entender; não havia autoritarismo. Todos os dias ela recebia cartinhas de seus alunos, beijos e abraços, ao contrário da professora autoritária que nada recebia. Quando a professora não ia à aula, os alunos ficavam tristes, dizendo que estavam com saudades.

Foi possível perceber então, que uma das razões para a dificuldade de aprendizagem deriva justamente de um mau relacionamento com o professor. Aquele professor com certo rigor e autoritarismo e não aceitando ser questionado e contrariado faz com que seus alunos tenham receio dele, não fazendo perguntas quando tem dúvidas e expondo suas ideias.

Educador é aquele que está sempre aberto aos seus alunos, ouvindo suas opiniões, repensando sua prática.

Agora, será mencionada uma pesquisa realizada por Oliveira et al (2020), que revelou que os professores consideram a afetividade na relação professor-aluno de fundamental importância porque influencia o processo ensino-aprendizagem que, por sua vez, dá-se por intermédio da construção de vínculos afetivos, do contato físico, da motivação e da linguagem que o professor utiliza com seus alunos, no dia-a-dia.

A pesquisa confirmou as hipóteses iniciais do trabalho sobre a necessidade de que o professor tenha talento, capacidade de adaptação e muito amor pela profissão – amor que se traduz em metodologias resignificadoras. Os professores entrevistados afirmaram que conseguem estabelecer vínculos afetivos, manter a motivação de seus alunos e criar espaços para o permanente diálogo.

Na opinião deles a relação existente entre a afetividade e o sucesso na aprendizagem é uma relação de reciprocidade, pois pro meio do afeto o professor consegue motivar seus alunos. A afetividade gera e mantém a motivação, tornando mais prazeroso e significativo o dia-a-dia na sala de aula, o que, por sua vez, favorece o sucesso escolar.

Os professores concluíram que ser um professor competente é possuir criatividade, habilidades humanas e técnicas na relação professor-aluno e na busca pelo conhecimento.

Todos os professores entrevistados possuem formação superior, pós-graduação, tempo médio de cinco anos de carreira e são efetivos em seus cargos.

A partir desse momento, será mencionado o resultado de uma pesquisa realizada por Segundo (2020), com cinco professores do Ensino Fundamental da rede pública de um município do Vale do Aço-MG, onde foi utilizado um questionário com três questões:

1) Na sua opinião, a falta de afetividade interfere na aprendizagem do aluno?

“Para que a aprendizagem ocorra satisfatoriamente, é necessário que haja entre educador e educando um bom relacionamento. Ambos têm que estar bem” (PROFESSORA A).

“Com certeza. O aluno aprende gostar primeiro do professor, depois do conteúdo. Acredito ser um principio básico, principalmente no inicio da vida escolar” (PROFESSORA B).

“Sim. Quando há um bom relacionamento entre aluno e professor o sucesso do processo acontece de forma natural espontânea” (PROFESSORA C).

“Para que a aprendizagem ocorra satisfatoriamente, é necessário que haja entre educador e educando um bom relacionamento. Ambos têm que estar bem” (PROFESSORA D).

Os dados revelaram que profissionais estão conscientes de que a melhoria das salas de aula está para além de reformas na infraestrutura e compras e equipamentos de informática. Reconhecem também a importância da afetividade nas relações sociais no ambiente escolar.

2) Como o professor pode interferir para melhorar a afetividade no cotidiano escolar?

“O professor pode interferir de várias maneiras. O bom senso de humor, a ética, a clareza, a escuta, o tom de voz e até a estética colaboram para que a intervenção no cotidiano escolar seja afetivo e efetivo... O aluno aprende a confiar, espelha-se e cresce... consequentemente, há um contágio em todo o ambiente escolar” (PROFESSORA A).

“Respeitando a individualidade do aluno. Conhecendo suas necessidades e incentivando o respeito e a amizade no convívio diário” (PROFESSORA B).

“Nas grandes e pequenas ações do dia a dia. Respeitando, ouvindo e principalmente combinando, regras, posturas, enfim sendo um mediador” (PROFESSORA C).

“Primeiramente, o professor deve estar bem consigo mesmo, depois, deve procurar conhecer um pouco melhor o seu aluno, a realidade em que ele está inserido para que haja estreitamento das relações” (PROFESSORA D).

Esses dados revelaram que os educadores consideram que afetividade deve ser efetiva no âmbito educacional, uma vez que os mesmos respeitam as individualidades dos alunos, colaboram e intervêm para a promoção do bom convívio, combinando regras, discutindo sobre posturas, enfim sendo um mediador. Assim sendo, estão em consonância com as proposições interacionistas de Vygotsky (2000), ao considerar que a criança constrói seu conhecimento a partir da relação com seus pares e outros mais capazes. Relações essas, assim, permeadas pela afetividade.

3) Na sua opinião, a afetividade do professor facilita a aprendizagem?

“Sim. O professor que é afetivamente “bem resolvido” é capaz de amar, compreender mais, é capaz de ser mais tolerante, paciente e portanto mediar melhor o processo de aprendizagem... de todos. Há respeito às diferenças, há amor” (PROFESSORA A).

“Claro que sim. O professor, quando demonstra sua afetividade, harmoniza o ambiente, facilitando, assim, a comunicação e compreensão e o retorno é imediato” (PROFESSORA B).

“Sim e muito. É preciso exercitar para aprender e compreender. A afetividade do professor favorece uma boa disciplina e todos nós sabemos da relação entre disciplina e convivência e a importância dessas, para o sucesso na sala de aula” (PROFESSORA C).

“O professor amigo conhece melhor o seu aluno, entende o que se passa com ele, ganha a sua confiança e assim consegue envolver o seu aluno nas atividades escolares, gerando assim maior aprendizagem” (PROFESSORA D).

Esses dados dialogam com as proposições de Morales (2006, p. 8) sobre a dinâmica da afetividade no contexto da sala de aula em “que um sujeito se liga a outro pelo amor”. Entretanto, convém ressaltar que “a prática educativa é bastante complexa, pois o contexto de sala de aula traz questões de ordem afetiva, emocional, cognitiva, física e de relação pessoal” (BRASIL, 1997, p. 58).

O professor deve procurar conhecer as necessidades e dificuldades de cada aluno e trabalhá-las dentro do grupo, proporcionando atividade em que ele possa expressar seus sentimentos sem medo de ser criticado. Expressar sentimentos! Se há um clima harmônico, de confiança e respeito mútuo, de diálogo, os sentimentos fluem naturalmente. Quem sabe: exercitar a democracia, negociar, trabalhar em equipe. Primeiramente, adotando posturas, expressões, gestos e atitudes que demonstrem a importância dos sentimentos nas relações entre as pessoas. Desenvolvendo um trabalho tendo como base os valores e atitudes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível observar o quanto a afetividade é importante para que aconteça a aprendizagem, chegando, até mesmo, ao ponto de o aluno não aprender caso não se sinta conectado com o professor, por meio de um vínculo afetivo, por menor que seja.

Dessa forma, para que o processo de aprendizagem se torne prazeroso e atrativo para aluno e professor (na perspectiva de se considerar a afetividade), é preciso que se quebrem paradigmas anteriores em que a figura do professor fornecia informações e o aluno passivamente tomava notas: uma nova postura se torna urgente. Afinal, como Pedro Demo (2011) já comentou em uma de suas entrevistas: “para instruir, os professores seriam dispensáveis. A eletrônica cumpriria esse papel sem maiores problemas”.

É importante entender que o aluno pensa e sente, assim como intui, deduz... interage com e apreende o mundo por meio do sentir e do pensar. Entende-se que uma nova postura do professor precisa ser a que trabalha com este sujeito do modo como ele realmente entende o mundo: integralmente e não em partes. É uma postura em que se trabalha

conjuntamente o sentimento e o pensamento, a emoção e a razão, evidenciando o quanto nossas estruturas cognitivas são irrigadas por nossos componentes emocionais.

Com isso, na aprendizagem, surge espaço pleno (espaço este que já não é mais tomado como uma contribuição a mais, e sim como uma necessidade) para frases impactantes, cenas de um filme, situações de humor, músicas, e outros recursos, que envolvam sentimentalmente o sujeito com a temática trabalhada.

O educador deve buscar, na beleza da vida, o entusiasmo de viver, de aprender, ensinar e não ter vergonha de ser feliz. E recomeçar quantas vezes for necessário. Alegrar-se a cada aprendizado de seus alunos e saber da necessidade de recomeçar a cada ano. Ele é um eterno aprendiz.

Os aspectos mencionados neste artigo necessitam de um olhar diferenciado de cada professor, este grande agente do processo educativo. Sua prática pedagógica deve ser planejada, organizada, de forma que o aluno seja o foco das atenções, não só no aspecto cognitivo, mas que contribua para a afetividade de laços entre colegas e os conteúdos escolares.

Há uma estreita relação entre a afetividade, a motivação e o processo ensino-aprendizagem. Uma relação dinâmica, cujos elementos são inseparáveis, indissociáveis, encontram-se fundidos e perpassam todos os momentos da aula.

Ao ser afetivo o professor utiliza o veículo que é a linguagem e assim, motiva o aluno, desperta o desejo de aprender mais a cada dia, a cada atividade proposta, que, por sua vez, requer compreensão, comunicação de sentimentos, dúvidas, anseios, inseguranças, dificuldades, habilidades.

O afeto é a mola propulsora de todas as relações humanas, forte e intenso o bastante para quebrar preconceitos, vencer obstáculos, suscitar desejos, fortalecer a autoestima, expressar sentimentos. Sem a afetividade não há relação possível entre professores e alunos, não há comunicação eficiente, não há motivação para aprender o que precisa e pode ser ensinado.

A capacidade de ser afetuoso é uma das competências fundamentais para o professor – sobretudo nas séries iniciais, uma vez que o aluno está construindo sua identidade como sujeito e como aluno no mundo e em sua vida escolar. Abraçar e beijar os alunos não significa necessariamente ser afetuoso, mas, planejar e executar para e com ele a melhor aula possível.

Dessa forma, o afeto se traduz em práticas realmente eficazes, produtivas. Ensinar e aprender passam a ser uma única trajetória que ambos, professor e aluno percorrerão, com entusiasmo.

A capacidade de compreender e ser afetuoso, tanto com relação às posturas adotadas, bem como na forma de dialogar, ensinar e avaliar os alunos marcará, sem dúvida, seu aprendizado, sua motivação e a imagem que ele constrói de si mesmo, dos outros e do mundo à sua volta.

REFERÊNCIAS

ARANTES, V. A. **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. 3º ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEE, 1997.

COSENDEY, A. G. S. **A Influência da Relação Professor-Aluno no Processo de Ensino-Aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.ipag.com.br/ensaios/a-Rela%C3%A7%C3%A3o-Professor-Aluno-No-Ensino/52925576.html>>. Acesso em: 02 abr. 2020.

DE PAULA, E M A T.; MENDONÇA, F W. **Psicologia do Desenvolvimento**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2007.

SEGUNDO, T. **Afetividade no processo ensino-aprendizagem**. A atuação docente que facilita ou dificulta a aprendizagem.. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16314/1/Thatiana%20Segundo.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

HAMACHEK, E. D. **Encontros com o self**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978.

MORALES, P. **A relação professor-aluno, o que é como se faz**. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

OLIVEIRA, C. B. E. **O papel do professor no processo de estimulação e manutenção do interesse do aluno pela escola**. Monografia de Graduação (Curso de Psicologia). Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2011.

OLIVEIRA, E. A. S. et al. **A Afetividade na Relação Professor-Aluno como Elemento Facilitador da Aprendizagem.** Disponível em:

<<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Afetividade-Professor-e-Aluno/50841623.html>>.

Acesso em: 02 abr. 2020.

PIAGET, J. **Problemas de Psicologia Genética..** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Seis Estudos de Psicologia.** 23^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

SINTRA, T. **A autoestima e a aprendizagem da Matemática.** Disponível em:

<<http://cne.fct.unl.pt/mod/resource/view.php?id=4891>>. Acesso em: 04 abr. 2020.

SIQUEIRA, D. de C. T. **Relação professor-aluno: uma revisão crítica.** Disponível em:

<<http://www.conteudoescola.com.br/site/>>. Acesso em: 02 abr. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A Formação Social da Mente.** 3^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem.** Disponível em:

<<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>>. Acesso em: 04 abr. 2020.

WALLON, H.. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

MEDICALIZAÇÃO DO MODO DE SER



JULIANA MENEZES SANTOS

Graduação em Pedagogia pela PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade FACAB - Faculdade Casa Branca (2018); Professora de Educação Infantil - na EMEI Francisco Roquetti, Professora de Educação Básica -- na E.E. Blanca Zwicker Simões.

RESUMO

O presente trabalho foi realizado por meio de pesquisa de revisão bibliográfica que tem como foco o estudo da medicalização de crianças de Educação Infantil. Visa compreender os processos de medicalização nesta faixa etária (5-6 anos), e qual objetivo desta para a regulação de comportamentos indesejados pela Unidade Escolar e familiar. Pretende-se traçar um histórico da construção desse conceito, compreendendo-se suas delimitações e ações que refletem no grande consumo de medicamentos no intuito de acabar ou diminuir com o modo de ser das crianças. Além disso, almeja-se discutir a presença desses processos na construção da aprendizagem no universo infantil, compreendendo-se os processos diagnósticos que tendem a biologizar as relações sociais e afetivas e a legitimação destes nas escolas, famílias e sociedade. Pôde ser observado, por meio destas análises, que os processos medicalizantes delimitam o indivíduo, normatizam-no, minando sua possibilidade de maiores discussões a respeito da estruturação da identidade infantil.

Palavras-chave: Medicalização; Criança; Terapia.

INTRODUÇÃO

É sabido que na escola chegam crianças e jovens com diferentes pontos de partida, imersas em seus territórios e grupos familiares de diferentes configurações e organizações. O que não se sabe ao certo em que lugar chegam essas crianças e jovens, e que percursos percorrerão nos anos escolares.

Particularmente nos últimos anos de magistério venho constatando que os profissionais de educação se veem divididos entre inúmeras tarefas, muitas vezes meramente administrativas e infelizmente parece cada vez mais comum atribuir-se ao comportamento pouco adequado e inesperado dos alunos explicações de natureza tendencialmente biomédica, ocasionando encaminhamentos a especialistas (psicólogos, psiquiatras e neuropsicopedagogos) tornando assim, inevitável refletir criticamente acerca do que efetivamente acarretam em termos de saúde pública.

Este artigo tem por objetivo centra-se num estudo acerca do papel da escola no sucesso educativo e no desenvolvimento integral dos alunos muitas vezes sinalizados por educadores ou com indicação médica para ingestão de medicação a partir de diagnósticos nebulosos.

A MEDICALIZAÇÃO DO MODO DE SER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diariamente os serviços de atendimento à educação, saúde e assistência recebem encaminhamentos de crianças com dificuldades em seu processo de escolarização. Estes encaminhamentos revelam práticas que durante décadas foram realizadas no campo da educação, utilizando, sobretudo, explicações da área da saúde para compreender o mau desempenho escolar. Contudo até meados no início do século XIX até os anos de 1980, no Brasil, a pergunta central feita para explicar as dificuldades na escola era a seguinte: por que esta criança não aprende?

Tal questionamento não considera a relação de aprendizagem no contexto em que ela estabelece que é a escola. Tampouco contempla contexto educacional, escolar, formativo, e as demais condições de ensino e aprendizagem que se fazem presentes no campo da escolarização.

As crianças permanecem por muitos anos de sua vida em contato com instituições escolares de várias naturezas. As experiências vividas nestes diversos contextos são fundamentais para criar condições de aprendizagem e desenvolvimento.

A pergunta: porque a criança não aprende desconsidera as relações que se estabelecem no plano da escolarização e que são de muitas ordens: pedagógicas, interpessoais, institucionais, culturais e sociais. Neste complexo conjunto de relações articula a vida à escola, a escola à vida, tantos daqueles que são a finalidade das escolas, as crianças, quanto àqueles que fazem parte da escola: educadores, funcionários, gestores, pais e familiares, que atuam na elaboração das políticas que organizam e trabalham para funcionamento da Unidade Escolar.

Nesta perspectiva entendemos que o contexto familiar, o econômico, o psicológico e o escolar, não se desconectam de sua raiz social, política, cultural e histórica. O diagnóstico de fatos cotidianos isolados focados na solução destes acaba por ocultar profundas desigualdades.

“Tarefa urgente nos cursos de Psicologia é não partir do pressuposto de que as famílias pobres são indignas, denunciando e tentando reverter o abuso cometido contra elas sempre que são transformadas em responsáveis pela violência, pela criminalidade, e até, no extremo, pelos desajustes do país. É preciso dizer e tornar a dizer que a famosa “família desorganizada ou desestruturada” é um estereótipo que culpabiliza as vítimas”. (Silvia Leser de Mello, 1999, p. 07)

A aplicação indiscriminada de modelos familiares normativos a grupos familiares que são divergentes deles pode causar muito mal, acentuando as diferenças e transformando-as em estigmas. A mulher que cuida sozinha de seus filhos não é um monstro. Ela e a criança são uma família. Este é o entendimento do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Um bom psicólogo deve começar seu trabalho pelo respeito ao cliente e à sua dignidade. Respeitar significa aplicar-se na compreensão das diversidades e no acatamento das divergências

Portanto, é preciso desconsiderar a produção dos problemas de aprendizagem e de comportamento meras questões individuais familiares e de classe social, mas num pensar dialógico com base em um olhar de construção coletiva de práticas que instaurem formas de viver no cotidiano escolar, partindo de políticas públicas, nas condições objetivas de vida e de ensino. Passando a mudar o questionamento e repensar a indagação: o que acontece no processo de escolarização de forma que esta criança não está se beneficiando da escola?

Deste questionamento vem em contrapartida às posturas educativas e de demanda que se apresentam com um conjunto de intervenções que visam realizar práticas em educação na sua relação com a psicologia escolar e com profissionais das áreas da Saúde e de Assistência. Estes trabalhos consideram as discussões a partir da compreensão dos encaminhamentos como expressão das dificuldades vividas no dia a dia da escola, que estão envolvidos os seus diversos atores e práticas sociais que se articulam com as dimensões sociais, culturais, familiares das crianças que estão naquela Unidade Escolar.

Então chegamos ao ponto centralizador deste artigo a Medicalização, e como defini-la?

A definição apresentada pelo Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade (2015) e baseada na literatura da área de Sociologia Medicina e Psicologia

Medicalização é o processo que transforma, artificialmente, questões não médicas em problemas médicos. Problemas de diferentes ordens são

apresentados como “doenças”, “transtornos”, “distúrbios” que escamoteiam as grandes questões políticas, sociais, culturais, afetivas que afligem a vida das pessoas. Questões coletivas são tomadas como individuais; problemas sociais e políticos passam a ser considerados como biológicos. Nesse processo, que gera sofrimento psíquico, a pessoa e sua família são responsabilizadas pelos problemas, enquanto governos, autoridades e profissionais são eximidos de suas responsabilidades. (Manifesto de lançamento do Fórum sobre medicalização da Educação e da Sociedade, 2010, p.01)

Portanto, medicalizar é atribuir ao indivíduo questões que estão para além dele e que precisam ser resolvidas, modificadas, revisadas em outros âmbitos, por serem atinentes ao campo das políticas públicas, da cultura, da sociedade.

Essas questões são transformadas em patologias, distúrbios ou transtornos de cunho pessoal ou familiar. Ao realizarmos este giro do âmbito social para o individual, transformando a questão social em patologia individual, estamos desobrigando, desresponsabilizando setores sociais e institucionais responsáveis pelos problemas que muitas pessoas estão enfrentando.

No que se refere a diagnosticar fatos cotidianos e, com efeito, validar a prática social da medicalização dos problemas de comportamento das crianças nas escolas, o campo da aprendizagem transforma-se no grande cenário de atuação e efetiva uma prática social de controle, que mascara objetivos materiais e ideológicos.

Ao encararmos as questões sociais em patologias individuais, introduzimos um desdobramento bastante grave: a possibilidade de utilização de terapias medicamentosas. A medicação passa, então, a fazer parte da vida de crianças que possuem os supostos transtornos.

O que faz a medicação? Cura a suposta patologia? Por mais contraditório que possa parecer, a resposta é negativa. A medicação atua sobre o sintoma, por exemplo, uma criança que apresenta um comportamento ativo na escola passa, após a medicação, a ficar sentada, sonolenta, quieta, dando a impressão de que está agora de fato prestando atenção ao professor e às tarefas. Ou seja, a medicação atua sobre o sintoma apresentado, procurando contê-lo por meio químico e por algumas horas apenas após ser ingerida; a medicação, diferentemente do que se pensa, não atua sobre as causas, os determinantes, o contexto que produz certo comportamento ou dificuldade que está sendo apresentada na escola. Portanto, no caso das dificuldades de aprendizagem e de comportamento, busca-se no médico e no medicamento uma resposta para dificuldades no campo da escolarização que está muito além, como tratamos até o momento neste texto, de um mero comportamento inadequado ou de uma família inadequada para esta criança.

A medicalização, ao reduzir as questões mais amplas a problemas meramente individuais, não permite que possamos compreender o que se passa no processo de escolarização, possibilitando apenas que o nosso olhar seja apenas reduzido à dificuldade de aprendizagem ou de comportamento (SOUZA, 2016, p. 72).

A queixa escolar é uma expressão viva das dificuldades vividas no campo da escolarização em relação a uma criança, grupo de crianças ou sala de aula. Quando recebemos uma queixa escolar, é fundamental compreender o processo histórico que a produziu, ouvindo aqueles diretamente implicados em sua constituição: professores, coordenadores, pais, profissionais de outras áreas que encaminharam ou atenderam esta criança e a própria criança. Mas acima de tudo entender que o espaço da educação infantil não é de escolarizar. É preciso entender qual o objetivo da Educação Infantil e o que está assegurado à criança neste segmento e para a sua aprendizagem.

Conhecer as formas como a escola se estrutura, como constitui suas salas de aula, como organiza o trabalho de apoio pedagógico, as relações com as famílias e o bairro, as articulações realizadas entre escola e equipe de saúde para a família; os índices de desempenho da escola, suas condições de trabalho e de gestão. Olhar para dentro da própria escola e do trabalho que nela se desenvolve, no sentido de poder entender melhor regras e valores que são propostos no dia a dia do trabalho docente.

A introdução das crianças na perspectiva da escolarização é um grande desafio! Todos aqueles que se propõem a viver a institucionalização do saber – por meio de creches, escolas, centros de educação e de formação – sabem que estamos diante de um fenômeno de enorme complexidade que envolve: formas como pensamos e vemos o mundo e a educação, a história da qual viemos, as experiências sociais, familiares e culturais que tivemos os anseios e desejos que envolvem estar na função de pais, educadores, especialistas, os credos religiosos que professamos as condições materiais que temos para exercer estes lugares sociais.

Educar é um espaço de grande aprendizagem, crescimento pessoal e coletivo, de desafios, de descobertas, de busca de alternativas, de luta pelos direitos sociais e pela democracia. Um espaço que envolve o conhecimento, valores, sentidos, significados e sentimentos das mais variadas origens.

Quando estamos em uma instituição escolar – seja porque fomos designados por concurso público ou por qualquer outra forma de inserção, para atuar como profissionais – ou quando os pais matriculam seus filhos em determinada unidade escolar, instaura-se um conjunto de relações humanas das quais não temos nenhuma previsão a respeito das possibilidades, dificuldades e desafios que se farão presentes.

Essa é a centralidade do processo educativo: o espaço do novo, do desafiador, das possibilidades de criação, das tensões, dos interesses, da produção de saberes! Cada criança matriculada, cada professor, cada gestor, cada especialista, cada equipe das divisões regionais representa um universo histórico, social, individual que, ao se relacionar com os demais, constitui um campo de relações sociais de grande complexidade e tensões.

A diversidade de situações que crianças vivenciam em diversos grupos sociais que envolvem relações familiares, relações de atendimento na área de saúde, articulações com a escola e com a responsável, a relação com a criança que viveu uma experiência pessoal desagradável, apresenta a necessidade de uma ação no campo da educação que compreenda essas diversas questões envolvidas no processo de escolarização. É importante que a escola e os professores possibilitem um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento da criança, não atribuindo a ela o lugar de quem, ao ser vitimada por qualquer que seja a situação, tivesse esse fato como disparador uma situação psicológica vivida pudesse impedir o seu aprendizado na escola. Ao contrário, ela passa a ser acolhida e tirar boas notas. Este aspecto é muito importante, pois há uma tendência no campo social e também da educação de se estabelecer uma relação causal entre um fato doloroso, violento, orgânico ou uma deficiência como impeditivo do desenvolvimento da criança para o processo de aprendizagem. Os educadores devem considerar que a escola deve ser o lugar de promoção da aprendizagem, do desenvolvimento.

Portanto, temos como grande tarefa social estabelecer, dia a dia, a função social da escola como espaço de apropriação e socialização do conhecimento acumulado pela humanidade, da construção de valores democráticos e da constituição de práticas de socialização e de construção de coletivos. Essa função social nos remete a um conjunto de tarefas que cabe à escola, mas também há necessidade de instituir interfaces dessa escola com a sociedade, com a cultura, as artes, os valores sociais, com as demandas e desafios deste tempo em que nos situamos nesse momento histórico.

Tal problemática é relevante e promove a necessidade de amplos investimentos em pesquisas nas áreas de saúde e educação a fim de que se implementem alternativas para a superação da excessiva (e crescente) medicalização de crianças e adolescentes.

A medicalização consiste, assim, em definir um problema em termos médicos, usar linguagem médica para descrevê-lo, adotar um enquadramento médico para compreendê-lo ou usar uma intervenção médica para tratá-lo. Esse processo por meio do qual alguns aspectos da vida humana são considerados problemas médicos, quando anteriormente não eram entendidos como patológicos.

A esse respeito, verifica-se que a escola – tantas vezes com efeitos excludentes – acaba por reproduzir efeitos remediativos recorrendo à medicina de responder em que o ensino fracassou e a meu ver, o que não deu conta.

Do mesmo modo, o predomínio dos discursos médicos e a sua difusão pelos diversos canais da sociedade em formas simplistas, que tendem a naturalizar os problemas da criança/jovem, suscitam comentários e comportamentos potencialmente inadequados. Ou seja, é relativamente comum que profissionais de educação professem diagnósticos perante a observação de determinados comportamentos dos seus alunos. Indissociável da esfera social e política tende a verificar-se que há muito que a medicina se socorre do conhecimento científico como recurso a partir do qual a profissão médica mobiliza a opinião pública. Também por isso se verifica que essa tendência de avançar com possíveis diagnósticos ou fabricar etiquetas, sem perspectivar ou medir as implicações que daí advém não estão confinadas à escola nem aos seus profissionais.

Pelo contrário, estendem-se aos mais diversos contextos e atores, negligenciando-se aspectos de natureza ética o que, em larga escala, resulta no fortalecimento das fragilidades já apresentadas pelas crianças, jovens e suas famílias.

Inevitavelmente, o rótulo permite não apenas designar a pessoa, como facilitar a aceitação social do próprio, dado que as expectativas sociais a seu respeito estabilizam. O rótulo ou diagnóstico validado por aqueles que detêm o conhecimento e o poder médico provocam, em nível psicossocial, uma série de consequências e respostas sociais relativas à posição, aos papéis sociais, à autoimagem e autoestima da própria pessoa. No entanto, é esse processo de medicalização que impera nos circuitos educativos e sociais e com o qual é difícil romper.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel da escola e do professor, da família, e, particularmente do neuropsicopedagogo, deve ir além de deslocar problemas coletivos para a esfera individual, ao contrário, deve-se buscar estratégias eficazes e proporcionar abundantes oportunidades e alternativas, no intuito de facilitar e melhorar a aprendizagem e proporcionar a inclusão de cada criança respeitando suas peculiaridades e tornando rica cada experiência da vida escolar.

Estamos vivendo um retrocesso. Estamos culpando a criança por não aprender e medicando-a. O remédio não pode ocupar o lugar da escola e da família. Se assim for,

estamos invertendo valores do campo da saúde, da educação e da psicologia com relação ao desenvolvimento infantil no qual afirmam que a aprendizagem e os modos de ser e agir têm sido alvos da medicalização, transformando as crianças em consumidores de tratamentos, medicamentos e terapias. Portanto é preciso pensar que “Educar não é homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades. Deixar vir à tona a diversidade de modos de ser, de fazer, de construir: permitir a réplica, a contrapalavra” (FREITAS, 2007, p.14).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem - **Caderno de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar**. – São Paulo: SME / COPED, 2016.

Rita de Cassia Fernandes Signorli, Ana Paula BerberianII Ana Paula Santana. **A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz** Educ. Pesquisa., São Paulo. 2017;

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para Atuação de Psicóloga (o)s na Educação Básica**. Disponível em: Acesso em: 26 nov. 2018.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Nota Técnica: O Consumo de Psicofármacos no Brasil**, Dados do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados ANVISA (2007-2014). Disponível em: Acesso em: 24 nov. 2018.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. **Para uma crítica da medicalização na educação**. Psicologia Escolar e Educacional, Maringá, v. 16, n. 1, p. 136-142, jun. 2012. Disponível em: Acesso em: 25 nov. 2018.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de.

_____; BRAGA, Sabrina Gasparetti. **Da Educação para a Saúde: trajetória dos encaminhamentos escolares de 1989 a 2005**. In: DIAS, Elaine T. Dal, Mas; AZEVEDO,

Liliana Pereira Lima (Org.). Psicologia Escolar e Educacional: pesquisas, percursos e intervenções. Jundiaí: Paco, 2014. v. 1, p. 41-63.

_____; SILVA, Silvia Maria Cintra da; YAMAMOTO, Kátia (Org.). **Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios**. Uberlândia: EDUFU, 2014. v. 1. MEIRA, M. E. E. M. (Org.). **A exclusão dos incluídos**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2013. v. 1, p.107-156.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais à doença de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

FREITAS, Maria Teresa de A. **A perspectiva sócio histórica: uma visão humana da construção do conhecimento**. In: FREITAS, Maria Teresa de A.; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia. Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007;

_____. **Exercícios de indignação: escritos de Educação e Psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. **Problemas de aprendizagem ou problemas na escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia**. In: TRENTTO, D.; OLIVEIRA, M; REGO, T. (Org.). Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002. v. 1, p. 177-196.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **Manifesto de lançamento do Fórum sobre medicalização da Educação e da Sociedade**, pag.01, 2010.

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES PLANEJADAS NO BERÇÁRIO



KARISLAYNE SOUZA GUIMARÃES DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNISEPE-Faculdade de Peruipe (2016); Professora de Educação Básica I- na EMEL. **PROFESSORA ROSANE DOS SANTOS.**

RESUMO

Bebês, e agora? Atividades para bebê? Muitos são os questionamentos acerca do que trabalhar e como trabalhar com crianças tão pequenas, que em sua maioria chegam as creches sem se quer engatinhar. Analisamos o comportamento de educadores de dois municípios distintos diante de suas salas com grupos de bebês e observamos suas rotinas permanentes de atividades, que em sua maioria possuem duvidas do modo como trabalhar com essas crianças e se o que estão fazendo está ajudando no desenvolvimento das mesmas. Ao longo deste artigo vamos discorrer sobre o que os bebês precisam aprender para se desenvolver de forma pratica e eficiente, e como os educadores devem agir e se programar de forma eficiente para atender essas crianças.

Palavras-chave: Rotina; Berçário; Educação Infantil; Bebês; Planejamento.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem a finalidade de orientar educadores sobre a importância do planejamento de atividades destinadas a crianças de berçário com idade entre 0 e 2 anos, com embasamento na Base Nacional Comum Curricular. Tendo em vista que as crianças dessa faixa etária, por muito tempo foram excluídas do sistema público de educação.

Em virtude do caráter histórico, os educadores de berçário priorizavam o cuidar maternal, o cuidar objetivando o biológico dos bebês; o cuidar voltado para alimentação, sono e fisiológico.

Muitos educadores tem dúvidas e questões sobre: o que trabalhar? É como trabalhar?

A educação de 0 a 2 anos foi considerada, por muito tempo, com pouca relevância, sendo suficiente apenas que fossem alimentadas e cuidadas. Atualmente a educação das crianças dessa faixa etária integra o sistema público de educação.

O brincar e brinquedo, estão diretamente ligados a esse processo de educação. É por meio da brincadeira que a criança se descobre e descobre o mundo. Por esse motivo o planejamento de atividades a serem desenvolvidas nessa faixa etária é de suma importância para o desenvolvimento das crianças.

“ Neste sentido, num grupo de berçário, por exemplo, é preciso levar em consideração a constância das pessoas que trabalham com as crianças e a sintonia nas atitudes e nas respostas entre as várias pessoas da equipe que interagem com os bebês. Isso proporciona a estabilidade necessária para que elas reconheçam e recebam as mediações, os sinais que para elas são vitais, do comportamento humano nas mais diferentes situações de interação. A creche precisa proporcionar para as crianças figuras de referência estáveis, adultos que permaneçam com elas por um tempo mais longo e que sejam capazes de lhes proporcionar a significação necessária para que eles possam sair do estado de fusão e passar a se diferenciar, ou seja, a se conhecer a partir das referências que os outros lhe fornecem”.(Carvalho e Ortiz,2012)

BERÇÁRIO

As crianças que são atendidas no berçário são chamadas de bebês, é a denominação para a primeira fase da vida da criança e engloba o período de 0 a 18 meses de idade. O bebê nessa faixa etária precisa ainda mais de carinho. Atenção, cuidados e acima de tudo ser acolhido, mas nessa fase a criança já sabe escolher o que quer, o que gosta, são curiosos e criativos, por esse motivo existe a necessidade de planejar atividades que desenvolvam as habilidades dos bebês. Existem bebês que chegam com poucos dias de vida no berçário, ficam sempre deitados, depois engatinham e começam a andar ainda na creche. Para cada fase do desenvolvimento do bebê é preciso planejar ambientes e atividades lúdicas que ajudem no seu desenvolvimento e amplie suas experiências.

Inicialmente os bebês interagem com o seu próximo, seja ele criança ou adulto, movimentam-se nos espaços com objetivo de explorar o ambiente e atender as necessidades. Para que esse desenvolvimento venha ser feito de modo eficaz é necessário que os educadores responsáveis pelos berçários e façam um planejamento e executem essas atividades.

A organização dentro dos berçários costuma ser voltada apenas para o cuidado físico, onde os educadores priorizam as trocas, o sono e a alimentação. Segundo Ortiz e Carvalho:

“Não podemos nos limitar a dizer que basta cuidar e responder as necessidades físicas de um recém-nascido para que ele cresça saudável,

pois não basta um corpo saudável,biologicamente organizado e programado para funcionar;é preciso ocupar-se dele, atribuir significados,responder as suas primeiras demandas, ter expectativas sobre suas ações e reações, e situa-lo na cultura por meio do desejo daqueles que cuidam dele.”

Considerando que as ações executadas em relação aos cuidados direcionados aos bebês visam sempre os cuidados físicos é necessário se pensar numa rotina onde possamos cuidar e estimular simultaneamente.

ROTINA PERMANENTE

Dentro das instituições de educação infantil(creche), existem rotinas permanentes, implantadas para que as crianças sejam atendidas visando suas necessidades físicas, seguindo sempre a mesma ordem: café, troca, almoço, descanso, mamadeira, banho, sopa, troca e saída.Segundo Aranha 1993:

“através desta carga horária procura-se suprir as necessidades físicas e corporais,sociais, intelectuais e afetivas da criança”.

Vemos contudo que as rotinas são muito compiladas, fazendo com que a maioria dos educadores de creche, executem o seu serviço de forma mecânica para concluir rápido.Um exemplo disso é durante o banho, os educadores tem um curto espaço de tempo para dar banho numa grande quantidade de crianças e acabam fazendo isso de forma mecânica, um tira a roupa da criança, o outro da banho e o outro troca, tudo isso de forma rápida sem a troca de contato afetivo.

As rotinas geralmente costumam ser engessadas, priorizando o cuidar sem enfoque no desenvolvimento global da criança.

DESENVOLVIMENTO DO BEBÊ

Ao falarmos de bebê, sempre falamos de mais alguém, aquele com quem o bebê esta diretamente relacionado, aquele para o qual se destina os cuidados. Essa é a realidade para a qual devemos olhar ao pensar na criança que esta em desenvolvimento: existe sempre uma pessoa além do bebê, seja ele um familiar ou um cuidador. Podemos até encontrar a criança sozinha por longas horas num berço, mas para tal feito é necessário que outrem o tenha colocado ali.

Este alguém é mais do que aquele que fornece os cuidados de forma mecânica. É a pessoa que tem funções importantes para a formação e desenvolvimento da criança. Esta pessoa vai apresentar o mundo e ajudar a criança a fazer parte dele.

É um processo um tanto mágico, pois num momento a criança apenas movimenta os olhos na direção em que se produz um som e num outro momento a mesma criança já está tentando engatinhar na direção do som. Alguns processos acontecem simultaneamente, como: caminhar, balbuciar palavras, desenvolver-se. De maneira surpreendentemente rápida.

“O tornar-se humano é marcado pela imersão permanente do homem em um mundo simbólico e em um processo social contínuo e compulsivo de dar e criar sentidos. Nas interações com os outros e com o mundo, em um determinado momento e contexto sócio-histórico, o homem/a mulher constrói seus significados, suas relações e a si próprio(a) enquanto sujeito. Suas relações e seu acesso ao mundo são, pois, interceptores pelo outro da linguagem, imersos que estão em sua malha de significações. É a partir dessa malha que os captura, que os outros interpretam a criança desde antes do nascimento, lhe atribuem determinados papéis, tem para com ele/a determinadas expectativas, constroem para ele/a determinados contextos de desenvolvimento. Dessa maneira a constituem para o mundo assim como constituem o mundo para ela.”(ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde- 1999)

ATIVIDADES PLANEJADAS PARA BERÇÁRIO

Ao propor para os educadores que tenham um olhar atento e sensível aos bebês, estamos propondo que os mesmos se construam através da formação continuada. Para tal feito é necessário uma parceria com o coordenador pedagógico, condutor da formação que dispõe de inúmeras informações a respeito das ações a serem desenvolvidas em relação as crianças.

No entanto, o coordenador necessita que os educadores mostrem o seu olhar e anseio para o desenvolvimento dos bebês. Para se construir um olhar que avalia e toma decisões. Jussara Hoffmann, nos ajuda a avliar o tamanho dessa tarefa:

“(…)Desde os mistérios e surpresas de um recém nascido, às fantasias das crianças maiores, travessuras ou olhares reveladores, deparamo-nos com uma enorme e séria tarefa de observá-las e compreendê-las para lhes oferecer as melhores oportunidades de conhecer a si próprias e à realidade, através de experiências ricas e significativas. Compreendendo a criança, o professor redimensiona o seu fazer a partir do mundo infantil descoberto e ressignificado. E essa significação decorre diretamente da qualidade de sua interação com a criança. É essa complexidade própria da avaliação em Educação Infantil”. (HOFFMANN, 197)

O objetivo aqui é mostrar ao professor a necessidade de se olhar cada criança como indivíduo único. Evitando que o mesmo de cair nas armadilhas de comparações dos indivíduos.

A estimulação da criança deve ser feita de modo que a mesma venha desenvolver-se de forma natural. Para tal existe duas maneira : indiretamente e diretamente.

Indiretamente- quando a atitude provém do contato e sensibilização com o meio ambiente. O papel do educador é orientar a atenção da criança afim de que elas se tornem aptas a apreciar e entender os estímulos ambientais presente no meio em que vivem.

Diretamente- deriva-se de um trabalho dirigido e programado, afim de capacitar a criança em vários campos do desenvolvimento. Que pode ser realizada de forma particular ou grupal.

Sugerimos como exemplo algumas técnicas de trabalho com bebês.

1. No colchão, de costas

Segura-se cuidadosamente o antebraço do bebê, movimentando-o no sentido do ombro oposto; através deste exercício de relaxamento, transmi-se ao bebê a consciência do próprio corpo.

2. Estimulação com a criança deitada

- Segurar as mãozinhas da criança. Sentindo resistência, tentar puxa-la para sentar.
- Colocar a criança de lado, favorecendo e estimulando a mudança de posição.
- Favorecer e estimular a posição de engatinhar.
- Colocar a criança de bruços. Atraí-la com objetos coloridos para que ela se movimente ou se arraste.
- Chama-la pelo nome, emitir sons, atraí-la para que ela mude de posição, se movimente ou engatinhe.

3. Colocar as crianças nos colchões para que elas possam se movimentar livremente.

4. Rodar objetos tais como argolas, tampas de lata, em pontos diversos da sala, estimulando as crianças a busca-los.

5. Apresentar as crianças um determinado objeto, explorando o som, o tamanho, as cores e demais possibilidades. Colocá-lo depois em um ponto fora do alcance da criança e estimulá-la a obtê-lo.
6. Cantar com as crianças.
7. Levar as crianças ao pátio para tomar sol e observar coisas novas.
8. Conversar com as crianças.
9. Conversar, brincar e cantar, durante o banho.

É importante acima de tudo ser afetivo, para que as crianças possam confiar e se adaptar facilmente as atividades propostas pelo educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo foi desenvolvido afim de oportunizar uma visão mais abrangente sobre o cuidar dos bebês. Ao longo da pesquisa analisamos o comportamento de educadores de unidades escolares de dois municípios distintos, para conseguir compreender os anseios e dificuldades no tratar com os educandos em formação inicial do desenvolvimento.

Durante a pesquisa observamos a carência em materiais didáticos e teóricos que oportunizem saberes necessários para a prática com crianças na faixa etária estudada. Tendo em vista a necessidade de ampliar o conhecimento, pesquisamos e analisamos pontos de vista de diversos teóricos para embasar o nosso trabalho.

REFERÊNCIAS

- ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações: ser professor de bebês- cuidar, educar e brincar, uma única ação**. São Paulo. Editora Blucher, 2012.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. O tornar- se humano. Caderno de **Pedagogia do Centro Universitário Moura Lacerda**, Ribeirão Preto, v.4, p.28-33, 1999.

CARVALHO, Maria Teresa V. de. **A creche, um elemento a mais na constiyuição do sujeito.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.2001.

FALK,Judith (org). **Educar os três primeiros anos: a experiência Lóczy.** Araraquara : JM Editora, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia A.R. **Desenvolvimento Infantil na creche.** 2 edição. Editora Loyola, São Paulo, 1993.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** V.1. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 1989.

Brasil. **Crítérios para um atendimento em creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.** Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2009.

Marioto, Rosa M.M. **Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês.** São Paulo: Escuta, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola-um sensível olhar reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Meditação, 1997.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO LÚDICA



KEILA MARIA DE OLIVEIRA DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela faculdade UniRadial Estácio de Sá (2009); Professora de educação infantil- no Cei jardim São Luiz I.

RESUMO

O presente artigo visa fazer uma breve reflexão sobre a importância do brincar na educação de bebês e crianças. Abordando assim, a necessidade da inserção de jogos, brinquedos e brincadeiras nas atividades escolares e qual a visão docente sobre essa prática nos conteúdos escolares. Visando aprofundar os conhecimentos prévios, foram realizadas pesquisas bibliográficas para embasamentos teóricos de autores especializados em desenvolvimento infantil e ludicidade no processo educacional. Sendo assim, o objetivo do trabalho apresentado é motivar os professores a trabalharem atividades que contemplem jogos, brinquedos e brincadeiras no cotidiano escolar. Com planejamento e objetivos a alcançar. O brincar é uma atividade natural e espontânea da criança e essencial ao seu desenvolvimento integral. Para tanto, os educadores necessitam aprimorarem seus conhecimentos sobre o lúdico e como trabalhar essa ferramenta pedagógica de maneira produtiva e significativa em sala de aula para facilitar o processo educativo.

Palavras-chave: Docentes; Formação; Brinquedos; Brincadeiras; Aprendizagem

INTRODUÇÃO

O brincar é uma característica primordial na vida das crianças. Ao pensar em lúdico, o entendemos como um conceito que expressa tudo o que diverte, como e proporciona prazer. No decorrer das pesquisas, percebe-se que a maioria dos educadores não vê as atividades lúdicas como ferramenta facilitadora no desenvolvimento das crianças, acreditando que não passa de mero divertimento sem finalidade para aprendizagem. Sendo

assim, a pesquisa tem como problemática: Como os educadores veem a educação lúdica e como a formação docente pode interferir em sua atuação?

Portanto o objetivo desta pesquisa é compreender melhor como o lúdico deve ser trabalhado na prática para fins de aprendizagem. Com isso, o presente artigo destina-se para:

- Apresentar a importância do lúdico no processo ensino e aprendizagem.

- Compreender como a formação docente pode interferir em sua visão de ludicidade educacional.

- Conscientizar os docentes quanto a importância do lúdico para aprendizagem das crianças.

- Reconhecer os jogos e brincadeiras como ferramentas de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

- Modificar a percepção de atividade de mera distração ou passatempo.

Sendo assim, o tema será aprofundado através de levantamentos bibliográficos, com base em teorias de autores especializados e conceituados em educação infantil, que possam apresentar de forma clara e objetiva a importância das atividades lúdicas no processo ensino e aprendizagem, esclarecendo aos educadores como deve ser planejada essas atividades, para que os objetivos sejam alcançados, visando o desenvolvimento integral das crianças.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO LÚDICA

No decorrer das pesquisas realizadas, pode-se notar a importância do brincar na educação de bebês e crianças. O lúdico tem se mostrado um grande aliado nas atividades escolares. No entanto, muitos educadores não consideram o lúdico como aliado no processo ensino e aprendizagem, ou apresentam uma visão distorcida sobre o assunto.

Por isso, muitos autores chamam a atenção para a má formação dos educadores que irão atuar em salas de aula futuramente. Porém, esses novos educadores não são todo o problema, devemos pensar que há ainda, aqueles que se formaram há muitos anos e não consideram a necessidade de aprimorar seus conhecimentos. É fato que esses docentes trazem consigo uma grande experiência profissional, o que é positivo na área pedagógica, no entanto, a aquisição de novos conhecimentos é imprescindível para que o processo ensino e aprendizagem caminhe para frente de forma significativa.

Os professores atuantes precisam estar em constante treinamento, para acompanhar a dinâmica de seus alunos, e estarem por dentro de seus interesses. No entanto, a escola deve incentivar essa reciclagem de seus profissionais, como afirma Candau (1998), para os professores em serviço, treinamento na própria escola, cursos promovidos pela secretaria de educação, convívio com outras instituições, como universidades, são alternativas viáveis.

O apoio da coordenação pedagógica também é essencial para aconselhar a reciclagem desses docentes. Há situações em que a coordenadoria pedagógica da escola, não promove o incentivo de seus profissionais, a trocarem ideias entre as disciplinas, no intuito de trabalhar de forma transversal e interdisciplinar, entre outras situações, o que acaba dificultando o trabalho docente e a aprendizagem discente.

Sabemos que os cursos de licenciatura, tem recebido inúmeras críticas sobre a ineficiência quanto a formação dos profissionais da educação.

Ao entender a educação como um processo historicamente produzido e o papel do educador como agente desse processo, que não se limita a informar, mas a ajudar as pessoas a encontrarem sua própria identidade de forma a contribuir positivamente na sociedade, e que a ludicidade tem sido enfocada como uma alternativa para a formação do ser humano. Então os cursos de formação devem ser adaptados para essa nova realidade.

Segundo Santos (1997) a formação lúdica é inexistente nos currículos oficiais dos cursos de formação ao educador, entretanto algumas experiências, tem mostrado sua validade, e não são poucos os educadores que afirmam ser a ludicidade a alavanca da educação para o terceiro milênio.

A formação do educador ganha qualidade e sustentação se estiverem sustentadas em três pilares: a formação teórica, a formação pedagógica, e como inovação a formação lúdica.

Quanto mais o adulto vivenciar sua ludicidade, maior será a chance deste profissional trabalhar com a criança de forma prazerosa.

A formação lúdica deve possibilitar ao futuro educador, conhecer-se como pessoa, saber suas possibilidades e limitações, ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo na vida dos bebês e crianças.

Para se ter dentro de instituições infantis o desenvolvimento de atividades lúdicas educativas, é de grande importância garantir a formação do professor e condições de atuação. Somente assim, será possível o resgate do espaço de brincar da criança no dia a dia na escola ou creche.

A esperança de uma criança, ao caminhar para a escola é encontrar um amigo, um guia, um animador, um líder, ou seja, um alguém que se preocupe com ela e que a faça pensar, tomar consciência de si e do mundo, e que seja capaz de dar-lhe as mãos para construir com ela uma nova história e uma sociedade melhor.

A decisão de se permitir envolver-se no mundo mágico infantil, seria o primeiro passo que o professor deveria dar. Explorar o universo infantil, exige do educador conhecimento teórico, prático, capacidade de observação, amor e vontade de ser parceiro da criança nesse processo.

Nós professores podemos através das experiências lúdicas infantis, obtermos informações importantes no brincar espontâneo, ou mesmo no brincar orientado.

A aplicação de jogos, brinquedos e brincadeiras em diferentes situações educacionais, podem ser um meio para estimular, analisar e avaliar aprendizagens específicas, competências e potencialidades das crianças envolvidas.

No brincar espontâneo podemos registrar as ações lúdicas a partir da observação, registros, análises e tratamento. Com isso, podemos criar para cada ação lúdica um banco de dados sobre o mesmo, subsidiando de forma mais eficiente e científica, os resultados das ações.

É possível fazer mapeamento da criança em sua trajetória lúdica, durante sua vivência dentro de um jogo ou de uma brincadeira, dessa forma entender e compreender melhor suas ações e fazer intervenções e diagnósticos mais seguros ajudando o indivíduo ou o coletivo.

Segundo Santos (1997) a exploração da ludicidade na escola desenvolve na criança, a alegria de entender a escola como um espaço, acima de tudo prazeroso.

A criança precisa sentir-se bem na escola, pois lá, permanece grande parte do tempo.

Ao cortar o vínculo que possuía somente com sua família e sua casa, para ir a escola, a criança sente-se insegura, por isso, o ambiente escolar deve ser muito tranquilo e prazeroso, para que essa criança sinta-se a vontade para desenvolver-se integralmente.

Ao brincar e jogar no ambiente escolar, a criança liberta-se e sente-se mais segura desenvolvendo assim inúmeras habilidades. Entre as habilidades adquiridas, pode-se citar a cooperação, a socialização e a construção de seu conhecimento e criticidade.

De acordo com Santos (1997) o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Por isso, a escola deve valorizar

essa prática, pois o desenvolvimento pleno do indivíduo, é o objetivo de toda instituição escolar.

O lúdico é uma ferramenta pedagógica que auxilia com praticidade esses desenvolvimentos, mas exige dos profissionais, um bom preparo, para que a atividade não seja em vão, ou seja, brincar só para divertir-se.

Por isso, a escola deve disponibilizar materiais, brinquedos e espaços diversificados e atraentes, profissionais competentes, capacitados e criativos; planejamento de atividades específicas, de acordo com a faixa etária e com os objetivos pretendidos.

A escola precisa ter consciência da importância da experimentação, ou seja, experiências práticas para a aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos.

A escola precisa acreditar na importância do lúdico para a educação infantil.

Segundo Almeida (2000) os jogos são vistos como pedra de entrave das ciências humanas. Os próprios educadores, mal compreendendo a essência e a natureza dos jogos, explicitamente os excluem das atividades formadoras e da prática educativa, dizendo que os jogos contradizem a seriedade do ato de estudar.

Muitos educadores possuem esta visão ultrapassada, de que o jogo não é uma atividade séria, que deve ser tratada na escola, como um também fator de aprendizagem, assim como os conteúdos curriculares.

Existem diversos jogos, sabemos que nem todos são educativos, por isso é necessário fazer uma análise prévia antes de utilizá-los.

Os verdadeiros jogos, são aqueles que desenvolvem alguma habilidade na criança, sendo assim, podem ser considerados educativos e não meros passatempos.

Os jogos para terem significado educativo, devem ser analisados e planejados de acordo com o que se pretende alcançar, ou seja, a habilidade que se deseja desenvolver naqueles que jogam.

Existem vários tipos de jogos, alguns que realmente contradizem o ato de educar, mas não devemos pensar que todos são assim, deve-se analisar com rigor, refletir à cerca dos objetivos desejados, na faixa etária dos educandos e planejar estratégias que serão utilizadas para que a aprendizagem aconteça, utilizando o determinado jogo.

A brincadeira também é mal interpretada por alguns educadores, pois muitos acreditam que o fato de proporcionar a criança a escolha dos materiais que serão utilizados e da brincadeira, é uma atividade livre e sem relevância alguma para a aprendizagem. Os educadores deixam as crianças brincarem livremente para descontraírem e depois voltam a rotina diária de atividades. Isso não é correto, pois o fato da criança em alguns momentos poderem escolher seus materiais e como irão brincar, também é um ato de aprendizagem

que deve ser levado em consideração, devendo ser observado atentamente pelo educador. Pois a criança pode expressar-se de várias maneiras, manipulando de diversas maneiras o determinado brinquedo, o que poderá explicar seu comportamento na escola. Ao organizar a sua maneira, a brincadeira, também é um ato de pre autonomia, sendo considerado um dos fatores essenciais de aprendizagem para a vida. Por isso, até mesmo quando a brincadeira é livre, é uma forma de aprendizagem para a criança e não somente mero passatempo.

Analisando as obras de alguns autores, percebe-se que a maioria dos problemas no qual a educação vem atravessando, está ligado a má formação dos educadores.

Na educação infantil, não é diferente, muitos profissionais que estão se formando, não possuem uma visão aberta para as novas técnicas, estratégias e ferramentas de ensino.

Segundo Candau (1998) os professores de hoje, estão recebendo a mesma preparação dos professores de ontem, em vez de serem preparados para o amanhã.

A humanidade está passando por constantes mudanças, e nossos alunos não são diferentes, as estratégias de ensino que antigamente deram certo, hoje não fazem sentido para os educandos, e com isso, a aprendizagem está cada vez mais longe de ser atingida.

Os professores devem ser preparados, de acordo com o modo que irão atuar, pois percebemos que a preparação das faculdades, estão bem longe da realidade das escolas, por esses fatores, o professor se torna um profissional problemático, pois não sabe como atuar com seus alunos que estão cada vez mais dinâmicos e exigentes. Além disso, a sociedade exige também, indivíduos pensantes, críticos e autônomos para atuarem na sociedade.

Sendo assim, o papel da escola é desenvolver essas habilidades e competências em seus alunos. Para isso, os educadores devem estar mais preparados e seguros, para executarem com eficiência essas tarefas tão delicadas.

As instituições necessitam habilitar seus alunos para o exercício do magistério, de forma consciente, interativa, dinâmica e crítica.

Os futuros docentes necessitam ser criativos, sensíveis para detectar as evoluções, as necessidades, os problemas, precisam entender as crianças sem que seja necessário que falem, apenas pela observação do comportamento diferente de seus educandos. É necessário ter habilidades e técnicas de ensino para desenvolver em seus alunos repúdio ao preconceito, aceitação das diferenças, consciência das atitudes, domínio dos impulsos negativos e controle do egocentrismo, com o intuito de educar alunos para futuramente atuar na sociedade de forma cooperativa e não individualista e violenta.

Segundo Santos (1997) a formação do educador, não é um quebra-cabeça com recortes definidos, depende da concepção que cada profissional tem sobre a criança, e ao entender a educação como um processo historicamente produzido, e o papel do educador como agente desse processo, que não se limita á informar, mas a ajudar as pessoas a encontrarem sua própria identidade, de forma a contribuir positivamente na sociedade, e que a formação do educador ganharia mais qualidades se estivesse baseado nos três pilares, formação teórica, formação pedagógica e como inovação a formação lúdica.

O educador tem como papel, ser um facilitador das brincadeiras, sendo necessário mesclar momentos onde orienta e dirige o processo, com outros momentos onde as crianças são responsáveis pelas próprias brincadeiras.

É papel do educador observar e coletar informações sobre as brincadeiras das crianças para enriquece-las em futuras oportunidades. Sempre que possível o educador deve participar das brincadeiras e aproveitar para questionar com as crianças sobre as mesmas. É importante organizar e estruturar o espaço de forma a estimular na criança a necessidade brincar, também visando facilitar a escolha das brincadeiras.

Nos jogos de regras, o professor não precisa estimular os valores competitivos, e sim tentar desenvolver atitudes cooperativas entre as crianças.

O mais importante no brincar é participar das brincadeiras e dos jogos propostos.

Também é abordada a problemática da formação do educador, a qual passa por ambiguidades e paradoxos, que nunca são efetivamente dissipados, e que isso resulta em dificuldades no campo da pratica pedagógica, principalmente no que se refere a compreensão da criança, como um ser histórico-social, capaz de construir seu próprio conhecimento.

Nessa percepção pode se perceber a importância da formação acadêmica do educador, pois ele é um profissional do saber no sentido definido, seu saber, suas experiências, sua cultura, refletem na incorporação e construção da pratica educativa.

A trajetória de formação deve resultar na formação para uma real competência muito além da mera qualificação conferida por diplomas. Essa compreensão aponta para uma concepção de uma formação continuada do educador, pois ele é um construtor do conhecimento, e seu saber deve ser sempre renovado, pois o educando se propiciará do conhecimento que é proporcionado pelo educador, para isso o docente tem que estar sempre se adequando aos conhecimentos e se apropriando das renovações e transformações que é oferecida pela sociedade, ter uma percepção no processo de progressão da educação continuada.

Enfim, as instituições de formação de docentes, devem se atualizarem, preparando melhor seus docentes, que virão a atuar com esses alunos modernos e dinâmicos, do mundo de hoje.

ENTREVISTA

Professora: maria lúcia

Escola: escola de educação infantil sonho meu

Faixa etária dos alunos da instituição: 0 a 3 anos.

Questionário:

O que é o lúdico para a escola que você atua?

R: o lúdico é uma forma de trabalhar os conteúdos escolares utilizando o brincar como base.

Como o lúdico é inserido nas atividades?

R: pensamos o que pretendemos ensinar para as crianças, e como podemos proceder para que essa atividade seja entendida e apreciada pelas crianças, e devido sua faixa etária devemos priorizar a brincadeira no processo.

Quais os critérios utilizados para selecionar a atividade lúdica?

R: -consideramos a faixa etária das crianças;

-O que queremos que elas aprendam;

-Os materiais que temos disponíveis na escola;

Quais atividades lúdicas são mais trabalhadas na sua instituição escolar?

R:- trabalhamos com rodas de conversa e músicas;

- Dança para estimular o movimento;

- Atividades com bola para auxiliar no processo de motricidade;

- Pinturas e desenhos livres para estimular a criatividade;

- Contação de histórias para estimular a concentração, atenção e a imaginação;

- Caixa de sensações para que descubram o nome de diferentes objetos;

-Chamadinha com fotos para que reconheçam a si e seus colegas;

- Brinquedos diversos que oportunizem fazer projeções da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos levantamentos bibliográficos e na entrevista da professora atuante, pode-se notar que o lúdico é muito importante no processo ensino e aprendizagem.

Os conteúdos curriculares trabalhados de forma lúdica, transforma o processo de ensino e aprendizagem infantil, pois através dos jogos, brinquedos e brincadeiras, as crianças assimilam melhor os conteúdos, devido o aprender brincando, que é uma atividade natural e espontânea da criança. Brincando a criança aprende inúmeras habilidades, tem prazer em aprender e leva o aprendizado por toda vida, pois a educação infantil é a base de todas as aprendizagens futuras, por isso as atividades lúdicas são essenciais na educação infantil, pois contribuem ativamente no desenvolvimento integral da criança.

No entanto, é preciso ressaltar a importância da formação teórica do professor na faculdade.

A formação do professor necessita de uma disciplina voltada somente para formação lúdica desse docente, pois não é uma tarefa simples, trabalhar com o lúdico exige preparação, pesquisa e experiências práticas.

As universidades precisam, considerar a importância de preparar melhor esses profissionais que irão atuar na educação das crianças, dando o suporte necessário para que esse educador compreenda o que é o lúdico, sua importância e como inseri-lo nas atividades propostas.

Sabemos que não basta somente oportunizar que a brincadeira aconteça no ambiente escolar, é necessário planejar previamente essa atividade, levando em consideração o perfil dos educandos, os objetivos a serem alcançados, o que se pretende trabalhar e o que pretende desenvolver nas crianças, o interesse delas pela atividade e como se dará a avaliação do desenvolvimento de habilidades.

É importante ressaltar, que as universidades não são responsáveis por toda competência que esse profissional docente deverá ter, a escola no qual o professor trabalha também deve responsabilizar-se pela formação continuada de seus profissionais, visando a continuidade de estudos e a troca de experiências dentro e fora do âmbito escolar.

Os materiais diversificados e os espaços variados, também são de responsabilidade da escola e não somente do professor. Eles por sua vez, enriquece o trabalho pedagógico, traz suporte físico para que o professor planeje suas atividades e estimula a criança a experimentar diferentes situações.

Sendo assim, as atividades lúdicas serão trabalhadas corretamente e trará significado, aprendizagem e desenvolvimento aos educandos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 2000.

CANDAU, V. M. Magistério: construção cotidiana. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SANTOS, S. M. P. Brinquedoteca, o lúdico em diferentes contextos. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LETRAMENTO: UM OLHAR URGENTE PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



LEILA FATIMA DE SALES ROSELEM

Graduação em Pedagogia pela Faculdade das Américas (2013); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Especialização em Letramento pela Faculdade Campos Elíseos (2019); Professora de Educação infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de Poa e Prefeitura Municipal de São Paulo; Cursando Pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos e cursando Pós-graduação em Teoria da Literatura e Produção de texto pela Faculdade Ipemig.

RESUMO

Na sociedade contemporânea nos deparamos com a velocidade da informação, portanto é preciso alertar para os benefícios ou malefícios desta velocidade instantânea, como é possível formar pessoas que saibam discernir sobre o bombardeio de informações. Como nos livrar das intenções manipuladoras e alienantes. A escola e os professores tem papel importantíssimo nestas questões, sendo assim, busca-se no Letramento ações que possam formar alunos que utilizem da criticidade e sejam protagonistas de suas ações na sociedade, de modo a livrar-se das intenções que não contemplam uma sociedade mais justa e humana. Acreditando na importância da formação do professor, para que este também tenha condições de discernir sobre esta gama de informações, que também possa alcançar protagonismo em suas ações, com o objetivo de contribuir para que o Letramento seja realidade dentro da escola gerando uma sociedade consciente de seus direitos e deveres, desenvolvemos este estudo na urgência de alertar sobre a importância do Letramento.

Palavras-chave: Letramento; Formação de Professores; Sociedade Contemporânea.

INTRODUÇÃO

Este estudo parte da necessidade de compreendermos o que é Letramento e da urgência de se formar uma sociedade letrada, que reconheça seu papel para o bem social. Acredita-se na importância dos professores e na escola como instituição reveladora de caminhos para um sujeito protagonista e consciente de atos e ações que promovam melhores condições para todos.

O Letramento que se busca revelar neste estudo contempla todas as esferas sociais e também alerta para a necessidade do professor compreender-se como sujeito em formação contínua, somente assim poderá promover ações que o torne letrado e consequentemente, estenda este letramento a seus alunos, a escola e a sociedade. Não se trata de colocar a escola e o professor como únicos responsáveis pelo letramento, mas entender a importância da escola para a formação da sociedade letrada, consciente também de que várias instituições podem contribuir com o letramento.

É urgente compreender que o letramento pode proporcionar mudanças de comportamento, derrubar velhos paradigmas e construir novas formas de ver o que as mídias nos apresentam. Através do Letramento é possível se soltar das amarras ideológicas e das polarizações que nos manipulam dia a dia.

A compreensão do Letramento contribui para colocarmos em prática novas ações com protagonismo e discernimento, abrindo o olhar para a importância filosófica e sociológica para que se atue na sociedade de modo consciente e responsável.

Hoje, da forma em que a sociedade contemporânea se apresenta aos nossos olhos, é urgente que estejamos letrados e atentos no intuito de atuar de forma crítica e reveladora para a construção de um país mais justo para que todos estejam incluídos e com oportunidades de se tornar protagonistas.

A escola e os professores, devem buscar a compreensão sobre os fatos sociais e promover ações que levem os alunos a compreensão que são parte desta sociedade, conscientes que podem contribuir para melhorar o mundo em que vivemos. Para isso, é preciso letrar a si e o outro que está sobre nossa responsabilidade.

OBJETIVO GERAL

Demonstrar a urgência de se formar o cidadão letrado.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Demonstrar como tornar nossa prática promotora do letramento.

Demonstrar a importância de se tornar antes de tudo um professor letrado.

Avaliar como o letramento pode contribuir para uma sociedade mais justa e mais humana.

JUSTIFICATIVA

Na sociedade atual, a informação chega instantaneamente, com apenas um click arrasta-se multidões de seguidores e travam-se batalhas online, esquecendo-se das implicações negativas e prejudiciais a grupos e pessoas, polaridades disseminam notícias sem se preocupar com a veracidade ou com as intensões nelas impressas.

É comum, percebermos ações racistas, homofóbicas e xenófobas nas redes sociais, na televisão e também em conversas casuais entre amigos e até mesmo familiares. Percebe-se que a grande maioria das pessoas ainda não consegue participar de um discurso pacificamente. Neste momento, nossa preocupação como professores é refletir sobre como chegamos a atual situação, a indagação é comum entre nossos pares. O que podemos e devemos fazer para reverter tal situação? Estariam às pessoas perdidas ou não foram estimuladas a refletir sobre o que lhes chega aos olhos?

Busca-se realizar uma prática educativa, cujos objetivos contemplem ações, de modo que as novas gerações compreendam como lidar com fatos e notícias, compreendendo a importância de refletir, pesquisar, selecionar e inferir de forma autônoma e responsável.

PROBLEMA

Como nossa prática pode contribuir para a construção de uma sociedade a qual as polarizações não se transformem em discurso de ódio ou alienação. Como formar o tão sonhado cidadão autônomo, crítico, reflexivo e empático?

LETRAMENTO

Para um melhor entendimento sobre nosso tema e no intuito de discorrer de forma a esclarecer a importância deste estudo, iniciamos com a pergunta que ainda parecer ser uma incógnita dentro da Educação, ainda que diversos estudos e pesquisas, realizadas por vários teóricos envolvidos com a prática do Letramento, estejam à disposição do professor, é possível dizer que muitas dúvidas permanecem. Portanto, nossa primeira pergunta vem indagar o que realmente vem a ser Letramento?

Ao pesquisarmos o Houaiss, um dos dicionários mais populares dentro da educação, não encontramos o termo Letramento, mas sim a definição de Letrado:

Adjetivo substantivo masculino

1.que ou aquele que possui cultura, erudição; que ou quem é erudito, instruído.

Poderíamos, a partir desta definição, compreender que se o sujeito estivesse inserido em um ambiente promotor da cultura, se recebesse instrução escolar, e se tivesse o hábito de leitura de diversos autores renomados, poderia ser chamado de letrado. Contudo, para nós professores, este pensamento não é suficiente, portanto, nossa pesquisa não poderia se resumir na palavra letrado, é preciso conhecer o significado de letramento para colocá-lo em prática na sala de aula, revelando o caminho para os nossos alunos, não apenas no sentido do dicionário, mas buscando de forma significativa.

1. A partir das pesquisas realizadas, encontraram-se outras definições para a palavra letrado, de acordo com Soares:

Alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, aquele que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. (Soares 1998, p.39,40)

Assim, chega-se a importância do Letramento para as demandas sociais, entende-se a necessidade do indivíduo que compreenda essas demandas e que possa atuar na sociedade, não é possível viver em sociedade alheio e omissor, o indivíduo precisa ser atuante, conhecendo seus direitos e deveres, bem como se posicionar de forma crítica e autônoma, assim, poderíamos dizer que ele é um indivíduo letrado.

Compreende-se que não é possível que o indivíduo se torne letrado de uma hora para outra, é necessário que ele esteja inserido em um contexto que lhe permita desenvolver sua potencialidade e habilidades. Desta forma, acredita-se que a escola é fundamental no processo de desenvolvimento do indivíduo letrado, o professor é o canal para o letramento na escola. Sua prática precisa estar em concordância com as ações necessárias para o letramento. Não se pode crer que apenas a alfabetização irá promover o letramento.

Diante do exposto, compreende-se a importância do professor pesquisador, aquele que não se mantém estático, mas que busca pesquisar e refletir sobre as necessidades de seus alunos e da sociedade que ambos estão inseridos.

As pesquisas nos levam a importância da contextualização para entendermos melhor o que é Letramento.

Até a década de 80, não se falava em Letramento no Brasil, compreendia-se que havia dois grupos de pessoas, os analfabetos como aqueles que não liam e nem escreviam e os alfabetizados como aqueles que sabiam ler e escrever. Dentre os alfabetizados, não se refletia sobre as condições destes, não se levava em consideração se havia interpretação desta leitura e escrita. Hoje, após inúmeros estudos e pesquisas, compreende-se a necessidade de mudar esta ideia de alfabetização que apenas decodifica palavras. Daí a necessidade de formar um indivíduo que não fosse apenas alfabetizado, mas que compreendesse as práticas sociais de leitura e escrita.

Freire 2001 nos revela a importância de fazer da leitura um ato libertador das amarras sociais, segundo ele, a democracia e a criticidade em um indivíduo se inserem em um alfabetizando que se constrói com sujeito consciente de seu projeto de criação, assim para o analfabeto, esta seria uma grande dificuldade.

No decorrer desta pesquisa, foi encontrada uma maneira de se pensar o Letramento como algo não só promovido pela escola, pois já o entendemos como caminho para a vida social, pode se dizer que é possível um indivíduo ser letrado a partir de outras instituições, como a família, igreja, movimentos sociais e locais de trabalho, isto nos fica claro a partir de Kleiman:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de Letramento, preocupa-se não como letramento prática social, mas com apenas o tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20.)

Depois da leitura da citação de Kleiman, é preciso refletir sobre a escola que ainda não alcançou as práticas necessárias para o Letramento. Sendo a mais importante das agências de Letramento, a escola não pode se omitir na busca de desenvolver e promover o Letramento como prática social.

Diante das revelações dos teóricos sobre o Letramento, é possível concebe-lo a partir de uma prática de alfabetização que se afaste do antigo modelo de decodificação, que se preocupe em formar um indivíduo que não apenas leia e escreva, mas que estas lhe tornem significativas, levando-o a ser protagonista de sua história, que possa estar inserido nas práticas sociais, atuando e transformando a sociedade em que vive.

Para alcançar esta prática, o professor e a escola precisam ir além, reconhecer a necessidade da pesquisa e reflexão.

LETRAMENTO, UMA PRÁTICA FILOSÓFICA E SOCIOLÓGICA

A fim de encurtar a distância entre o Letramento e as práticas escolares, buscamos apoio na Filosofia e na Sociologia.

Ao falarmos de Filosofia, buscamos a importância do pensar, refletir e inferir sobre as informações, fatos e acontecimentos. É possível dizer que em nossa sociedade este exercício não é tão comum. A relação que a maioria dos indivíduos tem com a realidade que o cerca é apenas de contemplação. Desta forma, percebe-se a importância da Filosofia para que de fato aconteçam as transformações realizadas pelos indivíduos. Essas transformações partem da capacidade reflexiva, a qual a escola necessita ser a facilitadora deste processo. Não é possível que os professores sigam apenas como meros alfabetizadores, é urgente pensar o Letramento para as práticas escolares, mas também para a vida fora da escola.

Desde que em realidade o desenvolvimento ou crescimento é apenas relativo a um maior desenvolvimento ou crescimento, a nada se subordina a educação, a não ser a mais educação. É lugar-comum dizer-se que a educação não cessa ao sair-se da escola (DEWEY, 2008, p. 56).

As indagações de nossos alunos, as perguntinhas desde a Educação Infantil, se traduzem na busca de conhecer o mundo, estas são as primeiras questões filosóficas, são os primeiros passos na Sociologia, desta forma, sabemos que as crianças muito cedo já estão inseridas no mundo letrado, não somente através de “cartazes”, “rótulos” ou “logomarcas”, mas através de suas vivências, conflitos, carências e espanto. Portanto, surge a necessidade de compreender o Letramento como prática filosófica e sociológica; sociológica porque está atrelado as condições sociais do indivíduo, dentre suas necessidades, direitos e deveres; e através da Filosofia é que acontecerá a prática reflexiva para enfim compreender o meio inserido e como transforma-lo. As crianças não podem ser subestimadas, desde cedo já presenciam fatos que interferem de forma significativa em sua formação, e passam a buscar respostas ou apresentar comportamentos determinados pelo meio em que vive, o contexto social da criança irá influenciar em sua aprendizagem no geral, assim, o professor, precisa compreender o Letramento como prática libertadora para a aprendizagem do aluno e para sua formação futura como cidadão.

Crescer é o processo do ativo envolvimento do agente com o controle inteligente do seu ambiente através do uso das coisas. O agente é responsável pelas consequências futuras de suas ações e pensamentos

e, portanto, por resolver problemas e conflitos na vida cotidiana (SAITO, 2006, p. 83).

Pensar o Letramento de forma filosófica é pensa-lo como aprendizagem para toda a vida, não o reduzindo apenas a práticas de leitura e escrita de diferentes gêneros de texto, mas debatendo sobre a leitura e escrita destes textos, antes de tudo, refletindo sobre a leitura e a escrita que se irá construir debate este juntamente alunos e professores. Trazer à tona o debate sobre acontecimentos atuais, descobertas científicas, fatos do cotidiano dos alunos e de sua comunidade. Não basta o professor ler, e propor uma escrita, é necessário que compreenda a importância desta escrita, qual objetivo, desta forma irá além, promovendo a formação do pensamento filosófico que é imprescindível para o Letramento. A interlocução é fundamental neste processo.

A ligação da sociologia e filosofia com o Letramento é algo indissociável, pois é através do Letramento que surgirá a consciência da vivência na sociedade, o indivíduo vai tornando-se letrado também de acordo como a sociedade se apresenta a ele, necessita então desenvolver condições para que não se torne apenas um letrado estático que só vislumbra aquilo que percebe e sente, mas que consiga interagir e inferir transformando a sua existência. Podemos compreender que, o indivíduo precisa ir além da condição de letrado, necessita praticar o Letramento no contexto em que está inserido. E isso, só será realizado a partir de práticas de Letramento que tenham como base as práticas filosóficas.

É importante reconhecer que, se tal interpretação faz sentido, a conclusão inevitável é compreender o letramento informacional como um hábito, ou conjunto de hábitos; não no sentido automático e repetitivo, mas no sentido de uma disposição para agir de forma definida, diante das situações que se apresentam (MATOS, 2015, p. 8).

Concebemos assim o Letramento não apenas como a transmissão ou conhecimento de práticas sociais a partir de leitura e escrita de gêneros de textos, mas algo além, o qual a leitura e a escrita se transformem em reflexão crítica e atuante, resultante do processo de busca para transformar a sociedade.

Desta forma nos vem à pergunta: quais seriam os principais promotores do Letramento dentro da escola? E mais uma vez, responderemos que os professores é que poderiam iluminar este caminho. Sendo assim, destacamos a importância do professor pesquisador e reflexivo, o professor Letrado.

A CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR LETRADO

Conceber o Letramento com prática indissociável da Filosofia e Sociologia é acima de tudo compreender a importância da atuação do professor, pois como já citado, este seria o

promotor das práticas de Letramento. Portanto, é necessário que se reflita como o professor se aproxima ou afasta das mesmas.

É possível dizer que vários cursos de formação trazem o tema do Letramento, muito já foi dito e estudado durante as formações de professores. Desta forma, acredita-se que o professor compreende e conhece as práticas de Letramento e estas estão em evidência na sala de aula. Sabemos que o Letramento não é um método sistematizado. O letramento compreende práticas que se revelam a partir da reflexão e da significação de conteúdos. A sociedade está em constante movimento, mudanças sociais e políticas ocorrem o tempo todo influenciando a vida dos cidadãos de todas as idades. Portanto, cursos de formação pontuais não são suficientes para a prática do professor, a realidade do dia a dia dentro e fora da sala de aula nos apresenta inúmeras situações, estas nos fazem perceber novas urgências que se estendem também ao Letramento. Assim, surge a necessidade do professor pesquisador.

De acordo com Contreras 1994, a pesquisa realizada pelo professor se dá como investigação-ação, revelando a importância do ensino como construção coletiva e renovando a prática profissional através da reflexão, de forma que sua ação se comprometa com as demandas sociais.

Quando o professor se mantém como expectador do mundo e de sua formação, utilizando apenas do passado no estilo “já estudei”, mantém também afastado das condições práticas do Letramento, conhece apenas a palavra, sem refletir sobre o conceito, sem saber como expandir o Letramento em seus alunos.

Pode-se dizer que, a pesquisa e a reflexão aproximam o professor das práticas de Letramento, pois, a partir dos estudos realizados nos cursos de formação, e também contando com as pesquisas e as reflexões, este terá condições de discorrer sobre a sociedade, necessidades dos alunos, sua vida profissional e sua prática. Assim, será ele também letrado e terá condições de promover o Letramento dentro e fora da sala de aula.

Ressalta-se a importância da forma que o professor compreende o Letramento. Essa compreensão irá aproxima-lo ou afasta-lo das práticas necessárias. É muito comum ouvirmos que Letramento e alfabetização não são sinônimos, mas que um está entrelaçado ao outro, o que se pode dizer ser realidade, mas acima de tudo é preciso revelar como se dá este entrelaçamento. Se já se sabe que a alfabetização por si só não leva ao Letramento, faz-se necessário compreender como ela poderá promovê-lo. A resposta mais comum é que as práticas de leitura e escrita de gêneros textuais durante os processos de alfabetização nos levariam ao letramento. Desta forma, surge uma nova pergunta, isso basta?

A forma com que o professor trabalha a leitura e escrita é que poderá leva-lo as práticas do Letramento. A significação de textos e conteúdos é importantíssima neste processo. O aluno precisa compreender o porquê daquele texto, ou daquele trabalho de matemática, como aplica-lo em sua realidade. Os conteúdos, sejam eles de qualquer disciplina, precisam fazer sentido, estar conectados a realidade. Não basta ler uma poesia e suspirar sozinho, os alunos precisam sentir a emoção também, não basta apresentar unidades, dezenas e centenas, os alunos precisam saber como aplicar estes números, não basta falar de libertação dos escravos, os alunos precisam compreender o termo “escravizado”. Mas, antes de tudo, o professor também precisa fazer esta reflexão e conexão, compreendendo que ele também é parte de todo conteúdo ministrado. O Letramento só será realidade a partir do entendimento que todos somos seres sociais, alunos e professores estão construindo o futuro, mas esta construção depende do entendimento do processo histórico, somos o que somos porque não só o presente e futuro nos constroem, o passado tem grande influência em nossa vida.

Percebe-se que grande responsabilidade pesa sobre os ombros do professor, desde que foi dito que ele é grande agente responsável pelo Letramento, parece querer colocá-lo como responsável por um processo árduo e difícil. Ainda assim, pode-se dizer que o professor pesquisador e reflexivo tomará esta tarefa não como um fardo, mas como sua responsabilidade profissional e social, pois terá condições de perceber que os caminhos da sociedade também passam por sua sala de aula. Acredita-se que a desvalorização do professor que é visível na sociedade também surge através da estagnação de alguns profissionais. Não se pode aceitar que esta desvalorização continue a crescer, para isso a estagnação deve dar lugar a ações que revertam este quadro, começando pela sala de aula, de forma que as novas gerações consigam se livrar do engano e da alienação. O professor deve buscar sua autonomia, está só será realidade a partir da luta e empenho em se renovar, revelando-se como promotor do processo de transformação dentro e fora da escola.

Paulo Freire, traduz o sentimento que cada professor precisa carregar diante desta enorme desvalorização:

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos. (1991, p. 126)

Por tanto, é necessário que o professor compreenda que o Letramento não é apenas um conceito determinado ou acabado em si, mas que é a força que impulsiona a aprendizagem para a vida, tanto dos alunos, como sua própria.

Pode-se destacar, que o Letramento, por estar associado a alfabetização, é comum que se confunda e o atrele apenas a disciplina de Língua Portuguesa, mas professores pesquisadores, reflexivos e letrados, compreenderão que Letramento é interdisciplinar, deve ser promovido em todas as disciplinas, basta refletir por exemplo, as situações problemas de matemática, como formula-las para promover o letramento? Como estudar a fotossíntese buscando o Letramento? E a chegada dos portugueses ao Brasil? Todas essas perguntas são respondidas pelo professor letrado, este, saberá pesquisar textos e preparar o conteúdo, conduzirá o diálogo entre os alunos, ouvirá dúvidas e instigará os questionamentos. Uma situação problema de matemática deve estar contextualizada, deve fazer sentido, tem que poder ser aplicada em uma situação real.

Sendo assim, compreende-se que as bases do Letramento são a contextualização, a significação, a reflexão, o diálogo e as ações concretas a partir da leitura, não apenas a apresentação de gêneros diversos sem intensão e objetivos. O leitor precisa ser levado a interagir e inferir na leitura, portanto o professor necessita estar consciente da importância de seu papel para que também seja um indivíduo letrado e promotor do letramento, se identificando como cidadão transformador da sociedade.

AS IMPLICAÇÕES DO LETRAMENTO PARA A SOCIEDADE

Refletir sobre as implicações do Letramento para a sociedade é acima de tudo compreender que as ações dos indivíduos constroem esta sociedade. Portanto, os caminhos desta reflexão devem partir do conhecimento de quem são esses indivíduos, por que tomam tais atitudes, por que resistem a certa situação, quais precisam ser suas falas, ou por que constroem certas escalas colocando-as como valores absolutos. Essas indagações levam também ao questionamento: realmente vivemos em uma sociedade letrada, ou apenas se ouve e transmite informações sem ao menos saber quem somos, e qual é o caminho? O indivíduo nesta sociedade é participativo ou mero expectador?

De acordo com Rojo, 2004 p.1:

Ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito

variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras.

Se compararmos a citação acima com a realidade atual, se refletirmos sobre os discursos nas redes sociais, nas rodas de amigos, e até mesmo nas reuniões familiares, fica muito claro que as informações que nos chegam pela mídia, são tidas como verdade sem passar pela reflexão, apenas alimentam discursos inflamados sem pesquisar a veracidade. Apenas é feita uma leitura superficial, escolhe-se lados e briga por ele sem conhecimento de causa, sem contextualização, a sociedade está transformada em soldados que lutam em uma batalha automaticamente, o indivíduo tornou-se passional, sem ao menos saber o porquê do lado que escolheu. A leitura está conduzida por ideologias, e o indivíduo se afasta cada dia mais de se tornar cidadão, pois não percebe as amarras desta ideologia.

De acordo com Lévy, 1999 p.13, a sociedade está bombardeada pela mídia:

As telecomunicações geram esse novo dilúvio por conta da natureza exponencial, explosiva e caótica de seu crescimento. A quantidade bruta de dados disponíveis se multiplica e acelera. A densidade dos links entre as informações aumenta vertiginosamente nos bancos de dados, nos hipertextos e nas redes. Os contatos transversais entre os indivíduos proliferam de forma anárquica. É o transbordamento caótico das informações, a inundação de dados, as águas tumultuosas e os turbilhões da comunicação, a cacofonia e o psitacismo ensurdecedor das mídias, a guerra das imagens, as propagandas e as contrapropagandas, a confusão dos espíritos.

Portanto, como é possível interagir de forma consciente neste turbilhão de informações, esta pergunta requer uma resposta urgente, caso contrário continuaremos reproduzindo ideologias com intensões duvidosas, não seremos cidadãos, mas apenas marionetes do sistema.

Não se trata aqui de desvalorizar ou culpar as mídias pelas ações dos indivíduos dentro da sociedade, mas sim explicitar a importância de se compreender como interagir com as mídias, sem tornar-se reprodutor de textos, falas ou condutas nocivas à sociedade e ao indivíduo, este necessita compreender a importância do discernimento perante qualquer informação apresentada, seja pelas mídias ou qualquer outro meio.

O indivíduo, letrado será mais cuidadoso com as informações que lhe chegam, buscará compreender se realmente a verdade está contida na informação, podendo compreender a carga de bem ou mal para a si e para a sociedade. Este, não se contentará em repassar a informação, mas a analisará e a contextualizará, pois terá condições de entender a importância do processo histórico, buscando também embasamento para aquilo que lê, escreve ou diz. O letramento pode ser tido também como uma ferramenta para a conscientização de uma sociedade alheia a realidade. Pois, o indivíduo letrado toma consciência de si, podendo assim buscar ações que transformem sua vida e seu meio

social. Desta forma, enxergamos o Letramento como promotor de ações politizadas, as quais libertam o indivíduo e o torna cidadão emancipado, autônomo e crítico. Paulo Freire, mesmo sem citar a palavra Letramento já nos revelava este sentido, podemos confirmar conforme a citação de Amaral 2002, p.31:

[...] a alfabetização escolar numa perspectiva crítica fundamenta-se, principalmente, nas diretrizes teóricas da pedagogia emancipadora, desenvolvidas por Paulo Freire. Portanto, é parte de um processo que visa ao desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, possibilitando que estes se percebam capazes de, através da reflexão e da ação, participar na transformação das relações sociais injustas e opressoras.

Conscientes de que a sociedade está em constante transformação e da importância das ações dos indivíduos para que essas transformações contemplem a cidadania e o bem comum, não podemos mais conceituar o Letramento apenas como práticas de leitura e escrita dissociadas da realidade, mas sim como uma força poderosa para a construção plena do indivíduo e da sociedade, plena no sentido de levar a formação crítica e reflexiva de si, do outro e do mundo, buscando sempre interagir com o objetivo de promover o respeito, a solidariedade e democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilita confirmar a urgência do Letramento em nossa sociedade. Confirmou-se também que a Educação precisa olhar urgentemente para suas ações, contemplando o Letramento como importante ferramenta para as transformações sociais. Diante disto, o professor precisa estar consciente de seu processo de letramento, afastando-se do modelo passivo diante da sociedade, desenvolvendo sua autonomia e criticidade pesquisando e refletindo, tornando-se facilitador do diálogo em sala de aula e com seus pares, focado na responsabilidade de promover o Letramento em suas aulas, seja em qualquer disciplina ministrada.

Reconhecer a importância de formar uma sociedade letrada é livrar-se das amarras e ideologias que não permitem as transformações sociais urgentes, é acima de tudo escrever sua história, deixar sua marca na sociedade. Processo este que alunos e professores começam a construir em sala de aula, juntos, independente da faixa etária dos alunos. Nunca é tarde para começar, o que se perdeu no passado ainda poderá ser encontrado, numa busca continua sem esquecer-se do que já foi feito e objetivando um futuro construído nas ações do dia a dia. Na força do presente, se constrói o principal objetivo do Letramento: conhecer a si mesmo e o mundo em que o cerca, construindo-se a cada dia e transformando o meio em que vive.

O Letramento não é individual, pois nasce do discurso, da interlocução de dois ou mais indivíduos, portanto, se compreendido como discurso filosófico que leva a entender o processo sociológico, que transforma o indivíduo em cidadão; levará a reflexão necessária e urgente. Este é o real sentido do Letramento, promover a transformação, transformar seres passivos em protagonistas que tenham consciência da importância de sua interação na sociedade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, C. W. DO. **ALFABETIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. DISSERTAÇÃO.** (MESTRADO EM EDUCAÇÃO). UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2002.

SOARES, MAGDA. **LETRAMENTO: UM TEMA EM TRÊS GÊNEROS. 2ª EDIÇÃO.** AUTÊNTICA, 2004.

KLEIMAN, A.(ORG.) **OS SIGNIFICADOS DO LETRAMENTO.** CAMPINAS: MERCADO DE LETRAS, 1995.

FREIRE, PAULO (1976). **AÇÃO CULTURAL PARA A LIBERDADE.** R.J.: PAZ E TERRA.

FREIRE, PAULO. **A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER.** SÃO PAULO. 41ª ED.CORTEZ. 2001.

DEWEY, JOHN. **DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO.** TRADUÇÃO DE GODOFREDO RANGEL E ANÍSIO TEIXEIRA. 3º ED. SÃO PAULO: COMPANHIA EDITORA NACIONAL, 1959.

SAITO, NAKO. **GROWTH AND PERFECTIONISM?: DEWEY AFTER EMERSON AND CAVEL.** IN: HANSEN, DAVID (ED.). **JOHN DEWEY AND OUR EDUCATIONAL PROSPECT: A CRITICAL ENGAGEMENT WITH DEWEY'S DEMOCRACY AND EDUCATION.** ALBANY: STATE OF NEW YORK UNIVERSITY PRESS, 2006.

MATOS, JOSÉ CLAUDIO. **LETRAMENTO INFORMACIONAL, CRESCIMENTO E DEMOCRACIA: UM ESTUDO DO RELATÓRIO DO PRESIDENTIAL COMMITTEE ON INFORMATION LITERACY (1989).** IN: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - ENANCIB, 16., 2015, JOÃO PESSOA. ANAIS...** JOÃO PESSOA: [S.N.], 2015.

ROJO, ROXANE. **LETRAMENTO E CAPACIDADES DE LEITURA PARA A CIDADANIA.** – SÃO PAULO: LAEL / PUC, 2004.

LÉVY, P. **CIBERCULTURA.** TRAD. DE CARLOS IRINEU COSTA. SÃO PAULO: ED. 34, 1999.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NAS PRÁTICAS ESCOLARES



LILIA VICENTE DA SILVA

Graduação em Ciências e Matemática (1999); Graduação em Pedagogia (2014); Especialização em Educação Musical (2016); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

RESUMO

O presente artigo aborda o tema Contação de Histórias nas práticas escolares com o foco voltado a primeira etapa da Educação Básica, Educação Infantil. Neste sentido, busca analisar as diferentes formas de trabalho com esta temática, utilizando-se da leitura e da literatura infantil como base para as práticas pedagógicas relacionadas ao tema. Podemos definir como objetivo geral para este estudo analisar as práticas de leitura no contexto das rodas e contação de histórias e as maneiras de desenvolvimento do imaginário e da criação infantil. Este estudo justifica-se no sentido de contribuir para as práticas escolares relacionadas ao tema. As crianças entram em contato com as práticas de leitura e com as histórias infantis desde bem pequenas e estes contextos, sejam familiares ou no ambiente de aprendizagem, contribuem para aguçar o gosto pela escuta e leitura de histórias. A promoção de momentos de leitura de histórias e manuseio de livros na educação infantil proporciona a criança o contato e o conhecimento do mundo letrado e do imaginário infantil. A nossa sociedade é baseada na perspectiva do letramento e a leitura é fundamental para que ocorra a comunicação e compreensão do mundo.

Palavras-chave: Educação Infantil; Leitura; Práticas Escolares; Contação de Histórias.

INTRODUÇÃO

Os hábitos de leitura desde a infância podem contribuir para o processo de desenvolvimento emocional e cognitivo nas crianças pequenas. O ato de contar histórias perpassa gerações e trazem consigo um encantamento para as crianças. Além da magia do ato de ouvir histórias, o ato da leitura se constitui como fundamental no processo de

formação de indivíduos competentes e atuantes nas práticas sociais em uma sociedade letrada em que as informações surgem cada vez mais rapidamente.

Durante a observação de atividades que envolvem o ato de ler é possível afirmar que as crianças passam a distinguir as diferentes maneiras de se narrar e de se contar uma história. As características que envolvem uma história contada, a leitura em voz alta, leitura com ou sem a utilização do livro ou outro portador são diferentes e as crianças são capazes de diferenciar tais práticas. O educador, durante o processo de aprendizagem leitora, deve observar a reação das crianças e instigá-las a participarem, estimulando as suas falas e respondendo as suas perguntas.

O trabalho com a literatura nas práticas da educação infantil, busca garantir e facilitar a aprendizagem da criança por tratar de temas que transmitem valores essenciais e que podem contribuir em sua formação, com a abordagem de alguns temas específicos relacionados ao cotidiano e ao imaginário infantil. Geralmente as histórias infantis abordam personagens que se deparam com situações em que o ruim e o bom, o medo, a amizade, o amor, o bem, o mal, entre outros temas, estão presentes. Tais temas podem ser trabalhados no contexto escolar oportunizando ao professor o trabalho com valores e atitudes, além do gosto pela atividade leitora.

As crianças pequenas realizam associações entre os temas abordados nas histórias infantis e o seu cotidiano e percebem que as atitudes que permeiam as suas relações fazem parte do contexto abordado nas histórias. O trabalho com a literatura infantil permite uma relação com a realidade vivida pela criança e a fantasia que envolve as histórias. Os temas das histórias podem auxiliar no trabalho com valores e na abordagem dos mais diferentes temas nas rodas de conversa, relacionados ao contexto escolar e as relações que permeiam o contexto social das crianças.

É importante proporcionar as crianças a apreciação de figuras, quando em contato com os personagens das histórias, sejam elas conhecidas ou não. Partindo da apreciação o educador pode trabalhar com figuras, imagens e personagens, na construção de jogos e de encenações, criando contextos em que as crianças possam interagir e encenar, além de participar com suas falas e contribuições.

Com uma abordagem em que as práticas educativas de leitura e de contação de histórias sejam proporcionadas no cotidiano das crianças da educação infantil, o desenvolvimento das relações e o enriquecimento do vocabulário e das linguagens da infância. O trabalho com os mais variados gêneros literários possibilita e contribui para o desenvolvimento do imaginário infantil e na constituição de indivíduos atuantes nas práticas leitoras da sociedade.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A LITERATURA NAS PRÁTICAS ESCOLARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Em meados do século XVIII surgem os primeiros livros dirigidos ao público infantil e preocupados com as peculiaridades desta faixa etária, em sua maioria, se tratavam de contos de fadas. Podemos destacar La Fontaine e Charles Perrault, Hans Christian Andersen, os irmãos Grimm e Monteiro Lobato como alguns dos precursores do gênero.

[...] a educação da criança pequena, isto é, a Educação Infantil, não é uma escola como as outras. A educação infantil se caracteriza por um duplo compromisso: educar - que não é a mesma coisa que ensinar! – e cuidar. O mais importante de tudo na Educação Infantil é a criança: ela é o centro, ela é nossa razão de existir, e é nossa responsabilidade assegurar seu bem estar físico e psíquico. (Ostetto, 2017, p.107 apud Colinviaux, 2011, p.13).

O trabalho com os contos de fadas, quando pensamos em literatura infantil, aborda diferentes conceitos e temáticas que envolvem as crianças e contribuem para a sua formação por trazer valores que despertam o interesse e a curiosidade das crianças pequenas. São abordadas neste gênero literário, diferentes características e diversos antagonismos, como o belo e o feio, o bem e o mal, o bom e o ruim, dentre outros temas que fazem parte do cotidiano e das representações infantis, sejam em suas brincadeiras, nas rodas de conversa ou em seu contexto e meio social.

A leitura e a literatura nas práticas da Educação Infantil são importantes ferramentas para a inserção do educando ao mundo da alfabetização, evidenciando um olhar letrado para os livros que são manipulados pelas crianças com referência direta ao seu convívio no ambiente escolar, suas vivências e descobertas nas relações com outros indivíduos, compondo um repertório individual dos seus anseios e conquistas.

O momento da história para a criança é mágico. É quando ela pode se mostrar e se expressar para o mundo. Ela é livre para ser e viver o que bem quiser, ir aonde quiser criando e recriando situações, concordando ou discordando do contexto. Sugerindo, interagindo e dialogando com os livros e seus autores. É livre para descobrir o mundo e tudo que ele pode oferecer. Ler é alimentar a criança para a vida, assim como brincar é nutrir a essência desse ser. (OSTETTO, 2017, p. 149).

Com base em Brandão (2011) embora pareça óbvio que o ato de ouvir histórias se torne uma prática natural e não precisa de ensinamento, pesquisas mostram que as crianças precisam aprender como se faz uma roda de história e como é o comportamento ouvinte e leitor neste tipo de atividade.

Ainda conforme a autora, após a observação da roda de leitura e do comportamento das crianças pequenas nesta atividade, é possível evidenciar que as crianças aprendem a distinguir os diferentes tipos de leitura. O educador deve dar voz as crianças para que elas

possam se expressar e levantar questões e hipóteses, construindo um campo de aprendizagens significativas e de trocas de experiências entre as crianças.

De acordo com Molina (1992), quando a escola passa a ser reconhecida como um local que tem a responsabilidade de formar leitores e escritores, é possível que ocorra uma mudança de práticas e ações, com o objetivo de proporcionar a criança a competência leitora e que ela seja capaz de utilizar este conhecimento em suas práticas cotidianas. Assim, a apresentação dos livros para a criança desta faixa etária, deve permitir que usem de sua imaginação para refletir sobre as imagens e como se comporta o leitor, já que ainda não se apropriaram da linguagem escrita.

As crianças maiores já podem escolher as suas histórias preferidas e participar mais ativamente das rodas de histórias e de acordo com ABRAMOVICH (2006) com o domínio da leitura, a criança passa a relacionar-se de maneira diferente com as histórias mas continua apreciando o ouvir a história, mesmo sabendo diferenciar os dois atos, a leitura deve envolver a criança para que a sua imaginação seja estimulada.

A relação da criança com o livro é intensa, é única, é real, permeando emoções e produzindo reações. É uma porta aberta para novas experiências: por ela se pode entrar e viver com intensidade, sem reservas, encontrando prazer e diversão. A literatura permite ouvir, sentir e se expressar sem fronteiras; por meio dela a criança pode estar em seu mundo imaginário ao mesmo tempo em que encontra espaço para se colocar como ser pensante e reflexivo. (OSTETTO, 2017, p. 154)

De acordo com Barbosa (2008) a aprendizagem significativa depende do sentido que se dá no decorrer da atividade, considerando o contexto histórico e cultural, pois é na vida e nas relações sociais que os indivíduos adquirem as referências necessárias para as demandas da sociedade e da cultura instituída em tais relações. A convivência e a troca de experiências com os adultos e com as outras crianças, geram conflitos e debates que geram privilegiadas fontes de aprendizagem.

O gênero dos contos de fadas providenciam e criam um ambiente em que a criança consegue perceber que não se vive no mundo da fantasia, em sua narrativa, o problema está ligado a realidade vivida pelos personagens que acaba com a tranquilidade em que se inicia a história, depois deste momento ocorre a solução deste conflito, na maioria das vezes, com a aparição de seres mágicos seguindo para o desfecho da história em que a ordem é reestabelecida e se volta ao real.

É necessário que se encontrem interrogações nos percursos que as crianças fazem. Para tanto, é fundamental emergi-las em experiências e vivências complexas que justamente instiguem sua curiosidade. Nessas situações, é importante ressignificar as diferentes formas de interpretar, representar e simbolizar tais vivências, por meio do desenho, da expressão corporal, do contato com diferentes matérias. (BARBOSA, 2008, p. 37).

Conforme ZUNINO (2002) o papel do profissional em relação a sua capacitação para o trabalho com a educação para a infância, deve enfatizar a necessidade de criar espaços de discussões e troca de experiências, que contribuirão para o desempenho profissional destes educadores, partindo do entendimento da diversidade cultural e do nível de conhecimento e acesso que se diferencia muito entre as crianças, dependendo do contexto e meio social no qual estão inseridas. Algumas crianças terão o primeiro contato com as práticas de leitura na escola e a reflexão sobre esta realidade é fundamental para a preparação dos estudantes para as práticas em sociedade.

De acordo com Ostetto (2017) as instituições de educação infantil devem considerar o espaço como educador e até mesmo como um componente curricular, neste sentido é preciso pensar em materiais apropriados e práticas pedagógicas que promovam a identidade pessoal e o desenvolvimento de competências que contribuem para o crescimento das crianças em todos os seus aspectos.

[...] a escola deve sair da sua função de transmissora de conhecimentos a serem acumulados para assumir a capacidade de atuar e organizar os conhecimentos em função das questões que se levantem. [...] passou-se de uma concepção segundo a qual as crianças eram vistas como seres em falta, incompletos, para uma concepção das crianças como protagonistas do seu desenvolvimento, realizado por meio de uma interlocução ativa com seus pares. (BARBOSA, 2008, p. 28).

Os professores devem fazer das práticas que permeiam a leitura e a contação de histórias, uma prática prazerosa para a criança, promovendo o contato com os mais diferentes portadores de textos para que a criança possa compreender que a leitura faz parte das práticas da sociedade, com o tempo a criança reproduz gestos que imitam a leitura nas práticas cotidianas, como fingir que lê as placas e cartazes, as revistas e os livros, dando significado para este ato, mesmo que ainda não domine a leitura, já reproduz o comportamento leitor. A escola em seu contexto de aprendizagem tem papel fundamental promovendo situações para que isto aconteça.

Segundo Abramovich (1997, p. 20) ao contar uma história é necessário que haja um clima de encanto que possa envolver a criança na magia das histórias e dos contos, os contadores de história devem dar atenção as falas, pausas e entonação, respeitando o imaginário da criança. Neste clima de encantamento é que as crianças são envolvidas e a atividade torna-se extremamente prazerosa e significativa.

O ato de leitura é um ato cultural e social. Quando o professor faz uma seleção prévia da história que irá contar para as crianças, independentemente da idade delas, dando atenção para a inteligibilidade e riqueza do texto, para a nitidez e beleza das ilustrações, ele permite às crianças construírem um sentimento de curiosidade pelo livro (ou revista, gibi etc.) e pela escrita. A importância dos livros e demais portadores de textos é incorporada pelas crianças, também, quando o professor organiza o ambiente de tal forma que haja um local especial para livros, gibis, revistas etc. que seja

aconchegante e no qual as crianças possam manipulá-los e lê-los seja em momentos organizados ou espontaneamente. (RCNEI, 1998, p. 135)

Ainda com base no documento citado temos que no início do século foram realizadas diversas pesquisas relacionadas as ciências humanas, e tais pesquisas trouxeram importantes referências sobre as questões que abordam o desenvolvimento infantil. Em relação ao processo de criação infantil e o ensino de artes, temos que a arte deve ser uma manifestação que valorize e expressão infantil e impulse a experimentação artística e o processo de criação da infância, estimulando todo o potencial e desenvolvimento infantil.

Segundo Abramovich (2006) o ato de ouvir histórias pode suscitar na criança a sua reflexão de uma maneira inconsciente, mas crítica sobre sua posição e participação social, construindo um indivíduo cidadão desde bem pequeno. A escuta de histórias desperta os mais diversos sentimento no leitor permitindo que as crianças viajem a outros lugares e mundos com a sua imaginação e com o encantamento que as histórias infantis trazem para este público, neste contexto, a criança é capaz de compor sua própria história na voz de quem conta e enxerga por fora a situação.

Conforme a autora a participação das crianças na contação de histórias, cria um comportamento ouvinte e amplia o repertório de narrativas e manifestando seus gostos, personagens e histórias favoritas. As rodas de história devem ser diversificadas propiciando às crianças o direito de escolher os livros, organizar o espaço e realizar o reconto de histórias conhecidas.

De acordo com Ostetto (2017) o ato de contar histórias é parte constitutiva de todos os seres humanos, porque este ato:

[...] determina nosso pensamento, porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente raciocinar ou calcular ou argumentar, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. (OSTETTO, 2017, p. 165 apud LARROSA BONDIA, 2002, p. 21).

Segundo Abramovich (2006, p. 20) se tratando dos contos de fadas é desejável que ao contá-lo o clima seja de encantamento para que a criança seja envolvida na magia que os contos de fadas proporcionam. Quem conta a história deve atentar-se a entonação, as pausas e a forma como se narra a história, respeitando o imaginário infantil e permitindo à criança expandir a sua imaginação.

Com os contos de fadas a criança imagina, conflitando realidade e fantasia, aumentando assim a sua capacidade de criação, o ato de contar histórias proporciona as crianças das mais variadas faixas etárias, o prazer da leitura e escuta e é capaz de estabelecer diferentes relações de aprendizagens significativas.

Com base nas ideias de Barbosa (2008) para que a aprendizagem ocorra é preciso a organização de um currículo que seja significativo para as crianças e também para os professores. Um currículo não pode se basear apenas na repetição de conteúdos, o conhecimento é transitório e inacabado e deve permanecer em constante pesquisa para a adoção de novas práticas significativas nas práticas escolares da infância.

Quando se trabalha com a literatura, no caso deste estudo específico, a literatura infantil, temos uma abordagem voltada ao lúdico com a participação das crianças como protagonistas, desta maneira, os contos e as histórias infantis são capazes de invadir o mundo imaginário encontrando soluções para alguns conflitos de sua convivência, o real e o imaginário se cruzam nas relações e na percepção das crianças pequenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias na infância contribui para o trabalho com valores, é possível mostrar a criança que a beleza externa não é o mais importante e o importante é como são as pessoas em sua essência; mostrar que temos que enxergar muito mais que a aparência das pessoas e não podemos julgar que uma pessoa é má ou boa pelos seus aspectos físicos, partindo destes temas geradores é possível abordar diferentes assuntos e estabelecer combinados para as práticas no ambiente escolar.

Os Contos e a Literatura trazem encantamento para as crianças e a leitura constitui uma das atividades pedagógicas que contribui para a formação da criança e para que estas desde bem pequenas se constituam como leitoras e ouvintes. Na educação infantil a leitura deve acontecer de forma prazerosa, proporcionando a criança o encantamento e o mundo imaginário relacionado aos fatos que fazem parte da sua vida.

Os contos de fadas contribuem para o despertar do imaginário da criança, à medida que a criança entra no mundo da fantasia e passa a elaborar hipóteses para resolver seus problemas, recria e cria diferentes situações buscando atingir objetivos. As histórias infantis despertam a curiosidade na criança e por meio delas são capazes de resolver conflitos e problemas que os personagens das histórias atravessam em suas tramas, estabelecendo relações com a realidade.

A tarefa dos educadores se constitui em criar situações comunicativas ampliando as condições da criança se comunicar e estabelecer relações de aprendizagens significativas, para isso, o contato com os livros e outros materiais que incentivem o gosto pela leitura é essencial.

Os professores devem auxiliar as crianças para que elas percebam nas atividades de leitura uma atividade que encante e ao mesmo tempo proporcione alegria e prazer, tanto quanto ao ato de ouvir histórias, promovendo o contato dos alunos com diferentes portadores de textos e tornando-se um exemplo leitor para as crianças. A instituição escolar desempenha um papel fundamental na promoção de situações e contextos de aprendizagem significativas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2006.

O estranho mundo que se mostra às crianças. São Paulo: Summus, 1997.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Maria Carmen Silveira Barbosa, Maria da Graça Horn. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL, MEC. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Conhecimento de Mundo. 3 vol. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MOLINA, Olga. **Ler para aprender: desenvolvimento de habilidades de estudo**. São Paulo: E. P. U. 1992.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Registros na Educação Infantil: Pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular : Língua Portuguesa**. 2.ed. São Paulo: SME / COPED, 2019.

ZILBERMAN, **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global. 1998. 118p.

ZUNINO, Délia Lerner. **Ler e escrever na escola, o real, o possível e o necessário.** São Paulo: Artmed, 2002.

A MÚSICA NA DITADURA MILITAR BRASILEIRA



LILIAN CARLA CAMPANHOLI

Graduação em Pedagogia pela UNICID – Universidade Cidade de São Paulo (2014); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo no CEU CEI Pera Marmelo.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo mostrar a necessidade da utilização da música como documento histórico em sala de aula, abordando o tema MPB no período da ditadura militar no Brasil visando à relevância deste período histórico, além de compreender alguns aspectos da história do Brasil sob a ótica da música e todo o cenário musical de desenvolvimento da música e sua influência na vida política, social e cultural do país abordando ainda fatos que contribuíram para a evolução e afirmação da MPB como parte da cultura brasileira. Sobretudo, esta pesquisa possui sua importância na construção da identidade do aluno como agente histórico crítico-reflexivo, rompendo com as barreiras que dificultam o uso da música como documento e instrumento na construção do conhecimento do aluno que poderá encontrar respostas à acontecimentos históricos atuais

Palavras-chave: Música popular; Ditadura Militar; Plano de Aula.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho de pesquisa abordo a questão da música e sua influência na história do Brasil em plena Ditadura Militar e como este conteúdo histórico-crítico pode trazer a sala de aula momentos de aprendizagem significativa e levar o aluno a entender melhor o cotidiano atual do país. Assim, diante do fato, de que, no ensino de história ainda prevalece uma visão eurocêntrica e positivista, especialmente no que diz respeito à história do Brasil, que devido aos muitos anos de utilização da metodologia positivista se apresenta desinteressante, repetitivo, pronto e acabado, repleto de vultos políticos e dotado de uma visão eurocêntrica direcionando o rumo da história para a evolução econômica e capitalista.

Esta pesquisa pretende conduzir o professor a utilizar a música no ensino de história, não se detendo a simples interpretação da letra ou como fundo musical de determinados temas, mas em todo seu aspecto histórico.

Diante da rica quantidade de músicas que existem, apesar de não estarem organizadas em acervos como ocorre com os documentos históricos, e mesmo com a falta de estudos mais contundentes paralelos entre o passado e presente a partir da música, entende-se assim, a importância que é conhecer a história e saber extrair dela conhecimentos para construção da identidade. A música tem facilidade de romper com o óbvio, levantando novas questões, problemáticas e abordando temas até então pouco debatidos em sala de aula.

“A música é um elemento capaz de informar, expor ou explicitar as ações humanas, sua história, existências angústias e necessidades” (Madeira, 2008).”

Diante desse fato, se torna possível a utilização de músicas desse período em sala de aula, fazendo uso de diferentes momentos históricos, confrontando e fazendo relação, passado-presente. Abordando assuntos propostos pelos PCNs e dando ênfase a acontecimentos atuais dentro da realidade do aluno e promover o processo de ensino-aprendizagem.

CONTEXTO HISTÓRICO: A DITATURA MILITAR E A MÚSICA BRASILEIRA

1960: A DÉCADA QUE MUDOU O BRASIL

No início da década de 1960 uma série de acontecimentos mundiais interferiram no processo político democrático brasileiro. A posse de João Goulart na presidência da República em 1961 foi vista pelos mais conservadores como uma forma de adesão às propostas socialistas que vigoravam na União Soviética.

Entretanto, em meados de 1945 e 1964 houve várias conquistas democráticas, no período do regime militar (1964 – 1985) a situação tornou-se bem diferente. A presidência da República foi assumida por cinco generais sucessivamente: Humberto de Alencar Castelo Branco, Artur da Costa e Silva, Emílio Garrastazu Médic, Ernesto Beckmann Geisel e João Baptista de Oliveira Figueiredo, cujos governos eram comandados por oficiais das Forças Armadas e membros dos órgãos de espionagem e repressão. Nesse período, o Congresso teve reduzida a maior parte de sua capacidade de decidir as leis.

Uma das principais características dos governos no período da ditadura foi o autoritarismo, pois os militares não se dispunham a dialogar com a sociedade, impondo a todos os brasileiros as decisões que tomavam.

Por meio de decretos chamados Atos Institucionais (AI), o governo censurou severamente os meios de comunicação, como rádio, televisão, jornais e revistas, e o funcionamento das instituições democráticas também foi cada vez mais limitado. Extinguiram-se os partidos políticos existentes, permitindo-se a criação de apenas dois: a Aliança Renovadora Nacional (Arena que apoiava o governo) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB, que fazia oposição ao governo dentro dos limites permitidos). Os cidadãos brasileiros perderam o direito de votar em Presidente da República, governadores de estados e prefeitos – nos casos de municípios declarados de segurança nacional.

Além disso, muitos brasileiros que se opunham à ditadura foram perseguidos, expulsos do país, torturados e até mortos pelos órgãos de repressão. Todos os jovens protestavam contra um mundo burocratizado e vazio de conteúdo. Com diferentes formas de manifestações, procuravam recriar outro modo de vida, foi um período de rebeldia, contestação, repressão em vários cantos do Brasil e essas mudanças, influenciaram toda uma geração.

Para entender melhor estes acontecimentos no país, destacamos a seguir dois acontecimentos de bastante relevância para a época:

- Em decorrência do golpe militar, foi publicado o Ato Institucional, uma das maiores arbitrariedades do período ditatorial e decorrido o assassinato do estudante Edson Luís de Lima Souto, pela polícia do Rio de Janeiro.
- A passeata dos cem mil, o movimento contou com a participação dos artistas, intelectuais, parlamentares, jornalistas, professores e religiosos, exemplos como os dos estudantes de Paris em maio, mostraram que era possível colocar o regime conservador na defensiva.

O ATO INSTITUCIONAL 5: VIOLÊNCIA E REPRESSÃO

O Ato Institucional número 5, mais conhecido como AI-5, foi o quinto Ato institucional emitido pelo governo militar brasileiro entre os anos 1964 e 1985 e é considerado o mais duro golpe na democracia, pois, concedeu poder quase absolutos ao regime militar.

Redigido pelo ministro da Justiça Luís Antônio da Gama e Silva, o AI-5 entrou em vigor em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do então presidente Artur da Costa e Silva, suas principais determinações foram:

- Concedia poder ao Presidente da República para dar recesso a Câmara dos Deputados, Assembleias Legislativas (estaduais) e Câmara de vereadores (Municipais). No período de recesso, o poder executivo federal assumiria as funções destes poderes legislativos;
- Concedia poder ao Presidente da República para intervir nos estados e municípios, sem respeitar as limitações constitucionais;
- Concedia poder ao Presidente da República para suspender os direitos políticos, pelo período de 10 anos, de qualquer cidadão brasileiro;
- Concedia poder ao Presidente da República para cassar mandatos de deputados federais, estaduais e vereadores;
- Proibia manifestações populares de caráter político;
- Suspendia o direito de habeas corpus (em casos de crime político, crimes contraordem econômica, segurança nacional e economia popular).
- Impunha a censura prévia para jornais, revistas, livros, peças de teatro e músicas.

