

V3 - N.05 - MAIO 2021

REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA

TERRITÓRIOS

ISSN 2596-3309
ISSN 2596-3295

ARTIGOS



INSTITUTO EDUCAR

Evolução Funcional



R454

Revista territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana
Alves Farias – Vol. 3, n. 5 (maio 2021)- . – São Paulo :
Educar Rede, 2021.

325 p. : il. color.

Mensal

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

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

1. Educação. 2. Ensino e Aprendizagem. 3. Pedagogia. 4.
Ensino híbrido. 5. Pacientes hospitalizados - Educação. 6.
Matemática - Educação. 7. Jogos e brincadeiras - Educação. 8.
Inclusão digital. 9. Alfabetização e letramento. 10. Educação
inclusiva. 11. Transtorno do Espectro do Autista. 12. Síndrome
de Down. 13. Transtorno global do desenvolvimento. 14. Música
- Educação. 15. Educação ambiental. 16. Música – Ensino. 17.
Biologia - Ensino. 18. Arte de contar histórias. I. Farias, Adriana
Alves.

CDD: 370

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

EDITORIAL

NOTA DE SOLIEDARIEDADE

A equipe da Revista Territórios manifesta sua solidariedade para todas as milhares de vítimas da COVID-19. Manifestamos, também, essa nota de solidariedade para todos os que estão internados vencendo a luta contra a doença. Nosso muito obrigado para todos os profissionais da saúde que estão na frente dessa batalha.

Boa Leitura!

Profa. Ma. Adriana Alves Farias
Editora Revista Territórios

Conselho Editorial

Adriana de Souza
Alessandra Gonçalves
Alexandre Bernardo da Silva
Ana Paula Ferreira Aureliano Lopes
Andrea Ramos Moreira
Daniela Oliveira Albertin de Amorin
Debora Banhos
Erika de Holanda Limeira
Juliana Mota Fardini Gutierrez
Juliana Petrasso
Marina Oliveira Reis
Priscilla de Toledo Almeida

Editora-Chefe

Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Programação Visual e Diagramação

Heitor Santana

Projeto Gráfico

Minha ME Digital

COPYRIGHT

Revista Territórios, Educar Rede.
Volume 3, Número 5 (Maio) - 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

TERRITÓRIOS

6 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

ANA CRISTINA CAMPOS BATISTA

12 DIAGNÓSTICO AMBIENTAL TRANSFORMADOR MÉTODO VERAH COMO FERRAMENTA PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

CIBELE MARTINS CAMARGO SANTOS

18 A IMPORTÂNCIA DOS DIVERSOS GÊNEROS TEXTUAIS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL L

DANIELA DOS SANTOS

29 EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA: COMO CUIDAR E EDUCAR EM CONTEXTOS REMOTOS?

DANIELLE CRISTINA DE MORAES MARCONDES

37 A ARTE DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

DEBORA ALVES DE BARROS GONÇALES

47 A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

EDNALDA MELO SOUZA

54 O LÚDICO NO ENSINO DE MATEMÁTICA

ELIANA DA COSTA GOMES

62 A ACOLHIDA DAS CRIANÇAS NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL-CEI

EUDETE RODRIGUES DE OLIVEIRA

68 DEFINIÇÃO DE PSICOPEDAGOGIA E SUA RELEVÂNCIA DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

GRAZIELA DE CARVALHO MONTEIRO

74 CLASSES HOSPITALARES: A IMPORTÂNCIA DA HUMANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

HELIANE MARIA FREIRE

81 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM NOVO OLHAR PARA INCLUSÃO ESCOLAR

IZABEL CRISTINA DE OLIVEIRA

92 SÍNDROME DE DOWN NA ESCOLA INCLUSIVA

JOMARA GALLORO DAS NEVES CUNHA

101 A NANOTECNOLOGIA EM SALA DE AULA

JUAN ARTUR DE OLIVEIRA

107 MUSICALIDADE E SUA FORÇA DE TRANSFORMAÇÃO

JULIANA CARVALHO MOTA LIMA

116 EXPLORAR E BRINCAR COM A NATUREZA

KATIA VALENTE RUIZ

122 A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

LILIANE CAROLINE DA SILVA

131 SEGURANÇA AFETIVA NA CRECHE E DESENVOLVIMENTO SAUDÁVEL DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

LUCIANA DOS SANTOS CAETANO FARIAS

145 INCLUSÃO DIGITAL

LUCIANA PEREIRA ALVES CADUDA

152 O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NA EDUCAÇÃO LÚDICA

LUCIENE LIMA DOS SANTOS CARRASCO

159 MAFALDA: UM NOVO OLHAR SOBRE VELHOS PROBLEMAS

LUIZ FERNANDO BARROS MANJA

167 A INFLUÊNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA APARECIDA RODRIGUES DA SILVA

175 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO CONTEXTO URBANO

MARIA FERNANDA ANDRADE DA SILVA

184 A CONTRIBUIÇÃO DAS TIC PARA A CONTINUIDADE DO APRENDIZADO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

MARILENE SIMÕES ROCHA

194 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO PROGRAMA LER E ESCREVER SOBRE O BRINCAR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

MICHELLE SILVA SANTOS

205 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA À LUZ DA PSICANÁLISE SOBRE AS CRIANÇAS QUE NÃO LÊEM E NÃO ESCRIVEM

MIRIAM MENDES DE OLIVEIRA LOPES

212 A FAMÍLIA, A ESCOLA E O COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS

MÔNICA CAMILLO DO COUTO

221 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PAULA CAROLINE PEREIRA

229 AFETIVIDADE: CONFLITOS FAMILIARES E APRENDIZAGEM ESCOLAR

PRISCILA NUNES SMOKOVITZ

241 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

REGIANE MESSIAS DA SILVA

249 ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

RENATO FERREIRA LEMOS DA SILVA

256 SEGURANÇA E SAÚDE DO TRABALHO NA ATIVIDADE POLICIAL MILITAR

RONALDO CRISTIANO MAKXIMOVITZ

266 UTILIZAÇÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RONNY LUCAS MOREIRA CARDOSO

273 A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSANA MONTÓRIO DA SILVA REYES

281 CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

SCHEILE ANE ARAÚJO DE ANDRADE DA PAZ

292 CONTAR HISTÓRIAS – LINGUAGEM QUE SE APRENDE

SIMONE SOUZA MACEDO

303 O PODER DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TATIANE INGRID MARQUES CUSTÓDIO DE OLIVEIRA

309 AUTISMO PROBLEMÁTICA PARA INTEGRAÇÃO ESCOLAR

VERA LEITE

316 MITOSE: ASPECTOS DE UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO MÉDIO

VINICIUS DE ALMEIDA MIRANDA

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

ANA CRISTINA CAMPOS BATISTA

Graduação em Pedagogia pela Anhanguera Educacional (2010); Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade Mozart de São Paulo - FAMOSP (2016); Pós-Graduação em Gestão Escolar pela Anhanguera Educacional (2011); Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Quinze de Agosto - FAQ (2015); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no CEMEI Morumbi, na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

Será que estamos preparados para assumir o papel de sermos autônomos nesta sociedade que cada dia mais se atualiza as novas tecnologias? Temos um papel relevante em nossa sociedade, pois através da comunicação virtual há inúmeras possibilidades de temas que podemos abordar cada vez mais chances de encontros, trocas de ideias, de informações. Por outro lado, nem todos têm esse acesso, e como a sociedade lida com esse problema? “Na educação professores e alunos praticam novas formas de comunicação”. No momento atual que precisamos aprender digitalmente - um processo que foi acelerado com a pandemia do Coronavírus, professores e educadores não tiveram outra opção, senão de mergulhar nas tecnologias digitais para minimizar o impacto que a pandemia trouxe na área educacional. Podemos ver muitas possibilidades de buscar fatos, notícias que podem nos auxiliar para um desempenho no trabalho, uma investigação mais profunda, sem ao menos saímos de casa. Através da internet, esse contato é possível, pois nossas dúvidas são tiradas em tempo hábil e real. A internet é uma forma de participar e compartilhar junto com profissionais capacitados assuntos importantes, investigar o que o aluno pensa no que ele pode contribuir para a sociedade.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Interação, Sistemas, Escolas.

INTRODUÇÃO

A sublime perspectiva do mundo moderno subentende o anexo tecnológico como fator motivacional atuante e determinante na educação moderna. Quão antes preparado para lidar com a tecnologia e suas variadas ferramentas, maiores as chances de ter nas mãos uma pessoa preparada para os diversos obstáculos que de fato serão encontrados no decorrer da vida.

Tais preceitos fundamentam o artigo que segue, partindo do pressuposto de que, intermitentemente, o profissional tão somente depende de atualizar-se nos variados processos para que, ao fim da jornada acadêmica possa enfim ingressar sem grandes surpresas na vida profissional ativa.

Para tanto, incluir, instigar e promover a inserção de tecnologia nas escolas, a oportunidade de análise e fundamentação de sistemas tem o poder de assegurar a formação profissional eficiente daqueles que, impreterivelmente terão que submeter-se ao regime de trabalho logo após o ensino médio.

Uma vez inserida, não somente com máquinas e aparatos, mas também com mão de obra especializada para angariar a aprendizagem, será possível formar a vertente tão sonhadoramente aclamada e idealizada para o avanço: tecnologia e educação, não tecnologia e alienação. A partir de estruturas de pesquisa bibliográfica, o artigo sustentará as vantagens de procedência deste

vínculo sem igual.

TECNOLOGIA DIGITAL NA ESCOLA REGULAR

A digitalização permite registrar, editar, combinar, manipular toda e qualquer informação, por qualquer meio, em qualquer lugar, a qualquer tempo. A digitalização traz a multiplicação de possibilidades de escolha, de interação. A mobilidade e a virtualização nos libertam dos espaços e tempos rígidos, previsíveis, determinados.

As tecnologias que num primeiro momento são utilizadas de forma separada – computador, celular, Internet, mp3, câmera digital – e caminham na direção da convergência, da integração, dos equipamentos multifuncionais que agregam valor.

O computador continua, mas ligado à internet, à câmera digital, ao celular, ao mp3, principalmente nos pockets ou computadores de mão. O telefone celular é a tecnologia que atualmente mais agrega valor: é wireless (sem fio) e rapidamente incorporou o acesso à Internet, à foto digital, aos programas de comunicação (voz, TV), ao entretenimento (jogos, música-mp3) e outros serviços.

Estas tecnologias começam a afetar profundamente a educação. Está sempre esteve e continua presa a lugares e tempos determinados: escola, salas de aula, calendário escolar, grade curricular.

Há vinte anos, para aprender oficialmente, tínhamos que ir a uma escola. E hoje? Vai-se, na maioria das situações, ao mesmo lugar, obrigatoriamente, para aprender. Há mudanças, mas são pequenas, ínfimas, diante do peso da organização escolar como local e tempo fixos, programados, oficiais de aprendizagem.

As tecnologias chegaram à escola, mas estas sempre privilegiaram mais o controle, a modernização da infraestrutura e a gestão do que a mudança no processo ensino aprendizagem. Os programas de gestão administrativa estão mais desenvolvidos do que os voltados à aprendizagem. Há avanços na virtualização da aprendizagem, mas só conseguem arranhar superficialmente a estrutura pesada em que estão estruturados os vários níveis de ensino.

Apesar da resistência institucional, as pressões pelas mudanças são cada vez mais fortes. As empresas estão muito ativas na educação on-line e buscam nas universidades mais agilidade, flexibilização e rapidez na oferta de educação continuada. Os avanços na educação à distância com a LDB e a Internet estão sendo notáveis. A LDB legalizou a educação à distância e a Internet lhe tirou o ar de isolamento, de atraso, de ensino de segunda classe. A interconectividade que a Internet e as redes desenvolveram nestes últimos anos está começando a revolucionar a forma de ensinar e aprender.

As redes, principalmente a Internet, estão começando a provocar mudanças profundas na educação presencial e a distância. Na presencial, desenraizam o conceito de ensino-aprendizagem localizado e temporalizado. Podemos aprender de vários lugares, ao mesmo tempo, on e off line, juntos e separados. Como nos bancos, temos nossa agência (escola) que é nosso ponto de referência; só que agora não precisamos ir até lá o tempo todo para poder aprender.

As redes também estão provocando mudanças profundas na educação a distância. Agora com as redes é possível continuar como uma atividade individual, combinada com a possibilidade de comunicação instantânea, de criar grupos de aprendizagem, integrando a aprendizagem pessoal com a grupal.

A educação presencial está incorporando tecnologias, funções e atividades que eram típicas da educação à distância.

O COMPUTADOR NAS ESCOLAS

A escola ao introduzir o computador como um meio de aprendizagem não deve deixar que este se tornasse um artigo de luxo, criando assim adultos egoístas e antissociais. Ela deve buscar neste, um meio de desenvolver cidadãos mais críticos, sociais e independentes, repensando assim o seu papel frente às novas tecnologias.

Entender o binômio “Computador e Educação” é ter em vista o fato de que o computador se tornou um instrumento, uma ferramenta para aprendizagem, desenvolvendo habilidades intelectuais e cognitivas, levando o indivíduo ao desabrochar das suas potencialidades, de sua criatividade, de sua inventividade. O produto final desse processo é a formação de indivíduos autônomos, que aprendem por si mesmos, porque aprenderam a aprender, através da busca, da investigação, da descoberta e da invenção.

Por isso, a informática na escola é fundamental, tanto para alunos quanto para professores. Essa nova tecnologia tornou-se um importante meio de estudo e pesquisa. Os alunos do ensino fundamental e do ensino médio, ao utilizarem o computador entram em um ambiente multidisciplinar e interdisciplinar, ou seja, ao invés de apenas receberem informações, os alunos também constroem conhecimentos, formando assim um processo em que o professor educa o aluno e ao educar é transformado através do diálogo com os alunos.

Cada geração inventa, cria, inova e a educação tem seu processo também de criação, invenção e inovação, principalmente no campo do conhecimento. É preciso evoluir para se progredir, e a aplicação da informática desenvolve os assuntos com metodologia alternativa, o que muitas vezes auxilia o processo de aprendizagem. O papel então dos professores não é apenas o de transmitir informações, é o de facilitador, mediador da construção do conhecimento. Então, “o computador passa a ser o aliado” do professor na aprendizagem, propiciando transformações no ambiente de aprender e questionando as formas de ensino.

A informática então, a serviço de um projeto educacional, propicia condições aos alunos de trabalharem a partir de temas, projetos ou atividades extracurriculares. O computador é apenas e tão somente um meio em que desenvolvemos inteligência, flexibilidade, criatividade e inteligências mais críticas.

Se a educação se esgotar no processo de transmissão dos conhecimentos e dos valores criados por gerações passadas sem a elaboração de conhecimentos novos, sem questionamento de valores, sem inventividade e inovação, não teremos evolução cultural, social, tecnológica e educacional. Deixará de haver progresso e estaremos estagnados ou retrocedendo.

Portanto, a informática quando adotada nas escolas deve se integrar ao ambiente e à realidade dos alunos, não só como ferramenta, mas como recurso interdisciplinar, constituindo-se também em alguma coisa a mais com que o professor possa contar para bem realizar o seu trabalho, desenvolvendo com os alunos atividades, projetos e questionamento.

Como toda tecnologia, a introdução dos computadores na educação apresenta aspectos positivos e negativos. Para que uma instituição escolar introduza a informática, é preciso ter em primeiro lugar um plano pedagógico, que serão discutidos os objetivos de sua utilização como ferramenta educativa e a escolha do software educativo que possa ser usado para ajudar a atingir mais fácil e eficientemente os objetivos educacionais, não deixando, portanto, que o computador se torne um brinquedo.

A escola precisa de professores capacitados e disponibilizados a encarar esse novo ícone que é a informática educativa sem medo de que algum dia seja substituído por computadores. É preciso então que haja uma integração entre o meio escolar e o corpo docente, desenvolvendo assim a sociabilidade dos alunos e a familiaridade dos professores com o mundo da tecnologia.

Porém, a introdução de computadores nas escolas não é, e nem virá a ser, uma solução para os problemas que afligem a educação. O computador não é um “bicho de sete cabeças” e não salvará o ensino. Ele pode educar, mas também deseducar, dependendo da maneira como será utilizado. Ele não substitui a inteligência e a criatividade que são inerentes ao ser humano, apenas às desenvolve.

INFORMÁTICA NO CURRÍCULO

Na escola de ensino fundamental, a informática geralmente não é proposta como uma disciplina a ser ensinado por si mesmo – a exemplo da geografia ou da matemática -, um conjunto de saberes e habilidades constituídos aos quais se atribuiria um parte de carga horária. Isso porque as competências esperadas dos professores dessa etapa não são da ordem de uma “didática da informática”. O problema não se coloca de modo muito diferente para os professores de ensino médio, salvo para aqueles que estão explicitamente encarregados de ensinar informática como disciplina.

Existem inúmeras instituições Educacionais no Brasil e fora dele que veiculam o conhecimento através dos meios tecnológicos, que oferecem cursos à distância que se efetua através do uso direcionado à tecnologia digital.

Moran (2000) diz que:

A Educação a distância não é um fast-food aonde o aluno vai e se serve de algo pronto. A Educação a distância é ajudar os participantes a equilibrar as necessidades e habilidades pessoais com a participação em grupos – presenciais e virtuais – por meio da qual avançamos rapidamente, trocamos experiências, dúvidas e resultados. (MORAN, 2000, p. 59).

A escola tem dificuldades para atingir seus objetivos atuais, mesmo os mais fundamentais, como o domínio da leitura e do raciocínio. Antes de carregar insidiosamente o navio, seria prudente indagar-se se ele já não está acima da capacidade de flutuação.

Seria interessante indagar-se sobre que cultura informática se quer dar no ensino fundamental e médio. Os defensores das novas tecnologias, às vezes, têm uma visão muito curta e ingênua da transferência didática.

Por que se precisaria primeiro aprender pelos livros e, após, dominar o escrito específico da comunicação informática? Ler na tela torna-se uma prática social corrente, e os hipertextos são, agora, escritos sociais tão legítimos quanto os documentos impressos, como fontes da transferência didática a partir das práticas (Perrenoud, 1998). Por que ensinar primeiro um planejamento com papel e lápis, para só em seguida descobrir o modo “plano” dos softwares de processamento de textos? Este último torna possível um ir-e-vir constante entre a estrutura de um texto e seu conteúdo com redação em andamento e adere, pois, com realismo à realidade da produção textual, que às vezes surge de um plano, às vezes faz emergir do próprio texto.

As competências analisadas a seguir permitem, em larga medida, matar dois coelhos com uma só cajadada: aumentar a eficácia do ensino e familiarizar os alunos com novas ferramentas informáticas do trabalho intelectual. A legitimidade e a prioridade concedidas a este último objetivo dependerão dos debates em andamento sobre a formação dos alunos e o desenvolvimento de competências desde a escola de ensino fundamental (Perrenoud, 1998).

TECNOLOGIA ALIA-SE A EDUCAÇÃO?

Várias expressões são normalmente empregadas para se referir ao uso da tecnologia, no sentido visto, na educação. A expressão mais neutra, “Tecnologia na Educação”, parece preferível, visto que, nos permite fazer referência à categoria geral que inclui o uso de toda e qualquer forma de tecnologia relevante à educação (“hard” ou “soft”, incluindo a fala humana, a escrita, a imprensa, currículos e programas, giz e quadro-negro, e, mais recentemente, a fotografia, o cinema, o rádio, a televisão, o vídeo e, naturalmente, computadores e a Internet).

Não há porque negar, entretanto, que, hoje em dia, quando a expressão “Tecnologia na Educação” é empregada, dificilmente se pensa em giz e quadro-negro ou mesmo de livros e revistas, muito menos em entidades abstratas como currículos e programas. Normalmente, quando se usa a expressão, a atenção se concentra no computador, que se tornou o ponto de convergência de todas as tecnologias mais recentes (e de algumas antigas). E especialmente depois do enorme sucesso comercial da Internet, computadores raramente são vistos como máquinas isoladas, sendo sempre imaginados em rede – a rede, na realidade, se tornando o computador.

Faz sentido lembrar aos educadores o fato de que a fala humana, a escrita, e, conseqüentemente, aulas, livros e revistas, para não mencionar currículos e programas, são tecnologia, e que, portanto, educadores vêm usando tecnologia na educação há muito tempo. É apenas a sua familiaridade com essas tecnologias que as torna transparentes (e, invisíveis) a eles.

“Tecnologia na Educação” é uma expressão preferível a “Tecnologia Educacional”, pois esta parece sugerir que há algo intrinsecamente educacional nas tecnologias envolvidas, o que não parece ser o caso. A expressão “Tecnologia na Educação” deixa aberta a possibilidade de que tecnologias que tenham sido inventadas para finalidades totalmente alheias à educação, como é o caso do computador, possam, eventualmente, ficar tão ligadas a ela que se torna difícil imaginar como a educação seria possível sem elas. A fala humana (conceitual), a escrita, e, mais recentemente, o livro impresso, também foram inventados, provavelmente, com propósitos menos nobres do que a educação em vista. Hoje, porém, a educação é quase inconcebível sem essas tecnologias. Segundo tudo indica, em poucos anos o computador em rede estará, com toda certeza, na mesma categoria.

Não é tão simples compreender num único profissional todas as informações necessárias para lecionar em campos notoriamente diversificados. Para assegurar o ensino de demandas tecnológicas em escolas, muitas vezes, recorre-se ao profissional de “manual básico” para lecionar aos alunos.

Esta atitude deve-se especialmente ao fato de que um profissional formado em áreas de tecnologia, dificilmente escolherá especializar-se a lecionar devido ao fato de que a remuneração no campo é notoriamente inferior ao que se espera num campo desta ossada.

No entanto, apesar de claro, o motivo pelo qual esta escolha não é feita, não deve refletir na decisão de cooperar com os profissionais no futuro. A elaboração de programas nas faculdades, levando estudantes em áreas de T.I. às escolas, para palestras sobre temas variados ou mesmo personificações da praticidade atual para auxílio e obtenção de conhecimento, podem ser fortes aliados à demanda profissional que é observada atualmente. Para tanto, cada um no seu papel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discorrer o artigo, fica claro que as posições e vertentes dos atos educacionais e tecnológicos ainda não estão, em sua totalidade, definidos. Apesar de tecnologia e educação serem invariavelmente, uma junção irreparável, é também fonte de grande desamparo uma vez que as abordagens que se esperam nem sempre são livres de formas variadas de preconceitos e também despreparo profissional.

A fim de aliviar a carga em orientações profissionais com meros cursos básicos orientam crianças e jovens em sua jornada e, embora a progressão tecnológica venha naturalmente (uma vez

que se aprende a articular um determinado produto tecnológico de fato usando-o) uma orientação ampla e de qualidade pode extirpar certos conceitos sociais sobrepostos em posições empregatícias que degridem e ofendem o profissional, seja financeira ou moralmente.

Toda profissão tem seu papel social e, ao fim deste artigo, fica claro que o profissional em tecnologia também tem o seu: auxiliar o quanto for possível às gerações menos delimitadas, com procedimentos que, intermitentemente são os dominadores da atualidade e, conseqüentemente, os planos que definem que tipo de padrão social espera aquele profissional.

Ao considerar que os avanços tecnológicos contribuem para o crescimento socioeconômico de uma sociedade, e que a globalização é evidente, faz saber que a educação tem um importante papel nessa evolução. Apresenta-se com a responsabilidade de formação e preparação. Portanto, é com esse olhar que vários pensadores da Educação têm mostrado a importância de mudanças no sistema de ensino da Educação atual para uma educação mais tecnológica, isto é, utilizar-se dos instrumentos da tecnologia em sala de aula. Mas para isso, é necessário o acréscimo de vários fatores para que a educação participe realmente dessa responsabilidade que lhe é conferida.

REFERÊNCIAS

LANTEC. Link TV Dante: **Entrevista com o prof. Sérgio Ferreira do Amaral: TV Digital interativa, redes sociais e vídeos em sala de aula**. 2011. Disponível em <http://Lantec.fae.unicamp.br>. Acesso em 22.05.2021.

MARTINELLI, A. **Tabletes não fazem com que os alunos se isolem**. Revista Nova Escola, ano XXVII, n.257, novembro, p.40, 2012.

MASETTO, M.T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: MORAN, J.M MASETTO, M.T. e BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 19 ed. Campinas: Papirus, 2000.

PERRENOUD, P. (1998). **“Construir competências é virar as costas aos saberes?”** Pátio. Revista Pedagógica, 11, 15-19

POCHO, Claudia L. **Tecnologia Educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula/** PONCHO, C. L., AGUIAR, M. M., M. N. SAMPAIO, L. S. LEITE (Coord.), 4. ed– Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

POZO, M.D. **Como trabalhar com notebooks na sala de aula do ensino médio**. Revista Pátio, ano IV, n.15, dezembro / fevereiro, p.32-35, 2012/2013.