Traremos um trecho do ato Institucional Número 1, onde em seu preâmbulo fala-se sobre a liberdade, dignidade e contra a corrupção no Brasil:

Considerando que a Revolução Brasileira de 31 de março de 1964 conforme decorre dos Atos com os quais se institucionalizou fundamentos e propósitos que visavam dar ao país um regime que, atendendo as exigências de um sistema jurídico e político, assegurasse autêntica ordem democrática, baseada na liberdade, no respeito à dignidade da pessoa humana, no combate à subversão e as ideologias contrárias às tradições de nosso povo, na luta contra a corrupção, buscando, deste modo, os meios indispensáveis à obra de reconstrução econômica, financeira, política e moral do Brasil, de maneira a poder enfrentar, de modo direto e imediato, os graves e urgentes problemas de que depende a restauração da ordem interna e do prestígio internacional da nossa Pátria. (Preâmbulo do Ato Institucional nº1 de 9 de abril de 1964)

O AI-5 teve como justificativa o discurso do jovem deputado Márcio Moreira Alves, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que pediu ao povo brasileiro que boicotasse as festividades de 7 de setembro de 1968, protestando contra o governo militar. A Câmara dos Deputados negou a licença para que o deputado fosse processado por este ato.

Após todos estes acontecimentos, o governo militar resolve editar o Ato Institucional 5:

Art. 1º: - São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais, com as modificações constantes deste Ato Institucional.

Art. 2º: - O Presidente da República poderá decretar o recesso do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e das Câmaras de Vereadores, por Ato Complementar, em estado de Sítio ou fora dele, só voltando os mesmos a funcionar quando convocados pelo Presidente da República .

1º. Decretado o recesso parlamentar, o Poder Executivo correspondente fica autorizado a legislar em todas as matérias e exercer as atribuições previstas nas Constituições ou na Lei Orgânica dos Municípios.

Art. 3º - O Presidente da República, no interesse nacional, poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição.

Art. 4º - No interesse de preservar a Revolução, o Presidente da República, ouvindo o Conselho de Segurança Nacional, e sem as limitações previstas na Constituição, poderá suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais.

Art. 5º: - A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa simultaneamente em:

I – cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função:

II- Suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais;

III- proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de segurança:

a) Liberdade vigiada;

b) Proibição de frequentar determinados lugares;

c). Domicílio determinado.

1º: O ato que decretar a suspensão dos direitos políticos poderá fixar restrições ou proibições relativamente ao exercício de quaisquer outros direitos públicos ou privados.

Art. 7º: - O Presidente da República, em qualquer dos casos previstos na Constituição, poderá decretar o estado de sítio e prorrogá-lo, fixando o respectivo prazo.

Art. 10º: - Fica suspensa a garantia de habeas corpus, nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular.

Art. 11º: - Excluem-se de qualquer apreciação judicial todos os atos praticados de acordo com este Ato Institucional e seus Atos Complementares, bem como os respectivos efeitos. (Brasília, 13 de dezembro de 1968; 147º. Da Independência e 80º. Da República. A. Costa e Silva).

Toda esta disputa política trouxe à população brasileira dias de tristeza e dor, a partir da edição do AI-5, tudo que se esperava dos Atos institucionais anteriores, transformou o Brasil num país violento e a represália tomou conta das ruas, sistemas de televisão, teatros e da MÚSICA.

O Brasil passa a viver um tempo duro e violento provocado pela ditadura militar. Entre governos passageiros, a censura estava institucionalizada e a tortura, assassinatos, tornaram-se práticas comuns dentro dos presídios. Esses de presos (condenados) políticos, que se opunham ao governo, muitos inocentes foram mortos, torturados, exilados por entre essas paredes, principalmente professores, escritores, jornalistas, artistas e músicos.

Foram criados órgãos como DOI – Departamento de Operação de Informação, o COD – Centro de Operação de Defesa interna, supostamente para investigação. Hoje se sabe que eram usados para prática de tortura, e desaparecimento de pessoas mortas pela repressão.

A arte, a cultura e principalmente a música foi usada contra essa política ditatorial, tentando alertar a população na conscientização política e social. Foram anos difíceis para o Brasil, mas a abertura cultural conseguiu seu espaço e hoje temos os rappers que em sua forma musical manifestam os grandes problemas sociais e cotidianos vividos pela população brasileira.

A MPB SOB O OLHAR DA DITADURA MILITAR

A música brasileira sofreu muito durante o período do Regime militar (1964 – 1988), seus músicos eram perseguidos, censurados e muitas vezes exilados acusados de suas músicas serem formas de protesto ao regime vigente.

O campo musical foi duramente vigiado no período militar, a MPB passou a ser vista como música de protesto e severamente censurada, uma das maiores preocupações do regime era a capacidade das aglutinações de pessoas em torno dos eventos musicais. Durante o período o Brasil perdeu muitos músicos de alta qualidade que foram convidados a se retirar do país por não concordarem com a política repressora do período onde tudo podia ser interpretado contra o regime militar e tudo estava sobre suspeita. Os festivais de músicas brasileiras grandes movimentos dos anos 60 que levavam grandes multidões as ruas para escolher músicas da MPB acabaram por se esgotar no final dos anos 60 pela forte vigilância em torno da MPB fazendo com que as atenções se voltassem para os movimentos estudantis. A ordem era que qualquer movimento ligado a MPB deveria ter vigilância redobrada, o Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) era avisado do Rio de Janeiro para acompanhar.

O show teve como animador o universitário de direito A.A. Assumpção, que apresentou Chico Buarque, Sérgio Ricardo, MPB-4 e outros. O apresentador mencionado (...) é elemento ativo no meio estudantil (...) não se omitiu fazendo diversas insinuações em tom de blague, inclusive fez solicitação em nome dos colegas universitários da PUC para que todos lutassem para que fossem soltos os elementos detidos recentemente na PUC (...). (Napolitano, p. 3)

A música popular brasileira passa a ser considerada músicas de protesto, o que aumentava a suspeita de subversão em volta de músicos como Chico Buarque e Geraldo

Vandré, esses eram vistos como líderes da MPB e acabaram por ter seus nomes ligados a grupos de esquerda clandestinos e a viagens à países do bloco soviéticos.

A música brasileira acaba por se tornar uma forma de protesto, mas que não podia ser manifestada livremente em seu país. As manifestações artísticas eram controladas, vigiadas e vetadas pelo DOPS e seus representantes perseguidos.

Outro cantor que foi duramente perseguido durante o período por suas posições políticas foi Caetano Veloso, mesmo esse sendo um cantor que criticava a arte engajada de esquerda conhecida nos anos 60 e que foi motivo de uma série de discussões entre ele e os esquerdistas que o taxavam como alienado e mesmo com todas as contrariedades com o sistema de esquerda, Caetano não escapou da suspeita da ditadura, ao contrário suas manifestações ganhavam cada vez mais atenção pelo regime.

A MPB acaba por se tornar a trilha sonora dos “anos de chumbo”. Seus artistas usavam suas músicas para manifestar seus sentimentos de contrariedade ao regime, valorizando um plano ideológico social defendido pela classe média mais escolarizada que dava importância à cultura e assim valorizava a cultura de esquerda, em que sua música não se sabia se era vista mesmo como músicas ou manifestos.

Em 1970, sob o impacto do exílio e da censura, Caetano Veloso, em tom premonitório, fez a seguinte declaração ao Pasquim: “O som dos anos 70 talvez não seja um som musical. De qualquer forma o único medo é que esta talvez venha a ser a década do silêncio”.

Junto com todas as mudanças e repressões que aconteciam no Brasil, surge em Minas Gerais nos anos 1960 um grupo de cantores, compositores, letristas e instrumentista que criam um estilo diferente de música que atrai pessoas até os dias de hoje. Eles ficaram conhecidos como o Clube da Esquina. Era um grupo de amigos formado, entre outros, por Milton Nascimento, Fernando Brant, Marcio Borges e Ronaldo Bastos que se juntavam para fazer músicas sobre suas vidas e o cotidiano.

Clube da esquina não foi nenhum movimento musical com sede constituída para o clube, era simplesmente uma filosofia de vida de músicos que se reuniram em volta de figuras como a de Milton Nascimento. Para ele o clube da esquina era um encontro de amigos que cresceram juntos e gostavam de fazer músicas misturando suas vidas nas letras que tanto amavam, dos amigos que tanto prezavam e até mesmo de religião, no caso a católica que era forte na região.

Nascimento é duramente criticado pela mídia pelo fato de sua imagem estar sempre ligadas aos festivais e movimentos estudantis do período contrários à ditadura. De acordo com testemunhos do próprio cantor as acusações eram cruéis:

Milton Nascimento: Os meus colegas, né, Caetano, Gil, Chico Buarque, Geraldo Vandré, e coisa, as pessoas foram saindo do Brasil. Então, teve um negócio aqui que aconteceu, que a crítica era muito... má, maliciosa comigo, né. Ajuntou muita coisa pra cima de mim, que os olhos estavam voltados pra mim. (BORGES, 2009)

Trabalhando com os estudantes por amor ao país Milton Nascimento e em solidariedade aos estudantes ele acaba por ter muitos problemas principalmente com a censura em seus discos.

A música procurava caminhos para conscientizar politicamente a população através da cultura, usando a arte para atingir a massa.

MOVIMENTOS ESTUDANTIS E A CULTURA ARTÍSTICA NA DITADURA

Movimentos como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e com a ajuda de artistas conhecidos foi-se feita a conscientização da sociedade política e populacional através da música.

Com a OAI – 5 (DEZEMBRO 1968), a evolução do regime militar, muitos cantores e compositores tomam posicionamento contra a ditadura militar com o engajamento e usando a música para conscientização da população brasileira, como já dito acima, surgindo assim a cultura engajada que também ganhou adeptos no teatro e nas artes. A música se torna popular e forte nessa época, devido aos grandes festivais. (Junior, C. R. pag.137).

A partir de 1965, multidões lotavam o Teatro Record para torcer para as músicas de jovens da MPB, como Chico Buarque, Edu Lola, Geraldo Vandré, Elis Regina, Nara Leão, além de Caetano Veloso e Gilberto Gil que deram início a outros movimentos, que muitos contribuíram para manifestações em massa, culturalmente modificaram valores e comportamentos sociais. (Napolitano, M. pag. 49).

Nesta mesma época a TV começa a se expandir no Brasil, junto com ela grandes festivais, peças de teatro seguem roteiros musicais. A cultura chega para todos em forma de contestação, surge assim a MPB (música popular brasileira).

Os festivais lotavam as plateias, brasileiros paravam em frente à TV para assistir aos grandes festivais, aplausos, vaias, grandes artistas surgem, e se agarram na possibilidade da conscientização cultural e política da população brasileira.

Porém, após o AI- 5 muitos intérpretes foram deportados e proibidos de se manifestar através do que sabiam fazer, música engajada.

O SURGIMENTO DE NOVOS MOVIMENTOS MUSICAIS

Em 1967 o Brasil busca uma renovação cultural, já que em outros países, como nos EUA os movimentos sociais, estão fortes e se expandindo, como o movimento HIPPIE e suas vertentes. O estilo musical, também se torna forte e é influencia para o Brasil.

Com o Rock´n roll, se destacando nesta mesma época, surge em várias partes do mundo bandas como Beatles, Rolling Stones, com letras de música mais complexas e elaboradas. Assim, o Rock´n roll se impôs como estilo e veio para ficar.

No Brasil, um lado nacionalista, se negando as influências dos EUA e Inglesa, nesta, porém visível, o cenário musical seguiu, Rock´n roll. No Brasil, também como música de contestação social e de movimento liberal, pregava, utilizando principalmente seguida os jovens oprimidos pela tradição sem liberdade de expressão, cantando letras como as na melodia “É proibido proibir”.

Não tinha como a música não ter influências tão significativas de contestação social. Surgem então outros movimentos como os tropicalistas, a Jovem Guarda (do iê-iê-iê) que apesar de suas letras e canções no início aparentemente ingênuas, deram abertura para músicas temáticas e existencialistas, surgindo grandes compositores e intérpretes engajados a escrever músicas de contestação.

Esses movimentos lutaram bravamente sem armas, mas com poesia, microfone e instrumentos musicais, contra uma política social, ditadora, agressiva e opressiva.

O Tropicalismo foi um destes importantes movimentos, surgiu exatamente em 1968 faziam parte dele grandes interpretes como Caetano Veloso, Gilberto Gil, os mutantes (como Rita Lee) e outros.

Roberto Castelli Junior (2001) cita o tropicalismo dizendo:

Em oposição ao nacionalismo de parte dos intelectuais de esquerda, esses artistas incorporam a guitarra a sua música, sem ignorar a Bossa Nova ou qualquer outro estilo musical... ou seja, não estavam imitando, mas criando uma nova música que incorporava elementos de outras culturas. O mundo estava assim, lutando com os acontecimentos, com a junção desses movimentos surgiu a repressão, a mais forte contestação cultural, musical, num grito contra a repressão política. (JUNIOR, C.R. p.139)

A música “Pra não falar que não falei das flores” de Geraldo Vandré virou um hino para os jovens. Nas faculdades, nas ruas, nas manifestações, e até os dias de hoje a ouvirmos. Sua letra cita bem o momento repressor e autoritário do momento vivido. Infelizmente seu autor e intérprete, que foi indagado pelos militares e torturado

psicologicamente, foi exilado no início de sua carreira e enviado para o Chile, posteriormente para um país do Continente Africano. Até hoje por sua triste história na ditadura, nega que a música citada acima tenha sido escrita para esse fim de contestação.

PLANO DE AULA: TRABALHANDO A DITADURA MILITAR NA ESCOLA ATRAVÉS DA MÚSICA

As inovações metodológicas no ensino de história conduzem o professor a utilizar-se das músicas e canções no ensino e não se detendo a simples interpretações da letra ou como fundo musical de determinados temas, mas em todo um aspecto histórico. Assim pretende-se que ao ampliar essa metodologia em aulas contendo além da música, suas fontes históricas, trazendo ao aluno a percepção do momento histórico. Portanto, o aluno passa a descobrir a música como fonte documental e a analisa como um todo e a percebe como forma de expressão de ideias, reconhecendo sua influência na vida social, política e econômica do Brasil.

As músicas da MPB têm relação com temáticas da nossa história e que podem servir como instrumentos na dinâmica em sala de aula. A questão do estilo musical é algo que está no dia a dia dos alunos, por esse motivo acredita-se que é sempre bom dar a liberdade do aluno escolher a música, mas com a limitação da temática histórica.

É necessário contextualizar o ensino para que o aluno compreenda a complexidade e a temporalidade presente na canção. Não se trata de formar pequenos historiadores, não é essa a intenção, nem a função do ensino de história, mas o aluno precisa compreender as distintas temporalidades em que as representações estão inseridas para conseguirem perceber as permanências e as rupturas no tempo e na história.

O livro didático “Diálogos com a História – Fundamento II”, em seu capítulo 5, Título (pag. 170), o autor destaca a música “Era um garoto que como eu amava os Beatles e Rolling Stones” como um estudo sobre a guerra do Vietnã. Cita também outra música (página 172), a canção “Senhor da Guerra” do compositor e intérprete Renato Russo, também questionando as guerras e suas consequências, exploração, o neocolonialismo, músicas atuais explorando temas passados e nesta temática que o professor relaciona metodologicamente a canção atual com momentos passados. E assim, através das músicas o aluno vai construindo uma identidade sobre a história de seu país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos de um país com culturas de povos diferentes, índios, europeus, africanos, e a música neste sentido, com o passar dos anos, foi sendo influenciada por todas essas culturas e assim sendo, modificada para todos os tipos de pessoas foi surgindo no Brasil com suas próprias características e influenciadas por várias culturas.

A música surge como diversão, cultos religiosos, manifestações políticas, e vai sendo enraizada no cotidiano brasileiro inicialmente por melodias trágicas, tango, românticas, italianas, francesas, e muitos outros ritmos.

As músicas, ritmos seguem suas teorias e modas, e o Brasil acompanha essas mudanças influenciadas por outros países e culturas, formando aos poucos nossos ritmos.

Os grandes festivais culturais surgem á partir de novas propostas e acontecimentos no decorrer histórico. A perseguição e a discriminação de músicos compositores interpretem artistas e escritores, foi constante na qual vai surgindo a história do Brasil através da música de contestação. Assim vai surgindo e se formando no Brasil uma cultura musical com influências de vários países e povos diferentes até o surgimento de outros monumentos musicais como a nacionalíssima bossa nova dentre tantos outros gêneros musicais no Brasil.

Podemos observar que a música e a história se completam de maneira a crescer grande ensino aos alunos e transformar e contextualizar a aprendizagem de maneira clara e eficaz para que o educando vivencie a história trabalhando com diversas perspectivas e as utilizando uma reflexão entre passado e acontecimentos histórico contemporâneos.

REFERÊNCIAS

ABDU, Kátia Maria. **Registro e representações do cotidiano:** A música popular na aula de história. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ARNS, Paulo Evaristo. **Brasil:** Nunca mais. Arquidiocese de São Paulo. – 37ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro; Vozes, 2009.

ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica:** Teoria e método; tradução – Andréa Dore; Bauru, São Paulo. Edusc, 2006.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 2ª ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe (org.); **O saber na sala de aula.** 11ª ed. São Paulo; contexto, 2009 – (Repensando o Ensino).

FICO, Carlos. Como eles agiam. **Os subterrâneos da Ditadura Militar:** Espionagem e polícia política. Rio de Janeiro. Editora Record, 2001.

JUNIOR, Dirceu Casa Grande, FERRAZ, Francisco César Alves, MAGALHÃES, Henrique Leandro. **Reflexões e Possibilidades Para a Prática do Ensino de História no Ensino Fundamental.** Revista Terra e cultura, Ano XIX, nº 37, 2000.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004.

MADEIRA Cristiane de Oliveira Silva, **A música popular brasileira em sala de aula,** Disponível: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/505-4.pdf

MORAES, José Geraldo Vinci de. **História e Música:** canção popular e conhecimento histórico. IN: Revista Brasileira de História, ANPUH/Humanitas/FAPESP, São Paulo 2000.

MOUTINHO, Jorge. **Canções do Clube da Esquina a Luz da Estilística.** Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. **Seguindo a canção:** engajamento político e indústria cultural na MPB (1959/69). São Paulo, Anna Blume/FAPESP.2001.

NAPOLITANO, Marcos. **A música popular brasileira (MPB) dos anos 70:** resistência política e consumo cultural. México, CAPES/MEC, 2002. Disponível no site <http://www.hist.puc.cl/historia/iaspmla.htm>

NAPOLITANO, Marcos. **MPB:** a trilha sonora da abertura política (1975/1982). São Paulo 2010.

NAPOLITANO, Marcos. **A produção do silêncio e da suspeita:** a violência do regime militar contra a MPB nos anos 70, Curitiba. Disponível no site <http://www.hist.puc.cl/historia/iaspmla.html>

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil:** Trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História, nº 25/6. São Paulo: Anpuh, 1993.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus. VAGULA Edilane, RAMPAZZO Sandra Regina dos Reis. **Didática: História.** – São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

VELOSO, Caetano. **Verdade tropical.** São Paulo. Companhia das letras, 1997.

VIANA, Graziela Valadares Gomes de Mello. **Dura Travessia:** a importância da música popular na mobilização pelas Diretas Já e na comoção pela morte de Tancredo Neves. Artigo, Belo Horizonte, 2005.

O DIREITO À INCLUSÃO EDUCACIONAL ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL



LÍVIA PONTES SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Santa Rita de Cássia (2007); Especialista Educação Inclusiva pela UNICID (2011); Arte e Educação pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2014); Estética e História da Arte pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2014); Educação Musical pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil no CEI Parque Edu Chaves.

RESUMO

Este artigo, baseado em pesquisa bibliográfica, objetiva apresentar a evolução histórica das legislações para a inclusão educacional de sujeitos historicamente deixados à margem de políticas públicas. As pessoas com algum tipo de deficiência, seja física, sensorial ou intelectual estão atualmente amparadas por vários dispositivos legais e documentos internacionais que garantem seu direito à educação, mais tais são relativamente recentes e objeto de muitos estudos e trabalhos acadêmicos. Nosso objetivo neste trabalho foi analisar e apresentar a trajetória histórica das políticas de inclusão não apenas das pessoas com deficiência, mas da universalização do direito à escolarização também pelas camadas socialmente desfavorecidas. Teorias sobre eugenia foram utilizadas para justificar o acesso restrito aos direitos sociais. O Estado ocupou-se de criar leis e regulamentos para manter os indivíduos numa hierarquia delimitada com o objetivo de preservar a ordem estabelecida pelo poder econômico e, conseqüentemente, político.

Palavras Chave: Pedagogia. Deficiência Intelectual. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Podemos considerar que atualmente, o atendimento educacional, assim como o acesso aos direitos sociais, abrange todas as pessoas. Graças a dispositivos legais, como a própria Constituição de 1988, que incorporou Declarações de direitos de organismos internacionais, e que norteia a produção de políticas públicas, o acesso à educação está universalizado. Porém, esse panorama é relativamente novo, se pensarmos que até a

segunda metade do século XX, não tão distante, havia quem buscasse na Ciência justificativas para manter determinados grupos à margem dos direitos sociais mais básicos.

O direito à educação não compreende apenas o acesso à matrícula, mas também à permanência e condições de aprendizado.

A cultura letrada, a educação formal foram consideradas, por séculos, como uma forma de manter os indivíduos na hierarquia social determinada pelos costumes e tradições. Era como uma marca que diferenciava a elite dos demais, e tinha como finalidade principal manter as velhas formas de dominação.

Quando, por motivos econômicos, tornou-se necessário universalizar o acesso à educação, novos mecanismos de segregação foram criados. Um desses critérios foi a raça ou etnia; outro, foi a condição de deficiência.

INTELIGÊNCIA E SEGREGAÇÃO

Etimologicamente, inteligência é a faculdade de entender, de compreender.

Para a Psicologia, é a capacidade de resolver situações novas e problemáticas em circunstâncias em que o instinto, o conhecimento e o hábito não podem ajudar.

Definir a inteligência é uma tarefa extremamente difícil, pois ela abrange muitas qualidades diferentes que, algumas vezes, não estão inter-relacionadas. Diante da dificuldade de encontrar uma definição, alguns psicólogos propuseram que a inteligência poderia ser mensurada pelos testes de Q. I.

A maioria dos testes consiste em uma combinação de problemas conceituais e computacionais, e são elaborados para que o escore médio seja 100 pontos. Os que obtêm um escore inferior são classificados como “inteligência abaixo da média”, de forma que os que obtêm um escore superior são classificados como “inteligência acima da média”.

Há uma estreita relação entre o resultado dos testes de Q. I. e as diferenças sociais, econômicas e éticas, já que essas diferenças estão associadas aos níveis de conquistas educacionais. E os testes de Q. I. foram criados para prever o sucesso escolar e acadêmico.

Até o início do século XX, a inteligência era vista como uma característica geneticamente herdada, sendo por isso imutável. Usando-se a teoria inatista, pode-se dizer que o dito popular “pau que nasce torto, morre torto” sintetiza essa concepção.

Em 1994, o psicólogo Richard J. Herrnstein e o sociólogo Charley Murray argumentaram, no livro “The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life” que existem significativas diferenças no grau de inteligência entre os vários grupos raciais e étnicos, e que estas se explicam em termos de hereditariedade. Os autores sustentam

que essas diferenças na inteligência herdada contribuem para as divisões sociais na sociedade norte-americana.

Os críticos dos autores rejeitam a ideia de origem genética para as diferenças de Q. I. e alegam que essas diferenças são resultados de resultado de diferenças sociais e culturais.

Hoje, sabe-se que a influência do meio é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. As condições afetivas, sociais, históricas e mesmo econômicas determinam de que forma se dá a evolução das relações que proporcionarão o pleno uso das capacidades físicas e intelectuais da criança e, conseqüentemente, do adulto.

Estudos demonstram que a alimentação deficiente ou insuficiente determina o ritmo de aprendizado de uma criança. A privação de nutrientes ocasiona mau funcionamento do organismo como um todo, afetando o estabelecimento de conexões cerebrais que permitem a utilização de funções motoras e intelectuais, já que são interligadas. Crianças desnutridas são geralmente apáticas, têm menor capacidade de concentração e de atenção, o que reflete na sua interação social e com o meio, que se torna menos estimulante, com poucas trocas, refletindo no processo de aprendizagem.

O crescimento nem sempre coincide com o desenvolvimento. O primeiro está ligado à maturação biológica do organismo, quando se dá o seu ápice; o desenvolvimento é contínuo, já que a capacidade de adquirir novos conhecimentos acompanha o ser humano durante toda a sua vida. Porém, crianças que têm acesso a uma boa alimentação, prática de esportes e um ambiente rico em experiências culturais apresentam melhor aproveitamento na escola.

O conceito de aptidão refere-se a uma habilidade inata da ser humano, portanto, herdada geneticamente. Não considera fatores externos e implícitos, como o meio social, alimentação, acesso à cultura como condições que contribuem para o desenvolvimento de habilidades. Na verdade, aptidão seria uma possibilidade de aprendizagem, em que as preferências naturais se complementam com as preferências adquiridas. Não se espera que uma pessoa que não viva em um ambiente onde há expressões artísticas importantes venha a desenvolver alguma aptidão musical ou plástica, por exemplo. Daí nossa surpresa quando ouvimos uma notícia de que crianças de uma comunidade carente passaram a se interessar por música clássica ou aprenderam a tocar um instrumento.

Francis Galton, em seu livro “Hereditary Genius” (1869) pretendia demonstrar que as aptidões naturais humanas são geneticamente herdadas. Essa teoria serviu de base para a eugenia, que visava aperfeiçoar a humanidade através de indivíduos selecionados.

Da mesma forma que o processo de ensino-aprendizagem pode ser erroneamente influenciado pelo conceito de aptidão, a prontidão – quantidade de esforços e práticas necessárias para a aprendizagem – contribui para a rotulação negativa das crianças e no fracasso do processo. Escrever, por exemplo, não é uma atividade inata, embora o ser humano possua as condições fisiológicas necessárias – formato das mãos, polegar articulado – é uma habilidade que exige muito esforço e prática para ser plenamente utilizada.

Em geral, as práticas docentes refletem o conceito de que o aprendizado depende exclusivamente do aluno e do professor. Cabe ao professor apreender o conteúdo ensinado na sua formação técnica e repassar esse mesmo conteúdo ao aluno. A este, resta submeter-se aos métodos e referentes a que é apresentado, pois não tem ainda suficiente bagagem para questionar ou refutar as ideias que lhe são impostas.

A CONDIÇÃO SOCIAL, A RAÇA E A APRENDIZAGEM

Para os primeiros especialistas, as dificuldades de aprendizagem deviam-se a desordens puramente orgânicas.

A partir dos anos 30 do século XX passou a se considerar a influência do ambiente sobre o desenvolvimento da personalidade, e da esfera afetivo-emocional sobre o comportamento. Assim, os problemas no aprendizado passaram a ser estudados sob outros aspectos.

Também nessa época diminuiu o peso atribuído à hereditariedade e à raça na determinação do comportamento. Os negros e trabalhadores pobre apresentavam resultados mais baixos nos testes psicológicos; a explicação deixa de ser racial para ser atribuída às diferenças culturais. Os antropólogos culturalistas consideravam como “inferiores” os grupos sociais que não participavam da cultura dominante (branca, elitista). Com base nessa premissa, as crianças de classes sociais baixas eram tidas frequentemente como desajustadas ou problemáticas.

O estereótipo do habitante rural brasileiro, retratado pejorativamente por Monteiro Lobato em “Jeca Tatu” reforçou a teoria da carência cultural: a população do campo não tinha acesso à cultura dos grandes centros urbanos, por isso eram taxados como “atrasados” intelectualmente e indolentes.

No caso específico do discurso educacional, esta representação do homem do campo transparece não só na crença generalizada e duradoura na indiferença ou aversão das populações rurais pela escola como também a crença

dominante, durante um longo período, de que a verminose seria a principal causa do fracasso escolar das crianças das classes populares (PATTO, 2013, p. 105)

Cardoso (1949, apud PATTO, 2013) em um artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos escreveu que as crianças

têm os heróis do morro que, tocando violão, embriagando-se, dormindo durante o dia, em constante malandragem à noite, vivem uma vida sem normas nem direção. (...) Nesses grupos, em que pululam menores delinquentes, não há como controlar-se: a reação é espontânea, primitiva, quase que irracional. Vence o mais forte, é ainda a lei dos primeiros tempos. (...) A escola aconselha boas maneiras, procura difundir hábitos sociais de polidez. Mas no morro, na casa de cômodos, isso nada exprime, e até se torna ridículo empregar “com licença”, “desculpe”, “muito obrigado”. (PATTO, 2013, p 82-83).

Ainda na década de 1970 acreditava-se que a escola não era preparada para as crianças de classes carentes, pois era regida por valores e normas da classe média, de onde provinha a maioria dos professores. Assim, os padrões culturais eram bem diversos de seu ambiente familiar, o que gerava marginalização.

Na primeira Carta Constitucional brasileira, de 1824, os direitos políticos eram suspensos para aqueles com “incapacidade física ou moral”, ou condenados às penas de detenção e degredo. Como sabemos, os excluídos socialmente – escravos, indígenas e brancos pobres – não poderiam exercer o direito de voto por não contarem com a renda estabelecida em lei.

Quanto à educação, as “primeiras letras” ficaram a cargo do governo pela criação de escolas, mas visava apenas enquadrar o país como partícipe da ilustração, abandonando o atraso causado pela colonização. Não tinha a finalidade de educar realmente a população, pois o poder econômico continuava – e deveria continuar – concentrado nas mãos da elite que poderia proporcionar uma educação letrada em acordo com o necessário para o exercício do poder.

Holanda (1995, p. 156-7) refere-se ao termo “praga do bacharelismo” para explicar o fenômeno da expansão da procura por profissões liberais. Ter um título de bacharel era sobressair-se em uma multidão de analfabetos, de empregados braçais, de gente que trabalhava suada e malvestida, ganhando pouco e morando mal. Gente que, enfim, não pertencia à elite econômica e política.

Como afirma Romanelli (1986, p. 29),

(...) ainda que os objetivos verbalizados do sistema de ensino visem a atender aos interesses da sociedade como um todo, é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam mais as camadas sociais detentoras de maior representação política nessa estrutura. Afinal, quem legisla, sempre o faz segundo uma escala de valores próprios da camada a que pertence, ou seja, segundo uma forma de encarar o contexto e a educação, forma que dificilmente consegue ultrapassar os limites dos valores inerentes à posição ocupada pelo legislador na estrutura social.

A Constituição de 1891 responsabilizava o Governo Federal apenas pelo ensino no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, conforme o Artigo 34, parágrafo 4º. Os demais estados deveriam regular e prover seus sistemas de ensino.

Por fim, em 8 de setembro de 1892 foi publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo a lei nº 88, que tornava obrigatório o ensino preliminar (primário) dos 7 aos 12 anos para ambos os sexos.

Em São Paulo, data de 1892 a primeira grande reforma do ensino, e prevalece a segregação de crianças doentes ou com deficiência: “**Artigo 56.** - Constituirá motivo atendível para serem as crianças dispensadas do ensino, a inabilidade física ou intelectual, atestadas pelas municipalidades”. Em 1894 consta do Regimento Interno das Escolas Públicas, aprovado pelo Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894, a proibição de matrícula e frequência escolar aos alunos com doenças:

***Artigo 59.** - É gratuita a frequência das escolas preliminares do Estado, sendo facultada a matrícula a todas as crianças, indistintamente, com as seguintes restrições:*

É impedida a matrícula:

3º) Dos que padecerem de moléstias contagiosas ou repugnantes.

4º) Dos que não tiverem sido vacinados ou afetados de varíola.

A assistência pedagógica a crianças com deficiência e outros problemas de saúde consta na legislação a partir de 1917, quando a Lei nº 1.579, de 19 de dezembro estabelece a criação de escolas para surdos, cegos e “anormais”, como eram chamados os deficientes intelectuais.

As reformas promovidas na primeira república foram caracterizadas pelo autoritarismo (FAUSTO, 1995, p. 337), por não levar em conta as demandas da sociedade na instituição de políticas educacionais. Toda a educação passou a ser pensada em torno da industrialização e da preparação para o ensino superior, como almejavam as classes mais favorecidas.

O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimento a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste. (ROMANELLI, 1986, p. 59).

Assim, ao mesmo tempo em que era necessária a ampliação de escolas e vagas, as elites buscavam conter os apelos populares pela expansão do ensino, e isto se dava pela legislação e pela distribuição limitada de escolas.

Por esses mecanismos excludentes, podemos compreender a ausência de políticas públicas efetivas na educação especial. Tal se deve ao fato de que, na visão capitalista da legislação, pessoas com deficiência não eram “aproveitáveis” para o trabalho.

GARANTIAS LEGAIS AO DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO

O atendimento educacional às pessoas com deficiência foi amplamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de Campanhas especificamente voltadas para este fim.

A primeira foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, instalada no INES, que tinha por finalidade promover por todos os meios, as medidas necessárias à educação e assistência no sentido mais amplo, em todo o território nacional. Podendo desenvolver suas ações diretamente ou mediante convênios com entidades públicas ou particulares. Alguns anos depois a Campanha foi desativada pela supressão de dotações orçamentárias.

Em 1958, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, por inspiração e ideia de José Espínola Veiga, pelo Decreto nº 44.236 de 1º de agosto, vinculada ao IBC. Sua organização e execução foram regulamentadas pela portaria nº 477 de 17 de setembro de 1958.

No dia 29 de novembro do mesmo ano, por meio da Portaria nº 566, uma comissão diretora foi constituída sob a presidência do Ministro de Estado da Educação e Cultura, Clóvis Salgado.

Em 1960, deixou de ser vinculada ao IBC e com a denominação de Campanha Nacional de Educação de Cegos – CNEC, passou a subordinar-se ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura – MEC.

Em 1960, foi instituída outra campanha, Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME, liderada pela Sociedade Pestalozzi e APAE, ambas do Rio de Janeiro, pelo Decreto nº 48.961 de 22 de setembro, que dispunha que a CADEME seria conduzida por uma comissão de três membros sob a presidência do Ministro da Educação e Cultura.

A CADEME tinha por finalidade promover, em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo.

Foi criado um fundo de natureza bancária, em função da instituição da CADEME. Tal fundo deveria ser constituído por dotações e contribuições previstas nos orçamentos da União, Estados, Municípios e de entidades paraestatais de economia mista; donativos, contribuições e legados particulares; contribuições de entidades públicas e privadas, nacionais ou estrangeiras, além de dotações orçamentárias referentes a serviços educativos, culturais e de reabilitação.

Após a aprovação da lei nº 5.692/71 que previa “tratamento especial aos excepcionais”, numerosas ações começaram a se desenvolver com vistas à implantação das novas diretrizes. Foi constituído um Grupo-Tarefa de Educação Especial, cujos resultados obtidos contribuíram para a criação de um órgão central responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil, criou-se o CENESP – Centro Nacional de Educação Especial, em julho de 1973.

Com sua criação, foram extintas a Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.

O CENESP teve sua organização, competência e atribuições estabelecidas no Regime Interno aprovado pela portaria nº 550, assinada pelo Ministro Ney Braga em 29 de outubro de 1975, onde em seu artigo 2º, estabelece sua finalidade, que diz:

O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º grau, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial”.

Um novo Regimento Interno foi aprovado pela portaria nº 696, em 15 de dezembro de 1981. Conservando basicamente as mesmas competências e atribuições do anterior, as alterações principais foram quanto à supervisão de suas atividades, que passaram a serem sujeitas à nova Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, SEPS/MEC, e quanto à sua organização administrativa.

Em 1986, o órgão foi transformado na Secretaria de Educação Especial – SESPE. Com a sua criação, a Educação Especial, teve sua coordenação geral transferida do Rio de Janeiro para Brasília.

Uma reestruturação do MEC, ocorrida em março de 1990, extinguiu a SESPE, passando as atribuições relativas à Educação Especial para a Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb, ficando como órgão responsável o Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação

especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca a necessidade da construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana.

Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, a Convenção da Guatemala (1999), afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, ou seja, qualquer exclusão ou diferenciação, com base em qualquer tipo de deficiência, que venha impossibilitar o exercício dos direitos humanos ou as suas liberdades fundamentais, serão definidas como discriminação.

Em sua visão de uma educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que seja previsto no currículo das instituições de ensino superior, a formação de educadores com conhecimentos específicos para atendimento dos alunos com necessidades especiais.

Em 2003, o Ministério da Educação, por meio da então Secretaria de Educação Especial, lança o Programa Educação inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de garantir educação especializada e garantir o acesso a todos, promove amplo processo de formação de educadores e gestores.

Visando reafirmar o direito e os benefícios da escolarização de alunos deficientes ou não, nas turmas comuns do ensino regular, é publicado em 2004 o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, pelo Ministério Público Federal.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Partindo dessa ideia, objetivando a acessibilidade urbana e apoiando ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos, é criado o Programa Brasil Acessível.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são

organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

Aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelece que os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão.

No mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que tem por objetivo em suas ações, incluir na educação básica, temas relativos aos deficientes e o desenvolvimento de ações que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Declaração de Salamanca declara que toda criança tem direito fundamental à educação, e que devem ser respeitados suas características individuais, interesses e habilidades. Para tanto, os sistemas educacionais devem se adaptar e levar em consideração a diversidade de características, além de dar a oportunidade de a criança atingir e manter seu nível adequado de aprendizagem.

No século XXI verificamos que houve inúmeras mudanças no sentido de fazer com que as proposições dessa proposta ocorram. A evolução da humanidade nos levou a novas formas de aproximação com pessoas e culturas diferentes, e permitiu a construção de identidades próprias e a retomada e a revisão de valores e regras sociais.

As inovações tecnológicas permitem ampliação do conhecimento humano e a oportunidade para compartilhar as informações. Com isso, na sociedade moderna não há mais lugar para a exclusão.

A base de todo o desenvolvimento, seja social, econômico ou moral começa na escola. O acesso universal à educação permite que todas as crianças tenham a oportunidade de conhecer novas culturas e ampliar sua visão do outro.

A política educacional deve se iniciar na preparação dos profissionais – professores, gestores, profissionais administrativos – a partir não só das novas propostas pedagógicas, mas da reformulação da visão da *pessoa*, não só do *processo*. Ao longo do tempo poderemos entrar num círculo virtuoso que promoverá uma visão diferente da escola pela sociedade e vice-versa.

Seria utopia imaginar que isso se dará de um momento para outro. O ser humano tem natural resistência ao que lhe é diferente, ao que foge dos seus preceitos e valores pré-estabelecidos, mas as mudanças que acompanhamos ao longo deste trabalho mostram que é possível adaptar as teorias às práticas educacionais que irão desaguar numa sociedade senão mais igualitária pelo menos mais tolerante com as diferenças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890. Regulariza o serviço de introdução e localização de imigrantes na República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html)

506935-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso em 06 de março de 2020

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. Educação para todos: EFA 2000. Avaliação: políticas e programas governamentais em educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo, EDUC/PUCSP, 1993.

COLL, C. PALACIO, J. MARCHESI, A. (ORG) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FAUSTO, BORIS. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1995.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.**

São Paulo: Cortez, 2005.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

RINALDI, R.; SANTOS, D.; SCHLÜNZEN, E. **Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência.** Caderno de Formação Eixo Articulador: Educação Inclusiva e Especial. São Paulo: Univesp, s.d.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2011.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Vozes, 1986.

REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR COMO DIREITO CONSTITUCIONAL E OS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO FORMAL



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 tem o intuito de instigar e incentivar a discussão sobre a contribuição e importância do brincar na infância em diferentes espaços, sobretudo nos espaços formais de educação, à luz do direito ao brincar na primeira infância como direito imprescindível e essencial ao desenvolvimento integral humano.

Palavras-chave: Direito ao Brincar; Espaços Educativos; Primeira Infância; Educação Formal;

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E O EDUCADOR AGENTE DO BRINCAR

Para iniciar essa reflexão, é importante ter em mente que por muito tempo nossa sociedade considerou o brincar como um ato sem qualquer importância e por isso, é no “agora” que o “direito de brincar” se faz prioridade absoluta, uma vez que “*prometer às crianças [...] oportunidades de brincar que elas precisam para amanhã, ou para o próximo ano, não é bom o suficiente*” (THORNTON; TALBOT & MARTINS, 2013) afinal, o período da infância é muito curto e talvez não tenhamos outro momento.

Diante disso, há a urgência de sensibilizar e mobilizar a sociedade para as questões da infância, reconhecendo a “primeira infância” (0 aos 6 anos) como fase importante para o desenvolvimento integral das crianças e também a necessidade de promover “oportunidades para o brincar”, fazendo valer dessa forma o direito de brincar para todas as crianças.

É importante destacar que a participação de vários atores da sociedade contribuindo para garantir o direito das crianças ao brincar é tão importante quanto nossa luta para a garantia de direitos fundamentais à alimentação, moradia, segurança, educação, saúde, cuidados, lazer etc.

Para que as crianças desenvolvam todas suas potencialidades (física, mental e social), é imprescindível vivenciar distintos estímulos no seu dia a dia, tendo a chance de aguçar seu olhar e explorar suas habilidades a partir do lúdico.

Porém, diante de uma sociedade amedrontada, que involuntariamente “cerceia” e “enclausura” as crianças e os rituais da infância, temos a responsabilidade enquanto educadores e agentes do brincar que somos, mesmo que para alguns isso aconteça involuntariamente, de propagar a relevância da discussão do direito ao brincar para todos e em todos os lugares.

O Agente do Brincar é antes de tudo um educador e como tal, promoverá mudanças nas pessoas e no contexto familiar e social em que vivem. Ao mesmo tempo em que auxilia a criança ou o jovem na construção do seu conhecimento, desenvolve-se também com as experiências trocadas, ampliando sua dimensão de educando permanente. (MARTINS,[s.d], p.1)

É nosso dever em primeira instância multiplicar o reconhecimento do brincar como atividade primordial, resgatar a importância das brincadeiras, demarcar e garantir a criação de uma cultura do brincar, abrindo portas para que todos explorem suas capacidades a partir do lúdico e tenham o direito de apropriar-se de espaços para que o brincar livremente aconteça.

[...] brincar é essencialmente para e pelas crianças e que todas as questões dos adultos não tem lugar no campo de trabalho do Agente do Brincar. Podemos constatar que, quanto mais adultos envolvidos nas brincadeiras das crianças, menos elas brincam e que o aprendizado informal e o desenvolvimento que ocorreriam naturalmente ficam perdidos como resultado do envolvimento excessivo dos adultos. (IPA BRASIL, 2015, p. 4)

Podemos também por meio do brincar favorecer a criação do vínculo mediante a convivência familiar, comunitária, e também permitir o acesso a um bem cultural e lazer, que são direitos de todas as crianças, garantidos na legislação brasileira pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e mais recentemente pelo Marco Legal da Primeira Infância (2016).

O BRINCAR UNIVERSAL E INSTITIVO

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 (2000), é algo universal e que não se pode negar:

A existência do jogo [brincar] é inegável. É possível negar, se se quiser quase todas as entidades abstratas: a justiça, a beleza, a verdade, o bem, Deus. É possível negar-se a seriedade, mas não o jogo [brincar]. (HUIZINGA, 2000 p.7)

Se estabelece como uma importante ferramenta para o desenvolvimento de relações, de habilidades comunicativas, de expressão, de linguagem, para reconhecer o outro, a si e seus limites. Na prática do brincar está contido inúmeros questões pois esta se apresenta como um condensado de conhecimentos adquiridos a partir de experimentações, transmissão (cultural-oral), observações, manifestação da capacidade criativa - 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. 4).

Sem dúvida é possível dizer que aprendemos muitas coisas com todos os nossos sentidos e emoções: o gosto da chuva molhada, o sopro do vento no rosto, o quentinho do sol aquecendo a pele, o olhar atento para as plantas, os animais, a voz e as palavras dos nossos pais, que é o primeiro som que ouvimos ao nascer e assim começamos a balbuciar e depois a falar...

É muito importante provar, experimentar, viver, sentir, apreciar, observar, testar e, portanto, brincar. Dessa forma, ampliamos nosso imaginário e nosso potencial para recriar, elaborar novas estratégias, ferramentas e muito mais. Como afirma Vygotsky (2014) "quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação".

A ESCOLA E AS APRENDIZAGENS DO BRINCAR

Ampliando a discussão para os espaços de educação formal, a escola, sem dúvida, é um ambiente em potencial para a prática do brincar. Crianças e adolescentes passam

grande parte do seu dia atarefados cumprindo conteúdos, ficando a mercê de ações lúdicas, culturais que possibilitem diferentes apreensões indispensáveis para o seu desenvolvimento integral.

A maior parte das instituições educacionais está muito focada em desenvolver essas habilidades utilizando a educação formal, mas há também a educação não formal que acontece quando oferecemos às crianças oportunidades para brincar livremente, seja nos espaços públicos, seja nas escolas ou em suas casas. Quando as crianças têm a oportunidade de escolher como, onde e com quem querem brincar, elas estão desenvolvendo muitas habilidades sociais como: organizar sua agenda, negociar com outros sobre o que fazer, construir relações sociais, aprender a dominar a frustração quando perdem o jogo etc. (MARTINS, [s.d], p.3)

São tantos aprendizados que as vezes não nos damos conta que ele foge as formalidades do sistema de ensino e extrapola sobremaneira os muros da escola. Uma conversa, uma observação silenciosa, o manusear de um objeto, uma curiosidade em saber o que, onde, quando e decifrar segredos, desafios. Enfim, tudo que está a nossa volta contribui para o nosso aprendizado e para a constituição do sujeito: a natureza, as cores, a cultura, toda a diversidade que nos cerca, nos enriquece e nos forma.

A escola precisa ser em todos os ciclos e anos escolares um espaço de experimentações!

Outros autores nos ajudam a ampliar o olhar para o ambiente escolar, reconhecendo que este precisa ser dinamizado e considerando que o aprendizado extrapola as paredes da sala de aula, os muros da escola, envolve todo o corpo humano, os sentidos, os rituais, as práticas cotidianas, brincadeiras, e as relação entre os indivíduos.

Restrepo (2000) evidencia as bases tradicionais na qual está fincada o sistema de ensino e aponta a necessidade da afetividade e 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, basta-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)

Por essa perspectiva, entende-se a escola como um local de experiências e aprendizagens imprescindíveis para o desenvolvimento social e cognitivo do indivíduo. Portanto é primordial que o espaço escolar seja palco de atividades diversas, que se estendam a todas as possibilidades do corpo, transcendendo sua prática, buscando novas possibilidades para ressignificar a trajetória de ensino-aprendizagem.

Moraes (2004) aponta a dialética das relações, a necessidade de formar um pensamento sistêmico, ou seja, uma visão integrada e holística para a realização de uma formação social realmente completa:

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 formal e sem dúvidas acontece a partir de interação, de relações que contribuem para a formação do sujeito. A escola mais do que nunca necessita reconhecer a importância da interligação dos saberes, da complexidade dos sujeitos que contribuem nessa dinâmica da apreensão do aprendizado e na sua formação social.

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).

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Necessitamos, como Educadores e Agentes do Brincar que somos, expandir o olhar para transformar os espaços nos quais as crianças transitam – casa, parque, rua, escola, bibliotecas, condomínio, supermercado, etc. - em lugares criadores de oportunidades para o brincar, ampliando as experiências do corpo, envolvendo as relações afetivas e sensoriais e, além disso, que os adultos – pais, cuidadores, professores- acreditem na importância e efetividade do brincar como estratégia imprescindível que trarão aprendizagens para a vida

Quanto a escola, devemos repensar as estruturas tradicionais de ensino, visando à construção coletiva e lúdica do conhecimento, considerando todos os sentidos como algo nato do aprendizado humano, pois o conhecimento se dá a partir da dinâmica e experiência que nos acompanha desde o nascimento.

Somos seres movidos pela nossa subjetividade, sentimentos e emoções, portanto, todo aprendizado passa por diversas conexões que não podem ser desconsideradas. Mesmo diante de um momento de abundância de aparatos tecnológicos, de rapidez de propagação e recepção de informação, precisamos garantir experiências analógicas, que considerem a singularidade do ser, as diferenças que são essenciais para o desenvolvimento cognitivo do ser humano.

É primordial reconhecer que todas as experiências cotidianas e especialmente o brincar são essencialmente afetivas, fazem parte do nosso aprendizado e devem integrar os ambientes que nossas crianças convivem diariamente.

Para finalizar esta reflexão, trago um poema do educador italiano, Loris Malaguzzi que corrobora na ideia de que o conhecimento e o aprendizado não pode estar separado do mundo, ou seja, da realidade das crianças.

A CRIANÇA É FEITA DE CEM

A criança tem cem línguas, cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de brincar e de falar. Cem, sempre cem modos de escutar, de admirar-se e de amar, cem alegrias para cantar e compreender, cem mundos para descobrir, cem mundos para criar, cem mundos para sonhar.

A criança tem cem línguas (e depois cem, cem, cem) mas são-lhe roubadas noventa e nove.

A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo. Dizem-lhe: para pensar sem as mãos, para fazer sem a cabeça, para escutar e não falar, para compreender sem alegria, para amar e maravilhar-se somente na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: para descobrir o mundo que já existe e de cem roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe: o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe, enfim, que o cem não existe

A criança diz: pelo contrário, o cem existe.

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira pelo Direto de Brincar e à Cultura- IPA Brasil. O GUIA BUSKERS DO AGENTE DO BRINCAR. Tradução Carla Ruffo. São Paulo, 2015.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

MARTINS, M. F. **Conhecendo a si próprio e ao outro**: Valores éticos e humanos. Disponível em <<https://www.ipabrasil.org/post/conhecendo-a-si-pr%C3%B3prio-e-ao-outro-valores-%C3%A9ticos-e-humanos>>. Acesso em 01 abril 2020.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico**: Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Editora Vozes, Petrópolis, 2004.

RESTREPO, L. C. **O Direito à Ternura**. Ed. Vozes, São Paulo, 2000.

THORNTON, L.; TALBOT, J. P.; FLORES, M. **O Direito de Brincar**: um guia prático para criar oportunidades lúdicas e efetivar o direito de brincar. A chance to play, Diadema, 2013.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

**LUCINIR ALVES DE OLIVEIRA**

Graduação em Letras, com habilitação inglês/português pelo Centro Universitário UNISEB (2011);
Graduação em Pedagogia, licenciatura Plena pela Faculdades Integrada Campos Sales (2016) Professora de
Ensino Fundamental e Médio na EMEF Brigadeiro Henrique Raymundo Dyott Fontenelle.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal desenvolver ações educativas sobre questões e problemas ambientais, conscientizando sobre a necessidade de proteção e preservação do meio ambiente. Constatamos que educação ambiental na escola é hoje o instrumento eficaz para criar e aplicar formas sustentáveis de interação sociedade-natureza. Entendemos que este é o caminho para que cada indivíduo consiga mudar de hábitos e assuma novas atitudes que levem à diminuição da degradação ambiental, que promovam a melhoria da qualidade de vida e reduzam a pressão sobre os recursos ambientais.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Ecologia; Ética; Conscientização.

INTRODUÇÃO

Para entendermos a percussão da Educação ambiental no espaço escolar é necessário sabermos um breve histórico no tempo sobre conquistas e retrocessos da Educação ambiental no Brasil.

As críticas existentes em relação ao modelo de desenvolvimento econômico começaram a se intensificar em meados dos anos 1960, sendo exibidas ao mundo, no plano social e político da época, as consequências do modelo de desenvolvimento econômico capitalista adotado, principalmente, pelos países desenvolvidos.

Anterior a década de 60 pouco se falava Educação ambiental. Em 1960 a mídia começava a exibir ao mundo as consequências do modelo de desenvolvimento econômico adotado pelos países ricos, que se traduzia em níveis crescentes de poluição atmosférica nos grandes centros urbanos, como exemplo podemos citar as cidades: Los Angeles, Nova

lorque, Berlim, Chicago, Tóquio e Londres. Ainda na década de 1950, especificamente em 1953, um acidente em Minamata, Japão, causou a contaminação, por mercúrio, que atingiu milhares de pessoas. No início dos anos 1960 já se destacavam alguns rios envenenados por despejos industriais, como exemplo os rios Tâmsa, Sena, Danúbio, Mississipi, Tietê e outros; a perda da cobertura vegetal da terra, ocasionando erosão, perda da fertilidade do solo, assoreamento dos rios, inundações, movimentos populacionais, além de pressões crescentes sobre a biodiversidade. Nessa época, o meio ambiente já mostrava sintomas de uma grave crise que viria se alastrar pelo globo, nas décadas subsequentes.

Dias (2004, p. 77) lembra que:

“os recursos hídricos, sustentáculo e derrocada de muitas civilizações, estavam sendo comprometidos a uma velocidade sem precedentes na história humana. A imprensa mundial registrava essa situação, em manchetes dramáticas”.

As catástrofes apresentadas acontecia em ritmos bem acelerados, jamais vistos na história da humanidade. Essas consequências fizeram emergir várias inquietações sobre a problemática socioambiental.

Nesse aspecto, vale apenas mencionar a denúncia da jornalista Rachel Carson, em seu livro *Silent Spring* (primavera silenciosa) publicado em 1962. O livro alertava para uma série de questões sobre as consequências ambientais promovidas pelo modelo econômico então vigente, sendo a temática em discussão do livro objeto de inquietação política de âmbito internacional. O livro fomentou uma discussão internacional sobre a perda da qualidade de vida, chegando a ter suas edições esgotadas por diversas vezes.

Gonçalves (2002, p. 138) destaca o fato de que: o “ambientalismo como movimento político- cultural, emergiu mesmo nos anos 1960”.

O ideário de lutas ambientais teve origem subjacente ao momento da história recente em que o sonho e a utopia para transformar o mundo ganhava fôlego e estava em alta acumulando energias com vistas a uma possível radicalização das transformações sociais.

Nesse sentido, discutir o ambientalismo sem associá-lo “ao ambiente utópico que lhe deu origem e à sua filiação contracultural seria reduzir a compreensão daquilo que fundamentalmente o inspira e lhe confere poder de atração e convocação à ação” (CARVALHO, 2006, p. 48).

Nesse período, vivia-se em questionamentos permanentes da ordem social vigente, como os movimentos eclodidos na Europa, Estados Unidos e América Latina. Período do surgimento dos Movimentos contraculturais, de esquerda, etc., cujos traços mais expressivos foram identificados no movimento estudantil do maio francês de 1968 com as

chamadas “barricadas do desejo”, nos movimentos contra a guerra do Vietnã, contra a guerra fria e a corrida armamentista/nuclear era o momento em que ascendia grandes movimentos como o dos hippies, o movimento negro americano – Black Power - o movimento pacifista, além da liberação sexual, das drogas e o rock-and-roll.

Como reconhece Gonçalves (2002, p. 142), “o ambientalismo é filho direto do movimento da contracultura”. O movimento contracultural emergido na década de 1960 também é reconhecido por Lima (2005, p. 30) como um último elemento impulsionador da nova problematização da questão ambiental assim como da mobilização social em sua defesa se expressa através do Movimento de Contracultura, que emergiu inicialmente na sociedade norte-americana nos anos 60 do século passado, e se irradiou gradualmente e com intensidades variáveis, para o restante dos países ocidentais, tanto no norte quanto no sul.

O movimento de contracultura constituía uma ampla crítica aos valores e normas da sociedade capitalista ocidental em ascensão. Combatia o consumismo, os agravos ambientais oriundos do industrialismo, a exploração do trabalho, a ordem da família patriarcal, o racismo, a guerra, entre outras questões, que definiam o pensamento da sociedade capitalista ocidental. Nesse mesmo período, na América Latina, visualizava-se o aparecimento das esquerdas e em suas respostas às imposições de regimes repressivos e ditatoriais militares.

Nesse cenário social, se consolidou as bases iniciais para o ecologismo político e suas influências impulsionadoras da Educação Ambiental. Nesse aspecto, o movimento ecológico emergido desse contexto abriu as portas para a Educação Ambiental

Discutir a questão da educação ambiental dentro de sala, além de ser um reflexo dos conceitos multiculturais e interdisciplinares, tem se tornado uma necessidade e uma preocupação quanto às soluções que se pretendem para garantir uma melhor qualidade de vida às futuras gerações.

A escola educa; mas a responsabilidade também deve ocorrer em toda sociedade. A educação ambiental é uma forma abarcante de educação, através de um processo pedagógico participativo que procura infiltrar no aluno uma consciência crítica sobre os problemas do ambiente. É dever da escola propiciar uma educação voltada para o coletivo , não somente com o bem estar individual, mas um bem estar que procure pensar em ideologias que se empenhem na transformação moral da sociedade, os novos rumos da educação pretende formar alunos com responsabilidade ambiental, mas que isso, uma responsabilidade social, pois cuidar do meio em que se vive é pensar na sociedade.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Educação ambiental é aquela destinada a desenvolver nas pessoas conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para a preservação do meio ambiente.

A educação ambiental pode ocorrer dentro das escolas, empresas, universidades, repartições públicas, etc. Na educação pode ser desenvolvida por órgãos do governo ou por entidades ligadas ao meio ambiente.

A educação ambiental deve estar presente dentro de todos os níveis educacionais, como o objetivo de atingir todos os alunos em fase escolar. Os professores podem desenvolver projetos ambientais e trabalhar com conceitos e conhecimentos voltados para a preservação ambiental e uso sustentável dos recursos naturais.

Enquanto amparo legal citamos a Lei 9.795 / 1999, que dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

A Educação Ambiental compreende os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

São princípios básicos da Educação Ambiental:

I – o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo.

II – a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade.

III – o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da Inter, multi e transdisciplinaridade;

IV – a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;

V – a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;

VI – a permanente avaliação crítica do processo educativo;

VII – a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;

VIII – o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL - HISTÓRICO E PERSPECTIVA

No Brasil, a Educação ambiental é parte do movimento ecológico emergente dos anseios e necessidades da sociedade por um mundo mais justo e igualitário. Os rumos da Educação ambiental no Brasil se desdobraram logo após o contexto social e político caracterizado pela repressão ditatorial emergida no país a partir de 1964, encerrando-se, ao menos oficialmente, em 1985. Quanto a esse período da história brasileira, Germano (1994, p. 94) afirma:

“a sociedade brasileira, no período 1964-1985, atravessou ciclos de repressão e de liberalização política, que eram reflexos das lutas de classe, da correlação de forças entre o Estado e os setores oposicionistas da sociedade civil, bem como das contradições inerentes ao próprio bloco no poder, ou seja, dos conflitos existentes entre as diversas facções militares e das classes dominantes”. (Germano, 1994, p.94).

Esse era o cenário da sociedade brasileira no momento em que se iniciava a ascensão da Educação ambiental no Brasil.

O cenário social da América Latina, em meados da década de 1970, era de efervescência pelos regimes militares ditatoriais, a exemplo do Brasil, Argentina e Chile. No caso do Brasil, a resistência armada ao regime estava praticamente controlada, o Brasil iniciava o seu processo de crescimento com a proposta do *milagre econômico*, a Rede Globo de Televisão emergia com seu império, conquistando milhões de telespectadores com suas novelas e o telejornal inculcando a ideologia dominante. O Brasil ganha, pela terceira vez, a copa do mundo de futebol, ao mesmo tempo em que expandia ideologias nacionalistas do tipo *Brasil: ame-o ou deixe-o* ou com a expressão *esse é um país que vai pra frente*. No ritmo do milagre econômico, o regime militar contraria as preocupações internacionais de proteção ao meio ambiente e privilegia o crescimento econômico, a qualquer custo, sem nenhuma preocupação ambiental, como o caso da construção da rodovia Transamazônica, motivada por razões de “desenvolvimento” e de segurança nacional.

Tanto no Brasil como na América Latina, a década de 1970 é marcada por contextos de lutas pela democracia e contra regimes ditatoriais repressivos, sendo, no contraste, um período importante para o ambientalismo.

Nessa época, em que também se desdobrou a expansão dos meios de comunicação de massa e o surgimento de uma classe média urbana, como também de segmentos da

sociedade formadores de opinião, surgiram as condições objetivas para a expansão e constituição de várias entidades do setor ambientalista que floresceram nas décadas subsequentes. Sob a liderança de Chico Mendes configura-se uma luta de caráter nacional e o movimento ambientalista adquire feições e projeções internacionais.

No que concerne às primeiras políticas públicas para Educação ambiental no Brasil, elas só foram sinalizadas a partir de 1980, especificamente, na Lei 6.902, de abril de 1981, que estabeleceu novos tipos de áreas de preservação ambiental, entre as quais as Estações Ecológicas, destinadas à realização de pesquisas básicas e aplicadas de Ecologia, à proteção do ambiente natural e ao desenvolvimento da educação conservacionista. No mesmo ano foi promulgada a primeira Lei 6.938/81 que posiciona a Educação ambiental como um instrumento para ajudar a solucionar problemas ambientais, sendo a primeira lei para assegurar que Educação ambiental fosse incluída em todos os níveis de ensino. Como direito de todos e dever do Estado, a Educação ambiental é incluída no capítulo VI, artigo 225 da Constituição Federal de 1988, que trata da questão ambiental, assegurando a promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. No ano seguinte, o governo criaria o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA.

No campo científico, também é parte do movimento de construção da EA a geração que tenta construir um locus acadêmico para a EA, e, nesse sentido, tem como representante o Grupo de Estudos em EA da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPEd, aprovado em 2002 e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ambiente e Sociedade - ANPPAS, em que a temática da Educação Ambiental vem contemplada em um Grupo de Trabalho. Destaca-se ainda a consolidação do primeiro Mestrado em Educação Ambiental reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, iniciado em 1994, na Fundação Universidade Federal do Rio Grande - FURG. “Esta geração vem à frente da criação de Programas de Pós Graduação e linhas de pesquisa para a EA e que é responsável por uma produção teórica crescente” (GUIMARÃES, 2003, p. 3).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ÂMBITO INTERNACIONAL

Assim como no Brasil, no âmbito internacional, vários fatos aconteceram e mobilizou a nível internacional a educação ambiental.

No ano 1987, a UNESCO, em parceria com o PNUMA, realizou, em Moscou, capital da Rússia, o Congresso Nacional sobre Educação e Formação Ambientais – UNESCO/PNUMA, evento no qual foram

debatidas as conquistas e as dificuldades, em nível internacional, da área de Educação Ambiental após a Conferência Tbilisi (DIAS, 2004).

Ao final do referido Congresso, foi elaborada a estratégia internacional de ação, em matéria de Educação Ambiental para a década de 1990. Segundo Cascino (2000), esse documento destacou a necessidade da capacitação de recursos humanos tanto nas áreas formais quanto informais da Educação Ambiental, além da importância da incorporação das questões ambientais nos currículos dos diversos níveis de ensino.

No início da década de 1990, mais especificamente no mês de junho de 1992, foi realizada a Segunda Conferência das Nações Unidas (ONU) sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92) no estado do Rio de Janeiro. Nessa mesma data e local, também foi realizado o Fórum Global das Organizações Não-Governamentais, evento realizado paralelamente à ECO-92, onde foi elaborado o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global; documento fundamental para a elaboração de estratégias globais voltadas para a consolidação da Educação Ambiental no mundo.

No referido tratado, a educação é entendida como um processo ativo em constante construção, o que propicia a reflexão, o debate e sua permanente modificação. Toda a humanidade, entendida como seus subscritores, deve reconhecer a centralidade da educação na formação de valores e na ação social, comprometer-se com a proteção da Terra e envolver-se no processo educativo transformador por meio da participação das nossas comunidades e nações na criação de sociedades sustentáveis e equitativas.

Considerando a Educação Ambiental como um permanente processo de aprendizagem essencial para a transformação humana e social, para a preservação ecológica, bem como para a formação de sociedades que prezam a justiça social e o equilíbrio ecológico, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992) aborda os seguintes tópicos: Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, Plano de Ação, Sistemas de Coordenação Monitoramento e Avaliação, Grupos a serem envolvidos e Recursos para o desenvolvimento de programas educativos voltados para a melhora do ambiente de vida.

Neste sentido, a ECO-92 é reconhecida como um dos encontros internacionais mais significativos da história humana, pois contribuiu para o desenvolvimento de estratégias globais voltadas para a preservação e melhoria do meio ambiente por meio de uma ideia de desenvolvimento sustentável, ou seja, contribuiu para a busca por sociedades justas socialmente e ecologicamente equilibradas (PELICIONI, 2011).

Cascino (2000) também ressalta que o amplo diálogo e a participação de representantes de inúmeros setores sociais na Jornada Internacional de Educação

Ambiental, evento realizado paralelamente à ECO-92, contribuíram para a ampliação do debate ambientalista com o crescimento e, posteriormente, consolidação das ONGs (Organizações Não Governamentais) enquanto nova força de pressão em prol da conservação do meio ambiente e de uma forma de desenvolvimento sustentável.

Cascino (2000) ainda ressalta que, ao longo da segunda metade do século XX, mais especificamente a partir dos grandes encontros internacionais de 1968, de 1972, de 1977, de 1987 e de 1992, a Educação Ambiental assumiu um papel central na consolidação de uma nova visão de mundo caracterizada por novos ideais, novos referenciais culturais e pela implementação de formas sustentáveis de convivência com o meio ambiente.

Em dezembro de 1997, na cidade de Tessalônica, na Grécia, foi realizada a “Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade” que contou com a participação de representantes de mais de 83 países. Na referida Conferência, foi elaborado um documento, a Declaração de Tessalônica, destacando que, durante os cinco anos posteriores à ECO-92, ocorreu um insuficiente progresso na preservação ambiental e na busca pela sustentabilidade (DIAS, 2004).

Dessa forma, é ressaltado que a busca pela sustentabilidade requer tanto a participação de um grande número de setores das sociedades quanto uma mudança radical nos estilos de vida e nos padrões de consumo vigentes. Também é destacado que a reorientação da educação em direção à sustentabilidade deve ser realizada em todos os níveis de educação formal, informal ou não formal e em todas as áreas do conhecimento, principalmente nas ciências humanas e sociais, devendo discutir as questões relacionadas ao meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável de maneira interdisciplinar e holística. Nesse sentido, é destacado que a Educação Ambiental, desde a Conferência de Tbilisi, foi tratada como educação para o meio ambiente e para a sustentabilidade.

A Declaração de Tessalônica recomenda que: os compromissos assumidos durante as Conferências das Nações Unidas sejam honrados; que sejam elaborados planos de ação concretos; que os Conselhos nacionais para o Desenvolvimento Sustentável atribuam à educação, à conscientização pública e ao treinamento a importância merecida nos programas ambientais; que sejam estabelecidos fundos especiais para a educação e o desenvolvimento sustentável; que parte da economia investida no processo de esverdeamento seja reinvestida em programas de Educação Ambiental, conscientização e capacitação; que a comunidade científica disponibiliza informações atualizadas para os programas de educação voltados para a sustentabilidade; que a mídia difunde as mensagens referentes à complexidade das questões ambientais; e que as escolas sejam

estimuladas a reformularem seus currículos de acordo com a perspectiva da busca por um futuro sustentável.

Em decorrência da Recomendação 27, da Declaração de Tessalônica, a qual sugeria que, após dez anos, fosse realizada uma nova conferência internacional com o intuito de examinar a implementação e o progresso do processo educacional sugerido na Conferência Tessalônica, foi realizada, em 2007, na cidade indiana de Ahmedabad, a Conferência Educação para um Futuro Sustentável. Fruto da referida Conferência, a Declaração de Ahmedabad ressaltou o potencial da educação para a consolidação de estilos de vida e políticas sustentáveis socialmente justos.

Segundo Cascino (2000), Dias (2004) e Gadotti (2010), outro documento fundamental para a consolidação da Educação Ambiental foi a Carta da Terra, que propunha, por meio da utilização de diversas fontes, valores e princípios necessários para um futuro sustentável.

Nas palavras de Gadotti (2001), a Carta da Terra é:

“Baseada em princípios e valores fundamentais, que nortearão pessoas e Estados no que se refere ao desenvolvimento sustentável, a Carta da Terra servirá como um código ético planetário. Uma vez aprovada pelas Nações Unidas por volta de 2002, a Carta da Terra será o equivalente à Declaração Universal dos Direitos Humanos no que concerne à sustentabilidade, à equidade e à justiça [...]. O projeto da Carta da Terra inspira-se em uma variedade de fontes, incluindo a ecologia e outras ciências contemporâneas, as tradições religiosas e as filosóficas do mundo, a literatura sobre ética global, o meio ambiente e o desenvolvimento, a experiência prática dos povos que vivem de maneira sustentada, além das declarações e dos tratados intergovernamentais e não-governamentais relevantes.” (GADOTTI, 2001, p. 100).

Gadotti (2001) ainda ressalta que, consensualmente, a Carta da Terra deve ser entendida como um código de valores universais e uma chamada de ação para pessoas, instituições e Estados, ou seja, uma articulação entre princípios norteadores da prática.

PRÁTICA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MEIO ESCOLAR

O avanço tecnológico trouxe muitos benefícios à humanidade, mas também muitos problemas relacionados ao uso de recursos naturais acelerado. O crescimento populacional elevaram os índices de consumo dos recursos naturais, aumentou-se a emissão de poluentes e a grande concentração demográfica nas grandes cidades fez emergir problemas graves, como crescimento habitacional em locais de risco, poluição de rios e alijamento de grande quantidade de lixo em locais inapropriados. O agravamento e a intensificação dos danos e desastres ambientais têm provocado nos estudiosos a

preocupação em se tratar cada vez mais do assunto na sociedade e a descobrir novas formas e práticas eficazes para a mitigação e diminuição dos danos causados ao meio ambiente.

Silva (2012, p.04), conceitua educação ambiental:

“A educação ambiental é um ramo da educação cujo objetivo é a disseminação do conhecimento sobre o meio ambiente, a fim de ajudar à sua preservação e utilização sustentável dos seus recursos. É um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, habilidades, experiências, valores e a determinação que os tornam capazes de agir individualmente ou coletivamente na busca de soluções para os problemas ambientais presentes e futuros”.(Silva, 2012, p.04)

Como perspectiva educativa, a educação ambiental deve estar presente, permeando todas as relações e atividades escolares, desenvolvendo-se de maneira interdisciplinar, para refletir questões atuais e pensar qual mundo queremos, e, então, pôr em prática um pensamento ecologista mundial. A Educação Ambiental não deve se destacar como uma nova disciplina do currículo escolar, precisa ser uma aliada do currículo, na busca de um conhecimento integrado que supere a fragmentação de conteúdos.

Na educação infantil, de acordo com Dias (2004) a apresentação de temas ambientais deve ser trabalhado numa perspectiva geral. Nessa fase a presença e a postura do adulto é algo que merece destaque, pois necessitam que as atividades sejam realizadas em conjunto, considerando que nesta fase as crianças são bastante curiosas e é comum uma maior integração e participação das mesmas, cuja aprendizagem neste sentido deve ser contínua. A partir disso, é importante que sejam apresentados temas pertinentes que levam a uma conscientização, de maneira que esta criança multiplique tal conhecimento, pois é comum uma criança ao adquirir um novo conhecimento repassar principalmente para seus familiares.

Sobre a importância do papel da escola Miranda ressalta que:

“A escola tem três tarefas básicas a desempenhar a favor dos interesses das classes sociais. Primeiramente, deverá facilitar a apropriação e a valorização das características sócio-culturais próprias das classes populares. Em segundo lugar, e como consequência da primeira, a escola deverá garantir a aprendizagem de certos conteúdos essenciais da chamada cultura básica (leitura, escrita, operações matemática, noções fundamentais de história, geografia, ciências, etc.). Finalmente, deverá propor a síntese entre os passos anteriores, possibilitando a crítica dos conteúdos ideológicos proposto pela cultura dominante e a reapropriação do saber que já foi alienado das classes populares pela dominação”. (Miranda,1983, p.54-55)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de a Educação Ambiental ter sido proposta como um instrumento capaz de suscitar reflexão, motivar ações e atividades que levem as novas e nobres atitudes diante da realidade socioambiental no país, em geral as medidas educativas relacionadas a esta questão ainda são frágeis, mesmo estando garantidas desde a década de 90 com a criação em 1.994 do Programa Nacional de Educação Ambiental; em 1996 com os Parâmetros Curriculares Nacionais; com a Conferência Nacional de Educação Ambiental em 1997; e com a Lei 9.795/99 – da Política Nacional de EA.

Conclui-se que desenvolver com os alunos ações e posturas responsáveis diante de problemas ambientais os sensibilizam sobre a importância da preservação do Meio Ambiente, identificando as situações que causam danos à ecologia como: poluição, desmatamento, queimadas, extinção de animais e diversos outros assuntos estimula os alunos assim o amor pela conservação da natureza. Ao trabalhar tal tema na escola, o qual é um meio de transmitir informações, trata-se de um processo que envolve a interação entre educadores e educandos para que possa haver transformações nas formas de se utilizarem os recursos disponíveis na natureza sem que haja agressões e que esses recursos possam estar sempre disponíveis no planeta.

Contudo, no âmbito das escolas, o trabalho com a Educação Ambiental, ainda que não de modo contundente, tem ações para a formação da consciência ecológica na esperança de promover um comportamento ambiental que se sustente na mudança de ótica em relação ao ambiente local e global. Embora as atividades desenvolvidas sejam de certo modo “isoladas”, pois há certa descontinuidade, considerando o fator da interdisciplinaridade, alguns pontos são satisfatórios como o interesse e comprometimento de profissionais, gestores escolares, comunidades, assim como administradores públicos que se inclinam efetivamente para esta questão à revelia da fragilidade em se abordar e trabalhar tal temática como preconizam instrumentos legais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e outras legislações.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Docência em formação).

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**: 1964-1985. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GONÇALVES, Carlos W. P. Meio ambiente, ciência e poder: diálogo de diferentes matrizes de racionalidade. In: SORRENTINO, M. (Coord.). **Ambientalismo e participação na contemporaneidade**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2002.

GONZAGA, M. J. B. **Educação Ambiental**: um estudo de experiências em escolas municipais de Natal. 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

GUIMARÃES, Mauro. **Educadores ambientais em uma perspectiva crítica**: reflexões em Xerém. 2003. 179f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

GUIMARÃES, Mauro. Armadilha paradigmática na educação ambiental: In: LOUREIRO, C. F. B. et al. **Pensamento complexo, dialética e educação** LAYRARGUES, P. P. Educação para gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, C. F. B. et al. **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAYRARGUES, P. P. Para que a educação ambiental encontre a educação. In: LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004a.

LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004b.

LIMA, G. F. C. Crise Ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.).

Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, G. F. C. **Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil**: emergência, identidades e desafios. 2005. 207f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MIRANDA. Marília Gouvea de. **Do cotidiano da escola: observações pré-liminares para uma proposta de intervenção no ensino público**. (Dissertação de mestrado) São Carlos, UFSCar, 1983.

SANTOS, B. S. et al. Introdução: Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, B. S. et al. **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização, 2005.

SILVA, Danise Guimarães. **A importância da educação ambiental para a sustentabilidade**. 2012. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Danise-Guimaraes-da-Silva.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



MÁRCIA SIMIONATO VIANA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2011); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Elísios (2017); Especialista em Arte e Educação pela Faculdade Educamais (2018); Especialista em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de São Paulo (2019); Professor de Educação Infantil (PMSP), CEI Jardim Camargo Velho.

RESUMO

A arte é uma forma de o homem entender o mundo que o cerca e de se relacionar com ele, além de ser essencial para o seu desenvolvimento intelectual e para o desenvolvimento do pensamento artístico, dando um modo próprio para cada um observar ou produzir uma obra de arte. Ela está relacionada com as demais áreas do conhecimento facilitando o estabelecimento de relações entre as disciplinas estudadas, ou seja, acrescentando saberes aos já adquiridos. A arte está presente em todas as culturas e em diversas profissões dentro da sociedade. A pesquisa apresentada vem afirmar a importância de se ensinar a Arte na educação infantil de modo a mudar a visão de professores que acreditam que arte na escola é apenas um passatempo. Para isso, utilizaremos como recurso pesquisas bibliográficas de alguns arte-educadores.

Palavras-chave: Artes; Desenvolvimento; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa procuraremos explicar de que forma o ensino da arte pode atuar na transformação dos seres humanos, quando aplicado na educação da criança.

Este tema surgiu com a necessidade de se responder à pergunta sobre qual é a importância da arte na Educação Infantil e se, ensinar arte, seria apenas pintar desenhos mimeografados ou desenhos livres sem nenhuma intervenção. Ressaltando que o objetivo não é formar artistas, pintores, músicos, atores ou dançarinos, mas sim mostrar para as

crianças que é por meio da arte que podemos expressar quem realmente somos, como nos sentimos e como pensamos.

A arte está presente em todas as transformações culturais humanas começando pelas pinturas rupestres desenhadas nas paredes das cavernas e a partir daí vem evoluindo. A arte é uma forma de o homem entender o mundo que o cerca e de se relacionar com ele, além de ser essencial para seu desenvolvimento, pois disso depende a sobrevivência humana e, para ampliar seus conhecimentos, o homem precisa saber representá-lo.

Fazer arte e pensar sobre o trabalho artístico que realiza, assim como a arte que é e que foi concretizada na história, pode garantir ao aluno uma situação de aprendizagem conectada com os valores e os modos de produção artística nos meios socioculturais. Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno significa, então, não isolar a escola da informação sobre a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com bases em intenções próprias. E tudo isso integrado aos aspectos lúdicos e prazerosos que se apresentam durante a atividade artística. (PARAMÊTROS CURRICULARES NACIONAIS – ARTE, 2001, p. 47).

A arte é uma das formas com que podemos representar todas as mudanças históricas da humanidade, com suas características específicas, e é através desse conhecimento que o aluno desenvolve a sensibilidade, percepção e a imaginação, tanto para realizar como para observar uma obra artística.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

PCN DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O trabalho com as Artes Visuais na educação infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimento próprios à cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhadas de forma integrada, visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativa das crianças.

No processo de aprendizagem em Artes Visuais a criança traça um percurso de criação e construção individual que envolve escolhas, experiências pessoais,

aprendizagens, relação com a natureza, motivação interna e/ou externa. O percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional; porém, a criação artística é um ato exclusivo da criança. É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens. O ponto de partida para o desenvolvimento estético e artístico é o ato simbólico que permite reconhecer que os objetos persistem, independentes de sua presença física e imediata. Operar no mundo dos símbolos é perceber e interpretar elementos que se referem a alguma coisa que está fora dos próprios objetos. Os símbolos reapresentam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura. Ao final do seu primeiro ano de vida, a criança já é capaz de, ocasionalmente, manter ritmos regulares e produzir seus primeiros traços gráficos, considerados muito mais como movimentos do que como representações. É a conhecida fase dos rabiscos, das garatujas.

A repetida exploração e experimentação do movimento amplia o conhecimento de si próprio, do mundo e das ações gráficas. Muito antes de saber representar graficamente o mundo visual, a criança já o reconhece e identifica nele qualidades e funções. Mais tarde, quando controla o gesto e passa a coordená-lo com o olhar, começa a registrar formas gráficas e plásticas mais elaboradas.

A crença de que existem crianças que têm mais facilidade do que outras para a aprendizagem em Artes Visuais exprime apenas um dos lados de uma grande e controvertida discussão. Neste documento defende-se a ideia de que em toda criança sempre existe um potencial passível de desenvolvimento sobre o qual a educação pode e deve atuar. A educação em Artes Visuais não visa a formar artistas, mas sim crianças sensíveis ao mundo e conhecedoras da linguagem da arte.

O termo “garatuja” foi utilizado por Viktor Lowenfeld para nomear os rabiscos produzidos pelas crianças na fase inicial de seus grafismos. Dois outros autores que estudaram a evolução do desenho infantil merecem destaque: G. H. Luquet e Rhoda Kellogg.

Embora todas as modalidades artísticas devam ser contempladas pelo professor, a fim de diversificar a ação das crianças na experimentação de materiais, do espaço e do próprio corpo, destaca-se o desenvolvimento do desenho por sua importância no fazer artístico delas e na construção das demais linguagens visuais (pintura, modelagem, construção tridimensional, colagens). O desenvolvimento progressivo do desenho implica

mudanças significativas que, no início, dizem respeito à passagem dos rabiscos iniciais da garatuja para construções cada vez mais ordenadas, fazendo surgir os primeiros símbolos. Imagens de sol, figuras humanas, animais, vegetação e carros, entre outros, são frequentes nos desenhos das crianças, reportando mais a assimilações dentro da linguagem do desenho do que a objetos naturais. Essa passagem é possível graças às interações da criança com o ato de desenhar e com desenhos de outras pessoas. Na garatuja, a criança tem como hipótese que o desenho é simplesmente uma ação sobre uma superfície, e ela sente prazer ao constatar os efeitos visuais que essa ação produziu. A percepção de que os gestos, gradativamente, produzem marcas e representações mais organizadas permite à criança o reconhecimento dos seus registros. No decorrer do tempo, as garatujas, que refletiam sobretudo o prolongamento de movimentos rítmicos de ir e vir, transformam-se em formas definidas que apresentam maior ordenação, e podem estar se referindo a objetos naturais, objetos imaginários ou mesmo a outros desenhos.

Na medida em que crescem, as crianças experimentam agrupamentos, repetições e combinações de elementos gráficos, inicialmente soltos e com uma grande gama de possibilidades e significações, e, mais tarde, circunscritos a organizações mais precisas. Apresentam cada vez mais a possibilidade de exprimir impressões e julgamentos sobre seus próprios trabalhos. Enquanto desenhavam ou criam objetos também brincam de “faz-de-conta” e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas, ampliando sua forma de sentir e pensar sobre o mundo no qual estão inseridas. Na evolução da garatuja para o desenho de formas mais estruturadas, a criança desenvolve a intenção de elaborar imagens no fazer artístico. Começando com símbolos muito simples, ela passa a articulá-los no espaço bidimensional do papel, na areia, na parede ou em qualquer outra superfície. Passa também a constatar a regularidade nos desenhos presentes no meio ambiente e nos trabalhos aos quais ela tem acesso, incorporando esse conhecimento em suas próprias produções. No início, a criança trabalha sobre a hipótese de que o desenho serve para imprimir tudo o que ela sabe sobre o mundo e esse saber estará relacionado a algumas fontes, como a análise da experiência junto a objetos naturais (ação física e interiorizada); o trabalho realizado sobre seus próprios desenhos e os desenhos de outras crianças e adultos; a observação de diferentes objetos simbólicos do universo circundante; as imagens que cria. No decorrer da simbolização, a criança incorpora progressivamente regularidades ou códigos de representação das imagens do entorno, passando a considerar a hipótese de que o desenho serve para imprimir o que se vê. É assim que, por meio do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras

simbólicas de outras crianças e adultos. A imitação, largamente utilizada no desenho pelas crianças e por muitos combatida, desenvolve uma função importante no processo de aprendizagem. Imitar decorre antes de uma experiência pessoal, cuja intenção é a apropriação de conteúdo, de formas e de figuras por meio da representação. As atividades em artes plásticas que envolvem os mais diferentes tipos de materiais indicam às crianças as possibilidades de transformação, de reutilização e de construção de novos elementos, formas, texturas etc. A relação que a criança pequena estabelece com os diferentes materiais se dá, no início, por meio da exploração sensorial e da sua utilização em diversas brincadeiras. Representações bidimensionais e construção de objetos tridimensionais nascem do contato com novos materiais, no fluir da imaginação e no contato com as obras de arte. Para construir, a criança utiliza-se das características associativas dos objetos, seus usos simbólicos, e das possibilidades reais dos materiais, a fim de, gradativamente, relaciona-los e transformá-los em função de diferentes argumentos.

A ARTE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A arte tem dupla capacidade expressiva e sugestiva. Pois, ela exprime o inteligível na sensível, sendo capaz de encarnar uma ideia ou um sentimento, na matéria, seja esta a tinta, argila, o mármore, as palavras, dança ou música. Bose (2000, p.12). Cita que a arte é um fazer- A arte é um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se transforma a matéria oferecida pela natureza e pela cultura. Nesse sentido, qualquer atividade humana, desde que conduzida regularmente a um fim, pode chama- se artística. Para GODOY (2003), as pessoas participam de vários meios que se entrelaçam algumas vezes se sobrepõem e outras podem se conflitar, possibilitando, com esse movimento, o desenvolvimento das linguagens expressivas. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) sugerem, no âmbito de experiência de conhecimento de mundo, eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza, sociedade e matemática.

A arte é uma maneira que possibilita o ser humano de expressar suas emoções, sua historicidade, manifestações culturais de diversos padrões estéticos. Conforme a percepção da progressão da história da arte a autora relata que: Para que a arte tenha uma história, espera-se dela não só um caráter atemporal, mas

também algum tipo de sequência ou progressão, já que é isso que “história” sugere. Nossos livros de história estão repletos de eventos do passado que nos são apresentados quer como parte de um movimento contínuo em direção ao progresso quer como histórias de grandes homens ou de épocas que se destacam das outras por exemplos o Renascimento Italiano ou Iluminismo. Com relação a essas formas cristalizadas de pensar sobre o passado, a história da arte e não nos desaponta no encontro dessas duas vertentes, podemos ver como a história reorganiza a experiência visual, fazendo com que assumam uma série de formas. Arnold (2008, pg. 18).

A arte evoluiu e ocupando um ambiente amplo em nossa sociedade, sendo algumas representações da arte imprescindíveis como é a música. Moura (2011, p.10) relata a importância da música no desenvolvimento dos educandos.

A disposição do professor e dos alunos em círculo, sentados preferencialmente no chão, para o desenvolvimento de grande parte das atividades gera aproximação e contribui para uma aprendizagem efetiva em atmosfera descontraída. Assim, além dessas a dispersão é minimizada pois todos têm condições de observar tudo e o professor pode assumir seu papel de líder de maneira natural, já que faz parte do grupo. É preciso incentivar a participação ativa do aluno. Da mesma forma que por meio de movimentar o corpo, a criança concretiza elementos e ideias musicais ao trazer as vivências de seu mundo, ela contribui criativamente para o enriquecimento das atividades desenvolvidas na classe.

A arte como prática pedagógica deve valorizar a arte, e suas vertentes artísticas, desenvolvendo a criatividade individual da criança. No contexto das aprendizagens na educação, a Arte refere-se à competência que induz o indivíduo a compreender e então desvendar e desenvolver as habilidades comprimidas em si. Muitas vezes não é compreendido pelos educandos que interrogam o porquê aprender determinados conteúdos, mas acabam se deparando no cotidiano com um mundo visual, onde até as combinações das roupas dependem do equilíbrio e da harmonia de cores. As expressões artísticas são um fator decisivo para a construção do saber, para o desenvolvimento humano individual e social. Através das diferentes dinâmicas o educador artístico pode trabalhar as sensibilizações, as expressões orais e corporais, interpretações, comunicações enfim a criatividade. Bosi (2000 p. 50) aponta a ideia de expressão: “A ideia de expressão está intimamente ligada a um nexo que se pressupõe existir entre uma fonte de energia e um signo que a veicula ou a encerra, uma força que se exprime a uma forma que a exprime. Força e forma remetem-se a compreendem-se mutuamente. A relação constante entre força e forma permite a constituição de um saber que investiga as correspondências entre as expressões

corporais e a sua qualidade subjetiva. Além disso, a Arte nos ajuda a compreender as condições íntimas dos indivíduos, uma vez que, através dos seus sentimentos expressam por múltiplos meios das diversas linguagens artísticas, seja ela a música, dança teatro e artes visuais”.

Uma das mais antigas formas de expressão artística é realizada por meio dos movimentos, a linguagem corporal reflete isso. O ser humano em grande parte de sua existência na terra, além de expressar através da fala, manifestavam-se também através de movimentos corporal diversos. A dança é uma das expressões da vertente da Arte, é uma das mais antigas e nem sempre foi aceita pela sociedade, de acordo com o relato de Tadra: A dança na Idade Média era proibida pela Igreja, pois toda manifestação corporal, segundo o cristianismo, era pecado, assim como seus registros. Porém os camponeses, de forma oculta, continuaram executando suas danças que saudavam suas crenças e manifestações populares. Depois de várias tentativas de proibição, a Igreja sentiu a necessidade de tolerar essas danças e, por não conseguir extingui-los. Mas tarde a cargo dos nobres, a dança reaparece dentro dos palácios, com o intuito de pura diversão (2009, p. 23). A arte possibilita o ser humano a construir, reconhecer a sua própria cultura através da arte. Engelmann (2008 p. 24) expõe que: “Quando o homem se reconhece como um ser fazedor de cultura, ele tem condições de criar uma consciência filosófica que lhe permite recriar, repensar, elaborar novos questionamentos, atribuir novos significados às coisas e também desenvolver a arte”.

O PCN reconhece a arte como componente curricular obrigatório da educação básica, destacando a arte como essencial para a criação artística dos educandos: A área de Arte que se está delineando neste documento visa a destacar os aspectos essenciais da criação e percepção estética dos alunos e o modo de tratar a apropriação de conteúdos imprescindíveis para a cultura do cidadão contemporâneo. As oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior. O aluno desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, que são ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar, o comunicar. A realização de trabalhos pessoais, assim como a apreciação de seus trabalhos, os dos colegas e a produção de artistas, se dá mediante a elaboração de ideias, sensações, hipóteses e esquemas pessoais que o aluno vai estruturando e transformando, ao interagir com os diversos conteúdos de arte manifestados nesse processo dialógico. Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo essa produção nas

outras culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam tanto seus modos de pensar e agir como os da sociedade. Trata-se de criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer o entendimento da riqueza e diversidade da imaginação humana. Além disso, os alunos tornam-se capazes de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo e decodificando formas, sons, gestos, movimentos que estão à sua volta. O exercício de uma percepção crítica das transformações que ocorrem na natureza e na cultura pode criar condições para que os alunos percebam o seu comprometimento na manutenção de uma qualidade de vida melhor (1998, pg. 19). A arte desde início da socialização do indivíduo faz-se presente, pois quando uma criança expõe através de desenho, com a associação do lápis e papel gerando uma imagem, essa é intencional visa à comunicação, mas não é somente através deste que reconhecemos a importância do desenho para a comunicação, visto que desde a pré-história o homem manifestava seus sentimentos, expressões e cultura através de sinais e desenhos nas pedras.

Derdyk (2004,p.29) define assim sobre o significado do desenho: seja no significado mágico que o desenho assumiu para o homem nas cavernas, seja no desenvolvimento do desenho para a construção de maquinários no início da era industrial, seja na sua aplicação mais elaborada para o desenho industrial e a arquitetura, seja na função de comunicação que o desenho exerce na ilustração, na história em quadrinhos, o desenho reclama a sua autonomia e sua capacidade de abrangência como um meio de comunicação, expressão e conhecimento. No conceito de DONDIS (1997, p.02) como linguagem artística, o desenho assim como as demais manifestações da arte “...significa muitas coisas, em muitas circunstâncias e para muitas pessoas. ” A arte humaniza e socializa tanto no processo de ensino aprendizado utilização por meio educacional quando na sociedade em geral, seja ela desenvolvida através da dança, teatro, música, pintura, arte- educação e museus, etc., pois se temos consciência de que a educação é a base estrutural, juntamente com a família, de uma sociedade plena, também temos consciência de que precisamos cada vez mais desta oferta para as condições de vivência social. Segundo Bueno (2008, p. 16) A arte também tem a função de apresentar o visual, o musical, o corporal, enfim, é através da “arte” em mãos (e também nossos olhos) podemos, portanto, fazer grandes descobertas. A arte em si busca preservar as importantes riquezas artísticas, eu exatamente reuni todas as dimensões humanas, emotiva, racional, mística, expressões corporais, etc., proporcionando uma experiência única, e insubstituível por qualquer área do conhecimento, a arte é fundamental na construção da identidade do indivíduo e de toda uma sociedade, e

propicia conhecermos novas culturas e é através disso que percebermos a nossa particularidade artística e cultural.

A ARTE E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA

A criança vê o mundo multidimensional e simultâneo e para essas vivências, ela aproveita com intensidade as suas descobertas. A história do ser humano está ligada a descoberta dos sons, expressões, ritmo, criar, investigar, procurar, etc. Com a ela não acontece nada diferente, cresce descobrindo, desenhando, percebendo, brincando, etc. A Educação pela arte tem como um de seus objetivos levar o ser humano a ter uma visão pessoal de si mesmo, fazendo com que a partir deste ponto de vista haja uma contribuição na sua vida sociocultural. A criança precisa ser trabalhada e desenvolvida tanto socialmente quanto a sua criatividade, é por meio do trabalho realizado com a arte nas escolas que isso será possível, pois, nas palavras de Buoro (2000, p. 39) “Arte se ensina, Arte se aprende”. A linguagem da arte na educação infantil tem um papel fundamental, envolvendo os aspectos cognitivos, sensíveis e culturais. Até bem pouco tempo o aspecto cognitivo não era considerado na a educação infantil e está não estava integrada na educação básica. O ato de desenhar deve ser considerado um fator essencial no processo do desenvolvimento da linguagem, bem como uma espécie de documento que registra a evolução da criança. A criança ao desenhar desenvolve a auto expressão e atua de forma afetiva com o mundo, opinando, criticando, sugerindo, através da utilização das cores, formas, tamanhos, símbolos, entre outros. É de ressaltar que o professor deve oferecer para seu aluno a maior diversificação possível de materiais, fornecendo suportes, técnicas, bem como desafios que venham favorecer o crescimento de seu aluno, além de ter consciência de que um ambiente estimulante depende desses fatores colocados, permitindo a exploração de novos conhecimentos. O ambiente escolar não só mantém como estimula a separação da razão da emoção. Acredita-se que seja por esse motivo que a sociedade rejeita a arte como um fator importante dentro da educação. A arte para cada um é vista de uma maneira diferente, e cada um pode expressá-la como quiser. Para a criança a arte é uma forma de expressão, pois a natureza da criança é lidar com o mundo de modo lúdico, fazer o que lhe dá prazer e satisfação. Ao desenhar a criança entra no seu mundo de fantasia e imagina tudo. Assim também é a educação, ela não acontece no vazio; deve ser fruto de uma criação, e está inserida, no contexto social, se acontecer ao contrário, perderá o sentido e o ânimo para desenvolver o aprendizado, e vivê-lo na sua intensidade.

É permitido utilizar a arte para ensinar diversos conteúdos: é uma forma metodológica a ser empregada nas aulas, para torná-las mais proveitosas. Educar através da arte é condição essencial para os professores dos anos iniciais. Os professores que educam através da arte permitem ao aluno uma educação integral, que consiste na educação da mente e também do corpo, trabalhando a percepção, a imaginação, a disciplina, a criatividade e o envolvimento com o grupo. A arte estabelece uma relação de autoconfiança com os outros.

O PAPEL DA ARTE NA EDUCAÇÃO

Muitos professores veem a arte como um passatempo, um descanso das aulas “mais importantes”. Usam de recursos que nada acrescentam na vida das crianças, que não estimulam a criatividade, a capacidade criadora, não abrindo portas para que os alunos aprendam sobre as várias linguagens da arte e sobre muitos artistas importantes para a nossa história.

Para Fusari e Ferraz (1993), não podemos pensar a arte somente como visual, uma vez que a música, o teatro e a dança são linguagens que também estão ligadas a essa área do conhecimento. A disciplina deve garantir que os alunos “conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos nessas áreas” (p. 20). Mas para isso é preciso que o professor organize suas aulas de modo a interessar a todos os alunos. Desta forma, como em outras disciplinas escolares, o processo de conhecimento se dará por meio de resolução de problemas.

De acordo com Buoro (2000), ao entrar na escola, a criança já traz consigo certa bagagem de experiências que vem aprendendo durante o percurso de sua vida, o professor deve, a partir disso, contribuir para o desenvolvimento de novas habilidades ampliando esses saberes prévios e organizar conteúdos e atividades significativas para as crianças, pois “O que decoramos ou simplesmente copiamos mecanicamente não fica em nós. É um conteúdo momentâneo, por isso conhecimento vazio que no decorrer do tempo é esquecido. Não faz parte da nossa experiência”. (MARTINS, PICOSQUE E GUERRA, 1998, p. 120).

De acordo com Ferraz e Fusari (1999), o trabalho com arte, apesar de ter uma amplitude limitada, possibilita uma educação qualitativa e quantitativamente “bem-feita”, mas para isso o professor deve estar sempre se atualizando e organizando seu trabalho de educação.

O papel da escola em relação à arte é, junto com o professor, ampliar e aperfeiçoar os saberes dos alunos. Porém, para desenvolver bem as suas aulas, o professor deve conhecer as noções artísticas e estéticas de seus alunos e observar como pode auxiliá-lo nas suas produções.

O professor deve explorar os interesses pessoais dos alunos, mesmo sabendo que em uma mesma sala de aula há vários gostos diferentes. Por este motivo, o professor deve prever as artes populares que seriam um denominador mais abrangente do interesse dos alunos.

A criança, muitas vezes se vê cercada por modelos estereotipados presentes na mídia, por exemplo. Não que isso seja prejudicial, pois esse conteúdo midiático pode muito bem ser usado como recurso nas aulas, mas cabe ao professor fazer com que a criança desenvolva seu lado crítico.

Quanto mais o aluno tiver contato com obras artísticas, seja por meio da música, teatro, dança, ou artes visuais, maior será sua percepção sensível, memória significativa, imaginação criadora e poderá ter maior consciência de si e do mundo que o cerca.

Para Buoro (2000), a finalidade do ensino da arte na educação infantil é contribuir para a formação de seres humanos mais críticos e criativos que poderão atuar futuramente na transformação da sociedade. Além de que por meio da arte podemos manifestar nossos desejos, sentimentos e expor nossa personalidade.

Portanto, a escolha da imagem/pintura como objeto de trabalho procura acompanhar e estimular o desenvolvimento cognitivo natural da criança. Espera-se que cada obra consiga ser aprendida nos seus referenciais primeiros, a partir das analogias propostas pelas crianças leitoras, que deverão se perceber como parte de um grupo social, cuja diversidade de leituras é tanta quanto o número de leitores, embora cada obra de arte seja única no seu conteúdo e realização. (BUORO, 2000, p. 45).

Para Sans (1995), inicialmente, por volta dos 2 anos de idade a criança se interessa apenas pelo efeito do material usado para desenhar e não pelo desenho em si. Segura o lápis com qualquer mão e apenas risca linhas simples e curtas, pouco tempo depois já é capaz de fazer curvas fechadas, espirais e múltiplos círculos. Nessa idade o professor deve fazer intervenções mostrando à criança qual a forma correta de segurar o lápis, independente da mão que ela escolha.

Por volta dos 3 anos de idade, já possui controle muscular e consegue desenhar com mais firmeza e nomeia os desenhos fazendo uma relação com o mundo exterior.

A figura humana, para a criança, só a partir dos 4 e 5 anos começa a mostrar forma mais real. A partir disso passa a "desenhar com mais frequência os objetos do cotidiano,

mas ainda os distribui no papel sem relação uns com os outros como se estivessem soltos". Por volta dos 6 anos a criança passa a desenhar com mais clareza sua cultura, desenha não só como vê o objeto, mas sim como se sente sobre ele. Aos 10 anos a criança começa a perder a espontaneidade dos anos anteriores porque nessa fase ela "fica mais exigente; procura cada vez mais pôr uma lógica em sua criação".

A criança é observadora por natureza. Olha atentamente, examina e especula o que acontece ao seu redor. Assimila e retém informações com facilidade. Em muitas ocasiões é vista com admiração pelos adultos por seus comentários inteligentes. Quando desenha, ela exerce grande concentração. Então, não pode ser por incapacidade de observação que simplifica o modelo representado. Ela desenha somente o que lhe interessa, o que lhe chama mais atenção, ou seja, faz o que considera ser mais importante no motivo focalizado. (SANS, 1995, p. 37).

Podemos dizer, então, que o modo que a criança desenha não é por falta de coordenação motora ou por serem formas simples e fáceis, mas sim porque ela desenha espontaneamente e tem seu modo particular de retratar o elemento observado. O que contribui para isso é o fato de que, por sua inocência, a criança é colocada mais próxima a tudo e a todos e "não carrega a forte tendência à discriminação que, quase sempre, afastam o adulto de ter pureza na opinião, sem sofrer interferência de certos preconceitos". (SANS, 1995, p. 38).

O papel da escola na educação infantil não é criar dançarinos, atores, pintores, desenhistas ou músicos, mas é, sem dúvida, mostrar para as crianças esse mundo da arte, pois é fazendo arte que podemos expressar quem somos, como nos sentimos e como pensamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho percebeu-se que o desenho enquanto arte-educação é uma ferramenta para aquisição do conhecimento, e, que a depender da orientação torna-se algo de fundamental relevância para a criança no início da sua vida escolar.

Através das artes podemos ler e escrever o mundo. Essa que é a leitura mais importante para o desenvolvimento cognitivo. Não podemos ler e escrever sem primeiro fazer uma conexão com o nosso interior e com o mundo ao nosso redor.

A imposição de aplicar desenhos prontos para a criança faz com que ela não estimule o seu raciocínio, e com isso exercitar o seu pensamento; fator que faz com que ela

desenvolva a sua personalidade, o que a torna independente se percebendo capaz de fazer suas próprias construções sem precisar de modelos já pré-fabricados.

A educação através da arte auxilia no desenvolvimento criativo e estético, à medida que adquirimos gosto pela arte nos tornamos seres mais críticos e reflexivos. Nesse sentido as artes visuais na educação infantil são importantes para as crianças vivenciarem suas experiências e desenvolver o conhecimento em diferentes produções artísticas. A arte nos proporciona um encantamento nas suas variadas formas. O contato com a arte possibilita novos saberes. O universo infantil é rico dentro das diferentes linguagens da arte e a criança se sente feliz quando é estimulada e valorizada por suas produções. Às vezes o educador esquece que já foi criança, e não leva em conta o saber da criança em suas produções. As produções infantis devem ser valorizadas e não comparadas, porque cada criança estabelece um contato com a arte nas mais variadas formas. Portanto para conseguir que uma sociedade valorize as produções artísticas em geral será necessário termos um novo olhar para com a educação infantil. Aprender apreciar e valorizar as produções infantis. Uma sociedade só aprende a valorizar sua cultura se for vivenciada desde criança. O papel do educador é fazer esta mediação para que as motive e incentive superando assim todos os obstáculos e sintam autoras da sua arte com autonomia e espontaneidade. Ser criança é conquistar seu espaço de forma única, sendo assim o professor deve entender um pouco desse universo infantil. O aprendizado do ser humano se dá de várias maneiras e está em constante busca de novos conhecimentos renovando-se a cada dia.

Diante do exposto, conclui-se que a Arte deve ser colocada como disciplina formadora de opinião, pela qual os conteúdos trabalhados não se resumam a meros desenhos, trabalhos manuais, ou cantigas e representações sem sentido. Todas e quaisquer manifestações artísticas levadas aos alunos devem aguçar os seus sentidos, incentivando-os a tornarem-se sujeitos pensantes e criadores.

REFERÊNCIAS

ARNOLD, Dana. **Introdução à História da Arte**. São Paulo: Ática, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular para a educação infantil: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. Editora Perspectiva. São Paulo. 2002

- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 3ed.SP:Scipione,2004.
- DONDIS, Donis. **Sintaxe da linguagem visual**. 2 eds. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DUARTE JR., João Francisco. **Itinerário de uma crise: a modernidade**. Ed. UFPR, 1997.
- DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** Papiros editora, 1953 2002.
- FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte**. Cortez Editora,1999.
- GOMBRICH, E. H., **A História da Arte**, Zahar Editores, 1985.
- FUSSARI, Maria F. de Resende; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **Arte na educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.
- MARTINS, Ana Rita. **É hora de imaginar**. Revista Nova Escola, São Paulo, n. 231, abril, 2010.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do Ensino da Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FDT, 1998.
- MUNIZ, Luciana. **Naturalmente criança: A educação infantil de uma perspectiva sociocultural**. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela. Infância e educação infantil. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte Infância e formação de professores: Campinas, SP;** Papirus,2004.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Educação infantil: Saberes e fazeres na formação de professores**. Campinas, SP; Papirus, 2011
- MOÇO, Anderson. **Quanta coisa eles aprendem**. Revista Nova Escola, São Paulo, n.231, abril, 2010.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS ADOLESCENTES



MARGARIDA ANA MESQUITA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2012); Segunda Graduação em Artes Visuais pela Faculdade de Educação Paulista – FAEP (2018); Professora de Educação Infantil no CEI Basileia, junto à PMSP.

RESUMO

Este artigo propõe uma análise crítica e reflexiva sobre a importância da relação afetiva entre o educador e o educando. Refletimos a importância do afeto para unir os processos cognitivos em favor de uma aprendizagem afetiva do aluno. O afeto para o aluno adolescente se transforma em instrumento para a construção de significados em seu mundo subjetivo e objetivo, observando-se que a afetividade também funciona como uma corrente unificadora entre professor e aluno, relacionando sentimentos, valores, amor e respeito. A afetividade, por concretizar a união de uma série de manifestações, consegue ajudar o educando na manutenção do seu equilíbrio emocional e na aprendizagem, valorizando-o como indivíduo dotado de sensibilidade.

Palavras-chave: Aprendizagem; Afetividade; Adolescência; Relação Docente e Discente.

INTRODUÇÃO

Na primeira parte realizaremos uma reflexão sobre a importância da afetividade entre alunos e professores e sua relação com o sucesso da aprendizagem, bem como, refletiremos sobre o seu conceito empregado ao discente. Experiências mostram que um ambiente escolar, onde a relação entre docente e discente estão pautadas no afeto, consegue-se uma aprendizagem favorável, já que com a autoestima elevada, a motivação para aprender é despertada. Justifica-se o trabalho de pesquisa por entendermos que o afeto é algo essencial para a formação do indivíduo. Ao nascer, desde criança até a última etapa de vida, a afetividade desempenha um papel fundamental no crescimento físico, psicológico e social dos seres humanos. Estes, por sua vez, constroem a sua personalidade e se relacionam de diferentes maneiras na busca de seu objeto do conhecimento. Partindo

desse pressuposto, o que se espera do papel do professor é que se torne acessível para o educando e valorize as trocas durante a interação, usando o diálogo como meio para despertar o interesse e a autonomia do aluno frente ao conhecimento.

Na segunda parte, verificaremos que o presente trabalho busca estudar como se concretiza a aprendizagem por meio da relação de afeto entre docente e alunos adolescentes. O objetivo geral da pesquisa é avaliar o impacto da afetividade no aprendizado do adolescente. A motivação pela escolha do tema se deu pelo fato de atualmente, percebermos certa distância afetiva, muitas vezes e nem sempre notada pelos atores do processo de ensino e aprendizagem. Orientando-se pela problemática, de que forma os vínculos afetivos entre docente e discente adolescente podem favorecer a aprendizagem? O estudo propõe-se a contribuir com a educação de forma mais abrangente possível.

Na terceira parte, serão feitas considerações finais sobre a discussão apresentada. O trabalho busca por meio de pesquisa bibliográfica, aportar-se em alguns teóricos para fundamentar a relação entre aprendizagem e afetividade e o vínculo afetivo neste processo. O artigo foi sistematizado, inicialmente na apresentação de pressupostos teóricos sobre o conceito de afetividade, abrangendo o tema aprendizagem sob a visão de Vygotsky (2010), caminhando logo após para as teorias de desenvolvimento de Donald Winnicott (1992) e Henri Wallon (1992), finalizando com reflexões á respeito do assunto, fornecendo assim uma síntese do trabalho.

O CONCEITO DE AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM PARA VYGOTSKY

A palavra afetividade é a relação de carinho ou cuidado que se tem com alguém íntimo ou querido. É o estado psicológico, que permite ao ser humano, demonstrar o seu sentimento e emoções a outra pessoa ou outro ser vivo. Diferentes literaturas existentes sobre o conceito de afetividade fazem variadas definições sobre termo, relacionando-a alguns aspectos como motivação, paixão, atenção, emoção, e mais alguns outros. Mas a construção de uma definição única tem sido uma das grandes dificuldades encontradas pelos estudiosos do assunto, já que ela é analisada por várias áreas do conhecimento e não de forma interdisciplinar.

Independente de qualquer definição elaborada a respeito do termo, o importante é saber que as pesquisas realizadas acerca da afetividade direcionam - se muitas vezes, na validação do papel da Razão, tendo em vista que os aspectos afetivos na visão científica

apresentam um problema para a objetividade. Essa concepção até hoje ainda impera na nossa espécie, crescemos acreditando que para se constituir os sujeitos deverão estar desvinculados dos sentimentos e passamos adiante para outras gerações de que o sentimento precisa ser subjugado para a existência da Razão. O mesmo se deu com o conceito de ensino e aprendizagem na Escola, o discente por parte do educador é visto como duas metades e não no seu aspecto total.

Quando o indivíduo mostra-se aberto a ser contaminado pelas sensações que o afeto produz, ele ajuda que haja uma produção intensa de atividades que o façam reagirem, diante das situações, invocando processos psíquicos. A afetividade, por levar o ser humano a apresentar uma atividade constante diante de cada estímulo, acaba favorecendo o exercício mental e posteriormente a aprendizagem.

De acordo com a psicologia o afeto funciona para o indivíduo como um mecanismo de atribuição de significados para a realidade, valoriza tudo o que está externo a ele, como fatos e acontecimentos, abarcando manifestações afetivas como a emoção e sentimento, cada um com sentido diferente do outro.

O educador se equipara de diversas técnicas para ensinar, esperando dar mais consistência ao seu método de abordagem, mas a eficácia dessas estratégias é colocada em xeque quando não há a existência de um educando envolvido emocionalmente com o objeto do conhecimento.

Pode-se comprovar que as relações no processo de ensino e aprendizagem semeado por afeto, despertam dimensões como a do respeito, do carinho, da solidariedade e a da humanização no contato com o outro. Atualmente, em nossa sociedade, a figura do professor se apresenta como meio e símbolo na vida do educando em prol de seu aprendizado. É por meio dele que a dinâmica escolar pode alcançar objetivos que garantam uma formação de aprendizagem integral centrada em uma visão mais ampla de educando.

Verificamos por meio de observações em uma sala de aula de uma escola estadual do Ensino Médio noturno, dois fatores: afetividade e aprendizagem. Percebemos que o professor se torna elemento central no direcionamento para outras etapas da vida, equilibrando um futuro saudável emocional e mental para os seus alunos.

Estudos sobre a relação entre afetividade e aprendizagem, nos dias atuais tem se mostrado um assunto de grande interesse entre estudiosos de diversas áreas, todos com o intuito de verificar como ela se apresenta e do seu emprego na vida do indivíduo, e a educação não está à parte desses estudos.

Acreditando na ideia de que o indivíduo deve ser analisado em sua totalidade, portanto como um ser dotado de inteligência e também de emoção, a visão de um educador apenas

transmissor de conteúdos, que desconsidera o ser integral que o educando é não pode ser concretizada, já que educar incide também em formar seres emocionalmente capazes, pois o desenvolvimento humano se relaciona com a formação de várias áreas como a social, intelectual, corporal e afetiva, essa última é que nos ajuda a identificar-nos, compreender aos outros, amar e proteger.

Lev Semenovich Vygotsky foi um teórico que realizou estudos sobre o desenvolvimento intelectual, colocando a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ocupando lugar de destaque em sua obra. Para o autor os processos psicológicos superiores eram possibilitados pelo aprendizado e sua origem se daria por meio das relações sociais, acreditando que a aprendizagem não seguia o desenvolvimento, mas o impulsionava e o promovia como nos esclarece:

(...) o aprendizado é o aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas. (VYGOTSKY apud REGO, 2010, p.71).

De acordo com o autor, a aprendizagem significa para o homem uma evolução que o leva para formas de pensamento sofisticadas, e lhe dá condições de participar dos conhecimentos construídos ao longo da história. É o mesmo princípio que deve ser aplicado ao educando, considerar a aprendizagem dele como fator inerente para o seu desenvolvimento e apropriação dos saberes da cultura.

Para ajudar na compreensão da relação do processo de aprendizagem e o desenvolvimento, Vygotsky (2010) propôs a Zona de Desenvolvimento Proximal, que funcionava como uma forma de fornecer um princípio educativo. A Zona de Desenvolvimento Proximal, para o autor implicava, na relação entre o Nível de Desenvolvimento Real e o Nível de Desenvolvimento Potencial.

Por Zona de Desenvolvimento Real, segundo o autor, pode-se entender como o nível em que a pessoa já domina algumas funções e consegue realizar sozinho tarefas sem a ajuda de alguém, enquanto a Zona de Desenvolvimento Potencial mostra-se num nível em que o sujeito depende de alguém para realizar algo. Vygotsky (2010), em sua obra, deu grande relevância à interação social para o favorecimento da aprendizagem, entendendo que o intercâmbio ajudaria na construção de significados e na ressignificação desses.

O ADOLESCENTE E A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A teoria winnicottiana, vê o amadurecimento do ser humano como um processo que se dá ao longo de cada etapa, prescrevendo tarefas, dificuldades que vão direcionando o indivíduo à conquista da maturidade, tendo essa luta travada a partir da vida intrauterina, passando pela infância, adolescência, juventude, vida adulta, velhice e morte. A provisão ambiental de que o indivíduo precisa é aquela responsável pelo desenvolvimento do seu ego e paralelamente das defesas que são necessárias para a sua sobrevivência. O ambiente então funcionaria como um meio facilitador e seguro de transposição de uma fase para outra, o que representaria para a adolescência, um acolhimento que permitiria ao jovem lidar com eventos de natureza desconhecida, mas que devido ao conforto proporcionado pelo ambiente, esse confronto se daria de forma mais segura para ele.

Então para reafirmarmos, o caráter de construção de identidade do adolescente, se dá por meio da invocação de atividades efetuadas em estágios anteriores e posteriormente a essas experimentações o aparecimento da maturidade no jovem será uma realidade possível. Esse revivalismo das etapas experimentadas para o adolescente é um meio de se alcançar algo que havia sido construído anteriormente e se perdeu, o ser unitário, o EU. Os padrões primitivos trazidos à tona pelo jovem se mostra uma coisa necessária assim como é o ambiente e o caráter que este possui. Na concepção de (Winnicott, 2000, s/p.):

Somente se há uma mãe suficientemente boa é que a criança inicia um processo de desenvolvimento que seja pessoal e real. Se a maternagem não é suficiente boa, então a criança torna-se uma coleção de reações à imposição, e a verdadeira identidade da criança falha em se formar ou se torna escondida atrás de uma falha de identidade.

A escola, por exemplo, com o universo social existente lá, é um local que pode vir a ser promissor no fortalecimento do papel do adolescente, pois sob a ótica de Winnicott (2005) o ambiente é o lugar que dá condições psicológicas ou emocionais, físicas ou concretas para a formação do indivíduo, sendo assim, o ambiente escolar é esse espaço que temos que contar. A figura do professor, então no espaço da Escola, é o canal mais próximo do adolescente e representa para ele ora a pessoa que por vezes ele se identifica e depende, ora afasta-se e procura diferenciar-se.

O que precisamos ter em mente sobre o ambiente e o docente que faz parte dele, é que ele existe para dar sustentação ao adolescente na evolução de seu amadurecimento e implica por parte do educador saber a real condição que o discente, nessa fase da adolescência encontra-se, como a questão da imaturidade, a procura do seu eu, a ética,

pois é por meio do reconhecimento da condição verdadeira a qual esse jovem está atrelado que possível experimentar um canal de comunicação em que o docente pode fornecer o colo quando existe a dependência ou mesmo impor os limites de que talvez o adolescente precise.

A afetividade na adolescência caminha por terrenos mais férteis e pode ser um caminho para explorar a adesão do jovem em vários desafios, inclusive o de aprender, como acreditava Wallon (1989, p.162):

A propagação epidérmica das emoções ao provocar um estado de comunhão e de uníssono, dilui as fronteiras entre os indivíduos, podendo levar os esforços e intenções em torno de um objetivo comum. Permitiria assim relações de solidariedade quando a cooperação não fosse possível por deficiência dos meios intelectuais ou por falta de consenso conceitual, contribuindo, portanto para a constituição de um grupo e para as realizações coletivas.

Conforme o autor cita, o afeto e as suas variações, como a emoção conseguem uma coesão social por parte dos indivíduos que faz com que todos se unam para irem a uma mesma direção. Esse caráter unificador que o afeto apresenta, na parte pedagógica tornar-se-ia um instrumento fundamental para o fortalecimento da relação entre docente/discente e por analogia a aprendizagem, favorecendo assim um ambiente regido pela autoestima, diálogo e socialização.

São as experiências vivenciadas, no cotidiano do jovem, que trazem uma influência sobre o seu aprendizado. Sendo assim, o professor que possui um olhar sensível sobre o contexto histórico no qual o seu discente está inserido, sabendo que nem sempre esse contexto o favorece, consegue compreender o aluno a quem ele ensina e contribui de forma mais humana para que outros fatores que obstruem seu aprendizado sejam reduzidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar é um processo sério, exigindo de quem o faz um comprometimento e abdicação de todos os tipos de preconceitos, com a conscientização por parte do mediador de que o ato de ensinar por meio do amor é vital e se faz necessário. O sucesso da aprendizagem do educando adolescente pode se dar pelo estabelecimento de uma prática pedagógica que tenha como relevância a preocupação com o bem estar afetivo do aluno.

Os sentimentos de afeto expressados na relação entre docente e discente não só contribuem para a apreensão do objeto pelo educando, como também interfere na autoimagem do mesmo, podendo ajudá-lo a produzir uma autonomia e crença em suas

capacidades.

Os teóricos abordados para o desenvolvimento dessa pesquisa contribuíram muito ao validar o valor da afetividade no desenvolvimento do ser humano e mais ainda ao confirmarem a presença do afeto como elemento essencial para o sucesso escolar.

Não podemos ignorar que a escola deve garantir na relação entre professor e aluno uma qualidade nessa interação, priorizando o desenvolvimento afetivo juntamente com o cognitivo.

Enfim conclui-se pelo reconhecimento da importância do papel que a afetividade desempenha no processo de aprendizagem do aluno e no relacionamento com o educador, pois mesmo que os fenômenos afetivos estejam condicionados a fatores de ordem subjetivas, o que provém deles caracterizam-se por experiências no mundo objetivo, a qual todos estamos expostos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 21ª ed. São Paulo: Cortez, 1985.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Uma introdução ao estudo da psicologia**. 14ª ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

COPETTI, Jordano. **Dificuldade de aprendizado: manual para pais e professores**. 2ª ed. São Paulo: Juruá, 2009.

DIAS, E. O. **A teoria do amadurecimento de D.W.** Rio de Janeiro: Imago, 2003.

GALVÃO, Isabel. **Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

HAMZE, Amélia. **O que é a Aprendizagem?** Brasil Escola. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/o-que-e-aprendizagem.htm>
Acesso em: 07 març. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação**. 21ª

ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TAILLE, Yves La de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky,**

Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 18ª ed. São Paulo: Summus, 1992.

WINNICOTT, Donald. **Natureza humana.** Rio de Janeiro: Imago, 1990.

DIVÓRCIOS – UM MAL SOCIAL - CAUSAS E EFEITOS NA EDUCAÇÃO SAÚDE E FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS E DO TECIDO SOCIAL



MARIA APARECIDA DE LIMA

Graduação em Letras pela Faculdade Organização Santamarense de Educação e Cultura - OSEC (1985);
Pós Graduação "Latu Sensu" em – "Práticas e Vertentes do Ensino da Língua português e da Literatura na área de
Linguística, Letras e Artes" pela Universidade Nove de Julho -UNINOVE(2010);
Pós Graduação "Latu Sensu" em – "Psicopedagogia institucional pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação
-FATECE (2018)
Professora de Educação Básica II de Língua Portuguesa – secretaria de Educação do Estado de São Paulo desde 1986.
Professora de ensino fundamental II e médio de Língua Portuguesa - Secretaria Municipal de Ensino da cidade de São
Paulo desde 2006.

RESUMO

O número de Casamentos no Brasil por ano é de 1000000 registrados em cartórios. E um número de 300000 divórcios registrados no mesmo período. Um em cada 3 casamentos são desfeitos num tempo médio de 8 anos. O educador enfrenta na sua rotina uma potencialização das dificuldades nas estruturas de relacionamento, nas respostas aos estímulos de aprendizado com fundamentos nos lares desfeitos, nas Angústias e aflições, nos sonhos desfeitos, nos verdadeiros relatos de abandono, exigindo um novo esforço para construção dos saberes. Construindo saberes diante de um quadro de terra arrasada. Este autor relata neste artigo a identificação das causas prováveis desta guerra surda, porem devastadora em curso nos lares com prejuízos financeiros, de vidas e com lucros de alguns setores. Que de acordo com este autor deveria ser tratada como uma tragédia social. Uma calamidade pública e social de proporções gigantescas, maiores que os grandes desastres que a mídia tem divulgado recentemente. Não há um esforço republicano organizado para o enfrentamento deste fenômeno social.

Palavras-chave: Divórcio; Suicídio; Feminicídio; Agressões; Alcoolismo; Drogas; Prostituição; Ansiedade e Depressão.

INTRODUÇÃO

FAMÍLIA

A natureza foi sábia ao unir um homem e uma mulher para gerar uma criança. Criar um filho é uma tarefa comunitária na formação e no cuidado. Os avós são fundamentais e importantes, os primos, os tios e tias, e até vizinhos são elementos de construção de uma

formação completa e estruturada. A construção das memórias, do caráter, da segurança, é de responsabilidade desta comunidade que está em torno. Todos estes atores são a família.

A Família não é um mar de rosas. A família é o espaço natural do aprendizado, do conflito, do acolhimento e da rejeição. Onde vamos ter o primeiro esbarrão, o primeiro tombo, as primeiras frustrações, o primeiro e importante esquecimento, a primeira ofensa, a primeira humilhação, a primeira disputa, o primeiro abandono. A família é o espaço pra se exercer o amor e o perdão na sua forma mais concreta, e barata. O preço que se cobra é o de laços de sangue. É aqui que seremos verdadeiros, pois seremos unidos para sempre. Não há outro espaço onde se terá mais perdão, esquecimento, compreensão. Onde haverá o maior espaço para exercer sempre o perdão, a compreensão, a amizade e o amor. Dentro da família há o verdadeiro perdão. Aquele que realmente esquece pra sempre as ofensas, esquecimentos, esbarrões e humilhações sofridos. A família é o espaço do acolhimento e do abandono. Pois é o reflexo, um microcosmo da sociedade. A família é a razão do nosso amor, é a razão de nossas loucuras e lutas. Por isto que o amor é uma escolha. Escolher a família é a boa decisão. Perdoar sempre e terá a honra de participar e possuir uma família. A sua Família, nem perfeita, nem a melhor do mundo, mas a sua família.

Pela família vale todo o perdão, e quem não admitiu, não perdoou, não reconsiderou, sabe do que estou falando. Lute pela sua família com honestidade, retidão de caráter, verdade, humildade, lute.

O AMOR

“O amor não é apenas uma emoção, um sentimento espontâneo, uma sessão da tarde, uma expressão de hollywood ou uma alegoria cinematográfica.

O Amor é uma atitude diante da vida. O amor é uma Escolha, um Comportamento, uma Responsabilidade sobre pessoas e vidas. O Amor é a boa decisão, as vezes a mais difícil, uma linda e respeitosa forma de lidar com a vida das pessoas, da comunidade e com os presentes que Deus te deu pra ser responsável, não por um tempo nem com condições. E principalmente a decisão de abrir mão do que quer para si.

O amor é uma decisão!

Uma decisão que não tem nada a ver com beijos e nem com sexo. Uma decisão de ser um só, junto com toda a criação de Deus. Ser um só com as árvores, a terra, o mar, o ar, o céu e as pessoas. Somos um só! O amor é o momento da comunhão, a mesma "vibe", a conexão intensa que você vive a alegria da mesma forma, capacidade e semelhança de Deus. Pois Deus é amor.

Deus é um amor tão intenso que mesmo não recebendo nada em troca, ofereceu-se como filho, sendo amor e uno, para ser um servo, e como servo se tornou homem, e como

homem humilhou-se até a morte, e morte de cruz, para poder criar um segundo pacto, agora com um sacrifício definitivo, e assim salvar a todos nós que lutarmos para salvar e guardar o amor dentro de nós. Sem o amor somos uma partícula da negação de Deus. Decidindo amar somos como ele, Deus, pois ele vive, e vive em nós!!

O livre arbítrio é confundido com a liberdade de se jogar naquilo que tem vontade e pronto. A grandeza e a verdade do livre arbítrio é o exercício de escolher o que é o correto e o melhor pra todos. Este é o lado sábio e divino, a grandeza do livre arbítrio. O livre arbítrio é o poder de escolher não escolher, e lutar pelo amor, pela família, pela sociedade construída em cima desta coluna, família.

Evidente que tem emoção e sensibilidade, mas não podemos crer que o amor está onde há egoísmo, traição e impiedade com o próximo.

O Amor é uma decisão de luta contínua para manter acesa a chama, as labaredas do respeito, consideração e querer bem.

Amor: 1 Coríntios 13:4-7

“O amor é sofredor, é benigno; o amor não é invejoso; o amor não trata com leviandade, não se ensoberbece. Não se porta com indecência, não busca os seus interesses, não se irrita, não suspeita mal; Não folga com a injustiça, mas folga com a verdade; Tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta. “

A Paixão por submeter e conquistar – A Capacidade de sedução

A GUERRA – O OBJETIVO

Desenvolver uma rede interligada de ações simultâneas oferecendo um pensamento moderno protegido pelas leis, transformando uma programação milenar de amar ao próximo em um modo de vida onde o amor próprio é o objetivo ideal de modo de vida feliz, vencedor e livre.

Ame a si mesmo, ignore os sentimentos do próximo.

Com o objetivo de provocar a destruição das pessoas, praticando o divórcio, a separação, que produzirá:

- Depressão;
- Ansiedades;
- Suicídio;
- Agressões;
- Femicídio;
- Drogas;
- Alcoolismo;
- Prostituição;
- E aniquilação de vidas e sonhos.

ESTRATÉGIA USADA

Mudar o comportamento de amar ao próximo.

Estimular o amor próprio com egoísmo.

Exaltar aqueles que romperam estes limites.

Estimular a traição.

Estimular a paixão, estimular a lutar contra todos pela busca da paixão.

Estimular a urgência de aproveitar as oportunidades.

Estimular o culto ao corpo, a sensualidade.

Estimular o exercício da sedução.

Estimular a entrega ao prazer.

Estimular o alcoolismo.

Estimular a arrogância.

Estimular o prazer de ser amante experiente.

Apresentar um Deus tolerante e permissivo, que perdoa tudo.

TÁTICAS

Uma luta pela vida onde o confronto direto é nesta direção:

- ✓ Livros onde retratam lindos Milionários com comportamentos, no mínimo, questionáveis entre um casal são oferecidos como uma liberdade de ser e viver.
- ✓ Músicas que exaltam a infidelidade o triângulo amoroso:

“Quem eu quero não me quer,

Quem me quer não vou querer

Eu não vou sofrer sozinho

Todo mundo vai sofrer”

Irresponsabilidade cantada por multidões nas rádios. Sofrer por desprezo leva à morte, ao suicídio, às drogas, ao alcoolismo.

- ✓ Filmes que orientam e exaltam comportamentos de brigas, de disputas, discórdias, onde o culto ao corpo e a possuir bens é a fonte da felicidade
- ✓ Novelas onde o triângulo amoroso é oferecido como felicidade e vida moderna.
- ✓ Grandes séries com o mesmo tema e mesma construção de paradigma.
- ✓ Campanhas de marketing de produtos de higiene e beleza onde se exalta o culto ao corpo
- ✓ Redes sociais: Facebook, Whatsapp, Tinder, Madison etc.
- ✓ Produtos de Beleza, perfumes, batons, shampoos. Como estamos cercados. Com nomes diretos convidando ao engano e a traição.

✓ Roupas com mensagens diretas, às vezes, nem tanto, mas com uma clara conotação pra exercer a liberdade sem compromisso.

- You tube:
 - A importância do sorriso na sedução
 - Use o sorriso como arma de sedução
 - Na internet há vastíssimo material no ensino do engano, da sedução, do fascínio...
- Sedução: é o ato de seduzir ou de ser seduzido, de fascinar, encantar. Em um sentido pejorativo, é o ato de atrair para o mal.
 - Fascinar: a cobra fascina o passarinho, ele treme todo, tentando escapar, mas fica imóvel, sem domínio para a fuga e ... tchau!!! Num bote certo acaba a historia de um pai, de um esposo, de uma família inteira.
 - Dominar com o olhar. Exercer domínio por meio de encantamento, de feitiço; enfeitiçar.

Seduzir é enganar. Pois se eu gosto de alguém a única coisa que eu vou oferecer é honestidade e sinceridade, e vou pedir o mesmo em troca. Usar de estratégias para conquistar? É usar de mentira. E o rei da mentira não está aqui.

A LEGISLAÇÃO

Excelente mecanismo de punição, inegavelmente correto. Altamente positivo que colocou limite nas relações abusivas e nos crimes cometidos contra mulheres.

Porém há uma forte inclinação negativa, para a mente que procura subsídios, amparo na sua decisão de acabar um relacionamento, trair!

É um suporte negativo, uma rede de proteção para que decisões de traição, de mentira e de engano, agora sabendo que os riscos de punição estão eliminados sob a proteção da lei.

É delicado expor desta forma, mas esta luta não tem vencedores, só vencidos.

Dentro de toda esta rede armada, para criar um terreno fértil para as dissoluções de relacionamentos. Procurando garantias dentro do estratagema que certamente irá ferir emocionalmente pelas decisões de deleite pessoais e se jogar na busca da satisfação das paixões.

Por outro lado a própria definição de adultério deixou de ser configurado crime, corretamente!

Mas negativamente abriu as portas para que a permissividade entrasse nos relacionamentos e colocassem definitivamente uma rede de proteção para toda a sorte de

liberdades que culminam com o fim dos relacionamentos. Para que as escapadas não resultem em nenhuma responsabilização, sob a proteção da lei.

Um simples ato sexual fora do casamento, ou do relacionamento é lembrado no Congresso Nacional e definido por grupos que representam a sociedade, que não haverá pena, acusação, ou retaliação, dentro da lei. Não há ilegalidade neste ato. A lei deixou de se posicionar sob este aspecto, deixando as pessoas livres para decidirem sob sua conveniência de desejos, e entendimentos.

Porém a lei é dura com quem não paga impostos, quem não paga uma conta d'água, ou das Casas Bahia. Submetendo a multas, a exposição em lista de proteção de crédito e a exclusão de participar de novas atividades econômicas. Se não votar numa eleição e não justificar a ausência, é impedido de participar de empréstimos, de programas do Governo, de concursos públicos. Veja quais os riscos pra sociedade que estão inseridos nestes atos e qual as penas e punições impostas por lei.

Por outro lado, Olha o peso da justiça dos homens. Qual a sentença dada a um marido infiel, que abandona seu lar, busca numa aventura prazeres que sua esposa não dá, e envolvido pela aventura termina um relacionamento expondo sua esposa e seus filhos, e parentes a ansiedade, a depressão, ao alcoolismo, ao suicídio, a prostituição, às drogas, ao crime. Qual proteção que foi oferecida a esta família desprezada? Qual a pena imposta a uma esposa que abandona cachorro, gato, casa, sogro, sogra, esposo, amigos, expondo os filhos à ausência do pai e muitas das vezes exercendo a alienação parental, fazendo intensa campanha de detração contra seu ex. Se entregando a uma paixão ou a uma aventura de liberdade colocando todos dentro dos riscos, e assumindo pra si estes riscos: de depressão, estresse, feminicídios, agressão, drogas, álcool, suicídio?

FILHOS

O estrangulamento dos sonhos, as tristezas do abandono. Crianças sem rosto, apenas nutridos, vestidos, mas sem o bálsamo da naturalidade da vida, sem o amor destilado pelos poros. São “cuidados” pelos avós, cuidados por terceiros, mas órfãos de pais e do núcleo familiar que lhes alimentava as mentes, órfãos de tios que os abraçavam e protegiam, contando histórias e servindo de sombra e conforto. Órfãos de serem o centro da vida de tantas pessoas que agora são apenas lembranças doces. Órfãos de datas de aniversários de tantos, de todos. Quais os dias de aniversários dos tios desprezados? Quando sua avó paterna faz aniversário? Como comemorar o dia de aniversário de um pai ausente? Como se alegrar numa festa sem tantos que eram seus e não são mais? Como se alegrar diante de um passeio onde sua mãe não participa? Onde a falsidade chega, a discórdia impera, logo vem ódio, decepção, desrespeito, vergonha, sementes que

germinam e florescem rapidamente envolvendo e destruindo os laços de respeito, consideração, amizade e amor.

DESIQUILIBRIO EMOCIONAL

Feminicídios, agressão: Fortes relatos de desequilíbrio são fartamente explorados todas as tardes por programas de tevê, expondo as ferida desta guerra, sem vencedores, só vencidos!

Várias família destruídas para sempre. Onde havia amor, compreensão, amizade, alegria. Agora são famílias que se odeiam e viverão sob um monte de cinzas. Os vencedores são as tevês, que nos intervalos te vendem margarina, remédio pra azia, dor de cabeça, carros inúteis, cartão de crédito, fast foods, e nas entrelinhas, ainda alimentam sua mente com mais razões para se buscar paixões, e não o amor.

Estamos sendo desenvolvidos para chegar em casa e ver seu marido com outra mulher em sua cama, e simplesmente, pedir desculpas pela interrupção do ato, fechar a porta e sair, aguardando que terminem e possamos sentar civilizadamente para definir qual a melhor decisão para se tomar. É insano imaginar que agiremos assim. Não estamos racionalizando a importância que devemos dar aos relacionamentos e as escolhas que fizemos no passado. Não estamos considerando informar a sociedade. Avisar a todos dos riscos, das angústias, decepções e amarguras que estão amarradas por traz das paixões irresponsáveis.

Não inicie um relacionamento que não seja pra toda a sua vida. Não se brinca com as emoções das pessoas.

Percebeu agressividade no seu companheiro, não tenha filhos com ele. Termine já este relacionamento. Não espere alguém aparecer pra você se sentir seguro para pular do barco.

Acredite no que é real, não naquilo que você deseja. Ninguém é totalmente mau, ou totalmente bom, mas há sinais que são evidentes, não espere as relações se solidificarem pra pular do barco. Ou Melhor, não entre em canoa furada, acreditando que poderá tapar os furos. Não é preciso, tem um monte de gente no mundo. Não precisa se amarrar a um barco furado, com uma canequinha na mão.

Esta é a confirmação do fim, a lei está dentro do sistema. Somos o sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dados Registrados

Apenas os dados comunicados

- Casamentos 1.000.000 /ano
- Divórcios 300.000/ano
- Agressões a mulheres – 900.000/ano
- Feminicídio: 11.000/ano
- Suicídios: 5.000/ano
- Tentativas de suicídio: 5.000/ano
- Ligações pedindo ajuda CVV – 2.000.000/ano
- Drogas
- Alcoolismo
- Depressão

Devemos ter a seriedade de não inferir que todos estes efeitos acima relatados são causados pelo desprezo no fim de relacionamentos. Porém não é normal que aceitemos o fim de um relacionamento passivamente. Vemos quais as posturas normais de fim de relacionamentos e analisemos quais as consequências destas atitudes.

REFERÊNCIAS

YouTube - <<https://www.youtube.com/watch?v=XFDqDd5MZVQ>>15/02/2020

Musicas e letras:

Traição – Vitinho

Todo mundo vai sofrer - Marília Mendonça

Motel – Mayara e Mara

Traição - Kleo Dibah

O Amante - Thiago Matheus

Amantes – Lítera

Vida de Amante – Inimigos da HP

Amante Fiel – Cristiano Araujo

Amantes – Grupo de pagode Fonte de sedução

Os Amantes - Fagner

Amantes – Araketu

James E.L. -Livro: 50 tons de Cinza

IBGE - <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias>> 15/02/2020

Feminicidio - <<https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/numero-de-feminicidios-aumenta-em-20191>>15/02/2020

REPENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL E SOCIAL



MARIA DAS NEVES SILVA CIRULLI

Graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana (2012); Professor de Educação Infantil no CEI Yojiro Takaoka e EMEI Dr. Albert Sabin.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é observar a metodologia utilizada por professores de história, assim como também observar e reavaliar o ensino de história tanto no âmbito educacional quanto social. O objetivo do trabalho foi buscar e identificar quais são as maiores dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da disciplina em questão. O trabalho teve como base a pesquisa bibliográfica

Palavras-chave: História. Metodologia. Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda necessidade de repensar o ensino de História no contexto educacional e social. As instituições escolares em conjunto com os professores e famílias, precisam ter competência para fazer análises, reflexões e de entender que o ensino de História vai além do que está restrito ao que consta nos livros escolares, que na maioria das vezes é nisso que se resume o ensino dessa disciplina nas escolas brasileiras.

É possível observar que quando as aulas de História são contextualizadas e reflexivas os alunos se sentem mais estimulados e sentem mais prazer em participar das mesmas, esse tipo de abordagem tem a condição de modificar o padrão imposto e enraizado nas escolas.

Através deste trabalho foi possível observar que as aulas de História são muito importantes para o desenvolvimento e conhecimento do ser humano e permite que ele

construa sua identidade, com base em estudos reflexivos que permitem que cada um tenha acesso a sua história, suas origens sociais.

O ENSINO DE HISTÓRIA NA INVESTIGAÇÃO DOS FATOS NO PROCESSO EDUCATIVO E SOCIAL

A palavra História vem do grego “Histore” que significa conhecimento pela investigação dos fatos.

A História como disciplina tem uma grande influência, pois sua aprendizagem oportuniza aos alunos compreender o mundo, refletir em relação aos acontecimentos sociais e a própria sociedade através do tempo, assim como os dá a oportunidade de entender a sociedade em que vive e a forma como os grupos se organizam.

A História tem a capacidade de destacar o significado dos fatos por meio de uma investigação através de documentos oficiais. O ensino de História atravessou os séculos e é mais do que um conto que se transmite entre gerações ela é algo que sobre o qual se reflete, para compreendê-la é preciso estudá-la, ela é como uma ciência, pois estuda fatos reais e busca adquirir um conhecimento concreto da realidade.

Estudar História é conhecer fatos e os atos que a constitui, conhecer o ser humano e de que forma ele contribuiu para a construção da sociedade atual, ela busca descobrir e identificar, de que modo as pessoas viviam como grupo social e como era essa relação, como se formavam as instituições de modo geral, quais eram os costumes de cada civilização, como se vestiam, quais as diferenças entre elas, etc.

História é uma ciência que estuda o desenvolvimento do homem no tempo. A história analisa os processos históricos, as personagens e fatos para poder compreender um determinado período histórico: “A afirmação de que a história pode ser concebida como uma narrativa de fatos do passado dos homens é por princípio, uma definição de história, [...]” (BITTENCOURT, 2004, p. 140).

O ensino de História costuma ser marcado por grandes acontecimentos, por essa razão o ensino deve ser tratado como processo de uma busca articulada diretamente ligada ao passo, capaz de transformar e ampliar a forma de entender o presente e até mesmo vislumbrar o futuro.

Faz-se necessária a reflexão sobre o ensino de História nas escolas, onde por vezes alguns professores não demonstram muito interesse no estudo de fatos ocorridos em tempos tão distantes, que não envolvem nomes famosos ou lugares que não fazem parte de sua realidade.

A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do

conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento. É também o espaço em que um embate é travado diante do próprio saber: de um lado, a necessidade do professor ser o produtor do saber, de ser partícipe da produção do conhecimento histórico, de contribuir pessoalmente. De outro lado, a opção de tornar-se apenas um eco do que os outros já disseram. (SCHMIDT, 2013, p. 57)

Trabalhar História na sala de aula é assumir desafios com objetivo de que a educação desenvolva um novo olhar nos alunos, o objetivo do saber histórico na vida de cada um, isso vai levando para a realidade escolar um novo desafio que faz com os professores, busquem novas formas de trabalhar visando construir e ampliar a criticidade dos alunos.

Nas aulas de História o professor pode se ver diante de situações em que os alunos levantarão questões e é importante que o professor saiba ouvir e se proponha a responder, seja através de suas palavras ou através de propostas de pesquisa em que os alunos investigarão as informações e chegarão a uma conclusão.

Alguns alunos podem levantar questionamentos simples como por exemplo: Por que precisamos estudar História? Qual o sentido de estudar sobre pessoas que já morreram? Ou por que precisamos estudar sobre outros países? Ou por que não diminuimos os estudos sobre as antigas civilizações e nos empenhamos em conhecer nossa realidade?

Diante de questionamentos como estes que são comuns em sala de aula é fundamental que o professor se sinta motivado a responder seus alunos. O professor precisa cativar os alunos para que a aprendizagem ocorra de forma concreta e com qualidade, visando a orientação através de um trabalho efetivo que desenvolva uma aprendizagem ética e que supra as necessidades dos alunos.

O professor deve iniciar o trabalho com os alunos dando exemplos baseados no cotidiano dos alunos, visto que a história de cada um deles é importante e faz a diferença quando se quer uma compreensão significativa a respeito da aprendizagem da disciplina no ambiente escolar e pode-se ir além, na sociedade.

O cotidiano não se explica em si, mas através da história que é feita por homens e mulheres reais, que estabelecem relações entre si e com o mundo através do trabalho em sua dimensão de práxis humana; relações que são de exploração ou de solidariedade, de submissão ou de dominação, em face da diferente distribuição dos meios responsáveis pela produção da riqueza e, em consequência, do conhecimento (KUENZER, 2000, p. 74).

É importante que o professor se questione, reflita sobre sua prática docente constantemente, ele deve pensar sobre o que os alunos devem aprender, qual o conteúdo fará a diferença em suas vidas e também sobre qual é a melhor forma de ensinar para que a aprendizagem aconteça de forma efetiva, rica e com significado.

O professor precisa se atualizar, rever seus métodos de ensino de modo constante, ele precisa mostrar aos alunos o quanto é importante estudar história o que ela agrega em seu desenvolvimento enquanto cidadão e em sua própria história.

É fundamental que o aluno compreenda a diversidade cultural, as questões econômicas, como funciona a organização política, como se estrutura a sociedade em que está inserido, as organizações religiosas, etc.

Baseado nesses aspectos o professor deve refletir junto de seus alunos e promover debates sobre os temas que a história aborda, fazendo uma análise dos acontecimentos passados com os do presente.

É importante fazer com que os alunos pensem historicamente, que sejam capazes de formar opiniões diferentes em diversos níveis baseando-se em suas próprias pesquisas.

O professor deve repensar de forma sensível sobre o ensino de história, enquanto analisa também o seu papel como professor, lembrando que deve ter uma postura crítica, porém com cunho democrático e ativo, ou seja, saber questionar e mostrar os fatos baseado em um método construtivo.

Ensinar e aprender história requer de nós, professores de história, a retomada de uma velha questão: o papel formativo do ensino de história. Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da história, ou seja, a história como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas (FONSECA, 2003, p. 38).

Observa-se que a sociedade atual evoluiu por meio da investigação dos fatos, de pesquisa, de conhecimentos históricos e da aprendizagem que se transmitia de geração para geração.

As informações e novidades que se tem na atualidade são decorrentes de anos de pesquisa, de questionamentos elaborados e colocados em prática por um indivíduo que buscava novos resultados.

As análises realizadas em outras épocas, podem ser revisadas e outros estudos podem ser realizados através de seus resultados e isso pode modificar as fontes de informação, trazer novas opiniões e outros conhecimentos, o que acrescenta pontos positivos no que diz respeito ao conhecimento do homem e para o homem.

O professor/educador tem a tarefa de auxiliar, mediar, colaborar e incentivar seus educandos a compreender como se dá as relações sociais, na busca de entender o passado gradativamente e significativamente, tendo em vista formar cidadãos que sejam capazes de distinguir as diferenças entre passado, presente e futuro. Assim, Moretti apud Schmidt e (CAINELLI 2009, p. 34)

É o professor de história que auxilia o aluno a obter material para trabalhar na aprendizagem da disciplina e gradativamente ela vai construindo o modo de pensar historicamente.

Cabe ao professor a responsabilidade de ensinar ao aluno a forma de entender e valorizar as diferentes fontes e conceitos históricos e assim ele tem a condição de reconstruir seu conceito histórico.

Ensinar história está também relacionado e precisa relacionar de forma clara o respeito pelos diferentes conceitos ou pontos de vista, não se pode incluir nesse processo julgamentos quanto a religiões, histórias pessoais, culturas, pois conhecer ilumina o pensamento e traz à tona uma visão ampla de mundo, uma visão mais crítica em relação a história, pois ela é construída por todos, é uma construção social que acontece gradativamente.

O professor de aprendizagem de história de modo competente pede que professor e aluno tenham um pensamento reflexivo, pois o pensar historicamente se desenvolve de forma investigativa, é preciso buscar o que se pretende saber.

E isso envolve ser capaz de fazer relações entre passado e presente, as mudanças ocorridas durante determinado período e ainda identificar as mudanças que marcaram sua própria história e as da sociedade e relacionar ambas.

Ensinar história está diretamente ligado ao modo de relacionar conceitos e na interatividade entre as pessoas, no ambiente escolar isso deve acontecer com base na livre expressão, de forma ativa, coletiva, construtiva, verdadeira e de forma intencional, respeitando a origem, verdade e valores que cada um carrega.

Para que o conhecimento faça sentido é necessário que seja internalizado pelos alunos, e essa deve ser uma razão para que a escola seja promotora de situações em que os alunos realizem trocas de experiências, para que assim, na prática sejam capazes de vivenciar o respeito mútuo.

Pode-se observar que o que os Parâmetros Curriculares Nacionais pedem é que alunos sejam capazes de entender de forma clara e concreta a respeito da sociedade em que está inserido.

Humanizar a história acontece de forma progressiva levando-a para a comunidade, mais especificamente aos mais novos, para as gerações que ainda vão se formar.

É necessário que o professor tenha domínio do tema a ser abordado, sem que ele estude e busque meios de compreender de fato a matéria não é possível que ele tenha condições de estruturar um plano de aula que motive e oriente seus alunos, é importante

que ele tenha a consciência de que é ele quem intermedia a aprendizagem, portanto ele precisa ser portador de um sólido conhecimento do patrimônio cultural da humanidade.

Mas isso ainda não será o suficiente caso ele não seja capaz de reconhecer o meio sociocultural de seus alunos, seu modo de falar, seus valores e partindo desse universo cultural o professor faz seu trabalho com uma linguagem que seus alunos possam compreender.

Quanto mais o professor busca se atualizar e se aperfeiçoar, melhor será sua atuação e conseqüentemente ele promoverá uma aprendizagem de qualidade e com significado para seus alunos.

Ensinar história ao contrário do que muitos pensam não é uma tarefa tão simples, pois ela não é algo pronto, acabado, ela se constrói e reconstrói periodicamente.

O professor deve promover pesquisas que estimulem a curiosidade de seus alunos, contextualizar fatos e dados, motivando seus alunos a investigar e tirar as próprias conclusões a respeito de seu trabalho.

A história como disciplina precisa ser debatida de forma coletiva, e enxergada como algo de uma dimensão ampla que está presente em diferentes espaços e que precisa extrapolar as paredes da sala de aula e a metodologia tradicional em que os alunos são meros receptores passivos de informações previamente determinadas pelas instituições.

É fundamental que tanto a escola quanto professores almejem aperfeiçoar a prática de ensino de história, tendo como ponto de partida o conhecimento de seus alunos, pois quando o ensino ocorre por meio de exemplos ele ganha significado.

Aprender história é fundamental para os alunos, essa aprendizagem não se trata de simples memorização de dados, mas de pensar nos fatos que lhes são apresentados através do pensamento histórico, nesse contexto a utilização de fontes seguras tem grande importância.

Os historiadores têm como fonte segura os documentos oficiais, embora hoje existam fontes variadas para consulta, como internet, livros, revistas, etc.

A instituição escolar tem uma responsabilidade social e educadora e deve agir de forma ética, democrática e inclusiva, com o objetivo de quebrar padrões de exclusão, pois deve ser a preocupação de não reproduzir a desigualdade que ocorre no meio social, e também fugir dos padrões repetitivos que em nada acrescentam na aprendizagem dos alunos.

Na escola aprende-se a interpretar o mundo para que então seja possível transformá-lo, quando se tem domínio dos métodos e conteúdo que causem inspiração e a partir deles transformação, pode-se promover uma sociedade livre.

O ensino de História abrange uma diversidade de fatos (culturais, educacionais, políticos, sociais, econômicos, entre outros), sendo que o ensino tradicional, não leva em conta essa diversidade no ensino de História. A aprendizagem de História deve ser concretizada com base em objetivos claros e específicos, que indicam ações significativas para o desenvolvimento e para o ensino-aprendizagem qualitativo de todos os estudantes. Segundo (RÜSSEN 2010)

Ensinar história é dar ao aluno a oportunidade de conhecer os velhos e os novos fatos, de maneira real e clara é evidente que todos necessitam adquirir informações e conhecer sobre o que passou, para que a partir de então construir princípios que se estruturam de modo que seja possível viver em sociedade.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Nas últimas décadas tem-se discutido sobre a educação histórica, a preocupação em relação a este campo educacional é buscar elementos para compreender a consciência histórica. Desse modo estudos surgiram com a intenção de pesquisar temas que abordem conceitos históricos para que os alunos possam compreendê-los.

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto à intencionalidade da vida prática (RÜSEN, 2001:78).

Ser parte de uma sociedade é uma forma de se conectar com seu passado esse por sua vez é parte permanente na consciência humana.

Uma questão importante para os historiadores é a análise dos acontecimentos passados de modo a compreender as alterações que ocorreram no processo que transformou a sociedade.

Alguns autores afirmam que sem o reconhecimento do passado não é possível saber com base nas memórias. Daí o que chamam de consciência histórica, ela garante uma visão da identidade de continuidade do tempo que se preserva na memória e ajuda na afirmação da identidade, seja essa individual ou coletiva.

A consciência histórica é como uma forma específica de orientar as situações atuais, já que sua função é auxiliar-nos a entender a realidade atual.

[...] a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca a própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, tem metas que vão além do que é o caso (RÜSEN, 2001: 78)

A condição de explicar uma experiência que se dá com o passar do tempo, ou seja a consciência histórica, temos ainda a chamada exemplar, que estuda especificamente as regras de tempo e comportamento humano, esta concepção enxerga a história como uma lembrança, como um aviso ou até mesmo uma lição que nos orienta no tempo presente.

A consciência histórica crítica se constrói através das narrações formuladas a partir do ponto de vista histórico que os demarca e distingue, por meio dessa concepção as buscas por fatos acontecem com o objetivo de negar e contradizer a história.

Por fim, temos a consciência histórica por J. Rüssen que é a que provém da genética, nesta a memória histórica se dá por experiências como algo que pode ser alterado, neste caso o autor acredita que tudo serve como parte do aprendizado e deve ser utilizado para a absorção de conhecimento e é uma das mais complexas pois exige esforço mútuo de professor e aluno.

Para J. Rüssen (2201) o passado é como uma floresta e dentro dela é como um lugar onde o ser humano lança sua súplica no sentido de entender o que ela manda como resposta.

A consciência histórica das pessoas modernas tem um papel fundamental nas decisões tomadas por elas, essa postura por sua vez tem influência em seu desenvolvimento como um todo.

Partindo dessa concepção a consciência histórica começa a partir da investigação dentro do âmbito da própria consciência como do âmbito social.

Para Heller, que tem uma visão semelhante à de Rüsen, a consciência histórica é formada por períodos distintos da história humana e apresentam diferentes respostas as mais variadas situações e é isso que difere os grupos sociais.

Segundo Heller (1993: 13-14) a história pode ser dividida em três categorias: Tempo, Espaço e Mortalidade:

Tempo: é a possibilidade de se narrar ou contar histórias acerca de outros povos ou grupos sociais situados “naquele tempo”. Isso é um privilégio do ser humano. Espaço: é a possibilidade que somente o homem possui de situar-se em relação ao seu passado. Este é o espaço humano.

Mortalidade: é a capacidade do homem de entender-se enquanto um ser mortal, de perceber a realidade a sua volta e refletir sobre ela, mesmo que de maneira involuntária. É isto que permite a percepção da noção do tempo e sua passagem.

Com pretensões de racionalidade, a ciência da história é eficaz na prática como formação histórica. Sua eficácia diz respeito a um conjunto de competências para orientar historicamente a vida prática, que pode ser descrito como a “competência narrativa” da consciência histórica. Ela é a capacidade das pessoas de constituir sentido histórico, com a qual organizam temporalmente o âmbito cultural da orientação de sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmas. Essa competência de orientação temporal no presente, mediante a memória

consciente, é o resultado de um processo de aprendizado. (Rusen, 2007b:103-104).

O homem vive cada dia e assim se faz sua experiência através do tempo, é como se ele fosse seu inimigo invisível e isso é como um estímulo para que o sujeito lute por seus desejos.

A consciência histórica serve como um ponto de equilíbrio neste processo ela permite ao homem o resgate de lembranças provenientes de suas experiências o que serve como parâmetro orientador para suas ações futuras.

Não há outra forma de pensar a consciência histórica, pois ela é o local em que o passado é levado a falar – e o passado só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação da vida prática atual diante das virulentas experiências do tempo. (RÜSEN, 2001a: 63).

É importante ressaltar que consciência histórica não é somente algo que reside no passado, ou uma lembrança do que passou, não se pode negar que toda lembrança é pautada em algo que ocorreu no passado, mas não se pode impor à consciência histórica esse rótulo de mera lembrança da experiência humana.

A consciência histórica não se caracteriza apenas pela lembrança e memória, mas sempre também pelo esquecimento: somente o jogo do lembrar e do esquecer fornece as referências temporais que o passado tem de assumir, a fim de produzir uma representação de continuidade instituidora de identidade (RÜSEN, 2001a: 84).

Pode-se entender a consciência histórica como um meio de orientar o indivíduo como ser social, conhecendo sua história e a de seu povo.

O ENSINO DE HISTÓRIA

Dentro de um contexto cheio de incertezas o saber histórico contribui para uma reflexão a respeito da construção social, o saber histórico permite que haja a formação de cidadãos ativos e conhecedores da formação política e cultural em que está inserido.

Porém atualmente a juventude tem banalizado o ensino de história e como disciplina escolar esse conteúdo tão importante se torna um grande desafio ao professor, que precisa buscar meios de torna-la atrativa e interessante de modo a integrá-la ao processo de ensino, visto que hoje as mídias e tecnologias incluem cada vez mais informações, com isso o professor tem ainda o desafio de filtrar e promover uma discussão acerca do que é fato e do que é informação falsa.

A proposta de metodologia de Ensino de História que valoriza a problematização, a análise crítica da realidade, concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula. Logo, são pessoas, sujeitos históricos, que cotidianamente atuam, transformam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivências: em casa, no trabalho, na escola, ...essa concepção de ensino e

aprendizagem facilita a revisão do conceito de cidadania abstrata, pois ela nem é apenas herdada via nacionalidade, nem se liga a um único caminho de transformação política. Ao contrário de restringir a condição de cidadão a de mero trabalhador e consumidor, a cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência. (FONSECA 1997, p. 18)

Refletindo sobre a importância do ensino de história e o quanto favorece uma visão de mundo mais ampla e consciente e capaz de transformar uma sociedade, é preciso que haja uma reflexão a respeito deste conhecimento.

Quando se pensa nos alunos, principalmente os da educação básica é importante que seja pensado na real importância, se o conteúdo em discussão é trabalhado de modo a cumprir seu papel social, é preciso também pensar na relação que é estabelecida entre a disciplina, alunos e professores. Por fim, pensar em como melhorar todas as questões.

A história como disciplina escolar tem sido altamente questionada sobre os métodos utilizados, pois considera-se ainda por muitos, que os alunos sejam colocados como simples espectadores, sendo alguém que não participa do processo de aprendizagem.

Ao buscar a atualização das práticas é necessário que o professor e também as instituições estejam conectadas ao mundo moderno, compreendendo que o aluno desta geração tem novos interesses e que é possível agrega-los às práticas de ensino.

Estudos atuais deixam evidente a necessidade de modernizar a prática docente, onde ocorreu mudança, houve um crescimento da aprendizagem, mas ainda não é o suficiente, pois os métodos não se resumem em formação de professores ou em sua formação continuada, é preciso que haja investimento em material e em estrutura para os trabalhos.

Para Schimidt (2004, p. 60) a História parte de uma identificação de causas longínquas e imediata dos fatos históricos, a crítica atual sobre o ensino tradicional parte de um consenso entre docentes.

Essa forma de ensinar não promove a busca e construção do conhecimento, fortalece as desigualdades sociais, pois não reduz obstáculos, ou seja, não é uma educação capaz de transformar uma sociedade.

Ao longo das últimas décadas, inúmeros trabalhos, a partir de diferentes paradigmas (marxistas, pós-modernos, híbridos), tiveram como denominador comum o questionamento aos métodos tradicionais de ensino, os currículos oficiais e em última instância, a própria estruturação da escola. O modelo tradicional de ensino, caracterizado pela transmissão de conhecimentos apresentados aos alunos como verdade inquestionáveis e pela hierarquização expressa, na valorização/desvalorização das diferentes disciplinas, desvaloriza o saber do aluno e a sua realidade. Além disso, promove uma visão limitada do conhecimento, favorecendo a formação de mentes acríticas e passivas, meros repositórios de fatos e informações fragmentadas contribuindo para uma concepção também acrítica da sociedade, que passa a ser aceita

como pronta e acabada, portanto não passível de ser transformada.
(Lamosa, 2014, p. 76)

A forma como se ensina é muito importante, o ensino tradicional por exemplo não favoreceu o desenvolvimento dos alunos, o que é o oposto do que a disciplina propõe, o método tradicional não estimula o desenvolvimento intelectual do aluno, a função do ensino de história é formar cidadãos críticos e capazes de mudar a sociedade em que está inserido.

Desse modo ao levantar questionamentos sobre o ensino tradicional não se fala somente em mudar a forma de aplicar conteúdos, mas também em rever a forma de pensar sobre o trabalho educativo da história por si só e pensar ainda no objetivo que se deseja alcançar.

Não se pode querer ensinar história sem que junto ao conteúdo haja uma proposta bem planejada, é necessário que o professor esteja preparado para ser questionado e mais do que isso é importante que ele permita e promova um trabalho em que diversas hipóteses sejam levantadas e discutidas para que os alunos construam suas respostas enquanto buscam por elas.

Promover o ensino tradicional, de modo que o aluno é um mero expectador passivo não faz da escola, um espaço de construção, não permite que o aluno internalize as informações.

Levar em conta o conhecimento histórico do aluno, sua raiz e cultura é importante e também serve como ponto de partida para estruturar as dinâmicas na sala de aula.

É importante que seja trabalhado com os alunos uma educação que dê ênfase a criatividade, ao saber crítico responsável, uma educação em que aluno e meio social estejam integrados.

Desse modo a educação ultrapassa as barreiras da lógica mental, pois atua na relação que se tem entre experiência e sentido e se conecta com as dimensões não sensíveis.

Assim com essa visão de educação o aluno tem mais condições de refletir sobre seus atos e pensamentos. Uma educação que seja sensível ao conhecimento dos alunos e que estimule a criatividade precisa alavancar uma mudança nas ações e pensamentos capaz de enriquecer a vida de quem tem contato com ela.

A educação deve impactar o aluno de forma positiva no âmbito social, intelectual, assim garantindo a apropriação do conhecimento.

O ser humano se relaciona melhor com o mundo de forma corporal-motora e nossos movimentos são guiados por meio de objetivos e intenções, sejam por estímulos internos ou externos.

Os objetivos gerados internamente têm relação com seu meio, estímulos sociais e culturais, pois o corpo está no mundo.

Nascemos e fazemos parte deste mundo, nosso corpo se adapta, ou melhor se molda de acordo com a interação que fazemos com o meio, com as demais pessoas e não como um ser passivo, mas como um ser ativo a partir do momento em que altera o meio causando uma reciprocidade nesta interação.

Essa ação de troca é chamada de cultura corporal, é preciso então se abrir para essa compreensão na aprendizagem, somos historicamente seres de interação constante.

Desse modo o que se destaca é a flexibilidade do conceito em si, em razão do contexto em que se produz e a forma como é recebido, isso permite que seja adaptado em diversos níveis de ensino em que é trabalhado.

É importante refletir acerca das contribuições do ensino de história, pois elas provam o quanto é pertinente e necessário pensar sobre o que é proveniente da área pedagógica por meio de registros que reconheçam sua especificidade.

É relevante considerar que o conhecimento histórico escolar ocorre por meio da relação com o cotidiano desse ambiente, a história é ensinada nas escolas não é apresentada como nas universidades, que tem um caráter para formar pesquisadores, o que é um erro, pois a história tem por si só essa função de construir um cidadão crítico e que busque fontes, que tenha consciência de história e condições de fazer relações temporais e ampliar sua visão de mundo.

O conhecimento histórico escolar como um trabalho coletivo, realizado a partir e além das experiências dos sujeitos (crianças, jovens, professores e professoras), inseridos no próprio movimento histórico de amplo alcance, mas com suas peculiaridades e particularidades locais, pois cada uma das experiências pode ser demonstrativa das diferentes lutas sociais. (Schmidt, 2005, p. 42)

Greves, lutas sociais entre outras manifestações comuns na sociedade atual fazem parte da realidade de alunos e professores e todos tem sua visão de mundo e sua interpretação a respeito desses assuntos.

Relacionar as experiências trazidas pelos alunos com os conteúdos históricos é uma forma de enriquecer o aprendizado.

Os alunos conceituam seu pensamento de acordo com as experiências vividas e a aprendizagem histórica não se formaliza se não houver a condição de experienciar tais movimentos.

Ao promover ações mais dinâmicas o professor permite que o aluno construa o seu próprio conhecimento, a experiência se torna uma mediadora do saber.

Para schimidt e Canelli (2004) a experiência proporciona um aprendizado dinâmico e que permite por parte do aluno maior reflexão, a partir da vida cotidiana seja no âmbito público ou privado mostrando que a história se constrói por todos os sujeitos e não somente por heróis.

Desse modo o aluno tem a condição de se identificar no espaço histórico, como um sujeito transformador e construtor de história.

É importante considerar a realidade dos alunos e leva-la para a sala de aula, fazer isso em nada desconfigura a riqueza intelectual que a disciplina tem, pelo contrário essa postura permite que o aluno se aproprie do conhecimento, pois lhe fará sentido já que ele agora sabe que também pode fazer parte do processo histórico.

Diante disto a história se aprende por meio das vivências dos alunos, não descartando seus valores com a história da sociedade que se construiu. Esse trabalho permite ao professor uma reflexão sobre a educação que vem sendo perpetuada nas escolas, alunos que devem permanecer imóveis nas salas, por horas a fio. Impedindo que haja mais exportação e por consequência interesse por parte dos alunos. Esse trabalho permite ao professor uma reflexão sobre a educação que vem sendo perpetuada nas escolas, alunos que devem permanecer imóveis nas salas, por horas a fio. É importante que haja interação entre professor e aluno no processo de aprendizagem da história, a troca enriquece essa dinâmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história tem o poder de libertar o indivíduo, ela promove o senso crítico e a autonomia de quem tem acesso a ela, sendo assim a educação precisa atingir um número cada vez maior de pessoas.

E esse alcance não deve se restringir a credo, raça ou condição social é algo que precisa estar acessível a todas as pessoas, sem distinção e o ensino de história tem esse poder libertador.

A leitura amplia o conhecimento de todos por meio da leitura e estudo de fatos que ocorrem através do tempo. O estudo da história permite que o ser humano saiba como sua história se deu, desde sua origem até os tempos atuais.

É importante que os professores junto com as instituições de ensino mostrem a relevância de conhecer a história e sua influência na condução de uma sociedade, desde as séries iniciais.

Aprender história seja ela de seu povo ou de outras civilizações é importante para compreender cada etapa do desenvolvimento da própria existência humana.

É importante que o ensino de história seja algo significativo para isso é necessário que ele seja capaz de alcançar a realidade dos alunos, contanto sua história a história de seu entorno, sua cidade e a partir daí ela será capaz de compreender a extensão dessa disciplina.

O aluno deve ter a condição de saber que história não é somente o relato de situações vividas por outros indivíduos, mas que ele também é parte dela, é um ser histórico.

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.

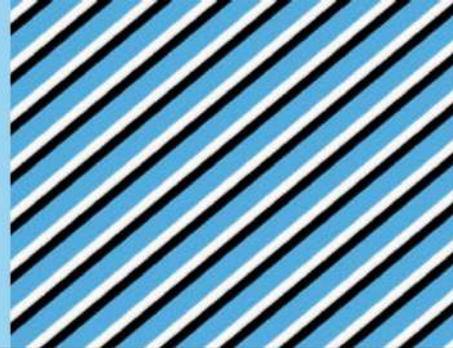
FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizado**. Campinas São Paulo, Papiros, 2003

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

A RELEVÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DOS JOGOS LÚDICOS NA CONSOLIDAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS DIFERENTES ETAPAS DE ESCOLARIZAÇÃO



MARIA IZABEL DA SILVA

Graduação em Licenciatura Plena em Biologia pela Universidade Cruzeiro do Sul (1998), Licenciatura Plena em Pedagogia (Gestão) pela Universidade Bandeirante Anhanguera (2006), Licenciatura Plena em Pedagogia das Séries Iniciais pela Faculdade Associada Brasil (2015), Especialista em: Microbiologia Aplicada pela Universidade Camilo Castelo Branco (2000), Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação (2012), Gênero e Diversidade na Escola pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2014), Diversidade e Racismo na Escola pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2014), Educação Infantil pela Faculdade Associada Brasil (2017) e Metodologia da Educação Musical pelo Centro Universitário Cidade Verde (2018). cursando Pós-Graduação em Arte Educação pelo Centro Universitário Cidade Verde (2019) e Música Instrumental (Violoncelo). Professora do Ensino Fundamental e Médio – Ciências – na EMEF Antônio Pereira Ignácio.

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo trazer à percepção a relevância e a necessidade da utilização dos jogos lúdicos pelos professores nas diferentes etapas da escolarização, visando estabelecer a construção de uma aprendizagem significativa, abrangente e que contemple as necessidades de cada educando. O levantamento bibliográfico está embasado em estudos que apresentam a história dos jogos lúdicos, sua ascensão, declínio e ressurgimento e como este é contemplado pela legislação vigente. Como objetivo específico propõe-se analisar a relevância da utilização dos jogos lúdicos nas diferentes etapas da escolarização como instrumentos pedagógicos mediados pelo professor a fim de que, auxiliem o educando na aquisição de requisitos para a construção de seu aprendizado.

INTRODUÇÃO

O brincar constitui-se em uma atividade inerente do ser humano, objetivando a distração e a interação social entre pessoas de diferentes faixas etárias visando o divertimento, o entretenimento e a distração.

Em ambiente escolar os jogos e as brincadeiras não podem objetivar somente a interação social e a distração, estes devem ter uma abrangência maior e melhor que vise o desenvolvimento cognitivo, motor, social, cultural e afetivo do educando, constituindo-se em um instrumento facilitador da aprendizagem, que promovendo seus significados e ressignificados.

É brincando que a criança constrói conhecimentos da sua cultura e também aprende a desenvolver papéis, pois brincar é construir e reconstruir a realidade partindo do imaginário. Brincando, a criança coloca em pauta os problemas do seu dia a dia, mesmo os mais difíceis de serem solucionados, buscando alternativas para a sua resolução, (Santos, 2013, p.19).

O presente estudo foi realizado através de levantamento bibliográfico, tendo como objeto de estudo o processo de aquisição da aprendizagem tendo como instrumento facilitador o lúdico. Além disso, foi dissertado sobre a história do lúdico na educação e procurou-se apresentar as contribuições dos grandes estudiosos na evolução da educação infantil através do lúdico.

O objetivo deste estudo visa analisar a interferência e a contribuição do lúdico, explicitando sua atuação para aprendizagem de educandos nas diferentes etapas da escolarização.

Assim, o presente estudo pretende contribuir para o aumento das reflexões e pesquisas sobre o assunto e expor a importância do lúdico na fase escolar para crianças e adolescentes. A fim de demonstrar um novo paradigma para os educadores que ainda acreditam que o lúdico deve ter uso apenas durante a etapa de escolarização da Educação Infantil.

A ORIGEM E O DECLÍNIO DO LÚDICO

Kishimoto (1993, p. 15), afirma que:

...não se conhece a origem exata do lúdico. Porém, o jogo como metodologia de ensino é utilizado desde a Antiguidade Clássica.

Destacou KISHIMOTO (1993, p.15), que os filósofos e educadores Aristóteles e Platão defendiam o lúdico como prática de ensino. À vista disso, o lúdico já estava presente na história educativa da sociedade greco-romana.

Conforme SILVA et al (1989, p. 7), Platão e Aristóteles foram os principais educadores que influenciaram o pensamento educacional ocidental em relação ao lúdico. Aristóteles foi discípulo de Platão e como tal tinha intrínsecas suas teorias e práticas, de tal maneira que planejou um sistema de ensino acessível à maioria das pessoas e este se utilizava de atividades físicas e intelectuais.

O sistema educacional elaborado por Platão defendia o emprego da prática de jogos educativos a partir dos sete anos de idade para ambos os sexos (SILVA et al, 1989, p. 7).

Para SILVA et al (1989, p. 9-11), os exercícios de cálculos matemáticos eram baseados na prática real, objetivando o alcance de um nível superior de abstração.

“... todas as crianças devem estudar a matemática, pelo menos o grau elementar, introduzindo desde o início, atrativos em forma de jogo” (KISHIMOTO, 1994, p. 39).

Para KISHIMOTO (1993, p. 15) entre os gregos, romanos egípcios, e maias, os jogos serviam de meio de transmissão de conhecimentos, valores sociais para a geração mais jovem.

Não obstante, SILVA et al (1989, p. 11), afirma que com a ascensão do cristianismo, o lúdico perdeu seu mérito, sendo considerados profanos e indecentes. Neste cenário os conhecimentos de Platão foram adequados à teologia e os de Aristóteles passaram a ser totalmente ignorados até o advento do Renascimento.

SUCHODOLSKI (1978, p. 15), afirma que por volta do século XII as crianças em seus primeiros anos de vida passaram a ser instruídas no ensino das artes e no erudito, sem que este estivesse combinado com o lúdico, que caiu em descrédito por interferência da instrução eclesiástica.

A CRIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O RESSURGIMENTO DO LÚDICO

Conforme Almeida (2002, p. 6), a sociedade antiga com suas características foi substituída pela sociedade moderna no século XVI, o que fez surgir a ascensão da classe burguesa e com ela novas convenções e exigências sociais, além das educacionais. De acordo com Almeida (2002, p. 8), naquela época cabia aos pais à educação dos filhos até os seis anos de idade, sendo que a partir dos sete anos, a educação era transferida para outros educadores conhecidos como preceptores.

A nova ordem social instaurada no século XVIII passa a dissociar a educação e seus parâmetros dos fundamentos religiosos, permitindo que a população em geral tivesse acesso à educação. O Estado passa a garantir esse direito, após a Revolução Francesa em 1789.

A escola teve o papel preponderante no assento do novo território francês, garantindo a igualdade e também as nuances nas diferenciações das classes sociais em formação. É durante este período de grandes mudanças na sociedade europeia que se inicia os primeiros olhares de relevância para o lúdico, ainda que com certa relutância (SILVA et al, 1989, p. 9).

Nesse contexto MOREIRA E SCHWARTZ (2009 p. 210), destacam as contribuições de Jean Jacques Rousseau, filósofo francês do século XVIII, na educação da moderna.

Este ressaltou a importância de se perceber a idade infantil como uma fase onde as peculiares precisam ser consideradas e examinadas com atenção, objetivando a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento de novas habilidades.

Mas, de acordo com Almeida (2002, p. 10), foi por intermédio do educador protestante FRIEDRICH FROEBEL, que no século XIX o brincar foi introduzido no cenário educacional com a criação dos “Kindergartens” (jardins de infância) para crianças menores de oito anos, pautado na concepção de que as brincadeiras infantis eram de excelente valor para a aquisição do conhecimento.

De acordo com FROBEL:

“Brincar é a fase mais importante da infância- do desenvolvimento humano neste período por ser a auto ativa representação do interno a representação de necessidades e impulsos internos” (FROEBEL, 1912, p. 54-55).

Afirma ALMEIDA (2002, p. 10), que Frobel elaborou um método pedagógico que se utilizava de canções e jogos para trabalhar os sentidos, a intuição e as emoções, onde se valorizava as atividades manuais, a cooperação e o jogo. Portanto, MOREIRA E SCHWARTZ (2009, p. 230), fundamentam que o século XIX foi marcado pelo surgimento de novas concepções pedagógicas, que consideravam o homem como um ser único subdividido em três partes: corpo (estrutura física); alma (natureza moral e emocional) e espírito (mente, pensamento).

Ao final do século XIX e no decorrer do Século XX, nas instituições educacionais da Europa e Estados Unidos ocorreu mudanças pedagógicas tão profundas que marcaram o rompimento do domínio da Igreja sobre a educação, dando início a democratização do ensino na década de 1920. Essa democratização significou a ascensão das minorias à uma melhor condição sócio econômica.

Uma década depois, 1930 o Estado assume um caráter assistencialista visando à saúde infantil, com atividades que não continham nenhum viés pedagógico (MOREIRA E SCHWARTZ, 2009, p. 233-235). Nesse mesmo período surgem de forma desorganizada e sem nenhum estudo prévio as primeiras creches, pré-escolas e jardins da infância (ALMEIDA, 2002, p. 11).

Com o advento do processo de Industrialização e da Primeira e Segunda Guerra Mundial, muitas mulheres se viram viúvas e responsáveis pela manutenção financeira de seus lares. Em virtude disso, elas precisavam deixar seus filhos sozinhos para trabalharem, o que levou os governos a institucionalizar Programas de Assistência à Saúde Infantil que não estavam em consonância com os objetivos pedagógicos de formação plena da pessoa humana.

Oliveira (2002, p. 110), afirma que as creches eram:

“Entendidas como ‘mal necessário’, as creches eram planejadas como instituições de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico”.

Segundo SILVA et al (1989, p. 9), no Brasil a Educação Infantil surge por intermédio de políticas públicas advindas da pressão dos imigrantes junto à sociedade contratante, estes viram nas creches uma forma de garantir atendimento para seus filhos enquanto trabalhavam na indústrias e comércio.

A forma de organização para o atendimento das crianças na Educação Infantil no Brasil ainda segue a forma de estruturação tradicional (creche e pré-escola). Atualmente, a Cidade de São Paulo oferece às crianças cinco tipos de Unidades de atendimento para a Educação Infantil, a saber:

- a) CEIs (crianças de zero a 3 anos e 11 meses), Centros de Educação Infantil e Creches Conveniadas;
- b) EMEIs (crianças de 4 a 5 anos e 11 meses), Escolas Municipais de Educação Infantil;
- c) CEMEI (crianças de zero a 5 anos e 11 meses), Centro Municipal de Educação Infantil;
- d) CEIIs (crianças de zero a 5 anos e 11 meses), Centros de Educação Infantil Indígena que integram os CECIs - Centros de Educação e Cultura Indígena e
- e) EMEBS (que atendem de crianças de 4 a 14 anos), Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos, essas unidades escolares atendem desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos.

O LÚDICO E OS PRINCIPAIS TEÓRICOS DO SÉCULO XX

ALMEIDA (2002, p.12), afirma que, PIAGET (1896-1980), VYGOTSKY (1896- 1934) e DEWEY (1859-1952), analisaram o processo de evolução da aprendizagem infantil. Todavia, foram MONTESSORI E FREINET, que trouxeram concepções educacionais estabelecendo novos caminhos para o ensino infantil.

Segundo ALMEIDA (2002, p.13), Vygotsky com seus tratados mudou a maneira de se pensar a educação infantil, mediante o estudo do desenvolvimento biológico e social humano, apresentando pressupostos acerca da sequência dos aspectos psicológicos que norteiam a aprendizagem, bem como os aspectos culturais envolvidos nesse processo. Sendo este um dos principais educadores que defendem o uso do lúdico no processo de ensino aprendizagem. Ele estabeleceu o conceito de que mediante o lúdico a criança estabelece vínculo com o mundo real, que atuará de forma benéfica na aquisição da

aprendizagem. Vygotsky relata ser por intermédio da brincadeira que as crianças resignificam o que vivem e o que sentem (KISHIMOTO, 1999, p. 30).

De acordo ALMEIDA (2002, p. 15) e KISHIMOTO (1999, p. 20), Jean Piaget estudou a construção do conhecimento na área socioafetiva, fisiológica e cognitiva. Elaborou estudos e realizou experimentações utilizando-se do lúdico que elucidaram como se processa a aquisição do conhecimento. Para ele, o lúdico se apresenta como uma forma de enriquecimento intelectual.

KISHIMOTO (1999, p. 22), afirma que o objetivo de Piaget com seus estudos era saber como se dava os processos de aprendizagem. Sendo que, tanto o conhecimento quanto a aprendizagem se modificam à medida que o indivíduo cresce e adquire novas competências, habilidades e saberes.

“Eu tinha chegado a duas ideias centrais segundo meu ponto de vista, que, aliás, nunca mais abandonei depois. A primeira é que, todo organismo possuindo uma estrutura permanente, que se pode modificar sob as influências do meio, mas não se destrói, jamais enquanto estrutura de conjunto, todo conhecimento é sempre assimilação de um dado exterior a estruturas do sujeito... a segunda é que, os fatores normativos do pensamento correspondem biologicamente a uma necessidade de equilíbrio por auto regulação: assim a lógica poderia corresponder no sujeito a um processo de equilíbrio” (PIAGET, 1969, p. 15-16).

Segundo Almeida (2002, p. 16), John Dewey, considerava o método científico como a base para o trabalho em sala de aula, que o conhecimento fosse trabalhado de forma experimental e compartilhado socialmente desde a infância, de modo a tornar o conhecimento um bem comum.

“...já é intensamente ativa e a incumbência da educação consiste em assumir a atividade e orientá-la” (WESTBROOK, 2010, p. 15).

Para Almeida (2002, p. 16), Dewey partia do pressuposto de que toda criança “não é uma lousa limpa”, onde se pode escrever o que quiser, mas um ser dotado de conhecimento social. E este conhecimento social deve ser reconhecido, uma vez que o professor lança mão deste em sala de aula como um “mecanismo” de aprendizagem “auxiliar”, fará com que haja significância na compreensão do “fazer pedagógico” em que o educando está inserido. Em seu discurso Dewey, procurava deixar explícito que “não cabia” ao professor a responsabilidade integral pelo conhecimento a ser adquirido pelo educando. Mas sim, estabelecer o conteúdo, planejar e estabelecer a metodologia, definir os objetivos e as metas, traçar estratégias para alcançar aqueles educandos que não atinjam a aprendizagem esperada e, determinar os recursos disponíveis dos quais poderá lançar mão, a fim de tornar possível que a atividade seja realizável em sala de aula, ou extraclasse.

...quais são os caminhos abertos ao educando no âmbito da verdade, da beleza e do bem e para dizer-lhe: compete a você conseguir que existam

as condições que estimulem e desenvolvam, todos os dias, as faculdades ativas de seus alunos. Cada criança há de realizar seu próprio destino tal como se revela a você os tesouros das ciências, da arte e da indústria (WESTBROOK, 2010, p. 18).

Embora os pressupostos teóricos não tenham sido recebidos de imediato pela sociedade acadêmica da época, de acordo com ALMEIDA (2002, p. 16), o pensamento de Dewey provocou mudanças na metodologia didática da época (como a utilização do lúdico, tendo como finalidade a aprendizagem). A “Pedagogia de Projetos” amplamente discutida e utilizada nas metodologias atuais, advém dos estudos de Dewey e do aperfeiçoamento de seus tratados por meio de vários de seus discípulos, destacando-se William Heard Kilpatrick (1871-1965) matemático e físico americano. Em 1918, obteve grande destaque entre os educadores, com a publicação de um artigo no Registro da Faculdade de Professores: “O Método do Projeto: O Uso da Lei Final no Processo Educacional”.

LÚDICO: SUAS CARACTERÍSTICAS FRENTE À SOCIEDADE, A ESCOLA E A LEGISLAÇÃO

Ao longo da história humana encontramos brincadeiras e jogo presentes em todo tipo de sociedade e é por seu intermédio que as crianças conseguem elaborar e processar todo o conhecimento adquirido em consequência dos saberes adquiridos transformando-os em aprendizagem.

As fases de desenvolvimento trazem com elas as modificações nas brincadeiras infantis para meninos e meninas, estes saem dos estímulos adultos e se apropriam da existência do corpo. Nesta fase, as brincadeiras começam a tomar cunho social, as meninas passam a ser direcionadas para brincadeiras mais delicadas e os meninos para brincadeiras que requerem maior vigor físico, conforme o que ainda se requer socialmente dos gêneros masculino e feminino.

As transformações tecnológicas as quais a sociedade está submetida substituíram as brincadeiras grupais e ao ar livre por brincadeiras mais individualizadas e estagnadas, ou seja, com o advento das tecnologias as brincadeiras não precisam mais das atividades físicas e nem de ampla socialização. No entanto, pode-se perceber que as crianças e adolescentes de ambos os sexos continuam participando de jogos grupais dentro das unidades escolares, sendo que, nas regiões periféricas das grandes cidades e/ou regiões rurais e urbanas das cidades do interior, é possível encontrar em plena atividade os jogos e as brincadeiras acontecendo de forma a dar continuidade à função social das brincadeiras.

A metodologia utilizada pelo professor ou mesmo os parâmetros a serem utilizados no planejamento de aulas, bem como os instrumentos por intermédio dos quais se poderá atingir os objetivos pedagógicos frente à aprendizagem do educando é determinada não somente pela competência do professor, mas também pelo seu envolvimento com novos recursos que incentivem os educandos a serem protagonistas de sua aprendizagem.

Nessa premissa, os jogos e as brincadeiras se apresentam como instrumentos catalisadores, cujo objetivo é auxiliar na aquisição de conhecimentos de forma diferenciada, porém com a mesma função que detêm os conteúdos e seus procedimentos em uma aula formal (exercícios, exposições, explicações, análises, etc.), de forma que, enquanto traz conhecimento e aprendizagem gera também satisfação durante o processo.

Durante o jogo ou brincadeira o educando consegue apropriar-se dos conteúdos, revisita-los aprofundando seus conhecimentos e minorando suas dúvidas, sofrendo estágios de modificação mental. O que leva o educando a se sentir desafiado a atingir estágios cada vez mais elevados de aprendizagem durante a disputa com os amigos ou grupos.

Quando o professor tem em mente de que uma atividade lúdica bem elaborada durante a aula não é um passatempo ou uma forma de manter a sala quieta, entretida ou em ordem, essa pode se tornar um aliado nas revisitações ao conteúdo, nas atividades de recuperação contínua e até mesmo como forma de avaliação, tornando o seu trabalho mais produtivo.

Para que se efetive através dos jogos lúdicos a aprendizagem é preciso que o professor tenha bem claro em sua mente que deverá ofertar tipos variados de atividades e que algumas de acordo com o gosto das classes pode se repetir em contextos diferentes, por exemplo, cantigas, mímica, dança, teatro, caça palavras, jogo da memória, passa ou repassa, forca, etc. Para tanto, se faz necessário que o professor tenha domínio do conteúdo a fim de poder interferir nas questões que possam gerar dúvidas ou até mesmo brigas entre os alunos, mediando os conflitos e estabelecendo regras construídas com o auxílio dos educandos e que respeitem as particularidades culturais e as dificuldades de cada um, de forma que se sintam parte integrante do processo pedagógico envolvido na atividade lúdica em questão.

Dentre outros, o lúdico cria regras de convivência, enaltece o respeito, a cooperação e o diálogo, exercita o raciocínio lógico e a linguagem, fortalece a concentração, desenvolve o senso de responsabilidade, a criatividade e estabelece vínculos afetivos. Essas experiências são únicas e cada educando as absorve, retém, interpreta e faz uso de forma diferente. No entanto, para todos os envolvidos o lúdico e as brincadeiras com cunho

educativo trarão como efeito final a efetivação de uma aprendizagem que possibilitará uma interpretação, análise e compreensão mais abrangente acerca do conteúdo em estudo.

Segundo ANTUNES (2001, p. 45):

...que as brincadeiras dentro do lúdico se tornam um aliado e instrumento do trabalho pedagógico supervalorizado para se conseguir alcançar os objetivos de uma construção de conhecimentos onde o aluno seja participativo ativo.

Neste sentido, a escola se torna um fator fundamental no processo de ofertar instrumentos que favorece o desenvolvimento cognitivo, motor, além do senso crítico, da análise e da reflexão. Possibilitando que durante as diferentes etapas de amadurecimento físico, psíquico e social o educando se torne um cidadão pleno como requer as normas da sociedade em que está inserido.

É de suma importância que a equipe gestora e docente repense suas concepções, seus paradigmas e estabeleça diálogos e um novo olhar a respeito de novos métodos, comportamentos, a fim de transformar e ampliar sua visão acerca do lúdico, de que possa compreender que o lúdico não se restringe a Educação Infantil, mas é permeado por uma gama de recursos pedagógicos cujo objetivo é aprender de forma significativa e prazerosa.

Quando falamos do lúdico e de aprendizagem no âmbito escolar é importante ressaltar que os conhecimentos adquiridos estimulam transformações internas na assimilação dos conteúdos trabalhados em sala de aula e que esses mediadores implícitos do conhecimento e explícitos do lúdico, coexistem e colaboram para que se dê a construção do conhecimento de forma significativa e transformadora.

Freire (1989, p. 43), afirma que a escolas pensam estar educando para o aprendizado dos símbolos, representados pelos números, letras e outros sinais e que são reconhecidos socialmente. Todavia, a educação escolar deve ser abrangente se aplicar ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social, buscando fazer uso de todos os instrumentos pedagógicos que possam ser aplicados para a concretização e estabelecimento da aprendizagem. Toda criança e adolescente tem o seu direito garantido de aprender através de jogos de forma igualitária, não distinguindo credo, raça, condição social e de gênero.

Com base nessa afirmação destacamos o que diz a legislação brasileira sobre o ato de brincar:

1. DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA, fica exposto claramente no quarto princípio que a criança terá direito a alimentação, recreação e assistência médica adequada. Declara que a recreação é tão importante quanto às necessidades básicas para o seu desenvolvimento físico, psíquico e social.

No sétimo princípio fica estabelecida que a criança deva ter plena oportunidade de recreação e que estas devem ser conduzidas e orientadas para os mesmos objetivos da educação. Sendo que a sociedade e as autoridades públicas devem ser responsáveis pela promoção destes direitos.

2. DO ADOLESCENTE, em seu artigo segundo considera criança, para efeitos legais, a pessoa até doze anos incompletos e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos.

3. PARÁGRAFO ÚNICO. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

4. INFANTIL, afirma que o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança e a fantasia e a imaginação se constituem em elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas.

Podemos facilmente perceber que o ato de brincar e de sua importância na vida de crianças e adolescentes está garantido por leis que asseguram e respaldam sua utilização como mecanismo de aprendizagem igualitária entre os gêneros, e devem ser amplamente utilizados pelos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. Ao utilizar de modo metafórico a forma lúdica para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou espaço definitivo no Ensino Fundamental, (Kishimoto, 1994, p.46).

Os jogos lúdicos são representados como recursos metodológicos que influenciam no processo de desenvolvimento, mediante ele, a criança e o adolescente têm a oportunidade de se expressar e socializar na sala de aula em que está inserido e também em todo ambiente escolar uma vez que, esta atividade gera conversas entre os educandos. Sua utilização em sala de aula possibilita o aprendizado e as relações sociais entre os educandos facilitando a avaliação e diagnóstico das necessidades educacionais, de forma a assegurar uma intervenção pedagógica eficiente visando o estabelecimento de uma aprendizagem significativa.

Nos estudos dos principais teóricos da educação, observa-se uma incessante busca por uma metodologia que efetivamente contribua para o aprendizado. Estes defendem que o lúdico além de facilitar a aprendizagem também contribui para a formação integral da pessoa humana constituída nos educandos em todas as etapas de escolarização.

Desta forma, foi possível concluir que a questão do lúdico como instrumento de aprendizagem propicia ao educando a aquisição de novos conhecimentos por intermédio de visitas e revisitações aos conteúdos proporcionando a correlação de conhecimentos, estabelecendo conexões mentais produtivas para dirimir dúvidas e gerando uma aprendizagem significativa na qual o educando se constitui como agente atuante. Assim sendo, o lúdico como metodologia pedagógica e como instrumento facilitador de aprendizagem se configura em uma atividade séria, de fundamental apoio para a formação de seres analíticos, críticos e integrais, fortalecendo e favorecendo sua inclusão nas diferentes configurações que compõem a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ordália Alves. **A educação infantil no mundo. 14º Congresso de Educação infantil, CAMPO GRANDE. 10 A 13 DE JULHO. 2002.** Disponível em www.profjaqueline.com.br/material.../Hist_educacao_infantil.pdf> Acesso em 16 de fev. 2020.

ANTUNES, D. A. **O direito da brincadeira a criança.** São Paulo: Summus, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: 2ª edição. Guanabara, 1979.

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

Declaração universal dos direitos da criança. Disponível em: <http://www.culturabrasil.pro.br/zip/direitosdacrianca.pdf>> Acesso em 25 jan. 2020.

ELKONIN, Daniel. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Estatuto da criança e do adolescente. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm > Acesso em 13 jan. 2020.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro.** São PAULO: Scipione, 1989.

FROEBEL, Friedrich. **Uma pedagogia do brincar para infância.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, Tizzuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação.** Petrópolis: 6ª edição. Vozes, 1993.

_____. **O Jogo e a Educação Infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: 3ª edição. Cortez, 1999.

MOREIRA, Jaqueline Castilho, SCHWARTZ, Gisele Maria. **Conteúdos lúdicos, expressivos e artísticos na educação formal.** Revista UFPR. Curitiba, nº 33, jan-abril, p. 205-220. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/15101/10120> > Acesso em 11 fev. 2020.

OLIVEIRA, Zilma M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética.** São Paulo. Abril Cultural. 1983.

_____. **Sabedoria e ilusões da filosofia.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1969.

SANTOS, J. S. **Questão social: particularidades no Brasil.** São Paulo. Cortez, 2013.

SILVA, Maria Alice Setubal Souza et al. **Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX.** São Paulo. Cortez, 1989.

SUCHODOLKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas.** Lisboa: 2ª edição. Livros Horizonte, 1978.

WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**. Coleção Educadores/MEC. Recife. Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010. 136 p.

Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>.

Acesso 13. jan. 2020.

APRENDIZAGEM LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, POR MEIO DA ENERGIA QUE IRRADIA DA LUZ NAS CORES E SOMBRAS



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 da importância que há em se trabalhar com o lúdico e ao mesmo tempo trazer novas técnicas de aprendizagem para bebês e crianças na Educação Infantil. Sabemos que essa etapa da educação na vida de uma criança é muito importante, pois é à base de sua educação futura. Portanto é fundamental que ela possa ter uma aprendizagem significativa e ao mesmo tempo lúdica. Pois só assim ela se desenvolverá de maneira plena em cada etapa de sua aprendizagem. O objetivo deste trabalho é mostrar por meio dos teóricos no assunto, que é possível sim, trabalhar de forma lúdica e inovadora com diversos recursos naturais como a luz, as sombras, as cores e outros objetos 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; Educação Infantil Inovadora; Luz, Cores; Sombras.

INTRODUÇÃO

Por meio deste trabalho se buscou conhecer a história da Educação Infantil, seus problemas e avanços a legislação que a rege para consolidá-la em nosso país.

O desenvolvimento da pesquisa mostra a história da Educação Infantil e sua evolução no decorrer dos anos e apresenta algumas leis que regem a educação infantil atualmente.

Além disso, mostraremos como o trabalho pode ser enriquecido com práticas inovadoras e lúdicas, 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 mostrar como essa modalidade de ensino evoluiu ao longo dos anos e como ela é oferecida nas escolas atuais.

Mediante pesquisas bibliográficas, por meio de autores consagrados no assunto, buscou-se conhecer, refletir e discorrer sobre o tema.

Encerrando o trabalho, tecem-se algumas considerações finais e citam-se as referências bibliográficas.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil durante a década de 70, o país viu o número de mulheres no mercado de trabalho crescer de forma maciça, com isso a demanda por instituições de educação infantil subiram na mesma proporção. Como resultado desta luta surgiu às chamadas “creches” nas muitas fábricas que empregavam mulheres, para cuidar dos filhos destas operárias. Essas creches tinham um propósito assistencialista e visavam apenas o “tomar conta”, e não haviam pretensões pedagógicas.

Durante a década de 80 intelectuais com propósitos feministas, já militantes contra a ditadura militar da época, começaram a pesquisar sobre educação infantil e a importância dela no desenvolvimento das crianças e acabaram reivindicando tal serviço público. Durante tal época tais intelectuais se aliaram com opositores do governo e trouxeram tal pauta para o campo político. Sobre tal período, Faria (1999, p.25) disse: “Se os anos 70 voltaram-se para a mulher, nos anos 80, essa mulher voltou-se para as crianças”.

Porém a educação infantil só teve seu reconhecimento legal em 1988 com sua adição à Constituição Federal Brasileira e depois em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei Federal 8069/90). Tal estatuto deixava claro o direito à educação para crianças entre 0 e 6 anos de idade. Tal texto mostrava que a criança necessitava de educação e não apenas “cuidados”, assim o processo pedagógico se desenvolveu.

Durante a década de 90, tivemos diversas pesquisas e discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Porém tal lei ainda não estava em vigor, então o órgão regulador da Educação no país, era a Lei Maior, portanto o Ministério da

Educação. Uma Comissão Nacional de Educação Infantil foi criada e assim a política padrão de educação foi implementada.

No ano de 1994, foi aprovada a Política Nacional de Educação Infantil, com o apoio da CNEI, e com a Lei de Diretrizes e Bases, foi selada a educação infantil como a primeira etapa do processo de aprendizagem nacional, desta maneira dando visibilidade e importância ao processo pedagógico e educação das crianças.

Faria cita (1999, p. 68), que a partir de então a educação infantil se torna prioritária e os municípios têm obrigação de fornecê-la com os repasses estaduais. Apenas após uma década da primeira constituição que dava direitos de educação infantil aos mais jovens, é que tal educação foi regulada para melhor funcionamento.

Barreto (2008, p.24) cita que para se chegar ao estado de importância que a educação infantil chegou, foi necessária muita reflexão e perseverança. Após a LDB, a educação infantil tomou um lado pedagógico e voltado para a direta formação intelectual do indivíduo, assim os próprios professores necessitavam de mais aprendizado e competência para lidar com a mudança.

No Brasil a educação infantil é classificada como o período de ensino que atende crianças entre 0 a 5 anos e 11 meses. As “Creches” ou Centro de Educação Infantil (CEI’s), atendem crianças de 0 aos 3 anos de idade. Já, as “pré-escolas” atendem crianças de dos 4 aos 6 anos, que são chamadas de (EMEI’s), ou Escola Municipal de Educação Infantil.

A avaliação das crianças no período de educação infantil como únicos objetivos o registro de seu desenvolvimento e a busca da melhora. Não visa reter ou progredir o aluno em um contexto avaliativo

A partir das mudanças na Lei da Educação, ao atingirem 6 anos, os alunos devem obrigatoriamente estar matriculados no primeiro ano do ensino fundamental, assim deixando a educação infantil. O projeto de Lei nº 144/2005, aprovado pelo Senado em 2006, estabeleceu a duração mínima de 9 anos para o ensino fundamental, por isso os alunos aos 6 anos encerram o período na educação infantil.

Após isso, foi estabelecido um prazo até 2010, para que assim, estados e municípios se adequassem ao que exigia a Lei. Agora vamos conhecer sobre as leis de regulamentação na educação infantil.

LEIS DE REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos últimos tempos a educação infantil tem crescido de forma continua seguindo os passos das mudanças sociais, como a urbanização, mudança estrutural familiar e o crescente papel da mulher no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, a sociedade entendeu a importância de uma formação educacional de qualidade para as crianças menores. Assim a demanda por uma educação institucional para crianças de 0 aos 6 anos aumentou.

Isto ocorreu, pois há uma atenção crescente na sociedade atual diante da questão da formação de crianças, muito por conta dos avanços tecnológicos, assim criando a preocupação da importância de uma formação adequada aos novos tempos.

[...] por isso, cada vez mais as instituições de educação infantil são essências nos tempos atuais. Elas tanto constituem o resultado de uma forma moderna de ver o sujeito infantil, quanto da solução futura para o problema de administração social, causado por novas formas de organização familiar e de participação das mulheres na atual sociedade. (CRAIDY e KAERCHER, 2001)

Segundo a obra Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, diversos fatores tiveram influência causando assim o surgimento de diversos movimentos civis e governamentais com o objetivo de tornar a educação de crianças de zero a seis anos necessária e que assim estivesse representada na constituição federal de 1988. Após isso a educação infantil passou a ser, legalmente, um dever estatal e um direito da criança. (Artigo 208, inciso IV).

Após alguns anos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirmou tais mudanças com a lei nº. 9.394/96, promulgada em dezembro de 1996, que acabou estabelecendo fortemente a relação entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação.

A obra Educação Infantil: Pra que te Quero? disserta também que foi a partir da Constituição Federal de 1988 que oficialmente definições legais de que os pais, a sociedade e o poder público deveriam respeitar e garantir os direitos das crianças, vendo-as como seres sociais, históricos, pertencentes a uma determinada classe social e cultural, foram implantadas. Segundo o artigo 227: É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além

de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão. (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 24).

A partir disso, fica evidente, que nada, nem ninguém, sejam os pais, as instituições de atendimento ou governos poderão tomar medidas que influenciem as crianças de maneira subjetiva ou arbitrária.

É necessário considerar a distância que há entre o texto legalmente representativo e a realidade da educação infantil no Brasil, a LDB tem em seu título IX, artigo 89, o seguinte: “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão no prazo de três anos, a contar da publicação dessa lei, integrar-se no respectivo sistema de ensino”. (BRASIL, 1998, p. 11).

Diante de tal fato é evidente que a criança ao ingressar na educação infantil terá o direito a um ensino com comprometimento em desenvolver todos os seus aspectos essenciais, seja físico, psicológico, intelectual ou social.

Já no título IV, que tem como destaque a organização unificada nacional, *artigo IIV*, considera que os municípios deverão oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas.

No *artigo 9º*, IV, reforça que: A União incumbir-se á de (...) estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil (...) que nortearão os Currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1998, p. 12)

Assim a LDB regulamenta a educação infantil e a define como primeira etapa da educação básica. (art.21/I)

“*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.

Como visto nesse artigo fica claro que educação infantil deve ter como objetivo o desenvolvimento total na 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-30* - A educação infantil será oferecida em:

- I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.
- II - Pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade”.

Ao concluir a leitura desse artigo fica evidente que as instituições de educação infantil, são direitos não só das crianças, mas também de seus pais. Fica claro também que tais instituições têm caráter educacional e um papel fundamental no desenvolvimento da

criança e não simplesmente caráter assistencial e de cuidado como já foi vista durante o século XX. Tal visão ocorria devido aos serviços prestados por tais “creches”, que atendiam apenas com assistência em higiene, alimentação e cuidado enquanto os pais estavam trabalhando, não possuindo nenhuma responsabilidade pedagógica.

As atividades lúdicas são usadas com o objetivo pedagógico de construção da identidade pessoal e coletiva. Tal instrumento pedagógico vem sendo objeto de constantes pesquisas para aprimoramento e melhor entendimento. As brincadeiras e os brinquedos são essenciais para a aquisição e aprimoramento de áreas primordiais do desenvolvimento das crianças, seja no aspecto físico, de sociabilidade ou intelectual.

PROPOSTA DE TRABALHO COM A ENERGIA QUE IRRADIA DA LUZ NAS CORES E SOMBRAS

Após o período de adaptação, pensamos em como poderíamos desenvolver atividades que fossem significativas para as crianças e que garantissem os direitos de aprendizagem onde as crianças fossem protagonistas das mesmas, que iriam realizar individualmente ou coletivamente. E dentro desta proposta, nossas intenções iniciais seriam o desenvolvimento das habilidades motoras e a ampliação do vocabulário. Garantindo também o contato com diferentes materiais estruturados ou não, possibilitando a elas experiências com a arte, de forma criativa e espontânea.

O Projeto “Luz e Sombras” aconteceu a partir de uma brincadeira com uma lanterna na sala, e ao apagar a luz, percebemos que algumas crianças demonstraram medo do escuro, enquanto as outras se envolveram e se divertiram, foi então que pensamos em apresentar atividades para que se divertissem apresentando diversos elementos todos convergindo para diferentes fontes de luz.

Uma das atividades que despertou a atenção das crianças e que foi bem interessante e significativa foi à hora de contar história com a luz apagada e somente a luz da lanterna sobre o papel e o livro. Sabemos que a história é uma ferramenta capaz, dentre tantas outras de instigar o imaginário. Com essa proposta podemos aguçar a curiosidade e o aumento da concentração das crianças, utilizando uma forma diferente do que simplesmente acender as luzes.

Outra atividade que gerou um cenário de investigação e brincadeiras para as crianças foi o fundo do mar projetado na parede. Nesta proposta, a ludicidade estava presente com a luz negra e por meio das imagens em movimento que davam a impressão de estar de fato imerso no fundo do mar.

As atividades individuais e coletivas que se utilizam da luz negra despertam a curiosidade no manuseio das tintas neon, canetas marca texto e fluorescentes que brilham no escuro. O encantamento das crianças também pôde ser observado com o manuseio dos bastões de luzes neon no escuro e das cores projetadas no CD imersos em água com a luz da lanterna.

Ainda outra atividade muito relevante neste projeto foi à proposta de explorar movimentos, gestos, cores e emoções por meio das imagens sonoras projetadas no teto e no chão da sala, despertando desta forma a inteligência sonora e musical, sendo essa a que mais cedo se manifesta no ser humano.

Agora falando sobre as sombras, quando se trabalha com as crianças a sombra que é projetada pela luz, desperta nelas o interesse em querer tocá-las. A percepção de sua própria imagem se dá por meio de jogos e brincadeiras. Em um primeiro momento a criança não tem a percepção de que a sombra projetada é sua. Aos pouco ela se reconhece na imagem projetada e tal descoberta é algo muito prazeroso para elas. Nesse momento é muito importante que tenham liberdade de ir e vir, tocar e experimentar, criando suas hipóteses sobre luzes e sombra.

Mediante o uso de materiais não estruturados como rolinho de papel higiênico e celofane colorido, podemos criar binóculos para que as crianças brinquem, proporcionando a elas uma possibilidade de perceberem como as cores ficam diferentes.

Nessa proposta de atividade com sombras podemos destacar o “Teatro de Sombras”. Com a releitura de algum livro podemos deixar a imaginação fluir e a magia acontecer.

Foi o que aconteceu em nossa sala com a releitura da história “Bruxa, Bruxa venha a minha festa”.

Nossos objetivos com essa proposta foram os seguintes:

- Desenvolver a memória auditiva e a atenção;
- Estimular a fantasia e a imaginação;
- Ampliar a linguagem oral e,
- Desmistificar o sentimento do medo.

Com esse trabalho lúdico e elaborado as crianças tiveram a possibilidade de ampliar a percepção visual, a imaginação, a socialização e o vocabulário.

MATERIAIS E MÉTODOS

A leitura e reflexão das bibliografias selecionadas serviram com norte para absorver os assuntos mais relevantes e redigir esse trabalho.

Os mais variados materiais foram usados em sala de aula e fora dela com as crianças para se produzir e aprender com ludicidade e inovação na Educação Infantil. Recursos naturais como a luz, as sombras, as cores e outros objetos não estruturados foram usados também para essas atividades inovadoras.

Foram elaborados também vários planos de aula, de acordo com a proposta. Além de várias pesquisas, tive momentos de troca de experiências com colegas de profissão para refletir se estava desenvolvendo um trabalho significativo com as crianças e melhorar minhas práticas pedagógicas.

RESULTADOS

Analiso que os resultados adquiridos por meio dessa pesquisa foram bem relevantes, afinal além de promover um conhecimento teórico mais aprofundado sobre o tema, pude rever minhas as práticas pedagógicas e inová-las.

As crianças que faziam parte da minha turma no Centro de Educação Infantil se beneficiaram com as novas propostas de enxergar a luz e a sombra com técnicas elaboradas de arte.

Com essas atividades que envolveram a luz e a sombra, as crianças conviveram com diferentes manifestações das artes e da ciência, vivenciaram diferentes formas de explorar o espaço físico do Centro de Educação Infantil, descobriram novas propostas lúdicas no seu dia a dia escolar, tiveram a oportunidade de observar com outros olhos, melhorar a oralidade, despertar a curiosidade, enfim, aprender de forma lúdica, significativa e inovadora.

DISCUSSÃO

Os momentos de troca de experiências com colegas de profissão para refletir se estava desenvolvendo um trabalho significativo com as crianças e melhorar minhas práticas pedagógicas também foram relevantes, pois nessa interação, tive o privilégio de conhecer algumas atividades maravilhosas que até então, não havia cogitado desenvolver com crianças desta faixa etária de 2 a 4 anos.

Infelizmente pude observar que em muitas escolas de Educação Infantil, principalmente às particulares ainda se utilizam do método tradicional de ensino, priorizando a vontade dos pais em alfabetizar a criança a qualquer custo, deixando em

último plano as atividades lúdicas e significativas com pinturas, jogos e brincadeiras, aventuras pelo parque, utilização de materiais não estruturados, entre outros.

Felizmente essa realidade de ensino está se modificando para melhor de maneira efetiva na Educação Infantil da Cidade de São Paulo e acredito que em outros Estados do Brasil também, pois é uma exigência de melhoria do ensino a nível nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo esta pesquisa e trabalho acadêmico, satisfeita em conhecer, oferecer e constatar a importância de uma aprendizagem lúdica, inovadora e significativa por meio das práticas de ensino que envolva as artes visuais na educação infantil.

Conclui também que por meio dessas atividades, as crianças trabalham a sua criatividade e imaginação, e conseguem ser protagonistas de suas ações educacionais e não somente espectadores sem motivação. Ou seja, as práticas pedagógicas na Educação Infantil se tornam mais atraentes e interessantes para o aluno.

Atividades inovadoras e que se utilizam das artes quando bem planejadas, oportunizam as melhores e mais significativas aprendizagens para todas as crianças que frequentam a Educação Infantil.

Nós educadores somos os principais agentes para transformar a Educação Infantil na melhor e a mais significativa etapa da aprendizagem de uma criança.

Temos em mãos a oportunidade de oferecer vários materiais e atividades para que as crianças possam se desenvolver plenamente.

Ressalto ainda que a arte deva fazer parte do cotidiano das crianças na escola, pois é comprovado que ela favorece no processo de ensino-aprendizagem.

ANEXOS

Imagem 1: Hora de contar história com a luz apagada e somente a luz da lanterna sobre o papel e o livro.



Fonte autoral: Maria Lucia de Aguiar Souza Alonso (2019)

Imagem 2: O fundo do mar projetado na parede.



Fonte autoral: Maria Lucia de Aguiar Souza Alonso (2019)

Imagem 3: Mediante o uso de materiais não estruturados como rolinho de papel higiênico e celofane colorido, podemos criar binóculos.



Fonte autoral: Maria Lucia de Aguiar Souza Alonso (2019)

Imagem 4: Proposta de explorar movimentos, gestos, cores e emoções por meio das imagens sonoras projetadas no teto e no chão da sala.



Fonte autoral: Maria Lucia de Aguiar Souza Alonso (2019)

Imagens 5 e 6: Proposta de atividade com “Teatro de Sombras”.

Com a releitura de algum livro podemos deixar a imaginação fluir e a magia acontecer.



Fonte autoral: Maria Lucia de Aguiar Souza Alonso (2019)



Fonte autoral: Maria Lucia de Aguiar Souza Alonso (2019)

Imagem 7: Criança descobrindo sua própria sombra projetada pela luz.



Fonte autoral: Maria Lucia de Aguiar Souza Alonso (2019)

Imagem 7: O encantamento das crianças também pôde ser observado com o manuseio dos bastões de luzes neon no escuro.



Fonte autoral: Maria Lucia de Aguiar Souza Alonso (2019)

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 13 de março 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.
- ARLAN, Luciana Mourão, Rosa Lavelberg. **Ensino de Arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo**. São Paulo, 2003.
- 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. 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. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006. vol 1 BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- 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.
- FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo e FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- 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.
- PAULA, Bianca de. **Arte na Educação Infantil: o que priorizamos no ensino e aprendizagem**. Disponível em: < <https://www.escolainteracao.com.br/arte-na-educacao-infantil-o-que-priorizamos-no-ensino-e-aprendizagem/>> Acesso em: 30 de março de 2020.
- SARMENTO, Manuel Jacinto e Pinto Manuel (1997). “**As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**”. In M. Pinto e M. J. Sarmiento (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.

EDUCAÇÃO PSICOMOTORA E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM



MARIA VANETE CARDOSO DO AMARAL DE AZEVEDO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Paschoal Dantas (2016); Graduação em História Centro Universitário de Jales (2018); Especialista em Neuropsicopedagogia pelo Centro Universitário de Jales (2019); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na EMEI Parque Savoy City.

RESUMO

Os jogos e brincadeiras são utilizados o tempo todo no espaço da educação infantil, sendo utilizados como um recurso de aprendizagem. Muitas vezes os professores podem usá-los de maneira errada por não realizar algumas reflexões sobre o uso do mesmo, assim desenvolvendo a psicomotricidade humana. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, brincam, se exercitam e fazem atividades dirigidas, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

Palavras-chave: Psicomotricidade, História, Intervenção Profissional.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca mostrar a importância de trabalhar com o lúdico para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Infantil, pois, é assim que as crianças desenvolvem o pensamento, a imaginação e a criatividade. A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela

constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão importante é o brincar na vida da criança.

A **Psicomotricidade** é uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo os aspectos físicos, mental, afetivo-emocional e sócio-cultural, buscando estar sempre condizente com a realidade dos educandos.

O QUE É PSICOMOTRICIDADE

Psicomotricidade é o estudo do ser humano por meio do movimento corporal e suas interações com o mundo. Seu estudo é relacionado ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e orgânico.

No Curso de Psicomotricidade veremos os principais conceitos, técnicas e procedimentos da área. Aprenderemos a identificar, prevenir e tratar transtornos e deficiências que ocorrem principalmente nos primeiros anos de vida.

O educador exerce a função de desenvolver a psicomotricidade quando trabalha os movimentos das crianças e se articula com toda sua afetividade, desejos e suas possibilidades de comunicação. No começo, a psicomotricidade era utilizada apenas na correção de alguma debilidade, dificuldade, ou deficiência, e ainda está em formação, com as pesquisas dos autores em pedagogia e especialistas em educação.

O objetivo do ensino de didática é equipar o aluno, futuro professor com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto às concepções e conceitos referentes às disciplinas a serem ministradas e ao modo de ensiná-las. O professor deve, portanto, buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo da educação inclusiva é cheio de desafios e objetivos, os professores trabalham “brincando” despertando os interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir às ações dos educandos. Crianças de 4 e 5 anos, por exemplo que se encontram na educação infantil, tem visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia, elas aprendem com o imaginário.

Por meio de análise documental e da realização de questionário e entrevistas com as professoras atuantes no campo de pesquisa, o estudo revelou que as principais dificuldades de aprendizagem percebidas por elas são: dificuldades na leitura, escrita, cálculos matemáticos entre outras. E que as causas dessas dificuldades podem estar relacionadas à família, à criança, e à escola. Os resultados mostraram que as professoras percebem as dificuldades de aprendizagem de três maneiras distintas: dificuldade em assimilar o conhecimento, na leitura e escrita e dificuldade de raciocínio. Verificou-se com os estudos realizados nesta pesquisa que é importante a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos com a ajuda do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A pré-escola é um período denominado de fase da mágica, dada pelo pensamento fantástico que caracteriza a infância. Essa fase vai até o segundo sexto ano de vida e, em torno de quatro anos observa-se o interesse da criança por realizações concretas, o que coloca a dúvida e a adequação do termo da mágica (ENDERLE, 1987). Para Rosa (1986) a idade pré-escolar é uma fase da vida considerada em termos de psicologia evolutiva, ou seja, é nesse período que o organismo se torna estruturalmente capacitado para exercício de atividades psicológicas mais complexas, como a linguagem articulada. Portanto as teorias do desenvolvimento humano admitem que a idade da pré-escola é fundamental por ser um período em que os fundamentos da personalidade estão começando a tomar formas claras e definidas.

A autora citada acima relata na sua literatura que segundo a teoria de Piaget, a fase pré-escolar corresponde ao período pré-operacional do desenvolvimento cognitivo. As operações mentais da criança nessa idade se limitam aos significados imediatos do mundo infantil. Sendo que a primeira fase desse estágio é caracterizada pelo pensamento egocêntrico e na Segunda fase a criança começa a ampliar o seu mundo cognitivo, o que constitui o chamado pensamento intuitivo.

Conforme Bruner (1968, apud Rosa, 1986), na fase pré-escolar o mundo é representado para a criança de modo iônico, ou seja, de modo viso perceptivo. Do ponto de vista da evolução do ser humano um fato importante nessa fase da vida é o processo de descentralização, que possibilita à criança a percepção de mais de um aspecto de dado objeto de uma só vez. As mudanças significativas ocorrem durante o período da fase

mágica nas principais áreas de desenvolvimento intelectual, emocional, afetivo, social e motor e, que ocorrem na idade de 5 a 6 anos.

Para Le Boulch (1984, p.024) afirma que:

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola infantil. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inaptações difíceis de corrigir quando já estruturadas [...].

Na pré-escola, a criança de 4 a 6 anos de idade abrange a fase dos movimentos fundamentais, com o surgimento de múltiplas formas como correr, saltar, arremessar, receber, chutar e suas combinações. Nesta fase, os movimentos fundamentais vão servir de base para as combinações em habilidades desportivas, de modo que a aquisição dos movimentos fundamentais (Gallahue & Ozmun, 2005).

A brincadeira livre com objetos não estruturados ou de largo alcance para as crianças bem pequenas em ambientes de vida coletiva, através de propostas que promovam a exploração, descoberta e autonomia, como o brincar heurístico e o cesto dos tesouros. A criança entre 5 e 6 anos encontra-se em uma fase na qual o egocentrismo é predominante nas suas ações ,pensamentos e sentimentos .A metodologia utilizada é sempre a da observação durante o desenvolvimento dos jogos e brincadeiras heurísticas, pois além das observações durante as sessões, são captados e gerados recursos imagéticos para análise de dados, Aos poucos a criança inicia a tolerância social ,cria vínculos afetivos ,divide o espaço ,cria situações onde o “meu” é substituído pelo “teu” ,e assim aprende brincando.

O objetivo está em analisar como o brincar heurístico contribui para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, diante dos dados gerados é possível constatar as reais contribuições do brincar heurístico, o conhecimento cognitivo sempre é muito mais intenso que o social.

Momentos de brincadeiras livres são imprescindíveis e necessitam de tempo, e sempre proporciona momentos para o aluno /criança evoluir. O espaço e materiais adequados servem para potencializar as descobertas das crianças.

Cabe aos professores, em sua prática docente, propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder às necessidades dos alunos ao meio social que habitam.

O grande número de brinquedos que são produzidos atualmente no mercado, sugere que há certa compreensão por parte dos adultos de que a brincadeira em si é importante para seus filhos, ou seja, as crianças em geral. O educador deve ser capaz de mediar sem ser intrusivo e de acompanhar sem ser omissivo ou indiferente, em todas essas 'organizações de brincadeiras

O brincar heurístico deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças, pois é nele que ela vai expor toda sua necessidade e sentimentos. E através deste artigo iremos destacar a importância do brincar.

O brincar faz parte do ser criança, e isso é fantástico, pois tem expressivo efeito por si só, o brincar, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, nas esferas emocional, intelectual, social e física, demonstrando a sua fundamental importância neste período riquíssimo do ser humano, ou seja, a sua própria estruturação, a base construtiva do que tenderemos a chegar ao desencadear de nossas vidas, dando-nos o assegura mento necessário para progressão natural do ciclo humano.

A brincadeira instintivamente é usada pelo bebê para descobrir o mundo. Porém com tantas inovações no mercado de vendas, às vezes esquecemos de propor o imaginário para nossos bebês e crianças. Este artigo trata justamente desse tema, o brincar imaginário sem formalidades.

Em 1987 Elinor Goldschmied desenvolveu uma pesquisa que chamou de Brincar Heurístico para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças, em colaboração com educadoras de vários países. Este olhar deve-se ao ponto de vista em que a criança explore sua criatividade, se desenvolva e consiga se expressar através de brincadeiras.

O foco do brincar está na descoberta que a criança consegue fazer e também na manipulação de objetos como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, novelos de lã, etc. Em outras palavras, conforme Goldschmied e Jackson (2006), o brincar heurístico envolve oferecer a um grupo de crianças, uma grande quantidade de objetos para que elas brinquem, manipulem livremente sem a intervenção dos adultos, sendo eles pais ou educadoras.

Concluimos que o brincar heurístico com o uso do Cesto de Tesouros, possa nos oferecer uma experiência de aprendizagem ampla para os bebês que estão na fase de descobertas pelo mundo. Proporcionar o brincar heurístico em instituições infantis é buscar a resolução cuidadosa de pequenos detalhes, como: tempo, espaço, materiais adequados e gerenciamento. O papel do professor é o de organizador e mediador, e não o de iniciador. Os bebês brincarão com concentração e sem conflitos por longos períodos, desde que lhes

sejam oferecidas quantidades generosas de objetos cuidadosamente selecionados, e organizados para tal brincadeira.

Que lugar ocupa a brincadeira livre na sala de aula na educação infantil? O que pensam os educadores a este respeito? Um rápido olhar sobre as salas de aulas de educação infantil e suas práticas pedagógicas, nos deixa um confronto com a realidade onde a brincadeira livre deixa de ser apenas para seu próprio aprendizado e passa a ser um abandono por parte das educadoras. O deixar a criança livre para brincar, não quer dizer deixar pra lá, deixar com que ela se vire sozinha, mas sim é simplesmente obter um olhar voltado para que a criança tenha direitos de escolher e seu professor deve ser seu mediador, más não a conduzindo diretamente.

A brincadeira está intimamente ligada à aprendizagem, isto acontece, porque a criança não separa o momento de brincar do momento de aprender ou qualquer outro momento. Sua brincadeira é a sua aprendizagem, pois é no momento que ela brinca, que ela consegue absorver todo seu aprendizado de maneira prazerosa e isso fica gravado em sua memória.

A transferência de valores e dos conhecimentos, e de modo mais amplo, a socialização da criança, não era, portanto de nenhuma forma assegurada nem direcionada pela família. Esta criança se distanciava rapidamente de seus pais, e podemos dizer que durante muitos séculos a educação e a aprendizagem foi garantida graça a convivência da criança ou do jovem com outros adultos. Neste sentido a criança era inserida em meio aos adultos para aprender as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

Neste sentido na visão do autor, no momento que a criança possuía pouca dependência, em média pelos aos cinco ou sete anos, mostrava-se que já estava preparada para entrar na vida adulta em todos seus aspectos. A criança era considerada um adulto em miniatura, pois eram designadas tarefas iguais as das pessoas mais velhas e todos os tipos de assuntos eram conversados na sua frente.

Durante muito tempo segundo o Ariés, a infância foi colocada à margem pela sociedade e do seio familiar, exposta à vontade e as ordens dos adultos, ficando até mesmo numa situação de invisibilidade social. A observação em prol da infância deu-se de maneira lenta, em um processo de construção social.

Segundo o autor até mesmo perante a arte a infância foi ignorada. Por volta do século XII, a arte medieval não conhecia a infância como uma fase da criança, e nem ao menos demonstrava interesse em representá-la. É impossível compreender que essa ausência se deva tão somente à incapacidade ou a falta de habilidade das crianças. O mais provável é

que não houve um lugar reservado no pensamento das pessoas neste período, para a criança.

A partir deste momento surgiram determinados sentimentos com relação à infância e os devidos cuidados com a dignidade e moral da criança também, este fato foi relacionado com a chegada da burguesia começando com as famílias dos nobres da sociedade, para os mais pobres.

A concepção da infância como um período particular e importante somente se firmou no século XVII, acompanhada da preparação de uma teoria filosófica sobre a individualidade infantil, que tornou viável o aparecimento de uma psicologia da criança e de seu desenvolvimento. Assim, para Ariés (1981), o reconhecimento da infância inicia-se no século XIII e aumenta no XIV e XV, tornando-se relevante nos fins do século XVI e durante o XVII ao tratar da concepção de infância. Durante o século XVII a palavra infância assumiu sua significação na modernidade, referindo-se à criança pequena mais frequentemente. Neste sentido, conforme este pensamento, a criança é entendida como um ser que tem um importantíssimo papel para a sociedade, podendo ser educado. Reconhecida as especificidades da infância, busca-se então desvendá-la e compreendê-la para poder educá-la.

O reconhecimento da infância surgiu a partir do século XVII, quando então a criança foi percebida como alguém que precisava de tratamento especial, desta forma as crianças deixaram de ser misturadas aos adultos.

Nesse contexto aparecem no Brasil as primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada, instalando-se as Rodas dos Expostos nas Santas Casas de Misericórdia. A concepção de infância, então, configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada a faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.

Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual.

Segundo Zilma de Oliveira (1994), antigamente não existia um olhar afetivo para criança e não havia preocupação com seu desenvolvimento, ela era vista como um adulto em miniatura e o que a diferenciava era apenas a força e o tamanho. Não existiam valores que fossem assegurados pela família, mas sim pelos adultos do seu convívio.

De acordo com Oliveira (1994), houve um questionamento impulsionado pelo Movimento da Escola Nova de como essa criança deveria se desenvolver, foi então no século XX que surgiram grandes teóricos como Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori e Rousseau, Piaget e Vygotsky com ideias inovadoras que contribuíram para que essa criança tivesse um bom desenvolvimento nos anos iniciais, sabendo que é no início da vida que construímos grandes homens, e dessa maneira ele poderá ser inserido na sociedade sabendo dos seus direitos e deveres. Com a contribuição de Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori, Rousseau, Piaget e Vygotsky ideias foram adiante, e até hoje essas ideias estão inseridas na Educação Infantil com propósito de ajudar no desenvolvimento da criança.

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos seres humanos. Portanto, Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

Como afirma Aranha (2006), a infância nem sempre foi concebida como nos dias atuais, pois esteve sujeita as mudanças socioeconômicas, políticas culturais que as sociedades passaram. A composição da família, os registros familiares e eclesiais, entre outros aspectos, também não foram os mesmos, as mudanças demonstram que ocorreram transformações, não se podendo tomar cada período como algo acabado.

É importante o cuidado de não confundir os momentos de brincadeiras exclusivamente como portadores de aprendizagens e planejar brincadeiras sempre com este intuito, a brincadeira deve ser livre, pois ela aprenderá por si só, isso acontece de maneira natural. Essa postura poderia causar um protecionismo excessivo do adulto ao orientar, e sempre estar conduzindo os momentos de brincadeira com um propósito específico, com objetivos marcados e cronometrados.

O homem não brinca mais, a criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem nunca ter brincado, pois infelizmente nossa “época”, vamos chamar assim, as brincadeiras foram sendo deixadas de lado e substituídas por tecnologia, onde o jogo brinca, e os movimentos são virtuais e não da própria criança. A

criança só vê a mãe usando aparelhos elétricos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolar enquanto bate um bolo, até mesmo ir a lojas se tornou cansativo, pois tudo é online. A mãe e o pai são portadores de aparelhos que precisam fazer tudo o mais rápido possível. Em vez do canto, da dança, o barulho dos motores domésticos. A grande variedade de objetos que podem fazer parte de um Cesto de Tesouros significa que não há necessidade de incluir um objeto que produz ansiedade, curiosidade, conhecimento nas educadoras, em relação à sua segurança.

O prazer que provem das brincadeiras guarda o sentido do prazer pelo viver, ser, investigar, sentir, tocar, viver com o outro, vibrar com vitórias e enfrentar derrotas, enfim, de verdadeiramente fazer, brincar, ser livre.

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos seres humanos. Portanto, Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

Através do brinquedo e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, autoestima, e a cooperação, no meio em que se insere.

O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

Por meio de diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, principalmente porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma

de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

Com o uso das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão as crianças aprendem brincando, pois, o mundo em que vive é descoberto através de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são através das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades.

O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem. Para compreensão e um maior aprofundamento sobre os estudos relativos aos jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil.

A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Através das brincadeiras as crianças descobrem o mundo a sua volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado. Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo.

O brincar é uma ação livre que não exige como condição um produto final. Piaget (1976) ao conceituar “o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança” (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que através dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas,

diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual, a criança deve brincar e expor seus sentimentos e prazeres através de brincadeiras livres onde ela mesma possa se conduzir.

O prazer que provem das brincadeiras guarda o sentido do prazer pelo viver, ser, investigar, sentir, tocar, viver com o outro, vibrar com vitórias e enfrentar derrotas, enfim, de verdadeiramente fazer, brincar, ser livre.

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos seres humanos.

Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

Diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, principalmente porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

As brincadeiras a criança acabam 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.

Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são através das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades. O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem. Para compreensão e um maior aprofundamento sobre os estudos relativos aos jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil.