SCHNITMAN, Ivana Maria. **Mediação pedagógica e o sucesso de uma experiência educacional online**. Revista educacional Digital. 2011. Disponível em: [/revista/index.php/etd/article/view/2263/pdf.61](http://revista/index.php/etd/article/view/2263/pdf.61) Acesso em:21.05.2021.

DIAGNÓSTICO AMBIENTAL TRANSFORMADOR MÉTODO VERAH COMO FERRAMENTA PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

CIBELE MARTINS CAMARGO SANTOS

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Guarulhos (2010); Especialista em Microbiologia Ambiental e Industrial pela Sociedade Brasileira de Microbiologia em (2012); Especialista em Educação Ambiental pela Faculdade Campos Elíseos em (2016); Professora de Ensino Fundamental II – Ciências – na EMEF Antônio Duarte de Almeida, Professora de Ensino Fundamental II – Ciências – na EE Waldemar Freire Veras.



RESUMO

A educação ambiental é uma importante aliada para alteração do modelo de degradação ambiental atual. A escolha da metodologia para se desenvolver esse tema no ambiente escolar é um constante desafio. Este artigo utiliza o método de revisão bibliográfica de artigos científicos e livros, com o objetivo de discutir a aplicação do método VERAH (Vegetação, Erosão, Resíduos, Água, Habitação) em escolas como instrumento eficaz para a educação ambiental. O método pode ser aplicado em todos os níveis de ensino. Ele propõe a realização de um diagnóstico ambiental simplificado, com base na pesquisa-ação aliado a um processo de gestão ambiental desenvolvido em microbacias urbanas.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Sustentabilidade; Consciência Ambiental; Método VERAH.

INTRODUÇÃO

Algumas reflexões atingiram posição de destaque nas últimas décadas. Penteado (2010) analisa a forma como o povoamento em vários países foram marcados desde os primórdios pelo desrespeito ao ser humano. Verdelone et al. (2019) aponta que o avançado crescimento científico e tecnológico (motivo de orgulho em muitos momentos) foi acompanhado por uma devastação jamais vista para o meio ambiente com tragédias que extinguíram ecossistemas e milhares de vidas. Com a necessidade de diminuir os processos de degradação ambiental, suas consequências e conscientizar a população mundial sobre a preservação da natureza e o desenvolvimento sustentável, surgiram projetos e programas de Educação Ambiental. (Mota et al 2020).

De acordo com a Lei 9.795/99, a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, e deve estar presente, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal ou não.

Dias (1994) caracteriza a educação ambiental, por incorporar as dimensões socioeconômicas, políticas, éticas, ecológicas e culturais, desta forma ao se tratar de qualquer problema ambiental, todas essas dimensões devem ser consideradas. Penteado (2010) indica que as questões ambientais estão além das dimensões biológicas, químicas, físicas, e aponta a relevância de outras vertentes como sociopolítica, o que exige a formação do que a autora indica como “consciência ambiental” e a preparação para o exercício da cidadania, fundamentadas no conhecimento das ciências humanas.

O componente “reflexivo” da e na educação ambiental é tão importante quanto os elementos “participativos” (estimular a participação comunitária e/ou coletiva para buscar a solução e alternativas para os problemas cotidianos) ou “comportamentais” (mudanças de comportamentos individuais ou coletivos viciados e nocivos ao bem

comum)” (REIGOTA, 2009).

Segundo Freire (1996) a escola é um ambiente favorável à aprendizagem significativa, ressaltando que o ambiente escolar deve contribuir para a curiosidade, criatividade, descoberta e protagonismo estudantil. Mostra-se nítida a importância de desenvolver a consciência ambiental na escola, e muitos caminhos podem ser apontados neste processo: caracterizar problemas ambientais do mundo ou do entorno escolar, moldar hábitos individuais e da comunidade, inserir um novo projeto para amenizar algum impacto ambiental local, discutir sobre saúde, clima, resíduos, entre inúmeros outros tópicos e atividades de enorme relevância.

A partir destes fatores é notória a necessidade de atividades que sejam planejadas de forma a valorizar a cultura dos alunos e tenham como objetivo promover a reflexão e apropriação do educando como protagonista de ações sustentáveis e melhoria do ambiente escolar e seu entorno.

Penteado (2010) destaca o papel do professor como organizador e administrador das situações de aprendizagem e propostas. No desafio de implantar a educação ambiental na escola, não é incomum o profissional apresentar vontade de desenvolver um projeto nesta área, porém se perder ao tentar escolher o que deve abordar e como dentro de infinitas concepções e métodos.

O objetivo deste estudo é discutir a aplicação do método VERAH em escolas como instrumento eficaz para a educação ambiental.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA: MÉTODO VERAH

A metodologia utilizada para analisar o método VERAH como um instrumento para educação ambiental é a revisão bibliográfica de artigos científicos e livros.

Verdelone et al. (2019) aponta que observando estudantes, seus hábitos e o entorno das escolas que frequentam, identificam-se na maioria da população local a falta de habilidades e competências básicas relacionadas à Educação Ambiental evidenciando-se a falta de reflexão sobre as condições que afetam suas vidas, da comunidade, do país e a do planeta.

Para que a educação ambiental seja transformadora, os alunos devem refletir e re(conhecer) um ambiente que seja significativo para eles, isto é, acessível e familiar, tanto em seus aspectos biofísicos quanto socioculturais, preferencialmente, frequentado por eles. Como o ambiente está em processo contínuo e dinâmico de transformação, existe uma falsa impressão de se conhecer o local por ele ser parte do cotidiano. Ao assumir a posição de investigador do seu próprio meio e redescobri-lo, o aluno está protagonizando o seu aprendizado de forma crítica frente a questões socioambientais locais, fazendo com que eles ajam localmente pensando globalmente (OLIVEIRA, 2016).

Elaborado pelo Prof. Dr. Antonio Manoel dos Santos Oliveira, o método VERAH de investigação ambiental propõe a realização de um diagnóstico ambiental simplificado, com base na pesquisa. Destina-se a transformar o meio ambiente e aqueles que o aplicam sob a premissa de que o meio ambiente e as vidas das pessoas que o habitam são inseparáveis. O nome resulta da primeira letra dos principais elementos do meio ambiente que o representam de forma física, biológica e antrópica: V - Vegetação; E - Erosão; R - Resíduos; A - Água; H - Habitação. Tais componentes encontram-se interligados e conhecendo cada um, suas conexões, relações de causa e efeito é possível configurar o meio ambiente em transformações. Para que estas conexões sejam efetivas é necessário considerar um meio ambiente cuja delimitação tenha as propriedades de um sistema. O escolhido para a aplicação do método VERAH é a microbacia hidrográfica, que pode ser diagnosticada de acordo com as relações ao seu redor (GUEDES, 2010).

A ocupação urbana altera significativamente o balanço hídrico e está ligada a diversos aspectos

físicos, biológicos e antrópicos. A microbacia funciona como um geossistema aberto e recebe energia do sol, resíduos, chuva, exporta água, sedimentos, executa processos metabólicos de transformação de energia e matéria que recebe e serve de parâmetro para medir o impacto ambiental causado pelas ações humanas e naturais e pode ser comparada com observações anteriores. Desta forma o método associa a educação ao procedimento de diagnóstico ambiental aplicado a microbacias urbanas, especialmente de áreas periféricas ocupadas por comunidades de baixa renda (OLIVEIRA, 2016).

Mota (2020, apud OLIVEIRA, 2016) apresenta um caminho com os focos etapas para aplicação do método, porém o planejamento deve ser de acordo com a realidade de cada comunidade e escola em que será desenvolvido. Aplicação do método pode ser composta por quatro etapas:

Passo 1 – Preparação teórica dos participantes para o diagnóstico das áreas selecionadas com a apresentação do método.

Passo 2 – Realização do diagnóstico pelos participantes na área delimitada, através de trabalhos de campo com atividades interativas no meio ambiente com base no VERAH.

Passo 3 – Debates referentes aos dados levantados para o aprimoramento dos diagnósticos, correlacionando-os aos temas abordados no método para propor recomendações.

Passo 4 – Elaboração de quadros específicos com os diagnósticos e outros com as recomendações de ações mitigadoras para cada problema (MOTA, 2020, p.181).

Oliveira (2016) salienta que a aplicação do método VERAH se ajusta perfeitamente aos conteúdos eleitos nos Parâmetros Curriculares Nacionais voltados aos estudos do meio ambiente numa relação de transversalidade e pode fazer parte de toda prática educativa de forma interdisciplinar buscando a transformações de conceitos e inclusão de procedimentos, vinculados à vivência cotidiana da sociedade, desenvolvendo a capacidade de todos para intervir na realidade e transforma-la.

Com base da aplicação do método VERAH nos Centros de educação Ambientais instalados no Município de Guarulhos, Mota (2020) apresenta o Método VERAH como ferramenta simples, objetivo e eficaz para educação ambiental, capaz de contribuir para o desenvolvimento do senso de responsabilidade, conscientização e a sensibilização para conservação, preservação e proteção do meio ambiente.

O diagnóstico ambiental simplificado proposto no método e todas as atividades a ele interligadas podem ser desenvolvidas em diferentes profundidades e estratégias, desta forma o método pode ser aplicado em todos os níveis de ensino. Desde 2004 há várias experiências satisfatórias de aplicações do método em diversos locais e da Pré-escola até a Pós-graduação (GUEDES, 2010).

Após a análise do método em diferentes níveis de ensino, Guedes (2010) avalia o método VERAH eficaz tanto na forma de instrumento de gestão ambiental, como para procedimento de educação ambiental.

Jogos da memória com os temas do VERAH utilizados com crianças do fundamental II e alunos do fundamental II e médio se tornaram entrevistadores de pessoas da comunidade e fotógrafos no entorno da escola, são alguns exemplos de atividades que foram realizadas que engajam os alunos (OLIVEIRA, 2016).

QUADRO 1. Estratégias de ensino para prática de Educação Ambiental com o método VERAH (GUEDES, 2010).

Estratégia definida	Razão para o uso	Vantagens / Exigências
Exploração do ambiente local: prevê a utilização dos recursos locais próximos para estudos, observações, etc.	Permite compreender o metabolismo local.	Produz a vivência em situações concretas. Requer planejamento minucioso.
Participação: envolve todos os estudantes.	Possibilita a exposição das opiniões de todos os estudantes.	Ajuda a compreender as questões, encorajando os estudantes a desenvolver habilidades de expressão oral. Dificuldades de participação já que usualmente não se faz uso desta prática
Trabalho em grupo: torna os estudantes co-responsáveis pela execução de uma tarefa	Adequado para executar várias tarefas ao mesmo tempo. A classe, dividida em grupos, pode abordar diferentes temas ou aspectos sobre um mesmo problema.	Permite o exercício da capacidade de organização. É necessário monitoramento para que haja o envolvimento de todos os membros do grupo.
Debate: permite apresentar ideias e argumentos de pontos de vista opostos aos demais colegas de classe.	Adequado quando há propostas diferentes de soluções referentes a um problema.	Permite desenvolver habilidades de argumentar e defender ideias e sobretudo de ouvir o outro. Requer tempo de preparação.
Reflexão: destina-se a pensar sobre um dado problema e produzir sugestões e ideias.	Utilizado para encorajar o desenvolvimento de ideias em resposta a um problema.	Desenvolve capacidade reflexiva. Requer certa prática com um largo conjunto de informações.
Soluções de problemas: está ligado a outras estratégias e considera que ensinar é apresentar problemas e aprender é resolvê-los.	Permite buscar soluções para problemas identificados	Permite treinar e exercitar sua capacidade de resolver problemas apresentados. Há limites colocados pelo conhecimento de técnicas.
Entrevistas a instituições e lideranças locais.	Evidenciar os vários olhares	Amplia os elementos de análise. Exige planejamento e viabilização das ações.

As saídas de campos orientadas, construção de diagnósticos ambientais, atividades planejadas de acordo com o método VERAH e devolutiva dos alunos com proposições de soluções faz com que eles percebam os locais pelos quais passavam todos os dias de outra forma, observando problemas antes não vistos. Verifica-se de forma geral que os problemas relacionados às microbacias se tornam evidentes para os que praticam o diagnóstico ambiental VERAH, estimulando mais recomendações de soluções (GUEDES, 2010).

Na EE. Bom Pastor II localizada no município de Guarulhos a aplicação do método VERAH foi planejada em função do conteúdo do currículo oficial do estado de São Paulo. Destaca-se a melhora da percepção ambiental antes e depois da aplicação do método. Notou-se, o comprometimento do

grupo para com o tema, pois, claramente, tornou-se uma aprendizagem significativa fora do contexto da sala de aula. Também se observa o papel de protagonistas e multiplicadores de aprendizado por parte dos alunos na comunidade (GUEDES, 2010).

A escola Estadual Ernandy Mauricio Baracat, localizada no município de Várzea Grande (MT), elaborou um projeto para aplicação do método VERAH que teve momento de planejamento, vivência com os professores, e a execução com três fases de aplicação do método com os estudantes (NUNES, 2020).

Segundo Nunes (2020) a aplicação do método na escola demonstrou que é possível envolver os alunos dentro de uma proposta que explore a cidadania de forma a despertar consciência crítica e efetiva cooperação, evidenciando a percepção da realidade, por meio do diagnóstico e a proposição de ações a empoderar a comunidade escolar para a execução efetiva das ações propostas, que resultaram nos passos seguintes que foram adotados pelos professores e alunos da escola de Várzea Grande. Na aplicação do método destacou-se grande envolvimento da comunidade, movimentos sociais e indubitavelmente a promoção de transformações positivas no ambiente escolar, evidenciadas por melhorias no comportamento, na participação e na aprendizagem dos alunos.

Nunes (2020) também aponta que outro fator positivo foi o aumento da procura por matrículas na escola, que tinha um histórico desagradável onde muitos só faziam a matrícula nesta instituição após esgotarem vagas em outras da região. Entre 2014 e 2017, houve evasão entre 30-15%, sendo que em 2018, ano que foi aplicado o método VERAH, a escola teve aumento de 15%. No ano seguinte a comunidade tinha um engajamento maior com a escola e o início de 2019, contou com 720 matrículas, sendo que os anos anteriores se iniciavam com no máximo 600 e encerrou-se o ano com 900 alunos matriculados, um recorde nunca verificado na escola, mais um indicador das melhorias ocorridas com este projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O método VERAH foi responsável por mudanças significativas em todas as escolas em que foi aplicado, mostrou eficiência e contribuiu para conscientização da população, indagou mudança, participação dos alunos em relação a questões ambientais. Trouxe melhorias significativas as comunidades e escolas sendo um fator que contribuiu para o engajamento e evasão escolar. Houve casos em que auxiliou o aumento de matrículas e alunos em uma escola que antes da aplicação do método não era atrativa para a comunidade em que estava inserida.

O planejamento de atividades que possibilitam a participação concreta dos alunos desde a definição dos objetivos, caminhos a seguir, opções dos materiais utilizados, que podem variar e planejamento, contribuem para o desenvolvimento da capacidade de intervenção na realidade e torna sua replicação viável em diferentes locais e níveis de ensino.

Com vistas a estes resultados mostra-se interessante a aplicação do método VERAH em um maior número de escolas tendo como sugestão também o auxílio de políticas governamentais.

REFERÊNCIAS

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 3ª ed. São Paulo, Gaia, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUEDES, Rosana Cintia de Moraes **Avaliação do método de educação ambiental VERAH**. 2010. Tese de Doutorado (Mestrado em Análise Geoambiental) - Centro de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Guarulhos. Guarulhos, 2010. Disponível em: <http://tede.ung.br/bitstream/123456789/125/1/Rosana+Cintia+de+Moraes+Guedes.pdf+1.pdf> Acesso em: 20 de maio de 2021

MOTA, Ronaldo da Dias et al. Aplicação do Método VERAH nos Centros de Educação Ambiental do Município de Guarulhos/SP. **Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, João Pessoa, Nº 49, 2020 Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Fabricio-Dalmas/publication/340294855_Aplicacao_do_Metodo_VERAH_nos_Centros_de_Educacao_Ambiental_do_Municipio_de_GuarulhosSP/links/5f3830faa6fdcccc43cc495d/Aplicacao-do-Metodo-VERAH-nos-Centros-de-Educacao-Ambiental-do-Municipio-de-Guarulhos-SP.pdf Acesso em: 22 de maio de 2021

NUNES, Selma de Souza; FIGUEIREDO, Daniela Maimoni; FREITAS, Noelma Cristina Santos. IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO DE CASO INTERDISCIPLINAR E PERSPECTIVAS FUTURAS. **Seminário de Formação do Cefapro**, v. 2, n. 1, p. 485-497, 2020.

OLIVEIRA, Antonio Manuel dos Santos. **Educação ambiental transformadora: o método VERAH**. 1. ed. São Paulo: Ícone. 2016.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Meio ambiente e formação de professores**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação Ambiental**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

VERDELONE, Telma Helena; CAMPBELL, Glaziele; ALEXANDRINO, Camilla Ribeiro. Trabalhando educação ambiental com turmas do ensino fundamental I. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 6, p. 4675-4687, 2019.

A IMPORTÂNCIA DOS DIVERSOS GÊNEROS TEXTUAIS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

DANIELA DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade FAENAC Faculdade Editora Nacional (2008); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade UCDB Universidade Católica Dom Bosco (2015); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade UNINTER (2017); Professora de Educação Infantil - no CEI Santa Teresa, Professora de Educação Básica pela PMSP Prefeitura Municipal de São Paulo



RESUMO

Este artigo pretende demonstrar como é importante trabalhar com diversos gêneros textuais na sala de aula como recurso didático, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. A metodologia da pesquisa está centrada em uma abordagem bibliográfica para o objetivo deste estudo e que fundamenta-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em outros autores como Bakhtin, Kleiman, Lerner, Marcuschi entre outros. O estudo levará, em consideração os pressupostos apresentados para o enriquecimento do trabalho, partindo da ideia de que o uso de tipologias textuais (Gêneros textuais) favorece a descoberta do gosto pela leitura e estimula diferentes experiências linguísticas, assegurando patamares de aprendizados mais significativos e avançados, no qual o aluno possa ser capaz de refletir e se apropriar do conhecimento. Os resultados elencados demonstram que o uso de diferentes textos em sala de aula aproxima a linguagem oral da linguagem escrita e isso traz significado às crianças. Espera-se que este trabalho possa contribuir para melhoria na didática e escolha de materiais e procedimentos utilizados por professores alfabetizadores.

Palavras-chave: Gêneros textuais; Recurso didático; Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto instituição educativa, mantém os mecanismos de aprendizagem da linguagem com repertório de representações que enriqueçam as experiências da criança através do trabalho com os diversos gêneros textuais que são apresentados a ela durante seus estudos no Ensino Fundamental I.

Os conhecimentos que a criança já possui sobre a linguagem oral e escrita devem ser respeitados e preservados dentro da instituição escolar para que o ato de ler e escrever seja reconhecido como uma prática social, e o uso de diferentes gêneros textuais pode fazer a ligação entre o saber e as novas descobertas deste aluno. Kaufman e Rodriguez (1995) avaliam que a defasagem de crianças no aprendizado e no desinteresse pela leitura poderá estar atrelado a carência de recursos didáticos no ambiente educativo formal.

A falta de uso desse rico recurso caracterizado pelas tipologias textuais prejudica o educando, na medida em que não se oportuniza o conhecimento das várias funções dos textos e suas representações no processo de comunicação e expressão linguística. A problematização do artigo está centrada nesta questão sobre o uso dos diferentes gêneros textuais e sua influência sobre o conhecimento e alfabetização das crianças do Ensino Fundamental I.

Este artigo pretende demonstrar como os diversos gêneros textuais podem contribuir para uma alfabetização significativa na qual os alunos passam a ter a possibilidade de se tornarem

leitores e escritores críticos. A metodologia da pesquisa está centrada nos estudos específicos que apresentam as diretrizes de como é positivo o uso dos diferentes gêneros textuais na alfabetização das séries iniciais.

Justifica-se a realização desse estudo com base no pressuposto de que o uso de tipologias textuais (Gêneros textuais) favorece a descoberta do gosto pela leitura e estimulam diferentes experiências linguísticas, pois quando se usa gêneros textuais em sala de aula se preocupa com a associação da linguagem oral com a linguagem escrita, utilizando assim, textos que fazem parte do cotidiano das crianças, e que darão sentido a aprendizagem e a reflexão sobre a linguagem oral e escrita utilizada em sala de aula.

A motivação para a escolha do tema partiu da necessidade de expor a outros educadores o quanto se faz necessário dar significado ao ato de ler e escrever e demonstrar que o trabalho com diferentes gêneros textuais é a maneira mais simples de relacionar os conteúdos estudados e ensinados na escola com a prática social.

CONTRIBUIÇÕES DOS DIVERSOS GÊNEROS TEXTUAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR

As práticas de leitura dentro e fora do ambiente escolar têm a função de enriquecer a esfera do universo vocabular, a vivência de novos conhecimentos. Atualmente, revive-se a discussão sobre a necessidade de realização de práticas de leitura para a formação de leitores.

No entanto, o processo de leitura de textos precisa ser realizado de forma a não reproduzir as práticas ingênuas de leitura, o uso de diversidades de gêneros textuais favorece um trabalho pedagógico para tornar os alunos capazes de se situar conscientemente no contexto social e, ao mesmo tempo, de acionar processos de leitura (praticados e aprendidos na escola), no sentido de práticas de leitura, que participe ativamente da transformação social.

A questão das finalidades não só é essencial à construção de uma nova pedagogia da leitura, mas a criação de meios e recursos para levar ao educando as várias formas de leitura e tipologias textuais. Lembrando assim, que a capacidade de ler e escrever nos remete a apropriação de novos conhecimentos.

A escola de Ensino Fundamental I, ao apresentar a alfabetização aos seus alunos deve desenvolver um trabalho em que as crianças possam interagir, através da linguagem oral e escrita seus sentimentos, opiniões, pontos de vista, e a partir daí modificar ou ampliar seus conhecimentos vivenciando a real serventia da linguagem, e a usando em todas as dimensões.

Este é o verdadeiro leitor, aquele que ouve, lê, discute, debate expondo sua opinião e podendo modificá-la diante de dados novos ou relatados na discussão. O ato de ler e escrever deixa de ser uma decifração de códigos e se mostra como uma prática social.

Segundo Lerner, 2002 “para que a leitura como objeto de ensino não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar, é imprescindível ‘representar’ – ou ‘reapresentar’ – na escola, os diversos usos que ela tem na vida social.” Na escola a leitura e o uso de textos devem cumprir os determinados propósitos de instigar o aprendiz, pressupondo no educando de Ensino Fundamental I a abertura para a consciência, a criticidade e a criatividade desses sujeitos-leitores.

NOÇÃO DE TEXTO

Em linguística, a noção de texto é ampla e de forma abrangente e o texto é visto como manifestação linguística das ideias de um autor, que serão interpretadas pelo leitor de acordo com seus conhecimentos linguísticos e culturais. Os textos, enquanto unidades comunicacionais, manifestam diferentes intenções do emissor: procura informar, convencer, seduzir, entreter, sugerir estados de ânimo, etc. Nesse sentido, é possível categorizar os textos, levando em conta a função da linguagem que neles predomina.

Neste sentido, o texto é muito importante no ensino-aprendizagem, porque estabelece o vínculo entre escrita e leitura, cumprindo uma função de subjetivação para o educando em nível de interpretação. Nesse contexto, Ferreira (2001, p. 9) adverte:

Um espaço privilegiado para oferecer às crianças que vêm de ambientes onde à cultura escrita não tem muita serventia - onde jornais, por exemplo, servem para forrar ou embrulhar coisas e não para ler - é exatamente a educação infantil. Um professor que pode compreender o que está por trás dessas escritas é, portanto capaz de dialogar com o aprendiz – sempre respeitando o que ele pensa ao mesmo tempo em que lhe coloca questões que podem ajudá-lo a avançar.

Constata-se a importância do texto para o processo cultural da criança, pois a escrita não deveria ser um produto escolar, mas um objeto cultural resultante do esforço coletivo da humanidade. O texto dentro da sala de aula deve ser o instrumento mais utilizado pelo educador e serve como atividade de leitura iniciando uma aula, análise textual, reflexão, debate e servir de base para produção de novos textos.