A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Através das brincadeiras as crianças descobrem o mundo a sua volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado. Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo. O brincar é uma ação livre que não exige como condição um produto final. Piaget (1976) ao conceituar “o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança” (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que através dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Psicomotricidade é uma relação entre pensamento e a ação, e envolve, também, as emoções. Os educadores, pais e crianças se relacionam e assim tem a finalidade de assegurar o desenvolvimento funcional da criança, tendo em conta as possibilidades da

criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano. São realizadas atividades motoras e emocionais a fim de estabelecer habilidades de desenvolvimento.

É brincando que a criança se descobre e consegue se expressar de maneira livre e saudável. A criança tem uma mentalidade semelhante à do artista, pois ambos ingressam facilmente no universo do faz de conta, aplicando o dom de fantasiar a tudo e fingindo que algo é, na verdade, alguma coisa bem diferente, ela inventa, ela constrói ela faz e desfaz. A brincadeira pode ser representada por meio de várias formas, uma delas é simplesmente deixar a criança expor seus movimentos.

O brincar faz parte do ser criança, e isso é fantástico, pois tem expressivo efeito por si só, o brincar, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, nas esferas emocional, intelectual, social e física, demonstrando a sua fundamental importância neste período riquíssimo do ser humano, ou seja, a sua própria estruturação, a base construtiva do que tenderemos a chegar ao desencadear de nossas vidas, dando-nos o assegura mento necessário para progressão natural do ciclo humano.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. 2.ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.
- CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). **Educação Infantil Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- KYRILLOS, Michel Habib M.; SANCHES, Tereza Leite. Fantasia e criatividade no espaço lúdico: educação física e psicomotricidade. In: ALVES, Fátima. **Como aplicar a psicomotricidade**: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.153-175.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) **Ludopedagogia** - Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

MENDONÇA, Raquel Marins de. Criando o ambiente da criança: a psicomotricidade na educação infantil. In: ALVES, Fátima. **Como aplicar a psicomotricidade**: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.19-34.

NEGRINI, Airton. **Educação Psicomotora**. São Paulo: Ebrasa, 2003.

OLIVEIRA, Gisele de Campos. **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 4.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SISTO, Firmino Fernandes. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

VELASCO, Cassilda Gonçalves. **Brincar**: O Despertar Psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

A LATERALIDADE NA PSICOMOTRICIDADE



MARIANA DA COSTA BATTANI JACCOUD

Graduação em Pedagogia pela Universidade Mogi das Cruzes (2013). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Nove de Julho (2014), Educação Infantil pela Universidade Cruzeiro do Sul (2016) e Psicomotricidade pela Faculdade Campos Salles (2017); Professora de Educação Infantil no CEMEI Jardim Ângela.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal discorrer sobre a temática lateralidade na psicomotricidade, enfatizando a importância destes dois elementos associados na promoção do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. A lateralidade é uma área de estudo da psicomotricidade, que por sua vez estuda o movimento do homem em associação aos meios internos e externos. Ambas se completam, uma vez que a lateralidade auxilia no aprendizado, enquanto a psicomotricidade auxilia em como usar esse aprendizado. A pesquisa busca elucidar se haveria minimização ou menor ocorrência de indivíduos com dificuldades na aprendizagem, caso houvesse intervenção precoce da psicomotricidade com ênfase na lateralidade como parte da didática escolar. Esse ambiente é relevante para estudo e aplicação uma vez que a escola é um dos principais veículos de formação e desenvolvimento da criança. A pesquisa foi realizada com base na revisão bibliográfica em livros, compêndios e artigos já publicados em revistas científicas sobre a temática.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Lateralidade; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento e aprendizado é um processo complexo, articulado, constante e estruturado. Depende de uma série de fatores, alguns dos quais estão diretamente ligados. O ser humano começa a se desenvolver a partir do momento em que é concebido e este processo de desenvolvimento continua no decorrer de suas vidas. Neste cenário, muito está envolvido a maturação natural, que depende de capacidades natas, mas existem

ferramentas úteis e muitas vezes fundamentais no auxílio do desenvolvimento e aprendizagem.

A psicomotricidade é uma ciência que dá atenção aos movimentos, associando o indivíduo aos meios internos e externos. De acordo com Bezerra (2013, p.8) “a psicomotricidade tem como objeto de estudo o homem, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas, através do movimento e a relação com o seu mundo interno e externo.”

No que diz respeito à lateralidade, Neto et. al. (2013, p.865) informa que “de modo geral, a lateralidade é a preferência da utilização de uma das partes simétricas do corpo: mão, olho, ouvido, perna.”

O presente artigo, intitulado “A lateralidade na psicomotricidade” tem como objetivo principal informar qual a relevância destas ferramentas na proposta do desenvolvimento cognitivo, a saber, tornar o aprendizado mais satisfatório, prevenindo dificuldades no desenvolvimento cognitivo. Os objetivos específicos são: conceituar os elementos lateralidade e psicomotricidade de forma isolada, enfatizando a relevância de cada um; estabelecer uma inter-relação informando como a psicomotricidade trabalha a lateralidade e ambas auxiliam no desenvolvimento cognitivo; alistas quais os benefícios oferecidos aos indivíduos que tem acesso à intervenção das ferramentas referenciadas.

O problema de pesquisa visa responder a seguinte indagação: problemas na aprendizagem poderiam ser amenizados e menos decorrentes nas instituições de ensino, de forma geral, caso houvesse intervenção precoce e espontânea, como parte da didática, da psicomotricidade enfatizando a lateralidade?

Quanto à hipótese, a pesquisa sugere que docentes melhor preparados seriam fundamentais para a aplicação das ferramentas em referência, talvez por meio de uma formação acadêmica mais completa, preocupada com a interdisciplinaridade. Para os docentes que já estão na jornada há tempos, seriam apreciáveis palestras informativas e motivadoras e quanto os futuros docentes, a inclusão de material específico em sua formação.

A metodologia se baseou na revisão bibliográfica disponível na literatura atual, tomando como fonte de pesquisa livros e revistas científicas. São considerados livros tais como Psicomotricidade e trabalho corporal da autora e organizadora Suzana Aparecida dos Santos Câmara; o livro Psicomotricidade: abordagens emergentes dos autores Jorge Manuel Gomes de Azevedo Fernandes e Paulo José Barbosa Gutierrez Filho, bem como em revistas científicas como a Revista CEFAC.

No primeiro capítulo do desenvolvimento teórico, será abordada a ciência psicomotricidade, de forma isolada, com apontamentos sobre sua definição e objetivos de intervenção; o segundo capítulo, a exemplo do primeiro, trata do elemento lateralidade como área de estudo e intervenção da psicomotricidade e o terceiro capítulo arrematada com considerações sobre como a intervenção da psicomotricidade enfatizando a lateralidade pode ser relevante no desenvolvimento cognitivo.

A pesquisa, portanto, de forma modesta, visa apresentar maiores esclarecimentos sobre a ciência psicomotricidade e lateralidade, contribuindo para difusão de maiores conhecimentos sobre essas ferramentas tão importantes no desenvolvimento dos indivíduos beneficiados e na promoção de um aprendizado sem maiores desconfortos, de forma eficaz e adequada. O artigo apela para maior atenção na estratégia da interdisciplinaridade, uma vez que esta técnica oferece muitos benefícios. A didática tradicional é extremamente importante, mas o olhar técnico de ferramentas específicas tornaria o desenvolvimento cognitivo mais satisfatório.

ASPECTOS GERAIS SOBRE A PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade é uma ciência em ascensão na contemporaneidade. Isso acontece porque essa ciência contribui diretamente para o desenvolvimento humano no que diz respeito às suas funções essenciais nos campos afetivo, cognitivo, orgânico e consequentemente no campo social. Ou seja, dito de forma simples, a psicomotricidade tem relação com o desenvolvimento do indivíduo. É uma ciência de aplicação articulada e abrangente, uma vez que atua em “favor do movimento como um todo na formação do indivíduo com quem interage, seja no âmbito acadêmico, escolar, terapêutico, desportivo e empresarial, dentre outros.” (BUENO, 2014. P.17).

Conceituando a psicomotricidade de forma literal, com base no estudo de Leite (2019, p.24) “vem do substantivo grego *psyché*, que significa “alma”, e do verbo latino “*moto*”, que significa “mover frequentemente”, “agitar fortemente”.

É certo afirmar que a matéria prima da psicomotricidade é o movimento. Isso porque, na psicomotricidade, cada gesto ou intenção de gesto tem um significado e diz muito a respeito de quem o pratica. Basicamente, a psicomotricidade preenche dois aspectos na sua forma de intervenção. De acordo com Bueno (2014, p.18) abrange os “aspectos funcionais (ferramentas de ação) quanto aspectos relacionais (estratégias para a utilização das ferramentas anteriores).”

Algumas definições são usadas para conceituar a ciência da psicomotricidade. Bueno (2014) usa em seu estudo a definição mais aceita, com base na aceitação da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade:

É a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atual, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. (BUENO, 2014, p.23).

Desta forma entende-se que o trabalho da psicomotricidade envolve uma série de elementos. O movimento do indivíduo diz muito a respeito de suas vivências e experiências tanto de forma individual quanto em relação ao meio em que está inserido. Através do movimento o indivíduo expressa suas vontades físicas, fisiológicas e emocionais.

As definições não são divergentes entre os vários autores e pesquisadores sobre a temática. Ao contrário, são bem similares, com alguns elementos complementares somente. A título de apresentar mais de uma definição no presente artigo, será considerada a definição com base na pesquisa da autora Câmara (2016, p.5) onde se informa que “a psicomotricidade é uma neurociência que transforma o pensamento em ato motor harmônico. É a sintonia fina que coordena e organiza as ações gerenciadas pelo cérebro e as manifesta em conhecimento e aprendizado.”. No caso da citação apresentada, a autora usou termos mais técnicos chamando atenção para o mecanismo de atuação da psicomotricidade, não somente sua definição propriamente dita.

Trabalhar com atenção no movimento é de suma importância, uma vez que o movimento é visto por muitos estudiosos e pesquisadores como um facilitador dos outros desenvolvimentos, tais como cognitivo, afetivo, social e relacional. Por esse motivo entre outros, vale realizar qualquer esforço envolvido na busca do melhor entendimento sobre a ciência da psicomotricidade, especialmente a compreensão sobre a melhor forma de aplicá-la. O maior beneficiado, conforme será abordado mais à frente no artigo, acaba sendo o indivíduo que recebe a atenção deste tipo de intervenção, prevenindo problemas de desenvolvimento e no aprendizado.

LATERALIDADE COMO FATOR PSICOMOTOR

No entendimento da lateralidade, é interessante informar a definição literal do termo. Segundo Bezerra (2013, p.5) o “termo vem do latim e quer dizer lado, é considerado.” Corroborando a definição, no estudo de Oliveira et. al. (2015, p.1) é apresentando o conceito de lateralidade, segundo consta o seguinte:

Lateralidade é a noção, a expressão e a consciência interna da predominância motora das metades do corpo, lado direito e lado esquerdo, sendo que a predominância do corpo está relacionada com o processo de maturação dos centros cerebrais do cérebro, ou seja, é o uso de um lado do corpo com maior prevalência sobre o outros.

Ainda na pesquisa de Neto et. al. (2013, p.865) “a lateralidade é a preferência da utilização de uma das partes simétricas do corpo: mão, olho, ouvido, perna”. De forma simples, é possível definir a lateralidade como a orientação do corpo, a preferência que se apresenta por um dos lados na realização de tarefas.

Existe um aspecto divergente na temática lateralidade, a saber, “é considerada por um lado, uma bagagem inata e, por outro, uma dominância espacial adquirida”. Se for o caso da segunda afirmação, certamente representa que a lateralidade pode ser estimulada.

É informado que a lateralidade não é fator exclusivo na ocorrência de problemas escolares, mas os transtornos psicomotores geralmente são responsáveis por tais problemas, como a dislexia. (NETO, 2013).

A lateralidade está associada a outros fatores corporais. Na pesquisa de Silva (2015, p.7) é informado que a partir do radar criado pela lateralidade “vão decorrer, então, as relações de orientação face aos objetos, às imagens e aos símbolos, razão pela qual a lateralização vai interferir nas aprendizagens. ” Essa interferência representa interferência decisiva.

A lateralidade está associada as instituições de ensino porque o período de desenvolvimento da lateralidade, conforme preenche um “intervalo que vai dos 2 anos de idade até os 6 ou 7 anos aproximadamente”. (TEIXEIRA, 2014, p.3). A idade coincide com o período escolar. O desenvolvimento da lateralidade beneficia a criança a estabelecer uma relação temporal, habilitando a mesma a interagir com o seu meio, se projetar no espaço.

O estudo do autor Leite (2019) apresenta alguns fatores trabalhados pela ciência psicomotricidade e entre estes está incluso a lateralidade. O autor descreve a intervenção da lateralidade da seguinte forma:

Atividades que possibilitem à criança identificar a dominância lateral, reconhecendo direita e esquerda, bem como desenvolver ordenação espacial, direção gráfica, ordem das letras e dos números, discriminação visual, estruturação rítmica, percepção visual e auditiva, identificação de ruídos e sons, identificação e combinação de letras e números. (LEITE, 2019, p.42).

A principal relação entre a lateralidade como vertente inserida nas práticas da psicomotricidade associa a capacidade de aprender (aspecto cognitivo) com a capacidade de realizar (aspecto motor). Como essa associação e intervenção é benéfica e pode ser aplicada será considerada no capítulo que segue.

COMO A PSICOMOTRICIDADE DESENVOLVE A LATERALIDADE PROMOVENDO O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem sempre protagonizaram os estudos e pesquisas científicas. Diversas áreas se interessam por esta temática, tais como área da saúde, pedagogia, psicologia, entre outras. Existem inclusive, intervenções interdisciplinares com o intuito de melhor atender as ocorrências onde o desenvolvimento sofre algum atraso ou bloqueio por fatores diversos. Este interesse é mais focado aos anos iniciais dos indivíduos, incluindo a iniciação escolar, pois é neste momento da vida que a criança tem seu primeiro contato de socialização.

Uma das ciências que busca oferecer ferramentas para o bom desenvolvimento e auxiliar no processo de aprendizagem, conforme já abordado, é a psicomotricidade. Uma das vertentes desta ciência, ou seja, um dos elementos da atenção da psicomotricidade é a lateralidade. De acordo com Oliveira et. al. (2015, p.1) “a lateralidade é uma das variáveis do desenvolvimento psicomotor”.

A relação entre psicomotricidade e lateralidade é que a lateralidade trabalha com foco no processo de desenvolver a aprendizagem, enquanto que a psicomotricidade enfoca como usar a aprendizagem.

De acordo com Bezerra (2013, p.8) “psicomotricidade é a educação do movimento sobre o intelecto, gerando uma relação entre o pensamento e a ação.” Neste sentido a psicomotricidade auxilia no desenvolvimento cognitivo apoiada nos fatores da lateralidade.

Não é incomum docentes adotarem práticas da psicomotricidade com ênfase na educação inclusiva ou especial.

Quanto a eficiência dos recursos usados na intervenção da psicomotricidade enfatizando a lateralidade contribuindo para o desenvolvimento e aprendizado, não há como negar que a contribuição é relevante. Bezerra (2013, p.9) informa que “a psicomotricidade é um dos instrumentos mais utilizados no processo de ensino aprendizagem no contexto escolar.” Neste viés as escolas demonstram que a preocupação não se limite as questões pedagógicas, mas também no desenvolvimento pleno da criança.

É de suma importância aplicar estratégias e ferramentas propostas pela psicomotricidade visando o desenvolvimento da lateralidade pelo motivo de impactar diretamente no aprendizado e desenvolvimento, conforme afirma Oliveira (2015, p.1) ao informar que “a lateralidade é um aspecto relevante para aquisição de aprendizagens”. No

entanto, como bem lembrado pela autora, isso não significa que todo indivíduo que apresenta dificuldades de aprendizagem apresentará alterações na lateralidade.

Para complementar a compreensão sobre a importância de trabalhar com atenção na lateralidade, fator psicomotor, é possível traçar um paralelo invertendo a ordem de pesquisa, ou seja, ao invés de apresentar os benefícios de desenvolver a lateralidade, como seria caso o indivíduo apresentasse desordens na lateralidade? (Neto et. al. 2013, p. 865) responde informando que tais desordens “podem resultar em problemas na aprendizagem da leitura, escrita e cálculo.” Isto posto, evidencia-se que a lateralidade é um aspecto relevante para o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem.

Na aplicação, de forma prática, propriamente dita, não são necessárias grandes intervenções, tampouco ferramentas de última tecnologia ou dispendiosas. Intervenções relativamente simples já são o suficiente para contribuir no desenvolvimento da lateralidade e consequentemente contribuir para o desenvolvimento e aprendizado da criança. Oliveira et. al. (2015, p.2) menciona que “o ato de brincar com um jogo ou brincadeira que use o corpo faz com que a criança execute a lateralidade, a coordenação motora, esquema corporal, imagem corporal, orientação temporal, percepção e relaxamento.”

De acordo com a citação, o uso de jogos como ferramenta de ensino, são muito úteis na proposta do desenvolvimento da lateralidade. Engloba vários outros aspectos como a coordenação motora e orientação temporal. Muito se tem falado sobre o lúdico na educação, especialmente voltados para crianças nos primeiros anos escolares. Certamente, usar esta técnica tem sido satisfatória e adequada.

Jogos e brincadeiras aparentemente simples são fundamentais para o desenvolvimento da criança. A psicomotricidade trabalha com alguns destes jogos e brincadeiras. Esse ambiente promove que a criança aja espontaneamente e demonstre, mesmo que involuntariamente, seu desenvolvimento incluindo a possibilidade de serem detectados certos transtornos. Leite (2019, p.49) cita atividades bem simples, a saber, “engatinhar, rolar, balançar, dar cambalhotas, equilibrar-se em um só pé, andar para os lados, caminhar sobre uma linha demarcada no chão equilibrando-se.”

Aparentemente, trata-se de brincadeiras simples, no entanto, são métodos sérios promotores do bom desenvolvimento e aprendizado.

A inserção de atividades físicas é de extrema relevância. É desejável que se inicie o quanto antes na rotina acadêmica dos discentes. De acordo com Silva (2015) as atividades físicas podem interferir de modo significativo na definição do hemisfério cerebral predominante nos movimentos. O resultado? Diminui a probabilidade de ocorrerem

dificuldades de aprendizagem e escrita. Quando a criança não define a lateralidade, pode comprometer sua aprendizagem.

O PAPEL FUNDAMENTAL DOS DOCENTES

Certamente todas as instituições de ensino estão preocupadas em transmitir o conhecimento da forma mais adequada possível e contribuir para formação acadêmica dos educandos, assim como também contribuir para sua formação como cidadão. Um detalhe relevante que acaba passando despercebido, é a importância de se ater não somente na técnica a ser aplicada, mas na pessoa e em suas necessidades peculiares. Esta é a filosofia principal da psicomotricidade: contribuir para o desenvolvimento da pessoa como um todo.

Técnicas que visam o desenvolvimento e aprendizado do indivíduo são fundamentais, especialmente no interior das instituições de ensino. No entanto, neste cenário particularmente, é preciso mais do que boas ferramentas. A participação dos docentes é essencial, uma vez que são estes quem adotam e aplicam as ferramentas disponíveis, entre as quais a psicomotricidade.

Uma ferramenta, por mais eficaz que seja, não atinge o ponto se não for bem usada. O profissional deve ter conhecimento e dominar a aplicação da técnica oferecida pela ferramenta, pois somente assim terá verdadeiro êxito. O transmissor do conhecimento precisa estar devidamente habilitado. Neste sentido, os professores e demais docentes não devem receber todos os descréditos quanto à carência de técnicas da psicomotricidade com ênfase na lateralidade inseridas no ambiente escolar. A autora Bueno (2014) detalha pormenores envolvidos nesta questão:

O que se percebe, de forma geral, é a existência de uma boa intenção dos docentes e das universidades formadoras em ampliar esse conhecimento do aluno. Contudo, também se percebe que, no afã de dar conta da totalidade, acabam trazendo conteúdos fragmentados desse indivíduo na relação com o mundo, sem contemplar a abordagem psicomotora tal qual esta se estabelece. (BUENO, 2014, p. 17).

Conforme observado na citação, a autora menciona que existe a consciência e boa intenção quanto a necessidade de aplicar melhores materiais didáticos. Mas não bastam boas intenções, é preciso colocar em prática ações que tornem deste aprendizado uma realidade na formação dos professores. São poucas as universidades brasileiras que possuem a psicomotricidade em sua grade de ensino.

O papel dos docentes é fundamental, especialmente quando se considera os aspectos psicomotores da lateralidade. De acordo com Neto et. al. (2013, p. 865) “a

definição da lateralidade ocorre por volta dos seis anos, e nesse fato reside a importância da criança ao ingressar na escola já possuir uma dominância lateral estabelecida.” Neste momento é essencial o olhar atento do professor e demais docentes. Caso seja detectado que a criança não tem esta preferência estabelecida, é possível aplicar as técnicas oferecidas para este desenvolvimento, de forma personalizada, ou seja, de acordo com as necessidades de cada criança em específico.

A escola deve ser um ambiente que fornece os instrumentos de formação, desenvolvimento e aprendizagem. Conforme comenta Leite (2019, p.48):

É indispensável que a escola possibilite atividades que envolvam lateralidade, organização e noção espacial, esquema corporal e estruturação espacial, permitindo à criança elaborar seus movimentos e tudo o que se refere ao que está ao seu redor.

O fator-chave para melhor aplicação da psicomotricidade com ênfase na lateralidade é a interdisciplinaridade. Isso significa combinar ferramentas e técnicas de matérias diferentes visando tornar o aprendizado mais completo. Existe certa resistência quanto a este tipo de estratégia seja simplesmente por apatia e em casos mais expressivos, por descrença em que tal método possa realmente proporcionar resultados satisfatórios e eficientes.

Em primeiro momento, portanto, é essencial a conscientização e mudança de cultura da maioria dos docentes. O pensamento contemporâneo pede que essa classe se atente as necessidades dos alunos de forma completa, incluindo seu desenvolvimento físico e intelectual e não apenas no material didático que deve ser passado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresentou a temática psicomotricidade, enfatizando o desenvolvimento da lateralidade e como esses elementos associados contribuem de modo significativo para os indivíduos.

A psicomotricidade é uma ciência que trabalha embasada no movimento corporal, estudando detalhadamente cada ação tomada pela criança. O estudo associa o tipo de movimento com fatores internos e externos, como a criança interage com o meio à sua volta. A expressão corporal diz muito a respeito do desenvolvimento. Estão relacionados à psicomotricidade os fatores cognitivos, afetivos e motores.

A lateralidade, por sua vez, é uma vertente da psicomotricidade, ou seja, uma área de atenção desta ciência. Dito de forma simples, a lateralidade diz respeito à escolha feita pelo indivíduo sobre que lado do corpo usar para realizar suas atividades. É a preferência

adotada por um dos lados. Ela envolve o fator espacial e oferece à criança a oportunidade de realizar tarefas não somente relacionadas ao movimento propriamente dito, mas desenvolve seus sentidos de forma geral.

Associar atividades da psicomotricidade enfatizando a lateralidade é fundamental nos primeiros anos, época em que a lateralidade é definida. O artigo apresentou alguns exemplos de atividades práticas que são consideradas ferramentas desta ciência. São jogos e brincadeiras simples e de fácil aplicação. No entanto este tipo de brincadeira associada a jogos, fazem a criança desenvolver suas habilidades de equilíbrio, raciocínio e cálculo, a título de exemplo.

Atividades físicas são igualmente apreciáveis desde o início da educação básica visando o desenvolvimento psicomotor dos alunos. Sempre tendo como cautela a preocupação de aplicar atividades de acordo com as necessidades de cada aluno especificamente.

O papel dos docentes é fundamental. Lamentavelmente ainda é encontrada muita resistência no ambiente escolar quanto à aplicação de ferramentas que vão além do projeto pedagógico “padrão”. Ainda existe a preocupação de cobrir a grade de ensino e passar o conteúdo previamente estipulado, sem, no entanto, se preocupar com o desenvolvimento pleno do aluno.

As instituições de ensino superior acabam igualmente deixando a desejar, uma vez que não incluem como parte da formação acadêmica material que orientem os futuros docentes a aplicar materiais e métodos diferenciados. Esta acaba sendo uma atitude particular de alguns professores realmente envolvidos e preocupados com o desenvolvimento de seus alunos.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Leonardo Henrique Alves. **Psicomotricidade: a importância de trabalhar a lateralidade na educação física escolar**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/235/4575/1/Leonardo%20Henrique%20Alves%20Bezerra.pdf>> Acesso: 10/02/2020.
- BUENO, Jocian Machado. **Psicomotricidade: teoria e prática da escola à aquática**. 1ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2014, 489p.

CÂMARA, Suzana Aparecida dos Santos. **Psicomotricidade e trabalho corporal**. São Paulo: Editora Pearson, 2016, 147p.

LEITE, Célio Rodrigues. **Psicomotricidade relacional e suas implicações na educação inclusiva**. Curitiba: Editora InterSaberes, 2019, 172p.

NETO, Francisco Rosa, et. al. A lateralidade cruzada e o desempenho da leitura e escrita em escolares. **Revista CEFAC**, vol.15, n.4, p.864-872, 2013. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v15n4/14.pdf>> Acesso: 18/03/2019.

OLIVEIRA, Andréia Antunes, et. al. **A utilização dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento da lateralidade: percepções do subprojeto psicomotricidade**. 9º

Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão. 2015. Disponível em:

<http://www.fepeg2015.unimontes.br/sites/default/files/resumos/arquivo_pdf_anais/resumo_expandido_ensino_fepeg_0.pdf> Acesso: 10/03/2019.

SILVA, Emmanuella Ferreira. **Lateralidade em escolares de 7 a 8 anos: relação com a aprendizagem**. 2015, 33p. Disponível em:

<<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/8937/1/PDF%20-%20Emmanuella%20Ferreira%20da%20Silva.pdf>> Acesso: 08/02/2020.

TEIXEIRA, Christiano Correa; Castrogiovanni, Antonio Carlos. **Orientação e Lateralidade: uma proposta à luz da epistemologia genética**. Florianópolis, 2014, 15p. Disponível em:

<<http://anaisenpegsul.paginas.ufsc.br/files/2014/11/CHRISTIANO-CORREA-TEIXEIRA-e-ANTONIO-CARLOS-CASTROGIOVANNI.pdf>> Acesso: 07/03/2020.



MARILEIDE SANTOS ARAÚJO

Graduação em pedagogia pela Universidade São Camilo (2008); especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Nove de Julho (2013), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Educação Paulistana (2018) e especialista em Psicomotricidade pela Faculdade de Ciência e Tecnologia Paulistana (2019). Professora de ensino fundamental I na EMEF Doutor José Augusto César Salgado.

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo compreender concepções errôneas presente no cotidiano, que influenciam diretamente no processo de ensino aprendizagem, além de breve análise rumo ao letramento matemático. Os textos discorrem acerca do ensino da disciplina, da construção da mente e o jogo na aprendizagem. A aprendizagem é um processo contínuo, que tem como ponto de partida as experiências dos alunos e como ponto de chegada o conhecimento sistematizado. A pesquisa possibilita reflexões em como tornar as aulas dinâmicas e prazerosas, facilitando assim, o ensino aprendizagem e levando o aluno a se apropriar do conhecimento, vivenciando, experimentando e se tornando uma pessoa autônoma, para poder aplicar seus conhecimentos na vida.

Palavras-chave: Matemática; Aprendizagem; Jogo no Ensino.

INTRODUÇÃO

A Matemática é instrumento necessário para sustentação de diversas áreas do conhecimento e se insere de forma marcante em nossas vidas. Os alunos, apesar de manterem uma boa relação com certos conteúdos matemáticos antes da escolarização, mesmo sem reconhecê-los, mostram na escola certa resistência à disciplina, fruto de crenças e convenções sociais e culturais que impedem de reconhecer a Matemática como parte integrante de suas vidas.

Os professores de séries iniciais não têm formação específica na disciplina e a formação recebida em geral, não possibilita uma abordagem segura dos conteúdos. Desse

modo, se perdem em modelos tradicionais pautados por procedimentos imitativos e repetitivos, que não dão conta de instigar nos alunos a vontade de aprender.

O presente artigo constitui-se em estudos bibliográficos buscando proporcionar uma visão da alfabetização matemática ao letramento matemático, e de como o professor pode contribuir ou ao menos minimizar o processo acumulativo e de empilhamento deste conceito. Para delinear o que se deve compreender como alfabetização matemática, identificaremos os elos de encontros e desencontros entre elas.

A criança necessita ser envolvida com propostas diversas que permitam a construção e o desenvolvimento da mente matemática de forma significativa, pois assim como na alfabetização da língua materna, não existe um processo único, dose ou medida certa de informação e sucessões que por isso só garantam este conhecimento. Segundo Freire (1996, p.28) “saber ensinar não é transferir o conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção”. Essa construção da aprendizagem deve ser mediada pelo professor e este por sua vez, utilizar recursos e estratégias para auxiliar no processo de aprendizado do aluno.

ENCONTRO E DESENCONTRO DA MATEMÁTICA

A Matemática está presente em nossas ações mesmo que não a identifiquemos. Todos nós tivemos experiências com situações matemáticas antes de entrarmos na escola. Essas experiências muitas vezes, são situações satisfatórias e prazerosas, como contar brinquedos, contar pontos em um jogo, dividir o chocolate, apostar corrida, etc.

No currículo escolar justifica-se a presença da Matemática, pois ela “permite resolver problemas da vida cotidiana, tem muitas aplicações no mundo do trabalho e funciona como instrumento essencial para conhecimentos em outras áreas curriculares” (PCN, 2001, p.15).

Como atividade socialmente definida, a Matemática está sujeita a algumas crenças e opiniões que de alguma forma influenciam á resistência e aversão á disciplina. Sendo assim, a criança já chega á escola carregada de ideias equivocada de que a Matemática é difícil, complicada, que o conhecimento matemático não tem utilidade fora do ambiente escolar, daí a dificuldade dos alunos em reconhecê-la como parte do cotidiano.

Embora a maioria dos professores afirme conhecer a utilidade da Matemática à vida, ao trabalho, á ciência e ao desenvolvimento intelectual, são poucos os que assumem uma postura e que orientam sua prática de forma que o objetivo seja despertar no aluno interesse pela aprendizagem.

Muitas vezes, o ambiente escolar que deveria transformar as concepções erradas que os alunos carregam. E, acaba por reforçá-las, enfocando em procedimentos imitativos e repetitivos, que não conta de instigar nos alunos a curiosidade e vontade de aprender.

ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

Alfabetização matemática pode auxiliar na aproximação das “Matemáticas” que nos deparamos em nossa vida. Muitos pesquisadores tem se debruçado ao trabalho de explicá-la e defini-la. Conforme (Danyluk, 1991, p.45) o termo “Alfabetização Matemática” refere-se ao ato de aprender a ler e a escrever a linguagem matemática usada nas séries iniciais da escolarização.

Miguel (2008, p.899) define alfabetização matemática, como a ação inicial de ler e escrever matemática, ou seja, de compreender e interpretar seus conteúdos básicos, bem como, saber expressar-se por meio de sua linguagem específica.

Concordando com as duas afirmações, mas ampliando a definição, mas Teixeira (2007) indica que essa alfabetização deva ocorrer inicialmente no professor para consequentemente chegar ao aluno desse professor.

Entende-se, portanto, que as noções matemáticas que esse educando traz da vida cotidiana deva servir de base para o desenvolvimento dos demais conhecimentos matemáticos. E cabe ao professor apoiar em todos os sentidos e de todas as maneiras, visando o domínio do processo de construção e compreensão da matemática ou mais amplamente, á alfabetização matemática.

Segundo os PCN, “parte dos problemas referentes ao ensino da matemática estão relacionados ao processo de formação do magistério, tanto em relação á formação inicial como a formação continuada” (PCN, 2001, p.24).

Isso afirma que a falta de qualificação de determinados cursos de formação de professores pode prejudicar a qualidade do ensino, consequentemente o desempenho escolar dos futuros alunos.

É válido ressaltar que o profissional com formação específica em matemática ou o especialista, nem sempre domina o processo de construção do conhecimento, em outras palavras “visa apenas o resultado”. Já os de séries iniciais, generalista ou pedagogos, dominam e proporcionam o necessário para os educandos.

Independente de o profissional ser generalista ou especialista há resistência e aversão, pois em se tratando do conhecimento do número, a compreensão desse conceito e de toda as demais estruturas matemáticas os professores não as dominam.

Com base em Kammi (1985) é possível mudar este contexto, utilizando-se de jogos em grupos e situações do cotidiano, tanto de forma prática na formação dos professores quanto e, principalmente, como recursos a serem utilizados por eles no momento da atuação docente com as crianças. Sendo assim, se o professor vivenciar essas situações incorporará como metodologia de realização de seu trabalho quanto da sua atuação docente.

Em sala de aula, deve proporcionar esses tipos de experiências, para que as crianças possam encontrar suas soluções e respostas num processo de construção de conceitos e utilização de hipóteses. E, além disso, também possibilitar desafios que sejam resolvidos de forma coletiva, de modo que possibilite debate entre os pares, defesa de argumentos, explicitação dos porquês e principalmente, reflexão de todo o processo.

RUMO AO LETRAMENTO MATEMÁTICO

Compreende-se como letramento matemático, um grande conjunto de conhecimentos desenvolvidos pelas pessoas, a partir de suas experiências cotidianas, que demonstram exercício autônomo e competente das práticas sociais de leitura e escritas. Nas palavras de Soares:

É o pressuposto que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, tem as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e ou escrita tem uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que o cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciadas estados ou condição de inserção em uma sociedade letrada (2002, p.2).

A Matemática pode se aproximar do conceito de letramento com o professor trabalhando a História da Matemática. Apontará também, que os papéis que o conhecimento matemático desempenha em diferentes contextos escolares da atualidade são totalmente diversos daqueles desempenhado no seio das comunidades científicas do passado.

Organizar o trabalho de matemática de modo a garantir a aproximação dessa área do conhecimento e da língua materna, além de ser uma proposta interdisciplinar, favorece a valorização de diferentes habilidades que compõem a realidade complexa de qualquer sala de aula.

Outro bom exemplo para a aproximação da matemática ao trabalho de letramento é o desenvolvimento de atividades que envolvam a resolução de problemas. Na ideia de resolução de problemas, o aluno é desafiado a interpretar o que está sendo pedido, além de articular conhecimentos anteriores a busca de novos, para que possa estruturar a situação que lhe é apresentada e assim chegar a um resultado.

A produção de texto em matemática auxilia a direcionar a comunicação entre todos os alunos da classe, a obter dados sobre os erros, as incompreensões, os hábitos e as crenças dos alunos, a perceber concepções de vários alunos sobre uma mesma ideia e obter evidências e indícios sobre o conhecimento dos alunos.

Os jogos e o trabalho em grupo são meios /recursos que podem ser utilizados. Mas que em sua maioria são ignorados pelos professores. Gonçalves (2011) conceitua letramento matemático, como sendo:

A condição a partir do qual um indivíduo compreende e elabora de forma reflexiva, textos orais e escritos que contem conceitos matemáticos e, transcende esta compreensão para uma esfera social e política. Quando mencionamos conceitos matemáticos estamos incluindo a linguagem matemática que pode ou não estar acompanhando tal conceituação (p.10).

Esse conceito consegue aproximar-se dos elos de encontro e desencontro da matemática, logo a matemática da vida e a matemática na escola.

DESENVOLVIMENTO DA MENTE MATEMÁTICA

Tratando-se de Educação nas séries iniciais, é bastante comum escutarmos os termos: Operações mentais e funções cognitivas. Talvez a falta de esclarecimento e conhecimento destes termos faça com que alguns professores, fiquem inseguros ao estabelecerem objetivos reais, para as atividades que propõem em suas aulas.

Cada educador sabe o que precisa desenvolver em seus alunos, só falta conhecer estratégias e teorias que o façam ter maior segurança em seus procedimentos. Com base em estudos na teoria de Feurstein, o ato mental possui fases. São elas:

- Fase do input: Está é a fase em que informações ou dados são coletados, a fim de resolver uma tarefa.
- Fase da elaboração: Quando executo o problema/situação.
- Fase de output: Fase em que a informação ou dado é comunicado ou apresentado. Quando a resposta do problema é dada.

Sendo assim, uma pessoa aprende recebendo informações, explorando e buscando mais informações e por último assimilando com significado.

Segundo Feurstein (1996), as operações mentais e funções cognitivas podem ser entendidas como um conjunto de ações internalizadas, organizadas e coordenadas, que se refere às informações que recebemos de fontes internas e externas.

Em síntese as operações mentais propostas por ele, são:

- Identificação- processo pelo qual as pessoas conseguem reconhecer e dar nomes a objetos, e eventos, a partir de suas características comuns e relevantes;
- Comparação: está estreitamente relacionada á identificação. Processo pelo qual se relacionam fatos, objetos, pessoas de modo a levantar suas semelhanças e diferenças, tendo por base atributos comuns essenciais;
- Análise: processo pelo qual se consegue dividir um todo em seus elementos ou partes, com fins de melhor compreensão do problema;
- Síntese: diz respeito ás maneiras de se reunir os elementos e as partes de um todo ainda não especificado;
- Classificação: processo pelo qual se agrupam objetos, fatos, pessoas, a partir de seus elementos comuns e essenciais, diferenciando-se da comparação, uma vez que esse agrupamento requer princípios que o norteiam.
- Codificação: consiste em traduzir ideias, pensamentos, emoções em símbolos para que se possa comunicá-los de maneira mais efetiva;
- Decodificação: é a tradução de símbolos que expressam ideias, pensamentos e emoções;
- A projeção de relações virtuais: é o processo que possibilita visualizar e estabelecer relações que existem potencialmente. Mas, não na realidade, implicando interiorização de esquemas, modelos, princípios, que permitam fazer simulações mentais sobre relações que ainda não estão suficientemente definidas;
- Pela diferenciação: se distinguem as partes relevantes e irrelevantes de um todo;
- A representação mental: implica interiorização das imagens de um objeto conhecido, seja ele concreto ou abstrato, por meio de suas características essenciais;
- A transformação mental de quantidades e qualidades de informação: é o processo que permite modificar ou combinar características de um ou vários objetos do conhecimento para produzir representações com maior grau de abstração;
- O raciocínio divergente: é aquele que permite estabelecer novas relações sobre o que já é conhecido, gerando ideias criativas e inéditas;
- Raciocínio hipotético: refere-se á capacidade de formular hipóteses, selecionar as mais consistentes e comprová-las com base na lógica e na antecipação de fenômenos já existentes;

- O raciocínio analógico: possibilita chegar á descoberta de uma relação somente a partir de algumas de suas partes;

- Raciocínio lógico: processo de aplicação de princípios de lógica, na resolução de um problema;

- O raciocínio silogístico: processo pelo qual é possível estabelecer uma conclusão de acordo com leis gerais que regulam suas proposições;

- Raciocínio inferencial: permite partir de um caso específico e generalizar.

Ainda para o autor, primeiro devemos resgatar a dignidade de uma criança, para depois apresentar um processo de “aprender a aprender”, baseando-se em duas modalidades:

- Exposição direta aos estímulos (explorar o objeto);

- Experiência de aprendizagem mediada (EAM), logo contribuir para aprendizagem do outro, desde que tenha um objetivo/intenção.

Sendo parte de um conhecimento geral, o conhecimento matemático também avança rumo a um conhecimento cada vez mais elaborado. Ao ensinar matemática deve-se ter presente os dois lados do processo de conhecimento. Um deles é que ao aprender, o sujeito assimila o que é novo ao conjunto de conhecimentos já adquirido; o outro é que isto favorece o desenvolvimento de estruturas cognitivas.

Saber a este respeito nos conduz a uma visão de ensino como processo, que pressupõe o desenvolvimento das estruturas cognitivas, como fator que permite ao aluno, o acesso a conhecimentos cada vez mais elevados. Isso é diferente de uma matemática mecanicista, descontextualizada, fechada a si mesma e alheia a qualquer outro tipo de conhecimento. Sem dúvida, a construção dos conceitos matemáticos deve ter suas raízes no concreto e atuar mediante uma sábia programação.

O JOGO E A APRENDIZAGEM

Ao optar pelo jogo como uma das estratégias de ensino, o professor o faz com uma intenção: propiciar a aprendizagem. Conforme Pain (1985, p.23) a aprendizagem é o resultado da articulação de fatores internos e externos do próprio sujeito, do organismo, do desejo de aprender, das estruturas cognitivas e do comportamento em geral.

Ainda segundo ela, a aprendizagem possui algumas funções contraditórias, dentre elas destacam-se a função socializadora, repressora e a função transformadora. Na função

socializadora: a escola trabalha dentro de um projeto social, em que o ser humano atua para que este seja integrado no seu ambiente.

Isso é viver em sociedade aprendendo a conhecer e a conviver com novas culturas, adquirir novos conhecimentos e também a convivência com o outro, de uma forma natural seguida por regras de conduta, de acordo com seus direitos e deveres.

Na função repressiva: conforme a visão da autora, aprendizagem possui essa função, já que o professor trabalha com limites claros e a escola é um espaço permeado de limites (o uso de uniformes, horários, programação de tarefas pedagógicas, etc.). Além disso, não há espaço para a expressão plena do desejo de aprender, porque na maioria das vezes, as atividades são coletivas e um sujeito representa o limite do outro.

Na função transformadora: eis aqui o elemento de dicotomia das funções da aprendizagem, pois ao mesmo tempo em que ela possui a função da manutenção da cultura (função socializadora), a aprendizagem tem a função de libertar o homem a partir do conhecimento e, por consequência, transformar a sociedade.

Essas funções determinadas pela autora mostram como funciona o processo de aprendizagem e é retratando esta importância, que se enfatiza a proposta de desenvolvimento do conhecimento e articulação do mesmo para a aprendizagem por meio de jogos.

O jogo para ensinar Matemática deve cumprir o papel de auxiliar no ensino do conteúdo, propiciar a aquisição de habilidades, permitir o desenvolvimento operatório do sujeito. E, mais, estar perfeitamente localizado no processo que leva a criança do conhecimento primeiro ao conhecimento elaborado.

Segundo Campos (2005 apud Carvalho 2007), o jogo ativa e desenvolve os processos de conhecimentos, que corroboram na aprendizagem de qualquer novo conhecimento construído, como observar e identificar, comparar e classificar, conceituar, relacionar e inferir. Quando consideramos o jogo instrumento de ensino, também podemos classificá-lo em dois grandes blocos: o jogo desencadeador de aprendizagem e o jogo de aplicação.

Quem vai diferenciar estes dois tipos de jogo não é o brinquedo, não é o jogo, e sim a forma como ele será utilizado em sala de aula. Sendo assim, é a postura do professor, a dinâmica criada e o objetivo estabelecido para determinado jogo que vão colocá-los numa ou noutra classificação.

Ao tomarmos o jogo como ferramenta do ensino, ele passa a ter novas dimensões, e é isto que nos obriga a classificá-lo considerando o papel que pode desempenhar no processo de aprendizagem. O jogo pode, ou não, ser jogo no ensino. Ele pode ser tão maçante quanto à resolução de uma lista de expressões numéricas.

No entanto, resolver uma expressão numérica também pode ser lúdico, dependendo da forma como é conduzido o trabalho. O jogo deve ser jogo do conhecimento, e isto é sinônimo de movimento do conceito e de desenvolvimento.

Utilizar o jogo como recurso ou estratégia de ensino há disciplina de matemática, propicia aos alunos mais autonomia e cidadania, além de exercitar a mente e favorecer o desenvolvimento do espírito crítico, da criatividade, da capacidade de argumentação e da formação dos conceitos científicos. Além disso, devem ser escolhidos e preparados com cuidado para levar o aluno a adquirir conceitos matemáticos de importância.

Devemos utilizá-los não como instrumentos recreativos na aprendizagem, mas como facilitadores, colaborando para trabalhar os bloqueios que os alunos apresentam em relação a alguns conteúdos matemáticos.

Assim, dizia Borin:

Outro motivo para a introdução de jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde é impossível uma atividade passiva e a motivação é grande, notamos que ao mesmo tempo em que estes alunos falam Matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem (1996, p.9)

Portanto, a aprendizagem deve acontecer de forma significativa, interessante e prazerosa. Uma estratégia ou recurso que possibilita isso são os jogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste quadro construído e estudado, percebe-se a grande importância de repensar e refletir sobre o processo de ensino aprendizagem do conhecimento matemático, pois existe um crescimento constante do conhecimento, que vai da cultura primeira, à cultura elaborada. E, que o conteúdo ensinado serve para desenvolver as estruturas de pensamento e alicerçar o indivíduo de conceitos que lhe permitem, cada vez mais, acesso a novos conhecimentos.

A vivência inicial da criança com a Matemática, a partir de suas brincadeiras, favorece a elaboração dos conhecimentos matemáticos e cabe ao professor valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, num ambiente desafiador, o qual estimule a sua criatividade, o exercício de pensar. Afinal, além de exigir esse esforço individual, para a formação dos conceitos, também é necessário que o ambiente favoreça-o.

Conforme os autores citados no panorama, fazer matemática é expor ideias próprias e escutar as dos outros; é formular e comunicar procedimentos de resolução de problemas.

Aprender Matemática é um procedimento fundamental para adquirir e desenvolver capacidades cognitivas gerais.

Um processo de ensino e aprendizagem significativo é aquele que em que há espaço para a comunicação, o diálogo, a troca de opiniões dos alunos entre si e com o professor. Enfim, em que a construção do conhecimento esteja baseada na ação e reflexão, não simplesmente na transmissão e reprodução de informações.

Como instrumento metodológico aproveitar o jogo no ensino é fazer com que a criança seja estimulada ao aprendizado, pois o jogo em si, não é apenas um brincar por brincar, mas sim uma amostragem de que a brincadeira facilita na aprendizagem. A proposta de se trabalhar o jogo relacionando a atividade curricular do aluno, propõe acabar com a mesmice em sala de aula e também no auxílio à quebra de visões, resistência à disciplina.

Este trabalho trouxe fatores relevantes para a formação profissional, pois como especialistas ou não no ensino da matemática, podemos favorecer um aprendizado efetivo. E utilizarmos de estratégias altamente proveitosas, para que o aluno tenha acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de suas capacidades.

REFERÊNCIAS

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. São Paulo, IME-USP, 1996.

CARVALHO, Carina Cavaletti. **Jogar aprendendo: Contribuições dos jogos no processo de letramento**. (artigo publicado), 2007. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br>. Acesso: 02/04/2020 às 22h e 15min.

DANYLUK, Ocsana Sonia. **Alfabetização matemática: O cotidiano da vida escolar**. Caxias do Sul: EDUCS, 2º edição, 1991.

FEURSTEIN. A partir de Piaget e Vygotsky. **O fazer psicopedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Heitor Antônio. **O conceito de letramento matemático: Algumas Aproximações**. UFSJ, 2011.

KAMMI, Constance. **A criança e o número**. Campinas, Papirus, 1985.

MIGUEL, José Carlos. **Alfabetização Matemática: Construindo conceitos e representações**. Anais de Eventos da UFSCar, v.4, p.889, 2008.

PAIN, Sara. Trad. Ana Maria Netto Machado. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de Aprendizagem**. 2ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

Parâmetros Curriculares Nacionais. **Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF, v.3, 2002.

SOARES, Magda. **Novas Práticas de leitura e escrita: Letramento a Cibercultura**. Campinas, v. 23, 2002, p. 143-160.

TEIXEIRA, Manoel L. C. **Alfabetização Matemática: Leitura e escrita dos números**. PUCSP, 2007.

O FRACASSO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE OS PERCURSOS E PERCALÇOS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM



NÁDIA PORTELA LOPES

Graduação em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2009); Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade UNIVESP (2013); Pedagoga pela Faculdade UNIVESP (2018) e Professora Titular de Ensino Fundamental II e Médio de Português da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem o intuito de propor uma reflexão sobre um dos desafios a serem enfrentados pela educação formal: o fracasso escolar. Evasão, repetência e, num sentido mais amplo, a aprovação sem a aquisição do conhecimento científico historicamente acumulado compõe esse cenário alarmante entre as escolas públicas brasileiras. Nesse contexto, entendemos que o enfrentamento do fracasso escolar requerem um aprofundamento teórico e discussões coletivas, sobretudo no interior da escola. Buscaremos compreender, numa perspectiva histórica, as concepções cristalizadas na prática docente, no que se refere à compreensão desse fenômeno do fracasso escolar. Assim, temos, como objetivo, demonstrar os resultados dos estudos teóricos, numa tentativa de contribuir para o aprofundamento das discussões sobre o tema.

Palavras-chave: Educação. Escola pública. Fracasso escolar.

INTRODUÇÃO

A educação é um dos meios que os homens utilizam para transmitir crenças e ideias, qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades.

Desde os primórdios da civilização, pode-se observar a presença da educação entre os membros das tribos indígenas, na qual as crianças aprendiam as tarefas da vida cotidiana com os adultos e, também, na qual o saber era coletivo. Essa educação era essencialmente prática e era confiada a toda comunidade, em função da vida e para a vida.

Ao abordar o tema fracasso escolar, imediatamente se pensa nas classes desfavorecidas. Entretanto, torna-se inviável falar sobre escolarização para as classes menos favorecidas sem retroceder à história. A instituição escolar, por diversas razões desde o começo de sua existência no mundo, apontou o fracasso dos cidadãos da classe que possuem menos renda e tornou impossível o acesso a uma escola com qualidade de ensino.

A escola como um direito de todos os brasileiros, ocasionou a criação de várias políticas educacionais e projetos que tiveram como foco a criação de vagas a fim de atender todos em faixa etária escolar e a melhoria do sistema educacional. Mas, é fato que ocorre uma distorção entre a teoria e a prática, visto que vários índices (evasão, analfabetismo, entre outros) educacionais brasileiros encontram-se muito abaixo da média mundial.

O que acontece é a predominância do ensino elitista, onde há uma defasagem entre o que é vivido no cotidiano e o que é transmitido dentro da escola. Diante desse contexto, a escola para as crianças de classe baixa é vista com um grande peso, já que não conta com ninguém para auxiliá-la nessa jornada, nem a família e nem o próprio professor.

FATORES QUE INFLUENCIAM NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Segundo BENNETT apud MITTLER (2003, p. 57) a primeira infância deve ser concebida não apenas como um período em que as crianças necessitam individualmente de certas condições no âmbito da saúde, da educação e do bem-estar, mas como um período protegido que deve receber o melhor que a sociedade é capaz de oferecer. Este é um período especial, em que as crianças devem experimentar felicidade e bem-estar; em que elas podem desenvolver-se autonomamente, mas em relação às necessidades e aos direitos das outras crianças e dos adultos; em que lhes é permitido ter suas experiências educacionais, culturais e sociais no seu próprio passo na sociedade em que vivem.

Por vezes, há um baixo rendimento escolar por parte de crianças que são excluídas socialmente desde cedo, isso ocorre porque a exclusão social tem raízes na pobreza, na moradia imprópria, na doença crônica e no longo período de desemprego, além de fatores de gênero, raça, religião, condição física ou mental.

A exclusão social afeta a vida de muitas crianças e também de famílias em geral. Antes mesmo de nascer, o bebê já é excluído, pois a grande massa das pessoas nasce em um meio familiar onde a pobreza predomina, ou seja, as famílias são formadas com estudo

precário que gera o subemprego e vice-versa; uma estimulação precoce e consequentemente uma gravidez precoce, porque não há um foco na prevenção; um sistema de saúde precário; uma aquisição educacional precário, onde as escolas terão crianças com Dificuldades de Aprendizagem no futuro, ocasionando assim, um provável fracasso escolar nas classes desfavorecidas.

Estudos mostram lacunas existentes no que se refere à aquisição entre crianças de diferentes famílias antes mesmo de iniciarem a escolarização obrigatória. Mesmo tendo uma compreensão melhor dessa complexidade, ainda estamos longe de interpretar como os antecedentes sociais e familiar, e como o próprio processo de escolarização, afeta a aprendizagem e o desenvolvimento da criança em desvantagem, e o que pode ser feito para apoiá-las nessa situação.

O conceito de inteligência, que se refere à construção de estruturas cognitivas do ser humano tem sido explicado ao longo do tempo por diversos estudiosos. Alguns autores consideram a inteligência como a capacidade de adaptação de um ser vivo às circunstâncias de seu meio; outros a capacidade de adquirir o pensamento abstrato, concebendo a inteligência como um aspecto do pensamento; ou como a solução de um problema novo para o indivíduo; como um atributo multifatorial, que envolve: linguagem, pensamento/memória, dirigidos à adaptação da realidade; e, ainda, como um composto de habilidades (verbalizações, organização, capacidade de executar).

O desenvolvimento da inteligência permite que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos e situações. No decorrer desse desenvolvimento, o princípio se mantém idêntico: a afetividade é o que guia as ações, e a razão complementa o ser.

Em suas obras, Piaget, defendeu que a inteligência é um processo adaptativo e que a sua função é estruturar o universo, da mesma forma que o organismo estrutura o meio ambiente. Não há, portanto, diferenças funcionais entre os seres vivos, mas somente diferenças estruturais de acordo com os níveis de organização.

Assim, as estruturas da inteligência mudam o processo adaptativo de assimilação. O termo assimilação compreende então a atividade de integração dos elementos novos em estruturas existentes. Piaget denomina esquema de ação aquilo que numa ação é transponível, generalizável ou diferenciados de uma situação para outra, ou seja, o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação. A acomodação é o polo transformador dos próprios esquemas de assimilação, pois quando estes não são mais suficientes para responder uma situação e resolver um problema, surge a necessidade de o esquema modificar-se em função da situação. O ato inteligente se traduz pelo equilíbrio

alcançado pela acomodação e pela assimilação. Esse processo, que envolve a criança de novas formas e estruturas cognitivas, é analisado mais recentemente pelo processo de “equilíbrio majorante”, que envolve “abstrações reflexionantes”.

Vygotsky foi um dos pensadores que destacou a importância do envolvimento ambiental no desenvolvimento da criança no processo de formação da mente, para ele a participação do aluno no processo de aprendizagem mostra a importância do convívio social do indivíduo para as etapas de seu crescimento e aponta que a formação da mente depende também do contato com a sociedade para que sua maturação se desenvolva.

Para o desenvolvimento da criança, principalmente na primeira infância, o que se reveste de importância primordial são as interações assimétricas, ou seja, as interações com os adultos portadores de todas as mensagens de cultura. Nesse tipo de interação o papel essencial corresponde aos signos, aos diferentes sistemas semióticos que, do ponto de vista genético, tem uma função individual. A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significados é que permitem construir a interpretação do mundo real. Ela dá ao local de negociações nos quais seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações conceitos e significações.

O papel dos adultos, enquanto representante da cultura no processo de aquisição da linguagem pela criança e de apropriação de uma parte da cultura, nos leva a descrever um novo tipo de interação que desempenha um papel determinante na teoria de Vygotsky. Com efeito, além da interação, manifestam-se em forma de interação sociocultural. As concepções de Vygotsky sobre o processo de formação de conceito remetem as relações entre o pensamento e a linguagem, a questão cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimento, que é da natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana. Propõe uma visão de formação psíquicas interiores são fundamentais para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano. A internalização envolve uma atividade externa que deve se modificar para se tornar uma atividade interna, é interpessoal e se torna intrapessoal.

Vygotsky tem uma visão sócio construtivista do desenvolvimento com ênfase no papel do ambiente social no desenvolvimento e na aprendizagem. A aprendizagem se dá em colaboração entre as crianças e adultos. Para ele, o desenvolvimento dos processos cognitivos superiores, é resultado de uma atividade mediada. Neste processo de mediação, o adulto usa ferramentas culturais tais como a linguagem e outros meios, e muito mais que ser um processo de assimilação e acomodação como fala (Piaget), é um processo de

internalização, no qual a criança domina e se apropriam dos instrumentos culturais como os conceitos, as ideias, a linguagem, as competências e todas as outras possíveis aprendizagens.

CONCEPÇÕES SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

O fracasso escolar, desde a Antiguidade grega, aparece como uma das grandes dificuldades do sistema educacional. Para os gregos, a educação visava o poder pelo dizer e pelo fazer.

Podem-se apresentar vários aspectos e concepções decorrentes de causas de dificuldade de aprendizagem. Análises que vão desde o déficit cognitivo à diferença cultural, apontando como culpado o aluno, sua família, o governo, o sistema de ensino e/ou o conjunto de educadores presentes na escola.

Essa discussão investigativa sobre o resultado pedagógico apresentado pelos alunos, tem sido propagada por diversos estudos na área, sobre o problema do fracasso escolar. Segundo SOUZA (2003, p.1) um dos principais autores a tratar da falta de êxito dos alunos na escola foi Pierre Bourdieu, cujos estudos observavam de que maneira a escola reproduziria elementos da cultura dominante.

Frente à democratização do acesso à escolarização, Bourdieu entende que o acesso a esta escola e o sucesso do aluno não representa mudança nas condições sociais, já que há, conforme o autor, uma relação cultural aristocrática exercida e transmitida pelo sistema de ensino. Mesmo com a ampliação do acesso, com a democratização do ensino, são preservadas as já tradicionais condições e os meios de desigualdade.

Conforme BOURDIEU apud SOUZA (2003, p. 2) os desfavorecidos mesmo dentro do sistema, com essa ampliação do acesso, estão sem perceber suas reais possibilidades de superação das condições sociais. Nesse sentido, BOURDIEU apud SOUZA (2003, p. 3) aponta que a formação dos alunos pertencentes às famílias com menor padrão cultural e econômico, é desvalorizada, e destacando a questão da responsabilização do sujeito a partir de seu fracasso social e econômico. Também ressalta a relações entre a posição social do aluno e o juízo do docente sobre ele, afirmando que o êxito escolar dos alunos é diretamente proporcional ao padrão social, econômico e cultural da sua família.

Nessa perspectiva, ainda segundo SOUZA (2003, p. 4), a hipótese de Bourdieu de que os padrões socioeconômico e cultural da família são fundamentais para o fracasso escolar é confirmada por BERNARD LAHIRE apud SOUZA (2003, p. 4) , que a partir da

família explica as possíveis causas para o (in) sucesso escolar. Lahire, em seus estudos, desmistifica o chamado mito da omissão parental, ao afirmar que todas as famílias dos alunos pesquisados tinham interesse e preocupação com o seu desenvolvimento pedagógico.

Ademais dessas, muitas foram às influências, no ideário educacional, de concepções europeias e norte-americanas, produzidas em áreas diversas, como a Medicina e a Psicologia, que, a partir dos estudos sobre as dificuldades de aprendizagem, passaram a pensar sobre o fracasso escolar.

O fracasso escolar caminha com o desejo de manifestar aquilo que é ideal e, portanto, impossível. LACAN apud COHEN (2006, p.111) defende que “o fracasso escolar pode resultar de uma tensão entre o impossível e o necessário da educação, inferindo-se daí que sempre haverá um ponto de impossibilidade a ser tratado pela educação”.

A sociedade tem sofrido várias transformações, o que traz consequências à visão de educação, às concepções do que é aprender e ensinar. Existe uma busca pela qualidade de ensino, em que uma das metas é a intenção dessa qualidade, ou no mínimo, a diminuição do fracasso escolar. Alguns teóricos associam tal objetivo às mudanças sociais profundas que deveriam ocorrer, para romper com a desigualdade social. Uma sociedade igualitária seria um dos fundamentos para dirimirmos o fracasso escolar; haja vista que dentro de uma abordagem culturalista os aspectos culturais da população com nível socioeconômico mais baixo eram importantes na determinação do fracasso, conforme SACRISTAN (1996, p.40) “o fracasso escolar se justificaria pelo distanciamento da escola em relação à cultura social de referência”.

Pode-se afirmar que as versões ideológicas que marcaram e ainda marcam a história da educação brasileira, revelam um espaço em que o aluno é um dos maiores responsáveis por seus fracassos escolares.

A PERSISTÊNCIA DO FRACASSO: CULTURA E DESIGUALDADE

A identidade das pessoas é uma construção que se faz com atributos culturais, ou seja, ela é formada por um conjunto de elementos adquiridos pelo o indivíduo através da herança cultural. A identidade mostra diferenças entre os grupos humanos e o contraste com o outro. A ideologia das diferenças culturais esteve presente em nossa história desde os tempos da colonização onde o autoritarismo contribuiu para o sentimento de inferioridade entre o negro e o branco.

O Brasil esconde a identidade étnica do negro e dos povos indígenas, impedindo os mesmos a lutarem contra o sistema de opressão existente, fazendo com que eles negassem seus valores culturais, assim seria, m auxiliados em aceitar outras bases da cultura brasileira. Todavia os negros e os indígenas passam a buscar e a consolidar uma identidade étnica racial, respeitando as raízes africanas, indígenas e europeias que visam desconstruir dessa ideologia.

É por meio de um novo olhar que será possível a construção ou reconstrução de conceitos de raça e etnia que possibilita uma nova construção de identidade étnico-racial que realmente represente a população brasileira, e vencer a ideologia da mestiçagem, que tem como objetivo passar uma imagem aparente de tolerância e paraíso racial. Mas por outro lado esconde um cruel processo do racismo e fazem com que suas vítimas (negros e índios) se sintam culpados pelo seu próprio fracasso, incapazes e não merecedores dos lucros que os brancos usufruem.

Portanto até hoje a sociedade brasileira a mestiçagem está viva e torna-se uma ideologia, e por meio disso se faz à reivindicação de cotas para negros e índios onde nasce um movimento de respeito à mestiçagem que visam um tratamento igual para todos os brasileiros de todas as cores.

A cultura do indivíduo que se dá a construção da identidade, e se transforma ao longo da historia, esta é construída de forma continua. A função é permitir aos indivíduos se situarem num determinado grupo desenvolvendo suas habilidades e seus valores, nos projetos nos quais se engajam.

De acordo com PATTO (1990, p. 79), quando se propõem a explicar o sucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, estas teorias ambientalistas fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional. Nesse sentido, o cotidiano escolar está cheio do mito da democracia racial, aspecto da cultura da classe dominante que a escola transmite. As classes privilegiadas acabam desprezando as diversidades culturais, trazidas pelos alunos da classe popular.

Entretanto a proposta de uma educação direcionada para toda população coloca todos nos educadores de frente com um grande desafio ficar sempre atentos às diferenças econômicas, raciais e culturais, e encontrar o domínio de um saber critico que permita entender as diversidades.

Todavia é preciso rever o saber escolar e também a formação dos educadores possibilitando uma formação teórica diferenciada. A escola precisa ensinar e apresentar aos alunos que existem outras culturas, e que todos devem respeitar e reconhecer as

diferenças culturais. Talvez pensar no culturalismo fosse um dos caminhos para combater os preconceitos e discriminações culturais. E por meio disso construiria assim uma nova ideologia para uma sociedade composta com diversas etnias. E assim preservar os valores culturais da nossa sociedade.

A escola é o espaço onde se encontra a maior diversidade cultural, porém é também local mais discriminador. Por isso o professor tem um papel de suma importância trabalhar as diferenças culturais. A escola é o lugar ideal para discutir as diferentes culturas, e dar novas contribuições na formação de nosso povo.

Portanto, trabalhar essas diferenças não é uma tarefa fácil para nenhum professor, porque para lidar com elas é necessário compreender como a diversidade se manifesta. Todos nós sabemos que está muito longe de ter uma escola igual pra todos, mas podemos acreditar e lutar para que seja possível a construção de uma escola que reconheça que os alunos são diferentes e possuem culturas diversas e classes diferenciadas.

FRACASSO ESCOLAR E A ESCOLA HOJE

A fim de verificar as possíveis causas do fracasso escolar, foi realizada uma pesquisa (Anexos 5, 6 e 7) com 10 professores de séries iniciais de uma escola estadual da região periférica da cidade de São Paulo.

Quando questionados acerca do insucesso dos alunos foram apontadas como causas a baixa condição socioeconômica; o currículo, os programas, o trabalho desenvolvido e a avaliação; a dificuldade de aprendizagem; a má formação do professor. Contudo, seis dos professores entrevistados relacionam o fracasso escolar ao contexto familiar e 5 ao sistema educacional, o que é confirmado por esses mesmos professores, para os quais o alto índice do fracasso se deve (4 entre 10) por causa da estrutura familiar e (4 entre 10) à falta de compromisso do Estado, da escola e da família. Ainda foram questionados quais seriam as principais estratégias de intervenção a esse problema. A resposta unânime foi: intervenção no âmbito social e familiar.

Dessa maneira, a partir dos dados coletados, pode-se observar a relevância dos motivos sociais, que envolve as características familiares (sócio-econômico-culturais) e escola. Dentre as explicações para o problema do fracasso escolar tem destaque o papel da família. De acordo com MELLO (1982, p. 90) “é, sobretudo à família, às suas características culturais ou situação econômica, que predominantemente se atribui, em

última instância, a responsabilidade pela presença ou a ausência das condições de aprendizagem da criança”.

Nessa perspectiva, os fatores sócio-econômico-cultural a que a família está condicionada, poderiam influenciar no rendimento escolar, conforme YAEHASHI (1997, p. 32). A relação entre os fatores extraescolares e o fracasso escolar, apontados na pesquisa e neste estudo, podem ser ocasionados pela formação do professor, pela avaliação, pelo material didático, pelo método de ensino, pelas propostas implantadas por órgãos governamentais e pela estrutura de funcionamento da escola.

Segundo COLLARES (1990, p. 24), dentre muitas e relevantes questões levantadas e analisadas, demonstra com clareza que o "processo social de produção do fracasso escolar" se realiza no cotidiano da escola.

O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos. Reprodução ampliada das condições de produção dominantes na sociedade que as incluem, as relações hierárquicas de poder, a segmentação e a burocratização do trabalho pedagógico, marcas registradas do sistema público de ensino elementar, criam condições institucionais para a adesão dos educadores a similaridade, a uma prática motivada acima de tudo por interesses particulares, a um comportamento caracterizado pelo descompromisso social.

Esses fatores que envolvem o sistema educacional muitas vezes condicionam não somente o fracasso escolar das crianças de origem socioeconômicas desfavorecidas, mas também interferem, ao difundir essa desigualdade (ou exclusão) social. A esse respeito MELLO Apud COLLARES (1990, p. 25) afirma que essas condições escolares contribuem para reproduzir a desigualdade social, por meio de um duplo mecanismo: o primeiro é a exclusão dos mais pobres da escola, o segundo, a legitimação dessa exclusão na medida em que o aparecer apenas técnico do modo de operar da escola dissimula seu sentido político.

Desse modo, a partir da pesquisa realizada com os professores que lecionam numa escola pública da periferia, bem como observado neste estudo, vê-se a relação de inúmeros fatores, tanto dentro das unidades escolares como extraescolares, que levam ao fracasso escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente um dos grandes problemas que a escola enfrenta, não é mais o direito ao acesso escolar, mas garantir a permanência dos alunos dentro do seu ambiente, visto que há um alto índice de evasão e abandono na escola pública.

Provavelmente, isso acontece por que os alunos provenientes das camadas menos favorecidas chegam à escola com inúmeras carências concomitantes (afetivas, econômica, alimentar e de estrutura familiar) no que diz respeito aos pré-requisitos necessários para auxiliar no desenvolvimento do processo de aprendizagem. Em face do fracasso escolar, por diversas vezes a sociedade, o governo e a escola culpam uns aos outros, esquecendo-se de analisar que o erro é global.

Portanto, cabe a escola repensar a prática pedagógica tendo como ponto de partida um Projeto Político Pedagógico democrático que leve em conta a ética, a justiça e os direitos humanos, para que se supere a exclusão existente na sociedade e seja valorizada a capacidade de cada aluno em sua totalidade; nesse processo cabe a família reassumir sua postura como ponto principal da educação da criança e onde for impossível, que a escola promova uma integração com o(s) responsável (eis), de tal modo que ela, escola, possa compensar essa ausência. E por último é função obrigatória, sobretudo pela lógica do atendimento dos direitos subjetivos, dos quais a educação escolar seja talvez o primeiro deles, do Governo oferecer e assegurar um ensino de qualidade a todos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: Geral e Brasil.**

São Paulo: Moderna, 1996 e 2006.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. **LEI nº 9.394. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.** D.O.U. Brasília, 1996.

COHEN, Ruth Helena Pinto. **A lógica do fracasso escolar.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2006.

COLE, Michael; JOH-STEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

COLLARES, Cecília A. L. **Ajudando a Desmistificar o Fracasso Escolar**. In *toda Criança é Capaz de aprender?* (Série Ideia, n.6). São Paulo: FDE, 1990.

FERNANDES, Priscila Valverdes. **Fracasso Escolar: Realidade ou produção**. Urutágua-Revista Acadêmica, Maringá, n. 6, p. 15-23, abr-jun. 2008.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógica**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. São Paulo, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOSER, Giancarlo. **História da educação**. Indaial: Asselvi, 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: História de Submissão e Rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1990.

PENIN, Sônia. Educação Básica: **A Construção do Sucesso Escolar**. Em Aberto. Brasília: ano 11. Nº 53, jan/mar. 1992.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **Historia da educação brasileira: A organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SACRISTÀN, J. Gimeno. **Escolarização e Cultura: A Dupla Determinação**. In: SILVA, L. E. et. Al. **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

YATEGASHI, Solange Franci Raimundo. **O fracasso escolar nas séries iniciais: um estudo com crianças públicas**. Campinas: São Paulo, 1997.

LITERATURA INFANTIL: O PROFESSOR COMO INCITADOR DA LEITURA



NAUIZA SILVA SANT ANA SOARES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Anhanguera- Uniderp (2016); Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo desde março de 2015.

RESUMO

A escassez de leitores no Brasil é uma realidade que coloca em evidência o fato de que ler não é algo que integra a cultura do país. Contudo, ler é algo possível de se trabalhar desde a Educação Infantil com vistas a desenvolver na criança um leitor competente. Nesse sentido o objetivo principal do presente estudo é apresentar a importância da literatura na formação cognitiva, afetiva e social das crianças, além de buscar como objetivos específicos: abordar a importância de estimular o gosto pela leitura na educação infantil; demonstrar como os novos comportamentos da sociedade no que se refere a inserção das novas tecnologias pode ser aproveitado para promover a literatura infantil; apresentar a importância da prática da literatura infantil pela escola e pela família. Esse estudo evidenciou que a partir da leitura o ser humano transforma sua visão de mundo e adquire uma visão crítica e reflexiva, passando a ser mais atuante em sociedade, para a criança particularmente o trabalho com a literatura infantil oportuniza o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social e contribui para a formação de sua identidade e nesse sentido o Maravilhoso tem grande contribuição na formação do espírito infantil. Mesmo diante de seu percurso desde o início menosprezado e hoje com a inserção das novas tecnologias e literatura infantil possui grande valor e precisa ser compreendida para ser trabalhada adequadamente, pois não se trata de contar histórias simplesmente, é necessário um conjunto de elementos desde a seleção adequada das obras, passando pela preparação do espaço a forma de narração.

Palavras-Chave: Literatura Infantil, Livros Infantis, Contação de Histórias.

INTRODUÇÃO

Nascendo como o resultado de diversas transformações sociais, a literatura infantil, desde o início estimula a reflexão que busca estabelecer sua constituição na esfera das artes de forma geral. Tal inquietação se deve a peculiaridade do gênero que surge com um destino preciso, caracterizado pelo adjetivo que o define.

Escutar e ler histórias significa adentrar um universo encantador, e que pode ser repleto de mistérios, surpresas, curiosidade, e significativamente interessante, que ao mesmo tempo que proporciona diversão, promove também conhecimento.

É por meio da interação lúdica da criança com a literatura que se encontra a oportunidade de formação do leitor. Por meio, da exploração da fantasia e da imaginação, que estimula-se pensamentos e ações criativas e que se torna forte a relação do texto com o leitor.

Desde o seu início, até os dias de hoje, há um grande debate entre os estudiosos da educação para compreender a literatura infantil, tal debate tem início pela conceituação, pelo entendimento da infância e do leitor, a relação da literatura infantil e a escola, até chegar ao caráter literário das obras para as crianças.

Candido (2011), aborda a literatura como um direito básico ao indivíduo, evidenciando esta como forma de educar para a vida. Coelho (2000) conceitua que é o livro, a palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças. A autora afirma ainda que apesar de todo o prognóstico pessimista, e até apocalíptico, acerca do futuro do livro ou da literatura, na atual era da imagem e da comunicação instantânea, a verdade é que a palavra literária escrita está mais viva do que nunca. E parece sem sombra de dúvida que nenhuma outra forma de leitura do mundo dos homens é tão eficiente e rica quanto a que a literatura permite.

O impulso para ler, para observar e compreender o espaço em que se vive e os seres e as coisas com que convive, é condição básica do ser humano. Desde que a inteligência humana obteve condições de sistematizar, um conjunto coerente, as formas e situações enfrentadas pelo homem em seu cotidiano, estes foram impelidos a registrar em algo durável, as experiências fugazes. Nesse sentido pode-se notar a importância de ler, e registrar histórias.

A literatura infantil, mesmo sendo um segmento da literatura geral que prioriza, em grande parte das vezes pela escrita com vistas à certa faixa etária, apresenta obras com

capacidade de aperfeiçoar a imaginação humana e facilitar o entendimento e a resolução de conflitos internos e as particularidades de cada pessoa.

Tendo em vista a sociedade contemporânea e seus meios de comunicação atual levanta-se um debate acerca da usabilidade da literatura na infância, bem como da sua eficácia para a formação do indivíduo em seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Neste sentido o tema se justifica, haja visto a importância de discutir como a literatura pode ser promovida pelas famílias e pela escola dentro de um universo tecnológico e que compete com tantos estímulos desde muito cedo como o que se vivencia atualmente.

A questão problema que norteará este estudo é: Qual a importância da literatura infantil na formação da criança nos dias de hoje?

Diante da questão problema levanta-se as hipóteses: por meio da literatura infantil é possível desenvolver na criança sua capacidade de imaginar, criar, ler, escrever, compreender, desenvolver laços, compreender os relacionamentos e a dinâmica social; as novas tecnologias quando utilizadas da forma adequada podem colaborar para despertar maior interesse do aluno, democratizar o acesso a literatura, trabalhar a literatura através de práticas que são comuns ao aluno.

Com vistas a responder à pergunta problema deste estudo, os objetivos dividem-se em: Objetivo principal: apresentar a importância da literatura na formação cognitiva, afetiva e social das crianças; Objetivos específicos: abordar a importância de estimular o gosto pela leitura na educação infantil; demonstrar como os novos comportamentos da sociedade no que se refere a inserção das novas tecnologias pode ser aproveitado para promover a literatura infantil; apresentar a importância da prática da literatura infantil pela escola e pela família;

O presente estudo é de natureza qualitativa, baseada no método de pesquisa bibliográfico.

O PROFESSOR COMO INCITADOR DA LEITURA

Por vezes crianças iniciam o hábito da leitura no seio familiar seguindo os passos dos pais, porém quando tal prática não acontece no âmbito familiar, é no meio escolar que se fará. Para Magnani (2001) para se adquirir a habilidade de leitura e escrita é necessário primeiramente a alfabetização, elemento esse que é papel direto da escola. A escola cabe estimular e motivar a leitura, mostrando o quanto pode ser prazeroso ler. De acordo com

PCN (1997, p. 43) a leitura só pode ser considerada eficiente pedagogicamente quando sua prática desperta interesse e cultiva a vontade de ler.

A alfabetização infantil tem início na escola, através da introdução ao mundo das letras, e diante desse processo também tem grande relevância o estímulo ao hábito da leitura, que o indivíduo levará para sempre consigo. Segundo Foucambert (1994) a partir da escola da- se início a formação do leitor, haja visto que anterior ao ensino formal, pode ocorrer um contato com a leitura, porém de forma descomprometida.

Bamberger (2002,) conceitua que no período pré-escolar nos anos iniciais escolares, é essencial ler em voz alta, contar histórias e dialogar sobre livros com figuras, pois tal ação contribui desenvolvendo o vocabulário da criança, além de motiva-lo a ler. Ensinar a leitura, através da formalidade da escola colabora com o compreender, auxilia a formar pessoas preparadas a enfrentar a vida social.

No âmbito escolar que o aluno vai adquirindo o hábito da leitura, por meio da contação de histórias, é fundamental que nos anos iniciais escolares o educador atue como mediador para a concretização desse processo. Ferreira (2001) ressalta que na escola que se instala o agir pedagógico do educador como a pessoa que oportuniza situações que revitalizam a vontade de ler.

O objetivo do ensino formal é concebido como necessidade de organizar ideias e interpretação da escrita de maneira abrangente e acessível ao mundo. Freire (2006) informa que a leitura do mundo antecede a leitura das palavras, e posteriormente a leitura dessa não desconsidera a continuidade da outra. A realidade e a linguagem são adquiridas de forma dinâmica. Nesse sentido nota- se a relevância da leitura para perceber a vida como uma sequência e continuação do mundo, ultrapassando os limites de territórios sociais nos quais se vive.

A escola é fundamental para a literatura infantil, haja visto que é o mediador adequado para formar culturalmente o educando, em outras palavras o ambiente privilegiado no qual devem ser promovidos desafios que desenvolveram a mente do ser humano para o aprendizado. O estudo de literatura realizado na escola, destaca- se de forma geral, e quando comparado com outros, o estímulo mais completo como exercício da mente, na compreensão da realidade, na percepção de mundo, no próprio estudo e na aquisição da língua escrita e falada (COELHO, 2000).

Nesse sentido, o educador que utiliza a literatura infantil precisa estar consciente da sua função estimuladora, orientadora e mediadora no que diz respeito ao educando que está em formação e a literatura que a ponte para o saber e a cultura, que define a sociedade na qual está inserido (SOLÉ, 1991).

O professor necessita ter o conhecimento de que a criança está aprendendo e procura, no seu agir com o mundo, se apropriar da cultura, seja por repetição dos costumes da família ou por meio dos valores e ideais apresentados pela sociedade. É diante disso que se estabelece o meio que a escola representa na visão de literatura.

A leitura não se dá simplesmente pelo conhecimento da junção das letras, mas também da imaginação. É possível notar que o indivíduo, por algum motivo lê para buscar informações que, por vezes, ele próprio não tem consciência do que procura. É importante que não se promova a visão de que unicamente a leitura fará o educando sentir prazer ao ler. É necessário que se desabroche tal sentimento no educando, atuando com estratégias que motivem o gostar de ler e quando iniciado na infância oportunizará a formação de leitores conscientes de que essa prática os beneficiará enquanto acadêmicos, cidadãos, e pessoas, atuando de forma crítica, reflexiva e promovendo constantes transformações.

Solé (1991) ressalta que a quando a leitura se faz de forma motivadora também se faz de forma mais realista, em outras palavras, o educando lê com intuito de libertar-se, sentindo prazer em estar junto aos livros ou cantinhos da leitura. Ou até mesma aquela em que, com uma finalidade clara, soluciona uma dúvida, uma dificuldade, um conflito ou contribui na aquisição de uma informação que é importante para desenvolver algo, ou até mesmo aborda um texto e pode transforma-lo à vontade.

No âmbito educacional, a literatura infantil precisa ser apresentada mediante a experiência socioeconômica e cultural de cada pessoa, considerando a sua rica condição de ser humano (COELHO, 2000).

Ainda de acordo com Coelho (2000) de nada valerá os meios didáticos se o professor não possuir conhecimento sobre as fases de desenvolvimento cognitivo e se não houver sintonia com as transformações e novidades. É necessário que esteja atualizando-se constantemente para que desta forma possa despertar desejo e interesse no aluno.

Para realizar a contação de histórias é preciso que o narrador se prepare, se familiarize com as palavras, com os sons das frases, com as rimas, etc. O momento da leitura é especial e precisa haver cuidado desde a seleção do livro. É indispensável que o narrador conheça a importância de seu papel como transmissor da emoção contida na obra, precisa vivenciar primeiro essa emoção para então transmiti-la, inspirando segurança, motivação e atenção, oportunizando um clima de encanto e envolvimento (FERREIRA, 1993).

Além disso é importante uma conversa com os alunos antes do início da narração, clareza, boa dicção, domínio e conhecimento da literatura infantil, conhecimentos básicos de psicologia evolutiva infantil, respeito ao imaginário da criança, conhecimento do público,

preparação do espaço considerando um local que seja confortável e facilite a concentração, e ao planejar a leitura levar em consideração tempo que precisará (FERREIRA, 1993).

O educador carrega uma responsabilidade social e deve atuar como incentivador na procura constante de promoção das condições para que o educando aprenda a se conhecer e a conhecer os outros. Ao professor é dada a responsabilidade do ensino, a condução do educando ao desejo de ler, a aquisição do hábito da leitura, desenvolvendo meios para que o indivíduo decodifique textos e que compreenda a mensagem destes. Com a finalidade de que a literatura infantil seja verdadeiramente benéfica no desenvolver cognitivo e aquisição do conhecimento do educando, é essencial outros elementos, que o educador adeque corretamente o livro ao perfil da criança e considere as etapas de seu desenvolvimento (COELHO, 2000).

A criança assimila o texto, a literatura de um livro, conforme o contexto social que vive, ou seja, o que adquiriu do meio sociocultural e conforme o grau de desenvolvimento cognitivo.

A FUNÇÃO LÚDICA NA LITERATURA INFANTIL

O lúdico é uma ferramenta fundamental para estimular a leitura em sala de aula, de maneira que oportunize ao educador uma base para aprimorar as suas práxis pedagógicas, uma reconstrução da utilização adequada deste recurso, para que as crianças possam desfrutar da leitura e de sua magia. A ludicidade faz com que a criança se envolva sentindo-se totalmente integrada, fazendo com que essa se sintasse a própria brincadeira. O meio social no qual a criança vive impacta diretamente no desenvolvimento da sua prática de ler e na forma como compreende os impactos positivos, a importância e a aplicabilidade de se tornar leitor competente.

Para Yunes; Ponde (1988), o desabrochar do interesse por obras literárias passa necessariamente pelos anos iniciais e pela escolarização. O público infantil que estiver impossibilitado do benefício dessa motivação, estará provavelmente prejudicado em comparação com os demais que, pelo âmbito familiar e escolar, conheceram a leitura. Desta forma os adultos possuem uma função fundamental na iniciação que pode ser transformada em prazer ou não, quase que definitivamente.

A literatura infantil torna mais fácil o acesso infantil ao universo da fantasia, da imaginação, da criatividade e incentiva o contato com a escrita e a leitura. A imaginação é

o ponto principal para o nascimento de coisas novas, assim como a estruturação da identidade pessoal.

Ao passo que conta- se e escuta- se histórias, se desenvolve o afeto e a cognição infantil. Assim, é preciso valorizar tal ação para que crie- se referências para a criança como fonte de imaginação e prazer para lidar com os outros (SANTOS, 2001).

Ainda de acordo com Santos (2001) a função do educador é essencial, porque este precisa analisar tais manifestações e, por meio delas, atuar como mediador do aprendizado. É relevante, por meio da análise das atividades, refletir e adaptar à prática, propondo atividades inovadoras, buscando preservar os desafios e os estímulos.

A seleção dos títulos é fundamental, deve considerar a faixa etária, de preferência curtos e que possuam ilustrações interessantes. Além da diversidade de gêneros, como: contos, parlendas, gibis, textos jornalísticos, histórias, poemas, poesias, etc. E devem ser apresentados de diversas formas, como: contação de histórias, dramatizações, fantasias, usando o corpo, usando sucatas, etc. (SANTOS, 2001).

De acordo com Santos (2001) tais práticas atuam como socializadores, pois por meio destes a criança se apropria de valores e crenças.

O que podemos compreender como ferramentas de inserção ao mundo, senão os recursos visuais dos livros e revistas, com cores, formas e tantos outros recursos dinâmicos. Descobre- se então que o prazer na leitura é o passo inicial para formar leitores, no entanto se faz necessário motivar e incluir até mesmo os que não possuem acesso as obras.

O lúdico define situações nas quais a criança constrói e apropria- se do saber estruturado ou concepções nas mais diversificadas ordens. A ludicidade oportuniza igualmente, a estruturação e abrangência das concepções das diversas esferas do conhecimento. Nesse sentido, o brincar apresenta função didática e pode explorar a literatura infantil condicionada ao processo educativo.

A dramatização e as brincadeiras de faz de conta podem levar o público infantil a viver histórias, o que é relevante para socializa- los com os demais e com a própria história. Desta forma é possível crer que mediante o entusiasmo que o educando manifesta pela literatura, nascerá o desejo de aprender a escrever, o qual se tornará significativo, desenvolvendo seus potenciais de criação e exposição de ideias.

Diversos teóricos comprovam em suas obras que os educadores e o ambiente escolar são fundamentais no desenvolvimento do hábito de ler e escrever dos educandos. Os educadores precisam proporcionar experiências diversificadas e coletivas para incentivar a

leitura, além de dar suporte e orientação aos familiares para que a atividade também seja estimulada em casa.

A IMPORTÂNCIA DE PREPARAR OS CANTINHOS DA LEITURA

Na busca por qualidade na educação, a organização do ambiente com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem ganha destaque e não pode ser ignorada ou menosprezada.

O espaço oportuniza a educação e planeja-lo nunca é indiferente. Sua preparação reflete as opiniões daquele que o organiza. Assim, a forma como se organiza a mobília, os materiais, a forma como são utilizados pelas pessoas e suas interações, demonstram que existe uma determinada criação pedagógica em uso. Da mesma maneira demonstra o que reflete sobre a criança e de que forma precisa ser o processo educativo (AZEVEDO, 2013).

O espaço representa desafio e interação para educadores e educandos, por isso é indispensável que este seja estudado, que se compreenda a sua função no âmbito educacional. Na atividade realizada nos cantinhos de leitura a função pedagógica se manifesta muito significativa, ao ponto que se pode promover ao aprendiz a seleção de livros e de qualidade social, oportunizando o acesso para as crianças que não possuem o hábito da leitura em seu seio familiar. De acordo com Santos (2000) o cantinho da leitura também possui valor sociológico na forma de comunicação, convivência e interação grupal, contribuindo para humanização do indivíduo.

Bomtempo (2000, p. 129) conceitua que: “ No comportamento diário das crianças o brincar é algo que se destaca como essencial para o desenvolvimento e aprendizagem. Desta forma, se quisermos conhecer bem as crianças, devemos conhecer seus brinquedos e brincadeiras. ”

Ou seja, o cantinho da leitura é uma forma lúdica de se trabalhar a literatura infantil, onde a criança se apropria de conhecimentos da forma mais atrativa e natural que é o brincar. Nesse espaço é possível trabalhar a socialização, princípios de convivência social, regras, respeito a opiniões dos outros, concentração, etc.

Para Bomtempo (1998) o cantinho da leitura é um dos espaços apropriados para conhecer melhor a criança e observa-la de forma intensa.

De acordo com Azevedo (2013) o espaço adequado deve possuir tapete e almofadas caso a criança queira ler um livro deitada no chão. Os livros devem estar em estantes acessíveis às crianças e ser utilizados como brinquedos, o que se diferencia do uso escolar.

Esse espaço objetiva estimular um contato prazeroso da criança com os livros e o ato de ler.

Figura 1 Cantinho da Leitura I



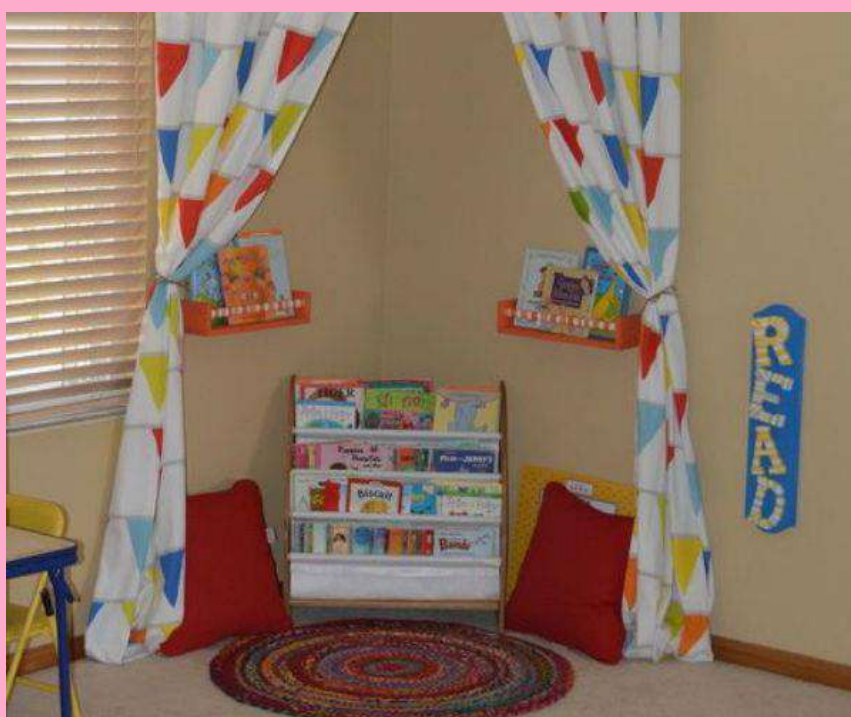
Fonte: Google Imagens

Figura 2- Cantinho da Leitura II



Fonte: Google Imagens

Figura 3 Cantinho da Leitura III



Fonte: Google Imagens

Além dos cantinhos da leitura é possível trabalhar a Literatura Infantil em outros espaços da brinquedoteca, por meio de teatros, dramatizações, fantoches, etc.

A LITERATURA NOS DIAS ATUAIS

No momento atual de mudanças de estruturas, a concepção de literatura que tem sido predominante entre os teóricos das diversas esferas de conhecimento é a de identifica-la como um ativo sistema de produção/ recepção que racionalmente ou não, se modifica em benefício de mediação social, ética e política. Sendo que nesta espécie de mediação, está inserida a mudança das nações já conceituadas de tempo, espaço, personagens, ação, linguagem, estruturas poéticas, valores éticos ou metafísicos, entre outros. (COELHO, 2000)

A cominação do sistema social/ cultural e político atualmente em grande expansão, age a cerca da produção, no que diz respeito a ideologia, e não somente transforma a literatura no que diz respeito a estrutura, forma, linguagem, gênero, entre outros, como também a possível função deste produto. Superando a emoção, a estética, ou seja, a literatura nos dias atuais, tem vistas a alertar ou modificar o pensamento crítico do leitor ou receptor. (COELHO, 2000)

Ainda para Coelho (2000, p. 29)

Desde seu surgimento a literatura se apresenta associada a esse papel essencial de: atuar sobre a mente humana, na qual se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos, de toda ordem. No encontro com a literatura (ou com a arte em geral), os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade.

Quanto a literatura infantil, sua essência é igual a destinada ao adulto. As distinções que a peculiarizam são definidas pela essência do seu leitor/ receptor, ou seja, a criança.

Popularmente o termo “literatura infantil” propõe imediatamente a noção de obras coloridas e belas com o intuito de distrair e promover o prazer das crianças ao lê-los, tocá-los ou escutar suas histórias narradas por terceiros. Devido a esse papel básico, até recentemente, a literatura infantil foi depreciada como produção literária e referida pela cultura oficial como um gênero menor. (COELHO, 2000)

Associada desde seu surgimento a divertir ou ensinar as crianças, evidentemente seu conteúdo precisaria ser adaptado ao entendimento e ao interesse desse singular público. E como a criança era tida como um “adulto em miniatura”, os textos iniciais resultaram como mencionado no capítulo anterior em adaptações ou diminuição de textos escritos para adultos. Saneadas os problemas de dificuldade de linguagem, as digressões ou reflexões que estariam além da compreensão da criança; excluídas as situações ou os conflitos não-exemplares e destacando essencialmente as ações ou peripécias de aspecto aventuresco

ou exemplar, as obras literárias eram diminuídas em seu valor intrínseco, no entanto alcançavam a inovadora finalidade de atrair o pequeno leitor ou ouvinte e direcioná-lo a participação das diversas experiências que a vida pode ofertar, no âmbito do real ou maravilhoso. (SOUZA, 1992)

O percurso para se redescobrir a literatura infantil no século XX, foi percorrido pela psicologia experimental, que expõe a inteligência como o fator de restauração universal construído internamente por cada pessoa, atenta-nos para as distintas fases de seu desenvolvimento (da infância a adolescência) e sua relevância essencial para o progresso e construção da personalidade do futuro adulto. Expos, ainda, que cada fase diz respeito a um determinado período da idade. A continuação dos períodos evolutivos da inteligência é ininterrupta e semelhante a todos. As idades que correspondem para cada criança podem se modificar, o que vai depender da criança ou meio em que vive. A partir desse conhecimento do ser humano, a ideia de “criança” muda e nesse sentido torna-se decisivo para a literatura infantil/ juvenil adaptar ou conseguir falar, com autenticidade, aos possíveis destinatários. (COELHO, 2000)

Sendo assim, a valorização da literatura infantil, como fenômeno significativo e de amplo alcance na formação das mentes infantis e juvenis, bem como dentro da vida cultural das sociedades, é conquista recente.

A LITERATURA INFANTIL E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Atualmente há uma grande revolução tecnológica, nesse sentido existem muitas discussões sobre a substituição dos livros por formas mais tecnológicas, como por exemplo, e-book's, páginas de internet, etc. Discussão que não é recente, haja visto que já se falava sobre o assunto desde as últimas décadas do século XX, quando houve o invento de CD-ROM, internet, Windows3.1, entre outros.

O que se vê desde então são profissionais da educação que defendem a literatura infantil somente por meio de livros e que acreditam que a internet e seus diversos meios não são fontes confiáveis, e aqueles profissionais que buscaram se reinventar, se atualizar e utilizar os novos recursos para promover o interesse e desejo das crianças que já nascem expostas a uma infinidade de estímulos proporcionados por tais inovações.

No tocante da literatura infantil, é possível destacar que um dos principais benefícios advindos da inserção tecnológica, é o fato dos livros destinados a esse público evoluírem grandemente no aspecto gráfico, considerando os seus formatos, variedades de letras,

qualidade de ilustrações e de cores que os deixam ainda mais atrativos e imaginativos. Além do mais o acesso a obras completas e até mesmo contação de histórias por meio de áudios, bem como livros com recursos auditivos (FERREIRO, 2008)

Hoje também são inúmeras as páginas destinadas a literatura infantil, espaço aberto para pais, crianças e educadores. Também é possível realizar o acesso a vídeos com tutoriais que se dedicam a ensinar técnicas de contação de histórias que somam ao preparo para tal atividade pais e profissionais da educação, além de disponibilizar vídeos infantis como adaptação de várias obras para download.

Muitos são os benefícios e contribuições para a literatura infantil trazidos pelas novas tecnologias, certamente um grande acervo para ser utilizado com criatividade e sabedoria por pais e professores que conseqüentemente estimularão as crianças. Obviamente que o contato com a obra física (livros) é fundamental e não deve ser substituída e sim complementada, haja visto que a tecnologia no momento faz parte do cotidiano infantil é natural utiliza-la. (FERREIRO, 2008)

A seguir uma sequência de páginas da internet sugeridas para trabalhar a literatura infantil com as crianças:

Tabela 1- Dicas de Sites Interessantes de Literatura Infantil para Pais, Professores e Alunos.

NOME DO SITE	ENDEREÇO ELETRÔNICO
Amigos do Livro	http://www.amigosdolivro.com.br/materias.php?cd_secao=436&codant=&furl=-Quem-Somos-
Associação de Escritores e Ilustradores e Literatura Infantil e Juvenil	http://docedeletra.com.br/aeilij
Biblioteca Virtual do Estudante de Língua Portuguesa	www.bibvirt.futuro.usp.br
Concursos e Prêmios literários	www.concursosliterarios.com.br
Dobras da Leitura	www.dobrasdaleitura.com
Fundação do Livro Infantil e Juvenil	www.fnlij.org.br
Núcleo de Literatura Infantil - USP	www.nucleodeliteraturainfantil.com.br

Página do Livro	www.paginadolivro.com.br
Parceiros do Livro	www.parceirosdolivro.com.br
Resumo do Cenário	http://resumodocenario.blogspot.com
Site de Dicas	www.sitededicas.com.br
Site de Literatura - Literatura Infantil	www.sitedeliteratura.com/infantil.htm
Canal de Ensino-Guia da Educação	https://canaldoensino.com.br/blog/20-livros-gratis-de-literatura-infantil-para-voce-baixar
Vírus da Arte & cia	http://virusdaarte.net/a-literatura-infantil-e-100-bons-livros/
Contação de histórias- O Vestido Azul	https://www.youtube.com/watch?v=D368BPqCpLk

Fonte: <http://www.eraumavez.com.br/sites.htm>

Para Ferreira (2008) a escrita manifestada nas telas de computadores, é atualmente um fenômeno universal. A tecnologia da comunicação e informação contribui com transformações não somente na esfera do trabalho, mas igualmente nas práticas de escrita e leitura. Ainda segundo a autora, para utilizar a internet o leitor deve se comportar de forma distinta de quando este está de frente a um livro. Uma das grandes diferenças é a posição da escrita, ou seja, o texto é manuseado em sentido vertical, como no caso de um rolo e a tal fato a autora faz uma analogia com a forma de manuseio na Antiguidade Clássica, anterior a criação dos livros. As estruturações das páginas do livro são muito distintas da tela de computadores que está repleta de distratores.

Ferrero (2008) destaca que devido as novas tecnologias, pode ser mais fácil inserir o público infantil na cultura letrada, haja visto seu poder. Para a autora não há sentido na discussão sobre os benefícios e malefícios, sobre a usabilidade ou não, pois cada vez mais as escolas estão conectadas em rede, o que aponta crescentemente que a internet deve se propagar como no caso do celular.

Para Silva (2005), o fato da escola não aderir a internet na educação faz com que essa seja contraditória a história, ao tempo e resultando na exclusão social ou da *cibercultura*.

Para Moran (2008) o uso das tecnologias não garante a qualidade, o que torna a escolha mais difícil. No entanto aumenta enormemente as condições de aprendizado, de acesso, de atualizações, e de intercâmbio. O grande número de informações pode ser trabalhoso e causar ansiedade e confusão, mas ainda assim é mais favorável do que o que ocorria antes da internet, quando uma pequena parcela tinha oportunidade de realizar

viagens e pesquisas em grandes acervos especializados. Atualmente pode-se fazer praticamente tudo em casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil surgiu diante de uma nova concepção de criança e infância, haja visto que até o século XVII as crianças conviviam em igualdade com os adultos, não havendo a distinção entre o universo infantil e o adulto. Em outras palavras a criança era concebida como um adulto em miniatura, e uma vez que não havia uma diferenciação entre adultos e crianças também não havia uma literatura destinada ao público infantil.

Nesse sentido a literatura infantil surgiu como uma consequência das mudanças sociais. A partir da identificação de peculiaridades entre adultos e crianças especialmente com relação a forma de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, evidenciou-se a necessidade de desenvolver uma literatura específica para esses leitores.

Atualmente se reconhece por meio da obra de diversos autores inúmeros benefícios relacionados ao trabalho realizado com crianças por meio da literatura infantil. Ler para uma criança pode parecer algo supérfluo, no entanto é um caminho indispensável na formação de indivíduos reflexivos, críticos e conscientes, pois a partir da leitura a criança amplia a sua concepção de mundo.

Para que a literatura de fato seja bem-sucedida no trabalho com as crianças, é necessário que o adulto esteja preparado e possua conhecimentos básicos sobre as fases de desenvolvimento infantil, desta forma adequando os livros para cada faixa etária, além de se fazer necessário que atue como incentivador e mediador da criança, familiarizando-se previamente com o texto a ser narrado, utilizando a entonação de voz adequada e até mesmo cuidando do espaço onde o trabalho será realizado.

A escola é um espaço privilegiado para a prática da leitura, pois não são todas as crianças que possuem tal hábito no seio familiar, sendo essa inclusive uma questão ligada a aspectos culturais e econômicos. Na escola o educando que não tem o hábito incentivado e cultivado pela família pode ter o acesso aos livros e ao incentivo do educador.

Vale ressaltar que uma característica importante a ser considerada é a relação da literatura infantil com a ludicidade, tão particular das crianças, assim é possível tornar a leitura mais prazerosa.

Um fenômeno interessante é que mesmo com a inserção das novas tecnologias e o bombardeio de estímulos pelos quais as crianças passam desde muito cedo, não se anulou

a importância e eficácia dos livros, muito pelo contrário, através das novas tecnologias os livros ganharam qualidade de designer, imagens e o acesso também foi facilitado.

Em suma, pode-se dizer que a literatura infantil deve ser promovida pela família e pela escola desde muito cedo, pois esta tem a capacidade de abrir portas para o mundo da imaginação, motivando a leitura prazerosa. O hábito de ler além de proporcionar lazer, amplia a habilidade de escrever e ler, colaborando para formar cidadãos leitores, reflexivos e críticos.

REFERÊNCIAS

- ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AZEVEDO, Antonia Cristina Peluso de. **Brinquedoteca no diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares**. Campinas. Alínea, 2013.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- BOMTEMPO, E. Brinquedoteca: espaço de observação da criança e do brinquedo. IN A Friedman et al. **O direito de brincar**. (4ªed.) São Paulo. Scritta, 1998.
- BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais. Língua Portuguesa**: Brasília, 1997.
- CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5 Ed. Rio de Janeiro. Editora Ouro Sobre Azul, 2011.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Texto- Análise- Didática**. São Paulo. Moderna, 2000.
- COSTA, Marli de Oliveira. **Infâncias e "artes" das crianças: memórias, discursos e fazeres (sul de Santa Catarina - 1920 a 1950)**. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes Cunha. **Literatura Infantil: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1987.

FERREIRO, Emília. **Valoriza as novas Tecnologias.** Disponível em http://www.planetaeducacao.com.br/ambientevirtual/conteudo/conteudomensagem.asp?ID_POSTAGEM=119&siteArea=64&assuntoid=41. Acesso em 24 de mar. de 2020.

FERREIRO, Emília. **Computador Muda Práticas de Leitura e Escrita.** Disponível em http://www.planetaeducacao.com.br/ambientevirtual/conteudo/conteudomensagem.asp?ID_POSTAGEM=116&siteArea=64&assuntoid=41. Acesso em 24 de mar. de 2020.

FERNANDES, Rogério. KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Sobre a história da infância.** In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.). A infância e sua educação – materiais, práticas E representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERREIRA, Liliana Soares. **Produção de leitura na escola.** Ijuí: Unijuí; 2001.

FERREIRA, ROSSETTI, Maria Clotilde. **Processos de adaptação na creche.** São Paulo, 1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

FULGHUM, Robert. **Tudo que devia saber na vida aprendi no jardim-de-infância.** SL. Best Seller, 1998.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Infância e Pensamento.** In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (org.). Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da UFPR, 1997, p. 83 – 100.

GÉLIS, Jacques. **A individualização da criança.** In: História da Vida Privada. v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 311 – 329.

GÓES, Lucia Pimentel. **A aventura da Literatura para crianças.** São Paulo: Melhoramentos, 1990.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 21-47.

MORAES, Bismael B. Pedofilia não é crime. **Boletim IBCCRIM**, p. 3, 2004.

MORAN, José M. A **integração das tecnologias na educação**. Disponível em http://www.planetaeducacao.com.br/ambientevirtual/conteudo/conteudomensagem.asp?ID_POSTAGEM=112&siteArea=64&assuntoid=41. Acesso em 24 de mar. de 2020.

RODRIGUES. Maria Fernanda. **Literatura e Mercado editorial**. São Paulo. Estadão Cultura, 2016. Disponível em <http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/>: Acesso em: 20 de mar. De 2020.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **A Ludicidade como Ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 26, n. 91, 2005, p. 361 – 378.

SILVA, Marco. **Internet na escola e inclusão**. In: Secretaria de Educação a Distância. Integração das tecnologias na educação. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

SOUZA, Renata Junqueira de. **Narrativas Infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam**. Bauru: USC, 1992.

VEYNE, Paul. **O Império Romano**. In: História da Vida Privada. v. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 19 – 43.

YUNES, Eliana; PONDÉ. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 4 ed. São Paulo: Global, 1985.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDHA) NAS INSTÂNCIAS SOCIAIS



NÍVEA CRISTINA RODRIGUES

Graduação em pedagogia (2017) pela faculdade Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), professora de educação infantil na rede municipal de São Paulo no CEI CEU Água Azul.

RESUMO

As crianças com TDAH costumam apresentar comprometimento significativo em casa e na escola, e seu relacionamento com pais, professores e colegas muitas vezes é tenso. As intervenções psicossociais para o TDAH geralmente se concentram na mudança de comportamento em um ambiente de cada vez (ou seja, em casa ou na escola); entretanto, intervenções não sistêmicas geralmente não são suficientes. O objetivo deste artigo é descrever uma intervenção em família e escola para crianças com TDAH. Além disso, estratégias de programas e bases teóricas são discutidas. Para tanto lançaremos mão de análise documental bibliográfica para nos subsidiar em nossa empreitada acreditando nos resultados alcançados e nas contribuições que possam apresentar.

Palavras-chave: Escola; Educação; TDHA; Família.

INTRODUÇÃO

O TDAH é difícil de diagnosticar definitivamente. É um problema neurobiológico altamente hereditário caracterizado por dificuldades comportamentais que podem variar em intensidade. Ambiente, atitude e motivação interna podem influenciar comportamentos. Testes (uma combinação de testes neurológicos, psicológicos e educacionais, juntamente com uma detalhada história familiar) são usados para identificar o TDAH como o provável problema. O teste deve excluir outras causas para comportamentos do tipo. Estes incluem problemas médicos (tireoide, chumbo, intoxicação, diabetes, hipoglicemia, alergias, asma, anemia, etc.), bem como problemas visuais ou auditivos e questões emocionais ou físicas, como estresse, abuso ou negligência. Um profissional experiente fará um diagnóstico

diferencial, determinando se os sintomas são devidos ao TDAH, a um dos muitos transtornos comportamentais, de humor ou cognitivos que apresentam sintomas semelhantes ou a uma combinação. Um programa de intervenção que ligue a família e os sistemas escolares para atender às necessidades das crianças do ensino fundamental com TDAH faz-se constantemente necessária. Além disso, o sistema de saúde pode ser incluído no processo de planejamento de intervenção para os casos em que os pais decidam que seus filhos necessitem de medicamentos para o tratamento do TDAH. O objetivo deste artigo é descrever os principais componentes de um programa voltado para as preocupações acerca desses transtornos e os fundamentos teóricos sobre os quais eles serão sustentados.

Poucas crianças têm TDAH puro, percentagens elevadas têm comorbidade (coexistente) aprendizagem e ou deficiências de comunicação. Crianças, particularmente aquelas que não são diagnosticadas até ficarem mais velhos, podem também apresentar distúrbios afetivos e regulatórios (ansiedade, depressão, transtorno bipolar) ou comportamentos perturbadores (transtorno desafiador de oposição, transtorno de conduta, etc.). Eles podem ter desenvolvido dependência de drogas, muitas vezes como uma tentativa de se automedicar.

Existem características predominantes associadas ao TDAH, dentre as quais, Hiperatividade, Impulsividade e Desatenção. No entanto, uma criança pode ter TDAH, mas não se apresentar como hiperativa. O presente trabalho busca de modo geral desenvolver uma reflexão acerca da TDHA, para tanto lançaremos mão de pesquisas de cunho bibliográfico para sustentarmos nossa perspectiva científica.

CONCEITO DO TDHA

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) está entre os transtornos neurocomportamentais mais comuns que se apresentam para o tratamento de pessoas. Ele carrega uma alta taxa de problemas psiquiátricos comórbidos, como transtorno desafiador de oposição, transtorno de conduta, transtornos de humor e ansiedade e transtornos relacionados ao uso de cigarros e substâncias psicoativas. Ao longo da vida, os custos sociais e sociais do TDAH não tratado são consideráveis, incluindo o fracasso acadêmico e profissional, a delinquência, a segurança dos veículos motorizados e as dificuldades com relacionamentos pessoais (CALIMAN, 2009).

O transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) é um transtorno cerebral que afeta todos os aspectos da vida de uma pessoa, é caracterizado por desatenção ou

hiperatividade, que é mais frequente e grave do que o que é tipicamente observado em indivíduos em um nível comparável de desenvolvimento. Aqueles que exibem hiperatividade extrema são comumente diagnosticados com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, aqueles com sintomas principalmente de desatenção são diagnosticados como hiperativo, indivíduo com ambos os grupos de sintomas são diagnosticados da mesma forma a menos que devidamente tratado, o TDAH pode interferir com o desempenho acadêmico, a autoestima e os relacionamentos profissionais e pessoais.

“As crianças com TDAH estão entre aquelas mais propensas a compartilhar o problema com um ou mais membros da família, sugerindo que os desequilíbrios neuroquímicos que contribuem para esse transtorno podem ter uma origem genética” (SMITH e STRICK, 2012, p.30).

Especialistas acreditam que há um componente genético substancial para o TDAH e que a condição é causada por uma desconexão neuroquímica entre 4 duas partes dos lobos frontais dentro do cérebro. Isso afeta o desenvolvimento do sistema nervoso central e causa prejuízo na capacidade de concentração. Agregam-se a isso a dificuldade em organizar tarefas – ou permanecer na tarefa (perda rápida de interesse) e manter o esforço –, dificuldade com transições ou priorização de atividades, instruções e conclusão de trabalhos escolares, problemas com extravio de coisas necessárias para tarefas assemelhando-se facilmente um indivíduo distraído por estímulos estranhos que tem dificuldade em lembrar as atividades diárias.

“Ficar remexendo as mãos e pés quando sentado; não parar sentado por muito tempo; pular na hora do diagnóstico, correr excessivamente em situações inadequadas, ou ter uma sensação interna de inquietude; ser muito barulhento para jogar, ou divertir-se; ser muito agitado; falar demais; responder às perguntas antes de terem sido terminadas; ter dificuldade de esperar a vez; intrometer-se em conversas ou jogos dos outros” (ROHDE e BENCZIK, 1999 p. 39-40).

No caso da Hiperatividade esta experimenta atividade motoras constantes de maior magnitude, como mexer as mãos, dificuldade em permanecer sentado e fala excessivamente, resistência em regular a inquietação às demandas situacionais em canalizar a inquietação física em direções produtivas, ouvir os outros, torna-se facilmente distraído durante a prática de uma simples leitura. A respeito da Impulsividade cabe ressaltar a fala ou a ação sem considerar a consequência, demonstrando dificuldade em revezar os sentimentos, deixandoos fora de controle, o que pode resultar em comportamentos compulsivos obsessivos, bem como na necessidade de alta atividade de estímulo.

“A hiperatividade leva a criança a agitar as mãos ou os pés ou se remexer na cadeira, a abandonar sua cadeira em sala de aula ou em outras situações na qual se espera que permaneça sentado (na sala de aula toda hora pede pra ir ao banheiro), a correr ou escalar em demasia, em situações nas quais isso é inapropriado (“enquanto esperava para ser atendido, estava correndo nos corredores”), a ter dificuldades em brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer (“é muito barulhento, quando chega da escola parece que entrou em casa 10 meninos”) a estar frequentemente “a mil”, ou “a todo vapor”, e falar demais (“me cansa de tanto falar”) (ARGOLLO, 2003, p. 198-199).

No nível das funções corporais, o TDAH afeta várias faculdades mentais globais e específicas - função intelectual, controle de impulso, sustentar e mudar a atenção, memória, controle das funções psicomotoras, regulação emocional, cognição de nível superior, incluindo organização, gerenciamento de 5 tempo, flexibilidade cognitiva, insight, julgamento e solução de problemas; e sequenciamento de movimentos complexos.

No nível das atividades, o TDAH pode resultar em limitações em pelo menos dois domínios relevantes no primeiro podemos relacionar a aprender e aplicar conhecimento, incluindo leitura, redação e cálculo, já no segundo relacionar à tarefas e demandas gerais, incluindo o preenchimento de atividades únicas ou múltiplas, lidar com o próprio comportamento e controlar o estresse e a frustração.

O sucesso educacional, se referirá a problemas na aprendizagem e aplicação do conhecimento, incluindo a obtenção de notas e pontuações de testes padronizados, e de desempenho, o que inclui concluir tarefas escolares ou tarefas domésticas. No nível da participação social, o TDAH pode comprometer a principal área de vida da educação, incluindo a criação de restrições na mudança para o nível educacional, o sucesso no programa educacional e, finalmente, a saída da escola para o trabalho.

“O sistema educacional tradicionalista penaliza quem tem TDAH, pois exige que os alunos permaneçam quietos (em geral, sentados em carteiras desconfortáveis), que sempre sigam todas as regras, que mantenham a atenção por horas seguidas e que sejam avaliados por provas monótonas e sem permissão para interrupções.” (MATTOS, 2007. p. 75)

Qualquer um desses problemas funcionais pode ter muitos colaboradores, incluindo a condição de saúde e problemas funcionais em outros níveis de análise. Vamos nos referir às restrições na participação como problemas educacionais.

“As crianças que possuem desatenção acabam por desenvolver dificuldades em realizar tarefas escolares, é fácil de perder sua concentração, não costumam terminar suas tarefas em casa destinada a

elas, não gostam de participar de atividades propostas que envolvam esforço mental, são desorganizadas perdendo seus pertences com frequência. Se estão na frente da TV costumam não responder quando lhe dirigem a palavra, parecendo estar sempre com a cabeça “no mundo da lua” (ARGOLLO, 2003, p. 198).