Na visão de Gonçalves (2006), o educando é um sujeito capaz de estabelecer mediação e diálogo com o texto, e através desse processo ser capaz de argumentar quando o significado se expressa abertamente em sua compreensão. Portanto, ao trabalhar com textos, o educador tem uma ampla técnica pedagógica de trabalhar junto ao sujeito vários recursos expressivos que estão insuficientes nos livros didáticos.

O TRABALHO COM TIPOLOGIA TEXTUAL E SUAS CARACTERÍSTICAS

Na prática pedagógica, o planejamento das atividades educativas deve ser realizado em função de uma classe real e, portanto, o professor deve reconhecer os níveis de interação entre os alunos e as diferenças nos níveis de aprendizado e conhecimento. A heterogeneidade deve ser considerada neste aspecto, um fator positivo porque poderá favorecer a aprendizagem e a circulação de informações.

Uma diversidade maior de textos e gêneros literários traz novos argumentos para a interpretação das leituras rumo às articulações entre teoria e prática, na vivência entre a leitura, o real e o imaginário. Portanto, recomenda-se que deverá ser valorizado o emprego de materiais diversos: textos práticos, textos informativos, textos literários, textos extraverbaux e outros materiais de interesse dos alunos.

Marcuschi (2005, p.19) reforça a ideia de que os gêneros textuais são:

Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem aparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedade anteriores à comunicação escrita.

Os diversos gêneros textuais permitem o uso de várias formas de textos, sejam eles escritos e orais, em situações de aprendizagem que estimulem a interação social, a partir de seus usos e funções em atividades educativas variadas, especialmente nas situações comunicativas.

A partir do processo de seleção dos textos, os educadores poderão escolher os gêneros que possam permitir o desenvolvimento de atividades desafiadoras para que os alunos possam enfrentar as situações-problemas colocadas pelo texto. A professora, compreendendo a concepção linguística das crianças, faz a mediação da

aprendizagem preparando atividades que ajudem a reelaborar as hipóteses do educando sobre a estrutura da língua.

Todas as atividades propostas que se projetam em um texto têm como objetivo contribuir para o desenvolvimento do gosto pela leitura, suscitar a descoberta do lúdico e da estética literária, do sentido do belo expresso na leitura e o interesse em desvendar o significado do texto.

O educador tem as condições de usar os gêneros textuais diversificados e seu legado, como foco para despertar o gosto pela leitura, compondo um quadro de análise que demonstra o sutil efeito da literatura em seus vários planos concernentes à estrutura linguística, à relação ficcional, o caráter estético de sua “performance” e a construção intertextual ou auto reflexiva que pode ser inserida no contexto da leitura no cotidiano escolar.

Desta forma, essas atividades estão em consonância com os requisitos temático-retóricos das distintas variedades de textos, com a finalidade de permitir ao aluno um acesso maior ao vocábulo e às diversas formas textuais possíveis na produção de textos. Algumas vezes, o texto de literatura infantil pode ser substituído por outras formas de textos que permitam novas situações autênticas de comunicação.

A seleção criteriosa dos textos permite ao professor avançar gradativamente no conhecimento da linguagem com os alunos e ao enriquecimento do vocabulário e das fontes de informações. Outra característica do texto se constitui na pluralidade de conteúdos e experiências transmitidas para o aluno produzir seus próprios textos e se socializar com a leitura.

Os usos de textos escolares na sala de aula constituem-se das fontes de informações provenientes de diversas origens. O esforço de mediação pedagógica deve centrar-se na busca de tornar os textos mais próximos da realidade do aluno, realizando comparações e análises interpretativas, havendo questionamento explícitos e implícitos sobre o que estava contido no texto.

CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Existem muitos gêneros textuais que os educadores poderão trabalhar em sala de aula como recursos para o ensino da leitura, escrita e outras atividades: como contos, novelas, obra teatral, história em quadrinhos, reportagem, relato histórico, notícia, receita, carta, poema, propaganda publicitária e texto literário. Os principais gêneros textuais utilizados em sala de aula, assim são descritos (APOSTILAS OPÇÃO, 2014, p. 4):

Todo conto tem ações centrais, núcleos narrativos, que estabelecem entre si uma relação causal. Entre estas ações, aparecem elementos de recheio (secundários ou catalíticos), cuja função é manter o suspense. Tanto os núcleos como as ações secundárias colocam em cena personagens que as cumprem em um determinado lugar e tempo. Para a apresentação das características destes personagens, assim como para as indicações de lugar e tempo, apela-se a recursos descritivos.

Um recurso de uso frequente nos contos é a introdução do diálogo das personagens, apresentado com os sinais gráficos correspondentes (os travessões, para indicar a

mudança de interlocutor).

A observação da coerência temporal permite ver se o autor mantém a linha temporal ou prefere surpreender o leitor com rupturas de tempo na apresentação dos acontecimentos (saltos ao passado ou avanços ao futuro).

A Novela apresenta uma grande semelhança ao conto, mas tem mais personagens, maior número de complicações, passagens mais extensas com descrições e diálogos. As personagens adquirem uma definição mais acabada, e as ações secundárias podem chegar a adquirir uma maior relevância.

Na Obra Teatral tem-se textos literários que apresentam dramas, tragédias, comédias, etc., que vão tecendo diferentes histórias, vão desenvolvendo diversos conflitos, mediante a interação linguística das personagens, quer dizer, através das conversações que têm lugar entre os participantes nas situações comunicativas registradas no mundo de ficção construído pelo texto.

O Poema é um texto literário, geralmente escrito em verso, com uma distribuição espacial muito particular: as linhas curtas e os agrupamentos em estrofe dão relevância aos espaços em branco; então, o texto emerge livre, mas tem a técnica e outros recursos estilísticos que dão ambiguidade ao poema.

Os textos jornalísticos têm predomínio da função informativa da linguagem para demonstrar os fatos mais relevantes no momento em que acontece, com adesão ao presente, trazendo informação nacional, informação internacional, informação local, sociedade, economia, cultura, esportes, espetáculos e entretenimentos.

A publicidade é um componente constante dos jornais e revistas, à medida que permite o financiamento de suas edições. Mas os textos publicitários aparecem não só nos periódicos como também em outros meios amplamente conhecidos como os cartazes, folhetos, etc.

A Notícia transmite uma nova informação sobre acontecimentos, objetos ou pessoas e apresentam-se como unidades informativas completas, que contêm todos os dados necessários para que o leitor compreenda a informação.

A História em Quadrinhos se constitui uma das variedades mais difundidas da trama narrativa com base icônica: combina a imagem plana com o texto escrito, e os elementos verbais e icônicos integram-se a partir de um código específico. Este tipo de texto busca a participação ativa do leitor por via emocional, assistemática, anedótica, concreta.

As receitas se caracterizam por algumas instruções para se realizar um experimento, construir um artefato, fabricar um móvel, consertar um objeto, etc. Estes textos têm duas partes que se distinguem geralmente a partir da especialização: uma, contém listas de elementos a serem utilizados (lista de ingredientes das receitas, materiais que são manipulados no experimento, ferramentas para consertar algo, diferentes partes de um aparelho, etc.), a outra, desenvolve as instruções.

COMO OS PROFESSORES UTILIZAM OS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA

As observações de sala de aula permitiu avaliar que as interações que acontecem neste ambiente e favorecem a participação de diferentes sujeitos e suas atividades realizadas com o texto, têm uma função de motivar o educando a interagir desinibindo-o e favorecendo a sua expressividade enquanto leitor. Essas atividades desenvolvidas favorecem o processo de aprendizagem da leitura, a partir da oralidade e da realização de atividades de discussão.

Santos (1997) avalia que o uso de tipologias textuais mais diversificadas para o educador deverá estimular os alunos a conhecer a literatura de forma engajada, mas exige técnicas organizadas de leitura com a finalidade de ajudar o aluno a compreender as estruturas e os sentidos dos romances, peças teatrais, contos, novelas, etc.

O educador que lida com crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental I deve valorizar o planejamento das atividades tendo o texto como recurso, como forma de contribuir para o aprimoramento da escrita e da leitura. Essa postura facilita as relações de ensino-aprendizagem e limita o ensinar aleatório e sem objetivos, já que os textos são vistos como uma teia de significados.

Matui (1996) considera que o educador deve ter uma postura diante dos gêneros textuais que permita a constante dialogicidade e a descoberta. Portanto, o texto além de ser um recurso didático presente nos livros, é também um instrumento de trabalho. Entende-se que esse diálogo que o texto permite em seus significados perpassa necessariamente pela reflexão sobre seus objetivos e as formas de atualização constante, a partir de correlações com a vivência diária em sala de aula, para assim tornar mais rico e completo. Nesse sentido, os textos deverão permitir essa mediação direta entre a criação e o aprendizado resultando na interação sujeito-objeto e a interação sujeito-objeto em interação recíproca, ultrapassando dialeticamente e sem cessar as construções já acabadas. Desta forma, compreende-se que também os aprendizados da leitura e da escrita se fazem por mediação-interação-criação na qual não há separação entre sujeito e objeto do conhecimento. Na leitura e criação de texto, o aluno explora o seu nível de desenvolvimento e suas estruturas de conhecimento. Essa construção se dá pelas ideias prévias ou hipóteses conceituais a respeito da “matéria” do objeto de conhecimento.

A proficiência do aluno para ler, interpretar e escrever tem sido uma questão educativa discutida pelos educadores e teóricos que se preocupam com a melhoria da qualidade no Ensino Fundamental I, especialmente no que concerne ao ensino da Língua Portuguesa, na leitura e escrita como experiência.

Com o contato com uma grande variedade de textos e de contextos que incentivem a leitura como experiência, o educador poderá despertar o desejo de expressão e estética do aluno. A quantidade de textos e de estímulos acentua o gosto pela leitura.

O educador deverá ter recursos em tipologias textuais que permitam ao aluno conhecer as várias formas de interlocução e de expressão pessoal. Assim, ao utilizar a produção textual como recurso pedagógico, o professor precisa também aprender a observar as convenções que regem a construção de textos, nos seus diferentes gêneros de textos.

Assim, considera-se que para trabalhar as várias tipologias textuais, os professores necessitam adequar-se a novas propostas metodológicas para que exerçam de forma adequada essa direção e orientação. Por exemplo, como utilizar a produção de texto para tornar o ensino motivador e permitir ao aluno novas descobertas? Sem dúvida, ao utilizar a produção do educando, o professor deverá apontar no próprio texto, o que é possível trabalhar pedagogicamente, com objetivos traçados.

Neste contexto, os educadores podem utilizar a produção de texto como instrumento para inserir o indivíduo no mundo da linguagem, estimulando a criatividade e incentivando com o próprio texto o despertar da escrita e da estética, o gosto pela narrativa, dissertação e descrição nas aulas de Língua Portuguesa. Considerando-se que a utilização deste recurso no sistema de escrita para a interação social, constitui-se no desenvolvimento das habilidades de produzir textos, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, leitura, levantando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e o escrito.

A BNCC E AS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA O USO DO TEXTO

A postulação básica das Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC) é a alfabetização embasada em textos, quer em termos de leitura, quer em termos de produção. Neste contexto, cabe ao educador valorizar o ato de escrever e desenvolver essa habilidade nos educandos. A BNCC aponta para essas prioridades: a leitura e escrita de forma reflexiva se tratando de um grande

avanço para garantia da equidade e igualdade.

Os conteúdos de escrita, nessa perspectiva, devem ser definidos de maneira que possam ser retomados ao longo do Ensino Fundamental. Assim, cada vez que forem trabalhados, poderão ser tratados com maior aprofundamento, com maior sistematização, permitindo que, por meio de sucessivas aproximações, o aluno vá se apropriando de conhecimentos que o tornem um melhor escritor.

Portanto, é fundamental que os educadores possam valorizar técnicas de ensino que insiram a produção de texto, de modo a possibilitar ao aluno o aprendizado de todos os conhecimentos com os quais se opera nessas situações. É isso que poderá possibilitar a motivação para construir e construir textos. Conforme Zaccur (2001, p. 37):

As orientações da BNCC estão claramente envolvendo aspectos da Linguística Textual que envolvem o processo de leitura, compreensão do que não está escrito, construção de sentidos e habilidades que envolvem questões como os tipos de inferências necessárias para a produção do texto e de como se processam estrategicamente suas partes, as estratégias cognitivo-discursivas, como seleção, antecipação, verificação, nessa atividade de solução de problemas que é o processamento textual; da necessidade de mobilização de saberes que constituem a memória enciclopédica e dos diversos tipos de conhecimentos a serem mobilizados em função da situação, inclusive aqueles referentes aos gêneros textuais.

Entende-se que o professor deverá oportunizar ao educando os meios de conhecer as tipologias textuais, para que o educando tenha a percepção dos diferentes tipos de produção de textos. Segundo Gallo (1992, p. 34):

Há gêneros em que um maior fechamento (ou, em certos casos, até uma leitura unívoca) se faz desejável, ao passo que, em outros, há um conjunto de leituras possíveis, a partir da forma como o texto se encontravelinguisticamente construído. Por fim, há outros em que se joga justamente com a pluralidade de leituras, com vista a determinados fins.

Constata-se a necessidade de o professor utilizar em sala de aula várias tipologias textuais, para que o aluno tenha acesso a uma pluralidade de leituras. Quanto à produção do sentido, defendem ainda, a BNCC que o trabalho didático-pedagógico pode favorecer o conhecimento da estrutura da língua e elucidar o padrão que há na correlação som-significado de uma língua. Portanto, é importante possibilitar a discussão sobre os diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que os validam, propiciando a construção de um repertório de recursos que poderá ser utilizado em novas produções textuais.

As contribuições da BNCC poderão oferecer aos professores subsídios indispensáveis como às ideias e orientações de como realizar um trabalho pedagógico que permita um aperfeiçoamento do estudo da gramática, mas com o objetivo de comprovar de que modo o trabalho de combinação e seleção dos elementos linguísticos, dentro das diversas possibilidades que a gramática da língua nos coloca à disposição, nos textos lidos e produzidos.

É preciso que os professores estejam sempre preparados para motivar os alunos a produzir seus textos e a dominarem uma série de estratégias de organização da informação e de estruturação textual.

O aluno quando produz o texto, insere seus conhecimentos e experiências, o que implica numa abordagem sócio cognitiva do processamento textual, postulando por intermédio dos conhecimentos (memória discursiva). Desta forma, o professor poderá incentivar o aluno a utilizar na produção de textos uma multiplicidade de recursos além das simples palavras que compõem as estruturas textuais, fazer uso de unidades referenciais e das representações necessárias à construção de textos com informações contextuais diversas.

Segundo Santos (2007) desenvolver nos alunos a habilidade de produção de textos é antes,

ajudá-los a serem autores e leitores de seus próprios textos. Os professores precisam criar estratégias que levem os alunos a adquirir competência leitora e se aprimorarem no discurso oral, na leitura e na escrita a fim de que eles possam defender seus interesses e assim conseguirem criar um texto coerente e conciso.

Os gêneros textuais oferecem grande diversidade, abrangendo o diálogo circunstâncias de interação face a face compostos em ocorrências de comunicação unidas às esferas sociais habituais de relação humana. Justificando-se, portanto, a riqueza do uso do texto como recurso na sala de aula com alunos do ensino fundamental I. Os gêneros textuais são textos que fazem parte de nossas vidas e se definem pela sua composição.

O professor deverá ser conhecedor das metodologias de leitura e produção de textos que confere ao educando a possibilidade de realizar a leitura e capacidade de expressar suas ideias em uma dimensão extraordinária, a partir da relação com sua vida e passado, correlacionada à sua memória, vivenciando um novo direcionamento na sua capacidade de cognição (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995).

A oportunidade de leituras diversificadas é um elemento básico para o desenvolvimento do intelecto e nesse sentido, Charmeux (1994, p.11) explica “a importância da leitura como atividade que permite ao homem desenvolver suas potencialidades em nível de linguagem, criticidade e sob ponto de vista do desenvolvimento de outras habilidades de escrita e oralidade”.

A leitura de diferentes gêneros textuais favorece a remoção das barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação principalmente através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual, e aumenta a possibilidade de normalização da situação pessoal de um indivíduo. Charmeux (1994, p. 11):

Nesse aspecto, a leitura tem também o poder de aumentar a capacidade de criticar, mas somente quando a leitura estabelece um nível de diálogo interno entre escritor e leitor que possa conduzir a uma interação educativa. A qualidade do processo educativo está vinculada a uma formação cultural por parte do professor e da instituição de ensino em inserir a leitura em um universo de elementos constitutivos do imaginário cultural, a partir da exploração da leitura interpretativa, da oralidade, do incentivo à argumentação, contextualização e produção de textos.

Os debates sobre cidadania e política social nos canais de comunicação apontam para os conhecimentos, competências e habilidades cognitivas que permitam ao educando entender, interpretar informações transmitidas pelos meios de comunicação e produzir seus próprios textos com base em opiniões fundamentadas. As conjunturas das transformações sociais, econômicas e políticas da sociedade contemporânea tornaram o conhecimento mais especificado nas habilidades relativas à leitura, escrita e senso crítico.

As atividades dirigidas com textos produzidos pelos alunos nesta fase podem contribuir para reduzir as incidências de erros ortográficos, a pobreza vocabular e dão maior confiança e estímulo às experiências do dia a dia.

Portanto, conforme Silva (1991, p. 43):

A leitura de gêneros textuais diversificados poderá contribuir para um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Portanto, os educandos demonstram que se sentem motivados pelo uso do texto no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a partir dos gêneros textuais, o educando ao experimentar a leitura, passa a executar um ato de compreender o mundo, a leitura é a apreensão dos significados mediatizados ou fixados pelo discurso escrito ou a compreensão dos horizontes do texto.

Para Silva (1991, p. 45):

A faculdade de compreender deve ser visto como uma forma de ser, emergindo através das atitudes do leitor diante do texto, assim como através do conteúdo, ou seja, o texto como uma percepção ou panorama dentro dos quais os significados são atribuídos. Nesse sentido, não basta decodificar as representações indiciadas por sinais e signos; o leitor assume o modo da compreensão e porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se.

METODOLOGIA

A presente pesquisa tem o objetivo de demonstrar a importância do uso de diferentes tipos de gêneros textuais na alfabetização de crianças das séries iniciais, evidenciando a função da linguagem à prática social dos alunos e dos professores durante este processo.

Segundo Marcuschi 2005 os gêneros textuais são resultado de um trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Os gêneros textuais aproximam a realidade do aluno com suas vivências e experiências escolares, e devem ser utilizados como uma mola propulsora de novas descobertas.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa devido ter um caráter exploratório e com fundamentação em livros, revistas e teses sobre o tema diversidade textual.

Segundo Gonçalves (2006) o texto e a sua produção é uma ação dialógica, uma forma de interação social, já que a linguagem é também subjetiva porque anuncia a expressão de pensamento. O texto escrito e o verbal se completam e um influencia no outro, uma criança que se apropria de bons textos escritos melhora sua oralidade e tem embasamento para criação de seus próprios textos.

No que concerne a revisão bibliográfica a pesquisa terá a área específica da educação, o alvo da pesquisa será a linguagem, os diferentes tipos de textos e suas funções diante da alfabetização dos estudantes dos anos iniciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado permitiu identificar que os gêneros textuais quando bem utilizados, tornam-se um recurso didático que poderá favorecer o professor na diversificação do ensino de leitura e escrita, percepção e performance para a sensibilidade do belo na linguagem.

Entende-se que o educador usando diferentes tipologias textuais ou gêneros textuais estará oportunizando experiências com várias formas de textos tanto de estética quanto de análise de suas diferentes formas e estilos. Através do estudo bibliográfico foi possível identificar como os professores estão utilizando os gêneros textuais, tendo sido apontado que essas atividades não são fragmentadas e fazem sentido aos alunos.

O estudo permitiu identificar que os gêneros textuais são trabalhados de forma a incentivar o gosto pela leitura e sensibilidade para a percepção e interpretação do texto, a partir de um diálogo com o autor. A pesquisa realizada foi muito importante, porque permitiu afirmar que o uso de gêneros textuais poderá favorecer elementos norteadores para o educando expressar a sua reflexão acerca do texto estudado.

O papel do professor neste processo é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento

do processo cognitivo na criança utilizando os diversos tipos de textos como um grande recurso didático que poderá ser usado do início ao fim das aulas.

REFERÊNCIAS

- APOSTILAS Opção. **Professor de Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação SME, 2014. Disponível em: <<https://www.apostilasopcao.com.br>>. Acesso em: 03/05/2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- LERNER, Délia. **Ler e Escrever na Escola**: o real, o possível e o necessário. Trad. Ermani Rosa. Porto Alegre: Artimed, 2002.
- LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO A. P. **Gêneros Textuais e Ensino**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MATUI, Jiron. **Construtivismo**: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1996.
- SANTOS, Luiz Raul. **A criança e o livro**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- BNCC, **Base Nacional Curricular**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 04/05/2021.
- CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler**: vencendo o fracasso escolar. São Paulo: Cortez, 1994.
- FERREIRO Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Eletrônico. 2006. 1 CD-Rom.
- FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Artemed, 2001.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 2015.
- GALLO, S. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas/SP: Unicamp, 1992.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula. Leitura e produção**. 5. ed. Cascavel: Ed. ASSOESTE, 1994.
- GONÇALVES, Adair Vieira. **O fazer significar por escrito**. 2006. Disponível em: <<http://www.portrasdasletras.com.br/pdtl2/sub.php?op=artigos/docs/ofazersignificarporescrito>>. Acesso em: 06/05/2021
- KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUES. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KAUFMAN, L.; KAUFMAN, J. O livro no texto. **Revista Pedagógica**, v. 97, n. 1, 2000.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 7. ed. São Paulo: Pontes, 2000.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização**: Leitura e escrita na formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Scipione, 1991.

VOTRE, Sebastião Josué. **Sintaxe e discurso nos textos de iniciação à leitura**. Curitiba/PR: ABRALIN – Associação Brasileira de Lingüística, 1986.

ZACCUR, Wiges. **Movimentos e mudanças**: questões afetas a uma escola emancipatória. São Paulo: Cutrix, 2001.

EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA: COMO CUIDAR E EDUCAR EM CONTEXTOS REMOTOS?

DANIELLE CRISTINA DE MORAES MARCONDES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Mogi das Cruzes – UMC (2007); Pós-graduação em Artes pela Faculdade Campos Salles (2017); Professora de Educação Infantil no CEI Maria Conceição Monteiro Ayres, da Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

Tendo em vista a proeminência da pandemia do Coronavírus no contexto da educação como uma questão relevante especialmente no âmbito da Educação Infantil, pesquisa-se sobre como se dá o processo de cuidar e educar em contextos remotos, a fim de compreender esta questão e observar suas principais especificidades. Para tanto, é fundamental entender a função da Educação Infantil que conhecemos, bem como suas características e especificidades, como sendo espaço das interações e brincadeiras. Realiza-se, dessa forma, uma pesquisa de cunho bibliográfico com autores e autoras que tratam desta questão com coesão e clareza. Dentro do contexto da Educação Infantil, espaço fundamental do ser criança e das brincadeiras, é preciso que seja compreendida esta temática com muita ênfase. Este aspecto, dessa forma, impõe a seguinte constatação: a fim de refletir sobre os impactos da pandemia na vivência das crianças pequenininhas e dos bebês é preciso observar os objetivos desta fase da educação básica e quais as estratégias de interação que as famílias e professores em contextos remotos utilizavam, durante um período que o contato físico era impossível.

Palavras-chave: Educação Infantil; Pandemia; Ensino Remoto; Infância; Interações; Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

Durante o ano de 2020, com o advento da pandemia e as consequentes aulas remotas a educação que era conhecida foi drasticamente transformada. As medidas de proteção contra o Coronavírus impactaram todo o âmbito da educação e sob o corte da Educação Infantil, milhares de crianças permaneceram longe da escola, sem acesso a rotina na qual já estavam habituadas.

Sendo a Educação Infantil um espaço majoritário do contato, do significado, do afeto e da interação, como cuidar e educar à distância? As telas frias de computadores, tablets e celulares são capazes de transpor a calmaria e o aprendizado que um abraço acalorado pode trazer? Esta discussão é pertinente diante de milhares de pessoas mortas e a proeminência de um vírus letal?

Quando a educação é citada, especialmente em contextos atípicos, ela torna-se centro dos debates. Logo, pretende-se ao longo deste artigo discorrer acerca da relevância da Educação Infantil para a construção da criança como um ser de direito, que garanta o acesso a uma educação de qualidade, laica e gratuita. Para além disso, objetiva-se observar os principais direcionamentos curriculares desta fase da educação básica e refletir acerca de seus efeitos durante o período de isolamento social e consequente distanciamento das creches e pré-escolas.