O tratamento para o TDAH pode ser eficaz, especialmente quando o diagnóstico é feito em uma idade precoce. Serviços adicionais são frequentemente úteis, como treinamento de habilidades de socialização, terapia ocupacional, organização, gerenciamento de tempo e capacitação de habilidades de estudo. Motivar a criança com TDAH é fundamental para o seu sucesso. Quando motivados, desafiados e interessados, há realmente uma mudança em sua química cerebral. Às vezes, uma criança com TDAH precisa de um espaço tranquilo para se recompor quando as distrações se tornam muito. Se outras crianças quiserem saber por que ela pode fazer coisas que não podem, explique que todos na sala de aula são especiais, e isso é algo que ela precisa que é diferente do que você pode precisar.

FORMAÇÃO DOCENTE NO ACOMPANHAMENTO DO TDHA

Os alunos com TDAH aprendem melhor com tarefas escolares cuidadosamente estruturadas – nas quais o professor explica o seu objetivo e que as crianças colocam essas habilidades e conhecimentos no contexto das aprendizagens.

“O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.” (LIBÂNIO 2004, p. 227)

Professores eficazes visualizam suas expectativas sobre o que os alunos aprenderão e como devem se comportar durante a aula. Várias práticas relacionadas ao ensino foram consideradas especialmente úteis para facilitar esse processo, podemos destacar dentre tantas fornecimento de um método organizador avançado, que prepare os alunos para a lição do dia resumindo rapidamente a ordem das várias atividades planejadas. Explicar – por exemplo – que uma revisão da lição anterior será seguida por novas informações e que o trabalho em grupo e independente será esperado (SILVA, 2009).

Outra ação que pode representar um caminho promissor pode ser a revisão das informações sobre as lições anteriores, lembrar às crianças que a lição de ontem se concentrou em aprender. Explorar várias situações problemas que podem ser abordadas antes de descrever a função final do que se pretende na 7 lição atual. Declarar o que os alunos devem aprender durante a aula, como os alunos devem se comportar durante a aula, identificar todos os materiais que as crianças precisarão durante a aula, em vez de deixá-las descobrir sozinhas os materiais necessários, diga aos alunos como obter ajuda para dominar a lição, uma boa alternativa por exemplo, pode residir na preocupação em encaminhar as crianças para uma página específica no livro com o intuito de obter orientação sobre como preencher uma planilha. Quanto mais simples as expectativas comunicadas a um aluno com TDAH, maior a probabilidade de ele compreender e completá-las de maneira oportuna e produtiva.

A fim de conduzir as lições mais produtivas para as crianças com TDAH, os professores eficazes questionam periodicamente a compreensão das crianças sobre o material, investigam as respostas corretas antes de chamar os outros alunos e identificam quais alunos precisam de assistência adicional. Os professores devem ter em mente que as transições de uma aula ou aula para outra são particularmente difíceis para os alunos com TDAH. Quando eles estão preparados para transições, essas crianças são mais propensas a responder e permanecer na tarefa. Estrutura e consistência são muito importantes para crianças com TDAH, muitos não lidam bem com a mudança. Regras mínimas e escolhas mínimas são melhores para essas crianças. Eles precisam entender claramente o que é esperado deles, bem como as consequências por não aderirem às expectativas (SILVA, 2009).

Apoiar a participação do aluno na sala de aula é proporcionar aos alunos com TDAH dicas para permanecer na tarefa que serão convocados em breve. Chamar a atenção para as diferenças entre os alunos com TDAH e seus colegas de classe pode representar uma postura deletéria. Em todos os momentos, evite o uso de sarcasmo e críticas. A utilização de materiais audiovisuais para apresentar exercícios ou desenvolver uma explicação, um retroprojeto para demonstrar como resolver um problema que exija o reagrupamento. Os alunos podem trabalhar no problema em suas mesas enquanto você manipula a tela do projetor.

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO TRATAMENTO DO TDAH

Crianças com TDAH correm claramente o risco de fracasso escolar precoce. Embora os sintomas do TDAH contribuam diretamente para os déficits educacionais e de relacionamento com os pares, os fatores de risco no ambiente familiar indiretamente contribuem para a falta de preparo para um desempenho competente na escola (SILVA, 2009).

As crianças com TDAH tendem a ter interações estressantes e conflitantes com os pais, o que dificulta que elas estabeleçam e mantenham fortes vínculos entre pais e filhos. Por sua vez, o fracasso em estabelecer fortes vínculos com os cuidadores pode contribuir para os déficits de autorregulação. Esses déficits podem resultar em dificuldades no desenvolvimento de relacionamentos fortes com adultos e colegas na escola, o que pode levar a deficiências educacionais. Além disso, as crianças que têm dificuldades com a autorregulação geralmente apresentam níveis mais baixos de engajamento e motivação acadêmica do que os alunos sem essas dificuldades, o que também afeta negativamente os resultados escolares (ALMEIDA, 2004).

Além disso, as famílias de crianças com TDAH podem ter mais dificuldade em apoiar a educação de seus filhos do que outras famílias. Estruturar o ambiente doméstico para que ele promova a educação pode ser difícil para essas famílias, devido a relacionamentos conflitantes entre pais e filhos e comportamento infantil não compatível. Além disso, os relacionamentos entre pais e professores podem ser adversos como resultado de queixas frequentes dos educadores no que tange as crianças quanto a não cooperação e a probabilidade dessas posturas serem prejudiciais.

Na escola, as crianças com TDAH frequentemente não estão engajadas no trabalho escolar e demonstram altos índices de comportamento disruptivo. Os problemas de atenção e comportamento dessas crianças podem forçar a relação professor-aluno e interferir na aprendizagem dos outros. As intervenções típicas em toda a classe geralmente não são suficientes para atender às necessidades dessas crianças e abordagens de intervenção especializadas são normalmente necessárias. Os planos de tratamento para o TDAH frequentemente incluem 9 medicação estimulante e intervenções psicossociais visando dificuldades escolares ou comportamentais. A maioria das intervenções psicossociais é não sistêmica, ou seja, a intervenção tem como alvo a casa ou a escola ambas instituições funcionando separadamente. Intervenções escolares, como modificações ambientais,

sistemas de reforço, ensino assistido por computador e tutoria por pares podem ter efeitos benéficos sobre o desempenho acadêmico e o comportamento escolar das crianças.

Da mesma forma, as estratégias baseadas na família, como a formação dos pais, que se concentra na mudança de comportamento da criança em casa e melhorar as interações entre pais e filhos, pode ter efeitos benéficos sobre o comportamento em casa e na comunidade. Embora essas estratégias sejam eficazes, as intervenções escolares ou familiares administradas separadamente geralmente não são suficientes. Por exemplo, abordagens não sistêmicas não abordam totalmente os fatores familiares relacionados ao sucesso escolar. A pesquisa sugere fortemente que a melhor abordagem para a intervenção psicossocial para o TDAH é aquela que liga as famílias e as escolas para abordar os problemas-alvo e construir competências.

Como é o caso de vários programas que se preocupam com a questão dos transtornos, bem como quanto ao relacionamento entre pais e crianças com transtornos de atenção e comportamento numa teoria do apego que coloca uma forte ênfase no desenvolvimento e manutenção de relacionamentos entre as instituições. Por meio de interações positivas com os pais, as crianças aprendem habilidades de autorregulação que fornecem a base para relacionamentos com adultos e colegas fora de casa ampliando as perspectivas de socialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Crianças com transtorno de déficit de atenção (TDAH) estão em constante movimento. Na escola, crianças hiperativas se debatem em seus assentos, sacodem seus pés, batem Seus lápis e falam incessantemente. Eles podem até levantar-se e vagarem pela sala de aula. O comportamento hiperativo não é uma escolha, mas uma expressão de um distúrbio biológico cerebral. Estudantes hiperativos também têm problemas com o controle de impulsos – entre outras 10 coisas, eles não resistem ao impulso de se mover. Você pode dizer-lhes para ficar quieto ou parar de se mexer ou falar, mas em poucos minutos eles estarão de volta.

A escola deve realizar uma exploração completa e periódica ou estudo de todos os alunos com problemas emocionais, cognitivos e comportamentais, com o intuito de fazer um diagnóstico e estabelecer intervenções precoces e intensivas que evitem a evolução desfavorável da criança. Todas as crianças que foram privadas das aulas ou da escola

ocasionalmente por problemas comportamentais devem ser avaliadas por métodos estruturados para investigar as causas e a origem de tais comportamentos.

É também responsabilidade da escola criar as melhores circunstâncias para o desenvolvimento educacional dessas crianças. O TDAH não deve ser usado como uma desculpa para não fazer, mas pelo contrário, é a razão para fazer algo positivo, essas crianças com necessidades educacionais especiais devem ser consideradas e acompanhadas de maneiras específicas realizadas para cada caso. A gestão mais eficaz de comportamento inadequado na escola é uma alta qualidade pedagógica através de métodos que garantam conhecimentos e habilidades do professor e um programa educacional de qualidade, dinâmico e ajustado às características da criança com TDAH e um proporção aluno-professor adequada.

Manter uma colaboração positiva com a criança e sua família, com relação as soluções adequadas para problemas acadêmicos e comportamentais, estabelecendo o compromisso e a responsabilidade de cada um é tarefa primordial para uma educação que privilegie as diferenças.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. A emoção em sala de aula. 4.ed. Campinas: Papirus, 2004
- ARGOLLO, Nayara, **T transtorno do déficit de atenção com hiperatividade: aspectos neuropsicológicos**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 7, n. 2, p. 197-201, 2013.
- BERGÈS, J, B; CALMETTES, S. **O que aprendemos com as crianças que não aprendem?** Porto Alegre: CMC, 2008.
- CALIMAN, L.V. **A constituição sócio-médica do “fato-TDAH”**. Psicologia & Sociedade, v. 21, n.1, p. 135-144, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- MATTOS, Paulo. **No mundo da lua: perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Lemos Editorial, 2003.

ROHDLE, L. A. P. & BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de atenção/hiperatividade: o que é?:**

Como ajudar? Ed. Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, ABB. **Mentes inquietas. TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade.** Rio de Janeiro: Objetiva; 2009.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de a-z: guia completo para educadores e pais.** Porto Alegre: Penso, 2012.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA MATEMÁTICA



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

A matemática é uma atividade que se aprende antes mesmo de ir para escola, faz parte da vida humana, por isso as práticas matemáticas devem ser reconhecidas como construção contínua e permanente da pessoa. No entanto, observa-se que muitas crianças têm dificuldades em aprendê-la. Como questão apresentou-se: Quais as dificuldades encontradas pelos professores de matemática, a fim de fazer com que a disciplina desperte interesse aos educandos e auxilie a estruturar o pensamento e o raciocínio lógico do educando de modo que, ele perceba a matemática como uma ferramenta na resolução de tarefas específicas e no seu cotidiano? O objetivo geral foi mostrar quais são as maiores dificuldades deparadas no universo escolar, para que a criança consiga compreender a matemática. Como objetivos específicos apresentou-se: verificar a importância da atuação do profissional da docência nos processos de ensino e aprendizagem, bem como o papel de educador e mediador; pontuar a necessidade de trabalhar com materiais dedicados à leitura, mostrando o prazer de aprender matemática. Assinalou-se como uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de observar as rápidas mudanças ocorridas na sociedade quando se trata de alfabetização de alunos surdos. Concluiu-se que, as dificuldades de matemática existem, mas podem ser trabalhadas, depende do professor e da didática utilizada. Não se pode deixar de enfatizar que a educação permanente e a reciclagem dos professores é fundamental para um ensino-aprendizagem positivo.

Palavras-chave: Matemática; Dificuldades de Aprendizagem; Transtornos de Aprendizagem

A MATEMÁTICA E OS DESAFIOS

A matemática é uma atividade que aprendemos antes mesmo de ir para escola, faz parte da vida humana, por isso as práticas matemáticas devem ser reconhecidas como construção contínua e permanente da pessoa. Este trabalho tem como tema “Dificuldades de aprendizagem da criança na matemática”, buscam-se respostas para saber por que os alunos têm dificuldade na aprendizagem desta disciplina. É dever da educação e dos educadores que seus alunos dominem os processos matemáticos, saibam ler a matemática, para que estejam preparados para fazer parte de uma sociedade competitiva, crítica e reflexiva. Entende-se que, a matemática está na vida da criança antes mesmo da vida escolar e é um exercício que precisa ser desenvolvido ao longo dos anos escolares. Por isso, é preciso saber e ter domínio dos processos da matemática, saber a história da matemática para aplicá-la, com atividades criativas desafiadoras, e não simplesmente exercícios prontos. Cabe ressaltar que a matemática, possibilita vários caminhos para os resultados e não deveria ter essa concepção de que a matemática é difícil. O ser humano precisa dela para compreender o mundo real, portanto faz-se necessário à integração do professor com esta realidade sendo o responsável pela mudança de pensamento, e estimular a criatividade do seu aluno. No entanto, o professor deve ter um olhar de pesquisador e domínio da arte de ensinar. Como questão apresenta-se: Quais as dificuldades encontradas pelos professores de matemática, a fim de fazer com que a disciplina desperte interesse aos educandos e auxilie a estruturar o pensamento e o raciocínio lógico do educando de modo que, ele perceba a matemática como uma ferramenta na resolução de tarefas específicas e no seu cotidiano?

O objetivo geral da atual pesquisa se fundamenta em mostrar quais são as maiores dificuldades deparadas no universo escolar, para que a criança consiga compreender a matemática. De modo a agregar, como objetivos específicos apresentam-se os seguintes: verificar a importância da atuação do profissional da docência nos processos de ensino e aprendizagem, bem como o papel de educador e mediador; pontuar a necessidade de trabalhar com materiais dedicados à leitura, mostrando o prazer de aprender matemática

Enfim o artigo deve orientar para a forma própria da criança ver o mundo; a possibilidade de a criança expressar-se por meio de múltiplas linguagens, como maneira de dar visibilidade ao seu pensamento; o estímulo à capacidade criadora e à reflexão; a objetos de estudo e temas atualizados, os quais expressem ligação com a cultura; o equilíbrio em meio à iniciativa da criança e o trabalho dirigido quando do planejamento e

desenvolvimento das atividades; a organização do tempo e do espaço como componentes curriculares relevantes.

MATEMÁTICA E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Pais, alunos e professores consideram o ensino da matemática como um problema a ser enfrentado na escola, afirma D'Ambrósio (1989) e isto se deve especialmente à falta de ligação entre a matemática da sala de aula com a matemática do dia a dia, o que ocasiona um crescente desinteresse de aprendizagem entre os alunos.

No dia a dia escolar, observa-se professores que afirmam que a matemática precisa tornar-se fácil, dando a entender que ela é difícil, e muitos alunos sentem vergonha por não aprendê-la. Santos, França e Santos (2007) ressaltam que o resultado de tantos sentimentos negativos que esta disciplina proporciona ao aluno, juntamente com a insatisfação por não dominar sua linguagem de maneira satisfatória vem acompanhado do sentimento de fracasso pela matemática.

Diante dessa situação negativa à qual essa disciplina está envolvida, o professor deve procurar maneiras de tornar a referida aula satisfatória de modo a atrair a atenção e o consequente interesse dos alunos em aprender seus conceitos, considerados extremamente abstratos e sem utilidade pela maioria.

Os problemas apontados e existentes no processo de ensino e aprendizagem da matemática não são novos, assim como não é novo o malestar que eles desencadeiam em alguns professores e alunos, e deve-se lembrar que os problemas são muitos, variados e de difícil solução, porém não impossíveis, já que com força de vontade e dedicação, o professor em parceria com a equipe pedagógica pode tentar ser o diferencial na vida do seu aluno, quando se tratar da tão temida matemática.

Segundo Gravemeijer (apud CANAVARRO; BROCARDO, 2005), a Matemática aparece sempre em primeiro lugar quando comparada às disciplinas que mais reprovam o aluno no ambiente escolar, a justificativa que a pais e professores dão a este problema do aluno com esta área do conhecimento é que "Matemática é difícil" e a própria comunidade escolar atribui-lhe apontado sentido.

Como a Matemática é avaliada por todos como uma disciplina obrigatória, o educando não pode seguir para a série subsequente sem atestar seu conhecimento e, assim sendo se aceita de modo inclusivo que o mesmo seja reprovado somente em Matemática, nem que seja por décimos para atingir a média instituída pela instituição escolar na qual estuda.

Para Ochôa (1997), o fato de a Matemática ser uma das maiores responsáveis pelo alto índice de reprovação do aluno afastando-o muitas vezes da escola é um fato expressamente aceito sem contestações pela comunidade escolar, porém isso nos leva a fazer algumas reflexões a propósito de o fracasso do aluno nesta disciplina.

Para os professores que lecionam a disciplina, a Matemática precisa tornar-se mais agradável para o público alvo, o que pressupõe que ela amedronta, porque estes profissionais identificam na voz do aluno que a disciplina é chata, misteriosa, assusta, causa pavor, medo diante da sua dificuldade e vergonha por não aprendê-la. Os alunos não conseguem ler a matemática, dar sentido a mesma.

Para Silva (2009), presidente da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), em entrevista, a matemática não é difícil. Segundo ele, ela é acessível e encantadora desde que explanada de modo claro e correto.

O presidente vai além dizendo que quem sabe a Matemática é a mais fácil de ser assimilada do currículo. O motivo de pensar assim é que, segundo o entrevistado, hoje em dia está bem colocado que a matemática e a língua materna formam as colunas sobre as quais se assenta a aprendizagem de todas as outras disciplinas. Ainda, segundo ele, é evidente que o domínio da linguagem auxilia imensamente na aprendizagem da matemática, e o raciocínio desenvolvido pela matemática é fundamental para que o aluno avance na leitura e na análise de textos. Segundo ele, o ensino de todas as ciências nas instituições escolares do Brasil necessita ser aprimorado e melhorado e existem muitas pesquisas e estudos para a melhoria da qualidade do ensino em nossas escolas.

Isso tudo comprova que há uma falta ou insuficiência de reflexão a qual permite um olhar do saber matemático de modo diferenciado por parte dos professores e alunado, isto é, não como disciplina difícil, e sim como uma disciplina que apresenta alguns obstáculos no decorrer do processo no que diz respeito ao acesso à aprendizagem, da mesma forma que as demais disciplinas.

Segundo Nóvoa (2009), podem ser criadas novas tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas mais desenvolvidas que as outras, porém nada substitui um bom professor, nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação, vontades essas que unicamente os bons professores irão conseguir despertar em seus discípulos.

De acordo com Tenório (1995), por muito tempo o ensino da Matemática esteve vinculado à simples memorização de regras e fórmulas. Dessa maneira, seu estudo, muitas vezes considerado desmotivador, foi adquirindo uma forma pouco apreciada por estudantes.

Entretanto, a matemática encontra-se presente nas diversas situações diárias de todas as pessoas, suas regras fazem parte do dia-a-dia de qualquer ser humano e quanto mais a conhecemos, mais percebemos sua fundamental importância para as mais diversas funções desempenhadas pela sociedade.

Em razão disso, fez-se imperativo encontrar novas situações de aprendizagem a fim de que o próprio aluno tivesse a oportunidade de compreender a Matemática como elemento necessário em sua vida e vivenciá-la de forma prazerosa e expressiva.

As dificuldades deparadas no processo de aprendizagem em Matemática podem ser pertinentes a impressões contrárias originárias das experiências primárias do educando com a disciplina, à falta de incentivo por parte da família, à forma de abordagem do professor docente, a problemas cognitivos, a não entender os significados, à falta de estudo, em meio a ulteriores aspectos como, por exemplo, a inadequada formação inicial do professor de matemática, no propósito de aprofundar os aspectos mais relevantes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da Matemática destinados ao Ensino Fundamental abordam os aspectos supramencionados na íntegra e de forma minuciosa (BRASIL, 1997, p. 15).

Sanchez (2004) (apud BESSA, 2007, p. 2) enfatiza cinco das principais dificuldades coligadas a supramencionados processo:

1. Dificuldades no concernente ao desenvolvimento cognitivo e na construção da experiência Matemática; do modo da aquisição de noções básicas e princípios numéricos, da absorção conceitual da numeração, no atinente à prática das operações básicas, intrínsecas à mecânica ou no que diz respeito à compreensão do significado das operações matemáticas. Dificuldades deparadas na resolução de problemas, o que implica o entendimento do problema, compreensão, abstração usando o lúdico e capacidade no escopo de analisar detalhadamente o problema e raciocinar matematicamente;
2. Dificuldades deparadas no concernente às crenças auto referenciadas, às atitudes, às expectativas e a fatores emocionais atinentes à Matemática;
3. Dificuldades referentes à própria complexidade da Matemática e de seus argumentos, como seu elevado nível de abstração e generalizações, a complexidade dos conceitos e de certos algoritmos, além da natureza lógica concisa de seus processos, sendo expressa por uma (etno) linguagem e da terminologia empregadas;
4. Grande probabilidade de surgir dificuldades mais inerentes, ao passo que bases neurológicas alteradas, por exemplo, dificuldades neuropsicomotoras, atrasos

cognitivos generalizados ou específicos. Problemas linguísticos que se manifestam na Matemática, tais como dificuldades atencionais (distúrbios de atenção e dificuldades associadas ao transtorno de conduta cognominado Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDAH), motivacionais, dificuldades na memória, dentre outras;

5. Dificuldade gerada no ensino inadequado ou pouco expressivo seja porque a disposição do mesmo não está adequadamente sequenciada, ou pelo motivo de não oferecerem uma somatória de eventos ou elementos os quais gerem motivação suficientes e que ao mesmo tempo deem sentido ao processo de ensino. Ou ainda aquelas originadas em virtude dos conteúdos matemáticos não se adequarem às necessidades básicas em relação ao desenvolvimento cognitivo do aprendente. Ademais devemos incluir nesse contexto que os conteúdos matemáticos geralmente não se encontram ajustados a condição de abstração, o fato de não se treinarem as aptidões precedentes, além da constatação de que a metodologia empregada normalmente é infimamente motivadora e minimamente eficaz.

Designadas dificuldades podem ser provenientes de aspectos metodológicos inadequados, profissionais da Docência insuficientemente qualificados, de uma infraestrutura escolar insuficiente e/ou coligadas à educandos que expõem bloqueios originários de experiências negativas.

Na compreensão de Brum (2013), as dificuldades são pertinentes a aspectos externos e internos ao processo de ensino que porventura acabam prejudicando direta ou indiretamente o processo de aprendizagem de crianças e adolescentes, porém intrínsecos aos processos humanos.

Uma parcela dos motivos do baixo rendimento em Matemática seja qual for o nível de escolaridade deve-se à: [...] pouca dedicação aos estudos por parte dos alunos (e da própria sociedade que os cerca, a começar pela própria família) e despreparo dos seus professores nas escolas que frequenta (LIMA, 1995, p. 3).

Há algumas causas plausíveis, consideradas de suma importância para o desenvolvimento da contemporânea pesquisa, como a formação de base do profissional docente, saberes provenientes dessa prática de quem atua nas séries iniciais com a Matemática e dos conhecimentos alcançados por meio da teoria, a importância do grupo familiar e as metodologias implementadas pelo professor, especialmente em relação ao raciocínio lógico-matemático.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ATUANTE NAS SÉRIES INICIAIS

Lorenzato (2010) descreve que o fracasso ou sucesso dos educandos perante a Matemática são pertinentes aos primeiros anos escolares. Fiorentini (2008) assevera que a reduzida carga didática, que os cursos de Pedagogia têm, destinada à formação na área da Matemática tem sido um problema crônico.

Além da falta de domínio conceitual da Matemática, os educandos que ingressam nesses cursos trazem consigo crenças que, por demasiadas ocasiões, são negativas e preconceituosas em relação ao ensino desse componente curricular, além disso, supramencionadas crenças estão ligadas ao seu fracasso escolar e à imagem de que distinta disciplina é difícil de ser compreendida.

A partir do momento que os problemas e desafios precedentemente mencionados não são enfrentados desde seu advento, têm-se múltiplas implicações negativas tanto na prática docente como no discurso de referidos profissionais, especialmente pelo fato de a multiplicidade das pessoas acharem uma disciplina de difícil compreensão.

No entendimento de Cunha e Costa (2008), não obstante da Matemática se fazer presente na formação docente das séries iniciais, ela é apresentada de forma desarticulada e aplicada nos cursos de Pedagogia, e por demasiadas ocasiões os pedagogos concluem seu curso de formação sem o conhecimento de conteúdos matemáticos com os quais irão trabalhar.

Ademais, professores despreparados produzem erros didáticos que por sua vez levam a erros matemáticos conceituais. Duhalde e González (1998) alegam que podem ocorrer erros didáticos no ensino da Matemática já nas séries iniciais do Ensino Fundamental (EF). Em apontada fase da vida escolar, os educandos terminam a Educação Infantil (EI) somente com noções e capacidades matemáticas informais, além do mais, é exatamente por esse motivo que os erros didáticos podem acabar sendo decisivos no tocante à majoração de dificuldades que os aprendizes virão a apresentar na compreensão da Matemática.

Segundo Nóvoa (2009), podem ser criadas novas tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas mais desenvolvidas que as outras, porém nada substitui um bom professor, nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação, vontades essas que unicamente os bons professores irão conseguir despertar em seus discípulos. Coisa nenhuma supre o contato humano, a relevância do diálogo, a vontade de aprender que somente os competentes docentes conseguem promover, conseqüentemente, é

extremamente importante que tenhamos professores reconhecidos por todos, que sejam prestigiados pela multiplicidade, que estejam adequadamente capacitados em sua área de atuação.

Ou seja, é necessário que esses profissionais da Educação sejam apoiados no seu trabalho, que tenham o apoio de toda coletividade escolar e também o apoio de toda a sociedade, visto que são exatamente esses professores que fazem a diferença na hora da prática educativa, que atravessam quaisquer barreiras para atingir as metas e objetivos traçados no plano pedagógico institucional.

Na práxis docente é necessário proporcionar um ambiente que incentive o aluno a criar, conferir, discutir aprendizados e situações, inquirir, questionar, desenvolver ideias e rever conceitos.

AS CAUSAS DA NÃO APRENDIZAGEM

Na intuição de Tatto e Scapin (2004), as experiências trazidas pelos alunos, sejam elas positivas ou negativas, sobretudo as vivenciadas no convívio familiar, podem induzir a criança a estruturar um sentimento de rejeição à Matemática, mesmo antes de ingressar no universo escolar. Para entendermos melhor a evasão escolar e a repulsa por Matemática podemos citar o caso em que uma criança ou adolescente que, anteriormente ao seu ingresso no universo escolar, ouve de seus entes familiares que a Matemática é algo extremamente difícil e que não gostam dela, ou mesmo que apontada disciplina não serve para nada, acaba tendo seu contato inicial com distinto componente curricular de forma contraproducente.

Como refere o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a educação norteada pelo pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, é dever tanto da família quanto do Estado, uma vez que é infundida no princípio constitucional de liberdade e também nos ideais de dependência recíproca humana, além do mais, apresenta por desígnio o desenvolvimento global do aluno, sua plena qualificação para o exercício da cidadania e seu preparo para o mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo (BRASIL, 1996, art. 2º).

D' Ambrósio (2011) garante que de fato é demasiadamente complexo motivar os educandos com fatos e circunstâncias vivenciadas no mundo hodierno. Incumbe ao educador matemático criar situações práticas em que os discentes se motivem e criem o gosto pela Matemática. A fim de que isso seja realmente possível, o profissional da

Docência deve ser potencialmente criativo e cooperador, coligando habilidades e competências que estimulem os educandos a pensar, impulsionando sua autonomia.

Vários podem ser os fatores peremptórios os quais estimulam o educando na direção de estudar Matemática como, por exemplo, aulas acompanhadas de aplicações práticas ou com atividades que mobilizem a cognição. Vasconcellos (2000) enfatiza que no campo educacional a mobilização é o que permite a aquisição de um vínculo expressivamente primário entre o sujeito e objeto tanto nas relações pessoais entre professor e aluno como no processo de formação do educador/pesquisador.

O escopo é que o ensinante busque, sempre que possível, despertar no aprendiz a curiosidade, tornando sua aula um objeto de conhecimento. Na visão de Cunha (2009), o elo entre o docente e o educando consiste na metodologia empregada ou momento no qual o professor aposta nas potencialidades de seu discípulo, fica preocupado com sua aprendizagem e, por fim, acaba tendo boas práticas de ensino. Além do mais, o investigador assegura que educandos referem que seus melhores profissionais docentes são aqueles cujas aulas são mais atrativas, que estimulam a sua participação, que se expressam de modo que todos apreendem o conteúdo e que buscam consecutivamente formas diversificadas de desenvolver sua aula, levando a múltiplas críticas e à curiosidade.

Martins (2009) explana que, o contato frequente dos educandos com fatos cotidianos permite que os mesmos realizem comparações, questionamentos, emitam juízos, assimilem conteúdos importantes, além de induzirem a conclusões valiosas, ações estas extremamente diferentes daquelas produzidas por aquilo que lhes é cominado, que não lhes oferece a oportunidade de análise crítica nem de expressar o que pensam.

É bom lembrar que, para plantar o prazer de aprender matemática, é evidente que devem se formar professores que gostem da matemática e que passem isso para os alunos. Percebe-se a necessidade de inovação, de novas práticas, buscando novos métodos que promovam inovações na maneira de produzir conhecimento.

Segundo Fiorentini (2008), hoje se percebe que não existe uma formação do professor de matemática que persista por muitos anos. O mundo está mudando e os professores devem acompanhá-lo. O problema é que muitos professores se negam a continuar se reciclando, muitos porque acreditam não ser necessário. Outros porque não querem investir nisso porque acreditam ganhar pouco. Existem professores que iniciam a lecionar de uma forma e se aposentam da mesma forma, outros iniciam de uma forma e parece que pioram ao longo do tempo.

Entende-se que falta uma formação continuada que permita um acompanhamento dos professores iniciantes por profissionais mais experientes de modo a ajudá-los no começo

da sua prática em sala de aula, que promova a reflexão sobre a prática; com professores recebendo recursos para isso de qualidade e atualizado.

Segundo Freitas et al (2005), a formação inicial compreende que a prática do professor se inicia quando este percebe a prática de seus professores, dessa forma o formador precisa provar, por intermédio da própria prática, além dos conhecimentos específicos, as habilidades e competências necessárias à prática docente. Mas, ela não pode ser considerada como suficiente, não habilita completamente o professor para sempre. O professor deve estar sempre se reciclando, seguindo tendências atuais, melhorando seu desempenho e, sobretudo, buscando as dificuldades, vendo quais as fraquezas de sua didática e perceber suas forças.

A prática do professor de Matemática também mudou em virtude de novas exigências na formação do cidadão, portanto aquele professor que se formou há muitos anos tem que se atualizar e enxergar o que ficou para trás e o que veio de novo.

As propostas procuram mostrar a relevância de um professor reflexivo, em que a formação se fundamenta na prática, criando um elo entre a teoria com pesquisas e estudos à prática, aplicando esses conhecimentos na sala de aula. É necessário aplicar novos métodos, procurar novos recursos para o ensino.

O professor precisa conhecer o nível de seu aluno, quais saberes ele já tem e quais ele se depara com mais dificuldades, precisa procurar empregar recursos que estimulem a atenção do aluno, precisa buscar novas estratégias interessantes que facilitem a aprendizagem.

ALGUNS DISTÚRBIOS QUE CAUSAM A NÃO APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA

Os alunos podem possuir algum distúrbio psicológico que os impossibilite de raciocinar matematicamente. Os distúrbios que causam o mau rendimento, ou a não assimilação do conteúdo matemático, recebem o nome de

“transtorno do desenvolvimento no cálculo aritmético” (GARCIA, 1998, p. 212).

Segundo o autor há diversas maneiras de classificar esses distúrbios, porém o mais adequado é dividirmos esse campo em dois, para tornar o assunto mais compreensivo: Acalculia e Discalculia.

De acordo com Garcia (1998, p. 212), classifica-se a *acalculia* “[...] como um transtorno relacionado com a aritmética, adquirido após uma lesão cerebral, sabendo que as

habilidades já se haviam consolidado e desenvolvido”. Portanto, a acalculia trata-se da perda de habilidades já adquiridas, o que pode ocorrer em “[...] níveis variados para a realização de cálculos matemáticos” (FERREIRA FILHO, 2010, p. 4).

Kosc (1974, apud, GARCIA, 1998) realça que a *Discalculia* consiste uma disfunção estrutural nas habilidades matemáticas contrária ao conceito "speech disorder", apresentando sua procedência em circunstâncias causadas por anomalias no material genético contido dentro de nossas pilhas (desordens genéticas) e desordens hereditárias (congênitas) naquelas regiões do cérebro que consistem um substrato anatômico-fisiológico de maturação das habilidades e competências matemáticas.

No sentido da discalculia ser considerada um transtorno, Fragoso Neto (2007) explana que a dificuldade de aprendizagem deve estar presente desde o princípio da vida escolar, não sendo adquirida ao longo da escolarização e, em decorrência de falta de oportunidades de aprender, interrupções na escolarização, traumatismo ou doença cerebral.

COMO FAZER O ALUNO TOMAR GOSTO PELA MATEMÁTICA

A matemática, quicá por ser tão rigorosa, gera certo receio aos estudantes que a acham difícil e desenvolvem desta forma, uma relação abrasiva, às vezes até traumática que pode acabar numa dificuldade, falta de interesse e rejeição. As mudanças curriculares implicam a passagem da disciplinaridade para a interdisciplinaridade, além de apresentar novas estratégias de ensino e aprendizagem, como as metodologias ativas, avaliadas um novo desafio para a formação docente futura (ARAÚJO; SASTRE, 2009).

Mais que propiciar domínio dos conhecimentos, entende-se que existe a necessidade de capacitar docentes que pensem e correlacionem teoria e prática, que procurem de forma criativa e adequada à resolução dos problemas que emergem no cotidiano da escola e nos demais ambientes sociais.

É entendimento entre professores de matemática que a aversão geral e o insucesso em Matemática é uma realidade habitual dos alunos e que se deve buscar recursos para que a Matemática permita de ser um fator de seleção e exclusão e se transforme em uma ferramenta de inclusão nas instituições escolares e na sociedade. Mesmo para aqueles alunos que apresentam os transtornos de aprendizagem.

Segundo a pesquisa bibliográfica elaborada os principais motivos encontrados para a rejeição à Matemática foram:

- *Falta de motivação do docente ao ensinar e falta de motivação dos estudantes em aprender;*
- *A ideia pré-concebida e aceita pelos alunos de que a Matemática é difícil.*
- *O rigor da Matemática.*
- *Experiências negativas que os alunos tiveram com esta matéria.*
- *Falta de relação entre a Matemática ensinada na escola e o cotidiano do aluno.*
- *A prática do professor, as relações que este estabelece com os alunos e a forma como ensina e avalia (REIS, 2005).*

De acordo com este autor, é perceptível notar que a relação entre aluno e Matemática não é das mais amigas. Muitos alunos são taxativos quando confessam não gostarem desta matéria, até mesmo os estudantes que apresentam bom rendimento confessam sua rejeição, não sentem prazer em solucionar problemas de Matemática, afirmam ainda que não gostam das aulas, já que são muito maçantes. Que não conseguem entender o que o professor fala, dentre outras queixas. Este fenômeno pode ser percebido no ensino fundamental até o curso superior. Sem equívoco a Matemática é rígida em suas demonstrações e aplicações e precisa ser desta forma para ser leal ao modelo que almeja representar, necessita ser precisa ou chegar bem perto para oferecer credibilidade ao fenômeno pesquisado.

Segundo Perrone (2007) existem dois questionamentos nesse caso a ser considerados: O que ensinar para os nossos educandos? Como escolher o conteúdo a ser transmitido aos discentes?

Nesta perspectiva transformadora, a escolha de conteúdos sugere os tópicos geradores como representação da realidade experienciada e problematizada. Os tópicos geradores permitem a formação crítica do cidadão e transformam os indivíduos sob convergência de uma educação libertadora versus uma educação bancária, na qual os conhecimentos são transmitidos exclusivamente pelo docente. A educação como prática da liberdade constitui uma atividade em que os sujeitos, docentes e alunos, mediatizados pelo mundo, compartilham seus conhecimentos e educam-se colaborativamente (FREIRE, 2006).

Para Freire, educar é um ato de conhecimento da realidade, das situações vividas, a aproximação crítica da própria realidade que permite ao educando compreender, refletir, criticar e agir sobre o mundo em que vive. Paulo Freire garante ainda que partir do conhecimento dos saberes existentes, ainda que não percebidos como saberes, é o caminho metodológico almejado para o processo de conscientização, para o alcance de uma aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual artigo apresentou como principal propósito refletir a respeito de como deve ser a postura e as estratégias desenvolvidas pelos professores no trabalho no ensino de matemática, para que, consiga passar para os alunos todo o conhecimento científico de forma prazerosa, perante a fundamental contribuição é a formação do indivíduo na compreensão e na transformação do mundo em que vive.

O que se observa nas salas de aula, nos dias de hoje, é que os alunos já dizem não gostar da Matemática e já se fecham para a matéria. Muitos docentes fazem vista grossa sobre o que os alunos pensam sobre a matéria. É necessário que isso mude, o professor precisa instigar o aluno a gostar da matéria, o professor necessita relacionar a Matemática com o dia a dia do aluno, para o mesmo sentir a relevância que ela possui, e desta forma ter gosto em aprendê-la.

Existe a expectativa, de que o professor movimente os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários ao entendimento do ensino como realidade social e, que desenvolva nos professores, a aptidão de realizar uma investigação da própria atividade profissional a fim de, a partir dela, estabelecerem e atualizarem os seus saberes-fazeres docentes, por meio de um processo contínuo de construção de suas identidades como docentes.

Dificuldades no processo ensino-aprendizagem de matemática existem e segundo descrevidas na literatura estudada devem ser sempre questionadas e analisadas objetivando a otimização do processo. As dificuldades no Ensino da Matemática são evidenciadas frequentemente ao falar de problemas da educação.

As dificuldades enfrentadas, portanto, envolvem: a formação do professor; a falta de conhecimento em relação a alguns recursos; a falta de confiança e conhecimento em introduzir conceitos matemáticos por meio de jogos e brincadeiras; a dificuldade de contextualizar alguns conteúdos e a situação social dos alunos; a falta de preparo dos professores ao lidar com alunos com transtornos de aprendizagem.

Fazendo um breve resumo sobre as avaliações precedentes averigua-se que, além do conhecimento da linguagem e da preparação profissional do docente, outro fator que está relacionado diretamente aos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, é a questão evolutiva dos conteúdos, que deve ser considerada para se evitar a falta de “base”, na multiplicidade das vezes tomada como principal fator a contribuir para as dificuldades ensinoaprendizagem.

Quando o educando atinge seu objetivo de um estágio para outro, os conteúdos vão se aprofundando e assim necessitam de uma interligação, ligação esta que, nem sempre se realiza.

O professor necessita estimular o aluno a identificar e solucionar problemas com conceitos já pré-formados por ele, fazendo com que o aluno possa avaliar e criar estratégias, de modo prazeroso e com vontade de fazê-lo. Quando o aluno apresente transtornos de aprendizagem, necessita saber quais são eles e como pode ajudar esse aluno.

É preciso valorizar o raciocínio do aluno, e até se utilizar dele para estimular outros alunos. Desse modo o conhecimento pode ser compartilhado e a alegria da descoberta pode se tornar relevante estimulador da aprendizagem.

Portanto, conclui-se que, as dificuldades de matemática existem, mas podem ser trabalhadas, depende do professor e da didática utilizada. Não se pode deixar de enfatizar que a educação permanente e a reciclagem dos professores é fundamental para um ensino-aprendizagem positivo.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, M. **IV Ciclo de Palestras de Matemática**. Centro Universitário São Francisco.

Data de Realização: 23/05/2012 a 08/11/2012.

ARAÚJO, U.E.; SASTRE, G. (orgs.) **Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009.

BESSA, K. P. Dificuldades de aprendizagem em matemática na percepção de professores e alunos do ensino fundamental. Universidade Católica de Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22007/KarinaPetriBessa.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Congresso. Senado. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática. Brasília, 1997.

BRUM, W. P. **Crise no ensino de matemática:** amplificadores que potencializam o fracasso da aprendizagem. São Paulo: Clube dos Autores, 2013.

CANAVARRO, S. A. P., BROCARD, J, **Educação matemática:** caminhos e encruzilhadas. Lisboa: APM, 2005.

CUNHA, D. R.; COSTA, S. S. C. A Matemática na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: relações entre a formação inicial e a prática pedagógica. In: III Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação, 2008, Porto Alegre. Anais eletrônicos. Porto Alegre: PUCRS, 2008.

Disponível em: <

<http://www.pucrs.br/edipucrs/online/IIImostra/EducacaoemCienciaeMatematica/62905%20-%20DEISE%20ROOS%20CUNHA.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2020.

CUNHA, M. I. A relação professor-aluno. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Repensando a didática**. 27. ed. Campinas: Papirus, 2009.

D' AMBROSIO, U. **Educação matemática da teoria à prática**. 22. ed. Campinas-SP, Papirus, 2011.

D'AMBROSIO, B. S. Como Ensinar Matemática Hoje? **Temas e Debates**. SBEM, Ano II, n2. Brasília, 1989. p. 15-19.

DUHALDE, M. E.; GONZÁLEZ, M. T. C. **Encontros iniciais com a matemática:** contribuições à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERREIRA FILHO, João. Dificuldades de aprendizagem em matemática e a percepção dos professores em relação a fatores associados ao insucesso nesta área. 2010. Disponível em: < <http://www.ajes.edu.br/arquivos/20081008091433.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FIORENTINI, D. A pesquisa e práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. Rio Claro: **BOLEMA**, ano 21, nº 29, pp.43-70, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, M. T. M. et al. O desafio de ser professor de Matemática hoje no Brasil. In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.). **Cultura, formação e**

desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática. São Paulo: Musa, 2005, p. 89-105.

GARCIA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem.** Linguagem, leitura, escrita e Matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LIMA, E. L. Sobre o ensino da matemática. **Revista do Professor de Matemática**, n. 28, 1995.

LORENZATO, S. **Para aprender matemática.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

MARTINS, J. S. **Situações práticas de ensino e aprendizagem significativa.** 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

NOVAES, M. A. F. Transtornos de aprendizagem. 2007. Disponível em: <<http://www.plenamente.com.br/diagnosticos7.htm>> Acesso em: 15 jan. 2020.

NÓVOA, A. **Professores:** imagem do futuro presente. 2. ed. Lisboa: Educa, 2009.

OCHÔA, V. Quem tem medo da matemática? **Extra Classe**, Porto Alegre, p. 11- 14, abr. 1997.

PERRENOUD, P. **Dez competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRONE, V. Por que precisamos de uma pedagogia da compreensão?

In: WISKE, M.S. et al. **Ensino para Compreensão.** A pesquisa na prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

REIS, L. R. Rejeição à matemática: causas e formas de intervenção.

Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Católica de Brasília-UCB, 2005

SANTOS, J. A.; FRANÇA, K. V; BRUM dos SANTOS, L. S. Dificuldades na Aprendizagem de Matemática. 2007. 41 f. **Trabalho de Conclusão de Curso.** – Graduação em Licenciatura em Matemática do Centro Universitário Adventista de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, H. A. Hilário Alencar presidente da SBM: matemática não é difícil.

Jornal do Professor. Edição 25 - Matemática Descomplicada. 26/08/2009. Disponível em:

<[http://www.faculdadesingularidades.edu.br/hilario-alencarpresidente-da-sbm-](http://www.faculdadesingularidades.edu.br/hilario-alencarpresidente-da-sbm-matematica-nao-e-dificil/)

matematica-nao-e-dificil/> Acesso em: 15 jan. 2020.

TATTO, F.; SCAPIN, I. J. Matemática: por que o nível elevado de rejeição? **Revista de Ciências Humanas**, v. 5, n. 5, p. 1-14, 2004.

TENÓRIO, Robinson Moreira. **Aprendendo pelas raízes**: alguns caminhos da matemática na história. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1995.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.



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

As teorias evolutivas tentam compreender as estruturas que definem essa grande variedade de seres vivos existentes no planeta atualmente. Outro aspecto relevante, levantado nas teorias evolutivas, é o de que os seres vivos são passíveis de modificações e que, provavelmente, sofrem alterações morfológicas e fisiológicas ao longo dos tempos. Algumas teorias evolutivas propõem ainda que as espécies existentes atualmente se originaram de outras espécies pré-existentes que sofreram alterações para se adaptar às constantes mudanças ambientais ocorridas no planeta. Pode-se concluir, portanto, que a evolução é o processo através do qual ocorrem mudanças ou transformações nos seres vivos ao longo do tempo, dando origem a espécies.

Palavras-chave: Evolução; Processo; Planeta; Teorias;

INTRODUÇÃO

A criação da Terra é um assunto muito interessante que divide opiniões, é algo que instiga os filósofos pois nenhuma teoria é de fato concreta, nada pode ser provado, apesar da evolução tecnológica e de vários novos descobrimentos não é possível afirmar nada. A mesma dúvida ocorre com o que existe fora do espaço, sabemos pela ciência que pode haver vida, mas também é um assunto misterioso, que não temos tanta precisão. Existem várias teorias e suposições sobre o início de tudo, como a Terra foi criada, como tudo era antes, o universo e tudo que existe dentro dele, crenças e opiniões divergentes causam conflitos de argumentos, mas conhecer um pouco de cada visão sobre essa questão é muito importante. Isso abrange várias áreas, a fisionomia por exemplo, com base na teoria

religiosa diz que os primeiros humanos foram Adão e Eva, portanto, como será que existem diversos biotipos pela reprodução de dois indivíduos?

O mesmo acontece com a teoria científica, o que existia antes do big bang? Como do nada ocasionou esse acontecimento? E isso não pode acontecer novamente? Como a natureza é tão condizente com as necessidades humanas? O ser humano recebe um “status” de superioridade aos demais animais, na inteligência, habilidades, aprimoramento, de onde isso surgiu?

As culturas podem interferir bastante nas crenças, algumas religiões impõem de fato um pensamento só, mas também é interessante pensar nas variáveis razões pelas quais a pessoa acredita em algo, os povos maias, incas e astecas acreditavam que o sol, a lua e as estrelas eram deuses, talvez pelo fato de serem guiados por eles nas colheitas e ser fonte de conhecimento primitiva.

TEORIA DE LAMARK

Jean-Baptiste Lamarck (1744-1829), naturalista francês, criou uma teoria sistemática de evolução que foi formulada baseada no livro *Filosofia Zoológica*, hoje em dia muito pouco aceita, porém quando foi publicada em 1809 fez um grande sucesso. Ele acreditava que o progresso dos organismos e dependiam do meio ambiente, pois se o ambiente sofre alterações esses organismos vão ter que se adaptar.

Lamarck (1744-1829) possuía dois princípios em leis, a primeira a lei do uso e desuso que diz que o uso de certas partes dos organismos induz eles aumentarem e o desuso dos mesmos induz a diminuir ou permanecerem, um exemplo dessa lei é o pescoço da girafa, devido ao uso contínuo e esforço das girafas para pegar as folhas das árvores ou os frutos do chão seu pescoço foi estimulado e foi crescendo. A segunda lei é a da transmissão dos caracteres transmitidos que diz que as características obtidas pelo uso ou perdidas pelo desuso são passadas aos seus descendentes.

TEORIA DE DARWIN

Em 1859 Charles Robert Darwin publicou “*A Origem das Espécies*”, e relata o seu ponto de vista sobre o assunto, em sua teoria ele vai confiantemente contra a teoria religiosa. Para ele não foi necessário a intervenção divina para existir a vida. Darwin faz uma crítica sobre a “superioridade” dos humanos, em todos os aspectos.

Na bíblia está escrito que Deus nos fez imagem a sua semelhança, as igrejas apontam o mesmo com uma posição de poder, fonte de maior sabedoria, criador de todas as coisas, quem está no controle, mas o naturalista britânico rebate - vários biólogos afirmam que a única coisa que nos difere dos outros animais é o fato de termos evoluído a capacidade mental, assim ele questiona se podemos conciliar esse fato com a proposta de sermos criados à semelhança de um Deus.

Darwin desenvolveu uma série de estudos que a ciência considera importante, isso é um “complemento” da teoria do BIG BANG. Se para Darwin tudo surgiu de uma poeira cósmica em explosão, de onde vieram os seres humanos?

Para ele essa poeira cósmica deu origem a alguns organismos, que em processo de mutação se reproduziam e formavam diferentes organismos. Após repetir o mesmo processo alguns organismos possuíam características semelhantes e isso formava uma espécie. Então ao longo do tempo foram criadas várias espécies.

Até então os seres vivos se alimentavam com recursos da natureza, mas após analisar os estudos de Malthus, ele percebeu que a população conseguiu se multiplicar muito rápido e que sempre isso aumentaria cada vez mais. A taxa de natalidade é consideravelmente muito maior do que a taxa de mortalidade e isso vem em uma crescente sem parar.

Obtendo esses dados concluiu então que em algum momento faltariam recursos para se alimentar e começaria uma competição entre as espécies para a sobrevivência. Algumas espécies são mais rápidas no fator da reprodução, considerando a cadeia alimentar passando alguns anos algumas espécies deixariam de existir por alto consumo das outras e sempre haveria essa troca de posição na cadeia alimentar.

As características dessas populações tinham grande influência, se elas fossem favoráveis ajudariam a sobreviver e se fossem desfavoráveis as prejudicam.

Através da competição o organismo que tivesse mais características favoráveis era melhor beneficiado com mais fonte de alimentos poderia se acasalar, reproduzir e manter continuidade, sempre ter descendentes e manter a espécie viva, enquanto o outro lado morreria e entraria cada vez mais em extinção. O professor de biologia Fernando Beltrão conclui:

“Darwin lançou a ideia de seleção natural, que é a escolha da natureza. Imagine uma ninhada de filhotes da mesma espécie; nem todos sobreviverão. Os menos adaptados, fraquinhos, não vão viver. Os mais fortes sobrevivem. A natureza é assim”(BELTRAO)

Entendemos que isso é uma seleção natural, organismos menos favorecidos tenderiam a desaparecer com o passar dos anos. Não ocorre seleção natural para os animais criados em cativeiro, pois recebem alimentação como no zoológico e não é

necessário competição entre eles, também em muitas das vezes não são espécies diversas.

Existe também a seleção artificial quando ocorre a intervenção de um homem, isso pode ocorrer com o porco doméstico e o porco selvagem, enquanto o porco doméstico recebe alimentação todos os dias e tem uma vida “estável”, o porco selvagem tem que caçar sua própria alimentação, se adaptar e lidar com os perigos que enfrenta em seu habitat e ambiente.

MOVIMENTO CRIACIONISTA

A filosofia, religião e a ciência tentam construir diferentes concepções sobre a existência da vida e porque o ser humano se diferencia em vários quesitos dos outros animais. A teoria religiosa acredita na autoridade máxima e intervenção divina.

O criacionismo passou a ser adaptado de religião, para religião conforme as crenças. Na mitologia grega eles acreditam que os titãs Epimeteu e Prometeu criaram os homens. Epimeteu teria moldado o homem no barro, dando forma, mas sem vida, eles eram imperfeitos e cheios de defeitos e o seu irmão Prometeu com seu grande coração roubou o fogo do deus Vulcano para dar aos homens a vida.

Também existe outra teoria da mitologia chinesa que diz que a deusa NuWa se sentia muito triste e solitária e ao notar sua sombra sob as ondas de um rio decidiu criar seres parecidos consigo mesma.

Outra visão, a mais aceita atualmente é o cristianismo que coloca a Bíblia como fonte de conhecimento da criação da raça humana. Diante disso diz que o homem foi feito por Deus, depois que ele criou os céus e a terra. Feito a partir do barro o homem ganhou vida após Deus soprar o fôlego de vida em suas narinas. Existem outras milhares de versões com pontos bem semelhantes a esse.

Mas como será que essas pessoas passaram a reagir após a tese publicada por Darwin?

No século 19 as igrejas, principalmente as católicas eram vistas como uma potência, lugar de poder, as próprias arquiteturas retratavam isso, sempre glamurosas e os padres como autoridades espirituais, como profetas. As pessoas procuravam um direcionamento, uma opinião da igreja perante a tese. Com a pressão do povo sobre as igrejas católicas, essas deixaram de querer rebater esse pensamento, e para achar respostas foram 150 anos de diversas opiniões, então passaram a encarar alguns versos da bíblia como uma figura

de imagem, algo mais poético e profundo, para que as pessoas pudessem sentir o amor de Deus através das palavras e escrituras.

Também existiram e ainda existem pessoas que continuam acreditando que Deus criou a Terra, o homem e a mulher, o mundo, todas as coisas e animais e que tudo contribui para a vida dos humanos no planeta Terra, o dia, a noite, as águas, o funcionamento do corpo humano, as relações e afins...

Já outras pessoas preferem ocultar essa idéia de Darwin, pois questionar a autoridade de Deus para os fiéis é um pecado, devido a esse fato se mantém até hoje a teoria religiosa, o ato de apenas confiar, mesmo que não possa se provar nada. O professor Ricardo Gomes compartilha sua opinião sobre o assunto:

“A partir do momento em que começa a surgir a ideia de que os seres são produtos de uma evolução, de uma seleção natural, começa a haver a contestação: ‘e Deus, onde está nisso tudo? Será que Deus não está no controle da situação? Será que estamos ao Deus dará? Será que é a seleção natural que determina nosso rumo? Será que é cada um por si? Essas dúvidas começam a ameaçar aquela visão de mundo confortável que se tinha até então’”(Gomes)

Algumas pessoas que acreditam na teoria religiosa faziam parte do movimento criacionista, que existem dois tipos: o movimento Criacionista da Terra Jovem, que dizem que a Terra foi criada por Deus nos 7 dias e que ela existe apenas milhares de anos, alguns erros de interpretação podem ter levados os biólogos e cientistas acreditarem e levarem em conta bilhões de anos.

Para Wallace, a visão de que o Big Bang é um ato de Deus tem respaldo em versos bíblicos como Colossenses 1: 15-17, que diz:

“O qual é imagem do Deus invisível, o primogênito de toda a criação; Porque nele foram criadas todas as coisas que há nos céus e na terra, visíveis e invisíveis, sejam tronos, sejam dominações, sejam principados, sejam potestades. Tudo foi criado por ele e para ele. E ele é antes de todas as coisas, e todas as coisas subsistem por ele”.

Wallace explica um pouco seu ponto de vista. Acontece que a primeira premissa é absolutamente consistente com o que vimos nas Escrituras: que Deus criou tudo a partir do nada e que o momento da Criação é algo que vemos como grande evidência que apoia a teoria do Big Bang – completa o apologista, para quem a visão cristã e a visão científica não entram em conflito mas, ao contrário disso, são complementares. (DESMOND & MORROE, 2000)

O outro grupo é o movimento Criacionista da Terra Antiga, que acreditam no tempo estipulado pelos cientistas, também acreditam na formação da Terra em sete dias, mas continuam crendo que Deus, com a sua força e poder, figura altíssima espiritual criou a Terra. Nesse grupo eles até chegam a aceitar a idéia da “microevolução” que seriam

adaptações sutis em alguns seres vivos, como a unha, quantidade de cabelo, pelos e por aí vai..

Dentro do criacionismo a teoria mais aceita é a da Terra Jovem, principalmente para os cristãos, pois é a que mais se parece e condiz com os relatos bíblicos

NATURALISMO

Analisando o formato da África e da América do Sul conseguimos ver que existem semelhanças entre elas, que conseguimos “encaixar” como um quebra cabeça um continente no outro. Por inúmeras vezes escutamos que os humanos são uma evolução do macaco, porém, existe uma pesquisa que rebate esse fato, a raça humana pode ser parente, mas não descendente dos primatas, temos um ancestral em comum, que viveu na África a milhões de anos atrás.

Vamos fazer uma observação: se os humanos são uma evolução e descendência dos primatas, por que ainda existem chimpanzés e macacos por aí? Não faz nenhum sentido, entretanto de onde surgiu essa ideia maluca? Simples, da teoria evolucionista de Darwin, em seu estudo ele nunca relatou que o homem veio da evolução dos macacos, mas mencionou ter um ancestral em comum e isso confundiu a cabeça de muita gente.

Alguns estudos formulados a partir dos fósseis e do DNA comprovam essa ideia dos primatas seres nossos “primos” e não “pais”. O nome desse ancestral é *Ardipithecus ramidus* e pesquisas apontam que ele se parecia com um chimpanzé, mas não possuía algumas características dos macacos, como andar na ponta dos dedos.

O paleoantropólogo espanhol José Maria Bermúdez de Castro diz que compartilhamos por volta de 99% dos nossos genes com os chimpanzés, mas a diferença de 1,2% é importante, já que temos entre 20 mil e 25 mil genes operacionais.

Microbioma é a junção de bactérias, vírus e fungos que juntos com as células humanas compõem o nosso corpo. Esse microbioma é tão único quanto o DNA e nossa impressão digital, a partir disso o professor Rob Knight, da universidade da Califórnia, em San Diego nos EUA afirmou à BBC em 2018 “Você é 43% humano de acordo com as estimativas mais recentes, se contar todas as células”. Isso significa que as células humanas representam apenas 43% do nosso organismo.

Nosso corpo é cheio de sinais de evolução, por exemplo o apêndice que teria a função de ajudar na digestão da células e das plantas em nossos ancestrais, o cóccix ajudava a manter o equilíbrio, os dentes do siso que foram utilizados para rasgar carne e moer alimentos duros. Atualmente essas coisas não nos apresentam nenhum benefício, mas não

estão no nosso corpo atoa. Os calafrios também serviam como instinto de caça e os pêlos ficam arrepiados dando impressão de maior superfície corporal.

Sempre estaremos em constante evolução, no Reino Unido, as últimas 100 gerações apresentaram novos genes de tolerância à lactose, o açúcar do leite. Há 11 mil anos atrás os homens não conseguiam digerir a lactose, apenas as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos investigar as concepções teóricas sobre o ensino da teoria evolucionista, abarcamos alguns resultados interessantes e importantes para a compreensão sobre como os professores entendem os conceitos da teoria evolucionista e quais estratégias eles utilizam para articular o ensino dessa temática. Em relação à concepção quanto ao ensino e conceito de evolução, os professores fazem uma confusão quanto às concepções evolutivas da Darwin com as de Lamarck. Também observamos uma tendência dos docentes em usarem o conceito de evolução em várias teorias e áreas de conhecimento diferentes, tais como: teoria do big bang; teoria da origem química da vida e da própria teoria da evolução orgânica. Observamos também que todos os professores concordaram que a teoria da evolução deve ser ensinada na rede pública ou privada. Dentre os motivos apresentados para esse ensino, o mais relevante foram os processos seletivos, como concursos e vestibulares, nos quais se solicita dos alunos o conhecimento científico, para que esse obtenha informação e entendimento quanto aos aspectos biológicos estudados e discutidos pela ciência.

Entendemos que a Evolução Biológica é um tema fundamental e necessário de ser trabalhado com os alunos, estando presentes nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, os professores devem procurar que sua formação seja a mais completa possível, de modo que esses assuntos sejam contemplados de maneira clara, anulando qualquer possibilidade de distorção e dificuldade de entendimento para o aluno. Essa preparação também fará com que o professor tenha condição necessária para lidar com possíveis situações de conflitos que possam ocorrer no momento da aula.

Sugerimos que nos currículos seja trabalhado a Evolução Biológica, o que é percebido como uma forma de promover o pensamento crítica e a liberdade de escolha, permitindo que os mesmos tenham liberdade para escolher em qual teoria acredita. Percebemos que os professores ensinam evolução apenas porque está estabelecido no currículo de biologia e por ser solicitado no currículo da Instituição na qual trabalha.

REFERÊNCIAS

- BEHE, Michael. **A Caixa Preta de Darwin: o desafio da Bioquímica à teoria da evolução**. Coleção Ciência & Cultura. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- DARWIN, Charles. **Origem das espécies**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2002.
- DESMOND, A. & Moore, J. Darwin: **a vida de um evolucionista atormentado**. Tradução H. Santos; G. Pereira e M. A. Gelman. São Paulo: Geração Editorial, 1995.
- DOZHANSKY, Teodosius G. **O Homem em Evolução**. 1ª edição. Ed. Columbia University, 1971
- LAMARCK, J. B. **Philosophiezoologique**. Paris: Flammarion, 1994.
- RIDLEY, Mark. **Evolução**. 3ª edição, Porto Alegre: Artmed, 2006.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL



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

A Educação ao longo dos anos vem se modificando e isso é um processo natural, devido às transformações sócio históricas que acontecem em nossa sociedade, como isso, os Professores estão sempre buscando formações para compreender as características e os anseios de cada geração. As práticas educacionais se transformam uma vez que se preconiza o respeito à forma e à característica de aprendizagem de todos.

Palavras-chave: Inclusão. Formação. Educação. Conhecimento

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Historicamente, a formação de educadores para o atendimento educacional especializado esteve ligada aos cursos de formação do magistério em nível secundário.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB/71, surgem habilitações em nível superior, nas diferentes áreas da Educação Especial. Essa oferta de cursos sempre esteve concentrada na região sudeste do país e o currículo focalizava os procedimentos especiais de ensino e a prática pedagógica geralmente realizada em Escolas Especiais.

Segundo BUENO (1999), coloca quatro desafios que a educação inclusiva impõe à formação de professores: formação teórica sólida ou uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o "saber" como o "saber fazer" pedagógico; formação que possibilite dar conta das mais diversas diferenças, entre elas, as crianças deficientes que foram incorporadas no processo educativo regular; formação específica sobre características, necessidades e procedimentos pedagógicos para as diferentes áreas de deficiência.

De acordo com GONZÁLES (2002), a educação inclusiva é uma disciplina que estuda e analisa os processos de ensino-aprendizagem, em situações de diversidade, com a finalidade de oferecer respostas educativas e projeção sócio profissional aos alunos com necessidades educacionais especiais.

“Assim, gera interações entre teoria e prática, a partir de três perspectivas: curricular, organizativa e profissional, ou seja, o compromisso com a prática permite concebê-la como uma ciência aplicada, como ciência de uma atividade prática humana para intervir sobre ela, e dentro do possível, melhorá-la” (GONZÁLES, 2002, p. 18).

Conforme SHON e NÓVOA (1995) enfatizam uma formação envolvendo múltiplo saberes - formação pessoal e profissional produzidos pelas ciências humanas da educação; saberes disciplinares - formação inicial e continuada nas diferentes áreas do conhecimento; saberes curriculares relacionados ao projeto de ensino - aos conteúdos, métodos, técnicas de ensino para a formação dos alunos; a proposta no âmbito da escola - os saberes da experiência, da prática cotidiana que provém da cultura.

De um lado é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados, não pode descuidar da realização dessa formação e estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem para se especializar e aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos.

POLITICAS PUBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Constituição Federal do Brasil, no art. 227, responsabiliza todos quanto à assistência integral às pessoas portadoras de deficiência: família, sociedade e Estado. Na alínea II do § 1º do mesmo artigo, o texto constitucional coloca como dever do Estado “a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial e mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência”.

Paralelamente a esses conceitos, devemos considerar o art. 3º do Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da.

Pessoa Portadora de Deficiência, quando considera que:

I. Deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II. Deficiência permanente é aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos;

III. Incapacidade é uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

O art. 4º do mesmo Decreto detalha um pouco mais a questão e considera pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

- Deficiência física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física. Apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

- Deficiência auditiva – perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando em grau e nível.

- Deficiência visual – acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20º (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações.

- Deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação;

- b) cuidado pessoal

“... as pessoas portadoras de deficiência assiste o direito inerente a todo e qualquer ser humano de ser respeitado, sejam quais forem seus antecedentes, natureza e severidade de sua deficiência. Elas têm os mesmos direitos que os outros indivíduos da mesma idade, fato que implica desfrutar de vida decente, tão normal quanto possível” (art. 3º da Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência).

O ENSINO TRADICIONAL E SUAS LIMITAÇÕES

A inadequação de métodos e técnicas de ensino tradicional, baseados na transmissão de conhecimentos e na individualização das tarefas de aprendizagem, merece destaque de mudanças na nova política educacional de educação inclusiva.

Nessas concepções pedagógicas é possível criar situações a partir das quais, cada aluno, possa trabalhar, aprender e se perceber como sujeito ativo na conquista com e sem déficits, em uma classe de cadeiras enfileiradas, com apenas uma tarefa na lousa e uma única resposta válida e esperada pelo professor, de alunos que mais competem do que cooperam.

As crianças não se perdem na cooperação e não deixam de aprender, quando dividem entre si as tarefas de aprendizagem e quando essa divisão é espontânea, baseada no interesse e nas possibilidades de cada uma, porque esse interesse é fruto dessas possibilidades.

Por outro lado, a cooperação cria laços muito fortes entre os alunos, que permitem estabelecer interações que encorajam e acolhem os menos habilitados, estabelecendo uma mediação natural de um aluno mais capacitado em um assunto a apoiar o outro, reconhece que cada um tem uma especialidade, um dom, uma facilidade maior para tratar a diversidade dos assuntos acadêmicos.

Esse modo de encarar as potencialidades de cada um predispõe os alunos a atualizar o que lhe é latente, sem receio de saber mais ou menos, mas de co-participar da aventura coletiva da conquista do conhecimento. O professor deve, pois incluir todos os alunos, sem fazer nenhuma exceção e mostrar que cada um deve ser considerado e respeitado em suas diferenças.

O PROEDEM, não se configura como um método de ensino e nem sugere que se adotem procedimentos pedagógicos especiais para esta ou aquela criança com necessidades especiais. Trata-se de um programa da sala de aula, mas de dentro para fora, ou seja, como resultado de mudança que se opera nos conhecimentos e nos valores educacionais do professor e dos alunos, no processo de formação enquanto cidadãos.

A AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

A avaliação do desempenho escolar também precisa sofrer mudanças para se ajustar as características de um ensino para todos. É evidente que os sistemas que avaliam comparativamente e que apoiam em tarefas pré-definidas e aplicadas exclusivamente para contabilizar o que o aluno aprendeu de uma lista de conteúdos curriculares, não se ajustam aos objetivos da inclusão escolar.

Essa forma tradicional de avaliar tem a ver com a ideia de que os ensinamentos que o professor transmite devem ser aprendidos e cobrados do aluno, como resposta necessária para que este ensino seja considerado de qualidade e o professor aprovado em suas funções.

Nessa concepção o produto educacional é avaliado como uma peça, uma produção industrial, um objeto concreto. O produto educacional não se avalia por ele mesmo, mas pelo que ele é capaz de produzir, em situações as mais inusitadas possíveis e, portanto, é impossível de ser qualificado por números ou por desempenho frente a tarefas preciosas.

Uma maneira correta segundo alguns pesquisadores, ao medir a qualidade da aprendizagem pelo percurso do aluno, ao ultrapassar suas dificuldades, ao construir gradualmente os seus conhecimentos, pelos progressos e avanços dele próprio, diante do que era capaz de reagir antes e do que consegue agora.

O ensino é avaliado pelo quanto o professor conhece sobre o comportamento escolar de seus alunos e como modulam constantemente o seu trabalho para se ajustar as conveniências de cada criança, nas situações de aprendizagem.

Essa maneira de avaliar exige uma autoanálise a que tanto o aluno, quanto o professor procedem, rotineiramente, para que juntos possam acompanhar todo o processo escolar.

Os professores e alunos devem refletir sobre o ensinar e o aprender se consolidam em ambos. (ARANHA, 1999).

Notas e conceitos não são dispensados, mas expressam um resultado de trabalho que não terá, sem dúvida, o mesmo significado que os mesmos números e siglas representam, em sistemas avaliativos usuais nas escolas.

AS ATIVIDADES E RECURSOS DIDATICOS-PEDAGOGICOS

Assim como não se sabe a validade de métodos de ensino específicos para pessoas com deficiência, as atividades e os recursos didáticos pedagógicos precisam ser adaptados e destinados a alguns alunos, como meios facilitadores da aprendizagem.

Portanto, as atividades e recursos pedagógicos serão sempre os mesmos para todos os alunos. O que a diferença é, do ponto de vista do aluno, a possibilidade de realizar as tarefas e atividades a parte, sem discriminações ao uso do material pedagógico livremente.

De modo que a espontaneidade e o potencial de cada criança podem emergir da interação, com os objetivos de conhecimento e com os colegas que trabalham com o mesmo recurso.

Do ponto de vista do professor, a diferença é o modo como este planeja as atividades e apresenta o material de forma que possam servir a objetivos mais amplos e importantes, ao invés de treinar estereotipar e encurralar o aluno no caminho que o professor estipula como o único que pode chegar ao desejado.

Ao adequar materiais e atividades para o aluno é, portanto, desconsiderada a sua própria condição de fazê-lo, para aprender, nega-se a autonomia desse aluno, para construir os conhecimentos e para descobrir e inventar estratégias de aprendizagem de acordo com suas possibilidades, atuais e com sua capacidade de decidir os percursos pelos quais aprendem seja quais forem as suas limitações e dotações para esse fim. É um processo que exclui fisicamente o sujeito do meio escolar, mesmo que ele não tenha sido retirado da classe e que exclui outra vez ao comando externo de uma prescrição, de uma limitação que não foi ele quem se impôs.

Segundo FONSECA (1995, p. 73),

“Aprender a aprender é possível também nos deficientes. Por mais condições adversas que se4 levantem, o organismo humano é um sistema aberto e sistêmico e, como tal, a inteligência só pode ser concebida como um processo interacional, flexível, plástico, dinâmico e auto-regulado”.

A presença de professores especialmente destacados para acompanhar o aluno com deficiência nas atividades de sala de aula, servindo como apoio ou mesmo respondendo diretamente pela inserção desse aluno no meio escolar, é uma alternativa de inserção que vem sendo frequentemente utilizada pelos sistemas organizacionais de ensino em todo o mundo.

Neste contexto trata-se de mais uma solução que exclui, que segrega, desqualifica o professor regente da turma e que o acomoda, não provocando mudanças na sua maneira

de atuar, uma vez que as necessidades educativas do aluno com deficiência estão sendo supridas pelo educador especializado.

Assim muitos sistemas entendem que essa solução é válida em fases intermediárias de implantação do ensino inclusivo, considerando a presença dos professores de apoio e até mesmo as classes especiais, sediadas em mais uma vez de ressaltar, que a inclusão é uma consequência da transformação do ensino regular, do aprimoramento de suas práticas e que não admite quaisquer atendimentos.

Desse modo o paradigma da inclusão escolar, esta na fase transição entre o real, o possível e o que é necessário para que a inclusão se concretize. A inclusão é uma proposta do ensino regular que prevê desde o início até o fim da escolaridade, o trânsito dos alunos unicamente pelas séries dos seus diversos níveis de ensino.

ADAPTAÇÃO CURRICULAR

A palavra currículo, segundo SÁ (1999), tem origem em curriculum que significa pista de corrida. Dessa forma, quando falamos em currículo escolar, estamos nos referindo à caminhada que o professor constrói para que seus alunos a percorram.

As adaptações curriculares são modificações do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo, ou em aspectos dele, para acomodar os alunos com necessidades especiais.

Portanto, a realização de adaptações curriculares é o caminho para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos.

“... implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educandos, ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogenias. A escola capacita seus professores preparam-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive, para os educandos com necessidades especiais...” (MEC/SEESP, 1998).

Assim, no Brasil, a necessidade pensando na escola inclusiva, foi oficializada a partir das medidas desenvolvidas junto à Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação com a criação dos Parâmetros Curriculares. Neste documento explicita-se o conceito de adaptações curriculares, consideradas como:

“... estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-

aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola” (MEC/SEESP/SEB, 1998).

No entanto, identificar essas “necessidades” requer que os sistemas educacionais modifiquem não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas que se organizem para construir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades.

MODALIDADES DE ATENDIMENTO A PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Modalidades de atendimento educacional: são alternativas de procedimentos didáticos específicos e adequados às necessidades educativas do alunado da Educação Especial e que implicam espaços físicos, recursos humanos e materiais diferenciados.

No Brasil, as modalidades de atendimento em Educação Especial são: escola especial, sala de estimulação essencial, classe especial, oficina pedagógica, classe comum, sala de recursos, ensino com professor itinerante, classe hospitalar, atendimento domiciliar, centro integrado de Educação Especial.

*Potencialidade: predisposição latente no indivíduo que, a partir de estimulação interna ou externa, se desenvolve ou se aperfeiçoa, transformando-se em capacidade de produzir;

*Incapacidade: impossibilidade temporária ou permanente de executar determinadas tarefas, como decorrência de deficiências que interferem nas atividades funcionais do indivíduo;

*Reabilitação: conjunto de medidas de natureza médica e social, educativa e profissional para preparar ou reintegrar o indivíduo, com o objetivo de que ele alcance o maior nível possível de sua capacidade ou potencialidade;

*Integração: processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua integração nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade;

*Integração escolar: processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas, segundo as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa (escolar) se refere ao processo de educar-ensinar junto a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de sua permanência na escola;

*Normalização: princípio que representa a base filosófica ideológica da integração.

Não se trata de normalizar as pessoas, mas de normalizar o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer aos portadores de necessidades especiais modos e

condições de vida diária os mais parecidos possíveis às formas e condições de vida do resto da sociedade. Isso implica a adaptação dos meios e das condições de vida às necessidades dos indivíduos portadores de deficiências, condutas típicas e de altas habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do professor é fundamental no sentido de prover o meio escolar dessas condições que difere das condutas do psicológico, ao salientar e mediar o exercício das funções cognitivas, porque a intervenção pedagógica acontece em um contexto interacional de coletividade, tomando iniciativas em virtudes de suas necessidades e motivações.

O Professor dessa forma passa ser um pensador criativo aliando teoria e prática como vertentes indissociáveis da sua atuação pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: transformação social ou retórica?**. In: OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.
- BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: MEC/SEESP, 1999.
- FONSECA, Victor da. **Educação especial: programa de estimulação precoce**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1995.
- GONZALEZ TORRES, J. A. **Educação e diversidade, bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**: In tradução. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PHILLIPPE, Perrenoud. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RABELO, Annete Scotti. **Adaptação Curricular na Inclusão**. Revista Integração. Secretaria de Educação Especial do MEC-ano 9, n1 21, 1999.

A RELAÇÃO ENTRE MÍDIA TELEVISIVA, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE INFANTIL



RAQUEL GALDINO MARTINS

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade Metropolitana de Caieiras (2010); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Conchas, (2014) Especialista também em Psicomotricidade pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2017); Professora de Educação Infantil em um Centro de Educação Infantil da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.

RESUMO

Este artigo aborda a influência dos comerciais de televisão na vida das crianças. Neste trabalho investiguei a relação da criança com a mídia televisiva e quais as consequências dessa exposição indiscriminada sobre crianças que estão passando pelo processo de formação de identidade, considerando que a noção de identidade está diretamente relacionada com as diferenças, como afirma Woodward (2007:p52). Isso me levou a refletir sobre o fato de que a televisão como um todo, e particularmente os comerciais, criam uma padronização, uma semelhança exacerbada no perfil das crianças, através dos produtos oferecidos. Na televisão, os produtos são anunciados com uma dose extra de promessa de felicidade e contam sempre com cenários extremamente encantadores e convidativos. Dessa forma, despertam na maioria das crianças a vontade de possuí-los e/ou integrá-los o mais rápido possível, e, em poucos dias depois do anúncio, o que se vê é praticamente uma febre nacional padronizada, ou seja, as crianças com suas identidades comprometidas. Isso porque a identidade está ligada à diferença e não à padronização. Os comerciais de TV podem ser fortes contribuintes na construção de identidades cada vez mais massificadas, pois a mídia dita regras para as pessoas, sem que elas percebam.

Palavras-chave: Educação; Subjetividade Infantil e Mídia Televisiva.

INTRODUÇÃO

A subjetividade infantil é colocada em risco quando não se tem consciência do poder da mídia e a influência dela nas escolhas feitas principalmente pelo público infantil, e também a credibilidade que as crianças têm em relação ao que é transmitido pela mídia televisiva.

Realizei este trabalho através de pesquisas bibliográficas nas quais os autores discutem as relações das crianças com a mídia televisiva, o tempo gasto em frente à TV, a relação de passividade das crianças, a ausência de outras atividades que envolvam movimento e a imaginação, o menosprezo às brincadeiras, entre outras coisas.

A partir da pesquisa bibliográfica, fui levantando as questões que considero mais importantes na relação entre criança e televisão, como, por exemplo, o fato de grande parte das empresas terem como principal foco as crianças e através de seus comerciais transmitidos pela televisão estimularem o consumo dos seus alimentos e produtos.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada no estudo foi a revisão de literatura. A pesquisa foi realizada em bases on-line como o Google Acadêmico e em repositórios de universidades brasileiras.

A exploração acadêmica norteou-se por artigos publicados entre 2004 e 2010; sendo realizada a coleta de dados entre janeiro e novembro de 2010. As palavras-chave utilizadas foram: Educação, Subjetividade Infantil e Mídia Televisiva.

Para seleção das fontes foram considerados como critérios os artigos e estudos que abordam a educação, a formação da Identidade e subjetividade das crianças com a influência da mídia televisiva.

Foram analisados e discutidos os estudos para atingir às conclusões esperadas através da proposição da pesquisa, abordando a relação entre a formação da subjetividade de acordo com o que a mídia televisiva dita de forma oculta.

MÍDIA TELEVISIVA, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE INFANTIS

Neste artigo abordarei a relação da criança com a mídia, seu processo de formação de identidade e subjetividade, e quais as consequências da mídia televisiva na formação das crianças.

Lembro que a mídia também é possuidora de uma pedagogia, e que, de acordo com Lisita (2007: p 513), pedagogia é a ciência da educação que serve para investigar a natureza, as finalidades e os processos nos vários contextos em que ocorrem essas práticas.

A pedagogia é um campo do conhecimento que possui objeto, problemática e métodos próprios de investigação e essa visão de pedagogia fundamenta-se em um conceito ampliado de educação.

Podemos definir pedagogia como tudo o que envolve ensino e aprendizagem, como ressalta Lisita (2007:p513), ou seja, tudo o que está diretamente ligado a práticas educativas, que não se restringem a escola ou a família. Ao contrário do que se imagina, essas práticas ocorrem em todos os âmbitos da existência individual, social e humana.

Ocorrem também dentro e fora das instituições e sob várias modalidades. Libâneo (apud Lisita, 2007:p513) define que os processos de aquisição de saber também se dão fora do âmbito escolar, configurando a educação informal, contrária às práticas educacionais com elevados graus de intencionalidades como as que são realizadas nas escolas, que o autor classifica como educação formal.

É possível destacar também a pedagogia que se dá por meio da mídia televisiva. Mesmo não possuindo um currículo explícito, tampouco poderíamos dizer que tem um currículo oculto. Ainda que não tenha o objetivo de ensinar, evidentemente ensina alguma coisa, transmite uma diversidade de conhecimentos que embora não reconhecidos como tais são importantes na formação da identidade e da subjetividade da criança. Nesse sentido a cultura é vista como pedagogia, e a pedagogia como uma forma cultural (Silva, 2004:p140).

Segundo o mesmo autor há sempre uma pedagogia por traz de tudo, inclusive da televisão. Dessa forma é possível considerar a televisão como arma poderosa na mão de muitas empresas que, através dos seus comerciais, tentam de qualquer forma vender seus produtos, expondo-os de forma envolvente e sedutora.

Diante do público infantil, isso é ainda mais devastador e cruel, pois os profissionais do *marketing* precisam se esforçar menos para convencer uma criança do que um adulto sobre a importância de adquirir determinados produtos.

É notório o desenvolvimento de mecanismos para seduzir as crianças, despertando nelas a vontade de possuir os produtos oferecidos na televisão através dos glamorosos

comerciais, onde sua apresentação conta sempre com uma dose extra de magia. O primeiro objetivo desses profissionais é despertar a imaginação das crianças, seguido do desejo de adquirir um produto, seja ele um brinquedo, um vestuário ou mesmo um alimento.

Freud (apud Sarmento, 2002:p2) já sinalizou em algumas de suas obras, que é próprio da mente infantil sobrepor o princípio do desejo ao princípio da realidade. Neste sentido a criança, através da sua imaginação, é capaz, por exemplo, de criar um mundo particular dentro de sua realidade, construindo muitas vezes um mundo alternativo para aproximar-se de algo que lhe traga alegria e bem estar, ou ainda, se afastar de algo que a incomode ou desagrade.

A televisão aparece de forma fascinante e envolvente, consciente dessa facilidade que as crianças possuem, de criar um mundo só delas. Mas o que parece inocente muitas vezes esconde concepções etnocêntricas e preconceituosas, lembrando que de acordo com Rocha (1988:p5) o conceito de etnocentrismo refere-se a uma atitude onde tomamos o “nosso” próprio grupo como referência, onde os “outros” são pensados e sentidos a partir dos nossos próprios valores, modelos, paradigmas de existência e visões de mundo.

Um exemplo que nos ajuda a compreender o conceito de etnocentrismo é o descobrimento da América, onde o “eu” colonizador, que tinha o recurso da força das armas de fogo, definiu o grupo dos índios como “outro” e, a partir da diferença cultural e social do segundo, impôs que as manifestações indígenas eram selvagens, esdrúxulas, e precisavam ser destruídas ou civilizadas. A visão etnocêntrica fica evidente quando o grupo “eu” acredita que para tornar o grupo “outro”, os índios, “normais”, é necessário civilizá-los e torná-los semelhantes ao grupo “eu”, os colonizadores, ignorando a capacidade do grupo “outro” de pensar e agir conforme seus costumes e sua cultura.

A televisão contribui para a construção de um “eu” pautado em um consumo massificado, excluindo os “outros” que não aderem, por razões diversas, a essa visão de mundo. Como já afirmei, a televisão está inserida em todas as classes sociais e as crianças, diariamente, são suas principais vítimas. Crianças influenciadas pela mídia, abastecidas, possuidoras de um conhecimento de massa que com certeza não lhes trarão benefícios futuros, os comerciais de televisão são também os grandes responsáveis por esse desejo de consumir presente nas crianças, que de qualquer maneira querem possuir os produtos ofertados pela mídia.

Considerando que a inocência faz com que essas crianças acreditem na magia do comercial, um produto supérfluo se torna sonho de consumo e certeza de felicidade em pouquíssimo tempo, comprometendo sua personalidade e seu individualismo.

Conforme Sarmento (2002:p6) ressalta, os produtos oferecidos às crianças através da mídia devem seu sucesso à atração que conseguem estabelecer com seus consumidores mirins. O autor cita exemplos como os filmes da *Disney* e a boneca *Barbie*, produtos que se solidificaram e se tornaram referência no mercado infantil, principalmente pelo valor simbólico que lhes está associado.

Os comerciais de televisão vendem uma ideia de poder associadas à posse da boneca *Barbie*, o que já não ocorre quando se pensa na obtenção de uma boneca de pano, se tornando evidente nesse caso um jogo de poder, de superioridade da primeira em relação à segunda. Conforme aponta Sarmento, a boneca *Barbie* é um elemento de distinção social cujo valor simbólico supera qualquer outra boneca mesmo que esta possua potencialidades lúdicas superiores a boneca *Barbie*. Sarmento defende ainda que as propagandas veiculadas pela televisão para o público infantil investem no jogo da satisfação e do desejo.

É importante citar também que entre os canais da televisão aberta, existem aqueles considerados educativos, como a TV Cultura, a TVE e a Futura, por exemplo, que se preocupam, entre outras coisas, com o consumismo infantil. Nesse painel destaca-se a programação da TV Cultura, de onde seleciono como exemplo o desenho animado chamado “Fiona Gastona,”

O desenho conta a história de uma menina que ganha uma boneca chamada “Fiona Gastona” e começa a comprar vários acessórios e outros brinquedos para a boneca, e suas compras estão sempre ligadas a outras compras. A menina foi comprando, comprando, até que em um determinado momento a boneca some no meio de tanta coisa, e a menina fica muito triste e liga para sua amiga ajudá-la a achar a boneca. Ocorre então que essa amiga sensata tem a ideia de devolver todos aqueles brinquedos e acessórios para as lojas, pois só assim elas achariam a boneca. E assim fizeram e ao encontrar a boneca a menina chega a conclusão de que não precisava de tudo o que comprou, e sim da boneca. Chegando em casa ouve o irmão falando que gosta tanto de brincar com seus bonecos que não precisa de bonecos novos e a menina concorda com o irmão. O desenho chega ao final, evidenciando a notória preocupação da emissora com o consumismo infantil desenfreado.

Esse consumismo deflagrado pela mídia ameaça a identidade e a subjetividade infantil, uma vez que as crianças encontram-se em processo de formação.

IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE

Baseado no que diz Kathryn Woodward (2007:p9), podemos definir de forma simples, que identidade é considerada relacional, ou seja, depende de algo para existir que não está nela.

Kathryn Woodward usa o seguinte exemplo para definir identidade: para existir a identidade Sérvia é necessário outra identidade que se difere dela, a Croata. Ou seja, a identidade depende de outra, pois ser um Sérvio é ser um “não croata”. A identidade é marcada pela diferença.

Os comerciais de televisão podem ser fortes agentes na construção de identidades, pois a mídia dita as regras para as pessoas sem que elas se dêem conta.

É possível perceber isso quando, ao tentar vender um produto, a mídia televisiva trata logo de mostrar como deve ser, por exemplo, o adolescente: esperto, atualizado, por dentro da moda. Muitas vezes é notória a intenção da mídia em moldar um perfil para que esse adolescente se enquadre. Já para o trabalhador, a mídia transmite a ideia de que ele tem que estar em ascensão, no caso da mãe, que ela deve ser sensível, e assim por diante.

Para Woodward (2007:p19) os anúncios só podem ser considerados eficazes no intuito de vender alguma coisa, se possuírem algo com o que os consumidores possam se identificar.

Jonatthan Rutherford afirma que “A identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas as quais vivemos agora, e está totalmente relacionada ao poder, subordinação e dominação” (Rutherford apud Woodward 2007:p19)

Já a subjetividade é a forma com que as pessoas vêem a si próprias, suas autodefinições e autoclassificações. Está sempre relacionada ao sujeito ator ou agente na sociedade e na história como define Sherry B. Ortner (2007:p376).

A autora apresenta a subjetividade como um conjunto de modos, de percepção, afeto, medo, pensamento, desejo, tudo o que se relaciona ao sujeito. Afirma ainda que para definir subjetividade é necessário referir-se a uma consciência cultural e historicamente específica.

A mídia televisiva, com o seu poder de convencimento e com a sua ideologia, busca a transformação dos indivíduos, produzindo alienação ao corromper individualidades, que massificadas, se tornam algo único e indistinto.

As individualidades se perdem a ponto de as pessoas tornarem-se padronizadas, o que podemos considerar como consequência de um despreparo, de uma ausência de criticidade em relação ao que é oferecido pela televisão.

Essa fragilidade em relação ao que se vê é considerada uma característica dos adultos, marcada pela ausência de um olhar crítico em relação aos conteúdos televisivos e sua ideologia. Em se tratando de crianças isso se torna-se ainda mais gritante, pois a mídia televisiva tem toda uma magia para transformar a subjetividade ainda em formação e totalmente maleável, com sua programação e com os fascinantes comerciais transmitidos.

A partir dessa interferência da mídia televisiva que evidentemente age sobre os indivíduos, sobretudo as crianças, podemos considerar que a subjetividade infantil está seriamente comprometida.

Segundo Silva (2004:p140) uma propaganda de televisão, do ponto de vista pedagógico e cultural, não possui apenas informação e entretenimento, mas sim, formas de conhecimento que influenciarão o comportamento das pessoas de forma crucial e vital, e em se tratando de crianças, isso se torna ainda mais devastador.

O objetivo das empresas é, sem dúvida, estimular o consumo de seus produtos, e para isso são criados comerciais com cenários perfeitos, sempre muito coloridos e com uma variedade de brinquedos que enchem os olhos de qualquer criança, independentemente da classe social onde está inserida. Na maioria das vezes a mídia alcança seu objetivo: convencer as pessoas e principalmente as crianças à consumirem cada vez mais os produtos anunciados.

A mídia televisiva ocupa, muitas vezes, mais espaço na vida da criança do que a escola e a família, fato que agrava ainda mais o processo de massificação mencionado.

A televisão possui um poder de convencimento onde um personagem infantil, por exemplo, se torna em poucos dias uma espécie de “febre nacional”, estampado em todos os produtos possíveis e imagináveis desde alimentos, vestuários, brinquedos, materiais escolares, etc, oferecendo sempre uma dose extra de garantia de felicidade na obtenção do mesmo.

De forma implícita faz com que as crianças acreditem que ao possuírem um produto com determinado personagem, vão obter felicidade e realização, tornando assim nossas crianças verdadeiros consumidores mirins.

Muitas vezes os pais, para se livrarem da culpa por sua ausência na vida dos filhos, acabam optando por deixar a escolha nos momentos de lazer, o que vestir e até os alimentos, na mão das crianças. Essas, totalmente convencidas e influenciadas pela mídia, fazem escolhas inadequadas e prejudiciais a si mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste trabalho foi possível concluir que a televisão de forma geral e evidentemente os comerciais transmitidos por ela exercem sobre as crianças uma grande influência negativa. Isso porque em vez de contribuírem para a formação de adolescentes e adultos críticos no futuro, a mídia televisiva e os comerciais de televisão, muito pelo contrário, em geral colaboram para a passividade de seus telespectadores e para a ausência de criticidade.

Expor as crianças à essa mídia pode comprometer de forma negativa sua identidade e subjetividade, pois a publicidade televisiva tem como principal objetivo vender os produtos anunciados, mesmo que para isso venda primeiro a ideia de igualdade e padronização dos consumidores, principalmente do público infantil.

Nesse sentido, a noção de identidade, que está diretamente ligada à diferença, é prejudicada. O mesmo ocorre em relação à subjetividade quando as crianças se veem iguais às demais, sem particularidades, sem características interiores. Isso acontece porque uma das principais características da televisão é a massificação do seu público, pois assim seu objetivo final, que é a venda de seus produtos, se torna cada vez mais fácil de ser alcançado.

A televisão tem o poder de convencer. Muitos são os profissionais envolvidos em uma “simples” propaganda infantil, pois a possibilidade de sucesso com a venda para esse público é praticamente garantida. O foco dos profissionais do marketing está nas mensagens e principalmente nas imagens, pois são elas as responsáveis por convencer as crianças de que elas realmente precisam de determinados produtos para serem felizes.

A mídia televisiva e principalmente os comerciais têm o poder de implantar desejo nas crianças. Quando uma criança pede um brinquedo para os pais, não é um desejo genuíno dela possuir esse brinquedo; foi a mídia que, através de seus comerciais, despertou esse interesse nela.

Uma das principais consequências da mídia televisiva na vida das crianças é o consumismo e principalmente a frustração que muitas vezes esse consumo causa na vida dos pequenos, pois a mídia vende junto com o produto uma garantia de felicidade, que parece ser eterna, mas que na verdade dura apenas até o anúncio do próximo produto.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Claudia Cristina dos Santos.** *Olhares Infantis sobre a televisão*. Tese (Doutorado em educação) - Universidade de São Paulo (Feusp), São Paulo, 2007. Acesso em 26 de fevereiro de 2020.
- BARROS NETA, Maria da Anunciação Pinheiro.** *A influência da TV na educação de crianças e adolescentes*. Cuiabá: 2001. Acesso em 26 de fevereiro de 2020.
- HAMBURGER, Esther** *Distribuição de aparelhos marca desigualdade social e regional* São Paulo: 2004 Folha de São Paulo Ilustrada 18 de Abril. Acesso em 26 de fevereiro de 2020
- LINN, SUSAN.** *Crianças do consumo: a infância roubada*. São Paulo, Instituto Alana, 2006. www.criancaeconsumo.org.br. Acesso em 25 de fevereiro de 2020
- LISITA, Verbena Moreira Soares Souza da** *Pedagogia e Pedagogos Para Quê?* São Paulo: Cadernos de Pesquisa v. 37 n. 131 2007. Acesso em 26 de fevereiro de 2020
- MASQUETTI, Maria Helena** “*Em dia com as crianças*”. Entrevista concedida ao site do Idec (Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor). São Paulo, 8 de outubro de 2010. Disponível em: <<http://www.idec.org.br/emacao.asp?id=2473>>. Acesso em 26 de fevereiro de 2020
- MOREIRA, Alberto da Silva.** *Cultura midiática e educação infantil*. Campinas, 2003. Acesso em 26 de fevereiro de 2020.
- PONTES, Aldo** “*Crianças podem aprender com a ‘máquina de socialização’ chamada TV*” in, O Estado de São Paulo, Caderno Entrevista. São Paulo, 16 de agosto de 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/>> Acesso em 25 de fevereiro de 2020
- RENNER, Estela.** *Criança, a alma do negócio* Produtores: Maria farinha produções, 2008 (Documentário) Acesso em 26 de fevereiro de 2020
- SALECT, Renata.** *Sobre a felicidade: ansiedade e consumo na era do hipercapitalismo*. São Paulo, Alameda, 2005. Acesso em 24 de fevereiro de 2020.
- SARMENTO, Jacinto Manuel** *Imaginário e cultura da Infância* S.D (mimeo)

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença, perspectiva dos estudos culturais, Petrópolis, Vozes, 2007

SILVA, Tomaz Tadeu da. in *Documentos de Identidade*, uma introdução as teorias do currículo. Belo horizonte Autentica 2007

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



REGINA TELMA BELEM DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNOPAR Universidade Norte do Paraná (2016); Professora de Educação Infantil de Prefeitura Municipal de São Paulo no Cei Barbara Heliodora.

RESUMO

A importância da Educação Física na educação infantil para o processo de aprendizagem, apontando para o fato de que a Educação Física em sua essência trabalha a cultura corporal de movimentos, a motricidade e o desenvolvimento psicomotor, algo essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, além disso, trabalha-se também a ludicidade, através de jogos brincadeiras e danças. A pesquisa consiste em descrever desde origem, onde inicialmente era caracterizada como higienista e posteriormente no militarismo voltou-se para o propósito de formar cidadãos fortes prontos para defender a pátria. Sua concepção esportiva veio na década de 1960, quando a educação física foi usada para formar atleta para competições nacionais e internacionais. E mais tarde surgiram novas tendências, essas voltadas para o pedagógico, onde autores, como Carmen Lúcia SOARES, DAÓLIO, PIAGET, KUNZ, MATTOS, NEIRA entre outros contribuíram através de suas obras, para que a educação física fosse vista como componente indispensável para o processo de aprendizagem do ser humano, pois mesmo antes da criança aprender a ler e a escrever, ela aprende a lidar com os movimentos algo necessário para o desenvolvimento psicomotor, trabalhando a motricidade a cultura Corporal e ajudando a criança a conviver em grupo.

Palavras-chave: Educação Física. Motricidade. Desenvolvimento Psicomotor Cultura Corporal.

INTRODUÇÃO

A Educação Física é considerada um componente curricular importante para a educação infantil, onde através desta disciplina os educandos têm a possibilidade de aprender de forma lúdica, pois, ao contrário do que muitos pensam, a sua prática não está apenas voltada para o esporte, ou jogos de regras, como por exemplo, futebol, vôlei, basquete, handball e muitos outros, mas sim ligada à saúde, na prevenção de doenças degenerativas, e também como disciplina escolar.

A Educação Infantil pode ser considerada como a fase do desenvolvimento das habilidades específicas do ser humano ou movimentos fundamentais, pois acontecem entre os dois e cinco anos. Contudo, a fase pré-escolar é considerada a fase dos movimentos fundamentais, na qual a criança desenvolve as capacidades motoras como, coordenação, equilíbrio, ritmo, agilidade, resistência força e flexibilidade.

A vivência do dinamismo corporal é a base das discussões. E por meio delas, justifica-se a existência de uma Educação Física Escolar que a criança precisa experimentar: aprender a viver corporalmente, superando situações de simples movimentação ou de exercício físico para uma vivência inclusiva e integral, na qual são interpretadas as possíveis barreiras culturais e sociais, além das físicas, tão comuns no meio escolar.

Pensando no fato de que as vivências e experiências do corpo possibilitam que a criança descubra seu limite, valorize seu próprio corpo percebendo a origem de cada movimento, pois é a partir dessas experiências que as crianças começam a usar mais facilmente a linguagem corporal, ajudando-a no seu desenvolvimento para a descoberta de capacidades intelectuais e afetivas.

Embora muito se discuta sobre a necessidade de um professor de Educação Física na Educação Infantil, em muitas escolas nem sempre ele está presente, logo é necessário que o professor de educação infantil consiga ser efetivo, inserindo os conteúdos de educação física para sua turma de maneira prática e prazerosa.

A pesquisa baseou-se no referencial teórico de autores como; Carmen Lúcia SOARES, DAÓLIO, KUNZ, PIAGET, MATTOS, NEIRA entre outros, todos com grandes contribuições para definir a importância da educação física em seus vários aspectos, não apenas esportivos como muitos pensam, mas também no processo de cultura corporal de movimento, e também da Psicomotricidade.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O corpo, privilegiado nas “aulas de movimento” é o mesmo que incomoda as “aulas de raciocínio”. Por que não fazer uma só escola para os dois unindo (naturalmente) o que o homem separou (culturalmente). (MATTOS, 2000, p.16).

A criançada se reunia à tardinha, logo após fazerem os deveres de casa, onde a rua se transformava em uma espécie de parque, de pátio ou quadra de escola. Ali se ensina e se aprendia, os professores eram as crianças mais velhas, donos da malícia e da experiência, conhecedores das artimanhas de brincar, jogar quase sempre, vencer. Ludicamente assimilamos aquela quantidade infinita de regras, valores, comportamentos e conhecimentos.

Seus movimentos mais próprios e suas características eram internalizados de uma forma espontânea e agradável, distante daquela maneira de “aprender” com a qual, hoje, já adultos lidamos.

Segundo Mauro Mattos (2000), “Assim, deu-se a nossa primeira relação com o jogo, como o lúdico, com o pedagógico. Aprender e ensinar, naquele contexto ganhava ares de diversão, status de saber. Quem era capaz de subir na árvore mais alta? Acertar o alvo com as pedras atiradas com estilingue de tripa de mico”.

Voltando no tempo, e olhando para esses dias, onde se pensa na forma ideal de aprender, sem dor, sem sofrimento, e principalmente sem a tal decoreba. Até hoje não me recordo de criança alguma que ficasse repetindo as regras do jogo de bolinhas de gude ou que precisasse de alguma estratégia para memorizar as canções de roda. Segundo Marcos GARCIA (2000), “surge, então, uma nova concepção, apoiada em propostas que almejam o desenvolvimento harmonioso da criança e que concebem o movimento de forma integrada aos aspectos afetivos e sociais”.

Vista sob este ângulo, a Educação Física está extremamente associada à Psicomotricidade, ciência difundida nos tempos atuais, e que se ocupa do homem e seu corpo em movimento nas relações ao nível interno e externo. Constata-se mesmo, que alguns grandes nomes da Psicomotricidade são professores formados em Educação Física, como André Lapierre, Jean Lê Boulch, Vitor da Fonseca e outros.

Segundo Soares (1999), o século XIX, foi importante para entender melhor sobre a Educação Física, pois foi neste século que foi elaborado conceitos básicos sobre o corpo e sobre a utilização da força e do trabalho.

A Educação Física de acordo com a autora deve ser entendida como uma disciplina necessária, e proporcionada em todas as formas, em todos os espaços onde se pode

efetivar a construção de novos homens. Na sua origem, a Educação Física estava voltada para uma preocupação com os hábitos de higiene e saúde, tendo como referência métodos ginásticos originários do continente europeu, como a ginástica sueca e a ginástica francesa, a princípio sua característica era higienista.

Posteriormente, no modelo militarista, os propósitos ligaram-se à formação de indivíduos fortes e sadios, prontos para defender a pátria, nessa concepção, somente as pessoas consideradas aptas eram valorizadas fisicamente. A Educação Física surgiu como prática esportiva na década de 1960, com o governo militar, transformando a educação física, basicamente, em sinônimo de esporte. Nesse modelo as aulas de educação física, abordavam exclusivamente o conteúdo relacionado ao esporte, tendo como objetivo apenas, de identificar atletas com talento esportivo para uma possível representação de futuros atletas competirem nacional, e internacionalmente.

Dessa forma as aulas privilegiavam somente a minoria que apresentava certa facilidade para aprendizagem de gestos e habilidades. A partir de 1980, o país passa por um momento de transformação política, com a abertura para a democratização. Nesse momento originam-se novas correntes pedagógicas para a educação quando objetivos, conteúdos, métodos, estratégicos de ensino e avaliações começam a ser discutidas em diferentes componentes curriculares.

Na Educação Física surge novas tendências pedagógicas, com a intenção de dar um novo sentido para esse componente no ambiente escolar. Podem-se destacar algumas dessas abordagens: psicomotricidade, desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora, crítico-emancipatória, saúde renovada e Parâmetros Curriculares Nacionais (Darido, 2003).

Atualmente, entende-se que o principal objetivo da Educação Física no ambiente escolar seja a inserção e a intervenção do aluno na esfera da cultura corporal de movimento. Para Daólio (2004, p.2),

“Cultura é o principal conceito para a educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dimensão cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos”.

Em se tratando do termo cultura corporal de movimento, o autor quis dizer que, temos que ser claro, ao afirmar que, quando o ser humano produz cultura, o corpo está totalmente colocado nesse processo, independente do

seu conhecimento, ou seja, nas diversas construções culturais produzidas pela humanidade, jamais se pode excluir a utilização do corpo, pois ele faz parte de qualquer aprendizagem.

CULTURA CORPORAL

Cultura corporal: termo utilizado de maneira diferente por vários autores na Educação Física, como discute Daólio (2004). Independentemente disso, é importante destacar a crescente discussão que vem se aprofundando em assumir o ser humano como um ser eminentemente cultural, ampliando a visão reducionista do homem de caráter apenas biológico, psicológico e/ou cognitivo. Como ser cultural, manifesta-se pelo corpo que se expressa e se revela dotado de significação social, pois está inserido em um contexto social, produzindo e reproduzindo conhecimento ao longo do tempo, tendo ressignificadas as suas intencionalidades e formas de expressão, e constituem o que se pode chamar de cultura corporal “(PCNs, 1997, p.26)”. Uma cultura da qual a Educação Física vem se apropriando como conteúdo e da qual se espera um tratamento pedagógico na escola.

Portanto o que se quer destacar, quando se fala em cultura corporal de movimento, é que essas são recortes da cultura humana, apresentando características específicas relacionadas ao corpo-movimento. Segundo FREIRE (2003, p.35), os conteúdos da Educação Física são salientados como toda e qualquer manifestação cultural que “deve corresponder à dimensão lúdica ou à construção de técnicas de desenvolvimento corporal”, traduzidos ainda, nos PCNs, (1997), como cultura corporal, que vão ser categorizados em atividade rítmica e expressiva, ginástica, jogos lutas, esportes e conhecimento do corpo.

Pelo que pude notar Freire (2003), discorda da categorização da cultura corporal, como citada nos PCNs (1997), principalmente no que diz respeito à divisão jogo e esporte.

Existe um enorme histórico de movimentos acumulados durante a história de todo o processo de desenvolvimento da espécie humana, apresentando-se através de jogos, do esporte, da ginástica, das atividades rítmicas e expressivas, da luta, da capoeira, além de outros. E é exatamente o direito da criança em relação a tudo isso que se defende, dando possibilidades para que eles tenham oportunidade de usufruir, de partilhar, produzir, reproduzir e porque não transformar toda e qualquer forma de manifestação da cultura corporal de movimento.

Entende-se que a Educação Física, juntamente com os demais componentes curriculares escolares, deva propiciar ao educando o exercício de cidadania, buscando durante a prática pedagógica, a formação do aluno crítico direcionado para a conquista de

sua autonomia, por meio de conhecimento, da reflexão e da transformação da cultura corporal de movimento.

Entendendo assim o processo histórico, surgiu o Projeto de Lei nº. 1258 de dezembro de 1986, na Assembleia Nacional Constituinte. Neste substitutivo a Educação Física foi contemplada no artigo 36 com a redação abaixo apresentada, no entanto, infelizmente a legislatura chegou ao fim sem que o projeto fosse ao plenário.

"A Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório na Educação Básica ajustando-se as faixas etárias e às condições da população escolar, de modo a contribuir para o desenvolvimento do organismo e da personalidade do educando."
(FLORENCE e ARAUJO, 2005, p.2).

Em 1993, a Câmara aprova o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), porém em relação à Educação Física, sua nova proposta de redação para o artigo 34, foi assim apresentada: "A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da Escola, é componente curricular da Educação básica, ajustando-se às faixas e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos." (PEREIRA FILHO, 1997, p 138).

O autor ainda cita que a Lei nº. 9.394 - Lei Darcy Ribeiro, de 20 de Dezembro de 1996, revoga as leis nº. 4.024/61 nº. 5.540/68 nº. 5.692/71 e também o famoso Decreto nº. 69.450/71 que tratava a Educação Física como "atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolvem e aprimoram as forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando" (p 139). Essas condutas focaram uma Educação Física voltada para a questão da aptidão física, excluindo as diferenças e incentivando a discriminação.

Após sua aprovação na Câmara, o Projeto que atribuía à Educação Física a denominação de atividade, passa a ser entendida como uma cultura humana, pois se constitui em uma área que estuda e que atua em conjunto de práticas ligadas ao corpo e aos movimentos praticados pelo homem de decorrer de seu processo de evolução.

De acordo com Piccoli (2005) citado por Silva (2007), a Educação Física Escolar é um elemento do processo educacional formal, que possibilita o desenvolvimento global das crianças e adolescentes através de prática educativas que visam os exercícios de ginásticas, jogos esportes, dança e luta.

Conforme citado pelo autor acima, a Educação Física passa a ser essencial na Educação básica formal, pois através dela as crianças conseguem se desenvolver de uma maneira lúdica, porque com esta disciplina insere-se várias atividades físicas ligadas à

movimentos, e assim se consegue um melhor desempenho das crianças em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Quando a LDBEN define que a Educação Física deve ajustar-se às características da faixa etária e às condições sociais, concorda-se que é necessário, não apenas em aula, saber como proceder na base, já na Educação Infantil, ao início da sistematização de seu conhecimento, que será ampliado no processo no decorrer do Ensino Fundamental e ser aprofundado no Ensino Médio, levando-se em consideração o conhecimento dos conteúdos da cultura corporal e a difusão no decorrer da vida do ser.

EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, a Educação Física desempenha um papel de destaque, e muita importância, pois a criança desta fase está em plenodesenvolvimento das funções motoras, cognitivas, emocionais e sociais, passando da fase do individualismo para a das vivências em grupo. E nas aulas de Educação Física é o espaço perfeito para o aprendizado através das brincadeiras, desenvolvendo-se os aspectos cognitivo, afetivo-social, motor e emocional conjuntamente. (MAGALHÃES, KOBAL, GODOY, 2007).

A Educação Física Infantil, de acordo com Basei (2008).

“tem um papel fundamental na Educação Infantil, pela possibilidade de proporcionar às crianças uma diversidade de experiências através de situações nas quais elas possam criar inventar, descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações. Além disso, é um espaço para que, através de situações de experiências – com o corpo, com materiais e de interação social – as crianças descubram os próprios limites, enfrentem desafios, conheçam e valorizem o próprio corpo, relacionam-se com outras pessoas, percebam a origem do movimento, expressem sentimentos, utilizando a linguagem corporal, localizem-se no espaço, entre outras situações voltadas ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e afetivas, numa atuação consciente e crítica”. (p. 1)

Mais um autor cita a importância da disciplina Educação Física, na Educação Infantil, pelo fato desta proporcionar às crianças, uma diversidade de experiências, através de jogos de brincadeiras, de danças lutas e que tais situações levam as crianças a criar inventar e descobrir novos movimentos.

Em 2006, quando foi feita uma alteração na Lei de Diretrizes e Base (LDB) de 1996, o objetivo foi acabar de uma vez por todas com as dúvidas a respeito de sua obrigatoriedade nas escolas, fazendo com que a Educação Física fosse entendida como um componente curricular da educação básica, esta que é de nosso conhecimento compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Considerando-se a literatura em Educação Física sobre a faixa etária dos alunos da Educação Infantil, constata-se que a capacidade de movimento não é inata, significando que a qualidade e a quantidade de experiências motoras adequadas são fundamentais para o estabelecimento de um acervo motor rico e flexível que permita aprendizagens mais complexas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste contexto, considerado aqui, que as aulas de Educação Física na Educação Infantil, devem constituir-se em momentos de experimentação da maior diversidade possível dos componentes da cultura corporal de movimento.

Entendendo que a criança tem como característica principal a intensidade de movimentos, compreendo que é de fundamental importância tratar das especificidades do campo do conhecimento da Educação Física desde a Educação Infantil, pois só assim podemos verificar a necessidade de uma concepção didático-metodológica para ser desenvolvida na educação infantil que respeite a criança em seu desenvolvimento psicomotor, trabalhando assim os aspectos cognitivos, sociais, afetivos e motores de forma integrada, sempre buscando desenvolver na criança o seu olhar crítico para as relações sociais na sociedade em que ela está inserida.

REFERÊNCIAS

- PIAGET, Jean. O Nascimento da Inteligência na Criança, 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987-
- Soares, Carmen Lúcia, Educação Física: raízes Europeias e Brasil, 3 ed. Campinas:Autores Associados, 2004 –

DAÓLIO, Jocimar, Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 80, Campinas, 1997. (Tese Doutorado)-Faculdade de Educação Física, Unicamp. Campinas, 1997-

KUNZ, E. Didática da educação física, 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2001

NEIRA, M.G. Educação física: desenvolvendo competências. São Paulo: Phorte, 03/2020

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação, 1996. (20/03/2020)

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. (21/03/2020)

NEIRA, M.G. Educação física: desenvolvendo competências. São Paulo: Phorte, (18/03/2020)

<http://www.cpt.com.br/cursos-educacao-infantil/artigos/educacao-fisica-infantil-objetivos-gerais-e-objetivos-especificos> (18/03/2020)

A HISTÓRIA DA LUTA DAS MULHERES NO BRASIL



ROBERTA SÍLVIA BRANCAGLIONI

Graduação em História pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (20); Professora de História no Ensino Fundamental II e Médio na rede pública de Ensino do Município de São Paulo na EMEF Rui Bloem.

RESUMO

O presente estudo tem como tema a história da luta das mulheres no Brasil, tratando-se das transformações enfrentadas em nossa sociedade que contribuíram para a mulher tivesse o seu papel reconhecido. A presença de mulheres na liderança de partidos e nações é uma das árduas conquistas femininas ao longo da História. A luta por igualdade de direitos é longa e, a cada dia, um novo capítulo é escrito. Por meio de uma pesquisa do tipo bibliográfica, com aporte teórico baseado em FOUCAULT (1969, 2004) VAITSMAN (2001) e BADINTER (1985), temos como objetivo geral deste estudo a importância da história da luta das mulheres no Brasil, e como objetivo específico, pretende-se observar o quanto essa luta influenciou em nossa sociedade e na mudança do perfil da mulher na mesma ao longo do tempo. Na maioria das sociedades, há diferenças e desigualdades entre mulheres e homens nas funções e responsabilidades atribuídas, atividades desenvolvidas, acesso e controle sobre os recursos, bem como oportunidades de tomada de decisão. Estas diferenças e as desigualdades entre os sexos são moldadas ao longo da história das relações sociais, mudando ao longo do tempo e em diferentes culturas.

Palavras-chave: História; Mulher; Sociedade.

INTRODUÇÃO

As transformações pelas quais passou a família a partir do século XVIII permitiram que os conceitos e práticas relacionadas à maternidade e aos cuidados maternos também se modificassem. As contribuições científicas, que tiveram como fio condutor os discursos médicos, colaboraram para uma nova forma de relação mãe-filho, pela importância

atribuída às características específicas do papel materno e, mais recentemente, do lugar de pai.

Em 1932, durante o governo de Getúlio Vargas, as mulheres conquistaram o direito do voto e desde então passaram a possuir papéis fundamentais em todos os campos de atuação. Segundo o Art. 5º da Constituição Federal de 1988: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade...” E em seu Inciso I: “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição.” Mas será que, na prática, homens e mulheres são iguais como a lei determina?

Dessa forma, essa pesquisa é relevante porque contribui para ampliarmos nosso olhar a respeito dos direitos conquistados pelas mulheres por meio de sua luta, mostrando que seus valores são muitos em uma sociedade machista e preconceituosa que até hoje impera de forma quase absoluta, não para ocupar os seus lugares na sociedade, mas como indivíduos constitutivas dessa sociedade compondo a regulação e a harmonia dela de forma vital no lar, na família, na sociedade, na política e no mundo.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa consiste em verificar a importância da história da luta das mulheres no Brasil, e como objetivo específico, pretende-se observar o quanto essa luta influenciou em nossa sociedade e na mudança do perfil da mulher na mesma ao longo do tempo.

CAPÍTULO 1- A TRAJETÓRIA DA LUTA DAS MULHERES NO BRASIL E SUA IMPORTÂNCIA PARA A NOSSA SOCIEDADE

Para pensarmos as mulheres na História do Brasil, vamos retomar um conceito de patriarcado, que se refere à uma sociedade organizada baseada na figura e no poder masculino, regida pela heterossexualidade. Esta é uma das características da sociedade brasileira, marcada pela dominação masculina desde o tempo da colonização.

Na sociedade patriarcal, os papéis masculino e feminino estão previamente definidos, e as propagandas refletem a cultura da sociedade. O patriarcalismo nada mais é do que a supremacia do homem nas relações sociais.

O termo Patriarcalismo é oriundo de Patriarcado, que, por sua vez, tem origem na palavra grega pater. A primeira vez que o termo foi usado com conotação de preponderância do homem na organização social foi pelos hebreus com o propósito de qualificação do líder de uma sociedade judaica. Mas o grego helenístico também já fazia

menção ao termo, pois as mulheres eram concebidas como objetos de satisfação masculina e, conseqüentemente, julgadas como inferiores.

A lógica patriarcalista estabeleceu o poder de uma autoridade religiosa masculina sobre seus subordinados. Mas estende-se também a situações em que os homens dominam familiares, empregados ou aspectos políticos de uma organização social. Assim, as pessoas passam a dever obediência à imagem do homem dominante.

Ao longo de décadas vimos construindo definições e modelos de pai, mãe, filhos, bem como delimitando suas funções. Quando o homem-pai é focalizado e todos os poderes lhe são atribuídos, a mãe apresenta-se em um papel secundário, condição que a assemelha à criança, ou seja, sua condição seria de submissão à autoridade paterna.

O homem, então, seria percebido como superior à mulher, diferença que lhe conferia uma autoridade entendida como natural sobre a esposa e os filhos. A partir do século XVIII, quando a sociedade passa a se interessar pela criança, por sua sobrevivência e educação, as atenções se voltam para a mãe, que se torna a figura fundamental, em detrimento do pai. Em ambos os casos a mãe modifica o seu status relativo em função do filho e do marido. Segundo os padrões estabelecidos pela sociedade, a maternidade será valorizada ou depreciada, e a mulher classificada como boa ou má mãe (BADINTER, 1985, p. 21).

Desse modo, assiste-se à mudança progressiva do foco que se desloca da autoridade paterna ao “amor materno”. Comparando as formas de organização familiar do século XVIII com as posteriormente encontradas e que se tornaram predominantes no período moderno, verifica-se que a organização familiar sofreu modificações significativas e que predominaram, nesse período, sentimentos de ternura e intimidade ligando pais e filhos. Essas seriam verdades constitutivas do sujeito moderno, produzidas ao longo da história? As relações conjugais passaram a ser realizadas sob a égide dos novos ideais libertários e igualitários. Uma vez que o casamento por contrato não era mais conveniente a tais ideais, passou a ser consagrado com base no amor. As relações conjugais, dando ênfase à felicidade, ganharam importância para a família.

A conscientização social com relação ao sentimento da família e da infância provocou mudanças importantes nas relações entre marido-esposa e pais-filhos (BADINTER, 1985), apontando para uma dispersão da responsabilidade sobre os menores, incluindo na equação todos os agentes — pai, mãe, Estado e demais instituições e não mais um ou outro, como historicamente observado.

Embora os indivíduos tivessem alcançado maior liberdade em suas escolhas, novos discursos são produzidos impondo outras formas de subjetividade. Segundo Foucault (1988, p. 93), a partir do século XVIII, ao dispositivo de aliança se superpõe o de

sexualidade: criado, inventado e instalado pelas sociedades modernas – porque os processos econômicos e as estruturas políticas não encontravam mais no dispositivo de aliança um instrumento adequado a seus propósitos.

Contingências de ordem social e econômica sobrepuseram esses dois dispositivos. O primeiro, baseado no matrimônio, desempenha importante papel na transmissão e circulação de riquezas – dispositivo de aliança. O segundo é baseado no corpo enquanto produtor e consumidor – dispositivo de sexualidade. O dispositivo de aliança visa à homeostasia do corpo social, vinculando parceiros com papéis e status definidos. O dispositivo de sexualidade vincula-se ao corpo, aos prazeres e impressões (FOUCAULT, 1988, p. 100).

Dentro desses ideais nasce a família moderna, que transita entre duas esferas distintas: a do privado e a do público. O espaço privado desenvolveu uma nova forma de reclusão feminina, o que proporcionou e redefiniu, em termos de socialização e comportamento, as fronteiras do feminino e do masculino. Socialmente a mulher foi definida como não tendo os requisitos necessários para o mundo público, sua atuação restringindo-se às relações na família, como filha e esposa. Em contrapartida, o espaço público, domínio masculino, se definiu pelos princípios universalistas, igualitários do mercado e posteriormente da cidadania (VAITSMAN, 2001, p. 13).

Essas relações desenharam os modos de subjetivação, ou seja, construíram as subjetividades, os papéis e as instituições sociais, e, dentre elas, as configurações familiares (FOUCAULT, 2004; BERGER; LUCKMANN, 1966).

A inter-relação entre poder e saber constitui os discursos sobre o sujeito moderno. E o poder se realiza por meio da rede complexa de tecnologias e sistemas disciplinares em que parte dessa trama se baseia, particularmente nos conhecimentos da medicina, da educação, do direito e da psicologia. As normas impostas pelas práticas disciplinares e disciplinantes constituem as subjetividades em cada tempo e contexto históricos (FOUCAULT, 1969, 1995, 2002a).

A institucionalização da família conjugal moderna construiu-se com base em uma cultura familiar em que se enfatizavam a privacidade, o amor materno e a criança, “fazendo da mulher a própria encarnação de tudo aquilo que a vida privada e familiar passou a significar no imaginário social” (VAITSMAN, 2001, p. 14).

Dentro desse contexto, a mulher é segregada das novas formas de sociabilidade pública, em que as atividades políticas, educacionais, artísticas, culturais, empresariais, científicas e administrativas são desempenhadas. A família conjugal moderna, balizada pelo casamento legal e indissolúvel, em que indivíduos manifestavam a liberdade de

escolha pessoal, vê-se em dilema devido ao constrangimento perante os papéis que são definidos no exercício da individualidade de cada um.

A construção desse modo de vida impediu a igualdade entre os gêneros, bem como a conquista feminina da cidadania, estando a mulher subordinada legalmente ao marido. A subordinação da mulher em relação ao homem poderia ser considerada uma forma de dominação e/ou de poder? Existem diferenças nas formas de como o poder é exercido? A dominação e o poder exercido pelo homem são formas de se estabelecer uma relação de imposição sobre os mais fracos, nesse caso, mulher e criança?

Essas transformações abalaram o padrão institucionalizado do casamento calcado, por exemplo, na eternidade das relações, sustentada pela ideia da indissolubilidade do matrimônio. A noção de eternidade das relações e dos sentimentos, uma vez abaladas, proporcionou maior instabilidade e insegurança e um número elevado de separações. “O casamento e a família passaram a desfazer-se e refazer-se continuamente” (VAITSMAN, 2001, p. 16).

Esse comportamento assumido pela família na atualidade não parece muito diferente do modelo de casamento ocorrido nas sociedades ocidentais, antes da época romana, em que pelo menos ao homem era dado o direito de dissolvê-lo e de recomeçar. Se, por alguma razão, o casamento não atingisse a sua finalidade, como por exemplo, a esterilidade impedindo a reprodução, era dissolvido e a mulher voltava para a casa da família de origem. Imediatamente um novo casamento deveria ser contraído.

Pode-se inferir que família e sociedade estão em um permanente processo de mutação em que existe uma influência recíproca e transformadora. Seja qual for a prevalência que um organismo exerce sobre o outro, o fato é que a família, assim como a sociedade, se baseia em relações pessoais, grupais e patrimoniais. Em decorrência dessas relações, o Direito teve fundamental desenvolvimento, exercendo uma de suas funções precípuas, a de prevenir e compor conflitos.

1.1 AS MUDANÇAS SOCIAIS E A HISTÓRIA DA MULHER

É importante entender que família é uma instituição social, ou seja, uma criação da sociedade para sua própria organização. Ao longo da vida, estamos inseridos em várias instituições sociais, sendo a família a primeira delas. Desta forma, a base na formação de todo indivíduo. É nela que aprendemos os primeiros valores, assim como regras sociais. Encontramos nossas primeiras referências que nortearão a construção de nossa

identidade. Assim, compreender as características das famílias de nossos alunos nos ajuda a entender melhor o comportamento que apresentam.

Do período colonial até o fim do século 19, havia igualmente altas taxas de natalidade e mortalidade: um percentual muito grande de bebês não sobreviviam ao primeiro ano de vida. Ter muitos filhos, portanto, nem sempre era sinônimo de família numerosa. Havia ainda métodos contraceptivos - tomar chás abortivos, estender a duração do aleitamento materno e aderir ao coito interrompido (motivo de reprimendas no confessionalário).

As famílias eram mais numerosas nas áreas rurais. Filhos eram sinônimo de mais braços nas lavouras - uma ideia que se estendeu até as grandes migrações para a cidade, nos anos 1930 e 1980. Com os investimentos na educação formal e a urbanização, as famílias começam a encolher - especialmente nas áreas urbanas.

É a chamada PRIMEIRA TRANSIÇÃO DEMOGRÁFICA. Caem as taxas de natalidade e de mortalidade - fenômeno que se desenrola ao longo do século 19 na Europa, e apenas no início do século 20 no Brasil. Em uma sociedade patriarcal e predominantemente cristã, o nascimento dos filhos era, até então, visto como a razão maior do casamento. Esse conceito passa a sofrer questionamentos. A partir dos anos 1920, textos feministas pedem direito ao aborto. Começa a se discutir o desejo de não ter filhos. Nos anos 1960, as brasileiras têm em média seis filhos. É o período em que a pílula anticoncepcional dá a opção de escolher com mais segurança quando e quantos filhos ter.

A partir da década de 1980, com a entrada em grande escala das mulheres no mercado de trabalho, surge uma maior diversificação dos arranjos familiares. É a SEGUNDA TRANSIÇÃO DEMOGRÁFICA. Além de delimitar o número de filhos, os casais também passam a postergar a hora de tê-los. Muitas mulheres, quando percebem, estão passando da idade recomendada para engravidar. Ao longo do século 20, cai a taxa de fecundidade (número médio de filhos que uma mulher teria ao final do seu período fértil) no mundo. Passa de seis filhos por mulher (1900) para 2,8 (2000). Entre as brasileiras, a taxa é de dois filhos por mulher, de acordo com a PNAD de 2006 do IBGE. Esses baixos índices colocam o Brasil no patamar da Segunda Transição Demográfica, conforme observado na Europa.

Hoje já se verifica em muitos países o que seria a TERCEIRA TRANSIÇÃO DEMOGRÁFICA - a não fecundidade. Na virada do século 21, cresce o número de casais sem filhos. Já somam 15,75% do total de domicílios no Brasil. Com a queda de natalidade e o envelhecimento da população, alguns países desenvolvidos começam a incentivar o nascimento. Na Alemanha, país em que uma em cada três mulheres não têm filhos, o governo paga um bônus mensal para cada criança. Paralelamente à queda da natalidade,

os recasamentos mantêm as famílias numerosas com acréscimo de meio-irmãos, filhos e pais de padrastos e madrastas. A casa continua cheia.

As origens do movimento feminista estão, intimamente, ligadas a reivindicação por direitos básicos, como educação, voto e trabalho. Por mais que haja uma tendência em datá-lo a partir da década de 60, atos do século passado já podem ser considerados feministas.

As reivindicações pelo direito feminino começaram no século 18 porém, a palavra feminismo só apareceu, mesmo, no final do século 19. Considerando de forma didática, o movimento feminista passou por três importantes momentos ao longo da História.

O primeiro foi marcado pelas reivindicações por direitos democráticos, incluindo direito ao voto, divórcio, educação e trabalho. Neste ponto, destaca-se o movimento sufragista, iniciado na Inglaterra em 1867 e reforçada em 1869 nos Estados Unidos. O movimento teve voz no contexto da urbanização e na industrialização do século 19.

Na década de 60, o segundo momento foi marcado pela liberação sexual, especialmente, com a criação do primeiro contraceptivo oral. Figuras como Simone de Beauvoir e Betty Friedan desconstruíram o papel, até então, convencionado para a mulher na sociedade.

Em setembro de 1968, em Atlantic City, saíram às ruas para protestar contra os estereótipos femininos e a “ditadura da beleza”. A ideia inicial era promover uma queima de sutiãs, mas, isso acabou não acontecendo.

A luta sindical dos anos 70 marcou o início do terceiro momento. No Brasil, a mobilização seguiu firme pela construção de creches para os filhos das trabalhadoras, igualdade salarial, entre outros direitos.

Porém, ao longo de toda a História, o movimento feminista foi marcado pela luta por justiça e igualdade empreendida pelas mulheres. No contexto da Revolução Industrial, o feminismo se solidificou tendo o movimento operário como grande aliado.

Dois acontecimentos marcaram essa época, sendo elas as greves de 1857 e 1911. A primeira, em 08 de março, contou com a paralisação de uma semana de operárias têxteis, duramente reprimidas pela polícia. Reprimidas e queimadas vivas dentro da fábrica.

O segundo episódio foi a greve de 25 de março que culminou no incêndio da fábrica Triangle Shirtwaist Company. Dos 146 operários mortos, 100 eram mulheres. Os dois acontecimentos se juntaram para instituir março como o mês da mulher.

Atualmente, mulheres de todo o mundo continuam engajadas nas temáticas anteriores e buscam, principalmente, o fim da misoginia, destruindo estereótipos que impedem mais conquistas por parte do sexo feminino.

1.2 MULHERES QUE SE DESTACARAM NA HISTÓRIA DA LUTA PELOS SEUS DIREITOS

Ao longo da História do Brasil, as mulheres não se submeteram pacificamente a tal dominação patriarcalista imposta pela sociedade. Ao estudarmos algumas mulheres brasileiras, podemos perceber que sempre houve luta para que fossem reconhecidas.

Assim, algumas mulheres destacaram-se no movimento de luta feminista, tais como:

- Joana D’Arc: pobre e analfabeta, tinha 17 anos quando convenceu o grupo de soldados franceses a segui-la na guerra contra os ingleses no século 14. Foi queimada viva sob a acusação de bruxaria;
- Maria Quitéria de Jesus: em 1822, entrou para o exército nacional, vestida como homem, lutando na Guerra da Independência. Foi a primeira mulher a integrar uma unidade militar no país;
- Marie Curie: acumula dois prêmios Nobel por suas descobertas na química e física, tornando-se uma das cientistas mais importantes do mundo;
- Virginia Woolf: uma das maiores escritoras modernistas do mundo e revolucionou o século 20 ao escrever sobre a mulher na sociedade e abordar a questão homoafetiva em seus livros;
- Bertha Lutz: articuladora do direito voto, Bertha trabalhou na mudança da legislação trabalhista que feria os direitos das mulheres e crianças;
- Simone de Beauvoir: pensadora do movimento feminista que, durante a década de 60, promoveu a desconstrução do papel convencional da mulher na sociedade. Seu livro “O Segundo Sexo” é citado em debates sobre o feminismo, mapeando as formas de opressão masculina;
- Ada Lovelace: primeira programadora do mundo, passou a vida realizando pesquisas relacionadas a números, cujo trabalho inspirou a criação dos computadores pessoais;
- Nísia Floresta: escritora potiguar pioneira na publicação de textos em jornais do século 19, traduziu e refletiu a obra de Mary Wollstonecraft sobre o direito das mulheres. É considerada a precursora do movimento feminista no Brasil;
- Laudelina de Campos Melo: fundadora do primeiro sindicato de trabalhadoras domésticas do Brasil, sua atuação é tida como fundamental para o reconhecimento dos direitos da categoria.
- Maria da Penha Maia Fernandes: farmacêutica cearense que lutou pela condenação de seu ex-marido pelas sucessivas agressões e duas tentativas de homicídio. Ficou

paraplégica por um tiro de espingarda e dá nome à Lei que pune agressores em crimes contra mulheres;

- Coco Chanel: estilista que revolucionou a moda com peças que libertaram as mulheres, como a calça e chapéus elegantes;

- Rose Marie Muraro: dedicou a vida à luta pela igualdade de direitos para mulheres, sendo reconhecida como a Patrona do Feminismo Brasileiro pelo governo federal;

- Dandara: viveu no século XVII e, juntamente com Zumbi, comandou o maior quilombo do Brasil, o de Palmares. Na maior parte dos livros didáticos ela é representada apenas como a “mulher de Zumbi”, entretanto, pesquisas recentes têm demonstrado que ela foi uma liderança de igual influência a Zumbi;

- Francisca Senhorinha Motta Diniz: era uma professora, jornalista e escritora mineira que, em pleno século XIX, fundou um dos primeiros jornais que pleiteava a emancipação feminina. O jornal chamava-se “O Sexo Feminino”;

- Bertha Maria Júlia Lutz: empenhou-se na luta pelo voto feminino e junto com outras mulheres, entre as quais Maria Lacerda de Moura, criou, em 1919, a Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher que, em 1922, se transformou na Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF). Não parou mais, desde então. Aliada à luta pela causa feminina, ainda teve tempo de trabalhar por 46 anos como pesquisadora e professora na do Museu Nacional, Rio de Janeiro, alcançando o reconhecimento internacional na área de zoologia;

- Patrícia Rehder Galvão: nasceu em São João da Boa Vista (SP) em 1910. Jornalista e escritora, mais conhecida por Pagu, casou-se em 1930 com o escritor modernista Oswald de Andrade. No ano seguinte, ingressou no Partido Comunista Brasileiro, então Partido Comunista do Brasil (PCB), vindo a editar, pouco depois, juntamente com Oswald e Queirós Lima, o jornal panfletário O Homem do Povo que, empastelado pelos estudantes da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, só teve oito números. Presa como agitadora numa greve de estivadores em Santos, transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde trabalhou como indicadora de lugares num cinema da Cinelândia, ao mesmo tempo em que fazia parte dos grupos de “autodefesa” que protegiam os oradores nos comícios e reuniões do PCB. De volta a São Paulo, lançou, no início de 1933, Parque industrial - romance proletário, assinando-se sob o pseudônimo de Mara Lobo, obra de nítida inspiração marxista;

- Nise da Silveira: foi singular na Psiquiatria brasileira. Pequeninha e frágil, era uma gigante em força e coragem com que defendeu e lutou por suas ideias no âmbito da psiquiatria institucional. Ela foi pioneira na terapia ocupacional, introduzindo este método no Centro

Psiquiátrico Pedro II do Rio de Janeiro e, segundo suas próprias palavras, entrara na Psiquiatria "pela via de atalho da ocupação terapêutica, método então considerado pouco importante para os padrões oficiais", trabalhando no Serviço de Assistência a Psicopatas e Profilaxia Mental, na Praia Vermelha, pertencente da antiga Divisão de Saúde Mental.

Nesta trajetória, podemos ver atos como, por exemplo, que em 2015, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável, contando com um plano de ação composto por 17 objetivos globais para promover o desenvolvimento sustentável e erradicar a pobreza.

A ONU Mulheres, então, lançou a iniciativa global “Por um planeta 50-50 em 2030: um passo decisivo pela igualdade de gênero”. Nela, foram traçados compromissos assumidos por mais de 90 países para eliminar as desigualdades de gênero.

Dentre as ações, estão a criação de novas leis e o fortalecimento de direitos conquistados pelas mulheres, além de programas para erradicar a violência contra mulheres e meninas, participação das mulheres e campanhas de educação pública pela igualdade de gênero.

No Brasil, uma das primeiras ações foi a sanção da tipificação do crime de feminicídio. São outros compromissos a garantia de proteção no Programa Mulher; Viver sem Violência; grupo de trabalho sobre a saúde para as mulheres com deficiência, entre outros.

Contudo se compararmos a vida dessas mulheres, no período da idade média com os dias atuais, são inúmeras as mudanças e vitórias, porém, é muito pouco comparado a todo o sofrimento e humilhação que foram submetidas em todas as fases da história.

Mesmo com os direitos garantidos por Leis, como o direito ao voto, Lei Maria da Penha, Licença Maternidade e outros, muitas ainda passam por situações de violência, sexual, social e familiar, profissionalmente são diminuídas e os salários ainda são inferiores, como seres humanos ainda são tratadas em alguns casos como inferiores, submissas, quando na realidade estão prontas para desempenhar atividades que só os homens atuam, ainda melhor que eles, pois já chegaram a um pé de igualdade em nível de intelectualidade com os homens.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste trabalho, a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho foi a do tipo bibliográfica, com pesquisas realizadas através de livros, revistas, artigos acadêmicos, periódicos e jornais. O referencial teórico disponibilizado através da Internet

permitiu uma ampla fundamentação teórica do trabalho. Para fundamentar este artigo, as bibliografias consultadas focam em FOUCAULT (1969, 2004) VAITSMAN (2001) e BADINTER (1985).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos mostra o quanto o reconhecimento da história da luta das mulheres no Brasil é de suma importância para a formação da nossa cidadania crítica.

O feminismo vem mostrando um aspecto positivo do pensamento, um aspecto de reconstrução de um mundo menos violento, menos agressivo, menos opressor. E tudo isso feito através de um pensamento crítico na medida em que ele desconfia das coisas que nos aparecem como naturais.

O feminismo(s) não constitui um movimento ou discurso ressentido, é um movimento inclusivo. Não acontece uma guerra pela supremacia da identidade feminina. Há sim, uma batalha pelo fim das identidades rígidas. O feminismo não é uma guerra das mulheres pelas mulheres. Talvez o feminismo enquanto movimento marcado historicamente pela radicalidade seja uma luta por um mundo onde ser homem ou mulher não faça diferença alguma. Essa perspectiva, a nosso ver, não tem o sentido de igualar mulheres e homens. Pelo contrário é a luta constante contra discursos e práticas que nos fazem pensar que há alguma vantagem ser homem ou mulher.

Homens e mulheres não são grupos homogêneos e, para melhor entender suas dinâmicas, a interação com outras dimensões, grupos e categorias é de suma importância. Idade, escolaridade, raça/etnia, religião, deficiência, orientação sexual, migração e status de cidadania, assim como viver em áreas urbanas e rurais, são interseções que influenciam a análise de gênero e devem ser consideradas sempre que os dados e as informações disponíveis permitirem tais desagregações. Vemos que ainda temos muito o que avançar.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. B. **Ideologia e feminismo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1980. ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981. _____. O casamento indissolúvel. In: ARIÈS, P.; BÉNJIN, A. (Org.). Sexualidades ocidentais. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 163-182.

AZEVEDO, T. **Namoro à antiga: tradição e mudança.** In: VELHO, G.; FIGUEIRA, S. A. Família, Psicologia e Sociedade. Rio de Janeiro: Campus, 1981. p. 219-275.

BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. RESUMEN 82 ISSN 2318-2903 Rio de Janeiro v. 2, n. 1, p. 57-83, jan./jun. 2014

BARBOSA, H. H. **A família em face do vigente Direito Civil brasileiro.** In: SOARES, J. C.; EWALD, A. P.; DAMAS, C. (Org.). Anais das terças transdisciplinares: experimentando a fronteira entre a Psicologia e outras práticas teóricas. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

BELOTTI, E. **Educar para submissão: o descondicionalismo da mulher.** Rio de Janeiro: Vozes, 1975. BERGER, P.; LUCKMANN, T. A construção social da realidade. Rio de Janeiro: Vozes, 1966.

BRASIL. **Código Penal.** São Paulo: Saraiva, 2000. BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1999. BRASIL. Novo Código Civil comentado. São Paulo: Saraiva, 2002.

BUTLER, Judith. **Variações sobre sexo e gênero: Beauvoir, Wittig e Foucault.** In: Seyla Benhabib e Drucilla Cornell (coords.), Feminismo como crítica da modernidade. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987, pp. 139-154.

COSTA, Claudia de Lima. **O tráfico do gênero. Cadernos Pagu (11): trajetórias do gênero, masculinidades.** Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero/ UNICAMP 1998, pp. 127-140

DE LAURETIS, Teresa. **A Tecnologia do Gênero.** In H. Buarque de Hollanda (org.), Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, pp. 243-288.

DONZELOT, J. **Polícia das famílias.** Rio de Janeiro: Graal, 1986. FACHIN, L. Elementos críticos do direito de família. Rio de Janeiro: Renovar, 1999.

- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1969. _____. Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984
- _____. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988. 83
- ISSN 2318-2903 Rio de Janeiro v. 2, n. 1, p. 57-83, jan./jun. 2014
- _____. **Saber y verdad**. Madrid: La Piqueta, 1991.
- _____. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Org.). Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense, 1995. p. 21-48.
- _____. **Michel Foucault: estética, ética e hermenêutica**. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- _____. **Um diálogo sobre el poder y otras conversaciones**. Madrid: Alianza, 2000.
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2002a.
- _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2002b.
- HIRONAKA, G. M. F. N. **Família e Casamento em Evolução**. Revista Brasileira de Direito de Família, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 8, abr./jun. 1999.
- HITA, Maria Gabriela. **Igualdade, identidade e diferença(s): feminismo na reinvenção de sujeitos**. Em Buarque de Almeida, Heloísa et al (orgs) Gênero em Matizes.
- NICHOLSON, Linda. **Interpretando o gênero**. Revista Estudos Feministas, Vol. 8, Nº 2, 2000, pp. 9-41.
- PERROT, M. **O nó e o ninho**. Veja 25 anos: Reflexões para o futuro. São Paulo: Abril, 1990. p. 75-81. Número especial.
- RUBIN, Gayle. **The Traffic in women: Notes on the ‘political economy’ of sex**. In: R. Reiter (ed.), Toward an Anthropology of Women, New York: Monthly Review Press, 1975, pp.: 157 – 210. [Traduzido para o português e publicado por SOS Corpo e Cidadania]
- SAFFIOTI, Heleieth. **Violência de Gênero no Brasil Contemporâneo**. In: _____ & M. Muñoz – Vargas (eds.), Mulher Brasileira é Assim. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: NIPAS; Brasília, D.F.:UNICEF, 1994, pp. 151 – 186; RBSE 8(24): 738-757, Dez2009 ISSN 1676-8965 ARTIGO 757

SAFFIOTI, Heleieth. **Rearticulando Gênero e Classe**. In: A. O. Costa & C. Bruschini (orgs.), Uma Questão de Gênero, Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fund. Carlos Chagas, 1992, pp. 183 -215;

SARDENBERG, Cecília M. B. **Estudos Feministas: um esboço crítico**. In: Célia Gurgel (org.), Teoria e Práxis dos Enfoques de Gênero. Salvador: REDOR-NEGIF, 2004, pp. 17-40.

SCOTT, Joan. **Gender: a useful category of historical analysis**. In: _____, Gender and the Politics of History, New York: Columbia University Press, 1988, pp. 28-52. [Em português: Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Recife: SOS Corpo e Cidadania, 1993.].

VAITSMAN, J. **Gênero, identidade, casamento e família na sociedade**. In: PUPPIN, A. B.; MURARO, R. M. (Org.). Mulher, gênero e sociedade. Rio de Janeiro: Relume Dumará, FAPERJ, 2001. p. 13-20.

O USO DA TIC's DIGITAIS NO PROCESSO FORMATIVO EDUCACIONAL



ROGÉRIO RODRIGUES SOARES

Graduação em Licenciatura em Matemática pela Faculdade UNIBAN (2012); Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade UNINOVE (2014) Especialista em Ens. Da Química pela Faculdade UFABC (2018); Professor de Ensino Fundamental II - Matemática - na EMEF Castro Alves , Vice-diretor na EE Prof.^a Elza Saraiva Monteiro.

RESUMO

Este trabalho traz a importância do uso das tecnologias da informação e comunicação digital como instrumento de mediação no processo formativo dos educandos, subsidiando o docente em novas metodologias se utilizando de tais recursos. Visando que atualmente a sociedade na qual todos estamos inseridos fazemos o uso de tais meios tecnológicos em quase todo momento, mostrando assim que esse recurso faz parte da vida desse discente e que a escola deve introduzi-la em seu contexto de forma efetiva e pedagogicamente proveitosa.

Palavras-chave: Sociedade; Tecnologias e Educação; Leitura e Escrita; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A sociedade atual está totalmente inserida nas novas tecnologias em diversas situações seja ela simples ou complexa, em que essa sofre uma evolução e transformação diária mudando a vida de todos.

Principalmente em relação a comunicação, estamos expostos diariamente a informação de todas as partes do mundo, em uma comunicação veloz, mais exposição rotineira e compartilhamento de ideias.

Diante dessa velocidade que se encontra a tecnologia da informação, a escola tem um papel fundamental que é a mediação entre informação e conhecimento, utilizando os meios comunicativos informativos em suas práticas cotidianas para fortalecer não só o uso

das mesmas, mas para dar ênfase na elaboração e efetivação do currículo elaborado dentro da instituição de ensino, trazendo maior significação no aprendizado para aquele indivíduo nativo digital.

O objetivo desse trabalho é apresentar a importância da tecnologia para a nova sociedade educativa, e de que forma a escola deve se utilizar de tais recursos ajudando o educador formar um cidadão que saiba selecionar informações, transformando em conhecimento, se tornando um mediador nesse aprendizado possibilitar interações com as novas mídias mais criticamente. O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretária do ensino fundamental, em 1998 já atentava educadores sobre o uso das novas tecnologias da informação, salientando que por si só não traria maior qualidade à educação, e que poderia sim mascarar um ensino tradicional pautado na decodificação e memorização, ou seja, informatizando a má qualidade do ensino.

Esse assunto é de extrema importância para à educação, um fato que vem sendo abordado há anos e todas as instituições educacionais devem introduzir meios tecnológicos digitais no seu processo da efetivação das aprendizagens, e possibilitar formação continuada a todos membros que trabalhem diretamente na formação dos indivíduos, inclusive a sociedade em torno dela, pois a mesma é parte fundamental nessa formação.

Há diversos softwares educacionais sendo desenvolvidos com certificação pelo Ministério da Educação, softwares esses que já fazem parte do currículo de todas as etapas e modalidades de ensino no Brasil, mas devemos nos atentar que o país tem muito que avançar em termos desses recursos, e também na aceitação por parte dos docentes no seu uso.

SOCIEDADE

Na atualidade, a sociedade está permeada de tecnologia de informação e comunicação, falamos ao celular, mandamos torpedos, e-mails, acessamos caixas eletrônicas, realizamos cursos à distância, passamos por cirurgias computadorizadas, realizamos exames de imagens, acessamos informações regionais e mundiais, seja pela internet ou veículos de comunicação como televisão rádios, enfim nossa vida cotidiana está focada na tecnologia de informação e recursos midiáticos.

Toda essa conectividade trouxe a efetivação da globalização, pois após esses recursos se tornarem disponíveis e mais acessíveis sabemos de informações do outro lado

do mundo em tempo real, tornando todos cidadãos do mundo, ou seja, tudo que acontece no mundo de fato traz consequências a essa população.

A internet teve uma ascensão muito rápida, tornando essa conectividade parte do cotidiano. Com seu surgimento em quatro anos já havia conquistado mais de 50 milhões de usuários, fato que para o computador pessoal, demorou 16 anos, a televisão 13 e o rádio 38. No período de 1991 à 1998 a internet se disseminou em todas as partes do mundo, fonte (socInfo,2001).

A tecnologia tem se transformado a cada dia trazendo uma evolução acelerada em seus recursos, essa evolução proporciona muitas vantagens possibilitando mais conforto, rapidez, eficácia em saúde, educação, esporte e lazer, ou seja, a sociedade evolui junto. Por outro lado também pode criar segregações sócias, trazendo à tona os excluídos digitais, pessoas que não podem acompanhar a transformação acelerada da tecnologia, seja por questões econômicas, sócias culturais etc.

A grande preocupação hoje é de que forma se relacionar com a grande gama de informação que é veiculada pelos recursos de informação digital, preparar essa sociedade que foi tomada pelas novas tecnologias a perceber o quanto é favorável e importante, para que tenham um senso crítico sobre todos esses recursos. Outra preocupação é o consumismo que a aceleração tecnológica traz consigo, cada vez mais atualizações são lançadas causando um impacto econômico na vida dos usuários que não querem ficar para trás na corrida tecnológica, orientações devem ser tratadas com os mesmos para que haja uma consciência do que realmente é necessário e o que é consumismo imposto pelas mídias.

Dar um papel mais relevante à Tecnologia e Inovação, neste momento, significa criar as condições para obter um maior apoio futuro por parte da sociedade brasileira à Ciência, à pesquisa fundamental e à fascinante e infinita exploração do Universo em que vivemos, Silva (2001, p.18).

Diante todas essas exposições é fato que a evolução da sociedade cresce juntamente com as novas tecnologias, ambas em tempos diferentes, e que nem todos estão preparados para receber tanta informação, e também já não vivemos mais sem toda essa tecnologia digital de comunicação.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

A educação e sua forma de acontecer não ocorrem dissociadas da realidade, ou seja, toda mudança social afeta suas estruturas metodológicas e comportamentais. Dessa forma, com o avanço da tecnologia, a escola se torna obsoleta em sua forma tradicional, e se

encontra em um desafio a vencer, para que atenda a nova demanda que se encontra inserida nessas novas tecnologias.

Historicamente a educação obteve diversas mudanças alavancadas pelas diferentes inovações tecnológicas, inovações essas que trataremos agora: A invenção da escrita alfabética. No (século 1 a.c.), com o surgimento da escrita alfabética, diversas mudanças ocorreram na educação como se dava naquele momento, educação essa que já não fazia tanto sentido ocorrer sem trazer tal inovação para seu cotidiano, para que fizesse parte de sua estrutura organizacional, trazendo uma revolução nas ciências encontradas naquele momento, e nas metodologias existentes na época. E mesmo nessa época, deve-se salientar que muitos educadores combateram a nova tecnologia, rejeitando-as, pois muitos achavam que com a invenção da escrita seus discípulos iriam desestimular suas memórias, registrando todo aprendizado na escrita.

Uma outra invenção tecnológica, que trouxe bastante mudanças no âmbito da educação, foi a tipografia, máquina impressora. Com a chegada dessa tecnologia, em meados do século 16 d.C., o mesmo aconteceu com a invenção da escrita alfabética, muitos educadores da época criticaram a chegada dos textos impressos, pois achavam que os mesmos, que não eram escritos pelos próprios, não traziam muito significância e entendimento, mas como toda tecnologia que revoluciona o meio social transforma a estrutura educacional, os textos impressos também vieram para ficar.

Com a popularização dos livros impressos, houve grandes mudanças na educação, surgiram a educação em massa subdivididas pela idades e classes em que se encontram no momento, estrutura curriculares padronizadas, e a homogeneização da educação.

Com a invenção da tecnologia digital, no século 20 d.C., com marco no computador, trouxe uma grande revolução nas diferentes mídias comunicativas, nos textos, músicas, vídeos. Grande transformação veio acontecendo com a invenção da tecnologia digital, todas nossas informações existentes começaram a ser digitalizadas. Como em toda inovação social decorrente, a educação, também resistiu com sua forma tradicional e convencional de acontecer, mas a tecnologia digital trouxe uma revolução para sociedade moderna, em termos de rapidez de comunicação e informação, antes de tal tecnologia existir, a comunicação, se dava de uma forma mais lenta, escrevíamos cartas, bilhetes, ou íamos até a casa da pessoas para dizer-lhe algo pessoalmente, quando possível ligávamos, ou seja levava seu tempo para ocorrer, com as nova tecnologia houve uma grande mudança na forma de se dar essa comunicação, com muito mais rapidez e agilidade as pessoas se comunicam em grande distancias em segundos, mandando e-mails, mensagens instantâneas, fotos vídeos, entre outro, tornando a informação cotidiana

globalizada, ou seja, todo cidadão agora é cidadão não só de seu país ou cidade, agora ele faz parte dos cidadãos mundiais, pois os mesmos estão cientes de todas as atividades que promovem e afligem no seu mundo.

Com toda essa inovação a escola deve se atualizar, pois nesse momento elas recebem uma nova geração conhecida como nativos digitais, pessoas que desde seu nascimento, estão ligados em seu cotidiano com tais tecnologia.

No contexto atual, grandes inovações educacionais envolvendo as tecnologias digitais, trouxeram um avanço na estrutura da educação como era conhecida, com certeza a internet foi um grande avanço na busca de informações, avanço esse não só para busca de alunos, mas sim de professores utilizando como veículo de comunicação com seus alunos e trocando ideias de práticas docentes com outro educadores, buscando mais além de sua formação, grande inovação essa que permite realizar diferentes curso em diferentes níveis à distância, chamados cursos EAD (educação à distância),ou seja, uma grande revolução trouxe no âmbito acadêmico.

Mesmo com tanta facilidade ainda se encontra entraves na utilização de tais recursos, tanto da parte docente que ainda resiste na tradicionalidade de se dar a educação utilizando os recursos midiáticos como reprodução e memorização, não fazendo o devido sentido que deveria ser dado a tal recurso, não utilizando em sua totalidades, e na parte discente que se encontra numa enxurrada de informações, muitas vezes essa sem suporte científico e não processa o que é bom ou ruim para sua formação, transformando muitas vezes a ferramenta essencial da comunicação como veículo de discórdias e manifestações de preconceitos. Portanto, não só cabe a educação inserir as tecnologias digitais no seu contexto, mas sim ser um mediador na sua utilização, dar suporte pedagógico na busca de informações, mostrar e criar mecanismos nos educandos pra que os mesmos compreendam o que buscar, de que forma, o que realmente é relevante para formação, se apropriar de forma cidadã consciente destes recursos.

As incorporações tecnológicas só tem sentido se contribuir para qualidade de ensino do ensino. A simples presença de novas tecnologias na escola não é, por si só, garantia de maior qualidade de educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações (BRASIL, 1998, p. 141).

Dessa forma, as tecnologias devem compor o cotidiano escolar trazendo a sua dinamização e sua grande interatividade potencializando todos os pontos que já davam certo dentro da escola, mas que se modifica a cada dia com sua nova sociedade interativa.

LEITURA E ESCRITA

É fato que todas as crianças e adultos estão permeadas, na atualidade, de uma gama de informações que são veiculadas na rede, e que estão em contato a todo momento com diferentes tipos de textos verbais ou não verbais, interagindo, comunicando-se em diferentes contextos.

Diante desse fato como devem proceder as instituições educacionais no uso dos recursos que todos estão inseridos de alguma forma, como trabalhar a partir deste recurso riquíssimo, e ao mesmo tempo permeado de informações que traz conceitos que obstruem uma formação cidadã completa e plena.

Por isso a escola deve estar preparada em como lidar com tais recursos e de que forma contribuir para o desenvolvimento, interligando os seus currículos, suas metodologias, e recursos midiáticos digitais.

A internet, nesse momento, se mostra como um grande aliado para educação, quando bem utilizada, potencializando a pesquisa, a autonomia, mostrando além da sala de aula, muitas vezes colocando em prática os conteúdos, contextualizando-os, trocando ideias e anseios entre educandos, práticas, produções aprendendo a aprender, como apresenta GOMEZ, (2004, p.14) “Aprender em rede supõe um paradigma educativo oposto ao paradigma individualista, hoje dominante. Educação em rede supõe conectividade, companheirismo, solidariedade. ”

E nesse companheirismo, devemos mostrar as ferramentas disponíveis, para pesquisas, produções, ensinando-o a pesquisar como quais sites devemos confiar e quais informações estão pautadas no científico? Quais conteúdos são de domínio público e posso utiliza-lo numa produção e recriação pretendo fazer? Quais sites oferecem cultura que enriquece meu trabalho? Essa e outras são questões que servem para tornar nossos alunos questionadores críticos diante de tanta informação presente na rede, mostrando que um trabalho na internet é muitos mais que copiar e colar um assunto, necessita de pesquisa, leitura, levantamento de hipóteses, entendimento e produção.

Uma grande vantagem, com a utilização das redes comunicativas, é que todos somos produtores, sempre estamos postando desde pequenos textos, fotos, vídeos, trabalhos acadêmicos etc. Cabe a escola saber como lidar com esse aspecto, notando que essa característica de produtor é importantíssima, mas salientar no que se produz, perceber que estamos produzindo nossa cultura digital, e qual cultura queremos adiante? Por isso fomentar esse trabalho de produção, trabalhar bem fundamentado em pesquisas, utilizar

linguagens adequadas nos seus diferentes contextos, respeitar opiniões disponíveis e saber contra argumenta-las.

Para uma boa preparação de atividades ou projetos, incluindo a leitura, escrita e produção na rede, devemos trazer nos planejamentos alguns pensamentos: primeiro passo é conhecer seu aluno, o que já sabe, o que busca, levantando seus conhecimentos prévios do grupo. Logo após esse levantamento, sistematizar quais objetivos e de que forma vamos desenvolver esse projeto, por isso deve partir de interesse dos alunos trazendo-os para um comprometimento compartilhado, utilizando diversos meios de pesquisas e recursos midiático, trabalhando com a produção individual e coletiva e socializada, respeitando a diversidade e particularidade de cada um, ou seja, criando produções finas que se efetivem e faça significado ao grupo como um todo.

Na leitura na rede, necessita também, como em qualquer ambiente, uma competência leitora, específica, como um médico lendo sobre compostos de remédios, o químico lendo sobre composições químicas, a leitor da internet deve conhecer as características particulares que ela possui noção fundamental para o entendimento, tais características como, por exemplo, o hipertexto, que traz uma interatividade e interligação dos assuntos facilitando a compreensão dos fatos, acessando links a partir de um texto para maiores orientações, na qual não ficou bem clara, imagens tratados no assunto abordado, tornado assim mais rico e completo a gama de informações.

A leitura exploratória das imagens, fotografias, ilustrações, mapas, gráficos, tabelas, fórmulas matemáticas, esquemas, além das saliências gráficas como estilo, tamanhas cor da fonte e emprego de recursos como itálico e negrito é essencial para o leitor escolher o que ler em função de seus objetivos (SÃO PAULO, 2006, pp. 19, 20).

Portanto, temos diversos recursos disponíveis, devemos sim utiliza-los da melhor forma possível, potencializando as aprendizagens e a criticidade.

FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente é primordial para que as novas tecnologias digitais favoreçam o desenvolvimento curricular. Diante o professor que faz parte da sociedade, já está incluindo nas novas tecnologias digitais, presentes no seu cotidiano e receberá diversos alunos nativos digitais. Para essa questão devemos pensar qual a interação que esse professor tem com essas novas tecnologias? E o quanto se utiliza para potencializar suas atividades, que servirão para formar seus alunos, qual formação teve este docente em relação ao uso das novas tecnologias como meios didáticos, pensando sempre que esses recursos estão em constante mudança cabendo ao docente estar sempre atualizado.

Com as novas tecnologias, novas formas de aprender, novas competências são exigidas, novas formas de se realizar o trabalho pedagógico são necessárias e fundamentalmente, é necessário formar continuamente o novo professor para atuar neste ambiente telemático, em que a tecnologia serve como mediador do processo ensino-aprendizagem. (MERCADO, 1999, p.26).

Com as novas tecnologias diversas possibilidades se abrem no campo educativo, exigindo sempre uma nova postura do educador. Com diversas gamas de informações que podem ser acessadas direto da fonte a qualquer momento, como em sites de universidades, bibliotecas online, permitindo diversas socializações dos trabalhos acadêmicos.

A interligação entre a rede mundial possibilita um aprendizado a qualquer momento, claro que com um acompanhamento pedagógico adequado. A escola é um espaço privilegiado de interações sociais, mas ainda não aprendeu interligar-se forma adequada com esta rede posta para comunicação e troca de informações e experiências, permitindo uma interligação mundial com a informação.

A formação de professores para essa nova realidade tem sido criticada e não tem sido privilegiada de maneira efetiva pelas políticas públicas em educação pelas Universidades. As soluções propostas inserem-se, principalmente, em programas de informação de nível de pós-graduação ou, como programas de recursos humanos. O perfil do profissional de educação é orientado para uma determinada “especialização”, mesmo porque, o tempo necessário para essa apropriação não permite. Como resultado, evidencia-se a fragilidade das ações e da formação, refletidas também através dos interesses econômicos e políticos (Costa e Xexéo, p. 32, 1997).

Nesse contexto é necessária uma mudança no contexto do trabalho docente, uma flexibilização dos currículos pensado na nova perspectiva em qual se encontra essa sociedade atual, aprender a socializar informações e recebe-las de forma construtiva, repensar na dinâmica entre grupos em diferentes espaços físicos e virtuais.

O professor, na nova sociedade, revê de modo significativo de parceiro, interlocutor, orientador do educando na busca da sua aprendizagem, os aprendizes estudam, pesquisam, debatem, constroem e chegam a produzir conhecimento, desenvolver habilidades e atitudes. O espaço aula se torna um ambiente de aprendizagem, com o trabalho coletivo a ser criado, trabalhando com os novos recursos que a tecnologia oferece, na organização, flexibilização dos conteúdos, na interação aluno-aluno, e aluno-professor e na redefinição de seus objetivos. As informações que os jovens obtêm através da internet são apenas recebidas e guardadas. Elas representam um ponto de partida e não um fim de si mesmas. Quando um estudante encontra uma informação a respeito, torna-se um elemento da sua própria formação, sabendo qual a importância daquilo que aprendeu.

Espera-se do professor do século XXI que ele seja que ajude a tecer a trama do desenvolvimento individual e coletivo e que saiba manejar os instrumentos que a cultura irá indicar como representativos dos modos de viver e de pensar civilizados, específicos dos

novos tempos. Para isso, ainda são necessárias muitas pesquisas em novas tecnologias da informação, modelos cognitivos, interações em pares, aprendizagem cooperativa, adequados ao modelo baseado em tecnologia, que oriente a formação de professores no seu desenvolvimento e ofereça alguns parâmetros para tarefa docente nessa perspectiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho salientou as novas tecnologias e sua relação com a educação, mostrando desde novos comportamentos apresentados pelas novas sociedades nativos digitais na qual a escola está inserida e não preparada para essa nova perspectiva de interação e informação a todo tempo, fato esse que tem sido um agravante no uso desses recursos para fortalecer o aprendizado.

Foi salientado também o uso dos recursos de comunicação digitais, e sua importância para a leitura, com a internet as pessoas são bombardeadas a todo tempo com diferentes informações, por isso a escola deve sim trazer para seu cotidiano o uso inteligente desses diversos recursos, pois quando bem trabalhados fomentam as aprendizagens e fortalece a formação do indivíduo. Para isso, o professor deve ter, não somente formação específica em seu conteúdo, mas estar aberto aos novos meios de conhecer, de buscar informações e ser um interlocutor entre informação e conhecimento.

E a muito mais por vir, devemos nos atualizar sempre, pois a tecnologia está posta e cada vez mais evoluindo, cabe a todos saber utilizar esses recursos em função da educação, potencializando-a.

REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da educação. Secretaria de ensino fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet: Reflexões Sobre a Internet, Os Negócios e a Sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e Educação: a linguagem em movimento**. São Paulo: SENAC, 2005.

COSTA, Rosa Maria E Moreira da; Xexeo, Geraldo Bonorini. **Os Papéis do Professor na Utilização da Internet**. In: SBIE, 1997.

GOMEZ, Margarita Victória. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez/ instituto Paulo Freire, 2004.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na era da Informática**. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro, Univ. Aveiro, 1991.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Percursos na Formação de Professores Com Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação**. Maceió: Ed. EDUFAL, 2007. São Paulo (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientações Técnicas. **Projeto Toda Força ao 1º ano**. São Paulo: SME/DOT, 2006.

SILVA, Marco. **O que é interatividade**. [Online]. São Paulo 2014. Disponível em <http://www.senac.br/informativo/bts/242/boltec242d.htm>. Acesso em 20/Mar/2020.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **A Noção de Exclusão Digital Diante das Exigências de uma Cibercidadania in HETKOWSKI**, Tânia Maria (org.) Políticas Públicas & Inclusão Digital. Salvador. Ed. EDUFBA, 2000.

A PSICOMOTRICIDADE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL



ROSANA ALVES NOGUEIRA

Graduação em Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) pela Faculdade Taboão da Serra (2009) Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Taboão da Serra (2010); Professor de Educação Infantil no CEU CEI Vila do Sol pela Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho aborda a questão da importância das brincadeiras e jogos para o desenvolvimento da criança. Por meio de uma abordagem simples e de fácil entendimento a questão é colocada como forma de contribuição aos estudos sobre o assunto. Discorre sobre os pressupostos teóricos, citados em alguns autores que enfatizam e defendem as brincadeiras, brinquedos e jogos como ferramentas importantes na educação infantil, valorizando e reconhecendo essas ferramentas como fontes de aprendizagem que devem ser incorporadas ao cotidiano das crianças dentro das instituições.

Palavras-chave: Criança; Desenvolvimento Infantil; Psicomotricidade.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo o brincar não foi reconhecido como ferramenta essencial ao desenvolvimento da criança. Passado algum tempo, estudos foram propostos nesse sentido e novas propostas foram criadas por teóricos preocupados com o desenvolvimento infantil, de acordo com características próprias de cada idade, a partir de um aprendizado condizente à faixa etária e às suas particularidades.

Dessa forma, entender um pouco mais a questão do brincar e de suas implicações no desenvolvimento infantil é essencial, visto que podemos entender que nessa faixa etária, estão sendo formadas as bases que darão suporte para futuras aprendizagens.

BRINCADEIRAS, JOGOS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As crianças desde que nascem movimentam-se. Isso ocorre para expressar alguma necessidade, para conhecer a si mesma e para interagir com o mundo ao seu redor.

Sabe-se que, as crianças têm a necessidade de aprender, por isso desejam ver, tocar e provar o que lhes é apresentado em sua frente. Pelos sentidos conhece e reconhece o mundo, e, passam a fazer suas escolhas a partir desse aprendizado.

Brincar, segundo o dicionário Aurélio, é "divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar", também pode ser "entreter-se com jogos infantis".

Segundo Kishimoto (2002, p. 139), a brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar e continua com seus pares.

Inicialmente, ela não tem objetivo educativo ou de aprendizagem pré-definido e a maioria dos autores afirma que ela é desenvolvida pela criança para seu prazer e recreação, mas também permite a ela interagir com pais, adultos e coetâneos, bem como explorar o meio ambiente.

Como a criança é um ser em desenvolvimento, sua brincadeira vai se estruturando com base no que é capaz de fazer em cada momento. Isto é, dos seis meses aos três anos de idade tem possibilidades diferentes de expressão, comunicação e relacionamento com o ambiente sociocultural no qual se encontra inserida. Ao longo do desenvolvimento, portanto, as crianças vão construindo novas e diferentes competências, no contexto das práticas sociais, que irão lhes permitir compreender e atuar de forma mais ampla no mundo.

A brincadeira das crianças evolui mais nos seis primeiros anos de vida do que em qualquer outra fase do desenvolvimento humano e neste período, se estrutura de forma bem diferente de como a compreenderam teóricos interessados na temática (Brougère, 1998).

A partir da brincadeira, a criança constrói sua experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa, vivencia experiências de tomadas de decisões. Em um jogo qualquer, ela pode optar por brincar ou não, o que é característica importante da brincadeira, pois oportuniza o desenvolvimento da autonomia, criatividade e responsabilidade quanto a suas próprias ações.

Fein (Spodek & Saracho, 1998) afirma que é muito “difícil definir a brincadeira, mas, em certo sentido, ela se auto-define” (p. 210).

Vygotsky (1998), um dos representantes mais importantes da 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. Nesta perspectiva, a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito; rompendo com a visão tradicional de que ela é atividade natural de satisfação de instintos infantis, o autor apresenta o brincar como uma atividade em que, tanto os significados social e historicamente produzidos são construídos, quanto novos podem ali emergir.

A brincadeira e o jogo de faz de conta seriam considerados como espaços de construção de conhecimentos pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica.

Vygotsky (1998), quando discute em sua teoria a gênese e o desenvolvimento do psiquismo humano, destaca que o processo de significação é elaborado por meio da atividade em contextos sociais específicos; o que é interiorizado não é a ‘realidade em si mesma’ (conceito já ultrapassado na perspectiva sócio-construcionista), mas o que esta significa tanto para os sujeitos em relação, quanto para cada um em particular.

Por meio do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Brincar é uma atividade fundamental da criança, é a partir da brincadeira que a criança se expressa, fala, pensa, elabora sentidos para o mundo, para as coisas e para as relações. É por meio da brincadeira que os movimentos e os objetos são transformados.

Considerando o caráter educativo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, vem para nortear as creches e pré-escolas, apresentando conteúdos e orientações didáticas para profissionais da Educação Infantil, contemplando a importância do brincar e como a criança se desenvolve enquanto brinca e o volume I dos RCNs (Brasil, 1998, p.27), fala que nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc., e Brasil (1998), continua citando que a fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações.

Kishimoto (2002) descreve o brincar como ferramenta essencial e necessária ao processo de desenvolvimento humano e diz ainda que as crianças que brincam aprendem a significar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição, típica dos processos simbólicos que promovem o desenvolvimento da cognição.

Segundo Winnicott (1975), o brincar é universal e conduz a relacionamentos grupais, é uma forma de comunicação consigo e com os outros, com lugar e tempos muito especiais, não sendo algo só de dentro ou só de fora, mas se constituindo justamente num espaço potencial entre o eu e o não eu, o mundo externo e interno. Diz ainda que isso acontece à medida que o brincar se desenvolve, de forma criativa e original.

No volume II Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (1998, p.22) é dado um destaque para o momento da brincadeira, quando se afirma que: “brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia” e afirma ainda que a brincadeira contribui para o desenvolvimento da imaginação quando a criança exerce determinados papéis e contribui também para o amadurecimento de algumas capacidades importantes como a atenção, a imitação e a memória. Além disso, amadurecem também as capacidades de socialização, por meio de experimentação de regras e papéis sociais. Em relação à brincadeira de faz de conta, Brasil (1998) afirma que a fantasia e a imaginação são fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, o eu e o outro, além de as brincadeiras servirem como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la.

O documento do Ministério da Educação Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade Brasil (2007, p.36) afirma que o brincar envolve complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, memória e imaginação.

Em relação ao aprender a brincar, Brasil, afirma que a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, mas sim que aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura.

Ainda, segundo Brasil (2007 , p.35), “os estudos da psicologia, baseados em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil, apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem”.

Kishimoto (2002, p.139), reforça a afirmação anterior ao dizer que “a brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar”, e por meio do brincar, se integra em um mundo de significados construídos historicamente.

Dessa forma, percebe-se a necessidade da continuação dessa atividade no meio em que a criança está inserida, também como forma de transmissão de cultura, sobre a qual Brasil (2007), diz que as crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (espaço) e que lhes é contemporâneo (de seu tempo).

Pode-se afirmar também que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e nesta perspectiva, a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito, rompendo com a visão tradicional de que ela é uma atividade natural de satisfação de instintos infantis. A capacidade para imaginar, fazer planos, apropriar-se de novos conhecimentos surge, nas crianças, a partir 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.

Quando brinca, a criança prepara-se para a vida, pois é por meio de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas. Assim, destacamos que quando a criança brinca, parece mais madura, pois entra, de forma simbólica, no mundo adulto que cada vez se abre para que ela lide com as diversas situações.

A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Nas situações em que a criança é estimulada, é possível observar que rompe com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento.

Dentre as brincadeiras realizadas pelas crianças, na faixa etária dos três aos sete anos, o faz de conta é a que mais desperta o interesse e tem sido estudado em detalhes. Alguns pesquisadores que trabalham com as teorias do desenvolvimento cognitivo destacam a sua importância como comunicação integrada, ou seja, o faz de conta é uma atividade complexa e constituinte do sujeito, diferente das que caracterizam o cotidiano da vida real, que já aparece nos jogos de esconde-esconde que ela tem com os adultos, quando aprende que desaparecer, no jogo, não é algo real, mas inventado para poder brincar(Oliveira, 1996).

Piaget (1978, p.76), face ao desenvolvimento do pensamento infantil, afirma que a brincadeira de faz de conta está ligada ao símbolo de forma muito íntima, uma vez que por meio dele, a criança representa ações, pessoas ou objetos, pois estes trazem como temática para essa brincadeira o seu cotidiano (contexto familiar e escolar) de uma forma

diferente do que seria brincar com assuntos fictícios, contos de fadas ou personagens de televisão.

Neste sentido, Piaget diz que o pensamento da criança pequena não é suficientemente preciso e maleável para comunicar um conjunto de ideias, então, o símbolo assume a função de mediador, dando oportunidade à criança de expressar seu pensamento.

Para Vygotsky (1998), a brincadeira de faz de conta cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois no momento que a criança representa um objeto por outro, ela passa a se relacionar com o significado a ele atribuído, e não mais com ele em si. Assim, a atividade de brincar pode ajudar a passar de ações concretas com objetos para ações com outros significados, possibilitando avançar em direção ao pensamento abstrato. Tanto Piaget quanto Vygotsky concebem o faz de conta como atividade muito importante para o desenvolvimento.

Também o jogo pode ser considerado uma atividade lúdica que tem valor educacional, a utilização do mesmo no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino aprendizagem, o jogo é um impulso natural da criança funcionando, como um grande motivador.

Por meio do jogo obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo, o jogo mobiliza esquemas mentais, e estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, integra várias dimensões da personalidade, afetiva, social, motora e cognitiva.

O sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas. Nesta perspectiva, a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito, rompendo com a visão tradicional de que ela é uma atividade natural de satisfação de instintos infantis. A capacidade para imaginar, fazer planos, apropriar-se de novos conhecimentos surge, nas crianças, a partir 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.

Já em relação ao brinquedo, é possível afirmar por meio dos estudos que o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao seu uso, há ausência de regras que organizam sua utilização. Em todos os tempos, para todos os povos, os brinquedos evocam as mais sublimes lembranças. São objetos mágicos, que vão passando de geração a geração, com um incrível poder de encantar crianças e adultos. O

brinquedo sempre faz referência ao tempo de infância do adulto com representações vinculadas pela memória e imaginações, e enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. Ele é a oportunidade de desenvolvimento, brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. O brinquedo traduz o real para a realidade infantil, suaviza o impacto provocado pelo tamanho e pela força dos adultos, diminuindo o sentimento de impotência da criança. Brincando, sua inteligência e sua sensibilidade estão sendo desenvolvidas. A qualidade de oportunidade que estão sendo oferecidas à criança por meio de brincadeiras e de brinquedos garante que suas potencialidades e sua afetividade se desenvolvam. O prazer não pode ser considerado a característica definidora do brinquedo, como muitos pensam, na verdade, ele preenche necessidades, que fazem a criança avançar em seu desenvolvimento.

Quando brinca, a criança prepara-se para a vida, pois é por meio de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas. Assim, destacamos que quando a criança brinca, parece mais madura, pois entra, de forma simbólica, no mundo adulto que cada vez se abre para que ela lide com as diversas situações.

A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Nas situações em que a criança é estimulada, é possível observar que rompe com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento.

A criança aprende a brincar brincando e brinca aprendendo. Por ser uma ação iniciada e mantida pela criança, a brincadeira possibilita a busca de meios, na construção de saber fazer. As brincadeiras são as formas mais originais que a criança tem de se relacionar e de se apropriar do mundo. É brincando que ela se relaciona com as pessoas e objetos ao seu redor, aprendendo o tempo todo com as experiências que pode ter. São essas vivências, na interação com as pessoas de seu grupo, que possibilitam a apropriação da realidade da vida. O mundo da criança é lúdico, fantástico e idealista. É uma forma de divertimento típico da infância, uma atividade natural, que não implica em compromissos, planejamento e seriedade, e que envolve comportamentos espontâneos e geradores de prazer. Brincando a criança se diverte, faz exercícios, constrói seu conhecimento e aprende a conviver com seus amiguinhos. A brincadeira é transmitida à criança através de seus próprios familiares, de forma expressiva, de uma geração a outra, ou pode ser aprendida pela criança de forma

espontânea, gira em torno da espontaneidade e da imaginação, não depende de regras, para surgir basta uma bola, um espaço para correr ou um risco no chão. Não é um mero passatempo, ela ajuda no desenvolvimento das crianças, promovendo processos de socialização e descoberta do mundo.

Dessa forma, pode-se afirmar que os brinquedos e as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva e para uma aprendizagem eficaz é preciso que o aluno construa o conhecimento, assimile os conteúdos, tendo o jogo como um excelente recurso para facilitar a aprendizagem.

As ações com o jogo devem ser criadas e recriadas, para que sejam sempre uma nova descoberta e sempre se transformem em um novo jogo, em uma nova forma de jogar. Quando a criança brinca, sem saber fornece várias informações a seu respeito, o brincar pode ser útil para estimular seu desenvolvimento integral, tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras e a ampliar o seu relacionamento social, respeitar a si mesma e ao outro. Por meio da ludicidade começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderados e compartilhando sua alegria de brincar.

As brincadeiras que representam papéis sociais, que deixa evidente a presença da situação imaginativa tais como brincar de escolinha, de médico ou de casinha são considerados como jogo simbólico. O jogo simbólico surge aos 2 ou 3 anos na medida em que a criança se apropria da linguagem e da representação. Nas brincadeiras de faz de conta ou jogo simbólico os temas são comuns dentro de uma mesma cultura, brincam de escolinha, representam as relações familiares como papai e mamãe, mãe e filho entrem outros papéis que representam as pessoas de seu meio social.

A ludicidade propõe um trabalho de enriquecimento, possibilitando a interdisciplinaridade, onde se desenvolvem habilidades de reflexão sobre o tema a ser abordado, enfatizando a brincadeira produtiva, liberando o imaginário do aluno. Estas atividades preparam a criança para o desempenho de papéis sociais, para a compreensão do funcionamento do mundo, para demonstrar e vivenciar emoções.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil. Introdução vol.1. Brasília: MEC, 1998.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, (1998).
- KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning. (2002).
- PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- PIAGET, J. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro: Guanabara. (1987).
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de janeiro: Zahar, 1978.
- SPODEK, B. & Sarasho, O. N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, (1998).
- VYGOTSKY, L. **“A formação social da mente”**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 1994.
- WINNICOTT, D. **“O brincar e a realidade”**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

LITERATURA: O MORRO DOS VENTOS UIVANTES – ROMÂNTICO OU REALISTA?



ROSANGELA MARIA SILVA DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uninove (2009); Especialista em Letramento pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Prof. Paulo Gonçalo dos Santos.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é tentar encontrar uma resposta possível para a polêmica em torno da obra O Morro dos Ventos Uivantes, de Emily Brontë, na escola romântica ou realista. Para alcançar este objetivo, foi descrito o contexto social em que a obra foi escrita, bem como as características principais do romantismo e realismo. Analisando os aspectos psicológicos das personagens, a construção do espaço na narrativa e a concepção do amor e da morte veiculada pelo romance. Dessa forma é possível concluir a impossibilidade de classificar a obra como romântica ou realista, pois seu enredo é construído com elementos das duas escolas intrinsecamente ligadas. E é nesta justaposição de contrários e diferenças que repousa a grandeza da obra.

Palavras-chave: Romântica; Realista; Amor; Morte; Contexto Histórico.

INTRODUÇÃO

Publicado em 1847, o Morro dos Ventos Uivantes, romance da inglesa Emily Brontë é um grande clássico da literatura estrangeira e o objeto dessa investigação.

A obra possui elementos tanto do Romantismo quanto do Realismo, pois foi escrita no período de transição destas escolas literárias. Portanto, para expor este trabalho, será feita uma análise da obra, destacando as atitudes das personagens, as características românticas e realistas presentes na mesma. Para isso, serão abordados temas como amor, morte, vingança e espaço.

O Morro dos Ventos Uivantes é um dos romances mais lidos em todo o mundo, já foi adaptado para história infantil e filme, com diversas versões. Deixou uma marca muito

grande nos britânicos e gerou muita discussão a respeito de sua história de amor, de sua atmosfera de conflito e da paisagem descrita.

Este romance transformou-se em um verdadeiro mito na memória popular britânica, por representar o amor romântico que sobrevive a tudo. É a força do amor que faz com que os protagonistas possam transcender. Emily Brontë conseguiu fazer um romance que se assemelha às tragédias de Shakespeare, o amor de Catherine e Heathcliff pode ser comparado com o de Romeu e Julieta e o de Antônio e Cleopatra, justamente por causa da sua força de superar e sobreviver a tudo.

O romance está inserido em um contexto social e histórico, mostrando que a autora não estava isolada das questões sociais e econômicas do seu tempo, embora essa não fosse sua primeira intenção. Muitos críticos tentam entender como uma garota como Emily Brontë, com grau de escolaridade não muito elevado e com pouca experiência de vida, conseguiu produzir uma obra tão elaborada.

Não se pode esperar que este trabalho esgote todo o assunto sobre a produção de Emily Brontë, mas almeja ser um ponto de partida para uma aventura literária, isto é, pretende despertar a curiosidade para que mais pessoas leiam a obra da autora e conheçam de perto o fascínio que seus textos são capazes de suscitar em cada um de seus leitores.

ROMANTISMO

O Romantismo surge com os romances medievais, narrativas fantasiosas, muito difundidas entre as pessoas do povo, que continham três ingredientes básicos: amor, aventura e heroísmo.

Com seu início, provavelmente, nos países europeus mais desenvolvidos: Escócia, Inglaterra e Alemanha. Contudo, é na França, a partir do século XVIII (Revolução Francesa), que o novo movimento ganha proporções revolucionárias.

Na Inglaterra surgiu nos primeiros anos do século XIX, por meio da poesia de Lord Byron (pregava tristeza e morte) e através dos romances históricos de Walter Scott.

Este movimento que privilegiava a subjetividade individual, em oposição à estética racionalista clássica, que representou a exaltação do homem, da natureza e do belo. Como expressão do espírito de rebeldia, liberdade e independência, o Romantismo propôs-se a descortinar o misterioso, o irracional e o imaginativo na vida humana, assim como explorar domínios desconhecidos para libertar a fantasia e emoção, reencontrar a natureza e o passado.

O Romantismo elevou a figura do poeta a um papel central de profeta e visionário. A apreensão da verdade deveria se dar diretamente a partir da experiência sensorial e emocional do escritor; a imitação dos modelos clássicos foi abandonada. São criações românticas o mito do artista e do amante incompreendidos e rejeitados pela sociedade ou pela amada.

A morte é um tema importante na obra romântica, longe de ser um modismo difundido na Europa, a fuga para a morte tem raízes mais profundas no Romantismo. Do choque entre o mundo sonhado e o real, surge a ideia de evadir-se para a solidão, para o desespero e morte.

A natureza é retomada não como simples cenário, mas como cúmplice do sentimento do artista, como expressão do seu estado de espírito. Dessa forma, ao estar deprimido, tudo ao redor é hostil, tempestades avizinham, a escuridão prevalece sobre a luz e as flores desabroçam.

A mulher, entre os românticos, é símbolo de perfeição e pureza. A figura feminina aparece convertida em anjo ou santa, não importa a temática (escravidão, sociedade urbana ou rural), as mulheres são virgens, pálidas, belas e fiéis.

Todas as histórias românticas têm o amor como mola propulsora. Os autores, porém, preferem o amor idealizado, apenas sonhado, já que as mulheres de carne e osso padecem de imperfeições que não combinam com as aspirações do artista.

Este movimento que nasce com o capitalismo, tem como característica básica o desencantamento com o mundo, pois as possibilidades colocadas na época clássica caem por terra, e o homem vê que a razão e as “luzes” não serviram para resolver as contradições imediatas do ser humano que se individualiza: em consequência busca fugir desta realidade através do reencantamento do mundo, que é outra característica importante.

REALISMO

O Realismo surgiu na segunda metade do século XIX, este movimento pretende descrever de maneira crítica e objetiva uma nova realidade. Caracteriza-se pela intenção de uma abordagem objetiva da realidade e pelo interesse por temas sociais. O realismo representa uma reação ao subjetivismo do Romantismo.

É possível perceber uma crítica às instituições, como a igreja e o casamento por interesse. Os principais temas abordados são: preconceito racial, escravidão, sexualidade; tratados sempre com uma linguagem simples e direta.

O conhecimento sobre o ser humano se amplia com o avanço da Ciência e os estudos

passam a ser feitos sob a ótica da Psicologia e da Sociologia. A Teoria da Evolução das Espécies de Darwin oferece novas perspectivas com base científica, concorrendo para o nascimento de uma literatura mais engajada, impetuosa, renovadora e preocupada com a linguagem.

A ambientação dos romances se dá, preferencialmente, em locais miseráveis, localizados com precisão; os casamentos felizes são substituídos por adultérios; os costumes são descritos minuciosamente com reprodução da linguagem coloquial e regional.

Há uma caracterização psicológica das personagens que tem seus retratos compostos por meio da exposição de seus pensamentos, hábitos e contradições, revelando a imprevisibilidade das ações e construção das personagens.

Enfim, sua função é de crítica social, denúncia da exploração do homem pelo homem e sua brutalização, como a encontrada na obra de Emily Brontë

O MORRO DOS VENTOS UIVANTES – ROMÂNTICO OU REALISTA?

A obra possui tanto características românticas quanto realistas, uma das questões polêmicas levantadas a respeito do romance é se o mesmo pertence ao Romantismo ou Realismo.

As principais características do Romantismo estão entrelaçadas em toda a obra O Morro dos Ventos Uivantes, porém, em oposição ao romantismo, na narrativa realista o amor se constrói e se desgasta na vida cotidiana.

Podemos observar isso na relação entre Heathcliff e Catherine. Eles viveram um amor totalmente romântico, porém, suas atitudes em alguns aspectos são consideradas realistas.

Uma característica marcante, que remete ao Romântico na obra é o sentimentalismo, a super valorização das emoções pessoais, é o mundo interior que prevalece (subjetivismo).

O romântico analisa e expressa a realidade por meio do sentimento. O amor é considerado a coisa mais importante da vida e, como tal, constitui o tema mais frequente do Romantismo.

Heathcliff, personagem da obra, é rebelde, isola-se do mundo, tem origens misteriosas, sem laços familiares, rejeita limitações e procura resolver seu isolamento

fundindo-se com o objeto do amor.

As personagens, embora soubessem que não deveriam ter se apaixonado um pelo outro, não conseguiram abdicar da paixão que fatalmente os uniu. Enfrenta todas as vicissitudes que lhes impõem o destino, buscando uma felicidade que se mostra cada vez mais distante.

O amor entre Heathcliff e Catherine foi tão intenso que nem mesmo a morte conseguiu destruir. É notório a permanente vinculação do amor à ideia da morte, quando os caminhos se estreitam de tal forma que outra escolha não se faz possível.

Não há espaço para a realização amorosa nas circunstâncias da vida moderna. Uma verdadeira união só será alcançada através de muitos sofrimentos e privações, típicos do Romantismo, pois o herói romântico, acredita ser possível o reencontro com a pessoa amada em outra vida.

O amor romântico encontra na morte a sua forma mais pura de realização. É a solução ao amor terrenamente impossível.

Assim, Heathcliff desiste de sua vida após a morte de Catherine, deixando que a morte venha para leva-lo ao encontro do seu amor.

No Romantismo, o amor pode apresentar-se ora como uma força destrutiva, ora como uma fonte de regeneração moral.

Ainda assim, Emily Brontë, ao criar Heathcliff e Catherine, não se ateve apenas à personagens apaixonados.

Catherine mostrou ser uma mulher egoísta e objetiva, esquecendo-se do lado emocional e agindo pela razão. Ao casar-se com Edgar, pensou na sua posição e status social, passando por cima do sentimento de amor que movia seu ser.

Mesmo apaixonada e acreditando que Heathcliff fizesse parte de sua alma; ela preferiu casar-se com outro homem para não degradar socialmente e financeiramente.

A mulher romântica não tomaria essa atitude, mas sim, lutaria contra tudo e todos a fim de concretizar seu amor, preferindo a morte a se entregar para outro homem, que não fosse seu amado.

Heathcliff tinha uma força superior, deixando-se consumir por um amor incontrolável que o destruiu, além de destruir os que estavam à sua volta.

No entanto, também apresenta dualidade, pois se mostrava extremamente romântico, não se importando com sua posição de empregando e até mesmo sofrendo humilhações, desde que estivesse ao lado de sua amada.

Porém, quando percebeu que havia perdido Catherine para outro homem, sumiu por três anos e voltou completamente mudado, com hábitos refinados e dinheiro o suficiente

para tentar reconquistá-la. Ao perceber que não a teria novamente, resolveu vingar-se de todos aqueles que de alguma maneira se colocaram entre os dois amantes.

O herói romântico jamais agiria dessa maneira. Portanto, essa é uma visão realista, que não trabalha com a emoção e sim com a razão.

Outra característica realista encontrada na obra é a linguagem, pois se apresenta mais simples e próxima da realidade. É no Realismo que a linguagem oral começa a ser representada e esta representação vai atingir seu apogeu apenas no modernismo. Assim, Emily Brontë vai além de seu tempo, já que registra no romance um dialeto falado na região de Yorkshire, norte da Inglaterra.

Também é possível perceber uma crítica à igreja, abordando a hipocrisia da religião, por meio do personagem Joseph, que ao ensinar a bíblia para os moradores locais, apresentava um Deus que castiga todo o tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado, é possível observar que na obra *O Morro dos Ventos Uivantes*, de Emily Brontë, a autora utiliza em suas personagens traços da Escola Romântica e Realista.

A heroína traz em si uma mistura de ingenuidade e interesse. Catherine amou intensamente Heathcliff, mas o trocou pela riqueza e status social, mesmo sabendo que isso traria a infelicidade para ambos. O que a torna uma personagem ambígua, pois apresenta-se como uma heroína romântica quando morre pelo amor, e como personagem realista quando decide casar-se com Edgar, pelo dinheiro. Sua vida, movida por interesse é, de certa maneira, punida, pois não consegue aliar seu casamento por conveniência a seu amor por Heathcliff, restando apenas a morte.

Heathcliff, assim como Catherine, apresenta características das duas escolas literárias. Há em seu caráter um amor tão intenso, que nem a morte conseguiu destruir, mostrando assim um típico herói romântico.

Em contrapartida, quando se vê impedido de concretizar este amor, seu coração se enche de ódio e vingança. E para se vingar, passa por cima de tudo e todos aqueles que impediram a concretização desse amor, o que mostra seus traços realistas, pois sua vingança é baseada na racionalidade.

Por fim, é possível concluir que esta obra não se encaixa na escola romântica ou realista, pois a mesma apresenta elementos das duas escolas para tecer sua trama. É nesta

justaposição de contradições e diferenças que repousa a pluralidade e grandiosidade do romance.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. (1995). História concisa da literatura brasileira. São Paulo. Ed. Cultrix.

BRONTË, Emily. (1995). O Morro dos Ventos Uivantes. Trad. Raquel de Queiroz. São Paulo. Editora Nova Cultural.

BRONTË, Emily. (2002). O Morro dos Ventos Uivantes. Trad. Silvana Laplace. São Paulo. Editora Nova Cultural.

BURGESS, Anthony. (2002). A literatura Inglesa. Trad. Duda Machado. São Paulo. Ed. Ática.

MENDES, Oscar. (1983). Estética Literária Inglesa. São Paulo. Editora Itatiaia.

OLIVEIRA, Clenir Bellezi de. (1999). Arte Literária. São Paulo. Editora Moderna.

SEVERINO, Antônio Joaquim. (1986). Metodologia do trabalho científico. São Paulo. Cortez Editora.

LUDICIDADE E APRENDIZAGEM: OS JOGOS E BRINCADEIRAS COMO AUXILIARES NA EDUCAÇÃO



SANDRA REGIANE SALVADOR DE CARVALHO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Braz Cubas (2016); Graduação em Letras, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, pela Universidade Braz Cubas (2018); Especialista em Práticas Educativas, pela Faculdade de Educação Paulistana (2019); Professor de Educação Infantil - no CEI Zilda Arns Neumann, dra. - Professor de Educação Infantil e Fundamental I na EMEF Dom Paulo Rolim Loureiro.

RESUMO

Este artigo científico tem como objetivo discutir a contribuição dos jogos e brinquedos pedagógicos para a Educação Infantil, evidenciando sua importância no desenvolvimento cognitivo e lógico das crianças. Ao refletir sobre o processo de alfabetização infantil, foi observado que o jogo torna-se uma ferramenta educativa essencial à medida que contempla o raciocínio lógico e cognitivo, e pode ser jogado em grupo, favorecendo a interação social, desenvolvimento da memória, aquisição de regras, além da diversão propiciada. Logo, o momento do brincar em sala de aula deve ser estimulado e planejado, de modo que contemple conhecimentos culturais, sociais e escolares, ou seja, aprender brincando proporciona um aprendizado significativo para o aluno.

Palavras-chave: Alfabetização. Jogos pedagógicos. Educação Infantil

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objeto de estudo a Ludicidade e a Alfabetização, buscando entender como os jogos e brincadeiras são e podem ser utilizados no processo ensino-aprendizagem, mais especificamente na alfabetização. Para isto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica do tema em questão e Marconi e Lakatos (2001) afirmam que ela envolve a utilização materiais já elaborados e publicados relacionados ao tema de estudo como livros, revistas, jornais, monografias, teses, etc. Esse levantamento teórico objetivou a compreensão do conceito de lúdico, e procurou entender como jogos e brincadeiras podem auxiliar na alfabetização das crianças.

Lúdico é uma palavra que tem origem no latim e nos remete sempre a jogos e divertimento. Os jogos e brincadeiras são importantes e potentes instrumentos auxiliares na educação, numa conotação experimental, possibilitando a vivência na aquisição de conhecimento, tornando a aprendizagem um processo social. Segundo Ribeiro (2013), o lúdico é parte integrante do mundo infantil e da vida de todo ser humano. O olhar sobre o lúdico não deve ser visto apenas como diversão, mas sim, de grande importância no processo de ensino-aprendizagem. O lúdico faz parte da vida do ser humano desde sempre, as brincadeiras de faz de conta, fazem parte do desenvolvimento humano, pois são permeadas de emoções e sentimentos.

Pode-se dizer que a atividade lúdica funciona como um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, portanto a partir do brincar, desenvolve-se a facilidade para a aprendizagem, o desenvolvimento social, cultural e pessoal e contribui para uma vida saudável, física e mental. RIBEIRO (2013, p. 1)

Todo ser humano já nasce inserido num contexto histórico-social, permeados pela sua cultura e valores, que é partilhada por todos os sujeitos inseridos nesse meio. O brincar possibilita à criança simbolizar toda essa história. Sendo assim, os jogos e brincadeiras fazem parte do processo de ensino aprendizagem, tendo um potencial expressivo para se tornar um instrumento com intencionalidade na área da educação, através de estimulações necessárias na produção de sua aprendizagem.

A alfabetização é um processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever, ou seja, a habilidade de codificar e decodificar o código da língua. Concomitantemente com a alfabetização, temos o letramento que pressupõe o uso da escrita como prática social, o uso efetivo da língua nos mais variados fins para uma completa integração do sujeito à sociedade. Ambos são processos que se complementam e são indissociáveis para que haja um resultado eficaz na aquisição da língua e no desenvolvimento infantil. Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupos de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. (TFOUNI, 1995, p.20).

No âmbito escolar é possível utilizar vários métodos e recursos lúdicos para propiciar um aprendizado significativo ao mesmo tempo divertido para os alunos "[...] um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita das quais as crianças têm oportunidade de participar" (RCNEI; SEF, 1998, p. 154).

LUDICIDADE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

Para a criança, o brincar está intimamente relacionado ao aprender e ao relacionar-se com o outro, diferentemente da vida adulta, onde brincar é uma atividade totalmente dissociada das demais. Por este motivo, incluir o lúdico no ensinar só pode trazer benefícios à Educação Infantil, tornando-se uma condição essencial para aprendizagem. Este brincar pode ser o brincar com a outra criança, o brincar com objetos, o brincar “de faz de conta” ou qualquer outro brincar. Neste exercício lúdico desenvolvem-se aspectos motores, linguísticos, emocionais e sociais. O brincar direcionado passa a fazer parte da rotina escolar infantil, pois permite que a criança desenvolva especificidades relacionadas ao aspecto físico-motor, à construção de símbolos, ao desenvolvimento da criatividade, ao pensamento verbal e, em relação ao cuidar, a interação, a afetividade, o reconhecimento do corpo, entre outras coisas.

Ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, começa a perceber as diferenças perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característicos de seu pensamento verbal. (OLIVEIRA, 2002, p. 160)

Segundo Papalia, Olds & Feldman (2010, p. 291), “Brincar é o trabalho das crianças e isso contribui para todos os domínios do desenvolvimento”.

Para Miranda (2008, p.7) é uma atitude quase que instintiva: “Todos gostam de brincar. Brincar é próprio do ser humano.” Neste caminho, a “peça-chave”, o objeto do brincar é o brinquedo, materializado pelo ser humano com os materiais de que dispõe, como destaca Miranda (2008, p.7): “A Antropologia registra que mesmo na pré-história, o homem construía seus brinquedos com materiais que lhe estavam disponíveis, como a argila e a pedra.”

É nesta ação direta de confecção do brinquedo que a criança aprende, conforme Bueno (2010, p. 25):

Qualquer tipo de brinquedo traz consigo uma relação de aprendizagem, bem como educativa. Quando uma criança confecciona seu próprio brinquedo, aprende com o seu trabalho transformar matérias-primas oriundas da natureza em objetos novos, que vão se constituir em um novo objeto, ou seja, novo brinquedo. (BUENO, 2010, p. 25)

No momento em que a criança é considerada um ser ativo e histórico dentro da sociedade, autônomo, o brincar não é subjugado e sim incluído no aprender, no cuidar e no

O SURGIMENTO DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mas em que momento a Educação Infantil percebeu que a criança necessita que o brincar fizesse parte do aprender?

Como falamos anteriormente, em determinado momento da história mundial e também nacional, a criança passa a “existir”. A criança passa a ter um papel exclusivo dentro das famílias e ser compreendida como um ser com características especiais e únicas, não apenas uma extensão das vontades e desejos dos adultos. A partir deste momento pensadores e teóricos inclinam seus olhares para esta faixa de aprendizado, relacionando-a com o desenvolvimento físico, como fez Jean Piaget, caracterizando-a como um ser inocente e bom, como fez Rousseau, ou ainda como um pequeno cientista em busca de desenvolver suas potencialidades, como Maria Montessori. Estes pensadores e seus seguidores, além de muitos outros, observaram o efeito do lúdico e suas ideias passaram a influenciar projetos pedagógicos deste então. Dentre estes teóricos da educação, destacamos alguns para exemplificar o olhar especial que tiveram em relação à criança:

- *Friedrich Fröebel* (Séc. XVIII e XIX), responsável pela relação da escola com um jardim e da criança com sementes, dando assim origem ao sistema de “Jardins de Infância”, onde o professor seria o jardineiro que rega as sementes para que eles floresçam. Considerava o brincar como a auto- atividade infantil base do seu método.

- *Maria Montessori* (Séc. XIX e XX) desenvolvia uma pedagogia científica que relacionava a ação educativa e a aprendizagem diretamente ao mobiliário e aos brinquedos que estimulam os sentidos das crianças e o desenvolvimento de suas potencialidades.

- *Jean Piaget* (Séc. XX) mostra claramente que os jogos enriquecem o desenvolvimento intelectual infantil.

A partir destas concepções, o brincar direcionado passa a fazer parte da rotina escolar infantil, pois permite que a criança desenvolva especificidades relacionadas ao aspecto físico-motor, à construção de símbolos, ao desenvolvimento da criatividade, ao pensamento verbal e, em relação ao cuidar, a interação, a afetividade, o reconhecimento do corpo, entre outras coisas. O jogo as obriga a diversificar de forma ilimitada a coordenação social de seus movimentos e lhes ensina flexibilidade, plasticidade e aptidão criativa como nenhum outro âmbito da educação. (VYGOTSKY, 2003, p 106). A partir do

momento em que a criança é considerada um ser ativo e histórico dentro da sociedade, a Educação Infantil passa a dar importância ao desenvolvimento de aspectos relacionados ao seu universo. Desta forma, o brincar não é subjugado e sim incluído no aprender, no cuidar e no desenvolvimento intelectual e emocional da criança.

APRENDER ATRAVÉS DO BRINCAR

Durante todo o desenvolvimento humano a aprendizagem está acontecendo e o ensino é importante ferramenta neste processo. Enquanto criança se aprende através da exploração do ambiente onde se está inserido.

Aprendizagem é toda atividade cujo resultado é a formação de novos conhecimentos, habilidades, hábitos naquele que a executa, ou a aquisição de novas qualidades nos conhecimentos, habilidades, hábitos que já possuam. O vínculo interno que existe entre a atividade e os novos conhecimentos e habilidades residem no fato de que, durante o processo da atividade, as ações com os objetos e fenômenos formam as representações e conceitos desses objetos e fenômenos (GALPERIN, 2001[d], p.85).

Aprender é inter-relacionar estruturas mentais e o meio ambiente. Para Vygotsky (1984, p.103) *“a aprendizagem e o desenvolvimento estão estritamente relacionados, sendo que as crianças se inter-relacionam com o meio objetual e social, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção.”* O brincar é algo inerente do ser humano e através dele a criança se diverte e se desenvolve enquanto pessoa e ser social, pois o brincar não é simplesmente um ato comum, e sim um ato complexo, carregado de valores, e finalidades éticas. Estas vão contribuir e também para determinar o desenvolvimento da personalidade da criança, de sua identidade, o sucesso de seu relacionamento social, de sua convivência com as conquistas, com as realizações e frustrações, desilusões e decepções. É através do brincar que a criança aprende a lidar com a diversidade de sentimentos com os quais nos deparamos a todo instante no dia-a-dia durante toda a nossa existência. Além de proporcionar prazer, conflito, frustração, realização e diversão, o jogo pode representar um desafio e provocar pensamentos que farão com que a criança reflita. Para Vygotsky (1984, p.97), a brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz. Segundo Almeida: *“O brincar é uma necessidade básica é um*

direito de todos. O brincar é uma experiência humana, rica e complexa". (ALMEIDA, 2000, p.8) Esta concepção de brincar considera o fato de que a criança aprende, através desta atividade. Ao brincar a criança imita, imagina, representa e se comunica de uma forma específica e acredita que uma pessoa pode ser um personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal e que um lugar faz-de-conta pode ser outro.

SOCIALIZAÇÃO ATRAVÉS DO BRINCAR

Como destacado anteriormente, é no brincar que a criança, além de se divertir, desenvolve-se como ser social ao lado de seus iguais, através de um processo de aprendizagem contínua das características culturais que a cerca, a socialização (RODRIGUES, 2018).

A atividade lúdica é muito viva e caracteriza-se sempre pelas transformações, e não pela preservação, de objetos, papéis ou ações do passado das sociedades [...]. Como uma atividade dinâmica, o brincar modifica-se de um contexto para outro, de um grupo para outro. Por isso, a sua riqueza. Essa qualidade de transformação dos contextos das brincadeiras não pode ser ignorada. (FRIEDMANN, 2006, p. 43).

Segundo Papalia: "A princípio as crianças brincam sozinhas, depois ao lado de outras crianças, e finalmente juntas." (PAPALIA, 2010, p.292) *Esta socialização através do brincar desenvolve-se gradativamente, pois, ainda conforme Papalia (2010):*

Com seus amigos, a criança aprende a se comunicar e cooperar. Aprendem sobre si mesmas e sobre os outros. Uma ajuda a outra a suportar transições estressantes, como o começo em uma nova escola ou a adaptação ao divórcio dos pais. (PAPALIA, 2010, p.375)

Neste excerto, o autor também ressalta que através dessa socialização a criança aprende a auxiliar seus pares a suportar situações difíceis, e algumas vezes comuns em nossa atual sociedade.

Por sua vez, Kishimoto (2003) nos mostra que a socialização do brincar também pode ocorrer através do *faz de conta*, onde a criança, através do imaginário, altera o significado dos objetos e eventos ao seu redor e assume seu papel no contexto social:

A brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social. (KISHIMOTO, 2003, p.39)

Vale ressaltar que o brincar é inerente a todas as idades e classes sociais, uma prática pedagógica lúdica também deve ter como finalidade combater preconceitos étnicos e de

classe social, agindo de maneira inclusiva. Soares (2010, p. 18) teoriza que as atividades lúdicas estão presentes em todas as classes sociais, crianças de várias idades brincam, se divertem através da ludicidade.

BRINQUEDOS HEURÍSTICOS

A origem da palavra “heurístico” é grega, deriva de *eurisko* e significa descobrir. O brincar heurístico foi desenvolvido por Elinor Goldschmied, educadora britânica (1910-2009) e propõe a exploração de diferentes objetos e o que acontece com eles quando as crianças combinam um elemento com o outro. (LACERDA, 2016 e ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2016) Vejamos alguns exemplos de materiais que podem ser usados como brinquedos heurísticos, segundo Rosset, Rizzi e Webster (2016): caixas de tamanhos e materiais variados, latas, cestos, sacolas de tecido, bacias, tampas de tamanhos variados, cilindros, peneiras e colheres de madeira e outros utensílios de cozinha. Todos esses materiais nas mãos das crianças, tornam-se valiosos brinquedos, pois estimulam a imaginação, a descoberta e o novo a ser explorado. Quando utilizados em momentos de Contação de Histórias, os brinquedos heurísticos entram como valiosos materiais para estimular a ludicidade, a imaginação e criatividade dos alunos.

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO FERRAMENTAS AUXILIARES DA EDUCAÇÃO

Em crianças em fase de alfabetização é de grande importância que o lúdico esteja entrelaçado à intencionalidade pedagógica para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma significativa. As brincadeiras e o jogos têm importante papel na formação e desenvolvimento integral de cada criança para que ela seja respeitada em sua individualidade e em seu espaço coletivo de pertencimento sociocultural, fatores intrínsecos aos passos da alfabetização e letramento. Brincadeiras como Amarelinha, Corre Cotia, Detetive e Ladrão, entre outras, são essenciais para a formação das crianças por fazerem parte do contexto sócio cultural brasileiro, são brincadeiras que os pais brincavam, os avós e assim por diante. Teatro de fantoches é uma excelente iniciativa por permitir a interação da criança com os personagens simulados, além do estímulo à imaginação, à curiosidade. De acordo com Macedo (2005) apud Passoni (2012), a introdução do jogo no ambiente de aprendizagem seria uma forma de resgatar a ideia original da escola, considerando a hora

de estudo como sinônimo de lazer e repouso, estratégia efetiva no combate ao desinteresse dos alunos frente aos resquícios dos métodos de ensino engessados da escola tradicional. Segundo Kishimoto (1997 apud RAU 2007, p.36):

O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade [...]. (KISHIMOTO, 1997 apud RAU 2007, p.36)

Em crianças em fase de alfabetização, portanto, é de grande importância que o lúdico esteja entrelaçado à intencionalidade pedagógica para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma significativa. As brincadeiras e o jogos têm importante papel na formação e desenvolvimento integral de cada criança para que ela seja respeitada em sua individualidade e em seu espaço coletivo de pertencimento sociocultural, fatores intrínsecos aos passos da alfabetização e letramento. O jogo da memória é um grande aliado da prática pedagógica por proporcionar inúmeros benefícios ao desenvolvimento infantil, tais como: compreensão de regras, incentivo às novas tentativas, desenvolvimento da memória fotográfica, estimula o raciocínio lógico, cognitivo e espacial, favorece a socialização, e também por ser um jogo de fácil assimilação é adequado para todas as idades, apenas variando o grau de dificuldade e números de peças. Esses benefícios também são proporcionados por outros jogos de tabuleiro como Dama, Xadrez, Ludo, entre outros, que também devem ser apresentados e utilizados com finalidade pedagógica. O brincar é fundamental para o desenvolvimento das crianças. Desde muito cedo elas se comunicam através de gestos, sons e, mais tarde, em suas brincadeiras imaginam determinados papéis e isso faz com que sua imaginação se desenvolva cada vez mais. A brincadeira desenvolve a atenção, a imitação, a memória e a imaginação. É com elas que os adultos estabelecem com crianças laços de confiança que possibilitam o início do brincar. O brincar é conhecido como uma atividade que permite que a criança relaxe, dispersando as energias contidas na classe e é através das brincadeiras que as crianças se restauram fisicamente.

O PAPEL DO PROFESSOR

No que se refere a importância da sensibilização e a capacitação de professores, é necessário pensar e repensar as práticas pedagógicas no sentido de como as crianças podem ter acesso à aproximação de novas linguagens, instrumentos, tecnologias; a globalização dando acesso a tudo e todos a todo o momento, usando essas novas formas

de se expressar e representar de forma exclusiva sua relação com o mundo. Assim, segundo estudos de Fétizon (1993) em seu ponto de vista filosófico:

“A ação educativa do professor é, então, típica e específica [...] Em que pese todas as reservas e resistências individuais do mestre, ele é, pela própria natureza do ensino, uma espécie de guia, de modelo e conselheiro [...] Evidentemente, esse envolvimento do professor, enquanto pessoa que é não pode significar fazer dele no sentido de um exemplo a ser copiado – mesmo porque a educação deve sempre conduzir à construção do estilo pessoal; significa que na medida em que for professor, exercerá influência; significa que o professor medíocre, que aparentemente não faria nenhum grande bem nem grande mal, pode ser uma das mais perniciosas influências na formação do aluno [...] Por isso mesmo, a formação e o preparo do professor devem garantir-lhe a objetividade de ação que permita o aluno, tomando-o embora como ponto de referência, como modelo ou conselheiro, construir seu próprio caminho, fazer suas próprias opções e edificar seu próprio estilo de vida”. (FÉTIZON apud MAZZOTTA, 1993, p. 36)

A formação do profissional da educação deve inserir-se nesse mundo de mudanças e ser repensada com base nessas novas realidades e exigências da contemporaneidade. É preciso garantir ao futuro educador não só uma incontestável cultura geral, mas capacidade de ajudar as crianças na ressignificação dos seus mundos, objetivando a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi pesquisado e abordado neste trabalho, é possível dizer que há sempre uma maneira de inovar em sala de aula, partindo do conhecimento teórico visando atualizar a prática pedagógica. É importante ressaltar que é essencial que a criança se aproprie da leitura e da escrita, pois vivemos em uma sociedade letrada. Além de codificar e decodificar as palavras, as crianças devem compreender os usos sociais da escrita, pois estes usos requerem delas uma atividade reflexiva que, por sua vez, favorece a evolução de suas estratégias nas resoluções das questões apresentadas pelos textos. Os jogos auxiliam por propiciar uma aprendizagem significativa, que valoriza também a tentativa e erro, desenvolve o raciocínio lógico, estimula a imaginação e criatividade, favorece as interações sociais, sendo assim uma forma de atribuir usos sociais ao uso da língua tanto escrita quanto falada.

Assim, o uso da ludicidade na aprendizagem deve ser considerada, dentro deste contexto, um instrumento importantíssimo de autoconhecimento e de identificação com o outro, onde pode-se desenvolver princípios éticos de respeito e solidariedade, princípios estéticos de observação, criatividade e valorização de manifestações artísticas e culturais.

Em contrapartida, o educador atinge a definição de “planejamento” integralmente, pois transfere ao cotidiano do ambiente escolar uma atividade pedagógica que permite um posterior processo de reflexão sobre a prática educativa em si, interagindo ativamente com as crianças e suas emoções.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.T. P. **Os jogos Tradicionais Infantis em Brinquedotecas Cubanas e Brasileiras**. São Paulo: USP, 2000.

ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica - técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BUENO, Elizangela. **Jogos e Brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica**. Londrina – PR, 2010.

FERREIRA, Juliana de Freitas ; SILVA Juliana Aguirre da ; RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz. **A importância do lúdico no processo de aprendizagem**. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DO%20LUDICO%20NO%20PROCESSO.pdf> Acesso em: 05 de Novembro de 2019.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

GALPERIN P.Ya. **La dirección Del proceso de aprendizaje**. In: ROJAS, L.Q. (Comp.). La formación de las funciones psicológica durante el desarrollo dele niño. Tlaxcala: Editora Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001d.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação**. ed.São Paulo:Cortez, 2011.

LACERDA, M. **Brinquedos heurísticos: incentivo acessível para o brincar natural**. 2016. Disponível em: <<http://napracinha.com.br/2016/12/brinquedos-heuristicos-incentivo->

acessivel-para-o-brincar-natural>. Acesso em: 27 Novembro de 2019.

MARCONI, M.A. & LAKATOS, E.M. **Técnicas de Pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 10. ed., Porto Alegre: Artmed, 2010.

PASSONI, L. C. et al. **Relatos de Experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Norte Fluminense**. Química Nova Escola. v. 34, n. 4, p. 201-209, 2012.

RIBEIRO, Suely de Souza. **A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância**. 2013.

Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia>. Acesso em 11 de novembro de 2019.

RODRIGUES, L. O. **Sociabilidade e socialização: a construção do indivíduo**. Mundo Educação. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/sociologia/sociabilidade-socializacao.htm>. Acesso em 10 de Novembro de 2019.

SOARES, Edna Machado. **A ludicidade no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente educacional**. 2010. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/EMS.2.2010.pdf> Acesso em 25 de Novembro de 2019.

17 TFOUNI, L.V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003. VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

AS FASES DO DESENVOLVIMENTO PSICOSEXUAL E A ANÁLISE PSICOPEDAGÓGICA



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

O profissional ao especializar-se para trabalhar com psicopedagogia é importante que saiba como se dá o desenvolvimento do ser humano como um todo. Desde o desenvolvimento cognitivo, para que saiba visualizar como a questão da aprendizagem se dá a partir de aspectos biológicos, ou mesmo cognitivos, até o desenvolvimento psicosssexual. Por quê? Na análise do desenvolvimento cognitivo poderão ser descartadas as possibilidades de cunho biológico que possam estar interferindo nas aprendizagens. Ao serem descartadas essas possibilidades pode-se então, partir para a investigação de supostos problemas psicológicos e emocionais do indivíduo. É aí que entra o conhecimento do desenvolvimento psicosssexual. Conhecendo as fases de Freud, o psicopedagogo poderá através de investigações com o paciente, tentar desvendar em que parte do processo do desenvolvimento ficou alguma lacuna. Lacuna essa que por vezes pode ser responsável pelos distúrbios posteriores que resultarão nas dificuldades de aprendizagens.

Palavras-Chave: Sexualidade Infantil, Análise Psicopedagógica, Fases do Desenvolvimento Psicosssexual

INTRODUÇÃO

Atualmente vivemos numa sociedade dinâmica onde as informações mudam a cada minuto e a ciência avança a passos largos. Em meio a esse emaranhado de conhecimentos nos esquecemos até do que já sabíamos. Com esse intuito senti a necessidade de fazer uma revisão de conteúdos tão importantes já aprendidos e resgatar alguns deles, seja para

confirmação, seja para auxílio enquanto ferramenta da nossa prática profissional. O objetivo desse trabalho é o resgate da teoria do desenvolvimento psicosexual segundo a concepção freudiana.

Inicialmente farei um breve estudo sobre o surgimento da Teoria sobre sexualidade na concepção de Freud para na sequência abordarmos as fases do desenvolvimento psicosexual infantil e ao final realizarmos um paralelo entre a teoria do desenvolvimento psicosexual e a análise psicopedagógica.

A ORIGEM DA SEXUALIDADE

Sigmund Freud (1856-1939) formou-se em medicina e especializou-se em Psiquiatria. Trabalhou como médico neurologista. Era austríaco e judeu. Foi o fundador da Psicanálise. Suas teorias a respeito da sexualidade modificaram totalmente a forma de pensar do homem sobre a vida psíquica. Ele acreditava que as memórias ocultas ou “reprimidas” eram sempre de natureza sexual. Na época em que viveu, a sociedade era muito repressora, principalmente em relação às mulheres. Por isso acreditou que muitas dessas mulheres que sofreram de histeria seriam por causa dessa repressão sexual. A histeria era uma doença que ocorria em uma parcela significativa de mulheres naquele tempo.

Por essa questão, Freud deu ênfase ao estudo dos *desejos*. Para ele, os seres humanos já nasciam “poliformicamente perversos”, no sentido de que os vários objetos poderiam trazer prazer, sem que isso necessariamente se chegasse alcançar o prazer do ato sexual em si. Esse desejo é chamado de *LIBIDO*. Essa busca pelo prazer é uma forma que o homem encontrou para canalizar aos fortes impulsos sexuais.

Com essas descobertas de Freud, foi culminante para desvendar a sexualidade infantil, o que até o fim do século XIX, isso era totalmente descartado. As crianças até então eram vistas como seres assexuados, símbolos da pureza. Somente com a puberdade é que era considerada como o marco inicial da vida sexual do indivíduo. Isso por causa do aparecimento dos caracteres sexuais secundários (pêlos pubianos, menstruação e o crescimento dos seios nas meninas, o engrossamento da voz e o aparecimento dos pêlos no corpo dos meninos). A puberdade era principalmente considerada como o início da vida sexual por causa do interesse sexual no sentido genital, baseado no aparecimento dos hormônios sexuais.

Ao abordar a teoria da sexualidade infantil, Freud chocou toda uma sociedade em sua época. A idéia da existência de sexualidade na criança, afastava totalmente a tradicional noção de pureza e felicidade inerentes a elas e trazia a tona uma outra face, a da criança dotada de afeto desejos e conflitos.

Portanto, essa sexualidade proposta por Freud diferia da visão naturista do final do século XIX, quando a normalidade sexual era definida pela sexualidade adulta e para fins de reprodução.

Quando nasce a criança, nasce sendo masculino ou feminino. Com o seu desenvolvimento é que ela se tornará homem ou mulher. Aqui também entra um fator social, os fatores culturais permitirão que a criança possa se descobrir. Com isso, a criança aos poucos vai desenvolvendo sua sexualidade. Com o tempo e especialmente com a maturação do organismo o indivíduo reconhece o prazer sexual. Para isso ele tem que aprender o que é esse prazer. Ou seja, antes que possa ofertar seu prazer em outra pessoa (a partir da maturação orgânica na puberdade), ela precisa descobrir primeiro em si o que é o prazer.

OS DIVERSOS PRAZERES

A criança, ao nascer tem um instinto de sobrevivência. Ela nasce com o reflexo inato da sucção, no qual irá permitir que sugue o leite materno. Esse reflexo dá a criança todo o aparato necessário para que ela se alimente e se desenvolva. Freud diz que é neste momento que aparece a primeira manifestação da sexualidade. Ele chama esse prazer de *erotismo*. Nos primeiros anos de vida, “o processo do desenvolvimento psicosexual terá sua função ligada à sobrevivência, e, portanto, o prazer é encontrado no próprio corpo.

Essa argumentação baseia-se no fato de que esse primeiro reflexo de sobrevivência é acompanhado de prazer, porque é através dele que o bebê se alimenta e a partir do contato com o seio materno ele sentirá prazer. Essa relação afetiva dará lugar a outros prazeres.

Com o tempo o bebê vai deixar o seio materno ela terá contato com outras coisas que irão substituir esse prazer como chupar o dedo, a chupeta e outras coisas que ela colocará na boca como forma de descobrir seu mundo. Durante sua infância, a criança vai se descobrindo e amadurecendo e as formas dos prazeres vão mudando de acordo com o período em que se encontra.

Podemos afirmar que a sexualidade é um instinto com que o indivíduo nasce, e que a forma como irão se expressar vai depender das fases do seu desenvolvimento. Freud descobriu com os estudos sobre as neuroses, que na maioria das vezes os problemas que a pessoa apresentava originavam-se por pensamentos e desejos reprimidos. Na maioria das vezes, esses conflitos eram de ordem sexual que apareciam nos primeiros anos de vida.

Freud ao estudar as pessoas que apresentavam certos sintomas, percebeu a ocorrência de alguma experiência traumática nos primeiros anos da vida do paciente, o que causavam uma profunda desestruturação em sua vida adulta.

Assim sendo, é a partir da primeira infância que se configura toda a caracterização do desenvolvimento do indivíduo como ser psíquico. Se algum trauma ou repressão ocorrer nesta fase, o indivíduo poderá apresentar determinados sintomas na fase adulta.

FASES DO DESENVOLVIMENTO SEXUAL

A) A primeira fase ou "fase oral", vai desde o nascimento até perto dos dois anos, se caracteriza por certa passividade receptiva, e nela se desenvolvem as atividades nutricional, educativa e lúdica. Durante esta fase a libido-prazer se manifesta principalmente através da boca, onde se situa todo o prazer da criança, especialmente pelo ato da mamação e do uso da chupeta.

Por supor, a repetição dos atos deve criar o reflexo condicionado de Pavlov e com ele uma tendência, necessidade ou hábito de se satisfazer prazerosamente, o que vai muito além da simples satisfação alimentícia. De fato, se de início a criança se satisfaz mamando, logo a seguir se satisfaz igualmente apenas pela sucção da "chupeta" ou dos próprios dedos. Isto, e a forma especial do movimento de sucção, de avanço e retrocesso, levou Freud a considerar esta atividade e prazer como libidinosos e muitos psicanalistas com ele a consideraram como onanismo dos lactentes. Mas os psicanalistas de hoje, principalmente os culturalistas, tendem a dar muito mais ênfase ao prazer e à atividade lúdica que nada têm de libidinosos.

B) A segunda fase é chamada de "fase anal", tem lugar entre os dois e três anos e se caracteriza por certa atividade pronunciada, na luta pela experimentação e auto-afirmação. Durante esta fase, surgem abundantes momentos e formas de irritabilidade, devida aos próprios fracassos em seu aprendizado, às contrariedades e repressões dos maiores, e a luta encetada entre a criança e a mãe por causa da higiene. Devido a isso aparece na

criança certa espécie de "pirraça" destrutiva com caracteres vingativos a que Freud e os psicanalistas chamam de sadismo.

Desviando sua atenção do brinquedo cada vez mais acentuado na criança dessa idade e do crescente prazer que lhe proporciona a atividade lúdica, Freud descobriu um certo tipo de libido-prazer, focalizado no ânus e ligado à atividade excretória, ou melhor à persistência infantil na retenção e manipulação das "fezes", supondo mais que provando, a existência de um certo erotismo anal muito intenso e um semelhante erotismo uretral pela retenção da urina.

C) A terceira fase ou "fase fálica" abrange o período dos três aos cinco ou seis anos aproximadamente. Caracteriza-se por uma atividade excessiva e por uma igual curiosidade por tudo o que rodeia a criança, onde acima de tudo prevalece a atividade lúdica. Nessa atividade concentra agora seu máximo interesse e dela usufrui o máximo prazer, que muito pouco ou nada tem de libidinoso.

Com a máxima naturalidade, a criança leva nesta época todo o seu interesse e toda a sua curiosidade para as zonas genitais de si e das pessoas que a rodeiam, querendo saber tudo a seu respeito. Sente também um grande prazer em ficar e em ver-se nua, assim como aos outros e em manusear seus órgãos genitais. Começa a preocupar-se pelas diferenças anatômicas entre os meninos e meninas e pela forma de seu nascimento. É a hora das infundáveis e persistentes perguntas que, se não devidamente satisfeitas, causarão as mais díspares fantasias infantis e que comumente se geram os complexos de castração e de culpa, o de inferioridade, o de Édipo, etc., e os medos reais e imaginários começam a tomar conta da criança, ocasionando ansiedade, angústia e insegurança, que nada mais fazem que aumentar os medos num círculo vicioso sem fim, fonte das futuras neuroses.

Segundo Freud, a libido-prazer se estende a todas as zonas do corpo, fixando-se especialmente na face, no peito e nas zonas glúteas, boca, ânus, etc., saturando os órgãos genitais e provocando sensações tácteis prazerosas num remédio antecipado da futura masturbação. A criança gosta, pois, de exhibir e manipular seus órgãos genitais, o que faz inocentemente e sem malícia. Mas duas coisas podem ocorrer nessa época que barram e impedem esse desenvolvimento normal da libido: uma iniciação brutal e prematura por parte dos adultos, que lhe ensinam ou lhe permitem ver coisas altamente chocantes ou traumáticas, ou uma repressão excessivamente drástica de seus brinquedos sexuais, ambas capazes de fixar nas mentes infantis as imagens desses fatos, futuramente perturbadoras e fonte de neuroses.

Nessa fase também pode desenvolver-se um amor e dependência excessiva do filho para com a mãe e da filha para com o pai, dando origem ao complexo de Édipo.

D) A quarta fase período de latência surge na criança no período da segunda infância entre os seis e dez anos aproximadamente.

É um período de grande atividade lúdica e ginástica, espontânea ou educativa, que dá à criança grande desenvolvimento físico, ao mesmo tempo que sua grande curiosidade lhe propicia o aprendizado. É a época em que se inicia o processo escolar ou, em alguns casos, começa a atividade laboral, coisas que consomem grande parte da energia excedente, não gasta no próprio crescimento.

Daí que a força da libido (prazer sexual) pareça diminuir e aparentemente entra num estado de latência. Seu interesse pelos órgãos diminui ou se disfarça perante a ação educativa e repressiva dos adultos. Sua afetividade é dirigida agora para os colegas de brinquedo, geralmente do mesmo sexo, e seu interesse se concentra nas atividades lúdicas e escolares.

Em casos excepcionais, pode não registrar-se este período de latência, tendo como resultado uma perturbação sexual.

E) A quinta fase libidinosa marca o começo da puberdade que se inicia com as mudanças hormonais e o ressurgimento da sexualidade, agora já mais específica e genital, posta ao serviço da procriação. Os impulsos instintivos são revividos e o instinto sexual deixa de ser auto-erótico e narcisista, procurando seu objeto próprio, no mundo exterior e de sexo oposto para alvo de seu amor.

O rapaz que amadurece sadiamente se liberta das influências edípicas, abandona suas projeções eróticas para com a mãe e se identifica com o pai, igualmente a mocinha, deixa o pai, e se identifica com a mãe.

Se tudo ocorre normalmente, o adolescente supera esta fase transitória e entra na sexta fase final, que é a do amadurecimento, e virilidade adulta.

DESENVOLVIMENTO PSICOSSEXUAL E A ANÁLISE PSICOPEDAGÓGICA

Através de seus estudos, Freud descobriu que toda pessoa passa por algumas fases do desenvolvimento sexual. Essas fases se diferenciam pelo órgão que propicia o prazer. A diferença será observada através de que parte do corpo a criança irá dirigir sua atenção com investidas libidinal – “relação objectal”. Todos têm a libido, a “energia sexual”. E o seu

desenvolvimento se dá através de cinco fases, nas quais Freud caracterizou cada período constituindo com zonas erógenas específicas, instância de personalidade e complexos e seus conflitos.

Fase oral (0 – 18 meses): A zona erógena é a boca. Seu ponto de prazer libidinal é na boca. Neste período o órgão pelo qual a criança descobre o mundo é a boca. Ele terá como fonte de conhecimento e experimentação, através do contato da boca com os objetos (seio materno, chupeta, mamadeira...).

O principal objeto de desejo é o seio materno, pois traz satisfação à criança, além da alimentação. O conflito começa com o desmame. Temos aqui a dependência primária, o bebe precisa literalmente da mãe para sobreviver tanto emocionalmente quanto fisicamente.

Desde nosso início da vida dentro do útero materno, nos deparamos com uma grande perda. Essa perda já causa o primeiro trauma. O nascimento é a primeira castração pela qual passamos. Nascemos sofrendo o processo de separação, a separação do cordão umbilical. Por esse motivo o contato materno é primordial. O contato com o seio materno substitui o contato do útero. Por isso o seio materno é um grande objeto de desejo do bebe. Lima (2002) refere-se a essa questão quando cita Dolto (1996) onde diz que

Começamos a vida com a castração umbilical e vivenciamos nossa primeira grande perda: o útero materno; até aprendermos a suportar nossa separação física e psicológica, a necessidade da presença de nossa mãe é absoluta. Sua presença representa segurança, pois o paraíso de plenitude perdido que a criança deseja recuperar, é substituído por outro objeto: o seio materno (LIMA,2002,p.24)

O maior conflito pelo que a criança passa neste momento é a fase do desmame. Se for um período mal trabalhado ou mesmo que a criança tenha sido rejeitada no útero, a criança já nasce deprimida ou com baixa pulsão de vida. Com o final da amamentação cessa o processo podendo traumatizar a criança. Oliveira (2005) diz:

A criança concentra o prazer libidinal na boca. Atenção ao desmame que pode ser frustrante se não é progressivo e cheio de amor. Repercussões posteriores negativas desta fase, se não é bem ultrapassada: frustração, regressão (chupar o dedo, fumar...), insegurança, introversão, agressividade, dependência, insônias, anorexia ou bulimia, alcoolismo, tabagismo, droga...(OLIVEIRA, 2005,p.120)

Portanto é nesta fase que o EGO da criança aparece. Seus primeiros impulsos sádicos também começam a ocorrer principalmente como aparecimento dos dentes.

Contudo, terá esses impulsos terão maior amplitude na próxima fase, por ser a satisfação então procurada através da ação função excretória.

Fase anal (18 meses – 4 anos): A zona de erotização é no ânus. A criança sente prazer em controlar os esfíncteres. Lima (2002) diz que

...nesta fase, a pulsão sexual está localizada na região anal e ocorre quando a criança começa a ter controle dos esfíncteres e é caracterizado pelos movimentos de expulsão/retenção, ligados diretamente a atitudes de atividade e passividade. (LIMA, 2002,p.24)

Seu objeto do desejo é brincar com materiais que transmitam a idéia de massa, como amassar argila, massinhas, mexer com tintas apertar tinta com a mão, comer coisas cremosas e principalmente sujar-se.