Configuram-se como objetivos do presente artigo os seguintes tópicos: 1. Evidenciar as especificidades da Educação Infantil, 2. Refletir sobre a garantia do cuidado e educação indissociáveis, garantidos na LDB (1996) e Constituição Federal (1988) e 3. Mencionar e pensar acerca das práticas

utilizadas pelas famílias e pelos/as professores/as no contexto de educação remota.

Este movimento de estudo e reflexão é a principal ferramenta para combater as dificuldades encontradas neste período tão adverso. Conforme afirma Freire: “Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente.” (1996, p.94)

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PALCO DA INFÂNCIA

A Educação Infantil, primeira fase da educação básica é caracterizada pelo cuidar e educar de maneira indissociável. Este período da educação que acolhe crianças bem pequenas até as um pouco maiores, é definido pelo DCNEI como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 12)

O universo das crianças pequenininhas é de extrema complexidade para olhos pouco atentos. É fundamental ter sensibilidade no trato com seus corpos, suas transgressões e manifestações. Num contexto que junta desde crianças bem pequenas até as maiores, a Educação Infantil é um espaço majoritário de descobertas, de interações e brincadeiras.

A primeira infância, neste contexto, configura-se como a fase de maior influência sobre as principais características do desenvolvimento infantil. Esta fase é também uma etapa em que as brincadeiras e as interações são as atividades mais presentes nestes espaços. A criança é brincante por excelência e o/a educador/a (des)organiza os espaços para contemplar esta necessidade.

A Educação Infantil é considerada um espaço da e para infância. As práticas ali presentes devem estimular as crianças a serem criativas, a brincarem e a sentirem diversas sensações. Diante do contexto remoto, devido a pandemia do Coronavírus, estes espaços da infância foram interditados e os lares de cada infante passou a ser também suas “salas de aulas”.

Um desafio extremo surge desde então: como cuidar e educar à distância? Como propor atividades que tragam brincadeiras e interações? As famílias colaborarão? As crianças se adaptarão?

Pouco mais de um ano depois, estas questões serão pensadas para possivelmente terem uma resposta desenhada. Muito se discute sobre a importância da Educação Infantil e por este motivo esta temática é considerada urgente. A creche e a pré-escola eram – em algumas situações, por exemplo – espaços de refúgio, de alimentação garantida, de cuidado, educação e de interações. Interações com outras crianças, com as professoras e com diferentes materiais e estruturas.

INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS DURANTE O ENSINO REMOTO

A profissão docente tornou-se ainda mais complexa com a pandemia e para partir de contextos reais na discussão desta temática, a principal referência bibliográfica será o texto “Narrativas na/ da pandemia” organizado por Graça Reis, Ilana Maria, Marina Campos, Simone Alencastre e Tiago Ribeiro. Muitas experiências intrigantes decorridas ao longo de meses em quarentena – trabalhando, todavia – são trazidas para os artigos que o compõem. Cada professor/a, em sua subjetividade, percebeu o mesmo evento de uma maneira diferente.

As práticas são diversas: grupos de *WhatsApp*, encontros via *Google Meet*, criação de vídeos, jogos online, propostas de brincadeiras, mas sobre todas estas ações há a presença de alguém que precisou se reinventar e transcender esta fase adversa com maestria: o/a professor/a. Há quem garanta que é possível sim propor brincadeiras e interações – ainda que remotamente – com o intermédio da tecnologia. É uma nova realidade a ser praticada e por este motivo, por vezes, ela acaba transformando-se em algo complicado.

No artigo de Silva e Susano (2020), as professoras contam suas trajetórias ao longo da pandemia e retratam acerca de suas práticas:

Diante do cenário pandêmico que nos encontramos neste momento, um horizonte cheio de incertezas nos convida a reinventar a ética dos encontros. O momento é inédito! Como apoio a uma dinâmica familiar que proponha o fortalecimento do vínculo, o afeto e a memória do que foi vivido, estamos construindo, pouco a pouco, outros modos de nos fazermos presentes na vida das crianças e das famílias. Enquanto professoras, temos o compromisso com cada criança, e o desejo de estar pertinho delas é enorme. Logo, o fio invisível da tecnologia digital nos permite continuar tecendo nossa história mesmo à distância. (p. 38-39)

Uma das maneiras que as professoras citadas encontraram para continuar a integração entre o cuidar e o educar, bem como a garantia das interações e brincadeiras foi a comunicação com as famílias. Esta, por sua vez, era realizada por meio de diferentes plataformas, todas com um mesmo objetivo: incentivar o desenvolvimento infantil de maneira integral.

As atividades encaminhadas às famílias geralmente propunham a interação entre os moradores das casas com os pequenos, bem como algumas brincadeiras dirigidas ou livres. Uma das propostas enviadas era de justamente criar algum tipo de diversão com materiais não estruturados (papéis, recicláveis, potes, embalagens, etc.). A interação com estes tinha como principal objetivo a construção de outro objeto, criativo, inventivo e feito pelas mãos das crianças, com o auxílio secundário das pessoas adultas ou crianças mais velhas que venham a participar deste processo.

Esta criação, por exemplo, foi pensada para incentivar a criatividade das crianças e propor novas formas de interagir com o mundo. O afastamento dos *smartphones*, *tablets* e televisores, dessa forma, seria uma consequência de um compilado de experiências e sensações bem organizados pelas professoras, que mesmo à distância trabalharam com afinco para garantir uma educação infantil de qualidade.

Brincadeiras com sombras, brincadeiras com tecidos, observação da natureza, propostas de realização de receitas culinárias, incentivo à busca e exploração de seus próprios lares e valorização destas como fontes inesgotáveis de inspiração para enfrentar as adversidades que resistem num mundo ainda mais subalterno perante tantos desafios externos.

Nem mesmo a distância foi capaz de superar o afeto. Aquele que transforma dias numa instituição até então desconhecida num novo e abrangente espaço de carinho, cuidado, alimentação e atenção. Muitos relatos trazem como parte de suas narrativas a saudade. Esta, por sua vez, tem sido o combustível de muitos que anseiam pelo retorno – seguro e acessível para todos –.

Nas palavras de Marques e Teixeira (2021):

A saudade é uma grande forma de se reconhecer o amor, a falta que o outro faz. Todas as vezes que entramos em um encontro virtual, é como se tentássemos entrar em sala de aula e ver todos de novo. É uma forma de sentir novamente que “meu dia começou”. Passávamos por tantas etapas dentro da sala de aula, que agora, com um encontro virtual, outras etapas e hábitos precisaram ser criados. Muitas vezes o silêncio é participante, estranhamos a falta de vozes, de piadas, de sorrisos, a falta de todos. (p.60-61)

É preciso considerar, no entanto, uma outra face da pandemia que por vezes é ignorada: a

pobreza. Esta especificidade, extremamente comum em muitas regiões do Brasil traz um impedimento enorme ao acesso à educação remota. É impossível entrar em salas de aula virtuais sem acesso à internet ou a celulares com dados móveis. Estamos falando agora de uma parcela da sociedade majoritariamente pobre que por vezes tem a escola ou a creche como espaço de alimentação, cuidado e segurança.

O artigo de Conceição (2021) traz esta faceta da população de crianças e famílias que são atendidas por estas instituições cotidianamente. Com um olhar crítico sobre o desenrolar da Educação Infantil no contexto remoto, a autora afirma:

De qual Educação Infantil estamos falando, senão aquela que traz como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garantidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais? É possível ter interação através de uma atividade pensada numa lista descontextualizada que só serve apenas para cumprir uma exigência? Tem brincadeira quando o adulto sozinho, com seu celular, grava uma explicação do que deveria ser vivido junto com as crianças em grupo?

E quais seriam as experiências? Há como medi-las? Como iremos avaliar a realização das propostas das quais nós não fazemos parte diretamente? Faremos também à distância? E as relações? E as aprendizagens? Será que garantimos a igualdade de direitos a aprendizagem neste formato de atendimento?

Que atendimento? Para quem? Para aquela criança que mora num barraco de tábuas na beira do rio e não sabe o que vai almoçar hoje? Não trabalhamos com uma realidade na qual todas as crianças têm livros, acesso à internet ou mesmo um lugar adequado para estudar! Não é assim?

Será que essas mesmas atividades atendem a crianças cujos pais são analfabetos? Será que há condições de apoio/ajuda nas tarefas para essas crianças em casa? E para aquelas que vivem em situação de total vulnerabilidade, convivendo com violência doméstica? (p.64-65)

Esta problematização torna-se fundamental, especificamente num momento em que os índices de extrema pobreza aumentaram, índices de desemprego permanecem altos (Profissão Repórter, 2021) e a única fonte de alimentação de muitas famílias é a doação – seja ela de igrejas, instituições diversas e até mesmo das escolas –.

Quando este parâmetro é trazido, a questão pedagógica nem sempre toma uma posição exacerbada diante da fome, da pobreza extrema e do não acesso a materiais considerados comuns a todas as crianças. As professoras e os professores, logo, devem pensar nestas situações que não são minoria, ao contrário, ocupam uma quantidade majoritária de crianças atendidas pelas escolas públicas.

Dentro desta especificidade, a autora se coloca enquanto ocupadora de um lócus social subjetivamente complexo e repleto de nuances contraditórias. Em sua prática, ela se considera incapaz:

Não posso me imaginar produzindo vídeos para postagem, sem pensar nos diversos contextos pelos quais essas crianças estão passando. Sem pensar nas aflições e dificuldades, sem pensar que poucas delas terão acesso ou estarão interessadas nesses “conteúdos” diante das duras realidades que as cercam. (CONCEIÇÃO, 2020, p.66)

Antes de pensar qualquer prática ou situação a ser vivenciada pelas crianças, é fundamental refletir acerca das possibilidades de cada uma das participantes e problematizar o espaço ocupado pelas professoras e professores, enquanto agentes privilegiados da educação. Mesmo diante de muitas dificuldades, alguns sem empregos, distante de suas famílias, com recursos limitados e desafios cada dia maiores, o período que o mundo vivencia na atualidade diz respeito a muita empatia e colaboração.

Para tanto, considerando as especificidades do público que por vezes não tem possibilidade

de adentrar no universo das aulas remotas, especialmente no âmbito da Educação Infantil e problematizando esta triste faceta da realidade, é fundamental considerar a relevância que os agentes externos à escola possuem, ainda mais durante longos meses impossibilitados de manterem contato.

Dentre estes múltiplos agentes, há um específico responsável por muitos conflitos e muitas experiências significativas: a família. Um dos primeiros contatos sociais do bebê quando nasce e a fonte de inúmeras experiências éticas, morais, políticas e religiosas torna-se uma importante ferramenta para o desenvolvimento integral da criança. Em tempos de pandemia, em que cada lar se transformou provisoriamente uma sala de aula improvisada, a participação e colaboração das famílias tornou-se indispensável.

INTERAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NA GARANTIA DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL À DISTÂNCIA DE QUALIDADE

Mesmo durante os períodos típicos que foram vivenciados até o ano de 2020, a relação entre a escola e as famílias era algo muito discutido e refletido por professores, gestores, coordenadores e estudiosos. Durante o período de quarentena, com as escolas fechadas, esta relação tornou-se ainda mais importante no âmbito educacional.

Inicialmente, em contextos ditos “normais”, o movimento de aquisição e manutenção da confiança era geralmente proveniente das famílias em direção às instituições de Educação Infantil:

Qualquer que seja a origem social da família, a dimensão de confiança apresenta-se como um elemento central da relação IEI-criança-família. Para os responsáveis pelas crianças, trata-se de confiar seu filho ou filha a uma instituição, situação que a deixa desprovida da relação pessoal que, historicamente, marcou as relações de cuidado com os filhos (RAPOPORT; PICCININI, 2004). A conquista do direito traz consigo a impessoalidade e as regras universais que regem o serviço público, distanciando-se a prática de cuidado e educação em contexto coletivo da particularidade de cada família. Pode-se afirmar que a confiança na escola de Ensino Fundamental ou Médio passa antes pela imagem que ela é capaz de construir em termos de formação intelectual, adquirindo “importância crescente como instância de legitimação individual e de definição dos destinos ocupacionais” (NOGUEIRA, 2006, p. 161). Este aspecto, no caso da Educação Infantil, não deixa de estar presente, mas, especialmente na etapa creche (0 a 3 anos) é secundário em face das questões de segurança, saúde e bem-estar (MARANHÃO; SARTI, 2008; MARTINS, 2011). (SILVA, 2014, p.256)

As escolas e creches impossibilitadas de atender às crianças e produzindo uma série de conteúdos a serem aplicados em casa, este movimento toma um rumo diferente e configura a escola como principal instituição a “confiar” nas famílias neste momento.

A autora Buna (2021) em seu relato, coloca alguns exemplos de como a interação com as famílias foi interessante na construção de uma relação horizontal e benéfica para o desenvolvimento infantil. Ela cita ainda algumas sensações particulares que teve ao observar esta relação que estava sendo aprimorada cotidianamente. Dentre seus relatos, a professora afirma:

Foram muitas trocas de experiências que são inevitáveis e vitais para a relação do professor com a turma, gerando intimidade suficiente para conhecer cada um deles, suas histórias, seus olhares, suas letras e seus sorrisos. Tudo que eu não consegui, ainda, com as duas turmas do 4º ano, que me foram confiadas neste ano de 2020.

Recebi de volta o carinho deles por áudio, também, claro! Felicidade, talvez seja o mais próximo que senti, que dá para descrever aqui, em uma palavra. Tanto eu quanto eles não tínhamos noção de quanto tempo ficaríamos afastados. (p. 45-46)

As relações construídas não foram impedidas pela pandemia. Cada professora e cada professor

tornou-se um inventor de situações e de propostas. Criativos por excelência, foram capazes de pensar em diferentes ambientes disponíveis em formato digital a fim de proporcionar o mínimo de verossimilhança. Reinvenção é a palavra que melhor descreve o trabalho pedagógico ao longo do ano de 2020 e continuação desta jornada em 2021.

A mesma professora em questão, embora tenha sido positivamente influenciada pelas conversas e áudios recebidos – comumente encaminhados pelas famílias – era impossibilitada de lidar diretamente com elas. Em muitos questionamentos, perante sua prática inicial e mais duradoura, ela reflete:

Não ter contato direto com as famílias tem seu lado confortável, pois não preciso lidar com possíveis situações constrangedoras ou até mesmo distantes do campo pedagógico. Mas será mesmo que nossa profissão permite este distanciamento das famílias? Claro que não é agradável estar disponível numa rede social 24 horas por dia e ainda ter que responder por questões que não correspondem ao seu trabalho (porque sei que estas situações surgiriam a qualquer hora). No entanto, esta situação gerou mais uma incerteza neste período: a falta de *feedback* com relação as atividades enviadas. Gerando uma sensação de vazio e incompletude pedagógica, inimagináveis em outros tempos. Logo o nosso trabalho que é avaliado todos os dias, pelos alunos e pelas famílias. Sem esta resposta, como avaliar meu próprio trabalho? E a partir da avaliação rever minhas práticas para dar continuidade ao processo? (BUNA, 2021, p.47)

Com base neste excerto do relato da professora, é possível perceber que a presença das famílias traz boas discussões para nossa reflexão sobre as práticas pensadas e aplicadas. Sem esta relação direta, autônoma e não mediada, é praticamente impossível refletir acerca das facilidades ou dificuldades encontradas.

Especificamente na Educação Infantil, fase da educação básica que se destina especificamente este estudo, a interação com os familiares das crianças pequenas e dos bebês é insubstituível e imprescindível. Não há nenhuma mediação que possa substituir este contato direto, sem interrupções.

Devido os eixos curriculares provenientes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e as garantias oriundas da Constituição Federal (1988) e Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB, 1996) e a necessidade de fundamentar as práticas e propor espaços e situações favoráveis a elas, a creche e a pré-escola são ambientes primários da brincadeira, da interação, da convivência e da correlação com as famílias. Não há, no entanto, uma estrutura pré-definida para compreender estas especificidades sem enfrentar dificuldades. É cotidianamente, na luta e na busca por aprimoramento profissional e pessoal.

Acerca destas questões, de acordo com o patrono da educação brasileira e memorável professor Paulo Freire:

É preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu «aqui» e o seu «agora» são quase sempre o «lá» do educando, Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu «aqui-agora», o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu «aqui-agora» com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu «aqui», para que este sonho se realize tem que partir do «aqui» do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do «aqui» do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega lá, partindo de lá, mas de um certo aqui. Isto significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os «saberes de experiência feitos» com que os educandos chegam à escola. (1997, p. 31)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo os aspectos considerados como objetivos do presente estudo, que visam evidenciar as especificidades da Educação Infantil, refletir acerca da garantia do cuidado e educação à distância e mencionar as práticas utilizadas pelas famílias e professores durante o período de quarentena, é possível compreender um início de trajeto muito positivo.

É um complexo e minucioso desafio refletir acerca da Educação Infantil sob a ótica do ensino remoto, uma vez que esta fase da educação é baseada em interações – que envolvem contato físico – e as brincadeiras. Como ferramenta de análise e auxílio para tal dificuldade, um compilado de artigos que retratam a face do ensino remoto pelos olhos de professores e professoras é utilizado. Para além disso, é fundamental que exista um proeminente teor de criticidade ao longo do presente estudo, a fim de problematizar as questões que são dadas como “normais” e “parte da realidade”.

No processo de ensino-aprendizagem, especialmente durante os primeiros anos de vida da criança – fase que corresponde ao atendimento da Educação Infantil – a estimulação, motivação, a arte, a musicalização e outros incentivos no ambiente de aprendizagem são indispensáveis. Para tanto, é parte da responsabilidade do educador propor estas questões como parte de uma continuidade a ser pensada e realizada em suas casas, com suas famílias. Como um alguém que pode superar quaisquer dificuldades, cabe a nós sair da zona de conforto e propor diferentes caminhos de desenvolvimento integral dos infantes, mesmo longe dos prédios escolares e de suas respectivas turmas, professores e professoras. Como alicerce da educação infantil, o brincar e a interação são caminhos possíveis para alcançar essas conquistas.

No processo de elaboração do presente estudo, não foi possível ignorar as diferentes realidades que compõem uma mesma sala de aula ou até mesmo uma escola inteira. Cada criança, cada família possui uma subjetividade que deve ser acima de tudo considerada pois estas características influenciam – por exemplo – na realização ou não das atividades propostas. Além disso, para seguir um caminho adequado, é fundamental compreender as funções sociais dessa etapa da educação básica, observar suas peculiaridades e pensar tarefas adequadas de acordo com a idade de atendimento e fase em que se encontra os infantes.

Como educadores e educadoras, a postura que deve ser assumida é a de enxergar a infância como um período rico em possibilidades, repleto de descobertas, de criatividade e da urgência em mudar sua realidade de acordo com práticas significativas, que façam sentido aos educandos e tragam experiências inesquecíveis, mesmo com crianças muito pequenas ou bebês.

É vital que esse tipo de movimento seja incentivado, não apenas para veicular conteúdo mecanicamente. A partir desses novos ideais, o cotidiano de levar filhos mudou positivamente e as necessidades da educação infantil foram plenamente atendidas. As experiências de sala de aula, especialmente aquelas relacionadas à educação infantil, são eficazes e sujeitas a enormes e indispensáveis doutrinas. A “existência” e o “dever” dos professores estarão em contínuo processo de construção, desconstrução, aprendizagem e reflexão.

A partir da realização deste estudo, podemos observar a relevância do trabalho das professoras e dos professores da primeira infância, que tiveram suas funções consideravelmente modificadas por conta da pandemia. Principalmente no que diz respeito à relevância dos brinquedos, jogos e brincadeiras para o desenvolvimento completo das crianças, mesmo distantes fisicamente. Quando essas particularidades são relacionadas de maneira correta, haverá inúmeros benefícios para suas vidas e esse exercício deve ser considerado e reformulado diariamente.

Portanto, este artigo é finalizado confirmando o papel fundamental do professor e sua influência como uma figura de relevância no ambiente escolar e – em situações específicas – fora dele. Este deve ser valorizado, possuidor de salários adequados à sua função para que efetivamente continuem a desenvolver seu trabalho com maestria na garantia de uma Educação Infantil acessível, de qualidade e adequada – seja ela na pré-escola ou na creche – que respeite e defenda as interações, brincadeiras, a arte e as boas relações como premissas principais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: < <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/340/235>> Acesso em: maio de 2021.

BUNA, Andréa dos santos. **Vivências na pandemia – relato sobre incertezas e práticas no distanciamento e na constante busca pela proximidade com o aluno e com as famílias**. P. 44-49. In: In: REIS, Graça; MARIA, Ilana; CAMPOS, Marina; ALENCASTRE, Simone; RIBEIRO, Tiago (orgs.). *Narrativas na/da pandemia*. Rio de Janeiro, RJ. Ayvu, 2021.

CONCEIÇÃO, Debora Cristina da Silva Cruz. **Educação à distância na infância, em tempos de pandemia**. P. 62-67. In: _____.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: PAZ e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARQUES, Danielle de sá; TEIXEIRA, Lygia de Paula Camara da Cunha. **Pedagogia do afeto**. P. 59-61. In: REIS, Graça; MARIA, Ilana; CAMPOS, Marina; ALENCASTRE, Simone; RIBEIRO, Tiago (orgs.). *Narrativas na/da pandemia*. Rio de Janeiro, RJ. Ayvu, 2021.

PRADO, Patrícia Dias; ANSELMO, Viviane Soares. “A brincadeira é o que salva”: dimensão brincahona e resistência das creches/pré-escolas da USP. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.46, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100401&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: maio de 2021.

Profissão Repórter. Número de brasileiros que vivem na extrema pobreza cresce com fim do auxílio emergencial. **G1**. 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2021/03/03/numero-de-brasileiros-que-vivem-na-extrema-pobreza-cresce-com-fim-do-auxilio-emergencial.ghtml>>. Acesso em: maio de 2021.

RIVERO, Andréa Simões; ROCHA, Eloísa Acires Candal. A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100242&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: maio de 2021.

SILVA, Isabel de Oliveira e. A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na instituição de Educação Infantil. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p.253-272, jul/set. 2014. Editora UFPR.

SILVA, Tássio José da. **Organização e utilização dos espaços físicos na educação infantil: Um estudo sob a ótica do gênero**. 2015. Dissertação de Mestrado - Escola de filosofia, letras e ciências humanas - UNIFESP, Guarulhos, SP. Disponível em: < <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39238>>. Acesso em: maio de 2021.

A ARTE DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

DEBORA ALVES DE BARROS GONÇALES

Graduação em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento pela Faculdade IMPEMIG - Instituto Pedagógico de Minas Gerais (2020); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Joaquim Bento Alves de Lima Neto, Professora de Educação Infantil no CEI C.E.U. Três Lagos.



RESUMO

Ler é uma forma de lazer, entretenimento, aquisição de conhecimento e riqueza Cultural e interação. Por isso, esse Artigo “A Arte da Contação de Histórias”, incentiva a contação de histórias como forma de fomentar a leitura e a formação. O aluno se torna um leitor apaixonado. O objetivo é discutir a relevância da arte de contar histórias e integrá-la a outras artes e linguagens de expressão como prática pedagógica que desencadeia o processo de inovação e autoconhecimento no âmbito da educação básica. A contação de história na educação infantil, desenvolve o cognitivo, social e psicológico da criança, pois é por meio, que as crianças desenvolvem sua própria linguagem, o que permite que as crianças viajem, através um personagem fictício que abrange tempo e espaço. A literatura desempenha um papel vital na formação de valores e na difusão da consciência, na transformação de alunos. Este trabalho, ainda sugere fornecer subsídios para melhorar as histórias em contos. Aprimora as histórias na educação infantil para determinar o papel dos educadores e sua importância na narrativa e tente fornecer recursos práticos para desenvolver histórias na educação infantil. Não basta contar histórias, é preciso explicá-las e tentar escolher a melhor história para cada faixa etária de ouvintes. Contar histórias é uma forma de educação, é uma habilidade verbal, estimula a imaginação das crianças, como se tudo tivesse vida, significado, emoção e prazer. De acordo com as observações, a maioria dos educadores não percebe a importância das histórias para a educação de qualquer criança, pois por meio das histórias, eles podem aprender sobre outros lugares, às vezes, mudar seu estilo de vida, pensar, se animar, rir, chorar, tristes, fazê-los se sentirem felizes, viva tudo o que a narrativa inspira a quem os ouve, mas se o contador não domina a arte, então a história deixa de ser agradável, mas de pregação. Tais experiências reforçam a importância de encontrar alternativas de ensino para desenvolver escolas criativas e mudar a realidade das escolas, o que estimula alunos mais autônomos e futuros cidadãos.

Palavras-chave: Arte; Educação; Histórias; Literatura;

INTRODUÇÃO

No contexto histórico da literatura infantil, o tema enfatiza os seguintes temas, a importância da narração na educação infantil e o importante papel da literatura infantil e da narração. Ao longo dos anos, a contação de histórias mudou e sua estrutura e importância para a forma social do sujeito também mudaram, proporcionando uma aprendizagem significativa e diferenciada no ambiente escolar.

A educação infantil é o estágio inicial da escola e deve receber atenção especial, pois visa capacitar os educadores a considerarem adequadamente seus métodos de aplicação de entretenimento e, na primeira etapa, considerem sua prática de ensino, interação e métodos de entretenimento para que as crianças possam entrar em nosso mundo, desperte a alegria da leitura e permaneça

na escola durante o processo.

Neste momento, enfocamos a importância da narrativa na educação infantil, realizamos análises psicoeducacionais, compreendemos a importância da narrativa para o desenvolvimento intelectual, psicológico, cognitivo, social e moral das crianças e as incentivamos a se desenvolver criticamente rico em crianças. mas de forma agradável.

Neste trabalho, com o apoio de alguns autores que falam sobre a importância das histórias na educação infantil, destaca-se a importância de se lidar com as histórias infantis. A partir dos resultados da avaliação dessas hipóteses, o trabalho de pesquisa acima fundamentado na pesquisa e na pesquisa bibliográfica realizada pelos seguintes autores, propõe uma reflexão sobre a importância da narração de histórias para a educação infantil: Navarro, Zilberman, Mulla, Barros, Cosi Noel, Bertheim, incluindo perspectivas psicoeducacionais.

Os fatos importantes desta obra ilustram a possibilidade de aprender antes, durante e depois de contar histórias. Através dos temas propostos, comprova a importância da leitura e da contação de histórias. Para educadores que contam histórias, principalmente para crianças que ouvem e participam da sala de aula de forma lúdica e ilusória, este é um momento mágico. história. História, porque você pode desempenhar um papel na leitura e interpretação da história, de modo que as pessoas que ouvem a história ficarão felizes em ouvir a mesma história e, no processo de ouvir a história, as pessoas se sentirão emocionadas.

A literatura infantil é considerada uma fonte inesgotável de conhecimento e informação, proporcionando aos leitores uma alegria e um aprendizado inimagináveis, fazendo com que o mundo dos livros infantis se interesse cada vez mais pela leitura. O livro é a ferramenta mais primitiva e indispensável em sala de aula.

A literatura infantil é muito importante no processo de aprendizagem da leitura, evoca o gosto das crianças e deve ser estimulada para o sucesso. A forma de realizar este trabalho é realizar pesquisas em livros, citando histórias como tema, mídias digitais e sites da internet para falar sobre os temas selecionados e minha experiência profissional na educação infantil.

A HISTÓRIA DE CONTAR HISTÓRIA

No passado, embora as pessoas olhassem ao redor de uma fogueira, contassem suas lendas e histórias, difundissem sua cultura e costumes e se reunissem para ouvir histórias eram atividades simples, mas narração oral não é tão boa quanto escrever. Este método foi rejeitado pela sociedade por muito tempo. Essas lendas e contos pertencem à memória coletiva, contos imaginativos populares, principalmente para públicos que não sabem ler, adultos e crianças.

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.

Assim sendo, por muito tempo o contar histórias foi uma atividade oral, as histórias, reais ou inventadas, eram contadas em viva voz.

Na Idade Média, os contadores de histórias eram respeitados em todos os lugares. Os trovadores entraram em palácios e aldeias para contar histórias do gosto popular, e acompanhada do aparecimento da escrita, a história escrita apareceu ao lado da história oral, e desta forma sugeria

a própria história e os acontecimentos que se acreditava realmente ocorridos. Como a literatura, ou seja, relatos de eventos fictícios.

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.

A grande coleção de narradores profissionais de contos de fadas encontrados no Oriente Médio e contos de fadas indianos e turcos fazem parte da educação do jovem príncipe. Porém, o século passado foi marcado pelo audiovisual. Filmes, televisão, computadores e multimídia surgiram quase no final deste século.

De todo modo, o contar histórias, no século XX, passou a ser não mais baseado exclusivamente na palavra, oral ou escrita, embora esta deve continuar importante em nossa contemporaneidade, o contar é o ato de criar através das palavras, as imagens passaram a ser ingredientes indispensáveis das histórias, de modo a ser transformador à capacidade imaginativa de cada indivíduo.

Com o tempo, com o desenvolvimento e o avanço da tecnologia, podemos não apenas ouvir e ler histórias, mas também assistir suas apresentações audiovisuais. Em suma, sejam crianças e adultos, ricos ou pobres, sábios e ignorantes, todos ouvirão essas histórias com alegria porque são interessantes, vivas e atraem a atenção das pessoas.

Segundo TAHAN (1966), a história é narrada, lida, filmada ou dramatizada, circulada em todos os meridianos, vivendo em vários climas, e ninguém não se orgulha de suas próprias histórias, lendas e histórias características.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é muito importante para o cultivo de figuras-chave, seja por meio da leitura, da escrita, da linguagem visual ou oral, e por meio de comportamentos lúdicos de contação de histórias, elas são responsáveis e atuantes na sociedade.

Os primeiros anos escolares na Educação Infantil, são formados os hábitos da criança, e é a fase principal para a formação do interesse pela leitura, onde recebem as influências socioculturais para seu desenvolvimento de aprendizagem. A oralidade nas primeiras fases, enriquece a comunicação e a expressão, onde as crianças fazem o uso dessa linguagem a todo momento em conjunto com a interação social.

Ao contar histórias do cotidiano dos alunos e prometer inserir livros em suas próprias atividades, os educadores enfatizaram a curiosidade das crianças e despertaram o brincar e o fingimento das crianças. Cada estrutura e método de contar histórias, ou seja, o “despertar” da criança, tem uma forma própria de observar e compreender o mundo, que se relaciona com as características dos grupos culturais e socioeconômicos, pois cada criança cria uma espécie de ser na casa a história do desenvolvimento da identidade.

Escolas de Educação infantil, deve ser o local onde as crianças interagem socialmente, recebendo influências socioculturais, para o desenvolvimento da aprendizagem, e de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

“à criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (BRASIL, 1998, p. 21-22).

A leitura é um estímulo para desenvolver a capacidade crítica da interpretação e interação social, e oferece contato com o seu mundo imaginário. É à nesta fase que todos os hábitos se formam, por isso é importante formar leitores desde pequenos.

Para Bettelheim (1980, p. 59):

Qualquer que seja nossa idade, apenas uma estória que esteja conforme aos princípios subjacentes a nossos processos de pensamento nos convence. Se é assim com os adultos, que aprenderam a aceitar que há mais de um esquema de referências para compreender o mundo- embora achemos difícil senão impossível pensar verdadeiramente segundo outro que não o nosso-é exclusivamente verdadeiro para a criança. Seu pensamento é animista.

A contação de história, segundo Pinto, citado por Runifo e Gomes (1999), influi em todos os aspectos da educação da criança, na afetividade, desperta a sensibilidade e o amor à leitura, na compreensão, desenvolve o automatismo da leitura rápida e a compreensão do texto, na inteligência desenvolve a aprendizagem de termos e conceitos e a aprendizagem intelectual.

O divertimento proporcionado pelas histórias, de acordo com Abramovich (2005), é importante para a formação da criança, ouvir muitas histórias e escuta-las, propiciando o início de uma aprendizagem para ser um leitor com um caminho de descoberta e compreensão do mundo a sua volta.

Essas descobertas e o compreender do mundo, para Ziberman (2003), a criança precisa de um suporte fora de si que lhe sirva de auxiliar. Esse suporte, para a autora, é dado pela literatura infantil, que podem ser histórias lidas e contadas.

A importância da leitura para as crianças pode estimular seu desenvolvimento intelectual e capacitá-las a resolver simbolicamente situações futuras ou passadas, pois o mundo que as crianças criam para si mesmas é a expressão infinita da vida real.

Segundo Coelho (2000), a literatura em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nessa sociedade em transformação: a de servir com agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola.

Para contar uma história, além do livro, também podem ser utilizados dramas e sons onde a aula participa. Dessa forma, devido ao impasse no processo de contagem, a história pode aproximar as crianças, dependendo da estratégia técnica do professor e da escolha dos materiais de acordo com a idade da criança e a idade da criança.

Tom, postura e expressão corporal, porque este é o principal aspecto que cada um utiliza a sua percepção para reconhecer cada gesto e entonação da voz do educador, de forma a que os encontre adequados para as personagens que estão a ouvir.

O Educador, a cada contação de história, deve instigar a reflexão da criança, inserir situações que o façam pensar, a fazer descobertas e construir sua aprendizagem.

A criança incorpora na história e traz para a sua vida. Bettelheim (1980, p. 15) ressalta que:

É característico dos contos de fadas colocar um dilema existencial de forma breve e categórica. Isto permite a criança aprender o problema em sua forma mais essencial, onde uma trama mais complexa confundiria o assunto para ela. O conto de fadas simplifica todas as situações. Suas figuras são esboçadas claramente, e detalhes, a menos que muito importantes, são eliminados. Todos os personagens são mais típicos do que únicos.

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.

De acordo com Abramovich (2009, p.14),

“escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”.

O hábito de leitura na idade em que todos os hábitos se formam, isto é, na infância, é muito importante. Neste sentido, a literatura infantil 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.

O QUE É LITERATURA INFANTIL?

COELHO (2000), responde este questionamento de forma clara: Literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real os ideais e sua possível/impossível realização.

De acordo Corsino (2010), com o avanço dos estudos na área da Psicologia, foi possível reconhecer que o livro infantil não é um mero brinquedo, nem apenas um recurso para entreter um aluno em sala de aula, mas que o livro e as histórias possuem forte influência no desenvolvimento e estruturação na formação da personalidade de um indivíduo.

Na educação infantil, o texto literário tem uma função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo, no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações. Além de agenciar o imaginário das crianças, de penetrar no espaço lúdico e de encantar, a literatura é porta de entrada para o mundo letrado. Porta que se abre à face criativa do texto escrito, a arte e sua potência transformadora. (CORSINO, 2010, p.184).

Existem muitas obras literárias disponíveis para as crianças lerem no mercado. Existem muitos tipos e histórias de vários gostos e ocasiões, como livros de entretenimento, vogais que ensinam números, vogais, livros sobre sexo, livros sobre canto e imagens de salto. Em suma, livros com apelo visual infinito podem ser encontrados em livros, tecidos e livros de plástico, mas o conteúdo dessas obras é duvidoso e existem algumas lacunas.

Deve-se atentar para a qualidade das obras literárias selecionadas para informar as crianças.

Para Coelho (2000, p.43), as obras literárias para crianças são um alicerce indispensável, pois além de ajudar as crianças a desenvolverem seus próprios meios ideais de naturalidade. potencial.

Para CORSINO,

“um bom texto direcionado às crianças pequenas seria aquele que não interessa somente a elas, mas também aos jovens e adultos. Estes textos precisam também as incluir nas interações textuais, além de possuírem significado, coerência, coesão e progressão.” Lembrando que, a qualidade não está baseada na extensão do livro, pois há diversos livros curtos de qualidade inquestionável, como A Margarida Friorenta, de Fernanda Lopes de Almeida. (2010, p. 188).

”ao escolher um livro de qualidade, muitos pontos devem ser levados em conta como, tamanho, capa, formato, cores, contracapa, fonte e tamanho da letra, qualidade do papel, dados bibliográficos dos autores e ilustradores, pois tudo isso faz parte da contextualização da obra” (2010, p. 193).

A Literatura Infantil se constitui como mecanismo de auxílio da ação psicopedagógica com

as crianças que possuem dificuldade no processo de aprendizagem, contribuindo assim, para a superação dessas dificuldades. Dessa forma, podemos realizar diversas composições de trabalho, como por exemplo, leitura, contação de história, releituras, construções e apresentações de teatro, contribuindo na construção de interpretações, construções, ampliação de vocabulário, motivando a construção de suas próprias histórias.

Nessa perspectiva, podemos dizer que essas atividades proporcionam às crianças oportunidades de ler e escrever na vida, são inspiradas a gostar de ler e ainda buscam solucionar suas dificuldades de forma lúdica e até agradável. Desse modo, o uso da contação de histórias na educação infantil na psicopedagogia pode ser o de despertar o interesse das crianças pelos livros, cartas e leitura, e restabelecer vínculos que podem se romper por dificuldades de aprendizagem.

De acordo com esse contexto, a psicopedagogia enquanto ciência que tem como objeto de estudo a aprendizagem, busca por meio de seus profissionais a resolução dos possíveis problemas que possam intervir no processo de ensino e aprendizagem, além de desenvolverem ações preventivas nas instituições educacionais visando à diminuição dos possíveis problemas nesse processo dedicam-se em sua atuação, a observação, análise e intervenção quando necessário.

Fagali, (2008, p.9) ressalta:

“A psicopedagogia surgiu como uma necessidade de compreender os problemas de aprendizagem, refletindo sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, implícitas nas situações de aprendizagens”.

Portanto, ao longo dos anos, a pesquisa em psicopedagogia tornou vários problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem misteriosos. Tanto as instituições e psicopedagogos clínicos, juntamente com outros profissionais em áreas afins, têm se desenvolvido cada vez mais no campo da educação. Excelente livro.

Sargo (1994 apud MOURA 2010 p.23) faz suas considerações dizendo:

O trabalho psicopedagógico nas escolas se caracteriza por possibilitar reflexões, observações e mudanças examinando os diferentes caminhos existentes na produção do conhecimento sem que se fixem “culpados” pelo fracasso escolar, uma vez que o objetivo maior é o de restaurar a relação fundamental entre ensinante-aprendiz na busca do conhecimento [...].

Depreendemos então que o psicopedagogo é um mediador que contribuirá na prática educativa, quer seja na construção de recursos; no auxílio do professor, quer seja, na prevenção ou superação das dificuldades de aprendizagem.

Sá; Valle; Dellou (2008, p.22) fazem seus comentários dizendo:

O psicopedagogo procura, em sua ação, mobilizar o indivíduo, considerando que os processos cognitivos como os de atenção, percepção e memória são determinados pelas condições de maturação neuropsíquica orientada pela emoção e pelo afeto, pois os sentimentos de prazer e sucesso são determinantes na aprendizagem.

LITERATURA INFANTIL E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Em meados do século XVIII, a literatura infantil se iniciou na Europa, nesse período a criança começava a ser vista como criança, pois antes desse período ela fazia parte da sociedade adulta, desfrutando da sua literatura. Com tudo, a literatura infantil também progrediu alcançando especificamente as crianças, destacando que, os contos clássicos e folclóricos tiveram algumas modificações.

Nos tempos antigos a literatura, repleta por mitos e fantasias, teve início no Oriente e se expandiu pela Europa, porém, foi somente na idade média, que ela teve um marco decisivo revelando nas narrativas uma representação de mundo próprio, cheia de imagens opostas, com o bem se contrapondo ao mal. Essa disposição se materializou na literatura tradicional refletindo até os dias de hoje (TORTELLA et al, 2016).

Desse modo, para LOPES; NAVARRO, (2014),

“a Literatura precisa ser usada para instigar a vontade pela leitura, porque ela tem o poder de favorecer gozo, entusiasmo e magia quando estudada de maneira expressiva pelo aluno, tem o poder de desenvolver a imaginação, os sentimentos, a emoção, a expressão e o movimento por meio de uma aprendizagem prazerosa”.

A Literatura Infantil no Brasil surgiu no final do século XIX, a literatura oral permaneceu até esse período, com os mitos e o folclore dos indígenas, africanos e europeus. Os primeiros brasileiros que escreveram sobre literatura infantil no país foram Carlos Jansen e Alberto Figueiredo Pimentel, que traduziram os considerados clássicos para as crianças. Porém, somente em 1917, com Thales de Andrade é que a literatura infantil nacional se iniciou. Já em 1921, Monteiro Lobato escreveu Narizinho Arrebitado, exibindo ao mundo a Emília (NAVARRO, 2014).

Assim, constatou-se que nesse período diversos obstáculos se mostraram adequados para as crianças da arte literária devido à associação com narrativas populares em que a literatura infantil desempenha um papel importante na aprendizagem da criança no que se refere às suas experiências pessoais.

Nesse sentido, a criança amplia o senso crítico, quando, no momento de uma leitura, ela fala, pergunta e aceita ou não a opinião do autor, também amplia a arte por meio da fantasia alcançando espaço sem fim na sua imaginação, com resultado de novos textos, pinturas, desenhos, colagens etc.

A literatura é essencial por evidenciar uma visão de mundo, e cria o próprio mundo interagindo com ambos (BARROS, 2013).

Segundo Mallmann (2011, p.14),

“a literatura infantil é um recurso fundamental e significativo, para a formação do sujeito, de um leitor crítico e ainda pode desenvolver os valores morais”.

De acordo com MALLMANN (2011),

“a criança precisa habituar com a variedade de textos e estilos desde o começo da vida na escola, isso acontece porque nessa fase da escola, a criança se encontra em processo de aprendizado e de desenvolvimento de suas capacidades, mesmo que não tenha domínio da língua, ela necessita dessa relação com a literatura para no futuro, serem leitores críticos. Este é o instante de incentivar a habilidade de compreender e de pensar da criança”.

Portanto, é imprescindível que, no ambiente escolar, o professor identifique situações em que a criança tenha a capacidade de ler de forma independente, mesmo de forma não tradicional, desenvolvendo um pensamento crítico e específico (BARROS, 2013), sendo essencial para o professor cuidar da criança, garantindo isso e uma variedade de textos e leituras para todas as idades.

É imprescindível que os professores das séries iniciais se mobilizem em favor das crianças incentivando-as à leitura, através dos livros adaptados para eles (SCANTAMBURLO, 2012).

O professor desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem da literatura infantil, deve ser parceiro, defensor e articulador das mais diversas leituras, e sabe que a literatura deve servir como meio de enriquecimento.

O desejo do professor deve ser o de despertar nas crianças o prazer e gosto pela leitura, destacando que essa tem necessidade de ser prazerosa e feita por lazer, sendo um estudo com

entretenimento (BARROS, 2013).

A atuação do professor com o propósito de fomentar a alfabetização no ambiente escolar, utilizando várias vertentes oferecidas pela Literatura Infantil, necessita ser uma ação de maneira a propiciar divertimento e uma leitura significativa para as crianças, sem dispor do ensino da tradicional gramática ou da ortografia como ênfase principal, mas sempre dando estímulo ao prazer de ouvir, ver e ler (BARROS, 2013).

Com sua literatura concentrada, você pode chegar a momentos em que não poderá mais viver. Durante a leitura, você também pode se deslocar para lugares distantes e inatingíveis, fazer contato com pessoas que você nunca conhecerá pessoalmente. E desde cedo, quando admirei a magia, a cor, a forma e os modos de cada criança; ao sentir a leitura (história) contada, com surpresas e olhos brilhantes, ao ouvir ou sentir parte das palavras; é aí que começa a formação dos leitores, não só por meio da fala, mas também por meio das páginas impressas.

De acordo com Abramovich (1993), o intérprete deve atribuir veracidade ao enredo de forma tal que o ouvinte tenha despertado em si o desejo de participar da estória, passando a vê-la como real, empolgar-se com o depois e até modifica-la.

Parreiras (2012, p. 86), ressalta diversos aspectos do livro e da leitura. Afirmando que o mesmo livro que une pode separar.

“Os contos, as histórias, as cantigas de ninar ajudam nesse importante tarefa de comunicação, de elo entre a criança e seus pais, mas permite também a construção de um espaço próprio da criança, que sua imaginação permite criar”. Outro aspecto relevante, de acordo com a mesma autora Parreiras (2012), é a importância do adulto se propor a aprender com a criança, saber escutá-la em sua individualidade como um ser de características próprias e únicas.

Para Parreiras (2012), pode-se perceber, que as transformações emocionais da mãe na gravidez são um misto de sentimentos que se alternam, assim, como o feto sente a mãe, a mãe sente o filho, o que demonstra o quão importante é a troca de sensações, pois é recíproca, isto posto; o bebê ainda no ventre é capaz de apreciar as sensações da leitura e se beneficiar com elas. Ainda nesse contexto, há que se falar sobre a importância de se estreitar o elo entre filhos e pais, pelo motivo de que essa relação salutar faz com que no futuro o sujeito em formação seja um indivíduo seguro e mais feliz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa apresentada, sobre a contação de história, com adendo a importância da literatura na Educação Infantil, concluiu-se que o tema abordado, é essencial no desenvolvimento da leitura do aluno.

Destaca-se e deve-se ressaltar que a literatura é uma das formas mais eficazes de aprendizagem, principalmente na educação infantil, pois a partir desse princípio a criança vai despertar a paixão pela leitura e, conseqüentemente, um melhor desenvolvimento na escrita, em todo o processo de ensino de literatura falha e falha na enorme ilusão do mundo criada por uma criança.

Nesse sentido, por meio da leitura, a criança adota uma atitude crítica e reflexiva, extremamente importante para sua formação cognitiva e proporciona à criança um inegável desenvolvimento emocional, social e cognitivo, contando sempre com o incentivo em um ambiente familiar com hábito de leitura, em a fim de fortalecer o vínculo da criança com os pais ou cuidadores, a fim de formar um sujeito transformador.

Ao adotar uma abordagem psicopedagógica sobre a importância da narrativa na educação infantil, entendemos que ela é um fator fundamental na formação do leitor, pois contribui de forma encantadora para sonhar, imaginar, mergulhar e sentir, alimentando a necessidade de aprender, buscando o prazer provocado por lhes dar têm o direito de sonhar, imaginar, inventar, criar ações e reações, e ser incluídos no universo das aparências.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil. Gostosuras e bobices**. 5ª edição. São Paulo, SP. Editora Scipione, 2004.
- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**. São Paulo: Scipione. 1993.
- ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ARISTOTÉLES. **Arte poética**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1986.
- BARROS, P. R. P. D. **A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição de leitura. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)** – Centro Universitário Católico Salesiano. Lins, 2013. Acesso em 19 out 2018.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 36ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: terceiro e quarto ciclo do ensino Fundamental**. Brasília MEC, 2001.
- BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUSATTO, Cléo. **Contar e Encantar – pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CHAVES, Otilia O. **A arte de contar histórias**. 3 ed. Rio de Janeiro: Confederação Evangélica do Brasil, 1963.
- COELHO, Betty. **Contar histórias - uma arte sem idade**. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil. Teoria. Análise. Didática**. 7ª edição. São Paulo, SP. Editora Moderna, 2003.
- CORSINO, Patrícia. **Literatura na educação infantil**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil. Teoria e Prática**. 18ª edição. São Paulo, SP. Editora Ática, 2003.
- GOMES, Elaine. **A arte de narrar histórias**. São Paulo: Editora Senac, 2018.
- GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Os contos de Grimm**. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo: Paulus, 2014.
- GROSSI, Esther Pillar. **LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9394/96**. 3ª edição.

Ed. DP&A. Rio de Janeiro, 2000.

KRAMER, Sonia (orgs.). **Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a Educação Infantil.** Ed. Atica. 14ª edição, 2006.

KRAMER, Sonia e LEITE, Maria I (orgs.) **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa.** Ed. Papirus, São Paulo, 9ª edição, 2007. Série Prática Pedagógica.

MACHADO, Regina. **Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias.** São Paulo: DCL, 2004.

MARILHA, Marly. **Estão Mortas as Fadas?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997 – Natal: EDUFRN.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **O professor como mediador das leituras literárias.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

PARREIRAS, Ninfa. **Do ventre ao colo, do som à Literatura.** Belo Horizonte. 2012.

PCN'S. Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução. 3ª edição. Secretaria de Educação. Brasília, DF. 2001.

PERRAULT, Charles. **Histórias ou contos de outrora.** Seleção e tradução de Renata Maria Pereira Cordeiro. São Paulo: Landy, 2004.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky – Uma perspectiva Histórica– cultural da Educação.** Ed. Vozes. São Paulo.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia afetiva.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias.** 4. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Ed. Martins Fontes LTDA, São Paulo, 2005.

VIGOTSKI, L. S. (2003). **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre, RS: Artmed. (Original publicado em 1926).

YUNES, Eliana, PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil.** São Paulo: Editora FTD, 1989.

ZILBERMANN, Regina. **A literatura Infantil na escola.** 11ª edição. São Paulo, SP. Editora Global. 2003.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura Infantil: Autoritarismo e emancipação.** 2 ed. São Paulo: Ática, 1984.

ZIRALDO. **A escola não está preparada para a mágica da leitura.** Nova Escola, /Fundação Victor Civita, nº. 25, out. 1988.