A criança começa a descobrir e controlar as fezes que sai de seu interior, a se depara com uma ambivalência de emoções, onde ora terá alegria ao oferecê-lo à mãe, ora terá tristeza e frustração como sendo algo agressivo. “Pela conquista da disciplina esfinteriana, a criança descobre, pois, a noção de seu poder, da sua propriedade privada: os seus excrementos, que ela oferece ou não” (LIMA, *apud* DOLTO, 2002, pg. 26). Desta forma, a criança se depara com a idéia de sentimentos opostos. A mãe ora fica feliz e felicita a criança pelas fezes, ora fica brava caso a criança faça em lugar e hora errada – é o conflito de sentimentos. É aqui, nesta fase que a criança passa a ter a noção de higiene, limpeza.

Ela conhece dois movimentos de irá se utilizar, a retenção e a expulsão. A retenção refere-se à uma idéia de prender, segurar, controlar, guardar. Já a expulsão, liga-se á idéia de doar, soltar, eliminar, excluir, separar. São sentimentos pelos quais a criança irá passar e se não trabalhada corretamente, ela poderá sofrer de problemas como retenção das fezes, o que poderá ficar dias sem fazer. Segundo Oliveira:

O objeto da atenção e de prazer centra-se na defecção e micção, no reter ou expulsar as fezes e a urina. Repercussões negativas posteriores: obstinação, avareza, obsessão compulsiva, agressividade, crueldade, desordem, excessiva preocupação pelas funções excretórias, tendências exagerada à limpeza (medo do sujo e de contaminação) e à ordem... As mães ansiosas as suas necessidades, nem chamar-lhe “sujo”. A criança sente-se revoltada vendo que a mãe condiciona o seu amor à sua (in)capacidade de limpeza, e pode gerar medo e inquietação ansiosa. (OLIVEIRA, 2005,p.120)

Há a internalização do NÃO. Com a construção do EGO, o ID passa a ter limites. O SUPEREGO se forma aqui. Sentimentos de frustrações são muito experimentados nesta fase. Sentimento sádico-anal, como tendo o objeto primário do erotismo anal, e gozo de

sensações prazerosas obtidos pela excreção. Esse sentimento pode ser tanto na excreção como no prazer em conservar o objeto, através da retenção. Dualidade de emoções.

Fase fálica (4 – 6 anos): A zona de erotização é o órgão sexual (masculino/feminino). Aqui a criança se depara com as diferenças anatômicas entre meninos e meninas. Esta fase é caracterizada pela curiosidade do outro. De comparações. Aqui, é muito comum as crianças imaginem e teorizem sobre suas diferenças, onde “a menina não tem pênis porque lhe foi arrancado”. Este é o chamado “complexo de castração”. “A castração é deduzida pela invalidação da realidade, na fantasia de atribuição de um pênis a todos os seres vivos” (LIMA, 2002, pg. 29). O menino também pode sofrer por temer que seu pênis seja arrancado.

É também o momento em que a criança passa a fantasiar sobre a origem dos bebês. (OLIVEIRA, 2005, pg. 120). Começa a haver a manipulação dos genitais como forma de descoberta de prazer.

Esta fase é marcada pelo chamado “Complexo de Édipo”, no qual a mãe é o objeto de desejo do menino e o pai é o rival, que o impede de ter acesso ao objeto desejado. O menino busca ser o “pai” para então ter a mãe. Ele internaliza as regras e ações impostas pela autoridade paterna. O mesmo ocorre com as meninas no “Complexo de Electra”.

Fase de Latência (6 – 11 anos): É caracterizado por uma diminuição das atividades sexuais. Há o desvio da libido para as atividades socialmente aceitas, como o gasto de energia nas atividades escolares e sociais. Há a dissolução do Complexo de Édipo nesta fase.

Cabe ressaltar aqui que o fato de ocorrer esta “pausa” nas atividades sexuais, não quer dizer que a criança não sinta nenhum interesse sexual até chegar à puberdade, uma vez que ela é dona de seu corpo e de suas emoções, e ele está lá todos os dias. Mas com o surgimento de novos sentimentos e da socialização das crianças, a libido sexual dá lugar às novas descobertas do mundo. Os sentimentos de pudor, repugnância, a identificação com os pais, principalmente nas relações repressivas demonstram que o período é marcado por atividades que desviam a atenção da sexualidade.

Fase Genital (a partir dos 11 anos de idade): Esta é a última fase pelo qual a criança passa. É a chegada da puberdade. O objeto de desejo não se encontra mais no próprio corpo, e sim está externo a ele. Encontra-se no outro. Aqui volta a ser os órgãos genitais o objeto de atenção libidinal. A busca pelo sexo, pelo prazer genital. Oliveira (2005) diz que:

O adolescente passa progressivamente do auto-erotismo (masturbação, eventuais tendências homossexuais) ao hetero-erotismo (namoro, relações sexuais). Esta transição torna-se mais fácil se o complexo de Édipo foi

bem superado (a sua não superação pode conduzir ao homossexualismo, à pedofilia, ao masoquismo, à frigidez ou impotência, a complicações amorosas...(OLIVEIRA,2005,p.121)

É um período bem difícil para o adolescente, pois há muitas mudanças ocorrendo em seu próprio corpo, em sua configuração perante a sociedade e família, é a fase da perda da identidade infantil. Ocorre um profundo conflito de identidade. Ele não sabe se ainda é criança, se já é um adulto. É uma fase difícil mesmo para os pais, pois ainda enxergam o filho como um bebê, e não aceitam seu crescimento.

COMPLEXO DE ÉDIPÓ

O complexo de Édipo ocorre na fase fálica entre os 4 – 6 anos de idade. Freud buscou na mitologia grega, com a tragédia Sófocles que consta da preferência velada do filho pela mãe. O filho se apaixona pela mãe e vê o pai como uma barreira entre ele e seu objeto de desejo, no caso a mãe. Na peça de Sófocles, Édipo mata seu pai para desposar a mãe, que ao descobrir comete suicídio.

O complexo de Édipo trata-se de uma parcela de sentimentos contraditórios, no qual ela ama e odeia. Com os sentimentos egocentristas da criança característica do período, ele imagina que o amor da mãe tem que ser só para ele. Ao se deparar com a divisão de atenção, tenta ofuscar o amor paterno, tentando para si a atenção exclusiva. Busca na figura paterna todas as características para estabelecer sua personalidade como forma de mostrar à mãe que ele é o pai.

Este período é muito importante para a criança porque permitirá que ela se diferencie como sujeito em relação aos pais. Ele deixa de ser o bebê, que necessita de toda a atenção para si, para ser inserido na sociedade. Assim como os pais tem sua função e suas atribuições sociais, ele também terá a sua.

SEQUENCIA DAS FASES E SUAS IMPLICAÇÕES

No estágio chamado de consciência oral, muitos adultos ficam fixados nessa fase lidando com as questões alimentares de forma complicada, com voracidade ou com anorexia ou bulimia. Esses sintomas podem apontar questões importantes na relação mãe e filho, que remontam a esse período de vida, por exemplo, quando num caso de anorexia em que temos uma recusa à vida, pode ter ocorrido alguma cisão prematura do desmame.

É uma relação muito delicada mãe e filho, se pensarmos que ao nascer perdemos o paraíso onde todas as necessidades eram supridas no ventre materno e não existiam a fome, o frio, o sono e etc.

Ao nascer não conseguimos expressar e nos comunicar as sensações, por exemplo, de fome, passam a ser assustadora se a mãe não consegue decodificar (o que, aliás, é bem difícil) o que sentimos. Isto requer uma sensibilidade grande, pois para o recém-nascido, ele e a mãe são uma unidade indissolúvel. Aos poucos, com o crescimento, a criança começa a se perceber como um corpo separado da mãe, e começa a brincar com o pé, a chupar o dedo...

Eis que inicia na fase “anal”, onde é possível controlar os esfíncteres anais, controlar e as fezes. Entra o condicionamento da aprendizagem da limpeza, que irá determinar no futuro a adoração ou o desprezo pelo próprio corpo. Para a criança, suas fezes são verdadeiras obras de arte e muitas vezes, não querendo jogar fora, pega-as e é como se fosse um presente ofertado para a mãe, que nem sempre pode entender essa oferta.

Este é um período também complicado, a famosa saída das fraldas, tão desejada pela mãe, e tão difícil para a criança, que muitas vezes não consegue atender a esta demanda da mãe no que diz respeito a capacidade de controle.

Este delicado confronto no futuro nos remete a capacidade de relação com o nosso próprio corpo, no atendimento de nossas necessidades de conforto físico, bem como o atendimento de nossas necessidades fisiológicas.

Depois deste dilema, entramos na fase da consciência genital, onde tomamos consciência do nosso sexo. Poderemos ser felizes com nossa sexualidade, ou não sofrendo com impotência ou frigidez. Muitas vezes podemos não concordar com o nosso sexo, ou os pais esperavam que fôssemos de outro sexo.

Ao crescermos temos a consciência familiar, onde há uma briga entre o que queremos ser e o que a família deseja que sejamos, ou seja, a imagem que a família tem de nós. Corremos o risco de não conseguirmos romper com este programa que nos é dado e ficando fixados à imagem que a família tem de nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar em sexo é constrangedor muitas vezes por deixar a pessoa exposta as suas mais íntimas emoções. Diferentemente dos animais que usam sua sexualidade a fins de reprodução, o homem a escolhe pelo prazer individual que esta proporciona, embora nem

sempre tenha plena consciência de que a sexualidade pode estar carregada de sentimentos, de angustias e temores.

Tais sentimentos uma vez não elucidados acarretam problemas psicológicos que refletem diretamente na vida do indivíduo. Por esse motivo se faz tão importante o trabalho do psicopedagogo, como conhecedor das fases do desenvolvimento psicosexual, como investigador, promotor da auto-aceitação e reparação da angústia gerada.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Fernanda – “Psicologia Geral e Infantil” – Editora Tecnoprint Ltda, 1982.

BIRMAN, Joel – “Freud & a Filosofia” – Filosofia passo a passo nº 27 – Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2003.

BOCK, Ana, M.B; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T., “Psicologias – Uma introdução ao estudo de psicologia” – Editora Saraiva – 13ª edição reformulada e ampliada – São Paulo, 2002.

LIMA, Taís – “A primeira ensinante – mãe e filho e as relações de aprendizagem” – 1ª edição – Vetor Editora – São Paulo, 2002

OLIVEIRA, José H. B., - “Psicologia da Educação – 2º volume Ensino - Professor”, Editora Livpsic, 2005.

Fontes Eletrônicas:

<<http://artigos.psicologado.com>>

<<http://blogs.abril.com.br/marketinginfantil/2008/09/os-estagios-desenvolvimento-crianca-segundo-freud>; 24/02/11; 12:47hs>

<<http://PortaldaEducacao.com.br>; 07/03/2020; 18:05hs>

A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



SILMARA CONCEIÇÃO DANTAS

Graduação em pedagogia pela Faculdade UNIP (2012); Professor de Educação Infantil - na EMEI Luiz Da Câmara Cascudo.

RESUMO

Este estudo traz uma reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Trata da Trajetória escolar do adulto em busca da cidadania. Aborda as questões sociais deste processo, apontando o perfil do educador e do educando de EJA, discutindo conteúdos, métodos, estratégias para o trabalho, indicando algumas das causas do fracasso e da evasão escolar. Analisa as influências e contribuições do educador Paulo Freire para a EJA. Por fim, coloca em debate as principais questões sobre o assunto atualmente. Através de análise de dados e pesquisas bibliográficas foram levantadas hipóteses para este estudo, revelando as transformações na vida do adulto, decorrentes do acesso à escolarização.

Palavras-chave: Adulto, Escolarização, Sociedade e Transformações.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação de Jovens e Adultos tem como função social a promoção da inclusão social, emancipatória e democrática de jovens e adultos na sociedade, proporcionando sua inserção e qualificação no mercado de trabalho, atribuindo aos educandos, o papel de sujeitos ativos no processo de construção de conhecimentos exercendo sua cidadania.

A EJA – Educação de Jovens e Adultos tem o compromisso com a formação humana, o papel fundamental da EJA é fornecer subsídios para que os alunos se afirmem como sujeitos ativos, críticos, criativos e democráticos.

O sentido da EJA é propiciar a todos a construção de conhecimentos por toda a vida. Sua base é o caráter incompleto do ser humano, uma educação permanente na criação de uma sociedade baseada na igualdade e diversidade.

É necessário que a Educação de Jovens e Adultos proporcione aos alunos diversas formas de socialização por meio das várias áreas do conhecimento e culturas. A mediação entre jovens e adultos seus saberes e o conhecimento científico são recursos de transformação de sua realidade. Assim, conhecer significa a possibilidade de intervir socialmente.

Para entender a diversidade que constitui o percurso desses sujeitos, é importante considerarmos: os conhecimentos construídos em diversos espaços de socialização além do muro da escola; o desejo de ser ouvido; as mais variadas identidades e pertencimentos sejam eles culturais, de gênero, religiosos, sociais e econômicos; códigos de linguagem e comunicação e os valores distintos.

A Educação de Jovens e Adultos representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas (adolescentes, jovens, adultos e idosos) de todas as idades.

O EDUCADOR E O ALUNO DA EJA

A formação dos professores hoje no Brasil tem sido alvo de grandes questionamentos. No que diz respeito à preparação dos educadores que atuam na educação de jovens e adultos, é necessário avaliar os momentos e os espaços nos quais esta formação vem sendo realizada, bem como as exigências, as expectativas e os interesses envolvidos, assim como as instituições que majoritariamente vêm assumindo a função de formadora de educadores (Soares, 2003).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é considerada de grande importância pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), mas este nível de ensino, em muitas administrações municipais e estaduais, ainda hoje é tratado simplesmente como um ensino fundamental e médio normal, mudando apenas o turno. A formação dos professores hoje no Brasil tem sido alvo de grandes questionamentos. Segundo Leôncio Soares, no que diz respeito à preparação dos educadores que atuam na educação de jovens e adultos, é necessário avaliar os momentos e os espaços nos quais esta formação vem sendo realizada, bem como as exigências, as expectativas e os interesses envolvidos, assim como as instituições que majoritariamente vêm assumindo a função de formadora de educadores.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é considerada de grande importância pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), mas este nível de ensino, em muitas administrações municipais e estaduais, ainda hoje é tratado simplesmente como um ensino fundamental e médio normal, mudando apenas o turno das aulas. Os profissionais que atuam na formação de alunos de nível fundamental e médio, na maioria das vezes, são os mesmo que atuam com alunos da EJA das aulas.

Uma das responsabilidades do professor é trabalhar o conhecimento em sala de aula, a forma mais clara possível para que seu aluno possa ter a oportunidade de analisá-lo e questioná-lo, e não apenas absorver informações. Quando se trata de alunos da EJA, o professor também precisa considerar a bagagem de experiência e conhecimento que seu aluno já possui, para transformar as informações já adquiridas por esse aluno em conhecimento útil.

Estudos relacionados à EJA ainda são escassos e é necessária uma dedicação especial para este tipo de ensino, pois ele atinge uma parte de cidadãos do nosso país que já exercem um papel relevante na sociedade, mas que em matéria de educação formal ainda não estão formados plenamente.

Pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas às características que diferenciam esta modalidade de ensino.

Como inúmeras avaliações demonstram, a formação do educador é da mais alta importância para melhorar o desempenho dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

“Apesar das profundas transformações que estão ocorrendo nas políticas e nas práticas educacionais, o professor com certeza sempre será uma peça importante no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da sociedade” (PIMENTA, Selma 2005).

Portanto, ele deve ser bem formado e estar em constante aperfeiçoamento. A formação inicial e a formação continuada devem ser compreendidas não simplesmente como um custo ou uma despesa financeira, mas como um investimento institucional, social e econômico da sociedade no seu futuro, visto que este investimento provocará benefícios que são extensivos a todos os segmentos da sociedade.

“Ensinar não é transferir conhecimentos e conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, Paulo 1996)

Para PEDRO Demo (2004), no ensino é bem preciso que o aluno de fato aprenda uma coisa óbvia que nem sempre é levada em consideração. Ensinar, acima de tudo, exige respeito ao saberes dos educandos, que formam e são socialmente construídos na sua

prática comunitária. O ato de educar não se limita aos “conteúdos” que o professor possui, pois deve partir do princípio de que há uma troca efetiva de informações e de conhecimento entre educador e educando.

Uma boa formação do educador se torna a base para o processo de ensino-aprendizagem, é fundamental saber quem educa e como é formado o educador. A EJA que nunca foi algo exclusivamente do governo ou do sistema educacional, sempre fez parte da dinâmica da sociedade, portanto, é de seu interesse a boa formação desses profissionais.

Para definir o perfil do educador da EJA, deve-se avaliar o perfil da própria EJA, que se diferencia das modalidades regulares do ensino fundamental e ensino médio. Assim, não basta aproveitar os professores de fundamental e médio, dando a eles certa “reciclagem” para que, em vez de falarem “criança” ou “adolescente”, eles usem as palavras “jovem” ou “adulto”, um procedimento comum em algumas administrações.

“É importante reconhecer as especificidades dos estudantes da EJA e a partir daí elaborar um perfil adequado do seu educador, bem como uma política específica para a formação desses educadores” (ARROYO, Miguel, 2006).

Também é importante refletir sobre qual tipo de EJA se deseja desenvolver. A formação de educadores para a EJA precisa, como se vê, levar em consideração muitas questões cruciais para seu bom desempenho.

De acordo com FREIRE (1996) o professor da EJA precisa ter especificidades para trabalhar com seu público alvo, que já traz para a sala de aula uma leitura articulada do mundo, estes alunos possuem estratégias de sobrevivência na sociedade letrada que devem ser consideradas durante a EJA. Eles buscam na escola apropriar-se da tecnologia da leitura, da escrita e dos números para compreender e se inserir melhor no mundo globalizado. A ação do professor que trabalha com a educação de jovens e adultos consiste entre outras coisas estimular no educando a consciência crítica de si e do mundo, habilitando-o com os conhecimentos científicos e sociais acumulados pela civilização humanos e necessários para este objetivo.

PERFIL DO DISCENTE: CONHECENDO O ALUNO DA EJA

Prioritariamente, o perfil dessa população é de quem não teve oportunidade de estudar na idade apropriada. Pessoas mais pobres, mais velhas, geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filhos de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito

frequentemente analfabetos), após experiência com o trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se.

O perfil do adulto que está voltando à sala de aula é de quem, por algum motivo, abandonou a escola antes de terminar a educação básica, está procurando as instituições de ensino para completar seus estudos.

Aqueles que não sabem ler e escrever pretendem ser alfabetizados. Os que já têm essas habilidades desejam adquirir outros saberes – e diploma, naturalmente – para que tenham chances no concorrido mercado de trabalho e sintam-se cidadãos responsáveis pelos destinos do país. Portanto, iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores.

De acordo com Oliveira M. K (1999, p.60), há definições de, pelo menos, três campos que contribuem para seu lugar social: a condição de “não-criança”, de excluídos da escola e de membros de determinados grupos culturais.

Com relação à condição de “não-criança”, há uma limitação considerável da área da psicologia: as teorias do desenvolvimento referem-se, historicamente, de modo predominante à criança e ao adolescente, não tendo estabelecido, na verdade, uma boa psicologia do adulto. (Oliveira M. K. 1999, p.60)

Assim, os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem dos adultos são muito menos explorados, na literatura psicológica, do que aqueles referentes às crianças e adolescentes. Segundo Palácios, apud Oliveira (1999): “a idade adulta tem sido tradicionalmente encarada como um período de estabilidade e ausência de mudanças, e enfatiza a importância de considerar a vida adulta como etapa substantiva do desenvolvimento”.

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexão sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Conforme Ferreiro (2001, p.17), de todos os grupos populacionais, as crianças são as mais facilmente alfabetizáveis. E acrescenta:

Elas têm mais tempo disponíveis para dedicar à alfabetização do que qualquer outro grupo de idade e estão em processo contínuo de aprendizagem (dentro e fora do contexto escolar), enquanto os adultos já fixaram formas de ação e de conhecimento mais difíceis de modificar. Em

muitos casos, os adultos elaboraram também “estratégias de sobrevivência” que lhes permitem viver no meio urbano sem sentir a necessidade de ler e escrever. (Ferreiro 2001, p.17)

Diante de condição de excluídos da escola, os adultos não puderam compartilhar procedimentos, desenvolver habilidades, ter acesso a conhecimentos socialmente valorizados. E, conseqüentemente, criam estratégias próprias para lidar com as situações que precisam da leitura e escrita.

A escola voltada para a educação desse perfil, portanto, é ao mesmo tempo um local de confronto de culturas e, como qualquer situação de interação social, um local de encontro de singularidades.

EVASÃO NA EJA

A evasão escolar em qualquer nível de ensino é um desafio para os profissionais da educação e uma chaga no nosso sistema de ensino. Números da evasão no Brasil mostram que a todo ano milhares de crianças e adolescentes deixam as salas de aulas pelos mais diversos motivos.

A evasão escolar é concretizada quando o aluno deixa de frequentar as aulas no decorrer do ano letivo. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP-, a cada 100 alunos que se matriculam na 1ª série do Ensino Fundamental, apenas 5 deles conseguem concluir o curso. No ano de 2007, 4,8% dos alunos desse ensino deixaram a escola. Parece ser um percentual pequeno, mas corresponde a quase um milhão e meio de alunos. No Ensino Médio esse percentual chega a 13%.

A maioria destes alunos retornaram às salas de aulas com uma defasagem de idade e série que inevitavelmente, trará conflitos variados e mais uma vez evasão. É neste contexto que está inserida a Educação de Jovens e Adultos, para atender a essa clientela tão diversa e de interesses distintos. As causas da evasão na EJA são diversas como, por exemplo, problemas socioeconômicos, falta de qualificação dos profissionais e metodologias inadequadas.

Segundo Gadotti (2000), acredita-se que várias são as causas da evasão em EJA: causas sociais, políticas, culturais e pedagógicas. Entre as pedagógicas, pode-se destacar a falta de uma proposta pedagógica em que as disciplinas sejam integradas, já que no mundo elas não estão separadas e, o adulto, por carregar um conjunto de saberes que produziu na prática social, precisa de se "encontrar" nos conteúdos propostos para cada disciplina.

Geralmente quando o adulto volta para a escola sente-se um pouco retraído, se vê como uma pessoa já velha, que não teve oportunidades. Cabe ao professor estimulá-lo a fim de que ele possa participar de todas as atividades propostas e que possa se sentir bem com o seu grupo de estudos.

Tornar as turmas de EJA parte da comunidade escolar é fundamental para o sucesso da aprendizagem e para evitar a evasão. O aluno não pode sentir que aquele espaço é apenas emprestado.

Além disso, muitas vezes eles são excluídos das festas e feiras culturais, do jornal interno e dos eventos da escola. Cabe à escola ampliar os horizontes culturais dos estudantes com diferentes encaminhamentos dos conteúdos. Pode apresentar o mundo cultural aos alunos a partir da exploração de um bairro, de uma cidade que oferece tantas opções e criar projetos a partir de uma música, de uma obra de arte, de um texto etc., saindo da rotina das cartilhas e dos livros didáticos, devendo os conteúdos aprendidos em sala se relacionar com as manifestações culturais do grupo, da cidade etc. Os professores podem organizar visitas a exposições de arte, teatros, cinemas e museus e programarem o recebimento de autores, de artistas, de profissionais de várias áreas na escola, que expõem seus trabalhos e suas ideias e ampliem a dos alunos.

É necessário reforçar a importância de integrar os alunos na vida escolar e usar a experiência deles em sala. Essas são algumas das chaves para abrir as portas da escola àqueles que demoraram tanto para chegar até ela, pois tiveram: pais analfabetos ou machistas; necessidade de trabalhar; inexistência de escolas próximas; paternidade e maternidade precoces; e ainda, a falta de dinheiro, de transporte, de comida e oportunidade que são algumas causas sociais para a evasão escolar que acompanham os alunos da EJA.

Geralmente quem se matricula em uma sala de EJA tem a autoestima baixa, sentido vergonha de nunca ter estudado, ou de ter parado de estudar há muitos anos, e medo do ridículo e do desconhecido. Sem contar o cansaço e as preocupações que só os adultos têm, como pagar as contas ou educar os filhos. Mas algumas ações podem ser tomadas para evitar que tudo isso afaste os alunos da escola:

- Fazer com que perceba que a atitude de voltar a estudar não deve ser motivo de vergonha, mas de orgulho;
- Ajudar o aluno a identificar o valor e a utilidade do estudo em sua vida por meio de atividades ligadas ao seu cotidiano;
- Elaborar aulas dinâmicas e estimulantes (é tentador ir para casa dormir, assistir TV ou ficar com a família depois de um dia inteiro de trabalho);

- Ser receptivo para conversar, pois muitos vão à escola preocupados com problemas pessoais ou profissionais;
- Mostrar que a aula é um momento de troca entre todos e que o saber do professor não é mais importante.

Pode-se destacar que a evasão em EJA é um fator determinante que inviabiliza sua concretização e com isso o domínio da leitura e da escrita fica comprometido. Na verdade, os processos de aquisição dos códigos linguísticos passam pelo envolvimento do sujeito e do seu comprometimento e isso tem ligação com a forma como está organizado o Projeto Pedagógico da escola, que tem essa perspectiva de ensino e organiza seus métodos para que a apropriação da escrita e da leitura se dê de maneira crítica e participativa. Assim, antes de o aluno iniciar-se em sua escrita, o professor deve ter como proposta fazer com que ele seja sujeito, que vai a busca do conhecimento, ultrapassando uma compreensão mágica da realidade, desfazendo a cultura letrada, na qual o educando estará se iniciando.

RELAÇÕES ENTRE CIDADANIA E EDUCAÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos envolve questões além do educacional relacionada às desigualdades econômicas em que se encontra grande parte da população do nosso país, a educação escolar pode ajudar a constituir cidadãos, para o desenvolvimento humano. O descaso das ações do governo já citadas neste trabalho e a acomodação da sociedade civil são responsáveis pelo quadro de injustiça social com o qual convivemos.

No mundo de hoje é prioridade, e requisito da vida moderna, pessoal preparado para assumir novas funções e diferentes práticas de trabalho, com as novas tecnologias de comunicação e informação, a sociedade atual vem se adaptando a diferentes maneiras de viver, de trabalhar, de se organizar no tempo, espaço e educação, com a economia globalizada, a qualidade total tornou-se moda.

A Organização das Nações Unidas (ONU) formulou o conceito de desenvolvimento humano, compreendendo este como oportunidade. Esta pode ser construída, alargada, potencializada, dependendo do processo de construção e participação da sociedade humana. O índice de desenvolvimento humano é medido por três indicadores, educação, expectativa de vida e poder de compra estes precisam de certa harmonia para bons resultados. As consequências entre desigualdade social no campo da educação são visíveis, educação diferenciada por classes sociais. Há escolas de primeira categoria e pessoas de segunda categoria e vice-versa. Esta reflexão entre educação, cidadania e

necessidade da qualidade de vida passa pela questão do direito do homem à apropriação do conhecimento.

A educação de jovens e adultos é uma das vias indicativas para fazer frente à exclusão e a desigualdade social. É considerada como fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. É uma das maneiras eficientes de assegurar os direitos humanos, a participação cidadã e a solidariedade entre povos. (MOVA, 2001-2004 p.6)

Uma educação que seja de fato para a vida e para o trabalho é essencial para o desenvolvimento humano do aluno da EJA, de modo a melhorar sua atuação como cidadão e sua inserção profissional.

REFÊRENCIAS

- BRANDÃO, F. Carlos. LDB Passo a Passo. 3ª edição. São Paulo- SP: Avercamp, 2007.
- CARVALHO, Marlene. Primeiras Letras. 1ª edição. São Paulo: Ática 2009
- DEMO, Pedro. A nova LDB Ranços e Avanços. 13ª edição. Campinas-SP: Papiros, 2002.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 4ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1977 .
- FREIRE, Paulo. Política e educação. São Paulo: Cortez, 1993.
- GADOTTI, Moacir e José E. Romão. Educação de jovens e adultos- teoria, prática e proposta. 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- GADOTTI, Moacir. Convite à Leitura de Paulo Freire. 2ª edição. São Paulo- SP: Scipione, 1991.
- PAIVA, P. Vanilda. Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

A ARTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS



SILVANA RAMOS DA SILVA

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

RESUMO

Mudanças tem acontecido no ensino de artes nas escolas de modo geral, uma nova visão do conceito artístico vem exigindo uma nova abordagem e com isso novas estratégias precisam ser traçadas para um aproveitamento significativo por parte dos alunos e isso vem exigindo que os professores estejam cada vez mais preparados para enfrentar essa nova estrutura. Com isso os alunos também têm se tornado mais críticos e exigentes e essa mudança é muito positiva no que tange sua formação, pois quando o aluno compreende a importância da arte em seu cotidiano todos no espaço educativo ganham.

Palavras-chave: Arte; Espaço Educativo; Formação de Docentes.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar a influência e o resultado das experiências artísticas na formação de professores e alunos. Trabalhar com as variadas linguagens e valorizando o potencial de cada um traz muitos benefícios para a formação e desenvolvimentos de docentes e alunos.

É importante refletir sobre os benefícios de se trabalhar com arte desde a educação infantil, promover momentos de criação por prazer e assim permitir que as crianças explorem e encontrem prazer no fazer artístico.

A arte tem um grande poder na formação dos alunos e é capaz de dialogar com as demais disciplinas escolares.

Um ponto a ser discutido e que ainda na atualidade encontra-se como um problema é a falta de espaço no mercado de trabalho, visto que a arte ainda é vista como algo muito seletivo e a própria escola limita o espaço de atuação dos professores.

Compreende-se que ainda há muito a ser feito no que diz respeito ao reconhecimento do ensino de artes como disciplina de forte relevância na formação dos alunos e na construção de uma sociedade crítica e forte.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Muito se discute a respeito da formação continuada dos professores, porém não se pode deixar de falar sobre a própria formação em termos de graduação.

As faculdades de artes com duração entre três e quatro anos dedicam pouco tempo para a formação de professores, muito se fala sobre as técnicas, mas pouco se dedica em relação à docência, seria importante que os cursos dedicassem a essa condição desde o começo, uma coisa que deveria estar implícita nessa formação.

Sabe-se que os ingressantes no curso de artes têm em princípio a intenção de ser artistas plásticos ou seguirem uma linha que não está diretamente ligada à educação escolar.

Porém ao terminarem a graduação e encarar a vida prática acabam a graduação se deparando com a falta de espaço no mercado de trabalho acabam se vendo sem outra opção que não seja a sala de aula.

Diante disso fica claro que a maioria dos docentes não estão preparados para atuar em sala de aula.

Outra questão que permeia os profissionais é que no curso prevalece a intenção de formar artistas que abordem a arte pós-moderna o que caracteriza uma rejeição aos trabalhos clássicos o que atrapalha o desenvolvimento do trabalho daqueles que tem uma preferência por essa vertente.

Quando a presença da disciplina de arte nas faculdades de Pedagogia, o que é oferecido é uma base cultural aos graduandos e não promover uma formação conceitual em arte.

Não se pode desconsiderar as tentativas de realizar um bom trabalho por parte das educadoras e professoras de educação infantil pois elas são incutidas responsabilidades além das quais já lhe são impostas.

O objetivo aqui não é desqualificar ou questionar a ação do pedagogo. Mas levar a discussão sobre a necessidade de formar professores de arte melhor qualificados e consequentemente mais valorizados no mercado de trabalho.

Uma outra questão altamente relevante é a polivalência, visto que o professor de arte, se vê obrigado a trabalhar todos os campos da arte, porém durante sua formação pouco foi trabalhado em relação a música, dança e teatro e quando está no ambiente escolar ele se depara com situações em que lhe são exigidas e atribuídas tais ações.

Essa defasagem na formação dos professores, os levam a trabalhar com uma coletânea ultrapassada na visão dos alunos que deixa as aulas cansativas, pois nada tem a ver com a realidade atual.

Diante disso fica evidente a necessidade de uma formação contínua dos professores, a fim de repensar sobre o ensino de arte e contrariando a visão de que arte é algo inatingível ou que é um artigo para um público selecionado que possa pagar por ela.

AS EXPERIÊNCIAS PROMOVIDAS PELA ARTE

Promover o contato com o universo artístico através de visitas a um ateliê, uma exposição de arte, visitas aos bairros para apreciar a estrutura arquitetônica da cidade, olhar os grafites com maior atenção, visitar os eventos da região, ir a cinema e teatro entre tantas outras ações são meios importantes e ricos para se ter contato com a arte vislumbrando suas linguagens de forma mais próxima, mais acessível pois essas expressões estão latentes na vida dos jovens e crianças, apresentar a arte dessa maneira a transformar em algo próximo, divertido e interessante e tudo isso faz parte das atribuições do professor de arte.

Mas todas essas iniciativas só farão sentido se o olhar do aluno estiver preparado para enxergar a arte que está envolvida em tudo isso e para que isso seja possível o aluno precisa estar em constante contato com esse mundo, é necessário que ele experimente, conheça e faça arte, quando ele cria uma obra de arte ele pode compreender sobre o significado dela, pois ele passa a compreender o processo desde o planejamento até sua conclusão.

A questão da experimentação artística por parte dos alunos é algo que há muito se discute, visto que economicamente falando o acesso a este universo é bastante restrito, pois o custo é elevado o que dificulta o acesso as diversas formas de arte, e assim as experiências se tornam um tanto quanto limitadas.

Ainda hoje, infelizmente nossa sociedade separa o povo em duas partes distintas, uma é a elite que possui um elevado poder aquisitivo e por consequência possui maior acessibilidade a todo o repertório cultural da cidade e uma outra muito volumosa da qual faz parte a grande maioria dos alunos da escola pública, que em elevado número onde frequenta as escolas por conta da comida que lá é ofertada e que muitas vezes ainda é na escola que refinam seus hábitos de higiene e para muitos pais tem na escola um refúgio, um local seguro para deixar seus filhos enquanto trabalham.

Esses alunos acabam tendo contato somente com a cultura local e de cunho familiar, diante dessa condição o contato com a arte acaba surgindo por meio da ação do professor nas salas de aula, cabe ao professor então levar ao conhecimento dos alunos obras, filmes, espetáculos de dança e teatro para que eles possam vislumbrar outras formas de expressões artísticas ainda desconhecidas pela maioria.

Sempre que possível é importante que a escola promova passeios culturais, ainda que saibamos que cabe em primeiro lugar à família a ação de promover passeios e momentos desse tipo, é preciso ter a sensibilidade de compreender que muitas mal tiveram acesso a uma peça teatral, tantas outras nunca puderam apreciar tal arte.

A escola não deve cruzar os braços diante dessa necessidade e precisa buscar alternativas de promover o acesso ao universo da cultura dos alunos.

Quando o aluno tem o contato com a arte, seja ela qual for de algum modo seu olhar se transforma, ele precisa experimentar, se aprofundar em alguma linguagem para compreender o real significado da arte na vida do homem.

Transmitir suas emoções por meio da música, desenho, uma escultura ou da encenação e perceber que as pessoas apreciam sua obra, o resultado de seu trabalho, faz com que a barreira que existe entre homem e cultura e fortalece sua condição de ser criador e transformador.

Ao tratarmos sobre essas questões, fica clara a importância do professor como o principal intermediador cultural, contudo é importante enfatizar que esse não é seu papel principal, o que lhe compete é ainda mais profundo, pois cabe a ele ampliar e aprofundar o olhar dos alunos no que diz respeito ao conhecimento e apreciação da arte.

Auxiliar o aluno a interpretar uma obra, conhecer processos e técnicas, ajudar os alunos a compreender o sentido da arte e criar oportunidades para que possam internalizar a representação artística que lhe é apresentada.

A ARTE E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Ao tratar a questão que tange o desenvolvimento infantil por meio das atividades artísticas, caminho pelo qual temos a condição de perceber o quanto a arte pode evidenciar o quanto a criança se transforma e seu percurso em cada estágio superado.

Quando observamos uma criança criando um desenho, se faz necessário que nós também como observadores nos aprofundemos nessa ação, pois nela não encontramos apenas uma ação mecânica, mas ao contrário o que se tem nesse momento é uma forte expressão que abrange diversos campos cognitivos e emocionais dessa criança.

Ainda que ao final o resultado não lhe pareça algo extraordinário, mas pensemos no quão complexa foi o processo para ela que vai desde a escolha dos materiais, até a execução, sem contar todo o trabalho intelectual ao pensar no que pretendia apresentar, que trabalho criar.

Isso prova que todo esse exercício mental faz de cada um, um ser único e capaz de criar o que quiser dentre suas competências e habilidades, habilidades estas que podem aperfeiçoar a cada trabalho executado.

Cada trabalho apresentado por uma criança tem a capacidade de falar muito sobre ela e seu universo interior.

A arte tem o poder de desenvolver as emoções, mas para que isso aconteça se faz necessário que o criador se identifique ou encontre algum significado com o que se está criando ele precisa se conectar com suas propostas.

Suas emoções, sua vida pessoal também interferem em suas produções.

Segundo Lowenfeld e Brittain, (1997,p.37): “Podemos observar em crianças pequenas que se inclui no seu desenho, podemos perceber o grau de desenvolvimento com a sua apresentação, já no caso dos desenhos padronizados não há esse tal envolvimento”.

Ou seja as crianças precisam ter a oportunidade de se expressar através das artes, não como uma terapia, mas como forma real de expressão, as aulas de arte costumam podar a capacidade criadora das crianças que se sentem incapazes de produzir ou reproduzir trabalhos artísticos quando comparam suas habilidades a artistas conceituados.

É realmente frustrante para qualquer um se ver obrigado a reproduzir uma obra de Van Gogh, por exemplo, pensando que poucas pessoas nascem com tais habilidades artísticas.

As aulas de artes precisam promover autoconhecimento e potencializar o que cada um já é capaz de fazer.

Valorizar o que já sabe e promover novos saberes.

É comum notar que as crianças em determinada fase de seu desenvolvimento, repete as mesmas figuras ou formas, como por exemplo, bolinhas em seus traços, isso não quer dizer que elas não estão desenvolvendo sua criatividade, ao contrário, ela está se assegurando de que tem o domínio daquele traço, mas ao observarmos seus diferentes desenhos, podemos ver que existem progressiva mudança, por exemplo, ao desenhar uma menina, essa pode ser vista de diferentes momentos ou ações, pode estar brincando, sentada ou dormindo, ou seja, a criança que se sente livre para criar, gradativamente apresenta uma evolução em desenvolvimento artístico.

Quando o professor promove atividades de simples reprodução ele pode privar a criança de se envolver emocionalmente com a produção e isso não lhe fará participar ativamente da ação, pois nem sempre ela irá se identificar com a obra que lhe é proposta, a criança precisa sentir prazer para criar, a boa execução de sua tarefa, muito tem a ver com o tipo de empatia que ela terá com a proposta.

É muito comum encontramos crianças que preferem livros de colorir à utilizar seus próprios traços, isso representa sua total insegurança diante do processo criativo, ou ainda iria mais além, medo de seu produto final ser rejeitado.

Isso acontece muito por falta de sensibilidade do professor, que sem levar em conta que o conceito de arte é muito subjetivo, exige que a criança apresente traços perfeitos de acordo com sua visão de arte.

Diante dessa postura e de tantas cobranças a criança se sente insegura e incapaz de alcançar as expectativas de seu mestre.

Quando uma criança se sente livre para fazer suas atividades, ali naquele traçado será possível ver mais do que uma reprodução de técnicas, mas teremos ali uma porção de emoção, entusiasmo e criatividade ela precisa se sentir realmente livre e segura.

Uma criança que tem suas emoções preservadas, uma criança livre, desenvolve, se reconhece nas atividades artísticas, não importa em qual linguagem ela se reconheça. Essa criança tem suas habilidades constantemente alteradas, ela está segura e não tem qualquer avaliação, suas ações não se conectam com a possível nota que venha receber após a apresentação de seu trabalho, ela enxerga a arte como parte dela.

As crianças mudam durante seu processo de desenvolvimento e ela vai se aperfeiçoando a suas emoções tem fundamental relevância na apropriação dos saberes, a qualidade das vivências vão determinar o seu desenvolvimento.

A arte precisa ser enxergada como atividade educacional que promove conhecimento de desenvolvimento, que permite à criança desenvolver suas habilidades e emoções e maneiras distintas de desenvolver cada uma delas.

Trabalhar a arte como área do conhecimento proporciona uma formação integral, desenvolvendo suas funções cognitivas, afetivas e sua percepção de mundo.

PCN de artes afirma que esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. O aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico (PCN de arte, 1997, p.19).

Podemos observar que a arte abrange diversos campos do conhecimento, a arte é percepção e seu conhecimento possibilita a apropriação de conhecimentos e visão artística conduz a criança ao sucesso em outras disciplinas.

Ao reconhecermos a importância da arte no desenvolvimento da criança, compreendemos que a criança faz uso do desenho pra representar sua visão do mundo real, o desenho de qualquer que seja a expressão utilizada pela criança faz parte de um processo complexo, no qual a criança soma vários fundamentos já estruturados por ela baseados no seu conhecimento de mundo e cria um novo conceito do todo.

Essa ação criadora permite que a criança selecione, interprete e reformule o que lhe é importante e assim ela conduz suas emoções e conhecimento para seu fazer artístico, ali ela expressa suas ideias, sensações e sentimentos.

Desse modo não se pode negar a importância dessa fase no desenvolvimento infantil e para que isso ocorra de modo saudável se faz necessário que lhe seja possibilitado um ambiente livre de pressão e rico em criatividade, no qual o adulto não interfira de forma a podar o processo criativo, um erro muito comum é o adulto influenciar nas escolhas das crianças e ainda que involuntariamente ele acaba por interromper as ideias que a criança havia elaborado durante o processo de escolha de materiais e até mesmo de execução, e a partir daí a criança já não enxerga mais a arte como uma forma de se expressar e começa e se preocupar com o que o outro quer ver como produto final.

A interferência nas atividades é algo discutível, pois nem sempre ela é negativa, o que foi salientado acima foi a questão da interferência que reprime a criança durante seu processo criador.

Quando pensamos em desenvolvimento e aprendizagem logo nos vem em mente Vygotsky um importante teórico sócio interacionista que formulou sua teoria baseado no desenvolvimento do indivíduo com parte de um processo sócio histórico, dessa forma entendemos que o homem adquire conhecimentos partindo de suas interações sociais.

Partindo nessa constatação, vale repensar como será feito o trabalho educativo nas escolas, pois a criança passará grande parte de sua vida no ambiente escolar e este por sua vez deve promover experiências que tenham significado para as crianças.

A experiência com a arte estimula e tem sua capacidade de alcançar o desenvolvimento da linguagem visual, é exercitando a atividade artística que a criança entrará em contato com a linguagem das artes, é um processo que se dá de forma gradativa e de acordo com sua faixa etária, ainda que tenhamos que respeitar a capacidade de cada um e estimular sua curiosidade e potencial.

Cabe ao professor oportunizar momentos de criação livre para que a criança possa se expressar, as artes visuais por exemplo são uma forma eficaz de exercitar a interação social, pois ela promove grande troca de experiência, ela trabalha ainda o desenvolvimento físico, neste se apresenta o potencial do controle corporal da criança, estimula o desenvolvimento intelectual que se mostra através dos estímulos e propostas que estão à disposição da criança no momento em que ela desenha, o desenvolvimento emocional e este por sua vez tem uma relação direta com a intensidade que a criança coloca ao criar suas obras, ou seja, vai depender da importância que tal atividade tiver para ela, o desenvolvimento estético se desenvolve por meio da organização dos pensamentos, da sensibilidade e de sua visão de mundo, desenvolve a percepção, observando e tomando consciência das variações das cores, formas e texturas, desenvolve a criatividade, visto que, desde suas garatujas as crianças tem a capacidade de criar suas próprias forma e incluir nelas algo pessoal uma impressão de sua personalidade.

Para um adulto muitas vezes as ações ligada as artes parecem ser uma coisa simples, mas para uma criança um lápis sobre um papel pode significar tudo, essa ação pode apresentar sua liberdade de expressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte tem o poder de transformar e promover o senso crítico, por isso é importante que as crianças desde a mais tenra idade tenham contato com o universo artístico, mas não somente como apreciador, mas também como criadores.

Atualmente tem se discutido a respeito de novas ações que sejam capazes de promover maior aproveitamento por parte de professores e alunos.

Aos docentes nota-se claramente que a dificuldade de acesso ao mercado de trabalho é algo preocupante e por vezes desmotivador além do fato de que as próprias instituições não enxergam a importância da disciplina.

Mais do que a mudança em sala de aula é necessário que a sociedade e administrações que permeiam a legislação percebam que o ensino de artes é algo capaz de promover mudanças sociais e transformar o indivíduo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação . **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1998 (3vol.)
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil: Propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- COUTINHO, Rejane G. **A formação do professor de arte**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PEREIRA, Diego de Medeiros. **Teatro na formação de professores na educação infantil**. Editora Appris, 2015.
- RODRIGUES, Adriana. **Sons & Expressões - A Música na Educação**. Editora Rovel, 2013.
- SCHAFER, Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo : Editora UNESP, 1992.
- STORNIOLO, Sylvia Regina Pereira. Editora: Autografia, 2017.
- VISCONTI, Márcia; BIAGIONI, Maria Zei. **Guia para Educação e Prática Musical em Escolas**. São Paulo: Abemúsica, 2002.

A IMPORTANCIA NO LÚDICO NA INFÂNCIA



SIMONE FANTUCCI DE OLIVEIRA

Graduanda em Pedagogia pela Faculdades Integradas de Ciências Humanas Saúde e Educação de Guarulhos (1998); Especialista em Arte-Educação, pela Faculdade Integradora de Araguatins(2018); Professora de Ensino Fundamental I: - na EMEF Frei Antonio Sant'Ana Galvão, Professora de Educação Infantil – no CEI Ver.Francisco Marcondes de Oliveira.

RESUMO

Brincar faz parte da infância, brincar possibilita o desenvolvimento, seja ele no afetivo, cognitivo, no social, biológico e motor. Jogando as crianças, além de encontrar prazer e satisfação se socializa e aprende, além de poder reproduzir sua realidade através da imaginação, expressando assim suas angústias, dificuldades, que por meio das palavras seria difícil. O objetivo deste trabalho é abordar a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem infantil na faixa etária de 3-6 anos. Buscando compreender a importância dos jogos e brincadeiras como subsídios eficazes na construção do conhecimento infantil através de estimulações necessárias na produção de sua aprendizagem. O trabalho desenvolveu-se através da pesquisa bibliográfica ou fontes secundárias, fazendo parte de uma documentação indireta. Tal pesquisa implica no levantamento de dados de bibliografias já publicada à respeito do estudo. A ludicidade é um grande laboratório para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores, pois é através das brincadeiras que a criança descobre a si mesmo e o outro, além de ser um elemento significativo e indispensável para que a criança possa aprender com prazer, funcionando como exercícios úteis e necessários à vida.

Palavras-Chave: Lúdico, Aprendizagem, Infância, Psicologia Escolar

INTRODUÇÃO

O lúdico é parte integrante do mundo infantil da vida de todo ser humano. Os jogos e brinquedos fazem parte da infância das crianças, onde a realidade e o faz de conta

intercalam-se. O olhar sobre o lúdico não deve ser visto apenas como diversão, mas sim, de grande importância no processo de ensino-aprendizagem na fase da infância.

A criança ao brincar e jogar se envolve tanto com a brincadeira, que coloca na ação seu sentimento e emoção. Pode-se dizer que a atividade lúdica funciona como um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, portanto a partir do brincar, desenvolve-se a facilidade para a aprendizagem, o desenvolvimento social, cultural e pessoal e contribui para uma vida saudável, física e mental.

Ao brincar a criança também adquire a capacidade de simbolização, permitindo que ela possa vencer realidades angustiantes e domar medos instintivos.

O brincar é um impulso natural da criança, que aliado à aprendizagem torna-se mais fácil a obtenção do aprender devido à espontaneidade das brincadeiras através de uma forma intensa e total.

A problemática que será analisada busca compreender a importância dos jogos e brincadeiras como subsídios eficazes na construção do conhecimento infantil através de estimulações necessárias na produção de sua aprendizagem. Com o objetivo de servir aos educadores, pais, psicólogos e a profissionais de áreas afins, o incentivo da ludicidade as crianças como uma das principais fontes de aprendizagem. Portanto, partindo de tal pressuposto fundamenta-se a necessidade de evidenciar como lúdico influencia no processo de ensino-aprendizagem infantil estabelecendo a consciência da importância dos jogos no desenvolvimento e na educação da criança?

Nesse sentido, de forma geral, buscou-se analisar a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento infantil na faixa etária de 3 – 6 anos. E de maneira específica, estudar sobre o desenvolvimento cognitivo da criança; compreender a importância do lúdico para o desenvolvimento cognitivo e analisar as formas pelas quais o lúdico facilita os processos de ensino-aprendizagem no desenvolvimento infantil.

O presente projeto desenvolveu-se através da pesquisa bibliográfica ou fontes secundárias, fazendo parte de uma documentação indireta. Tal pesquisa implica no levantamento de dados de bibliografias já publicada à respeito do estudo. Em relação ao método utilizado, empregou-se o indutivo onde parte-se do que já existe de científico publicado. Este método explica conhecimentos existentes cujo objetivo é ampliar o saber. Por sua vez, o método de procedimento abordado, aquele no qual está restrito as ciências sociais foi o método monográfico cujo estudo determinado é realizado observando grupos, indivíduos, comunidades, instituições comparando generalizações entre tais.

O mundo infantil difere de uma maneira qualitativamente do mundo adulto, nele há fantasia, faz de conta, sonhar e o descobrir. Por meio das brincadeiras, ação mais comum da infância, que a criança terá oportunidade de se conhecer e constituir-se socialmente. Através da espontaneidade do brincar que a criança poderá explicitar as diferentes percepções concebidas dentro do seu contexto familiar e social.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL

O ser humano, desde a concepção ultrapassa por uma série de processos de desenvolvimentos, formando um ser biopsicossocial e espiritual, devido à interação entre o indivíduo e seu meio. Pode-se dizer que a infância é a fase onde a criança vai gradativamente e lentamente se adequando ao mundo. Ao falar em desenvolvimento, integra-se tal termo à ideia de crescimento, sobretudo o físico e o biológico. Mas essa expressão vai muito mais além do que é apenas visível.

O desenvolvimento humano resulta num processo de construção de uma série de fatores, entre influências biológicas, intelectuais, sociais e culturais. Bock (2002, p.98) diz que “o desenvolvimento humano refere-se ao desenvolvimento mental e ao crescimento orgânico. O desenvolvimento mental é uma construção contínua, que se caracteriza pelo aparecimento gradativo de estruturas mentais.” O crescimento orgânico entende-se aquele ligado ao desenvolvimento físico do ser humano, que acontece desde o nascimento.

A produção de conhecimentos pela criança são espontaneamente produzidos, mediante a cada estágio de desenvolvimento em que esta se encontra. Para Piaget citado por Bock (2002), a criança passa por quatro estágios de desenvolvimentos, sendo eles: o primeiro período compreendido pelo estágio sensório-motor (0 a 2 anos); segundo período, correspondido pelo pré-operatório (2 a 7 anos); terceiro período, operações concretas (7 a 12 anos); e por último o quarto período que são as operações formais (12 anos em diante).

Bock (2002), descreve os períodos de desenvolvimento segundo a perspectiva de Piaget:

O período sensório-motor, o bebê vai assimilando o mundo através de suas percepções e ações (movimentos), nota-se um crescimento acelerado do desenvolvimento físico, ocasionando novos comportamento e habilidades. Em relação à linguagem, caracteriza-se pelo balbúcio, mais conhecida como ecolalia, cujo significado é a repetição de sons e palavras. Como exemplo, a criança diz “leite”, para dizer que quer leite.

O período pré-operatório é caracterizado pelo aparecimento da linguagem, o que viabiliza assim, desenvolvimento nos aspectos afetivos, sociais e intelectual da criança. O pensamento egocêntrico, centrada em si mesmo, não conseguindo assim, se colocar abstratamente no lugar do outro. Com a decorrência do desenvolvimento do pensamento, inicia-se a famosa fase dos “porquês”, onde para todas as coisas devem ter uma explicação. O jogo simbólico, o faz de conta, e a fantasia, acontecem fazendo com que a criança crie imagens mentais sem a presença do objeto ou ação. Caracteriza-se também nesse estágio, o animismo, onde a criança “dá alma” aos objetos inanimados, como por exemplo, o caminhão foi “dormir”, há a transformação também do objeto em satisfação do prazer (tampa de panela como volante de um carro). Nesse período a criança leva-se pela aparência sem relacionar os fatos, por exemplo, um menino diz que tem mais suco do que sua irmã porque seu suco foi despejado em um copo alto e fino, e o dela em um outro copo, só que pequeno e largo.

O terceiro período, das operações concretas, a criança já compreende regras, ordena elementos por tamanho, peso, desenvolvimento das noções de tempo, espaço, ordem, entre outros. Ao estabelecer relações, a criança passa a pensar logicamente, diminuindo seu egocentrismo, levando em conta inúmeros aspectos de uma determinada situação. Adquire a noção de reversibilidade, que é a capacidade de compreender um processo inverso ao observado anteriormente.

E por fim, o período das operações formais, é o ápice do desenvolvimento cognitivo. O pensamento antes representativo, torna-se abstrato, o pensamento torna-se hipotético-dedutivo, ou seja, é capaz de pensar em diferentes relações possíveis, a partir de hipóteses e não apenas pela observação da realidade. Nessa fase, através da possibilidade de pensar e lidar com os conceitos de liberdade e justiça, no plano emocional o adolescente vivencia conflitos desejando liberta-se do adulto mesmo dependendo dele.

Portanto, para o autor citado acima, o desenvolvimento cognitivo é atrelado por mudanças tanto qualitativas como quantitativas relacionadas aos períodos anteriores, permitindo que o individuo se construa e reconstrua a cada estrutura, tornando cada vez mais apto ao equilíbrio. As mudanças caracterizadas como qualitativas, são aquelas referentes em números ou quantidade, como peso, altura, tamanho do vocabulário. Já, as quantitativas, alude a mudança na estrutura do individuo, ou seja, são aprendizagens de novas habilidades, tomando como exemplo nas crianças, a comunicação não verbal para a verbal.

A criança, à medida que evolui vai-se ajustando à realidade circundante, e superando de modo cada vez mais eficaz, as múltiplas situações com que se confronta. Na concepção

de Vygotsky apud Nunez (2009), a aprendizagem desenvolve-se a partir das relações sociais, e o pensamento e linguagem são processos interdependentes, desde o início da vida. Para Vygotsky, o sujeito é interativo pois, a partir das relações intra e interpessoais e de troca com o seu meio, passa a adquirir o conhecimento.

A formação da criança é influenciada através das trocas sociais, ou seja, através da interação com o meio que a criança vai se desenvolvendo, conseqüentemente com as práticas educacionais à qual irá ser submetida. Caso não ocorra a interação entre o indivíduo e o meio, o desenvolvimento ficará defasado, devido à falta de situações propícias ao aprendizado.

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

A relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está atrelada ao fato de o ser humano viver em meio social, sendo este a alavanca para estes dois processos, um caminhando ao lado do outro. Para uma melhor compreensão do processo de ensino aprendizagem, Vygotsky propõe estudar a aprendizagem a partir do conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, o qual ele irá definir como:

A distância entre o nível de desenvolvimento determinado pela capacidade de resolver um problema e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de um problema sob a ajuda de um adulto ou em colaboração com outro colega capaz (VYGOTSKY, 1989, p.89).

A Zona de Desenvolvimento Proximal, pode-se melhor entender, como a distância entre a capacidade de algo que a criança pode fazer sozinha e o que ela é capaz de realizar com a mediação de alguém. Vale ressaltar, que a capacidade de realizar determinada tarefa, depende muito do certo tipo de nível de desenvolvimento à qual está no momento.

Outro aspecto à ser debatido, diz respeito à afetividade como um outro fator influenciável também no desenvolvimento da aprendizagem. Através da afetividade Marrocos (2008) ratifica que as funções cognitivas se correlacionam seja de forma operacional ou dialética, juntamente no meio social à qual está inserida. A criança ao receber uma gama de afetividade, constrói seu saber de uma forma mais consistente. Pinheiro (1999) apud Mendonça (2009, p. 22) alerta que sobre a importância do afeto “a sua importância é primordial, pois considera o alimento afetivo tão imprescindível, como os nutrientes orgânicos”. Ultrapassando as emoções e sentimentos, o aspecto afetivo proporciona ao impulso que a criança almeja aprender, buscando novos conhecimentos. Por meio dessa dimensão, o sujeito manifesta externamente suas emoções e vontades.

O JOGO SIMBÓLICO

É na infância que inicia-se o fantasiar, fazendo um paralelo do mundo real com o imaginário. Devido à realidade ser difícil em ser assimilada e aceita, a criança cria seu próprio universo, onde encontra-se resoluções para tudo, através de seus personagens imaginários, super-heróis, princesas, fadas, monstros, bruxas, entre outros, atribuindo seus próprios sentimentos nos brinquedos e histórias. Por exemplo, é a boneca que está com raiva porque a mãe brigou com ela, ou o urso que está chorando porque o pai foi trabalhar, enfim, as crianças dão vida e sentimentos aos objetos inanimados como se fossem pessoas de verdades.

Têm-se até hoje a opinião de que a imaginação da criança é mais rica do que a do adulto. A infância é considerada a idade de maior desenvolvimento da fantasia e segundo essa opinião, à medida que a criança vai crescendo, diminuem a sua imaginação e a força de sua fantasia. [...] Goethe dizia que as crianças podem fazer tudo de tudo, e essa falta de pretensões e exigências da fantasia infantil, que já não está livre na pessoa adulta, foi interpretada frequentemente como liberdade ou riqueza da imaginação infantil (...). Tudo isso junto serviu de base para afirmar que a fantasia funciona na infância com maior riqueza e variedade do que na idade madura. A imaginação da criança [...] não é mais rica, é mais pobre do que a do adulto; durante o desenvolvimento da criança, a imaginação também evolui e só alcança a sua maturidade quando homem é adulto. (VYGOTSKY apud ELKONIN 1998, p.124)

O jogo simbólico caracteriza-se pela representação da realidade, por uma tendência imitativa e imaginativa. Aplica-se à imaginação, devido ao fato de ser situações as quais são impossíveis de serem realizadas sozinhas, devido à sua faixa etária. Para Vygotsky apud Arce (2004), uma das atividades principais da infância é a brincadeira, relacionando com a sua teoria, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança, pois permite à criança a interiorização de ações que ultrapassam sua idade, mas permitindo uma aquisição da sua realidade circundante de maneira criativa.

Através do jogo simbólico, a criança passa a adquirir a capacidade de representar simbolicamente suas ações por meio de sua capacidade de pensar. Pode-se tomar como exemplo, os bonecos/bonecas que as crianças tomam, como pai/mãe, filho/filha, as caixas de papelões que tomam com carros entre outras coisas, que simbolizam coisas da realidade.

Através da utilização dos jogos simbólicos, as crianças exprimem seus desejos por meio do real. E é uma maneira também de facilitar a compreensão acerca da realidade, já que ainda são incapazes de entender respostas realistas. Uma função dessas inúmeras fantasias elaboradas pelas crianças, é a de equilibrá-la emocionalmente, oportunizando

dessa forma uma melhor elaboração e diminuição de suas angústias e ansiedades, agindo também, como método de autodefesa e auto afirmação.

O crescer é algo inerentemente conflituoso, no entanto a criança ultrapassa a linha da racionalidade e atribui na fantasia como forma de elaboração para as mais diversas vivências. Dessa forma, quando na brincadeira a mesma fica doente, morre, são formas destas lidarem com suas angústias.

“Para dominar os problemas psicológicos do crescimento – superar decepções narcisistas, dilemas edípicos, rivalidades fraternas, ser capaz de abandonar dependências infantis; obter um sentimento de individualidade e de autovalorização, e um sentido de obrigação moral – a criança necessita entender o que está se passando dentro de seu inconsciente. Ela pode atingir essa compreensão, e com isto a habilidade de lidar com as coisas, não através da compreensão racional da natureza e conteúdo de seu inconsciente, mas familiarizando-se com ele através de devaneios prolongados – ruminando, reorganizando e fantasiando sobre elementos adequados da estória em resposta a pressões inconscientes, o que capacita a lidar com este conteúdo (BETTELHEIM 1980, p.16).

Já que a vida para a criança muitas vezes é desconcertante, há necessidade da criança entender esse mundo caótico, e o lúdico possibilita as crianças uma elaboração de seus conflitos internos, organizando simbolicamente o mundo real. O jogo para Freud apud Ferreira (2000), além de ser uma fonte de prazer, promove uma economia na despesa psíquica, além de fazer um investimento emocional altíssimo, já que leva à sério o mundo da fantasia. “ A criança brinca não porque não sabe falar, como querem alguns teóricos, mas “porque deseja”. O brincar da criança é determinado por desejos” (Freud, 1976 [1908], p. 151 apud Ferreira 2000). Assim como nos sonhos, a criança realiza suas fantasias por meio das brincadeiras.

A criança exprime seus desejos, assim como nos sonhos, fantasias por meio dos jogos e brincadeiras, principalmente naquelas de faz de conta, onde seus sentimentos são expostos através do simbólico. Por meio do brincar, a apreensão da realidade é mais fácil, o brinquedo vai muito mais além de um simples produto, torna-se um processo pelo qual é de fundamental importância no desenvolvimento da infância.

O LUGAR DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

A atividade lúdica é um instrumento que possibilita as crianças à aprenderem relacionar-se com outros, promove maior desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo. Por meio do brincar, a criança experimenta, descobre, inventa, adquire habilidades, além de estimular a criatividade, autoconfiança, curiosidade, autonomia, proporciona o

desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração devido a situação de alguns jogos e brincadeiras, conseqüentemente gerando uma maturação de novos conhecimentos.

O eixo da infância é o brincar, sendo um dos meios para o crescimento, e por ser um meio dinâmico, o brinquedo oportuniza o surgimento de comportamentos, padrões e normas espontâneas. Caracteriza-se por ser natural, viabilizando à criança uma exploração do mundo exterior, quanto interior. Através dos brinquedos algumas carências das crianças são satisfeitas, mas tais necessidades vão progredindo no decorrer do seu desenvolvimento.

A brincadeira representa um sistema que integra a vida social da criança, funcionando como um alimento para a personalidade que está se constituindo. Segundo Piaget (1975) e Winnicott (1975), conceitos como jogo, brinquedo e brincadeira são formados ao longo de nossa vivência. É a forma que cada um utiliza para nomear o seu brincar.

O desenvolvimento da inteligência caminha célebre na educação infantil e também nos primeiros anos do ensino fundamental. Além das mudanças biológicas que se sucedem, o estímulo inefável de fazer novos amigos e o ambiente desafiador da sala de aula vai promovendo alterações marcantes. A inteligência sensório-motora salta do período de funções simbólicas – no qual a criança já se mostra plenamente capaz de separar e reunir – organizações representativas mais amplas e complexas. Outras inteligências desabroçam e permitem a assimilação das próprias ações. Entre quatro e cinco anos, a criança já revela capacidade de avaliar e enumerar o que há de comum e de diferente nos objetos com que tem contato no dia a dia e é praticamente “assaltada” por uma onda de mapeamentos espaciais e numéricos. Em pouco tempo, com uma rapidez que surpreende até mesmo os mestres mais experimentados, o mundo da criança, simbolizando por sua escola, passa a ser visto como um lugar em que se podem contar coisas. Nessa idade, as crianças querem contar tudo, das caretas de um desenho aos gestos diferenciados de uma dança (ANTUNES, 2004, p. 37).

Cooperação, comunicação eficaz, competição honesta e redução da agressividade, formam algumas habilidades sociais fortificadas por meio dos jogos. As crianças progridem com os brinquedos, é ainda através da brincadeira que as crianças constituem o seu espaço e o diferem do lugar do outro.

Freud (1974, p. 135), reflete sobre o brinquedo:

Errado supor que a criança não leva esse mundo a sério; ao contrário, leva muito a sério sua brincadeira e despende na mesma muita emoção. A antítese de brincar não é o que é sério, mas o que é real. Apesar de toda a emoção com que a criança catexiza seu mundo de brinquedo, ela o distingue perfeitamente da realidade, e gosta de ligar seus objetos e situações imaginados às coisas visíveis e tangíveis do mundo real. Essa conexão é tudo o que diferencia o “brincar” infantil do “fantasiar”.

Comumente parte da sociedade deduz que o brincar refere-se apenas como tempo perdido, sem valor pedagógico algum no desenvolvimento infantil, como se não somasse

nada na vida da criança. Grandes serviços são prestados aos pais através da brincadeira, tendo em vista, que as crianças tornam-se capazes de interagir e compartilham momentos espontâneos e dinâmicos com os adultos do seu âmbito social. É muito comum os pais se mobilizarem para momentos de brincadeira, proporcionando um estado de alegria que muitas vezes foi perdido e é reencontrado e revivido através dos filhos. Toda brincadeira gera um significado para a criança, além de proporcionar aprendizado é uma maneira pela qual ela apropria-se do mundo de acordo sua percepção. O brincar passa a ser uma língua da infância sob o universo.

LÚDICO E APRENDIZAGEM INFANTIL

O ensino é uma importante ferramenta na construção da aprendizagem. É através da exploração que a criança expande seus pensamentos e aprendizados, adjunto à observação e investigação do mundo. Quanto mais a criança explora as coisas do mundo, mais ela é capaz de relacionar fatos e ideias, tirar conclusões, ou seja, mais ela é capaz de pensar e compreender. A criança processa o conhecimento através da exploração concreta do elemento. Ou seja, a criança absolve qualquer tipo de informação, contribuindo assim para uma maior carga de experiências e conhecimentos para seu desenvolvimento cognitivo.

Aprendizagem é toda atividade cujo resultado é a formação de novos conhecimentos, habilidades, hábitos naquele que a executa, ou a aquisição de novas qualidades nos conhecimentos, habilidades, hábitos que já possuam. O vínculo interno que existe entre a atividade e os novos conhecimentos e habilidades residem no fato de que, durante o processo da atividade, as ações com os objetos e fenômenos formam as representações e conceitos desses objetos e fenômenos (GALPERIN, 2001[d], p.85).

É por meio de uma série de fatores (emocionais, sociais, neurológicos) que a aprendizagem se constitui, o que acaba gerando mudanças comportamentais nos indivíduos. Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente. Para Vygotsky (1984, p.103) “a aprendizagem e o desenvolvimento estão estritamente relacionados, sendo que as crianças se inter-relacionam com o meio objetual e social, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção.” Portanto, para que ocorra aprendizagem é preciso que uma série de fatores se interliguem. E através da junção de vários meios (familiares, sociais, escolares) que a criança desenvolve também a aprendizagem.

A aquisição da aprendizagem como foi dita, deriva-se de várias esferas, dentre elas, social, cognitivo, biológico e afetivo. Assim, a família sendo a primeira organização social à qual a criança participa, exerce um fator importante na elaboração dos princípios e valores que vão acompanhá-los pela sua trajetória de vida.

[...] para a psicanálise, a família é tida como as condições mínimas, necessárias que garantem o advento de uma subjetividade. Condição essa que se refere ao Outro. Outro no sentido de outro real imediato, dos cuidados, Outro no sentido da linguagem, da cultura, que definirá para esse sujeito por advir o lugar que ele ocupará (MENDONÇA, 2009, p.23).

A estrutura psíquica do indivíduo pode ser moldada devido aos fatores aos quais está inserido, e as relações parentais devem ser vivenciadas de forma dinâmica e funcional, para que a aprendizagem e o desenvolvimento normal não seja comprometido. Ao nascer, a criança é totalmente dependente dos pais, e a medida que vai se desenvolvendo, essa necessidade de cuidados vai sendo diminuída, e a dependência se tornando desnecessária. Os pais precisam respeitar as necessidades e capacidades de seus filhos, para que estes possam desenvolver sua autonomia, mas ao mesmo tempo compartilhar todas as etapas de desenvolvimentos de uma forma íntegra e afetiva. Contribuindo assim, significativamente na obtenção de conhecimentos e construção de uma identidade.

[...] a família ainda é o lugar privilegiado para a promoção da educação infantil. Embora a escola, os clubes, os companheiros e a televisão exerçam grande influência na formação da criança, os valores morais e os padrões de conduta são adquiridos essencialmente através do convívio familiar (GOMIDE, 2009, p. 9).

Legitimando a importância da cultura na infância, destaca-se a escola como um local onde são conduzidas uma série de conhecimentos que influenciam o desenvolvimento da aprendizagem. A escola é caracterizada como uma instituição organizada, com intuito da promoção do desenvolvimento do saber e do ensino, além de proporcionar estabelecimento de vínculos afetivos e sociais. Onde os métodos utilizados são variados de acordo com a idade do aluno. Portanto, a escola, família e sociedade são responsáveis não só pela transmissão de conhecimentos, valores, cultura, mas também pela formação da personalidade social dos indivíduos.

A construção do conhecimento na sala de aula é um processo social e compartilhado. A interação se dá em um contexto socialmente pautado, no qual o sujeito participa de práticas culturalmente organizadas com ferramentas e conteúdos culturais. As perspectivas socioculturais enfatizam a interdependência entre os processos individuais e os sociais na construção do conhecimento. Sua interpretação dos processos de aprendizagem fundamenta-se na ideia de que as atividades humanas estão posicionadas em contextos culturais e são mediadas pela linguagem e por outros sistemas simbólicos (COLL, et al 2004, p. 105)

Os conteúdos escolares, adquiridos pela aquisição de conhecimentos e construção de valores são constituídas também pela imagem adquirida do sujeito no grupo social e familiar ao qual faz parte. Portanto, o meio ao qual o indivíduo está inserido trata-se uma grande referência, podendo assim, interferir na construção pedagógica já que a elaboração do saber trata-se de uma construção conjunta, interativa e não individualmente. Ao se envolver nas atividades escolares, a família influencia o aprendizado das crianças, transmitindo ao filho/aluno uma maior segurança na aprendizagem. Porém, a escola torna-se imprescindível na construção de experiências do sujeito, constituindo exemplo de valores e atitudes positivas relacionadas ao aprendizado. Além da transmissão de conhecimentos, a escola também é uma via de socialização, no qual a criança convive com outras crianças, com seus professores, sendo um espaço de trocas, ou seja, promove conhecimentos e interações sociais, além de expandir o cognitivo.

Esse binômio, família e escola formam a base necessária para que haja desenvolvimento integral da criança. Porém, esses pilares são construídos por intermédio da solidificação dessa parceria com a soma de esforços de ambas as partes.

Um dos objetivos do trabalho lúdico é o de auxiliar a criança a obter melhor desempenho na aprendizagem através da utilização de uma metodologia espontânea, divertida e recreativa, o lúdico age também como forma de comunicação das crianças, tornando a aprendizagem de acordo como seu modo de vê o mundo, respeitando suas características e raciocínios próprios.

A educação lúdica, na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1994, p.41).

A obtenção de um melhor desempenho da aprendizagem, pode ser obtida por meio da ludicidade. Dentre os inúmeros benefícios uma educação lúdica, pode-se enfatizar algumas: a melhoria da capacidade cognitiva da criança, a potencialização da sua capacidade psicomotora, bem como, da sua capacidade de se relacionar com seus grupos de iguais. Pode-se dizer que um dos fatores além do genético para se obter o desenvolvimento psicossocial equilibrado do ser humano, considera-se o brincar fundamental.

O brincar permite à criança um espaço para a resolução de problemas que as rodeiam, conduz a relacionamentos grupais, facilita o crescimento, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo e com os outros. O brincar é mais que um divertimento.

Santos (1999) relata que brincando a criança ordena o mundo à sua volta assimilando experiências e informações, e ainda mais, incorporando comportamentos e valores. É através do brinquedo e do jogo que a criança consegue reproduzir e recriar o meio a sua volta.

Com a era da tecnologia, os brinquedos e os jogos eletrônicos vêm acompanhados de um manual, onde descreve todas as maneiras de brincar, para tal, diminui o processo de imaginação, fantasia e aumenta a comodidade das crianças, reduzindo o afloramento da criatividade. Não é desmerecendo os avanços tecnológicos, pois estes apresentam suma importância na vida do homem, mas o que entra em questão é o fato que esses instrumentos sejam utilizados de maneira inteligente, sem que crie uma dependência. As crianças acabam por se tronarem acomodadas, pois os brinquedos dispensam a imaginação, e como consequência o resultado são crianças com mentes cada vez mais preguiçosas.

É importante salientar que o biológico e o social não se dissipam, e dentre as atividades lúdicas proporcionam também o desenvolvimento da coordenação motora, resistência física e habilidades. Ao brincar, as crianças evocam a importância também dos hábitos favoráveis à saúde física. Elas precisam utilizar o corpo, braços e pernas para descerem e subirem nas árvores, assim, fortalecendo a musculatura no processo de crescimento dos ossos.

Na vivência de troca dos afetos e estabelecimento de vínculos por meio das brincadeiras, a criança interage com seu ambiente e com outras crianças, facilitando inclusive o desenvolvimento da aprendizagem, da leitura e da escrita em seu devido tempo. Pode-se assim dizer, que o lúdico enquadra-se numa abordagem multidisciplinar, intercalando-se numa relação cognitiva, biológica, social e recreativa. Paiva (2009) explana à respeito da infância, que este período está diminuindo casa vez mais, e ao mesmo tempo que a sociedade roga pelos direitos da criança, em brincar, viver conforme seus direitos, entra uma contradição quando os adultos não fazem à passagem ao ato para tal idealização. A criança quando privada do brincar, dificilmente produzirá vínculos significados com o outro e com o meio ao qual está inserida. A criança necessita de experimentação acerca de conhecimentos, sendo esta a melhor forma de incorporação dos mesmo.

A linguagem, segundo Vygotsky (1984), tem importante papel no desenvolvimento cognitivo da criança à medida que sistematiza suas experiências e a ainda colabora na organização dos processos em andamento. Muitas situações vividas no cotidiano das crianças são reproduzidas na brincadeira, as quais, pela imaginação e pelo faz-de-conta

são reelaboradas. O jogo é crucial para o desenvolvimento cognitivo, pois é o processo de criar situações imaginárias, leva ao desenvolvimento do pensamento abstrato. Isso acontece porque novos relacionamentos são criados no jogo entre significados e objetos e ações.

A introdução do lúdico na vida escolar do educando torna-se uma forma eficaz de repassar pelo universo infantil para imprimir-lhe o universo adulto. Promover uma alfabetização significativa a prática educacional é a proposta do lúdico. Através das atividades lúdicas na escola, de acordo Luckesi (2000, p.21) pode-se “auxiliar o educando a ir para o centro de si mesmo, para a sua confiança interna e externa; não é, também, difícil, coisa tão especial estimulá-lo à ação, como também ao pensar”.

O jogo apresenta sempre duas funções no processo de ensino-aprendizagem. A primeira é lúdica, onde a criança encontra o prazer e a satisfação no jogar, e a segunda é educativa, onde através do jogo a criança é educada para a convivência social, já que o mundo à qual faz parte possui leis e regras as quais precisam ser conhecidas e internalizadas. A criança estando em um constante processo de desenvolvimento, ela brinca, porque a brincadeira propõe subsídios a se desenvolver .

É importante ressaltar, que a motivação do educador escolar para proporcionar a atividade lúdica é fundamental para que o aluno possa despertar o interesse para criar, desenvolver, participar, buscando a construção do conhecimento. O desenvolvimento lúdico nas práticas pedagógicas na escola, não deve ser visto apenas como descontração, mas sim, como meio para o desenvolvimento do aprimoramento do raciocínio lógico, cognitivo e social de maneira espontânea e prazerosa para a criança. Os adultos enquanto educadores devem ter cautela no que expõem para as crianças, pois uma das ferramentas da aprendizagem infantil é a repetição.

A criança quando não brinca, acarreta uma série de perturbações, dentre as quais, não se socializa com o outro, torna-se agressiva, impossibilitando novos conhecimentos e alcance de objetivos. A ausência do lúdico na infância, permeia o aparecimento de alguns fatores, como inabilidade social, comprometimento nas estruturas psíquicas e/ou psicológicas na infância.

A educação por meio do lúdico possibilita um favorável crescimento da criança, investindo numa elaboração íntegra do conhecimento infantil. Enquanto joga e brinca, podem ser recriados conceitos cotidianos, compreendendo, encenando, reelaborando a realidade, contribuindo assim para uma maneira melhor de se relacionar com o outro e desenvolvendo sua identidade e autonomia.

O lúdico como método pedagógico prioriza a liberdade de expressão e criação. Por meio dessa ferramenta, a criança aprende de uma forma menos rígida, mais tranquila e prazerosa, possibilitando o alcance dos mais diversos níveis do desenvolvimento. Cabe assim, uma estimulação por parte do adulto/professor para a criação de ambiente que favoreça a propagação do desenvolvimento infantil, por intermédio da ludicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer desse trabalho difundiu-se ideias a respeito da importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem infantil, desvelando que a ludicidade é um grande laboratório para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores, pois é através das brincadeiras que a criança descobre a si mesmo e o outro.

O ser humano passa por constantes evoluções, resultando numa construção de uma série de processos que se interligam (biológicos, intelectuais, sociais e culturais). O desenvolvimento cognitivo perpassa por uma série de períodos, atrelados por mudanças tanto no plano qualitativo, quanto no quantitativo à cada estágio vivenciado. O que permite ao sujeito uma construção e reconstrução a cada estrutura, tornando-o mais apto ao equilíbrio. Cabe aqui ressaltar, que o desenvolvimento de cada ser humano, varia de acordo com os fatores internos (biológico) e externos aos quais estão inseridos.

Devido o mundo real ser de uma difícil assimilação, a criança cria seu próprio universo, mais conhecido como as fantasias infantis. Nesse universo inventado, elas fazem um paralelo do imaginário com a realidade, e através de seus personagens imaginativos encontram soluções para qualquer situação. Por meio do simbólico, os desejos e vontades são explicitados, além de permitir que a criança exponha e elabore também seus conflitos e angústias do mundo real.

O lúdico viabiliza uma série de aprimoramentos em diversos âmbitos dos desenvolvimentos, cognitivo, motor, social e afetivo. Através do brincar a criança inventa, descobre, experimenta, adquire habilidades, desenvolve a criatividade, auto confiança, autonomia, expande o desenvolvimento da linguagem, pensamento e atenção. Por meio de sua dinamicidade, o lúdico proporciona além de situações prazerosas, o surgimento de comportamentos e assimilação de regras sociais. Ajuda a desenvolver seu intelecto, tornando claras suas emoções, angústias, ansiedades, reconhecendo suas dificuldades, proporcionando assim soluções e promovendo um enriquecimento na vida interior da criança.

Verificou-se que a atividade lúdica fornece uma evolução nas funções das habilidades psíquicas, da personalidade e da educação. Por meio dos jogos e brincadeiras a criança aprende a controlar os seus impulsos, a esperar, respeitar regras, aumenta sua autoestima e independência, servindo também para aliviar tensões e diminuir frustrações, pois através do brincar a criança reproduz situações vividas no seu habitual, reelaborando através dos faz de conta.

A utilização de jogos e brincadeiras no meio educacional propicia as crianças o aprimoramento de diversos conhecimentos de forma lúdica. Aos educadores, estes além de estarem motivados também com o lúdico, é preciso um conhecimento mais elaborado acerca do tema, para poder intervir nas brincadeiras da crianças. Contudo, faz-se necessário auxiliar a criança, de maneira sutil, para que brinque com diversos tipos de brinquedos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**. São Paulo: Loyola, 1994.

Educação lúdica: **Técnicas e jogos pedagógicas**. São Paulo: Loyola, 1995.

ANTUNES, Celso. **Trabalhando Habilidades: Construindo ideias**. São Paulo. 2004.

ARCE, A. **A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas: Autores Associados, 2002

BETTLHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia** / Ana Mercês Bahia Bock, Odair Furtado, Maria de Lourdes Trassi Teixeira. – 13. Ed. Reform. e ampl. – São Paulo : Saraiva 2002.

COLL, C.; MARCHESI A.; PALACIOS J.; **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004

ELKONIN, Daniel B. **Psicologia do jogo**. Trad. Alvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERREIRA, Tânia. **A escrita da clínica: psicanálise com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio Século XXI Escolar: **O minidicionário da língua portuguesa**/ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação de edição, Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira; lexicografia, Margarida dos Anjos... [et al]. 4 ed. rev. Ampliada. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREUD, S. **Escritores Criativos e Devaneios**. Vol. IX . Rio de Janeiro. Imago, 1974..

GALPERIN P.Ya. **La dirección Del proceso de aprendizaje**. In: ROJAS, L.Q. (Comp.). **La formación de las funciones psicológica durante el desarrollo dele niño**. Tlaxcala: Editora Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001d.

GOMIDE, Paula Inez Cunha. **Pais presentes, pais ausentes: regras e limites**. 9. Ed. – Petropolis, RJ: Vozes, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos.(org) **Educação e Ludicidade**. Salvador UFBA/FACED, 2000.

MENDONÇA, Lilian Sodré. **A importância dos pais na constituição da subjetividade da criança**: 1º infância. Itabuna-Ba: IMES/FTC – Faculdade de Tecnologia e Ciencias, 2009.

MARROCOS, Sônia Maria Santos. **Aspectos da dificuldades de aprendizagem**. Itabuna-Ba: IMES/FTC – Faculdade de Tecnologia e Ciências, 2008.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán.Vygotsky, Leontiev e Galperin: **Formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

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

PAIVA, FLÁVIO. **Eu era assim: infância, cultura e consumismo**. São Paulo: Cortez, 2009.

PIAGET,Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar,1975.

SANTOS, Santa Marli Pires dos Santos (org.) **Brinquedoteca: A criança, o adulto e o lúdico**. 2 ed. Rio de Janeiro. Vozes, 1998.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O Lúdico na Formação do Educador**. Petrópolis: Vozes, 1999.

VYGOTSKY, L.S. Pensamiento y Lengauje. **Teoria del desarrollo cultural de las funciones psíquicas**. La Habana: Instituto Del Libro. Edición Revolucionaria, 1981.

_____ **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____ **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

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

A IMPORTANCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL - CEI



SUELLEN ARRAIAS LUNA POPIN

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Renascença (2009); Especialista em “A Arte de contar histórias” pela Faculdade de Tecnologia, Ciência e Educação – FATEC (2014); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho tratará sobre a importância da contação de História para crianças bem pequenas, portanto se faz necessário que os educadores dos Centro de Educação Infantil, passem a ter um olhar mais sensível, reflexível e valorize esta ação, pois a contação de histórias é de suma importância no desenvolvimento pleno da criança, afetiva, cognitiva e física. Com a contação de história, o educando usa a sua imaginação, cria seu próprio mundo, o das fantasias e através dela o educador pode alcançar vários objetivos, pois ler histórias para criança é uma ação prazerosa, com a qual poderá fazê-la expressar suas próprias percepções de mundo e emoções perante aos desafios emocionais e cognitivos. Levar o faz de conta até as crianças é sustentar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar ideias para solucionar questões, é uma possibilidade de descobrir o mundo intenso de conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos por meio dos desafios que de acordo com as possibilidades vão sendo enfrentados e resolvidos pelos personagens de cada história.

Palavras-chave: Educador, Contação de História, Literatura Infantil, Centro de Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Lendo os feitos de Mário Vargas Llosa pode-se refletir que contar histórias, é uma atividade primordial, uma necessidade da existência, uma maneira de suportar a vida. É por meio do conhecimento de histórias que reconhecemos quem somos, como pessoa humana que conta sua história e outras histórias resgatada da memória, das adversidades

e da celebração do cotidiano da vida, transpondo os sujeitos e as palavras. E ser um contador de histórias é poder transcender toda leitura em voz, olhar, gestos, narrando e representando seu pensamento.

O ato de ouvir e contar histórias está, quase sempre, presente nas nossas vidas: desde que nascemos, aprendemos por meios das experiências concretas das quais participamos, mas também através daquelas experiências das quais tomamos conhecimento através do que os outros contam. Todos temos necessidade de contar aquilo que vivenciamos, sentimos, pensamos e sonhamos. Dessa necessidade humana surgiu a literatura: do desejo de ouvir e contar para através dessa prática, compartilhar. (KAERCHER, 2001, p.81).

Os contadores de história definem a expressão do pensamento compondo ao ser humano, condições para fortalecer a resiliência e o enfrentamento de suas adversidades. Pois, é por meio do conhecimento de histórias que nos sensibilizamos para um ambiente de encantamento e incentivo à leitura e a autoestima, potencializando nos educandos habilidades, como a imaginação, partilha, a linguagem, a atenção, a memória, o interesse pela leitura.

A contação de história auxilia no desenvolvimento do pensamento cultural e na personalidade das crianças. A contação de história é um processo desafiador e motivador, que transforma uma pessoa completamente, ajudando-a a ser mais responsável e crítica. É aí que entra a função da escola, que é de desenvolver na criança o apresso pela leitura. A apreciação pela leitura é através de dois fatores: a curiosidade e o exemplo, que deve ser dado pelo educador na rotina do Centro de Educação Infantil, para assim estimular a imaginação, ter respostas respondidas em relação a tantas perguntas, encontrar outras ideias para solucionar desafios, ter possibilidades de descobrir o mundo em que a cerca.

A contação de histórias provoca na criança prazer, partilha, imaginação, observação e faz com que a criança estabeleça ligação entre fantasia e realidade. Ouvir histórias faz com que as crianças sintam emoções importantes como tristeza, raiva, bem-estar, podendo viver tudo que a narrativa promove, assim ampliando as experiências de vida, auxiliando a vencer os desafios do mundo real.

Por fim, a contação de histórias enriquece a capacidade de dar sequência lógica aos fatos, sentido da ordem, esclarecimento do pensamento, a atenção, gosto literário, ampliação do vocabulário, o estímulo e interesse pela leitura, a linguagem oral e escrita, por isto da importância da contação de história nos Centros de Educação Infantil.

A ARTES DE CONTAR HISTÓRIAS

Na antiguidade a contação oral de histórias era vista sob um olhar inferior à escrita, apesar disso os povos se reuniam ao redor da fogueira e contavam suas lendas e contos, disseminando a sua cultura e os seus costumes; reunir-se para ouvir histórias era uma ação dos indivíduos humildes, isto explica por que durante tanto tempo esta prática foi rejeitada pela sociedade. Essas lendas e contos eram histórias do imaginário popular pertencentes à memória coletiva, destinadas, a ouvintes, adultos e crianças, que não sabiam ler.

Segundo Malba Tahan (1966, p.24) “até os nossos dias, todos os povos civilizados ou não, tem usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou da difusão de ideias novas.”. O homem descobriu que a história além de entreter, causava a admiração e conquistava a aprovação dos ouvintes. O contador de histórias tornou-se o centro da atenção popular pelo prazer que suas narrativas proporcionavam.

Sendo assim, por muito tempo o contar histórias foi uma atividade oral: as histórias reais ou inventadas, eram contadas de viva voz. Na idade média o contador era respeitado em todos os lugares por aonde ia. Os trovadores obtinham entrada em palácios e aldeias contando histórias da apreciação popular. Com o aparecimento da escrita, surgem, ao lado das histórias orais, as histórias escritas e com essa, surgiram tanto a história, propriamente dita, como relatos de eventos que se acredita terem de fato acontecidos, como a literatura, ou seja, relatos de eventos imaginados. A literatura infantil nasce dos contos populares por isso a contação de histórias é a origem da literatura.

A contação de histórias foi utilizada como meio de propagação das doutrinas religiosas budistas e ainda hoje a medicina hindu tem como método oferecer uma história aos doentes desorientados, essa escolha considera a problemática psíquica do paciente. No Oriente Médio encontramos o narrador profissional de contos de fadas e grandes coleções de contos de fadas indianos e turcos fazem parte da educação dos jovens príncipes. O século passado, porém, foi marcado pelo audiovisual. Aparecem o cinema, a televisão, o computador e quase no fim do século a multimídia. Assim, o contar histórias, no século XX, passou a ser não mais baseado exclusivamente na palavra, oral ou escrita embora esta continue extremamente importante em nossa contemporaneidade, o ato de contar é o ato de criar através das palavras, as imagens passaram a ser ingredientes indispensáveis das histórias. Agora nós não somente ouvimos e lemos histórias, mas assistimos à sua representação audiovisual.

A criança e o adulto e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim ouvem com prazer as histórias uma vez que essas histórias sejam interessantes, tenham vida e possam cativar a atenção. A história narrada, lida, filmada ou dramatizada, circula em todos os meridianos, vive em todos os climas, não existe povo algum que não se orgulhe de suas histórias, de suas lendas e seus contos característicos (TAHAN, 1966, p.16)

CONTAR HISTÓRIAS

No meio pedagógico nem sempre contar histórias na Educação Infantil e nas Escolas Municipais de Educação Infantil é uma prática estimulada e apreciada, entretanto vários educadores ainda valorizam a contação de história, essa técnica é nada mais do que de suma importância para a construção do imaginário da criança, além, de exercer também muitos outros estímulos importantes para a criança, por isso futuros educadores podem revalorizar a contação de histórias, mostrando que isso é muito importante no desenvolvimento da criança. Com essa ação, ela usa a sua imaginação, ou seja, cria seu próprio mundo, o “das fantasias”. O educador pode alcançar muitos objetivos por meio dela, pois ler histórias para criança é uma atividade prazerosa, com a qual poderá fazê-la expressar suas próprias percepções de mundo.

É preciso tornar as crianças familiarizadas com os livros, orientando-as quanto ao manuseio e à sua conservação, já que com as histórias elas aprendem brincando a respeitar regras, se divertirem, seja através da imitação, socialização, interação ou dificuldade a ser superada.

A leitura dever ser cultivada desde a primeira infância. É muito importante quando a mãe conta histórias para o seu filho ainda bebê, pois mesmo sem interagir ou entender, este vai se sentindo confortável e concentrado, até o momento ao qual passa a ter entendimento do contexto criando prazer e admiração pelas histórias.

Mesmo antes de aprender a ler, as crianças devem ser colocadas em contato com a literatura. Ao ver um adulto lendo, ao ouvir uma história contada por ele, ao observar as rimas (num poema ou numa música), os pequenos começam a se interessar pelo mundo das palavras, assim ocorre o primeiro passo para se tornarem verdadeiros leitores.

Ao contar uma história o educador deve assumir uma postura toda especial, um tom de voz bem adequado suave e convidativo, nem alto, nem baixo demais se transformando assim em um intermédio que transborde alegria fazendo com que os personagens criem vida, para que as crianças percebam isso e sejam atraídas pela leitura. Em seguida, organizar um espaço apropriado e confortável, onde todos se sintam à vontade. Para isso, pode-se utilizar além do livro, fantoche, filme, peças de teatro produzidas pelas próprias

crianças, músicas, revistas e álbum seriado, o que a criatividade permitir, desde que seja bem planejado e ensaiado.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A contação de histórias é uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil. A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil. A ludicidade com a contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem desenvolvem a responsabilidade e a auto expressão, assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo. Em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem acontecem.

A escuta de histórias, pela criança, favorece a narração e processos de alfabetização e letramento, habilidades meta cognitivas, consciência meta linguística e desenvolvimento de comportamentos alfabetizados e meta alfabetizados, competências referentes ao saber explicar, descrever, atribuir nomes e utilizar verbos cognitivos (penso, acho, imagino, etc.), habilidades de reconhecimento de letras, relação entre fonema e grafema, construção textual, conhecimentos sintáticos, semânticos e ampliação do léxico. “A leitura de histórias é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários” (RCNEI, VOL. 3, p.145).

Dentro das histórias encontramos a gramática do conto, as personagens que são protagonistas e antagonistas, apresentação inicial do conto, sucessão de eventos/ações complexas e o final, esta regularidade facilita a compreensão textual e a criação de histórias pela própria criança, assim contribuindo para as habilidades linguísticas em nível oral e escrito.

A iniciação literária desde a infância com livros de imagens com ou sem textos, e o trabalho com contos podem ser uma grande alavanca na aquisição da leitura para além da simples decodificação do código linguístico. Conforme afirma Bamberger (1995) “a leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Trabalhar com a linguagem é trabalhar com o homem”.

A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura (RCNEI, VOL. 3, p.141).

A didática do conto de histórias é estimulante e enriquecedora na Educação Infantil, mas com o cuidado de que a estrutura da narração deve ser previsível para a criança, de fácil linguagem, com imagens e possibilidade de explorá-las posteriormente de forma lúdica, às narrativas possibilitarão as crianças um melhor desenvolvimento da capacidade de produção e compreensão textual.

O educador necessita incluir a contação de história como atividade permanente em seu planejamento pedagógico formando crianças que apreciem ler e escrever, uma geração de leitores e escritores que enxergam a literatura infantil um meio de interação e diversão. Segundo Abramovich (1991) o ato de escutar contos é o início para a aprendizagem de se tornar um leitor.

Oferecer estas oportunidades didático educativas significa capacitar às crianças, para que possam desenvolver todas as suas potencialidades dentro da língua materna.

O ato de ler é incompleto sem o ato de escrever. Um não pode existir sem o outro. Ler e escrever não apenas palavras, mas ler e escrever a vida e a história. Numa sociedade de privilegiados, a leitura e a escrita são um privilégio. Ensinar o trabalhador apenas a escrever o seu nome ou assiná-lo na Carteira Profissional, ensiná-lo a ler alguns letreiros na fábrica como 'perigo', 'atenção', 'cuidado', para que ele não provoque algum acidente e ponha em risco o capital do patrão, não é suficiente (GADOTTI, 1988, p. 17).

Além disso, a literatura oral na sala de aula pode ser trabalhada de várias formas como na interdisciplinaridade.

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, geografia, filosofia, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1995, p.17).

Aprender sobre povos e suas culturas, sobre História e Geografia, são possíveis na medida em que essas histórias acontecem em tempo e espaço diversificados, tornando-se um instrumental criativo de exploração a ser usado pelo educador. Inclusive, segundo Busatto (2003), esse caminho didático permitirá ao educando valorizar a identidade cultural e a respeitar a multiplicidade de culturas e a diversidade inerente a elas.

Ou ainda citando Malba Tahan (1966) “as narrativas de casos e contos podem ser aproveitadas em todas as atividades. Através dessas narrativas podem ser ministradas aulas de Linguagem, Matemática, Educação Física, com o máximo de interesse e maior eficiência”. (p.142). “É o exemplo do escritor Monteiro Lobato, que mostrou que até a aritmética, com seus cálculos e suas frações, pode ser aprendida sob a forma de história.” (TAHAN, 1966, p.26).

Pode verificar que essas assimilações possíveis, permeadas de encanto e ludicidade, tornam o ato de aprender mais interativo, instigante e estimulante porque falam ao interior de cada criança, propiciando um fazer educativo pleno de significação e envolvimento.

Outra fonte de aprendizagem pode ser apontada nos contos. Nos enredos de suas histórias, aparecem situações ligadas a valores universais como a liberdade, a verdade, a justiça, a amizade, a solidariedade. Levando a criança a refletir sobre o convívio em sociedade.

Além disso ao também expressarem à inveja, a traição, a covardia, a desigualdade, entre outros, permite a escola a análise crítica de comportamentos e reflexão de valores morais. Para Abílio e Mattos (2003) o educador deve estar ciente de que todo conto reflete a ideologia da época em que foi produzido, e, a partir dessa perspectiva, deve ser compreendido e discutido com os educandos. A partir daí o desenvolvimento do espírito crítico no educando também pode ser provocado pelo educador ao propor questionamentos sobre as escolhas adotadas pelos personagens, até mesmo isso pode ocorrer na Educação Infantil, quando se aponta o que a “menina fez de errado exemplo: bater no amigo”.

Atualmente as frentes tecnológicas, os estímulos socioculturais, visuais, auditivos, sensório motores e táteis fez com que as crianças ampliassem a sua visão de mundo e a sua capacidade neuronal, a sua inteligência. As crianças do século XXI, seja estas moradoras da comunidade de grandes cidades ou dos condomínios fechados da classe média alta, se encontram envolvidas num imaginário construído pelas tecnologias, produções culturais que chegam a elas mediados pelo computador e Internet. São sugeridas as crianças histórias com enredos variados. Narrativas completas com sons e imagens, que se tornaram um desafio para a escola, uma vez que representam um grande atrativo e influenciam o comportamento das crianças. Logo, a história para a criança da educação infantil de hoje deve ser contada de forma interativa, dinâmica como o mundo em que ela vive.

Na história computadorizada não encontraremos mais a voz primordial do contador, vamos encontrar a voz do narrador que auxiliado por sofisticados recursos tecnológicos mantém a história acesa. O narrador lança imagens no ar e os ouvintes as transformam na sua história, ancorados no seu imaginário e pela sua própria história de vivências para construir personagens, situações e ações. A recepção da história é uma ação individual, e aquelas mais procuradas pelas crianças ainda são as que possuem um narrador humano, conclui-se que a figura do contador de histórias continua sendo a ponte entre o ouvinte e o conto, esteja este ao vivo ou na tela do computador.

A relação da escuta da leitura pela criança é afetiva. Este sentimento se manifesta pela identificação com a história, com os temas tratados e com os personagens; esta identificação consiste em afirmar a sua personalidade graças ao livro, formulando parâmetros de julgamentos éticos com relação aos personagens e de experiências e questionamentos pessoais. Sendo assim a escuta de histórias tem um caráter formador ou ético.

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 em seu cotidiano, 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.

A repetição da história contada e sempre positiva, a criança sempre observa algo novo após a contação

Quem convive com crianças sabe o quanto elas gostam de escutar a mesma história várias vezes, pelo prazer de reconhecê-la, de apreendê-la em seus detalhes, de cobrar a mesma sequência e de antecipar as emoções que teve da primeira vez. Isso evidencia que a criança que escuta muitas histórias pode construir um saber sobre a linguagem escrita (RCNEI, VOL. 3, p.143)

Como nos afirma Jean Piaget (1896-1980), que quando a criança entra em contato com experiências novas ouvindo ou vendo coisas que para ela são novidades, acaba inserindo esses conteúdos as estruturas cognitivas que possuía anteriormente, construindo significados e assim aumentando o seu conhecimento, somando o novo ao que já vivenciou, ao considerarmos o condicionamento mental infantil, o ideal é que a criança repita a história que acabou de ouvir, que ela tenha a oportunidade de dar outro final, altere, modifique a história que foi contada, quando a criança narra um conto estabelece uma relação entre fantasia e realidade.

Ler, ouvir/contar histórias desperta o pensamento narrativo. Uma forma de pensar coexistente com o pensamento lógico científico, vinculado à subjetividade e ao emotivo, surge em situações onde o sujeito busca compreender através de simbolismos a realidade. Sendo assim, o conto de histórias favorece o psíquico e emocional da criança, que enquanto cresce busca sua identidade baseada nos modelos que convive. A escola tem uma grande responsabilidade nesse processo, o sistema educativo deve ajudar quem cresce em determinada cultura a se identificar, a partir das narrativas é possível construir uma identidade e de encontrar-se dentro da própria cultura, a escola deveria promover e divulgar contos orais e escritos que mostrem à realidade pluricultural brasileira resgatando

história da tradição afro-indígena, favorecendo deste modo a construção da identidade infantil. Há gerações isto vem sendo negado onde se legitimam apenas os contos de origem europeia. Para o educador da pedagogia hospitalar a contação de histórias é uma excelente ferramenta. A criança sofre com a hospitalização, se sente afastada do meio social e pouco à vontade para expressar a sua ludicidade, característica inerente a ela. Narrar histórias infantis nos hospitais como um dos instrumentos do tratamento total oferecido à criança internada, propicia melhora psíquica e/ou física. Permitindo devolver a fantasia, contar história é uma atividade prazerosa e sadia que ameniza a condição de enfermidade dando maiores condições para médicos, enfermeiros, psicólogos, recepcionistas, terapeutas, educadores e acompanhantes responderem as necessidades lúdicas da criança hospitalizada.

Como o lúdico é um caminho que enriquece os procedimentos criativos fortalecendo a capacidade de interação e criação deve-se, portanto, estabelecer também nesse trabalho a preservação do nosso ambiente, sendo este também um processo de interação homem-natureza. Textos literários na educação ambiental são muito significativos, pois proporcionam às crianças a oportunidade de conversar sobre a preservação da natureza, se estendendo aos cuidados que se deve ter com os animais domésticos.

A atividade de confeccionar livros com papéis reciclados, retalhos e outros materiais reaproveitados exercitam não só a educação ambiental, mas também a criatividade dos educandos, explorando o interesse pelas artes e por atividades estéticas. Segundo Tahan (1966) a contação de histórias facilita a aquisição de novos conhecimentos sobre animais, sobre plantas, sobre a natureza, ciências e artes.

TÉCNICAS E RECURSOS UTILIZADOS NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Aspectos devem ser considerados para o sucesso da contação de histórias em sala de aula. Como espaço físico adequado, expressões e gestos utilizados pelo educador/contador, de forma a imitar os personagens, o ambiente deve ser harmonioso e acolhedor, sem distrações externas, com crianças agrupadas, a preparação de um baú ou prateleiras com livros infantis, um tapete de feltro colorido com recortes dos personagens das histórias, um avental onde os personagens possam ser fixados, fantoches ou boneco de dedos, os fantoches de vara, de mão e de dedo são excelentes recursos para contar histórias aos pequenos, além disso são estimuladores da imaginação e da linguagem, facilitando a concretização das fantasias e a expressão dos sentimentos.

Os bonecos atraem as crianças proporcionando o prazer de dar vida e voz a eles, graças ao fantoche pode-se superar a timidez que dificulta a comunicação e podem ser expressos sentimentos. O teatro de fantoches ensina a criança a prestar atenção no mundo sonoro, é um excelente recurso didático onde os educadores podem abordar assuntos do conteúdo planejados, focalizando o interesse para o assunto proposto, enriquecendo a aula. Neste contexto também a música, tem o poder de alterar o comportamento incentivando a realização das ações com prazer, diversas são as músicas infantis que podem ser trabalhadas nas diferentes modalidades e estratégias educacionais. A educação ganha força ao aliar-se a expressão oral, expressão plástica e as emoções.

Para a escritora de literatura infantil e juvenil, pedagoga, atriz e contadora de histórias profissional Fanny Abramovich os cuidados e preparos do educador/contador de histórias se referem a: 1. Saber escolher o que vai contar, levando em consideração o público e com qual objetivo; 2. Conhecer detalhadamente a história que contará; 3. Preparar o início e fim no momento da contação e narrar no ritmo e tempo que a narrativa exige; 4. Evitar descrições imensas e com muitos detalhes, favorecendo o imaginário da criança; 5. Mostrar à criança que o que ouviu está ilustrado no livro, trazendo-a para o contato com o objeto do livro e, por consequência, o ato de ler; 6. E por último, saber usar as possibilidades da voz variando a intensidade, a velocidade, criando ruídos e dando pausas para propiciar o espaço imaginativo.

Segundo a escritora, mediadora em projetos de oralidade, leitura e literatura infanto-juvenil e narradora oral de histórias, Cléo Busatto, o educador/contador deve descobrir as razões pelas quais contar histórias, para quem contá-las e em que, contexto. Salienta a importância de o educador/contador estar sensibilizado com a narração, é preciso que haja identificação entre o narrador e o conto. Com a história escolhida, o passo seguinte é estudá-la, buscando suas intenções e apreendendo seu simbolismo.

A postura corporal do educador/contador sobre o contar sentado ou em pé são escolhas que ocorrem das características inerentes ao conto e do jeito de ser e funcionar naturalmente o educador. O importante é ter uma postura corporal ereta e equilibrada, com musculatura relaxada, permitindo flexibilidade e expressividade corporal, possibilitando uma linguagem do corpo harmoniosa e, por conseguinte, possibilidades de sintonia com a história a ser narrada. Um corpo flexível favorece a utilização de gestos com leveza e naturalidade.

Cléo Busatto, porém, aponta para a facilidade que o contar em pé permite, no sentido de permitir a criação de imagens corporais, além disso, chama a atenção para a ligação entre o educador/contador e as crianças através do contato visual, olho no olho. No contato

olho a olho, a manutenção do interesse no que se está dizendo acontece e, ao mesmo tempo, envolve o ouvinte e o valoriza, fazendo deste, parte da narração. O olhar projetado para a criança, além de acontecer enquanto se fala prendendo sua atenção, também pode preencher um silêncio, levando a criança a ter expectativa e interesse para o que será dito logo em seguida, deixando espaço para a imaginação agir.

É interessante levar as crianças a participarem da contação, essa energia infantil deve ser direcionada e aproveitada no contexto da história, ficando os educandos incumbidos de fazer o toque de uma campainha ou outra onomatopeia qualquer, esses recursos interativos convidam a criança a ser uma ouvinte ativa e não passiva.

No momento da narração da história o educador/contador de histórias necessita de uma diversidade de material contos maravilhosos, fabulas, lendas, mitos, poesias, adivinhas e livros de imagens adequado a sua faixa etária. Antes de iniciar uma fábula, declamar uma poesia, pedir licença para atender uma ligação imaginária de um personagem folclórico, enfim transitar pelos gêneros proporciona dinamismo e empolgação na hora da narração, prende a atenção dos alunos e leva os a conhecerem novos gêneros textuais.

Os contos tradicionais, como os contos de fadas com linguagem simbólica, auxiliam a criança nos seus momentos de angústia e insegurança emocional, trazendo conforto e restaurando a confiança a partir da resolução com um final feliz. A literatura educa através dos contos e historietas moralizantes tradicionais que ainda são encontradas em livros didáticos e alguns livros de crianças, mesmo que às vezes disfarçados.

Os contos modernos são histórias originais criadas por autores contemporâneos que trazem uma renovação do universo maravilhoso, abordam o cotidiano das crianças, desde as situações mais comuns até temas sociais, existenciais, éticos, religiosos de nossa época e com os quais estes estão em contato.

O livro de imagens é outro recurso da contação de histórias, sendo que este nos traz histórias narradas por meio de imagens não utilizando o texto verbal, uma forma de literatura infantil pouco explorada. As imagens são narrativas com conteúdo de descrição e ação ao contrário das ilustrações decorativas dos livros infantis, com detalhes da história, entre uma imagem e outra, que devem ser imaginados pelo leitor ou contador, com passagem de tempo e mudanças espaciais importantes destacando-se o gestual das personagens e tudo que for indicador de ação e movimento para que a história possa ser bem compreendida. Um trabalho com crianças apontando ou levando-as a descobrir esses elementos que fazem progredir a ação ou que explicam espaço, tempo, aspectos dos personagens, etc.; conduzirá a leitura da imagem, ao mesmo tempo em que desenvolve a

capacidade de observação, análise comparação, classificação, levantamento de hipótese, síntese e raciocínio.

Ler a história antes de contá-la as crianças é um cuidado do contador para averiguar do que trata se é engraçada, triste, séria e qual a entonação que usará. Segundo Busatto (2003) narrar não é um ato simples e banal, é uma arte que requer preparo do educador. A contação de histórias tem como protagonista principal a palavra em que o ouvir leva ao imaginar e o narrar deve encantar. Segundo Abramovich (2010) contar histórias é o uso simples e harmônico da voz. A expressão, a entonação bem usadas repassando sentimentos e a clareza no dizer são técnicas fundamentais ao professor/contador.

Importante também é uma pré-leitura pelo educador, indicando as crianças o que esperar da história, ou que prestem à atenção em algo específica, numa pós- leitura depois da contação, é interessante perguntar ao grupo o que acharam dos personagens, que descrevam o lugar onde a história acontece ou se gostaram do final. Pergunta mais específica desenvolvem a atenção a detalhes e a capacidade de lembrá-los, questões abertas sobre a história são boas para a discussão em sala e ajudam a criança a aprender a relacionar suas experiências particulares e de outras pessoas.

É preciso que o educador tenha uma formação literária básica capaz de analisar os livros infantis selecionando o que pode interessar as crianças e decidindo sobre elementos que sejam úteis para a ampliação do seu conhecimento, como recomenda o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Vol.3 “a intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida.” (p.143).

O horário adequado é aquele onde as crianças estão relaxadas, para pensar sobre a história que viram ou escutaram mostrar o livro a criança e deixar que está o manuseie é importante para a interação com o objeto, no início do dia, antes do almoço ou ao final do dia são os melhores momentos para a contação.

É de suma importância se trabalhar com a contação de histórias no início da educação infantil. Respeitando o estágio de desenvolvimento em que as crianças se encontram. Antes de completarem 03 anos as crianças vivem num mundo muito concreto, suas brincadeiras são relacionadas ao real, gostam de histórias que falam de limpar a casa, ir nadar, dirigir um carro, fazer um bolo ou passear no parque, isso porque ainda estão sendo apresentadas a essas coisas do mundo, gostam de reconhecer e rever no livro o que já conhecem, mas a partir dos 03 e 04 anos começam a viver no mundo da imaginação, onde uma atividade

vividamente imaginada é como se fosse real. Uma narração de conto com apoio visual desenhos, encenação com brinquedos e bonecos ou com muitos gestos expressivos prendem a atenção desta faixa etária do que se fosse apenas contada.

LITERATURA INFANTIL NAS ESCOLAS: CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL – CEI

Desde o seu surgimento, em meados do século XVIII, a literatura infantil vem sendo permeada de preconceitos, rótulos e banalizações acerca de sua importância, função pedagógica e/ou artística, entre outras eventuais questões. Por seu caráter singular, nasce uma comparação hierarquizada com a literatura não infantil, a canonizada, a aceita pela academia, a lida e praticada pelo público adulto. Devido a essa classificação, a literatura infantil já nasce com o peso da menoridade, pois é atrelada a um projeto educacional (político-pedagógico) e a seu público, que é a criança, sem mencionar a predestinação.

Candido (1995) afirma que há de se compreender quanto à literatura infantil, bem como a literatura como um todo: “toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção” (p. 245).

Partindo deste pressuposto, compreende que a literatura infantil apresenta aspectos possíveis de serem dinâmicos e flexível, entretanto, tem sido usada de forma inadequada no espaço escolar, tendo funções utilitárias, assumindo um papel de abordagem e controle sobre as crianças, para que elas fiquem quietas e “comportadas”. Tal situação não deve acontecer de forma alguma, pois a literatura deve ser “arte” deve sempre ser estimulante, desafiadora e lúdica para se formar leitores autônomos e exercer sua função em sociedade.

A literatura em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nessa sociedade a de transformar, como nos afirma Coelho, 2000, p.15: “a de servir como agente de transformação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola”.

Desta forma, acredita-se que a literatura infantil é de suma importância, principalmente na mais tenra idade, lembrando que a responsabilidade do educador nos Centro de Educação Infantil é de incentivar a leitura, pois a criança que tem contato com livro desde pequena terá maior oportunidade de se tornar um leitor assíduo por toda sua vida, usando a literatura com prazer - e não obrigação.

Deste modo, Zilberman (2007) afirma que é imprescindível e vital um redimensionamento na relação entre literatura e ensino, de modo que transforme a

Literatura Infantil no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e o futuro leitor.

Conforme Coelho (2000), ao se falar “literatura infantil”, vem à nossa memória livros bonitos e coloridos, destinados à distração e ao prazer dos que os leem, folheiam ou as ouvem, em especial as crianças. Segundo ela, a literatura infantil, desde sua origem, esteve ligada à diversão ou ao aprendizado das crianças e seus conteúdos deveriam ser adequados à compreensão e ao interesse das crianças.

Em virtude dos fatos mencionados, acredita-se que a Literatura Infantil deva ser empregada no meio escolar não apenas com fim didático, ou como distração das crianças, mas como recurso significativo na aprendizagem e no desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo e social da criança, sem perder de vista o entretenimento que a mesma pode oferecer.

Surge, então, a importância do hábito da leitura para que a literatura infantil seja apreciada e passe a ser respeitada e considerada como arte, sem pretextos para sua utilização como mera fonte didático-pedagógica.

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

A autora defende a Literatura infantil como agente formador de uma nova mentalidade e conclui que o educador precisa estar em harmonia com as transformações do momento presente e reorganizar seu próprio conhecimento ou consciência de mundo, orientado em três direções principais: da literatura, da realidade social que o cerca e da docência (como profissional competente).

Desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é um processo constante, que começa muito cedo, em casa, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira. Existem diversos fatores que influenciam o interesse pela leitura. O primeiro e talvez mais importante é determinado pela “atmosfera literária” que, a criança encontra em casa. A criança que houve histórias desde cedo, que tem contato direto com livros e que seja estimulada, terá um desenvolvimento favorável ao seu vocabulário, bem como a prontidão para a leitura.

Educadores que oferecem pequenas doses diárias de leitura agradável, sem forçar, mas com naturalidade, desenvolverão na criança um hábito que poderá acompanhá-la pela

vida afora. Para desenvolver um programa de leitura equilibrado, que integre os conteúdos relacionados ao currículo escolar e ofereça certa variedade de livros de literatura como contos, fábulas e poesias, é preciso que o educador observe a idade cronológica da criança e principalmente o estágio de desenvolvimento de leitura em que ela se encontra.