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

EDNALDA MELO SOUZA

Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Interativa de São Paulo – FAISP (2020)



RESUMO

O artigo aborda um estudo de caso que se refere a uma aluna com deficiência visual (baixa visão), e que frequenta uma classe regular de 2ª ano do ensino fundamental em uma escola pública, apresentando algumas necessidades específicas a este grupo e o uso de recursos para auxiliar na participação escolar, tendo como objetivo desenvolver um plano de Atendimento Educacional Especializado que atenda às necessidades do aluno. A organização se dá por meio da metodologia aprendizagem colaborativa em rede, seguindo as etapas necessárias para o estudo de caso: A) Informações necessárias sobre o aluno; nome; idade; tipo de deficiência, outros. B) Informações coletadas sobre o aluno. C) Informações coletadas sobre a escola D) Informações coletadas sobre a família com a contribuição de pesquisas bibliográficas que visa contribuir para melhor esclarecimento do tema em questão. Buscando compreender os contratempos e dificuldades apontados pelos professores no que se refere à prática da docência, e a percepção em relação ao desempenho do alfabetizando com necessidades especiais e a conduta dos colegas da turma.

Palavras-chave: Educação Especial; Atendimento E. Especializado; Aluno com Deficiência visual (baixa visão)

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda questões de grandes discussões na educação, tendo sido de inúmeros debates e reflexões no que diz respeito à pessoa com deficiência. Neste contexto visa discutir sobre a inclusão, a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência visual. Logo, buscou-se investigar experiências vividas acerca da inclusão escolar e o Atendimento Educacional Especializado (AEE); dentro da escola comum para a criança com deficiência visual.

A inclusão da criança com baixa visão (deficiência visual) é uma tarefa complexa a ser realizada na sala regular comum é necessário um trabalho conjunto com a equipe escolar e a família. Deste modo, será abordada uma metodologia colaborativa em rede comentando informações acerca do estudo de caso, apontando práticas pedagógicas inclusivas do Atendimento Educacional Especializado.

Além disso, expõe uma possibilidade de utilizar os recursos necessários que permita a plena participação do indivíduo enquanto cidadão. Buscou-se compreender os contratempos e dificuldades apontados pelos professores no que se refere à prática da docência, e a percepção em relação ao desempenho do alfabetizando com necessidades especiais e a conduta dos colegas da turma.

Sabemos que este público alvo necessita de uma acessibilidade que assegure seu desempenho, por isso se faz importante refletir sobre os indivíduos com baixa visão e cegueira, pois alguns terão autonomia na locomoção e outros deverão desenvolver estratégias para alcançá-la; como algumas

tarefas escolares com ou sem auxílio ópticos para ajudar no desempenho escolar.

PREPOSIÇÃO DE UM CASO

Diante do contexto, optou-se por um nome fictício da criança para o estudo de caso de uma aluna com cegueira que frequenta uma classe regular de 2ª ano do ensino fundamental em uma escola pública. Mariana, oito anos, sexo feminino é estudante do segundo ano vespertino do Ensino Fundamental, manifesta uma redução na sua capacidade visual, que limita seu desenvolvimento e desempenho nas atividades. A deficiência foi causada por um traumatismo quando ainda era bebê.

Ela viveu com os pais até os sete anos de idade, uma família de classe baixa, sem estrutura, o pai de Mariana saiu a pouco tempo da prisão, após se envolver em crimes hediondos.

Atualmente mora com seus avós, depois que seus pais se envolveram com entorpecentes, a guarda da criança passou a ser dos requerentes. Ainda está se adaptando na casa simples onde seus avós lhe acolheram.

A baixa visão ocasionada por um traumatismo traz uma diversidade de problemas visuais, geralmente as pessoas com baixa visão podem ter baixa acuidade visual, é uma deficiência sensorial que em qualquer grau, compromete a capacidade da pessoa de se movimentar no espaço com segurança e autonomia.

Para uma pessoa com baixa visão ou visão subnormal, o processo educativo se desenvolverá por meios visuais ainda que seja necessária a utilização de recursos específicos, como óculos, lupas, etc.

Entretanto, Mariana que possui baixa visão, a Organização Mundial da Saúde OMS, considera como deficiente visual.

2º considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 graus de comprometimento visual do CID 10)

Para o caso específico de Mariana, depois da avaliação do oftalmologista, lhe foram sugeridos alguns recursos ópticos, apesar da insistência para o uso dos recursos, Mariana não se sente bem em utiliza-los e acaba recusando-o por conseguir enxergar ainda que com muitas dificuldades.

Os recursos ópticos são indispensáveis para a melhora do quadro, se estimulado desde cedo com a mediação da família surgira efeitos muito positivos, é preciso o incentivo até que se habitue ao recurso recomendado pelo médico. Para isso consideramos em inata a percepção e cognição do indivíduo, uma vez que a pessoa com deficiência visual detém uma dialética específica dos sentidos para interagir com o mundo.

Segundo a professora da Sala de Recursos os avós da criança estão acompanhando-a desde a entrada no ensino fundamental. Apesar das dificuldades que seus avós enfrentam, os mesmos têm procurado atendimento clínico psicológico e fonoaudiólogo.

Na escola a professora da Sala Comum relatou que sempre houve alunos incluídos na sala, quase todas as salas têm crianças especiais. Sobre a aprendizagem, a mesma já sabe contar até dez, conhece e reconhece o nome dela através de lupas manuais, óculos com lente de aumento e outros recursos utilizados na sala de aula.

Contudo, questiona que possui poucos materiais de apoio. A aluna gosta de brincar com a turma no horário do lanche, tem uma amiga de sala que a acompanha, adora ouvir histórias e cantar,

aprecia o lanche servido na escola. Mas não desgruda da professora.

Segundo a professora da sala comum e a da sala de recurso ela interage bem com os demais alunos. A professora da sala de recurso relata perceber diferença em seu comportamento com as demais crianças quando está no grupo.

Decorrente desta observação, com a equipe escolar, tanto alunos como os professores diretor e demais funcionários, todos os colegas de sala e a escola em geral tem acolhido a aluna de forma autônoma e inclusiva, gostam de estar com ela; parece bem popular. Alguns de seus colegas a auxiliam a se locomover para entrar ou sair da sala, ou em outro espaço da escola.

A professora da sala comum e a da sala de recurso expuseram o mesmo discurso sobre Mariana. As dificuldades que a pequena está passando, seus anseios e medos, pelo fato dos pais estarem longe dela, a sua moradia que passou a ser com seus avós, isto acaba deixando a pessoa mais sensível, ainda assim uma criança com suas especificidades.

O que foi observado no momento, foi à ansiedade em relação ao desenvolvimento da aluna, por tudo que está passando com ela atualmente. Principalmente no se refere à aprendizagem, como ler, escrever, e demais atividades.

Ressaltando, sobre a família de Mariana, apesar das dificuldades e a baixa renda familiar, as professoras declaram que os avós procuram vários meios para acompanhar a criança, são assíduos, em meio a todo este desempenho a escola e a maioria dos pais, auxiliam com cestas básicas e auxílio merenda.

Com relação às expectativas da família, a avó quer que ela consiga aprender a ler, escrever ou aprender a se comunicar com os demais.

ANÁLISE E CLARIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Ao analisar o caso de Mariana, observa-se, de acordo com o relato das professoras (sala comum e AEE), Mariana apesar das dificuldades familiares que está passando neste momento, é uma criança que sente segurança com a equipe escolar, bem aceita na escola, embora sua comunicação esta se desenvolvendo devido a baixa visão, foi notado que a aluna tem dificuldades em leitura de frases simples.

No relato diz que ela gosta de desenhar, brincar e interagir com a turma. No momento do lanche consegue estabelecer relações com as outras pessoas. Tem uma boa relação com a professora. Ela consegue compreender e atender aos comandos simples que são solicitados. Apesar de ter uma suas especificidades, sabemos que necessita de adaptações nas atividades pedagógicas para que consiga realizá-las.

Durante o processo de aprendizagem de uma criança com deficiência visual é necessário procedimento e recursos especializados. De acordo com alguns estudiosos a função cognitiva de crianças com deficiência visual desenvolve-se mais lentamente. Assim a alfabetização requer mais recursos que em crianças videntes. Sendo assim, o professor deve procurar agir com criatividade, e reflexão da sua prática pedagógica.

Na sala do AEE a professora refere-se à Mariana como uma criança que está se desenvolvendo muito bem, e que tem ajudado em suas dificuldades como leitura de frases simples, esta auxiliando a professora da sala comum, relata que os momentos mais difíceis foram os períodos de adaptação na escola.

O atendimento que lhe é oferecido acontece duas vezes na semana individual e em grupo

no contra turno com tempo de duração de duas horas. Relata que o resultado do atendimento em grupo é considerado um ganho positivo, pois neste momento a interação auxilia nas atividades, estimulado pela observação que faz dos colegas naquele momento.

A inclusão como um direito de todos, também busca um mediador que esteja preparado para enfrentar possíveis obstáculos e preconceitos, viabilizando uma educação para todos, respeitando individualidades. Necessita-se, então, transformar a prática, pois da diversidade é que podemos chegar uma educação rica na sua essência. Possibilitar um conteúdo metodológico adaptável e flexível, disponibilizando alternativas para um melhor atendimento para que ocupem o seu espaço na sociedade atual.

METODOLOGIA

O presente trabalho optou-se por a metodologia ACR (Aprendizagem Colaborativa em Rede). Abordando de um estudo de caso para o estudo e em contrapartida foi feita a análise e clarificação do problema.

A partir das observações foi sugerido um Plano de Atendimento Educacional Especializado que apontem conceitos sobre a deficiência Visual, conceitos estes que ressaltem a importância da permanência da criança na escola como forma de crescimento em seu processo de aprendizagem.

A educação inclusiva visa atender a inclusão das crianças com necessidades especiais no convívio com a sociedade, uma proposta do Ministério da Educação que colocada em prática de diversas formas.

Atualmente foram disponibilizadas as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde as crianças serão atendidas no contra turno do seu horário normal de aula, com professores especializados que os atendam levando em conta suas especificidades, dentro de um planejamento já elaborado.

O Projeto Político Pedagógico prevê o funcionamento do AEE, e a proposta a ser considerada para uma escola inclusiva. Assim, o Ministério da Educação dispõe que o AEE complementa a formação do aluno, visando a sua autonomia e aprendizagem na sociedade, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino.

O trabalho é realizado, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola (MEC, 2007).

Dentro deste contexto que encontraremos as crianças com deficiência visual, cegueira, baixa visão o que configura grande desafio para profissionais, pais e comunidade escolar, mas que tem mostrado que há possibilidade da inclusão destas crianças no convívio com as demais, mediante um acompanhamento especializado, neste caso oferecido pelo AEE.

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Este Plano de Atendimento Educacional Especializado foi elaborado tendo em vista a análise do caso da aluna Mariana e tem por objetivo promover atividades, atendimentos, parcerias entre outros, que auxiliem na participação plena. Contendo dados de identificação do aluno, a organização do tempo e a descrição dos objetivos que pretende alcançar com o aluno, no AEE. Sendo eles:

- Dados de identificação: Mariana Dantas, 8 anos de idade

- **Objetivos:** Estimular a autonomia e autoestima do aluno para que o mesmo seja capaz de construir o conhecimento a partir de suas próprias experiências de mundo;
- Elaborar um plano de rotina de acordo com as regras da escola objetivando sua autonomia e independência;
 - Período de atendimento: De fevereiro à abril;
 - Frequência: duas vezes por semana;
 - Tempo de atendimento: 1h e 30m;

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NO ATENDIMENTO AO ALUNO

- Motivo do encaminhamento para o Atendimento Educacional Especializado (dificuldades apresentadas pelo aluno)
- Abordar os recursos a serem utilizados e suas funcionalidades;
 - Apresentar os recursos para a família e a comunidade escolar;
- Organização da escola, atividades,
- Organizar tarefas para casa, de forma que a família possa participar ajudando a criança.
- Se possível utilizar laboratório de informática, planejar atividades para que os alunos possam usar este recurso realizando tarefas a partir de softwares específicos para cada conteúdo;
- Softwares, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos, dicionários e outros Acompanhamento do uso dos recursos em sala de aula.
- Identificar se os recursos utilizados com o aluno estão contribuindo para o seu desenvolvimento satisfeito e se realmente estão eliminando as barreiras.
- Jogos, instrumentos de medir, mapas de encaixe e diversos objetos que podem ser adaptados.
- Pode-se produzir uma infinidade de recursos e jogos didáticos com material de baixo custo e sucata: embalagens descartáveis, frascos, tampas de vários tamanhos, retalhos de papéis e tecidos com texturas diferentes, botões, palitos, crachás, barbantes, sementes etc.
- Atividades tridimensionais, grafonais.

MATERIAIS E EQUIPAMENTOS A SEREM PRODUZIDOS PARA O ALUNO

Confecção de quebra cabeça (cores, formas, animais, número, higiene pessoal, etc...) recortes de figuras e objetos selecionados de acordo com os conteúdos a serem trabalhados; xadrez adaptado para cegos. Sendo necessária a participação da criança na produção destes materiais para sua melhor compreensão do que está acontecendo em seu processo de desenvolvimento.

PLANO DE AULA

OBJETIVO GERAL

Perceber possibilidades de incluir o seu colega igualmente nas atividades propostas, desenvolvendo a criatividade, a liberdade de expressão, a espontaneidade e a capacidade lúdica.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Promover a organização entre todos os alunos da turma para que participem da atividade sem restringir nenhum dos colegas, estimulando a afetividade, o companheirismo e ao prazer lúdico.

ADEQUAÇÕES DE MATERIAIS PARA ATENDER AS NECESSIDADES DO ALUNO

- Programas de computador que ampliam o tamanho das figuras;
- O uso de visores, oclusores, bonés
- Livros com textos ampliados;
- Canetas com pontas porosas ou azul;
- O uso de mapas de tamanhos ampliados;
- O uso de jogos;
- Computador para ampliar a letra;
- Letras moveis para alfabetização;
- Cores contrastantes e figuras tridimensionais;
- Leitura com cores;
- Circuito fechado de televisão;
- Lupas de mão;
- O uso de bolas, bambolês,
- Textos com letras ampliadas,
- Jogos ampliados; musicas,
- Jogos de percepção tátil; auditiva, sinestésica e visual;
- Material dourado; entre outros recursos possíveis.

PARCERIAS NECESSÁRIAS

Oftalmologistas: para detectar possíveis problemas oculares; e auxiliar no tratamento e recursos ópticos especiais;

Fonoaudióloga: para Ajudar no desenvolvimento da fala;

Educador Físico: Desenvolver atividades recreativas para auxiliar no desenvolvimento global oportunizando melhor coordenação e socialização;

Psicólogo: para trabalhar questões relacionadas à família; e afetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de caso apresentado nos mostra que a inclusão educacional da pessoa com necessidades especiais é um direito de todos e deve se realizar em sua plenitude, não apenas uma mera inserção desta pessoa no grupo deve-se conceder meios efetivos e adequados para que a pessoa lá permaneça e não se limitando apenas a oferecer o ensino, mas também consagrar a inclusão, a integração desses indivíduos ao meio.

Durante todo período de observação percebe-se o engajamento do trabalho escolar e do AEE em prol da aluna, que desde pequena teve uma vida muito difícil apesar de sua deficiência teve que lidar com o distanciamento dos pais, mudando seu estilo e ritmo de vida. Neste contexto a escola se mobilizou para sanar a perda da família.

O trabalho do AEE transformou o desenvolvimento escolar de Mariana contribuindo no seu desenvolvimento de forma progressiva na sua organização temporal e espacial de fatos e histórias contada. Favorecendo no seu vocabulário, que por sua vez se desenvolveu muito bem, já consegue fazer o uso do computador de forma efetiva aumentando a letra.

Outro fator essencial com a experiência vivenciada concerniu com o crescimento pessoal e profissional que só foi possível com o trabalho em equipe, o compartilhamento e a colaboração dos professores.

Logo, é preciso buscar meios para salientar práticas inclusivas e instrumentos eficazes para a aprendizagem significativa solução dos percalços que dificultam o processo de ensino-aprendizagem da criança com baixa visão.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cecília Guarnieri. **Formação de Conceitos em Crianças com cegueira**: Questões Teóricas e Implicações Educacionais. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2005.

Educação especial. 2. Acessibilidade espacial. I. Título. II. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial.

Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão**; Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão Brasília, 2006.

MOSQUERA, C. **Educação física para deficientes visuais**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-aluno-cego-baixa-visao-no-meio-escolar.htm>; acesso em 02/05/2021.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>;

Acesso em 02/05/2021.

O LÚDICO NO ENSINO DE MATEMÁTICA

ELIANA DA COSTA GOMES

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Taboão da Serra (2005); Pós Graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Elíseos (2018) Professora do E.M. Jacarandá no município de Embu das Artes e Professora de Educação Infantil, no CEI Jardim Macedônia da Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

O presente artigo visa refletir a forma como a matemática na educação infantil inicia o vínculo com diversas áreas do conhecimento, podendo possibilitar o interesse pela matéria cada dia mais, desenvolvendo sua aprendizagem, no entanto, este interesse só ocorre quando a criança assimila o conteúdo, algo difícil em matemática, uma vez que alguns educadores colocam como principal objetivo ensinar números e regras, deixando a essência da matemática para trás que deve ser pautada no raciocínio lógico, na exploração de ideias, de possibilidades, na reflexão, na situação – problema. Contudo busca-se com o presente estudo demonstrar aos educadores a importância da prática docente no âmbito escolar, de modo que o estímulo e estratégias de ensino dependem do professor, que pode utilizar a ludicidade em prol da aprendizagem do educando, utilizando - a de forma interdisciplinar, onde a criança aprenda matemática de forma prazerosa e divirta-se com isso.

Palavras-chave: Ludicidade; Matemática; Jogo; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como abordagem “O Ensino Lúdico da Matemática para educandos de 4 á 5 anos”, temática que surgiu do interesse em compreender a importância da ludicidade e sua prática pedagógica na educação infantil, especificamente no ensino da matemática.

O primeiro capítulo consiste no conceito de ludicidade, nas concepções que a brincadeira e o brinquedo podem proporcionar para a criança em pleno desenvolvimento, bem como a importância da ludicidade na aprendizagem da educação infantil.

O segundo capítulo trata das especificidades da brincadeira, do brinquedo e do jogo no ensino da matemática e a importância do estímulo e da criatividade como subsídios para a construção do eu e da socialização com o outro.

O terceiro capítulo analisa o papel do educador na prática pedagógica e suas contribuições na formação da criança, assim sendo analisa-se como o professor crítico e reflexivo pode proporcionar mecanismos de aprendizagem de forma lúdica e criativa que contribuam de forma sistematizada para o desenvolvimento pleno da criança, desta forma a pesquisa será elaborada através de pesquisa bibliográfica com base nas reflexões dos autores Antunes (2004); Brancher (2007); Freitas (2004); Kishimoto (2002); Garcia (2002), dentre os demais que se fizer necessário no decorrer deste artigo.

LUDICIDADE

Segundo Corbalán (1994), a palavra lúdico tem origem do latim que significa Brincar, e analisa

como fonte primordial para expressão, interação e aprendizagem:

Curiosamente quase nunca se cita a felicidade dentro dos objetivos a serem alcançados no processo ensino-aprendizagem, é evidente que só poderemos falar de um trabalho docente bem feito quando todos alcançarmos um grau de felicidade satisfatório. (CORBALÁN, apud ALSINA, 1994, p. 14).

Para Corbalán (1994) o lúdico é a diversão, seja por meio da brincadeira, do brinquedo, do jogo, do faz de conta, da história. A brincadeira, segundo o autor, é fonte cultural que sempre acompanhou a evolução da humanidade e permeia até os dias atuais.

Segundo o autor mencionado, o ato de brincar no processo histórico era desenvolvido no núcleo familiar, até mesmo quando os pais ensinavam seus afazeres aos filhos. Platão por volta de 367 A.C. enfatizou a importância dos jogos como instrumento de aprendizagem.

Já no século XV Rabelais argumentava o ensinamento através de jogos, enfatizando a importância do desenho, do jogo, da leitura, auxiliando o aprendizado em aritmética.

Ausubel (2000) relata que muitos teóricos contribuíram para o lúdico ser utilizado na educação no processo de ensino aprendizagem, dentre eles, destaca:

Rousseau que viveu entre 1712 e 1778; filósofo, teórico político e escritor suíço; Pestalozzi que viveu entre 1746 e 1827 na Suíça; conhecido como: O Educador da Humanidade;

Dewey, que viveu entre 1859 e 1952 nos EUA. A; filósofo e psicólogo; sua obra pedagógica “Democracia e Educação” (1916) foram determinantes para a evolução do sistema educativo norte-americano;

Vygotsky que viveu entre 1896 e 1934 na Rússia; psicólogo; algumas obras publicadas no Brasil: Formação Social da Mente, Psicologia da Arte, Pensamento e linguagem, Psicologia Pedagógica, Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem;

Sobre estas questões, Trindade; Santos (2000, p. 09) trazem a seguinte reflexão:

[...] a gente olha e não vê, a gente vê, mas não percebe, a gente percebe, mas não sente, a gente sente, mas não ama e, se a gente não ama a criança, a vida que ela representa, as infinitas possibilidades de manifestação dessa vida que ela traz a gente não investe nessa vida, a gente não educa e se a gente não educa no espaço tempo de educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para a vida; a gente educa para a morte das infinitas possibilidade. A gente educa (se é que se pode dizer assim) para uma morte em vida: a invisibilidade (TRINDADE; SANTOS, 2000, p. 09).

Na escola a brincadeira tem tempo e hora pré – determinadas pelos educadores e na medida em que se avançam os ciclos e demanda de conteúdo aumenta na mesma proporção que o brincar diminui, até que por fim acaba. Borba (2007) reflete que à medida que se avançam os segmentos escolares, se reduzem também os espaços, o tempo da brincadeira e assim a criança vai deixando de ser realmente criança.

Diante desta reflexão Borba (2006) afirma que a brincadeira é dentre todas as atividades a única avaliada por muitos educadores como tempo perdido, sendo utilizada como meio de distração e passatempo.

Nas escolas os conteúdos “sérios” tomam todo o espaço dos ensinamentos e somente na hora do intervalo a criança tem um momento de interação com o outro, podendo viver suas aventuras e experimentando novas situações.

Garcia (2002) “a relação de oposição entre a realidade e o brincar deve-se ao fato de que a atividade lúdica apoia-se, fundamentalmente, no princípio do prazer”. (GARCIA, 2002, p.76).

E continua sua indagação dizendo que é com o jogo que o processo de Inter – relação ocorre o que consiste inconscientemente na criança elaborar a sua realidade, fantasia e imaginação. Portanto, a criança utiliza os meios da realidade para subsidiar suas brincadeiras. Assim, ela experimenta, reelabora situações do seu cotidiano, cria e recria a sua própria realidade.

Borba (2007) afirma que o brincar envolve complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia. Assim analisa a brincadeira como forma onde a criança busca descobrir e construir diferenciadas visões de sua realidade.

CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Durante muito tempo a criança não foi considerada um ser histórico e de direitos, bem como as concepções de infância obtiveram diferentes análises durante o processo de construção da significação de criança, tendo grandes variações de cultura e concepções infantis de acordo com a sociedade.

Segundo Oliveira (2006):

A infância é uma invenção, com isso, não está garantida em nenhum momento histórico, nem mesmo na contemporaneidade, com todos os direitos e deveres garantidos em lei pela sociedade com relação às crianças e jovens. Não basta ser criança para ter uma infância. (OLIVEIRA, 2006, p. 42).

O primeiro indício de concepção de infância surgiu em meados do século XVII, onde o adulto observou os movimentos dependentes da criança pequena e pela primeira vez preocupou-se com a criança como um ser fraco e dependente.

Partindo deste pressuposto, a infância se designou como “primeira etapa da vida”, necessitando de ampla proteção por ser a idade da necessidade, permitindo-se então dizer que a preocupação com a infância está diretamente ligada à difusão da cultura existente, sendo a aprendizagem ligada ao prazer.

Rousseau (1995) propõe uma educação infantil sem juízes, sem prisões e sem exercícios. A revolução francesa em 1789 modifica a função do estado fazendo com que os governantes se preocupem com a educação e bem – estar das crianças, mesmo com diferentes ideais democráticos e princípios de liberdade, igualdade e fraternidade.

Ghiraldelli (1988) salienta que durante o século XIX, a infância torna-se um problema social, no entanto, isso não faz com que haja investigações científicas sobre ela. Até a década de 60 a educação e a infância eram vistas como campos totalmente distintos.

Segundo Ghiraldelli (1988):

A ludicidade é definida como “o fato social pelo qual uma sociedade transmite o seu patrimônio cultural e suas experiências de uma geração mais velha para uma mais nova, garantindo sua continuidade histórica”, reflete-se como cada cultura carrega tradições a partir da ludicidade e muita vez passa-se essas experiências de infância de geração em geração como um legado de família. Ghiraldelli (1988, p.15).

Contudo, Brandão (1981) analisa que não há uma única forma de educação, em que cada grupo social institui valores e culturas distintos que considera importante para a formação dos cidadãos, e, portanto, a educação uma forma de transmissão de cultura entre a sociedade, estando e, todo o lugar, não sendo a escola o único ambiente que possa proporcionar a construção do conhecimento.

Brandão (1981) sobre tal perspectiva argumenta que (a teoria da educação) cria situações próprias para o seu exercício, produz métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados.

Assim sendo, percebeu-se que ao mesmo tempo em que se reconhecia a infância, surgia também instituições com o intuito de formar jovens, a partir da escolarização das crianças em prol de uma pedagogia centrada no desenvolvimento propondo uma construção social do conceito de criança que era caracterizada pelos valores morais. (BRANDÃO, 1981)

A LUDICIDADE E A APRENDIZAGEM INFANTIL

A brincadeira é parte fundamental da vida da criança, é a partir do brincar que se viaja do mundo real até o mundo imaginário, em que tudo pode acontecer. Um objeto pode criar vida, pode desaparecer, adquirir novas formas, novos sentidos, estar em outros lugares e até mesmo em outros planetas. Constrói-se e desconstrói mundos e objetos, pessoas e cenas. Na brincadeira você pode ser quem quiser, da bruxa a princesa, do animal ao artista, do herói ao bandido, ser grande ou pequeno, realmente permite ir além.

Garcia (2002) comenta que “ao brincar, o sujeito ensaia, treina, aprende se distrai, sim; mas se constrói: afirma, assimila, reorganiza, descobre e inventa suas formas enfrenta os enigmas, os desafios, as oportunidades e as imposições que a vida lhe apresenta”. Assim, compreende-se que ao brincar a criança vai além de socializar-se e divertir-se, consiste em construir e reconstruir o mundo ao seu redor, criar, refletir e assim conhecer a si, ao outro e a tudo que a cerca.

O brincar permite que a criança interaja com a brincadeira, com o outro e com o mundo. Ao mesmo tempo em que se cria saídas para situações reais, muitas vezes imitando o adulto, assimilando regras sociais, morais e elaborando conhecimentos. Brincar consiste em muito mais que “coisa de criança” consiste em um processo pedagógico de instrução para a formação de um ser completo atuante em uma sociedade.

Brancher (2007) compreende a ludicidade como uma interação social inerente ao ser humano.

O educador tem o dever de analisar o lúdico não somente como um artifício de interação, mas também como um colaborador para a produção do conhecimento do educando.

Para Almeida (1990):

“Ninguém é mais livre neste mundo do que aquele que consegue viver a alegria na liberdade, a liberdade na alegria e a alegria no viver”. (Almeida, 1990, p. 46)

Portanto, com a atividade lúdica experimenta-se, cria e recria mundos e situações diversas. Com a brincadeira a criança se liberta de uma realidade mecanizada e vai além deste mundo, trocando experiências, vivendo momentos de alegria e liberdade, enfim, aprendendo com diferentes situações.

A LUDICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A escola de Educação Infantil foi considerada durante muito tempo um local em que as crianças iam para brincar, por terem pouca idade, somente nas séries iniciais haveria propriamente o estudo, local este que não haveria mais espaço para brincadeira e jogos. No entanto, de acordo com Kishimoto (2009), a ludicidade tem função metodológica no processo de aprendizagem de forma facilitadora, contextualizando diversas disciplinas.

Kishimoto (2009) aborda as diferenças que o lúdico deve ter a depender do espaço inserido, no qual relata que a intencionalidade da ludicidade no âmbito escolar deve se diferenciar das concepções utilizadas no ambiente familiar, pois no ambiente educativo os objetivos devem ser outros, ainda que

as brincadeiras, brinquedos ou jogos sejam os mesmos, sendo assim, na escola o educando terá com o lúdico a sua formação integral, enquanto em casa terá apenas o entretenimento.

Barros (2002) analisa o lúdico como um recurso didático e não como uma atividade recreativa, em que o educador deve reconhecer a importância da ludicidade como fundamental proposta para a construção de relações interpessoais.

Resgatando brincadeiras, brinquedos e jogos pertencentes à cultura do aluno, assim explicita:

A escola deve considerar imprescindível, sobretudo na infância, a ocupação do tempo livre das crianças com a construção de jogos e brincadeiras de sucata, com atividades prazerosas e desejantes. Principalmente, neste processo de urbanização, em que se vive hoje, em que a criança é levada ao consumismo e à alienação no seu modo de vida. (BARROS, 2002, p. 12).

Desta forma, Volpato (2002,) reflete sobre a ludicidade, bem como a utilização dos jogos, brinquedos e brincadeiras como componentes interdisciplinares na aprendizagem, adequando as atividades lúdicas no processo educativo se fazendo presente até mesmo em atividades e conteúdos trabalhados de forma dinâmica. Assim argumenta:

O jogo e a brincadeira estão presentes na escola nas mais variadas situações e sob as mais diversas formas. Também são diversas as concepções sobre o lugar e a importância dessas atividades na prática pedagógica [...] que pode ser traduzida em métodos educacionais que valorizam e buscam evitar distinção rígida entre jogo e tarefas sérias. Nesse caso, os jogos e brincadeiras das crianças podem e devem ser introduzidas como recursos didáticos importantes, pois, brincando a criança aprende. (VOLPATO, 2002, p. 96).

Contudo, analisa-se o lúdico como eixo facilitador para propiciar a aprendizagem e desenvolvimento do educando, onde o professor atua de forma mediadora utilizando a ludicidade para o aluno aprender com prazer, com a brincadeira, com a imaginação e assim construir, criar e ressignificar o mundo a sua volta.

A LUDICIDADE E A APRENDIZAGEM

A aprendizagem é conforme (Maluf, 2003) caracterizada por um processo, no qual o sujeito adquire habilidades, conceitos, conhecimentos, informações, valores e consequentemente a capacidade de pensar, analisar, refletir, ter atitudes no seu comportamento e demonstrá-las na sociedade a qual está inserido.

Para o autor a ludicidade, jogos e brincadeiras são mecanismos de aprendizagem Infantil, sendo assim indissociáveis. Para Maluf (2003) não há como mencionar ludicidade sem refletir sobre a aprendizagem, uma vez que um objetiva o outro. Para ele, as brincadeiras e jogos ensinam muito através de suas regras, combinados e comportamentos, influenciando o desenvolvimento afetivo, cognitivo, físico e social na criança. Com base nessas reflexões Vygotsky salienta:

A aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo podem ser compreendidos como a transformação de processos básicos, biologicamente determinados, em processos psicológicos mais complexos. Essa transformação ocorre de acordo com a interação com o meio social e com o uso de ferramentas e símbolos culturalmente determinados (VYGOTSKY, 1998, p. 17).

O processo de aprendizagem através da ludicidade ocorre a partir da construção de mundo que a criança realiza, seja no faz de conta, seja com o amigo imaginário, seja com a criação de um personagem, a imitação, demonstrando ali o seu pensar e o seu agir.

Segundo Vygotsky (1998), a brincadeira tem como elementos fundamentais o imaginário, a imitação, as regras, sendo assim, quando uma criança brinca e nesta brincadeira cria alguma situação imaginária, ela assume um papel trazendo à tona comportamentos pautados em regras que são construídas culturalmente.

Desta forma reflete-se por meio da ludicidade a forma que o educando encontra para demonstrar suas dificuldades, seus receios, suas expressões que muitas vezes na infância não se faz com a oralidade, mas sim na interação com o outro, com o mundo, com tudo que a cerca.

Portanto, a aplicabilidade da ludicidade como metodologia da prática pedagógica é fundamental para promover uma ampla aprendizagem e desenvolvimento.

Para Rogers (1983) a ludicidade é um componente integrador, que auxilia o educador como um facilitador de aprendizagem, utilizado como um reforço positivado no desenvolvimento dos processos sociais para a construção do conhecimento, da interação com o outro, da autoestima da criatividade, da expressividade, extravasando sentimentos árdios como angústias, paixões, alegrias, tristezas, agressividade e passividade.

Frente ao exposto analisa-se o lúdico como um momento de oportunizar felicidade durante a aula, conforme reflete Rogers (1983) independente da etapa da nossa vida, a aprendizagem com significado, com prazer, a leveza da rotina, faz com que o aluno sistematize a aprendizagem de forma significativa.

Para atuar na Educação Infantil é essencial, segundo Becker (2001) que o educador possua um perfil interativo, com uma pedagogia relacional, em que o professor seja mediador do processo, estimulando o aluno a interagir com o meio, assim o educando construirá seu conhecimento, tomará decisões.

Becker (2001) reflete que o papel do educador não é apenas ensinar, mas também aprender com o aluno. As aulas dúvidas subsidiam conteúdos, combinados ricos em aprendizagem, onde se aprende brincando e de forma prazerosa se enriquece de conhecimento. Por outro lado, não se pode elaborar uma aula lúdica sem intencionalidade, optando por um esvaziamento de conteúdo, aulas descontraídas que não agregam nada.

Contudo Becker (2001) analisa o posicionamento do educador no momento da atividade, onde relata que este momento é de suma importância para obter informações das dificuldades e habilidades dos alunos.

Através do trabalho lúdico o educador consegue estimular o trabalho em grupo, ensino a criança a dividir, interagir, respeitar limites colocados para as atividades propostas. O professor deve orientar nas aulas para que todos os alunos se manifestem e produzam suas interações, o aluno esta em um estágio de operações concretas e o lúdico é nesta etapa de fundamental importância.

A BRINCADEIRA, O BRINQUEDO E O JOGO

A brincadeira, o brinquedo e o jogo, segundo Kishimoto (2011) necessita ser valorizada como forma privilegiada de desenvolvimento e amplo desenvolvimento da criança, sendo indispensável para a prática pedagógica e relevante para as propostas curriculares. A autora compreende o jogo como uma função lúdica que proporciona diversão, prazer e desprazer, sendo escolhido de forma voluntária, e ainda complementa que a função educativa do jogo é aquela que engloba o saber, o conhecimento e as descobertas feitas pela criança. Neste contexto, a autora aborda a importância do brinquedo, da brincadeira para o desenvolvimento físico, motor, cognitivo, social e moral da criança, pois neste sentido a criança inicia a interação com outras crianças que possuem suas

realidades e ali socializam, trocam ideias e conhecimentos, com formas diversificadas de brincar, uma vez que cada criança tem uma maneira diferente de brincar e assim ensinam umas às outras. A brincadeira ocorre de forma espontânea, cada um da sua maneira expõe sua criatividade e por meio da brincadeira, brinquedos e jogos constroem juntos sua aprendizagem. Segundo Piaget (apud KISHIMOTO, 2011):

O jogo é a construção do conhecimento, principalmente, nos períodos sensório-motor e pré-operatório. Agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e o seu tempo, desenvolvem a noção de casualidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica. (Piaget apud KISHIMOTO, 2011, p.107).

O jogo possui suas especificidades, trabalham regras, combinados e de acordo com Souza (1992) internacionalizam situações imaginárias, desenvolvendo habilidades manuais. A utilização do jogo pode ter formas diferentes a depender da cultura na qual a criança está inserida, como por exemplo, o arco e flecha que para algumas culturas é visto como um jogo e para outro objeto de subsistência.

Sousa (1992) expõe o processo histórico que permeia o jogo, onde antigamente era visto como uma atividade inútil, sem nenhuma função educativa e somente no Romantismo inicia a visão do jogo com a finalidade de educar a criança. No Brasil não há teorias e conceitos definidos com relação ao jogo, o brinquedo e a brincadeira, com isso vê-se que mesmo o jogo necessitando de regras é visto como atividade lúdica. O brinquedo propõe uma relação afetiva, íntima com a criança, desenvolvendo apego.

Rousseau (apud KISHIMOTO, 2011) defende que a criança é portadora de natureza própria, que deve ser desenvolvida. A infância é, também, a idade do possível.

Para Bachelar (2008) o brincar propicia na criança um interesse em aprender, uma motivação do que vem depois diferentemente da atividade aplicada em sala de aula que se torna limitada, preenchendo um papel específico limitando o desenvolvimento da curiosidade, já o brincar tem um significado de buscar pelo diferente.

O autor (2008) menciona que a criança na brincadeira interpreta, simboliza, seja pela imitação, pelo imaginário ou até mesmo por intermédio da reprodução adulta. A brincadeira deixa a criança livre para criar, expressar suas vontades, favorecendo a inteligência e a aprendizagem, expressando seu comportamento, atitudes e postura frente ao outro.

No âmbito escolar a utilização do brinquedo, jogo e brincadeira deve ser elemento utilizado pedagogicamente, com intencionalidade, traçando objetivos pautados em reflexões positivadas.

Segundo Kishimoto (2011) na Educação Infantil a criança aprende de forma intuitiva, espontânea, interativa, onde se desenvolve seus estados cognitivos, afetivos e corporais, bem como sua interação com a sociedade, com o mundo que a cerca, desse modo o brinquedo desempenha função transformadora na aprendizagem.

Contudo, vale ressaltar que o lúdico deve ser internacionalizado pelo adulto, criando estímulos, ampliando a dimensão educativa. Assim sendo, a mediação docente na Educação infantil constitui papel fundamental na construção do conhecimento da criança e deve ser realizada de forma sistematizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar os aspectos norteadores para a prática da matemática na educação infantil, tendo como subsídio a ludicidade como componente de estímulo e interação

fazendo com que a criança aprenda e se desenvolva de forma ampla e divertida. A matemática e a prática lúdica contribuem para a socialização da criança despertando diferentes formas de interação com o mundo que o cerca e com os demais eixos de desenvolvimento.

O estudo procurou demonstrar a melhor forma de utilizar a ludicidade como mecanismo de ensino e assim destacar as contribuições da matemática nas etapas do desenvolvimento infantil. Com esta pesquisa se refletiu a importância de trabalhar com brincadeiras e jogos que devem ser compreendidas como atividades que devem ser estimuladas pelo educador e realizadas pelas crianças de forma criativa. Destacou-se neste artigo a importância da formação continuada na vida acadêmica do educador que necessita buscar artifícios para adequar-se às necessidades do educando e assim propiciar atividades diversificadas e significativas para o público infantil.

O trabalho Lúdico com matemática na educação infantil realizado pelo educador contempla elementos de suma importância para o desenvolvimento infantil, uma vez que a criança tem contato com este estímulo desde a infância e permeia até a vida adulta, sendo a matemática integrante cultural da humanidade utilizada em todos os momentos da vida do ser humano.

Desta forma a brincadeira e o jogo são recursos pedagógicos importantíssimos para o educador, uma vez que ensinar matemática pautada em métodos lúdicos está diretamente relacionado a uma aprendizagem significativa em prol do desenvolvimento da criança, tendo como base à realidade da criança, o que realmente é relevante na infância, o brincar, o prazer, a aprendizagem, o desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **Educação Infantil prioridade imprescindível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BRANCHER, V. R. **Cultura Infantil: problematizando a ludicidade e o ser criança hoje**. 2007. p. 12.
- BORBA, Â. M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: **Brasil. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 33-45
- BRITO, M. R. F. (org.). **Psicologia da Educação Matemática**. Florianópolis: Insular, 2005
- FREITAS, J. L. M.; BITTAR, M. **Fundamentos e metodologia de matemática para os ciclos do ensino fundamental**. Campo Grande: UFMS, 2004.
- GARCIA 2003 apud, GOMES, Jani Célia Santos. **Brincar: uma história de ontem e hoje**. Campinas—SP. 2006/UNICAMP (conclusão de graduação)
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (1996). **A Importância dos Jogos e Brincadeiras para o Desenvolvimento**. 18 jul. 2009.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (1996). **Importância dos jogos como atividades lúdica** - UEG. www.cdn.ueg.br/arquivos/... Eliane Tavares de Souza (2). Alessandra da Silva Ferreira Eliane Tavares de Souza Bueno. Caldas novas 2011
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (2002,). **Educação Física e atividade lúdica: o papel da ludicidade no desenvolvimento psicomotor**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 15, Nº 154, Marzo de 2011. Lucinéia Darlyene Silveira
- .VYGOTSKY (1991, p. 144). **Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento** – FACEVV - www.facevv.edu.br/... Revista FACEVV | Vila Velha | Número 3 | Jul./Dez. 2009 | p. 49-56

A ACOLHIDA DAS CRIANÇAS NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL-CEI

EUDETE RODRIGUES DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unipaulistana - Centro Educacional Paulistano ano de 2009.



RESUMO

O início do convívio de uma criança em um Centro de Educação Infantil é um momento muito esperado pelos Pais, Professores e toda equipe do CEI, tendo o acolhimento como principal apoio para que a criança tenha um convívio de forma gradativa, tranquila, segura e principalmente acolhedora no CEI. Este artigo tem por objetivo conhecer como se dá a acolhida de crianças, bem como o seu convívio no âmbito educacional, a responsabilidade da escola de desenvolvimento infantil para com as crianças. Esse artigo também vai destacar sobre o surgimento da educação infantil, e suas preocupações, tendo um embasamento teórico de grandes Filósofos pensadores, pedagogos, cientistas e teóricos. Que este artigo venha contribuir para a sociedade.

Palavras-chave: Acolhida; Trabalho; Relacionamento; Comunicação.

INTRODUÇÃO

A apresentação deste trabalho visa sobre a importância que a acolhida das crianças nos Centros de Educação Infantil é um momento de muita importância aos Pais e a Escola bem como toda equipe, principalmente porque na entrada das crianças ao CEI, muitos pais sentem-se ansiosos, onde o medo e a perspectiva que se envolve durante o período de adaptação, ao deixar seus filhos tão pequenos na responsabilidade de desconhecidos, ao qual vai acolher essa criança, cuidar e ficar responsável por ela.

Há também, pais que criam expectativas em conhecer o ambiente escolar, o tratamento e o cuidado quanto à alimentação, o espaço, a segurança e o cuidado para com o seu filho.

E em relação à criança, qual a melhor forma de acolhê-la e adaptá-la em um novo ambiente? Qual a importância dos Pais na escola? Como se dá a acolhida dos bebês em CEI e como desenvolver uma adaptação tranquila?

Vivemos em tempos que a jornada de trabalho exige novas rotinas para as famílias, assim, mães são muitas vezes obrigadas a deixar seus filhos na responsabilidade de outrem para poder trazer seu sustento e de sua família.

Assim, há uma grande preocupação das mães: onde deixar o(s) seu(s) filho(s)?

Mesmo quando existe a possibilidade de a mãe estar em casa, cuidando dos seus filhos, é importante pensar na criança e sua importância de estar inserida em um ambiente escolar, mesmo porque existem muitos motivos: a falta de espaço em sua residência impedindo assim, de a criança ter onde brincar, outro motivo é a moradia está em área de risco.

O convívio com outras crianças, desde cedo, dá à possibilidade desta criança aprender a viver em sociedade, mesmo porque ela tem o direito de ter um convívio escolar independente da necessidade dos pais ou não.

Nos primeiros anos de vida, que corresponde às crianças de 0 a 6 anos de idade, são primordiais para o aprendizado e convívio social.

Veremos os conceitos teóricos sobre a importância da acolhida, em seguida, um pouco da história da Educação Infantil e a luta de mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos, e por último: como são estas crianças?

E finalizaremos discorrendo que a acolhida deve ser a característica fundamental de um CEI, mostrando que uma boa acolhida vai possibilitar aos pais, Professores e toda equipe, uma forma que haja maior tranquilidade e segurança.

O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é um lugar privilegiado para que a criança desenvolva seus desafios, curiosidades, afetividades e aprendizagens significativas.

Ao longo dos anos podemos perceber grandes mudanças em relação ao conhecimento relacionado a educação.

As primeiras preocupações com a Educação Infantil surgiram no século XVII. Até então, as crianças frequentavam a escola aos sete anos de idade.

Diferentes caminhos levaram a muitos pensadores e pedagogos, cientistas ou teóricos a entenderem sobre o que é educação, contribuindo, assim, para o crescimento pedagógico, ao qual podemos destacar:

Campanella (1568-1639), demonstra sua preocupação com a criança pequena, surgindo assim, a primeira proposta educativa às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Amós Comenius (1592-1657) foi o maior educador e pedagogo do século XVII e apresentou sua didática denominada: “Didática Magna” ao qual se divide em quatro períodos considerados anos de desenvolvimento: infância/ puerícia/ adolescência e puberdade ou juventude, à sociedade europeia.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) considerava a criança como criança e não como miniatura de adulto, reconhecendo e compreendendo suas necessidades como períodos distintos com a sua fase de desenvolvimento, considerando assim, que cada criança deveria viver o seu desenvolvimento o mais intenso possível.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) surge no auge da revolução francesa, e acreditava na importância de que na primeira infância a educação deve ser natural e intuitiva.

Frederick Froebel (1782-1852), Seu lema era inspirado no amor à criança e a natureza. Ele foi o criador do Projeto educativo chamado Kinder Garten (jardim de infância).

Ovide Decroly (1871-1932), desenvolveu atividades individuais e coletivas focadas nos interesses e necessidades da criança, foi onde surgiu a escola nova. Para Decroly, a criança conhece a si mesma e depois o meio em que vive. Foi através deste princípio que ele propôs o ensino com centros de interesse. Essa dinâmica visa conhecê-la através da observação, associação e expressão.

John Dewey (1859-1952), acreditava no método científico em sala de aula, de forma experimental, com intuito de torná-la bem comum surgindo assim o método de projetos.

Maria Montessori (1870-1952), fundamentava sua a educação na concepção biológica de crescimento e desenvolvimento, preocupando-se com o aspecto biológico, psicológico e social.

Celestin Freinet (1896-1966), um educador revolucionário, preocupava-se com a educação no aspecto social, suas técnicas eram baseadas em desenvolver atividades significativas onde as crianças sentiam-se sujeitos de aquisição do conhecimento, onde o dinamismo e a ação estimulam as crianças de forma que podem, através de seus esforços, buscar uma satisfação interior. Freinet acreditava que a infância deveria ser considerada, isto é, a criança deveria ser tratada como criança, e ainda mais, a criança deve ser respeitada como sujeito ativo e histórico. Ele considerava a Escola como um espaço privilegiado para a criança se desenvolver, vivenciar e oportunizar experiências vivas e significativas. Também desenvolveu aulas passeio, onde as crianças observavam a natureza e depois relatavam, enquanto o professor escrevia, e mesmo as próprias crianças descreviam suas descobertas, seus medos, angústias e experiências, que tinham vivido. A mediação do professor era muito importante, dando assim, meios que fossem desenvolvidas as atividades propostas, como por exemplo: desenvolver atividade de acordo com os interesse e experiências das crianças.

Jean William Fritz Piaget (1896-1980), preocupou-se em investigar a construção de conhecimento no campo social, afetivo, biológico e cognitivo, especificamente na genes, seus instrumentos de apropriação para construção do

conhecimento científico, onde se destaca para a educação infantil, a construção do real, noções de tempo, e espaço, operação lógica, onde, hoje, se faz presente em muitas propostas educativas.

Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), preocupava-se com o desenvolvimento cultural da humanidade. Seus estudos eram baseados no desenvolvimento humano, articulando os aspectos psicológicos, antropológicos e biológicos. Buscava sempre entender sobre as origens sociais e culturais do desenvolvimento humano. Para Vygotsky, a aprendizagem impulsiona e promove o desenvolvimento humano, acreditava na ideia da mediação com o meio para a aquisição do conhecimento. Outro ponto importante foi que ele acreditava que através da interação com o outro a criança é capaz de ir além, modificar-se e modificar o meio em que vive.

A ACOLHIDA

O acolhimento nos Centros de Educação Infantil-CEI, muitas vezes não é bem vista pela sociedade, pela escola e Professores, até mesmo pelos pais, devido a certa ansiedade que os rodeia. Essa ansiedade, muitas vezes causada pela escola, acontece porque há muitas crianças em adaptação ao mesmo tempo, causando assim, falta de atenção individualizada.

Neste período as crianças sentem-se abandonadas pelos pais em um ambiente estranho com pessoas estranhas, levando em conta, também, que o ambiente é totalmente diferente do seu convívio familiar.

Quando uma criança é matriculada no CEI, seu convívio nos primeiros dias, muitas vezes, é marcado por choros, ansiedade, falta de apetite, isolamento, etc. Neste período é importante que todos estejam envolvidos nesse acolhimento, a fim de criar vínculos e comunicação entre Professores, Família e criança.