A eficácia de um programa de leitura depende mais do bom senso e da habilidade do educador que de uma hipotética e inexistente classe homogênea”. Porém, outro problema em relação a esta questão é que, em geral, tanto no âmbito escolar quanto em outras esferas da sociedade, considera-se como leitura o simples ato de decodificar letras e pronunciá-las em disjunção com a compreensão do que está sendo lido. A leitura, muitas vezes, não é considerada atividade que abrange o ato da compreensão e da interpretação de texto, mas sim o mero reconhecimento das letras que formam palavras, que, por sua vez, podem estar em comunhão, constituindo frases e compondo algum tipo de texto.

Assim, as condições necessárias ao desenvolvimento de hábitos positivos de leitura, incluem oportunidades para ler de todas as formas possíveis. Frequentar livrarias, feiras de livros e bibliotecas são excelentes sugestões para tornar permanente o hábito de leitura e se o educador acreditar que além de informar, instruir ou ensinar, o livro pode dar prazer, encontrará meios de mostrar isso à criança. E ela vai se interessar por ele, vai querer buscar no livro está alegria e prazer. Tudo está em ter a chance de conhecer a grande magia que o livro proporciona.

Enfim, a literatura infantil é um amplo campo de estudos que exige do educador conhecimento para saber adequar os livros às crianças, gerando um momento propício de prazer e estimulação para a leitura, formando leitores autônomos e prontos a serem protagonista de suas próprias ideias e exercer sua função na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento infantil se dá num processo criado pelo próprio educando a partir das interações que vivencia, sendo assim, a experiência e o convívio nos Centros de Educação Infantil e a literatura infantil em especial a contação de histórias, como atividade constante na rotina pedagógica mediada pelo educador/contador de história, contribui para este avanço no desenvolvimento das habilidades e hipóteses que a criança possa criar para enfrentar novos desafios da aprendizagem e de sua vida cotidiana.

Além disso, a história permite o contato das crianças com o uso real da escrita, levá-las a conhecerem novas palavras, a discutirem valores como o amor, família e trabalho, e a

usarem a imaginação, desenvolvem a oralidade, a criatividade e o pensamento crítico, auxiliam na construção da identidade do educando, seja esta pessoal ou cultural, melhoram seus relacionamentos afetivos interpessoais e abrem espaço para novas aprendizagens nas diversas disciplinas escolares, pelo seu caráter motivador sobre o indivíduo.

Por isso é indispensável que o educador tenha conhecimento dos benefícios dessa prática sobre o desenvolvimento infantil, e saiba utilizá-lo adequadamente em sala de aula no ensino e aprendizagem dos seus educandos, como uma fonte de prazer, conhecimento e emoção, onde o lúdico se torna um eixo condutor no estímulo à leitura e à formação de uma geração leitora e escritora de educandos.

Entrar em sala de aula deveria ser considerado um ato sagrado, deveríamos estar em sintonia com o conhecimento, com o criador e com a alegria de viver, de exercer um ofício condizente com os nossos desejos mais sagrados (RIBEIRO, 2008, p.20).

REFERÊNCIAS

- ABÍLIO E. C., Mattos M. **Letramento e leitura da literatura**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação à Distância; 2003. **Leitura da literatura: as narrativas da tradição**; p.16-23.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 1.ed. São Paulo: Scipione; 2010.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Abril, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Brasília: MEC / SEF, 1998. v. 1 e 2.
- BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: Vários escritos. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235 - 263.

GADOTTI, Moacir. **O que é ler? Leitura: teoria e prática.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001.

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil: Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1 e 2.

Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

RIBEIRO, Jonas. **Ouvidos dourados A arte de ouvir as histórias para depois contá-las.** São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2008.

Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar e o Aproveitamento Significativo do Tempo Pedagógico:** Brasília: MEC/SEB, 2004

SUNDERLAND, Margot. **O valor terapêutico de contar histórias.** São Paulo: Editora Cultrix, 2005.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias.** 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

OS CONTOS DE FADAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO



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 Elíseos (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

Este artigo valoriza a utilização dos contos de fadas no processo de alfabetização, uma vez que estes tem muita importância e são super significativos para a imaginação infantil. Os contos de fadas passam de geração, cada vez sendo recontados, passando por processos que muitas vezes os alteram. Por intermédio deste artigo, foram destacado uso dos contos de fadas durante o processo de alfabetização, tendo como referência o mundo de alfabetização, tendo como referência o mundo da magia e o encantamento que as histórias infantis trazem, por meio da assimilação dos conteúdos dispostos nas histórias infantis, às crianças aprendem a vencer obstáculos e isso contribui para despertá-lo para apreciação da leitura, além de uma melhor aquisição da linguagem literária e o desenvolvimento da imaginação do aluno, bem como o despertar da capacidade crítica.

Palavras-Chave: Literatura Infantil; Contos de Fadas; Alfabetização; Letramento.

INTRODUÇÃO

Por meio dos contos de fadas, podemos trabalhar problemas e suas soluções com as crianças, dentro do contexto infantil.

Os contos de fadas favorecem o desenvolvimento infantil; especialmente no que se trata do seu desenvolvimento oral e intelectual, favorecem também a formação da sua identidade e a comunicação com o outro.

O principal objetivo deste artigo é trazer a conhecimento a importância que os contos de fadas têm na alfabetização infantil, uma vez que é aguçadora do imaginário, além de ser

um dos principais meios para despertar o gosto pela leitura, pois, leva aquele que lê a fazer uma viagem maravilhosa pelo imaginário, assim mostraremos a importância deste recurso tão popular para a formação pré-escolar e fase de aquisição da leitura e da escrita.

No decorrer deste artigo iremos problematizar o quanto é favorável à utilização dos contos de fadas na aquisição da leitura e da escrita?

Por intermédio de pesquisa bibliográfica, o artigo mostrará as origens dos contos de fadas, a repercussão na literatura infantil, seu uso na alfabetização e letramento de crianças.

Mostraremos que além de gerar encantamento nas crianças, os contos de fadas são utilizados historicamente e de grande relevância na alfabetização.

O QUE É O CONTO DE FADAS?

É muito importante para o desenvolvimento cognitivo e afetivo de qualquer criança ouvir histórias. Escutá-las é gerar bons leitores no futuro, abrindo caminhos para um mundo cheio de descobertas e compreensão do mundo. Ouvir histórias é poder sorrir com situações vividas pelos personagens e com a ideia dos contos, sendo assim a criança consegue participar deste momento que ao mesmo tempo em que é uma brincadeira também é um aprendizado.

Os contos deixam fluir o imaginário e levam a criança a ter curiosidade, que é respondida ao decorrer da leitura dos contos. Ao ouvir histórias as crianças descobrem um mundo de conflitos, de impasses, de soluções, problemas que vão sendo ou não resolvidos pelos personagens de cada conto. Mas na verdade o que vem a serem contos de fadas?

Segundo Aguiar (1990):

“Os contos de fadas mantêm uma estrutura fixa. Partem de um problema vinculado à realidade (como estado de penúria, carência afetiva, conflito entre mães e filhos), que desequilibra a tranquilidade inicial. O desenvolvimento uma busca de soluções, no plano da fantasia, com a introdução de elementos mágicos. A restauração da ordem acontece no desfecho da narrativa, quando há uma volta ao real. Valendo-se desta estrutura os autores, de um lado, demonstram que aceitam o potencial imaginativo infantil e, de outro, transmitir a criança a ideia de que ela não pode viver infinitamente no mundo da fantasia, sendo necessário assumir o real, no momento certo” (AGUIAR, 1990).

As crianças fazem uso dos contos de fadas para lidar com problemas reais, enfrentando-os com a inocência da infância e a coragem do adulto.

Com muitos significados, histórias simples, com personagens bem definidos em características pessoais, os contos de fadas atingem a mente das crianças, estimulando a

sua imaginação, contribuindo para a sua formação e até para a transformação da personalidade dos pequenos leitores.

De acordo com BETTELHEIM (2004):

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em dados níveis diferentes e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode trazer justiça à multidão diversidade de contribuições que esses contos dão vida à criança (BETTELHEIM, 2004 p. 20).

Os contos de fadas são muito importantes para as crianças e o seu desenvolvimento. É além de ensinamentos sobre formas corretas de se comportar, são terapêuticos, pois aquele que lê encontra sua solução mediante a contemplação do que a história parece implicar. Tomando característica marcante dessa área, o poder de lidar com conteúdos da sabedoria popular e conteúdos essenciais da condição humana, por isso eles vivem até hoje e continuam envolvidos no mundo maravilhoso, universo que detona a fantasia, partindo sempre de uma situação real e concreta, sempre lidando com emoções que qualquer criança já viveu.

AS ORIGENS DOS CONTOS DE FADAS

A literatura infantil tem um conteúdo abrangente e representativo, tais como os contos de fadas. Então, tendo como necessidade escolher diante de tantas literaturas uma que fosse mais eficaz na alfabetização, veio os contos de fadas, os quais por sua vez, tratam de problemas humanos de cunho universais, como solidão, necessidade de enfrentar a vida, alegrias, fúrias, de maneira simbólica.

Na sua origem os contos de fadas eram relatos da vida de camponeses, que vinham recheados de conflitos, aventuras, pornografias e não era indicado para ser contado a crianças. Esses “relatos” serviam apenas para entretenimento. Com o passar dos anos foi descoberta as fadas, que nada mais eram do que a idealização da mulher perfeita, linda, poderosa, a qual possuía poderes sobrenaturais, viu-se a necessidade de utilizar essas histórias de forma interligada à educação, uma vez que a crianças gostam muito de contos deste tipo, pois neles contem a fantasia, portanto via-se a ajuda em formar a personalidade dessas pequenas pessoas, as crianças.

O reconhecimento aos contos de fadas com as edições atuais surgiram na França no fim do Século XVII sob a iniciativa de Charles Perrault (1628 a 1703), não criou as narrativas de seus contos, mas as editou para que essas estivessem adequadas à audiência de corte do Rei Luiz XIV. Foram narrativas folclóricas contadas pelos camponeses, governantas e

serventes que forneceram a matéria-prima para estes contos. Apesar do distanciamento da camada popular e o desprezo pela sua cultura, à classe nobre só conhecia tais narrativas em virtude do inevitável contato por meio do comércio ou pelas presenças das governantas e outros serviçais em suas residenciais. Após coletar tais narrativas, Charles Perrault eliminou o quanto pode as passagens obscenas ou repugnantes que continham incestos, canibalismos e sexo grupal para manter o seu apelo literário junto aos salões letrados parisienses.

No Brasil o modelo europeu que chegava, abrangia todos os tipos de literatura até então usadas, sendo assim, também era apropriada para a utilização no educativo e ideológico que via no texto infantil (em especial os contos de fadas) na escola tornavam-se aliados indispensáveis para formação de cidadãos. Nessa formação eram utilizados textos que aconselhavam em suas páginas o patriotismo, o amor, o respeito à família e aos mais velhos, a dedicação aos mestres e à escola, a piedade pelos pobres e fracos.

Neste tempo em que era supervalorizada a instrução dada na escola em virtude da uma produção literária variada, iniciou-se juntamente um período de carência de material adequado para a leitura, já que era apenas o começo da utilização dos contos e histórias na escola.

OS CONTOS DE FADAS NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

Por meio dos contos a imaginação da criança frui a leva a ter curiosidade, que é respondida por intermédio dos contos. O autor Bruno Bettelheim em seu livro “A psicanálise dos Contos de Fadas” (2004), mostra que os contos são significativos, pois ajudam a lidar com os problemas referentes ao desenvolvimento infantil, além de estimular a criatividade e imaginação, contribuindo então para a formação e desenvolvendo a personalidade desses pequenos leitores.

Carvalho (1989), fala da importância dos contos de fadas na vida da criança, na formação de sua personalidade, especialmente durante a sua infância. Esse trabalho leva como objetivo que a criança tenha o hábito e prazer pela leitura, especialmente pelos “Clássicos Contos de Fadas”.

O conto infantil abre portas para a inteligência e sensibilidade da criança em sua formação integral, uma vez que a imaginação humana é muito importante para a construção de conhecimento. Dai vem à importância da educação infantil para o enriquecimento da imaginação da criança, oferecendo-lhe condições de liberação saudável, ensinando-a a

libertar-se no plano metafísico, pelo espírito, levando-a a usar o raciocínio e a cultivar a liberdade e o hábito da leitura.

Todos os contos, por mais fantásticos, sempre contem elementos da realidade, que se apresentam sob novos e imagináveis aspectos as fadas e os gênios não são reais, porém qualidades emprestadas e discutidas a eles são humanas; os animais não falam, porém o que se diz deles é uma tradução de atitudes e linguagens.

De acordo com Coelho (2008), os contos de fadas fazem parte dos livros que os séculos não conseguem destruir e que cada geração faz o seu redescobrimento e voltam a se encantar com as histórias.

Ziberman (1985) afirma que antes de aprender a ler, a criança pequena já conhece os livros e materiais contendo a palavra escrita, o que sempre fortifica o estímulo à leitura e a escrita.

Cada vez que contamos uma história para a criança, é como se déssemos a ela um presente, pois neste momento a damos a oportunidade de vivenciar seu mundo exterior.

Os contos de fadas são um recurso importantíssimo para o desenvolvimento das crianças, pois desenvolvem especialmente a criatividade, a imaginação, a leitura e a oralidade, podendo ser trabalhada em qualquer época da vida da criança.

O primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente mediante da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fadas, trechos da bíblia, histórias inventadas, livros curtiños, poemas sonoros e outros mais, são importantes para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias e escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo. (ABRAMOVICH, 1995).

Os contos de fadas é a maneira como a criança tem as suas experimentações de mundo, por isso os contos de fadas são tão importantes para eles em seu processo de desenvolvimento.

Por intermédio dos contos as crianças conseguem aprender sobre problemas do interior humano, sobre soluções a estes e também sobre a herança cultural deixada para elas.

Os contos de fadas são extremamente ricos em informações que tem sido utilizados por psicanalistas, sociólogos, antropólogos, psicólogos e educadores, em que cada qual faz seu uso e os encaixa em seu eixo de interesse.

A leitura cria possibilidades diversas à criança, sensorial que se dá por meio de aspectos exteriores do livro; o emocional que se dá pelos sentimentos que a leitura provoca, e o racional que se faz pela reflexão que conduz a construção do conhecimento.

A capacidade de leitura é extremamente importante para a vida da criança, nela há um grande prazer e satisfação no fato de se tornar capaz de ler algumas palavras; toda criança sente-se orgulhosa pelo fato de fazê-lo.

A escola tem um grande papel em relação à leitura, que é o de oferecer mecanismos e situações para que eles aprendam a ler e que lendo aprendam algo.

Sabemos que por meio da leitura os alunos vão encontrar as respostas aos seus questionamentos e dúvidas, ao ler o aluno entrega a sua imaginação ao livro, e acontecem as novas experiências.

OS CONTOS DE FADAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA

Os contos de fadas como elemento mágico e sobrenatural, apresenta a criança um mundo mágico de histórias encantadoras, capazes de fazer a imaginação ir além do esperado.

Uma história que prenda a atenção da criança e desperte a sua curiosidade, deve estimular a sua imaginação. A exploração dos contos de fadas com crianças faz com que o seu intelecto se desenvolva e torne claro suas emoções, oferecendo-lhes meios para que sejam reconhecidas as suas dificuldades. A contação de histórias deveria ser uma atividade diária, tanto na escola, quanto em casa com os familiares.

Quem conta a história deve ser como instrumento principal para transmitir a história a sua voz e a sua expressão corporal, bem como a utilização de algum recurso auxiliar, como fantoches, dedoches, papéis, imagens, bonecos, etc. Não é necessária uma cobrança após o conto, a importância de tudo é que a criança ouça a história, entenda, fantasie, discuta, pergunte de seus palpites, sugira ideias, pois posteriormente ela será a leitora e irá fazer as suas próprias representações.

O que podemos e devemos mudar é a maneira de como contar histórias, os recursos utilizados para tal fim, os livros, podemos juntamente com a criança construir materiais para o conto de fadas que a professora irá contar, o que não podemos de fato é deixar de compartilhar todo o enredo que envolve a história com a criança, pois a todo o momento ela deverá ser protagonista deste aprendizado.

O professor deve buscar recursos a todo o momento, pesquisar, para que os contos estejam sempre presentes em sala de aula. Os contos devem fazer que o aluno sinta-se entretido, seja parte desta história com a sua imaginação. Aquele que conta a história

deve ser o grande mediador, precisa transparecer emoção naquilo que conta, para que a criança ouça e sinta o que esta ouvindo.

As histórias além de desenvolver a curiosidade do expectador, também são estimuladoras da imaginação, desenvolvedora de emoções, afetividade. As crianças se identificam com as situações e emoções dos personagens, reagem às situações de afeto ou abandono demonstrado durante a história.

Existem muitas diferenças entre histórias que são contadas e histórias que são lidas para as crianças, uma vez que a linguagem reveste a qualidade estética e essa diferença pode ser percebida por ela. Ouvindo histórias a criança vai construindo o seu conhecimento de linguagem escrita, que não se limita ao conhecimento das marcas gráficas a produzir ou interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos linguísticos. Ouvindo histórias, a criança aprende o que ela provoca, aprende a estrutura da história e passa a ter conhecimento dela dando sequencia ao texto e se estiver durante o processo de alfabetização isso ajuda muito.

Mesmo antes de ler e escrever a criança já participa ativamente dos processos envolvidos nessa aquisição, ela percebe, analisa, formula suas hipóteses sobre leitura e escrita a que está exposta em seu cotidiano, sendo assim, os contos são de grande importância no processo de alfabetização.

Muito tem sido pesquisado e discutido sobre as diversas áreas de conhecimento e sobre o que acontece durante o processo de aquisição da escrita e o desenvolvimento da linguagem.

Os contos em sua maioria são usados pelos adultos interlocutores como forma de entretenimento ou distração, já que dentro do senso comum a criança, apresenta interesse especial por elas, seja de qual classe social a criança pertença. Ao tratarmos de leitura e escrita os contos podem oferecer muito mais do que um universo de ficção, uma vez que já vimos que eles podem representar e muito a realidade e os sentimentos humanos.

Por isso, tratamos sobre a diferença em histórias contadas e histórias lidas para a criança, ao ouvir histórias a criança vai construindo seu conhecimento de linguagem escrita, que não se imita ao conhecimento das marcas gráficas a produzir ou interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos linguísticos que uma história provoca.

Para que os contos de fadas consigam prender a atenção das crianças é necessário entretê-las e despertar nelas a curiosidade com isso, enriquecerá sua vida e estimulará sua imaginação ajudando no seu desenvolvimento intelectual proporcionando assim, mais

clareza em seu mundo afetivo, auxiliando-a reconhecer mesmo de forma inconsciente, alguns de seus problemas e oferecendo-lhe perspectivas de soluções, mesmo provisórias.

Muito mais que um adulto, a criança vive as experiências do tempo presente e possui vagas noções de futuro, portanto suas ansiedades diante de eventuais problemas e angustias do cotidiano são supostamente profundas e é justamente no enriquecimento de seus recursos internos para enfrenta-las que os contos de fadas também os beneficiam.

De acordo com Bettelheim (2004):

É exatamente a mensagem que os contos de fadas transmitem à criança de forma múltipla: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável é parte intrínseca da existência humana, mas que, se a pessoa não se intimida, mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, fogo, ela dominará todos os obstáculos, e ao fim emergirá vitoriosa (BETTELHEIM, 2004).

Vygotsky busca compreender a origem do desenvolvimento dos processos psicológicos do indivíduo, com seu enfoque sociointeracionista para a questão, no qual um organismo não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros de sua espécie, o que afirma que todo conhecimento se constrói socialmente. Durante todo o percurso do desenvolvimento das funções psicológicas, culturalmente organizadas, é justamente esse aspecto cultural, social, de interação com o outro que a contagem dos contos oferece, que desperta processos internos desse desenvolvimento.

O contato ativo do indivíduo com o meio, faz com que o conhecimento se construa, especialmente quando tratamos de linguagem, o indivíduo tem um papel construtivo e constitutivo nesse processo, o que lhe proporciona modos de perceber e organizar o real. Pensamento e linguagem estão intimamente relacionados na medida em que o pensamento surge pelas palavras.

Não é o conteúdo de uma palavra que a modifica, mas sim a maneira pela qual a realidade é generalizada e refletida nela, são exatamente essas construções de significados que a criança vai desenvolvendo eternamente que parte da fala socializada dos outros que a cercam.

A criança convive com dois tipos de correspondência, grafia e som, adentrando assim o nível silábico – alfabético, e começa também a experimentar um conflito, já que por sua vez começa a ser capaz de perceber a representação gráfica correspondente a cada som, ou seja, percebe a relação entre grafema e fonema. Ela reformula sua hipótese anterior, que agora lhe parece insuficiente, e vai alternando a sua produção entre essa e a alfabética propriamente dita.

Com as reformulações das histórias contadas e lidas, ou seja, os contos, ela evolui para o nível alfabético, que se estabelece mais firmemente sobre sua percepção da relação

entre a grafia e o som. Ela já consegue aceitar que a sílaba é composta de letras que devem ser representadas distintamente e se tornar capaz de perceber outras características da comunicação gráfica, tais como as diferenças entre letras, sílabas, palavras e frases, ainda que ela falhe nessas representações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos por meio deste artigo que não é necessário que se espere a fase da alfabetização formal para que a criança tenha contato e se envolva com a leitura de contos infantis. Associando a alfabetização formal aos contos de fadas, conseguimos ter a obtenção de melhores resultados na formação escolar e na preparação da criança para a vida real.

Para que as crianças tornem-se ativas em seu processo de alfabetização não se pode apenas ter adquiridos os processos de código alfabético, mas também é necessário o contato mais aprofundado com diversos tipos de leitura, a criança que desde cedo, tem contato com diversos livros e contos, consegue expressar-se melhor e conseqüentemente ter melhores resultados em sua vida escolar, pois a criança não precisa somente ler, mas também compreender o que lê.

Não podemos apenas ensinar a ler e a escrever, mas sim ensinar uma forma de linguagem, uma forma de a criança interagir com o mundo, a simbologia que a leitura traz. A utilização dos contos de fadas para alfabetização é partir de uma realidade que o aluno já conhece, é trazer ele para novas experiências, nas quais ele será o protagonista.

A alfabetização com contos de fadas tem inúmeros benefícios para as crianças, uma vez que a sua relação com o mundo do imaginário, faz parte do cotidiano delas, na qual elas reinterpretem em suas variantes questões universais, como questões de poder, valores, realidade, fantasia, medos, e a existência da possibilidade de um final feliz sempre existir.

Resgatar nossos contos de fadas é de suma importância para a propagação de nossa cultura, a leitura destes, faz com que fortifiquemos as nossas crianças, bem como as tornem mais otimistas e a prática pedagógica esteja cada vez mais próxima daquilo que é a realidade deles.

Ao mesmo tempo em que os contos de fadas tem o sentido de agradar e entreter as crianças, também fornece a ela a liberdade dela construir suas associações primordiais para a sua formação pessoal e social.

Os contos devem ser utilizados desde a primeira infância, pois é importante começar o estímulo desde muito cedo para a leitura, quando adulta a criança leitora saberá resolver os seus problemas, terá facilidade para desencadear experiências e se relacionar com o mundo.

O professor por sua vez deve estar preparado para conduzir a criança ao estabelecimento de elos com outras realidades, permitindo assim, a efetivado real sentido do que está sendo ensinado.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil, Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Spicione, 1994.

AGUIAR, Vera Teixeira. **Era uma vez... na escola: Formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

BETIELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. **O Conto de Fadas: Símbolos, mitos, arquétipos**. São Paulo: Paulinas, 2003.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras: A ideologia subjacente dos textos didáticos**. São Paulo, Editora Moraes, 1978.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

MODELOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM



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 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.

MODELOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

As práticas pedagógicas podem ser analisadas através do conteúdo, ensino e aprendizagem. Weisz discute dois modelos de ensino e aprendizagem, teoria empirista e teoria construtivista.

Veja quadro resumo comparativo entre as duas concepções:

*MODELO EMPIRISTA:

COMO APRENDE:	COMO ENSINA:
• O aluno decora, memoriza as informações (1º as letras do alfabeto e depois as famílias silábicas); • Este junta às informações e acontece o estalo da compreensão”;	• “educação bancária”; • O aluno é visto como empírico (vazio) onde o professor “deposita” informações que depois serão sacadas pelo mesmo ou pela instituição, através de cópia ou tomada da leitura;

*MODELO CONSTRUTIVISTA

COMO APRENDE:	COMO ENSINA:
• O sujeito é protagonista, transforma a informação em conhecimento próprio; • Cria hipóteses baseadas no conhecimento prévio e avança em seus conflitos. Através da escuta de leituras, participando de situações sociais nas quais os textos reais são utilizados e realizando reflexão sobre seu uso;	• O professor interage com o aluno ajudando a avançar em suas hipóteses; organiza a situação e oferece a informação adequada. Age como “diretor da cena”; • O interesse parte de quem aprende que organiza e integra novos conhecimentos;

Fonte: anotações pessoais (2006)

Por este âmbito de conhecimento paço a analisar porque a autora defende a ideia de que os conteúdos escolares são objetos de conhecimento complexos, que devem ser dados a conhecer, aos alunos, por inteiro.

A mudança da concepção da metodologia de ensino-aprendizagem provoca imediatamente uma transformação na qualidade e quantidade de informações dadas aos educandos. “Se o professor parte do princípio de que a língua escrita é complexa, dentro de uma concepção da língua escrita da aprendizagem ele deve ser – mesmo assim e por isso mesmo – oferecida inteira para os alunos. E de forma funcional, isto é, tal como é usada realmente”. O educando em seu processo de alfabetização, quando já sabe entender (ler e escrever), o BE-BO-BU, por exemplo, aprende ao mesmo tempo as características discursivas da língua, ou seja, a forma que é apresentada em seu uso na prática do cotidiano através, do desenvolvimento de um trabalho pautado em situações de

aprendizagens envolvendo: variação de gêneros textuais, linguagem adequada a diferentes contextos comunicativos, além do sistema pelo qual a língua é grafada, o sistema alfabético.

TELMA (2001), diz que quando se acredita que o motor da aprendizagem é o esforço do sujeito para dar sentido à informação que está disponível, tem-se uma situação bastante diferente daquela em que o aprendiz teria de permanecer tranquilo e com os sentidos abertos para introjetar a informação que lhe é oferecida, da maneira como é oferecida. Num modelo empirista a informação é introjetada, ou não. Num modelo construtivista, o aprendiz tem de transformar a informação para poder assimilá-la. Concepções tão diferentes dão origem, necessariamente, a práticas pedagógicas muito diferentes”.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA OU BOAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Ou ainda método de alfabetização para o sucesso. Para incidir em aprendizagens dos alunos é preciso combinar atividades planejadas pelo professor com suas intervenções pedagógicas. Para isto existem cuidados e decisões que decorrem de quatro princípios didáticos* . Segundo Weisz (2001), uma atividade é considerada uma boa situação de aprendizagem quando:

- Os alunos precisam por em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa.
- Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõe a produzir.
- O conteúdo trabalhado mantém as suas características de objeto sociocultural real.
- A organização da tarefa garante a máxima circulação de informações possível entre os alunos.

Os princípios dão forma didática à visão do aprendiz como sujeito que constrói seu próprio conhecimento e demandam das atividades propostas aos alunos a condição de situações desafiadoras, ou seja, ao mesmo tempo difíceis e possíveis para o educando.

Então, saber o que os alunos pensam permite dosar o nível de problematização durante a atividade, ou seja, colocar questões que desencadeiam novas reflexões.

As atividades devem ser planejadas de forma que o desafio esteja ajustado às necessidades de aprendizagem dos alunos e as intervenções realizadas durante a realização da tarefa proposta configuram uma boa situação didática, na qual o ensino organiza e implementa uma situação de aprendizagem de fato.

Em síntese, aprendemos à medida que os desafios colocados obrigam a pensar, a reorganizar o conhecimento que temos, a buscar mais informações, a refletir para buscar respostas. Pensando nisto, identifico o teclado como recurso metodológico que provoca avanços nas diferentes hipóteses de escrita das crianças, pois elas já sabem que quando veem uma pessoa fazendo uso do computador que esta, está interagindo com a máquina ora lendo, ora escrevendo, configura aí uma situação real de ensino, fazendo sentido desenvolver aprendizados. Pois todos que conhecem o computador tem uma prévia de sua serventia, portanto sabem que diante da máquina estarão se comunicando com letras e símbolos que fazem parte da nossa língua.

COMPUTADOR RECURSO EFICIENTE

Com base aos pensamentos do mestre Paulo Freire (1996, p. 97):

“Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. Ninguém melhor que meus netos e minhas netas para me falar de sua curiosidade instigada pelos computadores com os quais convivem [...]. Um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é que me adverte da curiosidade espontânea para a minha curiosidade epistemológica.”

A curiosidade aqui citada pelo mestre pode ser considerada um ponto em favor de quem trabalhar com a escolha do uso deste recurso; o computador (teclado).

Esta valiosa ferramenta pedagógica pode ser usada para minimizar problemas que geralmente encontramos no âmbito escolar na fase de alfabetização principalmente em alunos com dificuldades de aprendizados como, por exemplo, no caso de alunos que apresentam dificuldades motoras ou ainda aqueles que se recusam a escrever por insegurança, ou alegam não saber as letras, ou ainda não escreve porque tem letras “feias”, não poderão se sustentar por estas desculpas uma vez que seu problema é eliminado durante a produção do texto no computador, pois é só digitar, e sua produção terá uma estética apresentável. Poucado pelo desgaste de escrever, e outras questões resta a ele conflitar somente com seus conhecimentos das hipóteses de escrita.

Além disso, utilizando o computador no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, também se resolvem outros problemas iniciais da alfabetização, pois ao usar

as duas mãos sobre o teclado, deixam-se de lado questões de destros e canhotos (FERREIRO, 2002).

A prática do uso deste recurso reforça a autonomia do aluno como sujeito do seu próprio aprendizado, e que através de suas tentativas de produção escrita chegue a um resultado satisfatório. Nesse sentido, Freire (1996, p.27) cita que quanto mais criticamente se exerça capacidade de aprender, tanto se constrói e desenvolve a curiosidade epistemológica, sem a qual não se alcança o conhecimento cabal do objeto. Desse modo, abre-se um caminho para a construção da escrita sem constrangimentos ou culpabilidades, já que, na maioria das vezes, o aluno “sabe” mais do que ele próprio tem consciência.

Além disso, a questão social da inclusão infocultural, também se apresenta como marco importante, uma vez que vivemos em uma sociedade na qual as mídias em especial as relacionadas tecnológicas informáticas, veiculam entre nós, em velocidade desmedida. Então pela própria cultura o educando tem a curiosidade e necessidade de saber fazer uso desses materiais tecnológicos. A escola tem em minha opinião por obrigação oferecer cidadania a este sujeito que se apropriará da alfabetização num contexto do universo letrado, diminuindo diferenças das oportunidades e impossibilidades do cotidiano.

TECLADO

A distribuição das teclas em um teclado de computador segue a mesma ordem encontrada nas máquinas de escrever. A combinação mais comum é a QWERTY, que foi inventada em meados de 1870 pelo norte-americano Christopher Latham Scholes. A ideia de Scholes foi organizar as teclas aproximando os pares de letras mais usados na língua inglesa. A origem do nome, por sua vez, são as seis primeiras letras que aparecem no teclado: Q, W, E, R, T e Y. Além da QWERTY existem outras combinações usadas em teclados, mas elas são uma raridade no Brasil. Não se remete, então a esta questão para justificar que o teclado seja um bom recurso metodológico; mas de acordo com Ferreiro “Para utilizar o computador é preciso enfrentar todo o alfabeto ao mesmo tempo. No teclado, as letras aparecem juntas, e como se não bastasse, fora de ordem”. Diante desta questão fica evidenciado o quanto o aprendiz precisa por em “jogo” tudo o que sabe e pensa sobre o sistema da escrita, justificando para si próprio quantas, quais e em que ordem usar as letras, além de todos os símbolos do sistema alfabético da nossa língua, que também aparecem dispostos à sua frente.

PSICOPEDAGOGIA

A nova ciência transcende o significado do radical da palavra (Psico = psicologia+ pedagogia), pois o objeto de estudo é um Ser que aprende e se desenvolve. Então é possível dizer que a psicopedagogia é um campo de conhecimento e estudo que se propõe a integrar, de modo coerente, conhecimentos e princípios de diferentes ciências como a pedagogia, a psicologia, a fonoaudiologia, neurologia, psicanálise entre outras, com o objetivo de adquirir uma ampla compreensão sobre variáveis do processo inerente ao aprender humano.

Solé (2001) apresenta a concepção de César Coll, eminente psicólogo educacional da Espanha, acerca da psicopedagogia como área de conhecimento e formação. E diz:

Numa primeira abordagem (...), podemos caracterizar o campo profissional da psicopedagogia como aquele para o qual conflui um conjunto de profissionais – basicamente, psicólogos, pedagogos e psicopedagogos – cuja atividade fundamental tem a ver com a maneira como as pessoas aprendem e se desenvolvem, com as dificuldades e os problemas que encontram quando levam a cabo novas aprendizagens, com as intervenções dirigidas a ajudá-las a superar estas dificuldades e, em geral, com as atividades especialmente pensadas, planejadas e executadas para que elas aprendam mais e melhor. De um ponto de vista genérico, podemos dizer que o trabalho psicopedagógico está intimamente vinculado à análise, ao planejamento, ao desenvolvimento e à modificação de processos educacionais. (COLL, 1996, P.33 EM SOLÉ, 2001).

Assim sendo, o desafio da psicopedagogia diante do cenário da modernidade, na visão de Masini, (2006), Psicopedagogia é a área que:

- Estuda as relações que envolvam o aprender, para nelas resgatar as impressões, sentimentos, dúvidas, valores e elaborações na vida de todos os educandos, seja criança, jovem, adulto ou idoso;
- Contribui para que cada um amplie e aprofunde seus próprios significados na situação do aprender;

PAPEL DE ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL EM PSICOPEDAGOGIA

As situações mais cômodas para as questões de não aprendizado é dirigir a responsabilidade ao aluno pelo seu “fracasso”, quando, muitas vezes, é a própria instituição que fracassa. Porém deve-se insistir para que a equipe pedagógica reavalie sua postura, sua metodologia, a interação com os professores e encare as mudanças que devem ser implementadas. O Psicopedagogo tem papel essencial nesse processo, para conduzir

essas mudanças com sabedoria, após um grande trabalho de avaliação e identificação dos problemas pedagógicos que estejam prejudicando a qualidade do processo ensino aprendizagem.

É possível identificar o psicopedagogo como profissional preparado para avaliar e propor estratégias de intervenções em situações que as dificuldades de aprendizagem surjam, a despeito de suas origens e causas auxiliando os educadores, familiares e outros profissionais a promover melhorias possibilitando que os educandos reconstruam suas estratégias de aprendizagem.

No ambiente escolar o psicopedagogo deve atuar, junto aos alunos e professores, procurando construir um espaço de aprendizagem propício. De acordo com as concepções de Stigar, são importantes que suas contribuições sejam provocativas, levando a instituição escolar as seguintes reflexões:

- A qualidade do ensino que está ofertando;

A educação escolar deve ser um espaço para construção de conhecimentos acompanhada do desenvolvimento da humanidade, por isso a defesa deste trabalho para o uso das tecnologias, pois esta já se encontra inserida no contexto de todas as classes sociais.

- As metodologias de ensino;

O especialista trabalha oferecendo um suporte instrumental ou amenizando a insegurança para o professor implantar e aplicar novos métodos em determinadas salas ajudando este professor a vivenciar ou aprimorar a atuação vinculando o uso das tecnologias.

- A grade curricular;

Deve ser adequada para atender a real necessidade do aluno, respeitando o desenvolvimento dos aspectos físicos, sociais, intelectuais e outros, acordando com a faixa etária dos rendizes.

- A postura e compromisso dos professores;

A relação professor-aluno é uma questão muito importante a ser considerada na intervenção do psicopedagogo, pois muitas vezes ela poderá estar ocorrendo de maneira inadequada, pelo fato do professor desconhecer o aluno, permanecendo distante de suas reais necessidades, ou desconhecendo os problemas enfrentados por este educando no ambiente familiar, ou ainda ignorar a hipótese de desenvolvimento cognitivo deste aprendiz. Enfim, tudo o que acontece neste âmbito e que diz respeito ao especialista

Diante das ideias fundamentadas por Masini, o psicopedagogo deve ser um profissional preparado para “desenvolver com propriedade, o uso de recursos específicos,

quer para assessorar professores ou outros profissionais em situações específicas de aprendizagem, quer para o atendimento do aprendiz”. p.257

Desta forma concluo que o papel do psicopedagogo no ambiente escolar é analisar os vários aspectos da instituição, propiciando a reflexão diante da atuação destes aspectos, perseguindo uma melhoria das condições e qualidade de aprendizagem.

CONTRIBUIÇÕES DO PSICOPEDAGOGIA PARA A ALFABETIZAÇÃO FRENTE AO USO DO RECURSO TECNOLÓGICO

Ao longo da discussão deste trabalho, ficou evidenciado que alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento e as regras de geração do sistema alfabético de escrita, por isso, a estratégia necessária para o aluno se alfabetizar não é a memorização, mas a reflexão sobre a escrita. Isso quer dizer que o sistema alfabético de escrita é um conteúdo complexo, e para compreendê-lo não basta memorizar infinitas famílias silábicas, é preciso um processo sistemático de reflexão sobre suas características e sobre seu funcionamento.

Assim, destaca-se a importância do alfabetizar letrando, sendo que este decorre da compreensão significativa da aquisição da língua, ou seja, focando os aspectos sóciohistóricos.

Então, o profissional em questão deve compreender as inter-relações que cercam o aprendiz em seu ambiente sócio-histórico-cultural. Rubinstein (1992) defende a ampliação do objeto de estudo da psicopedagogia ao dizer que “a intervenção psicopedagógica tem como principal meta contribuir para que o aprendiz consiga ser um protagonista não só no espaço educacional, mas na vida em geral”. (p.104).

Diante disto, e amparados pela concepção de Weisz (2005), pode-se considerar que “o educando começa a “letrar-se” a partir do momento que nasce num ambiente letrado, rodeado de material escrito e de pessoas que usam a leitura e a escrita - e isto tanto vale para a criança das camadas favorecidas como para a das camadas populares, pois a escrita está presente no contexto de ambas -, as crianças, desde cedo, vão conhecendo e reconhecendo práticas de leitura e de escrita. Nesse processo, vão também conhecendo e reconhecendo o sistema de escrita, diferenciando-o de outros sistemas gráficos (de sistemas icônicos, por exemplo), descobrindo o sistema alfabético, o sistema ortográfico” e Quando chega à escola, cabe à educação formal orientar as melhores formas metodológicas para que o processo de aprendizado ocorra, neste sentido apresento o

computador/teclado como uma ferramenta pedagógica eficiente, capaz de propiciar os princípios da alfabetização, fazendo um sujeito autônomo e reflexivo desenvolvendo aprendizado significativo, preparando o indivíduo para uma sociedade informatizada. E citando FLORES–1996 concordam-se quando argumenta:

A Informática deve habilitar e dar oportunidade ao aluno de adquirir novos conhecimentos, facilitar o processo ensino/aprendizagem, enfim ser um complemento de conteúdos curriculares visando o desenvolvimento integral do indivíduo.

Então o professor, pode contar com mais um recurso metodológico capaz de apoiar o processo de aprendizagem e alfabetização, uma vez que em conjunto com outros recursos este terá mais facilidade para ministrar aulas contando com a eficácia do processo.

De acordo com GOUVÊA:

O professor será mais importante do que nunca, pois ele precisa se apropriar dessa tecnologia e introduzi-la na sala de aula, no seu dia-a-dia, da mesma forma que um professor, que um dia, introduziu o primeiro livro numa escola e teve de começar a lidar de modo diferente com o conhecimento – sem deixar as outras tecnologias de comunicação de lado. Continuaremos a ensinar e a aprender pela palavra, pelo gesto, pela emoção, pela afetividade, pelos textos lidos e escritos, pela televisão, mas agora também pelo computador, pela informação em tempo real, pela tela em camadas, em janelas que vão se aprofundando às nossas vistas...

Pela visão discutida no decorrer deste trabalho, a informática num enfoque psicopedagógico, segundo Nogueira (2007):

É um instrumento importante para facilitar a construção das funções: percepção, cognitiva e emoção. A informática possibilita o desenvolvimento do aprendiz unindo corpo-mente-emoção; Estimula ainda funções neuropsicomotoras que envolve diferentes aspectos: discriminação e memória; memória sequencial; coordenação Visio-motora; ativação dos dois hemisférios cerebrais (texto e imagem de forma combinada); orientação espaço temporal; e controle de movimentos.

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 pósmoderna 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 < <https://www.techtudo.com.br/dicase-tutoriais/noticia/2015/09/conheca-as-funcoes-secretas-do-seu-teclado-e-agilize-seustrabalhos.html>> acesso em: 17/03/2020
- 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: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200004> acesso em 17/03/2020.

FLORES, Angelita Marçal - A Informática na Educação: Uma Perspectiva Pedagógica – monografia- Universidade do Sul de Santa Catarina 1996 - <http://www.hipernet.ufsc.br/foruns/aprender/docs/monogr.htm> (Nov/2002).

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).

Disponível em: acesso em 17/03/2020 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. acesso em <https://letrasages.webnode.com.br/news/letrar-e-mais-que-alfabetizar/> 17/03/2020;

SOLÉ, I. Orientação educacional e intervenções psicopedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 2001

STIGAR, Rbson. Ensaio de psicopedagogia, Maio de 2008; acessada em <https://www.webartigos.com/artigos/ensaio-de-psicopedagogia/6103> 17/03/2020.

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.

DANÇA VALORES, TABUS E PRECONCEITO



THAIS RESENDE BARRETO ZAMBON

Graduação em Pedagogia (2015); Pós-graduada em Práticas Educativas, Criatividade, Ludicidade e Jogos (2019); Professora de Educação Infantil no CEI Vereador Francisco Marcondes.

RESUMO

Este artigo enfoca a dança como forma de expressão, considerando-a uma das primeiras manifestações culturais do ser humano. A escola tem reproduzido as caracterizações das danças veiculadas pela mídia sem contextualizá-las, não são todas as danças que devem fazer parte da escola. A Dança na escola contempla uma nova proposta de ensino que abrange fundamentos da Dança-Educação e da Dança Educativa Moderna. Diferentemente das tradicionais e já conhecidas técnicas, a Dança aplicada ao conteúdo escolar não pretende formar bailarinos; antes disso, consiste em proporcionar ao aluno um contato mais efetivo e intimista com a possibilidade de se expressar criativamente através do movimento.

Palavras-chave: Dança; Corpo; Movimento; Escola; Adolescente.

INTRODUÇÃO

Não necessitamos de muitas explicações para reconhecer que muitos tabus e preconceitos acabam gerando uma resistência ou uma insegurança nos alunos e professores para trabalharem com o conteúdo dança. Ou porque "não sabem" dançar, têm vergonha e ou se acham "descoordenados" ou apenas por discriminação a esse conteúdo.

Alguns professores acham desnecessário alterar a rotina de aulas programadas e quebrar a sequência de exercícios costumeiros. Ou então deixar de aplicar as regras de vôlei ou qualquer outra modalidade para trabalhar a dança. Os professores que agem assim excluem a si e aos alunos do conhecimento para a formação humana.

É na escola que muitas crianças e jovens podem se soltar e tiver acesso a estilos diferenciados de música e dança.

Por um lado temos as famílias que são permissivas demais, e oferecem um repertório de música e dança, segundo o que lhe foi ensinado, ou então trouxe de sua bagagem cultural. Por outro lado temos famílias controladoras, religiosas, que não permitem certos estilos musicais ou de dança. Enquanto isso ocorre, as alunas e alunos conhecem e apreendem, por intermédio da televisão, uma série de coreografias estereotipadas, discriminatórias e erotizadas sem qualquer reflexão ou questionamento, tanto em casa como na escola.

É no sentido de superarmos essas resistências, tabus e dificuldades dos professores, famílias e alunos que propomos essa reflexão. Primeiro, questionando a forma como algumas coreografias são levadas às casas dos alunos e à escola pela mídia; segundo, elaborando um conceito "menos formal" de dança na escola e definindo um papel para o professor diante desse conceito;

A MÍDIA, A ESCOLA E A DANÇA

Atualmente, quando se pensa em mídia se pensa logo na TV.

Sem dúvida, é este o principal veículo de comunicação em nossa sociedade, pois é este que ocupa pelo menos um sexto do tempo de uma criança entre dois e onze anos (Betto, 2002).

A televisão é atualmente importante formador de opinião, influenciando diretamente o comportamento e as atitudes dos alunos.

Não queremos ser ingênuos! A mídia tem fortes influências em toda a sociedade. A Mídia como veículo de comunicação ela pode influenciar tanto positivamente, quanto negativamente, irá depender a favor de quem e de que ela está a trabalho. A comunicação é algo inerente ao ser humano e existe desde sempre, um exemplo que demonstra a existência da comunicação desde séculos passados é o homem das cavernas que fazia invenções ao ar livre, pintava as paredes da caverna. Marcas que ficaram registradas e fazem parte do processo de evolução da raça humana. Até hoje as escritas e vestígios deixados pelos homens da caverna são objetos de estudo e de várias indagações.

Paulina OSSONA (1988) deixa claro os significados e os movimentos realizados dentro das danças primitivas, que de alguma forma sempre queriam dizer alguma coisa:

A dança da chuva - realizada para chamar a chuva necessária para saciar a sede e a própria plantação, os movimentos realizados imitavam o trovão mediante girar no solo acompanhado do rufar de tambores e dando golpes na terra. E se necessitava da parada de chuva, procurava distancia-la provocando ventos criados por meio do balanceio rítmico

de leques de folhas de palmeiras. A dança do sol – Se o desejo era que brilhasse o sol por mais tempo, para que lhe desse maior margem para a colheita, realizava danças ao redor de uma fogueira e saltava ou caminhava sobre ela.

A dança da lua – Nessa dança imitavam-se as fases da lua, para que esta influenciasse as mulheres grávidas, fêmeas prenhas e ainda as sementes.

Na puberdade – Dançava para que essa força e poder lhe acompanhasse durante sua juventude e maturidade como guerreiro, caçador, agricultor e progenitor.

A dança imitava os passos dos animais com o fim de atraí-los a miragem do tiro e imitava também o seu acasalamento, para que se multiplicassem as espécies. Na dança fazia mímica do combate e vitória. Dançava-se nos casamentos, raptando a noiva. E nos sacrifícios, dançava se para satisfizer os deuses, ao redor dos enfermos para afugentar seu mal e ao redor dos mortos para que seu espírito se afastasse.

A mídia deve ser vista e analisada através de um olhar crítico. Não podemos negar que ela é uma forte ferramenta de comunicação, mas ao mesmo tempo de alienação.

São poucos os programas televisivos que enfatizam a construção do conhecimento e que colaboram para a construção do senso crítico. Na maioria das programações mostram modelos perfeitos de ser, de viver, conviver, vida social e cultural estável, e quando aparece alguma dificuldade, a solução é sempre inusitada, com uma conquista mega, super valorosa. Enfatiza modelos de vida ideal e que o telespectador pode adquirir, desde que consuma, adquira.

Sabemos que a vida como é demonstrada na mídia é de acesso a poucos, uma camada bem pequena da sociedade, e para os que não conseguem ter senso crítico, vivem infelizes por não conquistar o que a mídia promove. Nas escolas percebemos crianças, jovens e famílias insatisfeitos com o que são e têm devido à comparação que fazem de suas vidas com o que é projetado na mídia.

Entendemos que a dança é uma linguagem corporal, e que a mídia usa essa expressão para influenciar a sociedade. Um exemplo, que podemos citar, é a estética do ballet. A imagem que a mídia e a sociedade têm construída é de que bailarinas são moças magras, de uma postura invejável, com etiquetas e pose de “boa moça”. Apresentar nos palcos, televisão e internet uma bailarina fora de forma ou “gordinha” é um crime. Nada impede uma pessoa “gordinha” dançar ballet, se exhibir nos palcos, ser aplaudida. Talvez não consiga desenvolver os movimentos com a mesma precisão de uma bailarina ou bailarino magro, mas qual o problema em ser diferente, conquistar espaços diferentes?

O mesmo acontece com homens que decidem serem bailarinos. Há um preconceito. A mídia, na maioria das vezes explora imagens de grupos de ballet formado por mulheres.

Queremos fazer uma reflexão de qual papel da escola? Qual papel do educador frente essas questões.

Segundo (BETTO, 2002), a televisão entra na casa de nossos alunos (direta ou indiretamente) sem qualquer reflexão ou acompanhamento dos pais, tornando-se soberana e assumindo, possivelmente, um "papel deseducativo e deformador" (Betto, 2002).

No contexto escolar, a dança acaba perdendo seu valor cultural. Em muitas escolas assistimos a continuidade do "papel deseducativo e deformador". Estamos por entender as causas. Não sabemos se é negação da realidade, se há timidez por parte de professores e gestores escolares, ou porque não sabem como trabalhar a dança no contexto histórico e cultural. Ainda vemos nos interiores das escolas, as danças padronizadas! Os professores evitam trabalhá-las com os alunos ou, quando, por motivos religiosos, acham as músicas e danças impróprias para a escola. Ou então, as repetem, como mero entretenimento, as coreografias padronizadas que os alunos conhecem, reforçando ainda mais os estereótipos e padrões mercadológicos.

É interessante como Frei Betto se posiciona frente ao contexto da dança na escola.

"a dança perde o seu valor cultural, estético e expressivo e vira um simples entretenimento" (Frei Betto, 2002).

Frei Betto (2002) diferencia dois termos que são bem colocados se refletidos no contexto do trabalho da dança na escola: cultura e entretenimento.

Segundo Frei Betto (2002), a cultura busca a evolução humana e provoca discernimento e crítica; e o entretenimento busca apenas o divertimento e cria a hipnose e a alienação coletiva.

Precisamos deixar de ver a dança em nossas escolas como entretenimento e assumi-la como cultura. Trabalhar a dança ressaltando as contradições, os tabus e os preconceitos existentes na sociedade, resgatando o conhecimento mercantilizado dos alunos sobre esse tema e transformando-os em conhecimento crítico e discernido; livrando-se de preconceitos.

CONCEITO DE DANÇA ESCOLAR E O PAPEL DO PROFESSOR

Dançar é uma das maneiras mais divertidas e adequadas para ensinar, na prática, todo o potencial de expressão do corpo humano. Enquanto os alunos mexem o tronco, as pernas e os braços aprendem sobre o desenvolvimento físico. Introduzir a dança na escola equivale a um tipo de alfabetização. É um ótimo recurso para desenvolver uma linguagem diferente da fala e da escrita, aumentar a sociabilidade do grupo e quebrar a timidez.

A dança é movimento e não pode ser satisfatoriamente descrita, verbalizada, é essencial vivê-la, senti-la, experimentá-la. É inerente ao ser humano, em qualquer um de nós, em qualquer homem ou mulher que transita pela rua. É necessário desmistificá-la, desenterrá-la, cultivá-la e compartilhá-la.

Sem música não há dança. Sem movimento corporal também não. A dança, portanto, apenas ocorre quando o corpo executa movimentos a partir de um determinado ritmo.

... Não nos importa o movimento pelo movimento, o gesto apenas por objetivos físicos. Importa-nos o movimento integrado com a participação da alma: um corpo liberto, expresso em gestos, desenhando emoções no espaço, esculpindo o ar de prazer. (JOSÉ DE ANCHIETA, 1995).

Ao contrário do que se propõe em outros grupos sociais, a proposta de trabalhar a dança na escola é para romper com essa ideia de que dança é uma coreografia montada com passos feitos.

Logo, o que se espera da dança na escola é que o corpo se movimente no ritmo da música e que haja expressão de sentimentos a partir do próprio movimento. E isso qualquer um faz: menino ou menina.

A dança na escola tem objetivos específicos: conscientização e Expressão corporal. Não tem exigências de idade, condicionamento físico, preparo corporal, flexibilidade, problemas com articulações, postura e desenvoltura.

A dança escolar visa trabalhar todos os aspectos acima relacionados sendo que cada um, dentro de seus limites e possibilidades executará os movimentos propostos não havendo nenhum compromisso em “acertar” ou “errar”, pois o objetivo é levar as crianças a descobrirem habilidades que desconhecia, trabalhando a reeducação postural, a psicomotricidade, disciplina, etc. (FERREIRA, 2005)”.

Geralmente nas escolas, a dança é oferecida e trabalhada nas aulas de educação física.

“Para Giffoni (1973, p.15) a prática da Educação Física completa e equilibra o processo educativo e acrescenta como opção nesta área a dança “em todas as suas formas de exercício” destacando que a mesma apresenta-se como uma das atividades mais completa, além de concorrer de forma acentuada para o desenvolvimento integral do ser humano.

Falar do papel do professor em relação à dança é falar do processo de formação desse profissional. Esse é um dos pontos mais críticos, e ocupam diálogos e reflexões nos congressos, palestras, conferências... Marques (1999), afirma que: o ensino universitário nessa área não vem sendo capaz de suprir as demandas do mercado, deixando em aberto as suas responsabilidades. Tanto o professor de Educação Física como os Pedagogos vêm trabalhando com a dança sem ter uma contextualização para isto.

Rangel (2002, p.61) também faz referência à dança como estratégia pouco utilizada na Educação Física e ao mesmo tempo uma crítica aos cursos de graduação em formação específica:

(... é certo que a pouca utilização desta atividade em propostas escolares, pode ser um reflexo de sua situação nos cursos de graduação em Educação Física (licenciatura), da visão que os graduandos têm a respeito da dança e, conseqüentemente, do enfoque que a mesma tem recebido, além da falta da licenciatura em cursos superiores de dança). Rangel (2002, p.61).

A dança é, sem dúvida, uma das maiores catalisadoras da manifestação e expressão do movimento humano. Sem a intenção de formar bailarinos, a escola pode proporcionar ao aluno um contato mais efetivo e intimista com a possibilidade de se expressar criativamente com o movimento.

A MÚSICA, A DANÇA E OS MOVIMENTOS

A dança se manifesta no corpo através de um som, de uma música. Essa dimensão possibilita a criação do movimento, a compreensão de ritmos variados, em que a criança se relaciona com o meio. Dessa forma, a dimensão do corpo na dança é a porta de entrada para o desenvolvimento global do ser humano.

Segundo Gaya (1997, p. 354), “de modo geral o corpo vai à escola, mas normalmente não participa das atividades escolares ou quando participa, o faz de maneira muito tímida”.

O papel da dança não é somente educar e sermos educados, é dar sentido ao que está sendo vivido, criando interfaces entre quem está dançando, seus conhecimentos e suas experiências pessoais, ou seja, sua subjetividade.

Segundo Vargas (2009, p. 63):

“O movimento é a expressão particular de cada ser humano. Dançando, o indivíduo é capaz de revelar suas mais íntimas características. Por meio dos movimentos do corpo, podemos aprender a relacionar nosso ser íntimo com o mundo exterior. Recebemos estímulos externos que nos fazem reagir, projetando para fora nossos impulsos internos” [...].

O conceito de música varia muito de cultura para cultura, pois cada povo tem suas tendências e maneiras de se expressar. Mas independente da cultura de cada povo ou região, a música possui elementos básicos que se faz necessário conhecermos para podermos estar mais bem preparados para elaborar e planejar as atividades para as aulas de dança. A música está intrinsecamente ligada à dança, pois é difícil dançar sem música.

Desde a educação infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, desvalorizamos o brincar e as expressões corporais das crianças e trabalhamos para adaptar seus

movimentos a quatro paredes, tornando-as atentas e estáticas. Nossas ações costumam se direcionar para os processos mentais que almejam a alfabetização, e assim deixamos de oferecer possibilidades para os alunos explorarem fisicamente o mundo ao redor. Uma pena, pois eles perdem a oportunidade de aprender pela integração entre corpo e mente muito potente para a construção de um saber-fazer. Deveríamos ensinar como a estrutura física pode ser um veículo para captar, de maneira sensível e criativa, emoções, sentimentos, percepções e pensamentos.

O corpo não é apenas um meio para o desenvolvimento de aprendizagens, ele pode ser em si mesmo objeto de conhecimento. Referimos-nos ao aspecto histórico e social. Isto é, um elemento carregado de significados culturais. Ao longo da história, as formas de andar, gesticular e comer se modificam, bem como as expressões faciais, as ideias e mesmo sentimentos como o pudor e a vergonha. Os corpos de cada época carregam valores, crenças e regras de convivência. Assim, não é possível desvinculá-los de um tempo e um lugar.

O conceito de corporeidade o corpo vivenciado no tempo e no espaço precisa ser retomado. A ausência de um trabalho sobre isso na escola não interfere apenas no desenvolvimento infantil, mas também afeta os adolescentes. Portanto, são necessárias duas modalidades de ações educacionais. A primeira, a valorização de práticas por meio da dança, do teatro, da meditação e dos jogos, por exemplo, que permitam a exploração de sensações capazes de ampliar a consciência corporal dos alunos. A segunda, composta de atividades que problematizam a noção de estética e sua relação com a cultura. Esse esforço contribuirá para a aprendizagem de um saber-fazer que, ao integrar corpo e mente, fortalecerá a emancipação discente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de educação, homem e mundo é necessária e base indispensável na formação do educador. É preciso entender que não há separação, divisão entre desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor. Ao professor deve ser garantida uma formação continuada para que possa oportunizar estratégias diferenciadas por meio de jogos, danças, ginásticos e esportes, contribuindo para que o aluno tenha conhecimento sobre o seu corpo. O estudo sobre a dança, a partir de outras áreas científicas, pode indicar possibilidades futuras de reflexão e pesquisa para aqueles que pretendem ampliar/aprofundarem as fronteiras do conhecimento sobre a dança e também sobre seu

ensino. Podemos ver que os pontos marcantes a respeito da marginalidade da dança na escola, o sexismo, o preconceito.

O que fará a diferença no ensino, nas escolas e nas aulas sobre dança é a postura do educador frente às possibilidades de desenvolver uma aula envolvente, cativante e cheia de significados. Fica por conta do professor não reforçar atitudes preconceituosas e sim buscar conhecimento para atuação cada vez melhor no seu fazer diário. Quanto aos estilos de dança que flutuam em função da moda, se faz necessária uma atitude de constante filtragem, de formação com alunos, escola e família. Se, por um lado, se exige uma discussão no campo da educação física, a fim de desenvolver a dança nesse espaço disciplinar, por outro lado, a dança existe como uma prática cultural externa à escola.

REFERÊNCIAS

ANCHIETA, J. **Ginástica afro-aeróbica**. Rio de Janeiro: Shape, 1995.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica / Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CUNHA, M. **Aprenda dançando, dance aprendendo**. 2 ed. Porto Alegre: Luzatto, 1992, p.11-13.

FERREIRA, V. **Dança escolar: um novo ritmo para a Educação Física**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro**. 3 ed. São Paulo: Scipione, 1992.

GIFFONI, M.A. C. **Danças folclóricas brasileiras e suas aplicações educativas**. 2 ed. São Paulo: Melhoramentos. 1973.

LABAN, R. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone. 1990.

MARQUES, I.A. **Ensino da dança hoje: Textos e contextos**. São Paulo: Cortez. 1999.

OSSONA, P. **A educação pela dança**. 3 ed. São Paulo: Summus, 1988.

RAMOS, J.R.da S. **Revelando a dança funk como expressividade da linguagem corporal na escola: uma pesquisa ação em etnometodologia na educação física.**

Disponível em: <http://www.efdeportes.com/> acesso em 04/04/2020.

RANGEL. N. B. C. **Dança educação, educação física: proposta de ensino da dança e o universo da educação física.** Jundiaí: Fontoura. 2002.

TEORIA DA APRENDIZAGEM E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA



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 as teorias da aprendizagem, sua importância e a relação com a psicologia. Trata das questões relacionadas as dificuldades de aprendizagem. Acredita-se que ao conhecer as teorias, o professor cria diversas alternativas para a prática em sala de aula de forma que as questões relacionadas a aprendizagem da criança aconteçam da melhor forma possível.

Palavras chave: Aprendizagem; dificuldades de aprendizagem; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

São muitos os desafios enfrentados no processo educativo. Sempre encontramos os mais diversos diálogos em relação ao processo de aprendizagem. A formação de professores é essencial para direcionar todas as ações relacionadas a aprendizagem, dessa forma aqui serão apresentados diálogos sobre aprendizagem, dificuldades de aprendizagem contribuindo assim para a formação de professores.

O estudo aqui apresentado relata as teorias da aprendizagem de forma ampla e discute sobre a psicologia e suas importantes contribuições. Esse artigo tem o objetivo de ampliar de forma significativa conceitos importantes da aprendizagem e como ela se dá.

Aprendizagem é um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente. A aprendizagem se dá através de estímulos e relações sociais.

A aprendizagem é um objeto de estudo da Psicologia, contudo na Educação é também um importante objeto de estudo a fim de que se possa refletir sobre os fundamentos dos

processos pedagógicos e a prática pedagógica. É importante destacar que o processo de aprendizagem é uma construção histórica que passou por muitos momentos importantes e que cada momento traz importantes contribuições. Iniciamos pela psicologia denominada behaviorismo juntamente com a psicologia da Gestalt e psicologia analítica (psicanálise), teorias sociointeracionistas, cujos principais representantes são Piaget, Vygotsky e Wallon.

No movimento behaviorista, a aprendizagem é entendida como a mudança de comportamento advinda da experiência. Essa influência do behaviorismo é o que ainda é muito discutido e colocado na prática pedagógica e esta corrente apresenta como núcleo central a aprendizagem.

A psicologia da Gestalt tem como ponto de partida a percepção, para os especialistas a percepção encontra-se entre os estímulos fornecidos pelo meio e a resposta do indivíduo. Assim como para o behaviorismo, a Gestalt entende a Psicologia como uma ciência que estuda o comportamento, mas, com suas diferenças teóricas – os behavioristas estudavam o comportamento pela relação estímulo-resposta e desconsideravam os conteúdos conscientes devido à impossibilidade de controlá-los de modo científico. De acordo com os gestaltistas, o comportamento deveria ser observado em seus aspectos mais globais e deveria haver a consideração das condições que alteram a percepção do estímulo.

A psicanálise foi desenvolvida pelo austríaco Sigmund Freud, com o objetivo de tratar desequilíbrios psíquicos. Este corpo teórico foi responsável pela descoberta do inconsciente.

Aparentemente, é óbvia a justificativa para a presença de matérias, disciplinas e conteúdos relacionados à Psicologia nos diversos cursos de graduação e pós na área de Educação. Um primeiro olhar sobre essa suposta obviedade conduz ao fato de que conceitos popularmente consagrados, como os de aprendizagem, desempenho, compreensão, avaliação, motivação, desenvolvimento e uma infinidade de outros, estão definitivamente incorporados ao linguajar cotidiano do educador. E, por suposto, a ciência que lida com essas questões é a Psicologia. (CARRARA, 2007, p. 1)

Como a psicologia é de extrema importância para compreender a aprendizagem vamos aprofundar um pouco essa questão. A aprendizagem na perspectiva empirista nos reforça a ideia de que a mudança de comportamento resulta-se da experiência. Essa concepção ainda hoje é recorrente e sempre é discutida nos discursos relacionados a aprendizagem.

Neste viés, Giusta (2003) esclarece que no movimento empirista são sintetizados os seguintes princípios: o conhecimento tem como fonte de experiência sensível, em que o conteúdo da mente é construído de sensações, percepções e ideias dos fatos colhidos pelos órgãos dos sentidos. Sendo assim, as informações e dados são extraídos do real e a objetividade é o critério que permite definir o que é e o que não é científico, a mente humana

a partir do momento que observa o impacto do mundo exterior o reproduz. O homem ao nascer então seria uma tábua rasa que traz a ideia que as ideias não são inatas e que não há a possibilidade de conhecimento fora do que as sensações podem nos fornecer.

Essas concepções apresentadas pelo empirismo foram sendo revistas e modificadas com o passar dos anos, mas serve de base para compreender como a aprendizagem foi sendo construída.

Já aprendizagem na perspectiva racionalista é reflexo de uma psicologia chamada de Gestalt que nasce na Alemanha no princípio do século XX, essa psicologia opõe-se ao Behaviorismo e pressupõe que todo conhecimento é fruto de estruturas racionais, pré-formada dos sujeitos. Nessa teoria, a aprendizagem tem o sentido de solução de problema por meio de *insight*. Dessa forma, apesar de teorias distintas ambas pretendem compreender como seria possível garantir aprendizagem para cada criança, sendo que cada teoria o faz à sua maneira.

Outra concepção de aprendizagem é apresentada pela visão construtivista nos traz a noção de interdisciplinaridade fornecida pela epistemologia genética destacando as contribuições de Piaget. Os conteúdos da psicologia genética tratam da construção do conhecimento como empreendimento da humanidade, nas ideias da ciência e das tecnologias. A psicogênese refere-se à formação dos conhecimentos do sujeito e trata das estruturas cognitivas.

Através dos estudos de Piaget (1983), é possível compreender que o desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é compatível ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Deste modo, é possível inferir que as crianças não raciocinam como os adultos e apenas gradualmente se inserem nas regras, valores e símbolos da maturidade psicológica. Essa inserção se dá mediante dois mecanismos: assimilação e acomodação.

A assimilação é o processo de incorporar objetos do mundo exterior a esquemas mentais preexistentes. Poderíamos ter como exemplo uma criança que já compreende aves como um animal que voa, com penas e asas, e ao ver um avestruz, tentará assimilá-lo ao que já conhece sobre aves, mas que ainda não é totalmente conhecido. Por sua vez, a acomodação fazer referência a modificações dos sistemas de assimilação, influenciadas pelo mundo externo. Como no exemplo citado, após compreender que avestruz não voa, a criança adaptará seu conceito geral de ave, a fim de incluir os animais que não voam.

Piaget (1983) também ressalta que o desenvolvimento das operações mentais depende de um meio rico de estímulos, ambiente adequado e propício, em que a criança possa desenvolver suas potencialidades, favorecendo assim seu crescimento físico,

emocional e social. Com o passar do tempo, estudos foram constatando que o desenvolvimento das crianças e a inserção da cultura podem acontecer de outras maneiras. Contudo, as contribuições de Piaget ainda norteiam a prática dos professores e ampliam o conhecimento sobre a criança, pois apesar das suas particularidades, estudar sobre o desenvolvimento é essencial para entender a criança.

Nesta perspectiva, em sala de aula é importante que os professores estabeleçam uma ligação para descobrir aquilo que a criança já sabe, e o que de fato precisa aprender ainda. Conhecer sobre si e sobre o desenvolvimento da criança é essencial para que seu desenvolvimento possa acontecer da melhor forma possível. Assim como os estudos de Piaget, outros autores também subsidiam a discussão acerca do processo de aprendizagem, como podemos destacar a importância da psicologia para a aprendizagem a abordagem sócia histórica da psicologia soviética, que trouxe contribuições no estudo sobre a natureza da psique e suas determinações, fala das relações de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem e pensamento, aspecto em que um estudo mais apurado sobre as concepções de Vygotsky se torna essencial.

Segundo Vygotsky (1987), a interação entre os indivíduos gera novas experiências e conhecimentos e que a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do indivíduo acontecem através da interação social, isto é, de sua interação com outras pessoas e com o meio em que está inserido. Para tanto, a criança necessita de interação com um sujeito e não somente com um objeto.

Vygotsky (1987) considera a aprendizagem como uma experiência social, mediada pela utilização de instrumentos e signos. Para ocorrer a aprendizagem, a interação social deve acontecer dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que seria a distância existente entre aquilo que o sujeito já sabe, ou seja, seu conhecimento real, e aquilo que o sujeito possui potencialidade para aprender, seu conhecimento potencial. Sendo assim, a aprendizagem ocorre no intervalo da ZDP, em que o conhecimento real é aquele que o sujeito é capaz de aplicar sozinho, e o potencial é aquele que ele necessita do auxílio de outros para aplicar.

O professor deve mediar a aprendizagem utilizando estratégias que levem o aluno a tornar-se independente e estimule o conhecimento potencial, de modo a criar uma nova ZDP a todo o momento. Para isso é importante que o professor assuma o papel de mediador, favorecendo a criança e possibilitando que os conhecimentos sejam adquiridos.

Uma das suas principais contribuições sobre o processo de aprendizagem se dá pela definição de pensamento e linguagem, que possuem origens diferentes, já que inicialmente

o pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual. Suas trajetórias de desenvolvimento, entretanto, não são paralelas - elas cruzam-se.

Contudo, esta aprendizagem é um processo que exige que a criança esteja preparada para aquele momento, muitas crianças demoram mais que outras para conseguirem aprender, pois seus estímulos e interações variam.

Assim, podemos ponderar que a aprendizagem é um fenômeno que faz parte do escopo de estudo da psicologia, sendo considerada como uma modificação do comportamento do indivíduo em função da experiência. Através de objetivos bem definidos, a aprendizagem escolar precisa ser sistemática e intencional, o momento de construção de conhecimentos é realizado pela organização das atividades, repletas de estímulos, que a desencadeiam. Desta forma, o professor precisa buscar entre as diversas alternativas, aquela que seus alunos se adaptam melhor, o que exige troca de experiência, pois não há limites para o conhecimento. Para aprender é necessária a disposição dos envolvidos, ninguém aprende se não estiver disposto a aprender e aqui entra o papel importante do professor, que precisa cultivar no aluno o interesse em aprender, pois só assim o conhecimento terá significado.

A aprendizagem pode ser definida como o despertar de processos de desenvolvimento no interior do sujeito, proporcionado através do meio, para ele a aprendizagem é um processo entre aquele que ensina e aquele que aprende para ele a criança aprende nas relações sociais. Para isso é importante à mediação no processo de ensino e aprendizagem que proporcione uma troca de experiências (VYGOTSKY, 1998, p. 100).

Para que a aprendizagem aconteça, todos os envolvidos no processo precisam estar dispostos a aprender, muitas vezes falta o interesse tanto por parte da criança, como do professor. O meio em que a criança está inserida é determinante para suas experiências de aprendizagem. Na escola, o papel do professor se torna crucial, por que precisam o tempo todo variar as estratégias, reorganizar o planejamento.

Neste sentido, Giusta (2003) esclarece que o ato de aprender não se restringe ao registro de informações fornecidas pelo meio. O aluno não é meramente um receptáculo passivo dos conhecimentos transmitidos pelo professor, assim como o professor nem sempre é um modelo bem sucedido. A relação de ensino e aprendizagem é altamente complexa, nem tudo que ensinamos o aluno aprende, ou se aprende nunca será na proporção que esperamos.

A passagem de uma concepção de ensino\aprendizagem de tipo empirista, centrada no professor para uma concepção relativista dialética (construtivista), requer por extensão, a ampliação das relações humanas em sala de aula. A relação professor\aluno continua sendo da maior importância, mas as pesquisas sobre o assunto vêm demonstrando que as interações entre os alunos não podem e não devem continuar sendo negligenciadas. Ao contrário do que se pensava, são as interações entre iguais, entre pares, a fonte do processo de socialização, da aprendizagem

do controle da agressividade, da elaboração e da adaptação as normas, da superação do egocentrismo, da relativização dos pontos de vista, ser corajoso para preservar as ideias que julgar razoáveis, ser generoso para ajudar o outro a resolver suas dificuldades, ser sincero e oportuno nas críticas e desacordos. (GIUSTA, 2003, p. 65)

Neste contexto, o construtivismo contribui com uma nova mentalidade em relação ao processo de ensino e aprendizagem e à avaliação. Contudo é essencial compreendermos que a aprendizagem e a construção do conhecimento são processos naturais e espontâneos do ser humano, que desde o nascimento passa por situações de aprendizagem, mesmo para sua sobrevivência. Com o passar do tempo, a criança vai sendo capaz de formular hipóteses e começam a tentar entender sua própria existência.

Apesar de ser considerada natural, a aprendizagem também precisa ser vista como uma complexa atividade mental, em que o pensamento, percepção, emoções, memória, motricidade e os conhecimentos prévios estão envolvidos. O processo de aprendizagem e de construção de conhecimento se dá nas mais variadas situações e locais, dentro e fora da escola, na sua relação com o meio, até mesmo no brincar. Para isso é necessário estímulos para que o aprendizado seja significativo e ajude a desenvolver as potencialidades de cada um.

Hamze (2012) esclarece que aprendizagem pode ser entendida como um processo de mudança de comportamento obtido, por meio da vivência e experiência estabelecida por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Desta forma, aprender ocorreria em decorrência da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente. O autor ainda defende que de acordo com a nova ênfase educacional, que se mostra centrada na aprendizagem, o professor acaba por se constituir como coautor do processo de aprendizagem dos alunos. Considerando esta concepção focada na aprendizagem, o conhecimento é construído e reconstruído continuamente.

Neste viés, Fernandez (1990) esclarece que todo indivíduo possui sua maneira própria de aprendizagem e os meios de construir conhecimento, esse processo inicia-se desde o nascimento e constitui-se em molde ou esquema, sendo fruto do inconsciente simbólico. Assim, as mudanças que acontecem no comportamento do sujeito são resultados do vínculo entre as experiências anteriores e os novos conhecimentos adquiridos. Essas mudanças podem ser facilmente observadas em crianças, pois tudo que existe ao seu redor é novo e desperta curiosidades.

Dessa maneira, a aprendizagem é vista como um processo de mudança de comportamento obtido por meio da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais resultantes da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente em que se vive, levando em consideração os conceitos culturais que o grupo social conhece e considera correto. É, então, o resultado das experiências anteriormente adquiridas, visto que cada experiência acrescenta aos

indivíduos novos saberes, e são justamente esses saberes que trazem mudanças de comportamento. Se antes de aprender o indivíduo agia de forma incorreta, agora, com a aprendizagem, irá agir de forma diferente, demonstrando que aprendeu. (ALEXANDRE, 2010, p. 53)

É importante destacar que a aprendizagem precisa ser significativa e criar novas possibilidades e com isso é essencial a contribuição de Ausubel (2000), que defende que aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e através disso tornar-se capaz de relacionar e acessar novos conteúdos. O autor apresenta a Teoria da Aprendizagem Significativa, que se constitui numa teoria cognitivista, que pretende compreender os mecanismos internos que ocorrem na mente humana durante o processo de aprendizagem e de estruturação do conhecimento.

Apresentaremos alguns conceitos relativos à aprendizagem que se articulam e são necessários para a compreensão do processo como um todo. Primeiramente precisamos entender o que vem a ser a estrutura cognitiva, que se constitui do conjunto total e organizado de ideias de um determinado indivíduo, seja no contexto de aprendizagem ou não, mas de uma área específica de conhecimento. Assim, a estrutura cognitiva de cada indivíduo é extremamente organizada e hierarquizada, de forma que as diversas ideias encadeiam-se conforme a relação estabelecida entre elas. Além disso, é nesta estrutura que se aportam e se reestruturam novos conceitos e ideias que o indivíduo gradativamente internaliza e aprende.

O conceito de aprendizagem nesta teoria constitui-se na ampliação da estrutura cognitiva, por meio da inclusão de novas ideias a ela. A aprendizagem pode variar de mecânica a significativa conforme o tipo de relacionamento que se apresenta entre as ideias já existentes nesta estrutura e as novas que se estão internalizando. Como aprendizagem significativa podemos entender como o processo que se dá quando as novas ideias se relacionam de forma lógica e explícita com as ideias já existentes. Para ser significativa, a aprendizagem necessita ser também substantiva, isto é, uma vez aprendido determinado conceito, o indivíduo consegue externar o que aprendeu por si próprio, demonstrando que compreendeu o sentido o significado e consegue utilizá-lo quando necessário.

Ainda conforme Ausubel (2000), a aprendizagem pode se processar de duas formas, pela descoberta, quando o aluno acaba por aprender sozinho, descobrindo algum princípio, relação, lei, que auxilia na solução de um problema; e também pela recepção, quando o aluno recebe a informação pronta (como em uma aula expositiva) e o trabalho do aluno consiste em atuar ativamente sobre esse material, a fim de relacioná-lo a ideias relevantes disponíveis em sua estrutura cognitiva.

As ideias de Ausubel possuem boa consistência "lógica", sob o ponto de vista de professores interessados em aplicar de imediato os modelos teóricos, o que, muitas vezes, não acontece com outras teorias. Sua forma de ver a educação vai permanecer por muitos anos, pois assim como ele pensou a educação precisa de mudanças que consigam despertar no aluno o interesse em aprender. Assim, é essencial que o processo de aprendizagem tenha significado para a criança, permitindo que o processo seja prazeroso. Quando mais gostamos de algo mais é possível aprender com isso.

Contudo é necessário que professores que estejam preocupados com a aprendizagem de seus alunos, buscando alternativas positivas para os problemas encontrados na sala de aula e garantindo o desenvolvimento da autonomia. Para tanto, podem se valer de várias teorias disponíveis para o estudo, porém tendo sempre um olhar crítico e reflexivo sobre as mesmas. Como por exemplo, as descobertas de Piaget tiveram grande impacto na pedagogia, mas de certa forma, demonstraram que a transmissão de conhecimentos é uma possibilidade limitada.

Fonseca (1995), valendo-se dos estudos das Ciências Cognitivas e neurociências, esclarece como os dois hemisférios do cérebro trabalham em conjunto. Deste modo, o hemisfério esquerdo é responsável pelas funções de análise, organização, seriação, atenção auditiva, fluência verbal, regulação dos comportamentos pela fala, raciocínio verbal, vocabulário, cálculo, leitura e escrita, sendo o hemisfério dominante da linguagem e das funções psicolinguísticas.

Já o hemisfério direito é responsável pelas funções de síntese, organização, processo emocional, atenção visual, memória visual de objetos e figuras, principalmente processando os conteúdos não-verbais, como as experiências, as atividades de vida diária, a imagem as orientações espaço-temporais e as atividades interpessoais. Deste modo, é possível compreender que para aprender são ativadas várias áreas do cérebro, e para isso é importante os estímulos certos desde cedo, para que novas conexões possam ser constituídas.

Como educadores precisamos favorecer cada dia mais essas conexões. Quando não estimulamos uma criança, o seu desenvolvimento acontece de forma muito lenta e impossibilita um bom desenvolvimento no futuro. Por isso é importante a interação com pessoas, culturas, objetos e com meio em que vive, pois só assim ela poderá criar vínculos e estabelecer relações que serão para a vida.

Neste contexto, Wallon foi o primeiro considerar no desenvolvimento da pessoa em três campos: o primeiro as emoções, o segundo o movimento, compreendido aqui como o primeiro sinal de vida psíquica, o terceiro a inteligência, que decorre das experiências com

o externo, que se dá em três momentos diferentes: sincrética, misturando as coisas, gerando certa confusão, pois não se separa qualidade do objeto. O segundo momento, seria o pensamento categorial – conceitual, que ocorre na idade escolar, trazendo a possibilidade de pensar o real através de categorias, diferenciações, classificações. O terceiro seria a construção do "eu" como pessoa, ou seja, como o indivíduo constrói a consciência de si.

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade. (WALLON, 2007, p. 198).

Ainda segundo o autor, não podemos falar da criança sem trazer à tona o papel das suas emoções, por mais que esse assunto já tenha sido abordado nos estudos feitos por ele, só hoje com os avanços da neurociência e sua contribuição para a educação, as emoções vêm ganhando espaço nas discussões educacionais. Sem dúvida contar com a colaboração de Wallon nos permite ter um olhar mais sensível pela criança.

As emoções funcionam quando as imagens processadas no cérebro colocam em ação uma série de regiões incitadoras de emoções, como, por exemplo, a amígdala ou regiões especiais do lobo frontal. Assim que uma destas regiões é ativada seguem-se determinadas consequências: glândulas endócrinas e núcleos subcorticais segregam moléculas químicas que são enviadas tanto para o cérebro como para o corpo (por exemplo, o cortisol, no caso do receio), certas ações são levadas a cabo (por exemplo, fugir ou ficar imóvel; contração dos intestinos, de novo no caso do receio) e assumem-se determinadas expressões (por exemplo, uma expressão e uma atitude de terror). (DAMÁSIO, 1996, p. 144)

Através das emoções podemos também aprender mais e melhor, a criança em sua singularidade também recebe interferências negativas, uma vez que a criança passa por um grande choque, algo que mexeu com seu emocional, isso interferirá em todo o desenvolvimento da criança.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Atualmente, há uma grande dificuldade encontrada pelos profissionais de educação de conhecer as características da criança, perceber suas potencialidades e possíveis dificuldades encontradas no processo de aprendizagem. A cada dia, pelos mais variados motivos, crianças são estigmatizadas como incapazes de aprender. É importante que o professor estude constantemente, a pesquisa como objeto de estudo em sala de aula é essencial para que professores não cometam erros graves de diagnosticar e encaminhar crianças em consultório ou tratamento por não conseguirem aprender da maneira convencional e por isso serem diagnosticados precocemente. A escola tenta explicar os

problemas que ocorrerem na sala de aula e por isso tenta tirar os problemas da sala de aula e levar para os consultórios médicos e psicopedagógicos.

Quando um aluno não realiza uma tarefa escolar, não significa que ele seja atrasado ou tenha algum problema. Simplesmente pode estar ocorrendo uma inadequação entre o que está sendo proposto e que o aluno pode realizar naquele momento. Melhor dizendo: o aluno tem potencial e pode realizar até mais do que a escola está oferecendo o que lhe falta é a possibilidade de mostrar o que já sabe e em contrapartida, entendimento por parte da escola, para enxergar por que ele não está produzindo dentro do padrão esperado. (HASHIMOTO, 1997, p. 103)

Um professor que conhece sobre o processo de aprendizagem, ao invés de julgar o aluno e tirar suas próprias conclusões, busca formas de ajudar a criança a aprender melhor. Na maioria das vezes, com a intervenção correta do professor, ou ainda pelo próprio desenvolvimento da criança e sua maturidade, a dificuldade vai embora e a criança passa a aprender mais e melhor. Assim, muitas vezes,

A dificuldade de aprendizagem é uma situação momentânea da vida do aluno, que não consegue caminhar em seus processos escolares, dentro do currículo esperado pela escola, acarretando comprometimento em termos de aproveitamento e/ou avaliação. (HASHIMOTO, 1997, p. 85)

Neste sentido, é importante ressaltar que para que a criança possa de fato aprender é necessário que o seu sistema nervoso esteja preparado para adquirir as novas informações e muitas vezes a criança ainda não está cognitivamente preparada, e para que seja feito um diagnóstico da criança são necessários diversos profissionais em conjunto para que seja feita a observação das crianças, através de testes específicos e só então o diagnóstico.

Entretanto, temos atualmente uma prática comum entre os profissionais de educação de diagnosticar e taxar as crianças, o que tem gerado muita preocupação entre crianças, pais e professores. Com isso as crianças, muitas vezes, se tornam inseguras e ficam desmotivadas porque passam a acreditar que têm problemas de aprendizagem, o que logo se transforma em um bloqueio de aprendizagem, a sensibilidade em relação às dificuldades se faz necessária a cada dia. O conhecimento do professor pode fazer a diferença na sala de aula, para fazer as intervenções nos momentos necessários, evitando este processo de buscar traçar um diagnóstico que justifique determinada dificuldade da criança.

No quadro abaixo é possível perceber que para cada questão existe uma mediação diferente a ser feita por um determinado profissional. No caso das dificuldades de aprendizagem, o problema é resolvido na escola, com os profissionais que atuam com a criança para reabilitá-la e inseri-la da melhor forma possível no meio.

PROFISSIONAL	COMPETÊNCIA	ATUAÇÃO	MEDIDAS

Médico	Distúrbio\ Doença	Consultório	Exames clínicos medicação
Especialista	Problema diagnóstico específico	Consultório	Terapias específicas
Professor / Orientador	Dificuldade escolar (aprendizagem)	Escola	Metodologias estratégias recuperação do aluno.

Quadro 1: Áreas de atuação nas dificuldade de aprendizagem
Fonte: HASHIMOTO (1997, p. 105)

O quadro acima traz à tona um assunto de extrema importância que é o uso de medicamento de forma precoce e, em alguns casos, até desnecessariamente. Hoje, o mercado farmacêutico vem crescendo bastante, que tem ocorrido também em relação ao uso de medicamento em crianças que estão sendo diagnosticadas com TDAH(Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade). As crianças com o diagnóstico de TDAH passam a tomar um medicamento chamado ritalina, que é indicado por neurologistas para o tratamento dessa dificuldade de aprendizagem.

Segundo Moyses (2013), esta substância teria o objetivo de melhorar a concentração, diminuir o cansaço e acumular mais informação em menos tempo, contudo ela aponta que, muitas vezes, crianças questionadoras e que não se adaptam a uma rotina escolar são medicadas. Nesse caso, o que era inicialmente uma dificuldade de aprendizagem passa a ser uma doença que necessita de medicamentos específico, mas o que é preocupante é que as medidas de recuperação de alunos hoje nem sempre vem contribuindo para uma melhora da criança, e, na maioria das vezes, surgem ainda mais dificuldades.

Infelizmente, na prática não acontece como no quadro apresentado anteriormente, pois muitas vezes essas estratégias de recuperação do aluno não acontecem, ou quando acontecem não são encaminhadas de forma positiva como deveriam. O olhar sensível em relação a criança ainda precisa ser muito apurado entre os educadores.

Ainda existem muitas crianças sofrendo com problemas e dificuldades de aprendizagem que perduram por todo o período de escolarização, que sem as devidas intervenções acabam por gerar sofrimento na fase adulta por não saberem lidar com seus problemas. Como educadores, é essencial atentarmos o máximo possível para estes casos, buscando novos meios, novas estratégias, novas formas de compreensão a fim de auxiliar o processo de aprendizagem, para que este ocorra de maneira significativa.

Strick e Smith (2001) esclarecem que as dificuldades de aprendizagem não devem ser associadas a um único distúrbio, mas um amplo leque de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Muitas vezes, as dificuldades são determinadas como problemas que interferem na aprendizagem de habilidades escolares básicas, e acabam sendo identificadas apenas quando a criança passa a frequentar a escola.

Para compreender melhor o processo de aprendizagem humana, temos a contribuição dos estudos desenvolvidos pela Psicopedagogia, que considera as realidades interna e externa, utilizando-se de vários campos do conhecimento, integrando-os e sintetizando-os. Assim, procuram entender de maneira global e integrada os processos cognitivos, emocionais, orgânicos, familiares, sociais e pedagógicos que motivam a condição do sujeito e acabam por interferir no processo de aprendizagem, além de possibilitar situações que sejam capazes de resgatar a aprendizagem em sua totalidade de maneira prazerosa.

Muitas vezes, as dificuldades de aprendizagem podem estar associadas às metodologias adotadas por alguns professores, que já não atendem a sociedade atual, que deixam as crianças sem compreender determinados conteúdos.

A identificação das dificuldades de aprendizagem vem aumentando, pois a escola deixou de ser excludente, reprovando o aluno que não se adequava aquele método e teve que se deparar com outra realidade, em que se faz essencial atender a diferença e a diversidade de pessoas. Strick e Smith (2001) defendem que as dificuldades de aprendizagem acontecem pela incapacidade das escolas em conseguir trabalhar com as diferenças individuais e culturais. Assim, quando a criança não se convencia ao modelo de aprendizagem da escola, existe a tendência de culpar a criança, pois é mais fácil do que verificar suas dificuldades e auxiliá-la.

Atualmente, muitos autores apresentam trabalhos diversificados para auxiliar no processo de reflexão do professor acerca de sua prática, para que se possam favorecer crianças que por algum motivo não conseguem aprender de forma convencional. O trabalho do professor e pesquisador Howard Gardner vem apresentando grandes contribuições para os estudos na área de psicologia e educação, pois realiza estudos sobre o processo de aprendizagem e desenvolve algumas concepções que poderiam ajudar a minimizar os problemas de aprendizagem, pois ele defende que temos no mínimo oito formas de inteligências que ele denominou como inteligências múltiplas.

Constitui-se num modelo cognitivo que pretende compreender de que forma as pessoas usam diferentes habilidades para solucionar problemas e criar produtos, esta teoria quer mostrar como a mente humana opera sobre os conteúdos do mundo. Gardner

(1995) apresenta as inteligências organizadas como: linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, naturalista, interpessoal e intrapessoal.

A lógico-matemática é a inteligência que trabalha com a habilidade para raciocínio dedutivo, em sistemas matemáticos, em noções de quantidade, além da capacidade para resolver problemas que envolvam elementos matemáticos. Já a linguística, se manifesta através da habilidade para lidar com as palavras nos diferentes níveis da linguagem (semântica sintaxe), de maneira criativa, conseguindo convencer, agradar, estimular ou transmitir ideias.

A inteligência musical se percebe na habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma discriminação de sons, com percepção e sensibilidade para ritmos, timbre, geralmente as pessoas dotadas dessa inteligência geralmente não precisam de aprendizado formal. A inteligência espacial pode ser entendida como a capacidade para apreender o mundo visual e espacial de maneira precisa, de manipular formas ou objetos mentalmente e, a partir das percepções, criar, compor e até mesmo alterar uma representação visual ou espacial.

A inteligência cinestésica ou corporal-cinestésica faz referência às habilidades para solucionar problemas e situações por meio do uso de parte ou de todo o corpo, usando a coordenação no controle dos movimentos do corpo e na manipulação de objetos com destreza. A inteligência interpessoal é inteligência que trabalha com a habilidade para entender e responder adequadamente a temperamentos, motivações e anseios de outras pessoas, sendo a capacidade de uma pessoa relacionar-se bem com as demais, compreendendo-as, percebendo suas motivações e compreendendo como satisfazer suas expectativas emocionais.

A Inteligência intrapessoal é a competência de uma pessoa para conhecer-se e estar bem consigo mesma, sendo capaz de administrar seus sentimentos e emoções a favor de seus projetos, formando um modelo real de si e utilizá-lo para se conduzir proveitosamente na vida. Por fim, a naturalista envolve a capacidade de reconhecer, distinguir e classificar espécies de origem animal, vegetal ou mineral, reconhecendo os padrões da natureza, com apurada sensibilidade a fenômenos naturais.

Na teoria das inteligências múltiplas, acredita-se que a criança precisa ser estimulada em diferentes níveis, o tempo todo em suas ações, a fim de solucionar problemas. Além disso, a aprendizagem deve ocorrer de forma concreta, de modo que esta teoria é relevante para a compreensão do processo de construção do conhecimento, pois propõe uma aprendizagem respeitando os limites e valorizando cada criança em suas especificidades, muitas vezes já consideradas incapazes de aprender.

É de máxima importância reconhecer e estimular as várias inteligências humanas e todas as combinações de inteligência. Nós somos todos tão diferentes em grande parte porque possuímos diferentes combinações de inteligência. Reconheceram-se isso, penso que teremos pelo menos uma chance melhor de lidar adequadamente com muitos problemas que enfrentamos nesse mundo. (GARDNER, 1995, p. 250)

Armstrong (2001) teve muita importância para os fundamentos necessários para nossa pesquisa, com base a uma análise feita por ele sobre os maus comportamentos da criança. Como uma pista para as suas inteligências e também para saber como manejar uma sala de aula com inteligências múltiplas, ele revela parte de um projeto pedagógico a fim de estimular as inteligências múltiplas. Ele foi atraído sobre uma linguagem dos talentos externos da criança principalmente os que as carreiras escolares se mostram incapazes de aprender.

Segundo Armstrong (2001), antes de aplicarem qualquer modelo de aprendizagem em um ambiente de sala de aula, os educadores devem aplicá-lo a si mesmos, pois a menos que tenham um entendimento experimental da teoria e tenham personalizado seu conteúdo, é provável que não se empenhem em usá-lo com os alunos. A partir disso podemos repensar sobre o papel do professor nesse processo é o de mediador e para isso deve estar constantemente se especializando.

Consequentemente, um passo importante no uso da teoria das Inteligências Múltiplas para auxiliar nas dificuldades de aprendizagem dos alunos, determinar a natureza e a qualidade dos próprios professores e buscar maneiras de desenvolvê-las na vida e no cotidiano da criança, assim sendo a estratégia de ensino e de avaliação das inteligências múltiplas faz parte do contexto de preparar as crianças para lidar com as situações do dia a dia, valorizando as habilidades próprias de cada um. No ensino baseado na teoria das inteligências múltiplas não há uma forma única a ser seguida, mas um conjunto de estratégias que podem auxiliar na reformulação do currículo.

A teoria das inteligências múltiplas é essencial quando falamos em dificuldades de aprendizagem, pois muitas vezes as crianças são cobradas, taxadas como incapazes, pois não conseguem aprender da forma que é ensinado, mas através desta teoria, o aluno é visto como inteligente, independente de seu desempenho em cada área de estudo, já que em cada pessoa uma inteligência é predominante e as demais precisam ser desenvolvidas. Além disso, para atender também as crianças que não conseguem aprender é necessário além de estratégias diferentes um olhar sensível valorizando cada criança como única.

Esse capítulo buscou trazer uma reflexão sobre a origem dos estudos acerca da aprendizagem, apresentando a psicologia e suas particularidades e definindo os conceitos

de aprendizagem, contudo tratou também da importância dos profissionais observarem as dificuldades de aprendizagem e atuarem com as intervenções necessárias.

Deste modo, podemos afirmar que a aprendizagem é um processo complexo, que por mais que o professor esteja disposto a ensinar e observar o aluno existem muitos fatores que distanciam o professor da prática bem sucedida. Entretanto, mesmo mediante a todas as adversidades do trabalho docente é importante dar o melhor para essas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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. Para isso destaco que as possíveis contribuições das ciências cognitivas para a formação do professor acontecem no momento em que ele tem acesso às informações e faz uso dos conhecimentos, para só assim construir uma sociedade melhor.

É importante para os professores conhecer e compreender os diferentes tipos de memória e que as sinapses fazem conexões o tempo todo. O saber que a neurociência traz hoje pode ser o despertar para o novo, que nós professores precisamos. Essa reflexão faz se necessária nos espaços de formação para que os professores percebam que a melhoria na educação acontece quando buscamos conhecimento, mas principalmente quando desejamos as mudanças em nosso olhar acerca do trabalho pedagógico.

A pesquisa aponta que conhecer o processo de aprendizagem através das modificações no cérebro, o sistema nervoso pode auxiliar nas intervenções pedagógicas adequadas a serem realizadas com a criança. Então, o desafio é apresentar teorias para que o professor repense sobre sua prática baseados em conceitos que sustentem o fazer pedagógico.

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 Corroero (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.

HAMZE, Amélia. **Governabilidade e Governança**, 2012. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/politica-educacional/governabilidade-governanca.htm>> Acesso em: 20 ago. 2014.

HARNIK, Simone. **MEC promete triplicar matrículas em EAD e alcançar 600 mil alunos até 2014**. Folha de São Paulo, 24 abril 2012. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/04/24/mec-promete-triplicar-matriculas-em-ead-ate-2014-e-alcancar-600-mil-alunos.htm>>. Acesso em: 1 jul. 2013.

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.

A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL



VANILZA VIEIRA

Graduação em Pedagogia, pela faculdade integrada Campos Salles (2007); Especialista em Contação de histórias, pela faculdade Paulistana de Comunicação (2019); Professora de Educação Infantil em um Centro de Educação Infantil da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo objetiva verificar a importância do ensino de artes para alunos da Educação Infantil. Para tal propósito, foi feita uma pesquisa bibliográfica, com coleta de dados qualitativos. Foram pesquisados trabalhos científicos relacionados ao tema proposto, nos quais se procurou identificar como as pesquisas já feitas relacionavam o trabalho de artes na educação. Falaremos sobre a arte enquanto ferramenta no desenvolvimento do aluno da Educação Infantil, mostrando de que forma ela pode ser trabalhada para cumprir tal propósito. Sabendo que a arte permeia a vida do ser humano, refletiremos como ela pode ser usada no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil; Artes; Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Desde muito cedo a arte faz-se presente na vida da criança através do brinquedo, pelo alcance da satisfação que ele pode trazer e pelo fato de as brincadeiras já se fazerem presentes no seu cotidiano desde o nascimento. A arte enquanto entretenimento pode ser encontrada na vida do ser humano durante toda a sua vida, no presente trabalho buscamos entender qual a sua importância para o ensino-aprendizagem na vida escolar, especificamente na educação infantil.

A brincadeira é uma atividade essencial na vida da criança, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, afirma Vigotsky (1993) *apud* Feldman (2013). Dessa forma, tudo o que se trabalha na educação infantil deve girar em torno do lúdico, em especial a arte, uma

vez que ela é para a criança, conforme Feldman (2013, p. 37) algo “analogamente ao brinquedo, esfera de ressignificação e elaboração de vivências”. Promover a arte em conjunto com outras formas do lúdico aguça os sentidos da criança e faz com que ela tenha mais vontade de descobrir coisas novas.

A instituição familiar e a religião começam a se conscientizar da fragilidade da criança e deixam de lado a ideia de que são “brinquedos encantadores”. Já no século XVIII, com a consciência de que as crianças precisam de cuidados inicia-se uma preocupação com a saúde física e com a higiene delas. Neste contexto, com a atenção voltada para as crianças, multiplicam-se as escolas, que visavam manter a criança próxima do lar, inspiradas em elementos da psicologia.

A educação por meio de afazeres domésticos começa a entrar em decadência, pois as famílias criam novas maneiras para ficarem mais perto das crianças. Porém, com os avanços tecnológicos dos dias atuais, é necessário que a família se adeque a usar novidades, pois as crianças estão envolvidas como o mundo moderno (KISHIMOTO, 2001).

Segundo Piaget (1998) brincar é essencial na vida da criança, pois a brincadeira constitui uma expressão e condiciona para o desenvolvimento infantil, onde tudo na cabeça da criança se transforma. A criança quando brinca assimila e pode modificar o seu ambiente ao redor. A atividade lúdica é a primeira aprendizagem que a criança recebe vinda do ambiente familiar.

BREVE HISTÓRICO DA ARTE NO BRASIL

De acordo com Caram (2015) o surgimento da arte no Brasil se dá antes mesmo da chegada dos portugueses. Pode-se encontrá-las nos museus de arqueologia, antropologia e nos registros históricos, onde a arte foi percebida nas tradições indígenas e nas paredes de cavernas espalhadas por diversos locais, que mostravam as pinturas rupestres das crianças, mulheres e homens que viveram na era pré-histórica. As nações pré-coloniais dançavam, pintavam, cantavam e produziam materiais de trabalho com expresso valor artístico, que mostravam o significado de sua cultura incorporada em diversas manifestações artísticas, como a dança, adornos de corpo de corpo ou desenhos de urna funerária.

Com a chegada dos jesuítas em 1549 ocorreu o ensino das técnicas artísticas europeias, com práticas relacionadas à catequese da população indígena através das dramatizações litúrgicas e cantos gregorianos. A partir dessa época, a compreensão de

ensino de arte no Brasil passou por diversas ideias e princípios a respeito da educação voltada à arte

Institucionalmente no Brasil o ensino de arte surgiu no início do século XIX, com a vinda da Missão Francesa em 1816 para dar início à Escola de Ciências, Artes e Ofícios fundada pelo decreto de D. João VI. Nesse período, foi estabelecida uma nova concepção artística, cujo objetivo era a instrução e o conhecimento. Teoria e prática.

A ARTE NO PROCESSO DE ENSINO

Feldman (2013) afirma que a arte é o elemento criador da expressividade do sentimento humano. Ela pode ser encontrada em diversas formas: dinâmicas, como na dança, ou estáticas, como na pintura. São aprendidas através do intelecto, e principalmente dos sentidos. Pode ser classificada como forma expressiva do sentimento humano, uma vez que a comunicação convencional e a linguagem corporal não são suficientes para a expressão de todos os sentimentos.

Vygotsky (2001) afirma que as expressões artísticas e suas significações são elaboradas e transmitidas socialmente, o que faz ligação com a educação das emoções pela prática pedagógica, uma vez que a educação da emoção e dos sentidos é o processo de humanização que figura os princípios pedagógicos e artísticos da criança, através dos mecanismos de transmissão das condutas estabelecidas no decorrer das experiências propiciadas por elas. Segundo essa concepção, o sentimento primeiramente é visto como algo individual, mas torna-se generalizado ou social através da obra de arte, que é denotada como uma técnica de sentimentos ou um tipo de sentimento social prolongado.

Através da arte torna-se possível o desenvolvimento da capacidade crítica, a percepção para entender a realidade do meio ambiente, além de permitir que se analise a realidade compreendida e desenvolva criatividade que é capaz de transformar a realidade que foi observada, afirma Barbosa (2009) *apud* Caram (2015). Sendo assim, percebe-se a arte como um instrumento que desenvolve as competências psíquicas humanas, onde *Perceber* é uma das competências aperfeiçoadas no contato com a arte.

Caram (2015) afirma que se falar em arte é falar sobre um campo de conhecimento específico que subjaz às diversas modalidades artísticas, as cênicas, as literárias, musicais e plásticas. Todo ser humano nasce em um mundo culturalmente produtivo, ter contato com a arte faz com que o senso estético seja aguçado, além de auxiliar em diversas escolhas,

como a cor predileta, a preferência por tipo de música específico, por determinado tipo de obras artísticas ou tipos de dança, dentre outros.

É nesse aprendizado do contato com a arte que surge o papel da educação. Já na infância pode-se promover experiências estéticas e habituar as crianças a terem contato com a arte, tornando-as mais curiosas e dando-lhes a oportunidade do aprender e do prazer estético, que pode ser tanto dentro quanto fora das salas de aula.

É fundamental que a criança seja livre para criar e manipular o mundo à sua volta, principalmente junto de outras crianças. O ambiente escolar é o local mais propício para que isso aconteça, pois possui profissionais capacitados para ajudar as crianças na descoberta.

A educação infantil é uma fase muito importante na vida das crianças, pois é nesse período que ocorrem as primeiras experiências no cotidiano escolar. Dessa maneira, tornam-se essenciais os conhecimentos iniciais que os alunos têm em contato com a sala de aula, as artes devem ser manipuladas de maneira significativa pelos educadores, pois estão presentes na rotina de todas as pessoas e é uma forma de linguagem que ajudará no desenvolvimento de todas as outras disciplinas. O ensino da arte contribui para a formação sensível do ser humano, pois expressa emoções, sentimentos e sensações reais (FERREIRA, 2015).

Em estudo sobre o desenvolvimento humano psicointelectual e emocional na infância, Conceição (2015) assevera que a educação infantil é um “processo ativo no desenvolvimento cognitivo”, que auxilia no desenvolvimento dos diversos tipos de linguagens da criança, englobam suas especificidades, é o lugar onde se apresenta todo o processo intelectual e de construção social, usando-os como elemento formativo e desenvolvimento humano, essencial para desencadear o desenvolvimento afetivo, intelectual e cognitivo da criança.

Os PCN's tratam a arte como atividade humana, princípio criador onde o indivíduo altera a sua personalidade e o seu psiquismo. Como atividade humana, a arte tem a capacidade de desenvolver as áreas afetivas, motoras e cognitivas fundamentais do homem. Dessa maneira, enfatiza-se a tese de que através da arte o ser humano modifica a si mesmo e a natureza, mostrando a arte como recurso capaz de desenvolver as funções psíquicas superiores, como a criatividade, a imaginação, a percepção, a linguagem, dentre outros (BRASIL, 1997). Uma criança que começa a ouvir histórias desde cedo desenvolve a habilidade de analisar, refletir e modificar a sua inteligência linguística, além de melhorar a memória e atenção; uma criança que utiliza a dança tem maior progresso corporal, uma criança que tem contato com a pintura estende suas capacidades motoras finas. Dessa

forma, a arte passa a ser enxergada como um elemento integrador e totalizados do desenvolvimento social e humano.

As brincadeiras afloram o espírito imaginativo, exploratório e inventivo do faz de conta, brincar tem o sabor de desconhecer o que se conhece, cabe ainda citar que as regras vêm acompanhadas das brincadeiras e dos jogos, muitas vezes as próprias crianças, dentro desses processos, começam a criar as suas próprias regras dentro das suas invenções, é esse procedimento que dará formas de pensar capazes de teorizar sobre a realidade dentro da sociedade em que estão inseridas. Essas formas que definirão o perfil da criança quando adulto.

São muitas formas de ensinar brincando, e isso tem a ver com algo que difere da gente, como a própria criação de brincadeiras ou brinquedos imaginados e colocados em práticas, utilizando materiais que existem no seu ambiente de convivência (o vento, as pedras, pedaços de pau e outros). Dependendo da idade em que se encontra, utilizando da sua realidade para adquirir conhecimentos e realizá-los para grandes invenções, esses “materiais” estão plenos de sugestões de ideias e de possibilidades que podem virar brinquedos.

Até mesmo a criança traz consigo o impulso da descoberta, da inovação, da curiosidade e do querer aprender as coisas, cabe assim a presença do professor para acatar essas ideias e fazer uso para maiores crescimentos do saber aprender. Em todo brinquedo existe um campo no tempo e no espaço para ele acontecer, o que é diferente do tempo e espaço em que vivemos. A instituição tem que estar preparada para receber essas crianças e fornecer suportes essenciais, que venha facilitar o trabalho do professor.

Segundo Feldman (2013) a arte enquanto atividade lúdica é essencial para o processo de interação entre as crianças, onde há reflexos do cotidiano, o que pode ser utilizado pelo educador como uma maneira de facilitar a assimilação de conhecimentos diversos por parte das crianças. Por outro lado, segundo Kishimoto (2001) o lúdico pode aparecer como algo inútil ou fútil, se houver uma educação inadequada.

Através das atividades lúdicas, a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento e se exercita fisicamente, por esse motivo, o brincar foi sendo cada vez mais utilizado na educação, construindo-se em uma modalidade importantíssima na formação da personalidade, nos domínios da inteligência, na evolução do pensamento, transformando-se num meio viável para a construção do conhecimento.

Ter contato com a arte ainda criança faz com que o indivíduo amplie sua percepção, desenvolva seu pensamento sobre o mundo e sobre si próprio, além de estimular as mais variadas expressões de linguagens, afirma Caram (2015).

Gandini (2012) *apud* Feldman (2013) afirma que a pintura e o desenho, bem como o uso de todas as linguagens, são experiências que dão significado à exploração da vida. Representam a expressão de hipóteses, certezas, construções, invenções, urgências, desejos e investigações que subjazem à lógica do compartilhamento e da troca. Dão origem à comunicação e a solidariedade, e ajudam a criança a interpretar os fatos que acontecem ao seu redor.

Percebe-se, então, que a arte é algo inerente ao ser humano, está interligada a seu desenvolvimento e é capaz de transformar a relação homem-natureza, por isso é importante no processo de ensino-aprendizagem, e se inserida na educação infantil, faz com que a criança seja mais reflexiva, mais curiosa e facilita o aprendizado de diferentes conteúdos e disciplinas, além de acelerar a compreensão de tudo o que a rodeia, não só em sala de aula, mas em todos os ambientes em que for inserida.

O fato de na maioria das vezes os educadores que se encontram em sala de aula não utilizarem da arte como recurso em suas aulas, é decorrente de que muitas vezes não tiveram a oportunidade de apreciarem esse método na sua vida escolar, na verdade esse professor teve sua formação numa escola “bancária” e não teve a chance de questionar, criar, transformar e fazer, ou seja, apenas tinha a ocasião de aceitar e adaptar-se a situação colocada, onde quem detinha o saber era apenas o que educava, despidendo, assim, o educando de suas experiências vividas fora do ambiente escolar.

Fazer com que a arte seja uma aliada no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil é um desafio que pode dar “bons frutos”. Deixar que as crianças tenham cada vez mais oportunidades, abrir novos caminhos, significa intervir quando necessário, mas nunca inibir. Os anos iniciais são decisivos para toda a vida do indivíduo, fazer com que a infância seja produtiva requer que a experiência de criar esteja presente, como uma única e ao mesmo tempo cotidiana oportunidade. A experiência com as linguagens expressivas permitem à criança moldar um caminho de criação pessoal, enriquecido pelo próprio contato e produção da arte.

Feldman (2013) afirma que a criança “aprende aquilo que toca”, sendo assim, seu contato com a arte, seja ela em brinquedo ou em outra forma, faz com que seu interesse pela descoberta do novo seja aguçada, e trabalhando com as ferramentas de ensino corretas e usando-as em prol da aprendizagem, o professor encontrará mais facilidade no desenvolvimento de seus alunos, ajudando-os a aprender de forma natural.

Parte do processo do aprendizado somente é possível através do toque, do sentir. Feldman afirma que a criança moderna é severamente exposta às imagens que absorve, mas não recria.

O ambiente escolar deve ser visto pela criança como um convite ao novo, ao prazer de fazer a cada dia novas descobertas, um lugar multissensorial que chame a atenção para a utilização da imaginação, das mãos, da mente e dos sentidos, oferecendo, além disso, técnicas e instrumentos de qualidade que ampliam as possibilidades de aprendizado (SCHWALL, 2012 *apud* FELDMAN, 2013). O professor nesse processo tem papel fundamental, pois deve criar condições propícias para que o aluno crie cada vez mais, e desperte o interesse para distintas áreas do conhecimento.

Ao pesquisar a importância do ensino de artes visuais na educação infantil, Ferreira (2015) mostra-nos a importância de o professor expor aos alunos distintos artistas e movimentos artísticos, mas deixando o aluno livre para elaborar sua própria obra. Sujeito mediador entre a criança e o objeto de conhecimento, o educador deve promover situações que despertem o interesse do aluno, aumentando sua compreensão de mundo e de cultura, além de ampliar sua capacidade de leitura.

Campos (2011) afirma que a formação continuada do professor faz com que ele adquira conhecimentos capazes de construir conceitos próprios, e desse modo, pode encontrar com facilidade estratégias de ensino que facilitem e possibilitem uma melhor absorção do conteúdo pelo aluno. O professor quando qualificado entende a importância do momento em que a criança vive, o que é de grande valor no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

Desse modo, percebe-se que no contato com a arte em sala de aula, a criança começa a entender seu poder de transformação, ao manusear pinturas, desenhos ou pequenos objetos, é despertada no aluno a vontade de aprender cada vez mais e de sempre fazer melhor, isso auxiliará no ensino de diversas matérias, seja relaciona à linguagem ou à ciência dos números. Quanto mais cedo a criança iniciar seu contato com a arte, mais precocemente terá facilidade de aprender coisas novas.

De acordo com Feldman (2013) as atividades lúdicas são de extrema importância para o desenvolvimento humano, uma vez que através destas são aperfeiçoados os aspectos afetivo-sociais, psicomotores e cognitivo. Os psicomotores referem-se a habilidades corporais, como escrita, o manuseio de objetos e outros aspectos conforme sensibilidade de cada criança. Os aspectos cognitivos acontecem conforme de cada tipo de aprendizado, onde as crianças poderão realizar de simples problemas a tarefas mais complexas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da exposição do presente trabalho, constatou-se que a arte está presente na vida das pessoas desde os primórdios da humanidade. Verificamos que ela faz-se assídua na vida da criança desde o seu nascimento, quando o ato ainda se configura como um divertimento apenas. Com o passar do tempo, há a necessidade de incluir a criança no ambiente escolar, e mais uma vez percebemos a necessidade de se trabalhar com a arte, mas agora em sala de aula.

Sendo assim, podemos concluir que o lúdico é indiscutivelmente um dos mais importantes aliados do professor em sala de aula, pois traz inúmeras contribuições tanto aos alunos como a eles próprios, dada a necessidade de se criar no espaço escolar algo que facilite o processo de ensino-aprendizagem. O lúdico, desse modo, não é apenas o ato de brincar por brincar, vai além disso, perpassando desde simples coisas do dia-a-dia até o desenvolvimento do intelecto da criança.

Realizar esta pesquisa sobre a arte foi um ato revelador de que as aprendizagens sobre as teorias estudadas na universidade circulam nas práticas da escola. Assim, pensar uma formação em que o professor seja instrumentalizado para a pesquisa sobre a prática docente através da arte foi, é e será um grande ganho na formação de novos professores que deverão preocupar-se com o que se aprende, como se aprende, o que se ensina, a interação, os conflitos e contradições entre alunos e professores, pois foi através de uma observação e investigação, que abrimos um leque de outras questões sobre o cotidiano escolar e aprender que a profissão docente é permeada pela construção de uma nova e urgente identidade.

Então, pode-se concluir que as atividades artísticas dão oportunidades para as crianças comunicarem conceitos que são difíceis de serem expressos verbalmente e ao entrarem em contato com as artes, manifestam tudo aquilo que se passa dentro de si de forma simples e interessante. O professor deve provocar a atitude criadora do aluno, ser fomentador do pensamento, da sensibilidade, do questionamento, da construção de novas ideias, desafiando-o e provocando situações de criação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. T.; COUTINHO, R. G. **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

BOMTEMPO, E. **Brincando se aprende: uma trajetória de produção científica**. Tese de Livre-docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo: 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 130 p.

Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 18 jun. de 2014.

CARAM, Adriana Maria. **Arte na educação infantil e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2016.

FELDMAN, Marina. **A arte e a criança: fundamentos estéticos para a educação infantil**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013.

FERREIRA, Ana Patrícia. **A importância do ensino de artes visuais na educação infantil**. Belo Horizonte: Escola de Belas artes, 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MATOS, Adalgisa Helena Gomes de. **A arte na formação da docência**. Revista Presença Pedagógica. V.11, n.64, p.32-35, 2005.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 3 ed. 1993.

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