Porém, segundo a Professora Maria Aparecida Guedes Monção, em sua pesquisa de Tese para Mestrado, constata que muitas vezes não há planejamento para esta acolhida.

O conhecimento mútuo é um elemento primordial para constituir uma imagem positiva sobre a Instituição e possibilitar segurança para as famílias. Fonte: Doutorado "Gestão Democrática na Educação Infantil: o compartilhamento da Educação da criança pequena" (Maria Aparecida Guedes Monção, 2013, p. 229).

Acolher uma criança é dar devida atenção a ela. Preocupando-se com o ambiente acolhedor, propiciando um acolhimento adequado, isto é, da melhor forma possível para que a criança possa se deslumbrar com o novo ambiente e se adaptar com o novo.

A ACOLHIDA COMO PERSPECTIVA DO PROFESSOR

O Professor tem um papel muito importante na Escola e na sociedade. Ele é considerado uma peça fundamental, ele é responsável em garantir a criança a Educação Escolar, oferecendo recursos necessários aos alunos, propondo desafios promovendo interações entre eles, despertando o interesse e a curiosidade, mediando conflitos, aguçando experiência, possibilitando a construção de conhecimentos da sua cultura incentivando-a a conhecer diversas culturas. O professor atua, também, como observador e participante, de forma que conhecer e se relacionar com as crianças, famílias e sociedade.

O Professor deve ter clareza das suas ações e do ambiente escolar infantil, deve considerar a criança como principal protagonista da ação educativa. Ter ciência que a criança é o centro da atenção, possibilitando que a mesma tenha acesso a cultura, ao lúdico e a imaginação, expressão artística linguística e corporal.

O Professor da Educação Infantil deve oferecer atividades para construção de saberes de forma que as crianças possam desenvolver diferentes linguagens. Cabe ao Professor, tanto nesse período como em todo o tempo, mas principalmente nesta época, considerar as expressões das crianças, suas falas, seus sentimentos e estar atenta às necessidades dos pequenos quanto ao choro, a tristeza, a ansiedade etc.

Conforme as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Infantil, a criança tem direito de ouvir e ser ouvida, agindo como sujeito do meio em que vive, porém, em muitos CEIs a realidade é outra, pois muitos professores, mesmo tendo formação pedagógica, são despreparados, leigos, desconsiderando assim, a proposta pedagógica. Quanto menor a turma, mais difícil de seguir a proposta, pois, na maioria das vezes os profissionais vivem no conformismo da rotina, com falta de preparo físico e psicológico, frustrados e muitas vezes desvalorizados, se iludem com aulas voltadas a crianças maiores, querendo realizar-se satisfatoriamente em alfabetizar ou antecipar as fases cognitivas das crianças.

Um dos fatores que favorecem o fortalecimento dessa rotina pode ser a inspiração no modelo educacional tradicional do ensino fundamental que, segundo a diretora, impera nos CEIs. As professoras se esquecem de que as crianças começam a frequentar as instituições educacionais muito pequenas e já deparam com muitas regras e horários, que não coincidem com suas necessidades. Fonte: Doutorado “Gestão Democrática na Educação Infantil: o compartilhamento da Educação da criança pequena” (Maria Aparecida Guedes Monção, 2013, p. 116).

Tudo isso impede que o acolhimento aconteça, bem como o despreparo psicológico do professor, o medo, a autoridade e o domínio exaustivo na sala de aula, onde professor impõe regras e o aluno obedece, o descrédito do que a criança é capaz de realizar e que ela tem sentimentos. Muitos agem como controladores do ambiente e da situação.

Com tudo isso que foi relatado até agora, podemos perceber e comprovar conforme descreve a Professora Doutora Maria Aparecida Guedes Monção em sua pesquisa de doutorado:

...não se envolvem com as crianças, pois não há nenhuma evidência que qualifique suas intervenções como alicerçadas em pressupostos pedagógicos. Essa situação revela que o trabalho com crianças pequenas, especialmente com os bebês, ainda é desprovido de uma intencionalidade pedagógica clara, o que reforça a permanência

de práticas educativas improvisadas e sem reflexão. Fonte: Doutorado “Gestão Democrática na Educação Infantil: o compartilhamento da Educação da criança pequena” (Maria Aparecida Guedes Monção, 2013, p. 112).

O Professor deve instigar a criança a contar o que estar acontecendo com ela, conversar com a criança, dar devida atenção e afeto.

O acolhimento é de muita importância para a criança porque ela está acostumada com a vivência familiar, já tendo certa rotina, onde recebe carinho e afeto individualizado ou não, e atenção devida. Quando inserida em outro ambiente, perde esse convívio, passando a ser obrigada a se adaptar a uma nova rotina, uma rotina muito diferente atrelada com barulho de outras crianças e desenvolvimento de atividades rotineiras, tendo que dividir o espaço, a atenção com outras crianças, Essa nova etapa, trás um grande incomodo à criança, pois não tem conhecimento de ninguém, fechada no seu modo de vida, agora se depara com algo totalmente diferente.

A ACOLHIDA NA PERSPECTIVA DOS PAIS E SOCIEDADE

De contra partida, há expectativa da família, que também carrega certa ansiedade, o medo, a expectativa ao inserir seu/sua filho (a) em um novo ambiente. É de extrema importância a atuação da família no CEI, pois devem ter parceria no intuito de desenvolver ações que relacionam um bom desempenho e importância da criança. A família deve acompanhar e ser inserida no âmbito escolar, tendo voz ativa no Projeto Político Pedagógico, tem direitos e deveres para com o CEI, ela deve estar envolvida em todos os períodos da criança no CEI, se envolver na construção do projeto educativo, realizando trocas de experiências e parcerias.

Compreende-se que o período em que a criança começa a frequentar o CEI é de adaptação, tanto da criança quanto da família. A entrada da criança no CEI muda a rotina da família e da criança que, até aquele momento, normalmente, não havia convivido com tantas crianças e adultos que não faziam parte de seu cotidiano, o que pode causar insegurança na criança e a necessidade de maior cuidado. Fonte: Doutorado “Gestão Democrática na Educação Infantil: o compartilhamento da Educação da criança pequena” (Maria Aparecida Guedes Monção, 2013, p. 233).

A entrada das crianças no CEI dá início de relação entre a escola, crianças e famílias e trata-se de um momento delicado, porém é importante que essa inserida seja da melhor forma possível com estratégias e objetivos, envolvimento dos pais, e que esse acolhimento seja não só da criança, mas também, da família.

Os primeiros dias são essenciais para que ocorra um vínculo afetivo, um bom relacionamento de confiança entre escola e a família. É viável a presença de um representante familiar nos primeiros dias de aulas, da criança, ou até mesmo antes, na matrícula, pois assim, estará tendo melhor confiança no espaço. Um dos pontos positivos desta acolhida gradativa com uma mãe, pai ou alguém com vínculo afetivo para com a criança, e que este estará acompanhando tanto desenvolvimento da criança, tanto como o trabalho desenvolvido para com ela adquirindo assim, total confiança para com a escola.

Alguns CEIs, aqui no Brasil, tem procurado desenvolver esta estratégia, porém, muitos impedem por não acreditarem nessa facilidade, até muitos professores acham que a presença dos pais vai atrapalhar a adaptação da criança, dificultando este acolhimento, dizendo que as crianças vão querer ficar no colo da mãe e sua presença só irá atrapalhar e de qualquer forma, mais dias ou menos dias, a criança acabará se conformando e se adaptando.

Em contra partida, também existem pais que não dão devida importância a este momento e nem com a importância da parceria e vínculo relacionado à escola, por muitas vezes preocupados

com a jornada de trabalho, medo de perder o emprego ou descontos no seu salário, ou outros motivos como falta de atenção para com as crianças, envolvimento com substâncias químicas, como álcool, cigarro, drogas etc., acabam deixando de lado esta questão. Muitos mal comparecem em reuniões de seus filhos e poucas vezes o vínculo com a escola é através de uma agenda de recado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um ambiente acolhedor preocupa-se em todos os aspectos, tanto sociais como emocionais, por isso, devem dar total importância ao momento de inserção das crianças no CEI de forma que se sintam acolhidas e amadas.

É possível desenvolver um trabalho de acolhimento, basta que todos se envolvam e acreditem nessa possibilidade, onde, de mãos dadas possam construir um futuro melhor e seguro para as crianças.

Um ambiente acolhedor onde se possam diminuir os traumas, as tristezas e as ansiedades com Professores e equipe escolar, capazes de acolher a criança e a família, com amor, carinho, dedicação e segurança.

Uma boa acolhida será fundamental para que no decorrer dos dias e meses percebam que as crianças estarão tranquilas e seguras no ambiente escolar.

As escolas de educação infantil, creches tem grande importância no contexto infantil, bem como familiar e social, porém, não se conduz uma escola de qualquer jeito, é preciso pensar em um ambiente acolhedor que respeita, satisfaça a todos envolvidos de maneira cativante, e envolvente, com política que respeita os direitos da criança, proporcionando bem estar, alimentação saudável, cuidados com a saúde e a higiene, dando espaço para o brincar, reconhecendo e ampliando os conhecimentos da criança, onde a mesma tem contato com a natureza e sendo protagonista no espaço que convive, sendo valorizada como um todo. Tendo total autonomia, participando e se envolvendo nos projetos, valorizando sua capacidade cognitiva e descobertas.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação.**

CHIARA, Bove. Inserimento: **Uma estratégia para Delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações.**

MEC: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, 2010

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Tese de Doutorado **“Gestão Democrática na Educação Infantil: O compartilhamento da Educação da criança pequena”.**

PIMENTEL, Alessandro. Vygotsky: **Uma abordagem histórico-cultural da educação infantil.**

Oliveira, Magda Sarat. Organizadora Maringá. Formação de Professores EAD número 6 - **Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil.** Eduem 2005

DEFINIÇÃO DE PSICOPEDAGOGIA E SUA RELEVÂNCIA DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

GRAZIELA DE CARVALHO MONTEIRO

Pedagoga pela Universidade de Santo Amaro (UNISA). Pós Graduada em MBA pela UNINOVE, Arteterapia em Educação Faculdade Polis das Artes. Professora de Educação Básica na Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.



RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar como os distúrbios de aprendizagem são geralmente relacionados a problemas de ordem psicológica e não relacionados ao nosso corpo como um todo, nosso sistema motor com base no olhar da Psicopedagogia. A psicopedagogia tem como seu principal objetivo resgatar a autoria de pensamento e para isso é necessário unir duas coisas: o querer (desejo) e o fazer. E, é uma ciência que, por ter o homem em movimento como objeto de estudo, envolve o desenvolvimento global e harmônico do indivíduo desde o nascimento. Por se tratar de uma ligação entre psiquismo e a motricidade, passa a englobar a área educacional e da saúde, atingindo o indivíduo em sua totalidade. A psicomotricidade trabalha o corpo em movimentos precisos, econômicos e harmoniosos, unindo os conceitos de desejo e prática. Este artigo está baseado em pesquisas bibliográficas acerca do tema abordado.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Definição; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A psicopedagogia desenvolve-se como disciplina científica a partir de meados do século XX, com um enfoque interdisciplinar e combinando conhecimentos da educação saúde menta.

Ela estuda o processo de aprendizagem humana, sendo o seu objeto de estudo o ser em processo de construção do conhecimento.

De acordo com César Coll (1996), A Psicopedagogia é uma confluência disciplinar, um conjunto de saberes e um espaço profissional.

Em relação ao espaço profissional dessa área, o psicopedagogo precisa da contribuição de diferentes profissionais como, psicólogos, pedagogos e psicopedagogos e assistentes sociais e também a contribuição de outras áreas de conhecimentos numa dimensão de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Os estudos da Psicopedagogia contribuem para o processo de aprendizagem e suas dificuldades, tendo, portando, um caráter preventivo e terapêutico. Preventivamente deve atuar não só no âmbito escolar, mas alcançar a família e a comunidade, esclarecendo sobre as diferentes etapas do desenvolvimento, para que possam compreender e entender suas características evitando assim cobranças de atitudes ou pensamentos que não são próprios da idade.

Terapeuticamente a Psicopedagogia deve identificar, analisar, planejar, intervir através das etapas de diagnóstico e tratamento.

O termo prevenção, no presente ensaio, assim como no vocabulário corrente na psicopedagogia, refere-se a atitude do profissional no sentido de adequar as condições de aprendizagem de forma a evitar comprometimentos nesse processo. A partir da análise dos fatores que podem promover como dos que podem comprometer o processo de aprendizagem.

Entende-se que Psicopedagogia é um campo do conhecimento que se propõe a integrar, de modo coerente, conhecimentos e princípios de diferentes Ciências Humanas com a meta de adquirir uma ampla compreensão sobre os variados processos inerentes ao aprender humano.

Enquanto área de conhecimento multidisciplinar interessa a Psicopedagogia compreender como ocorrem os processos de aprendizagem e entender as possíveis dificuldades, situadas neste movimento. Para tal, faz uso da integração e síntese de vários campos do conhecimento, tais como Psicologia, Psicanálise, Filosofia, Psicologia Transpessoal, Pedagogia, Neurologia e outros.

Ao psicopedagogo cabe o papel fundamental de ser mediador nos processos de transmissão e apropriação dos conhecimentos.

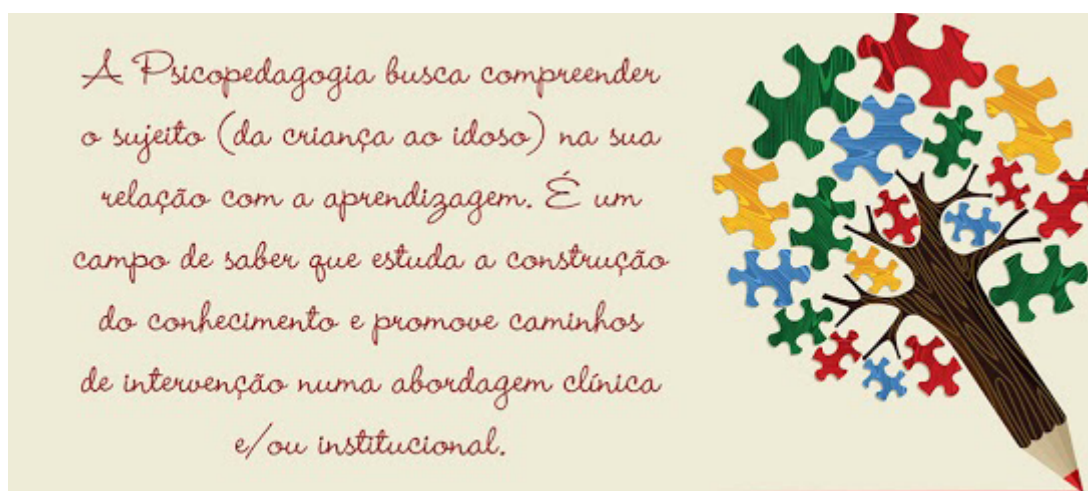
De acordo com Masini (2006) a psicopedagogia como área de estudos, surgiu da necessidade de atendimento e orientação a crianças que apresentavam dificuldades ligadas à sua educação, mais especificamente à sua aprendizagem, quer cognitiva quer de comportamento social.

Procura-se, assim, o porquê ocorria essa problemática, avaliando e diagnosticando a criança, física e psiquicamente.

Considerando que o papel do psicopedagogo é diagnosticar e avaliar a criança, apresentamos a definição de diagnóstico psicopedagógico de Rubinstein (1996):

O diagnóstico sob a ótica da psicopedagogia é um processo de investigação. O psicopedagogo é como um detetive que busca pistas, procurando selecioná-las, pois algumas podem ser falsas, outras irrelevantes, mas a sua meta fundamentalmente é investigar todo processo de aprendizagem levando em consideração a totalidade dos fatores nele envolvidos, para, valendo-se desta investigação, entender a constituição da dificuldade de aprendizagem. (RUBINSTEIN, 1996, p.128)

Sabe-se que em qualquer área que o indivíduo atue encontrará a relação entre psicopedagogia e psicomotricidade, isto é, relação entre mente e corpo.



A Psicopedagogia busca compreender o sujeito (da criança ao idoso) na sua relação com a aprendizagem. É um campo de saber que estuda a construção do conhecimento e promove caminhos de intervenção numa abordagem clínica e/ou institucional.

Fonte: <https://www.folhavoria.com.br/geral/blogs/educacaoempreendedorismo/wp-content/uploads/2015/05/image1.jpg>. Acesso em 10 mai 2021.

Partindo da visão de que a psicomotricidade é a relação do indivíduo com o corpo e que a psicopedagogia é a relação com a mente teremos uma abordagem da relação entre a psicopedagogia e a psicomotricidade.

A primeira ideia está ligada ao histórico da noção de corpo, buscando na filosofia

de Descartes, que no século XVII, estabelece “princípios fundamentais” a partir dos quais é acentuada a dicotomia corpo e mente (LEVIN, 1985). Ao corpo fica a ideia de ser algo externo, que não pensa. A alma, substância pensante por excelência e que não participa daquilo que pertence ao corpo. O dualismo cartesiano radicaliza-se, minha alma é inteiramente distinta de meu corpo, mas não pode existir sem ele. (MACHADO, 2007, p. 07)

Como ciência, a psicomotricidade estuda o desenvolvimento das funções psíquicas e das funções motoras, na inter-relação entre o psiquismo e o movimento, trabalha a relação entre o gesto, a afetividade, a interação com o meio e o cognitivo na execução dos movimentos.



Fonte: <https://www.vittude.com/blog/quando-se-deve-procurar-um-psicopedagogo/>. Acesso em 10 mai. 2021.

Sua ação sobre a aprendizagem acontece desde as primeiras aquisições neuropsicomotoras da criança, ao longo de todo o desenvolvimento infantil, seja por meio da: estimulação psicomotora precoce, educação psicomotora, reeducação, terapia ou clínica psicomotora (BUENO, 1998).

Em interseção com a Psicopedagogia, atuarão como veículos facilitadores no caminho da construção do sujeito-psicomotor-cognoscente, pela mediação eficaz dos diversos fatores envolvidos no processo de crescimento e aprendizagem do aprendente, considerando-o em seus aspectos psicológicos, cognitivos, culturais e afetivos-sociais (SOUSA, 2004).



Fonte: <https://psicomotricidade.com.br/>. Acesso em 10 mai. 2021.

A psicomotricidade e a psicopedagogia podem e devem ser parceiras no processo de resgate

do sujeito autor, pois juntas criam uma unidade entre a objetividade de nossos atos motores e a subjetividade de nosso pensamento, nossa psique.

Assim, como a psicopedagogia, a psicomotricidade amplia as possibilidades de entendimento e compreensão dos processos de aprender e não aprender, contribuindo para a prevenção do fracasso escolar na medida em que olha para o sujeito de maneira aprofundada na tentativa de compreendê-lo, sendo o corpo um instrumento comum na relação das duas ciências.

Observando o paralelismo da ação psicopedagógica e psicomotora frente ao conhecimento e a aprendizagem deve-se ressaltar que o instrumento comum da relação entre essas duas áreas interdisciplinares para a construção do homem globalizado e subjetivado, encontra-se no corpo, vivido e aprendido, sede da linguagem que expressa o sujeito em busca de sua história.

Segundo Costa (2001, p. 16), “O corpo é o instrumento comum na relação psicopedagógica e psicomotora, sede dos sintomas do não aprender e das experiências acumuladas para novas aprendizagens”.

Ao longo de seu desenvolvimento, a criança adquire habilidades que a farão parte integrante de seu contexto social, um ser relacional, cuja forma dinâmica de expressão é a linguagem.



Fonte: <https://www.medicina.ufmg.br/observaped/desenvolvimento-neuropsicomotor-dnmp/>. Acesso em 10 mai 2021.

No caminhar com a Psicopedagogia e a Psicomotricidade, a avaliação de operações essencialmente escolares como compreensão da linguagem, leitura, escrita e o s conceitos lógico-matemáticos farão a significação do trabalho interdisciplinar, na busca da solução das dificuldades de aprendizagem ou fracasso escolar.

O desenvolvimento de certas habilidades e conceitos poderá assegurar o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Dentre outras habilidades

- Orientação Espacial: compreende a diferenciação entre posição no espaço e relações espaciais, de modo a assimilar a posição que o s objetos ocupam em relação a si próprio e em relação de uns com o s outros, evitando assim, confusões ao grafismo, (a criança pode confundir letras), “ter dificuldades na sucessão das letras nas palavras e d as palavras nas frases, (bem como), não respeitar a direção horizontal do traçado, não respeitar os limites da folha, [...]” (MORAIS, 1998, p. 46);

- Orientação Temporal: relacionada à duração e sucessão dos acontecimentos o u fatos, dominando conceitos temporais (ontem, hoje, dias da semana, etc.), discriminando a duração e sucessão dos sons. “Ausência do pré-requisito orientação temporal, pode causar dificuldades

na pronúncia e na escrita de palavras, trocando a ordem das letras o u invertendo-as [...]”. (idem, p. 47)

- Ritmo: relacionado à orientação temporal, fornece à criança a percepção dos sons e das pausas. Sua inabilidade poderá acarretar leitura lenta e silabada, desrespeitando a pontuação e a entonação, prejudicando ou impossibilitando a correta interpretação do conteúdo lido;

Sem dúvida uma criança que não conhece a si mesmo e que não descobriu o mundo que a cerca não conseguirá também relacionar a sua educação escolar com a realidade cotidiana, e uma vez desvinculado esses fatores, desvinculada será sua concentração e capacidade de cognição em relação ao aprendizado.

Em suma, existe uma psicomotricidade que está muito relacionada com a psicopedagogia. A mesma é impulsionada pela psicopedagogia, usa embasamentos psicopedagógicos para desenvolver-se.

Sabendo que a psicomotricidade e a psicopedagogia estão relacionadas, deve-se trabalhar com estímulos motores e psicológicos, os quais proporcionarão desenvolver um trabalho mais amplo e completo.

Dentro da concepção de que a psicomotricidade educa o movimento e ao mesmo tempo as funções intelectuais, é possível perceber a importância de ambas serem analisadas juntamente, mesmo que cada uma com a sua originalidade.

Quando tratamos da psicomotricidade, falamos em movimentos, ações, reações. Já quando tratamos da psicopedagogia, falamos em pensamento, consciência, emoção, tudo nos leva a um único ponto, o de que assim como outros aspectos a emoção e ação fazem parte do indivíduo.

Para sanar, amenizar qualquer problema de aprendizagem, devemos trabalhar com a psicomotricidade e a psicopedagogia de forma preventiva, objetivando o desenvolvimento do indivíduo, usando estímulos que venham ao encontro de um indivíduo que é corpo e mente.

As escolas enfrentam um grande desafio: lidar com as dificuldades de aprendizagem e ao mesmo tempo traçar uma proposta de intervenção capaz de contribuir para a superação dos problemas de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, defende-se a importância do Psicopedagogo Institucional, como um profissional qualificado, que se baseia principalmente na observação e análise profunda de uma situação concreta, no sentido de não apenas identificar possíveis perturbações no processo de aprendizagem, mas para promover orientações didático-metodológicas no espaço escolar de acordo com as características dos indivíduos e grupos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas das dificuldades apresentadas pelos alunos poderiam se sanadas facilmente na escola se o professor estivesse mais atento e consciente de sua responsabilidade e das necessidades desses alunos.

O indivíduo é indissociável nas suas múltiplas e complexas manifestações entre o corpo e a psique, e precisa-se de um olhar sistêmico e multifatorial sobre este.

A criança que anda sobre uma linha no chão; pula pneus, corda, amarelinha; rasteja; corre; engatinha; encontra objetos escondidos; percebe diferenças entre o cenário anterior e o atual; participa de atividades de musicalização; canta; dança; brinca de roda, de cabra cega, de passar anel, de baliza, de pique-pega, de pique-esconde, de pique-cola, etc... dificilmente apresentará dificuldades no processo de alfabetização.

O que para as crianças se caracteriza como brincadeiras de correr, chutar, pular, pegar e arremessar são consideradas pela área da psicomotricidade como movimentos neuromusculares que servirão de base para que a criança aprenda segurar o lápis, folhar o caderno, definir sua lateralidade, delimitar espaços, diferenciar as formas das letras, etc.

Portanto, a tomada de consciência pela criança do seu corpo, compreendendo tanto o esquema corporal quanto o conceito corporal, dará a ela condições de situar-se no espaço, controlar o tempo e desenvolver habilidades e coordenação de gestos e movimentos trazendo assim contribuições positivas para sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BOSSA, N. **A psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- BUENO, J. M. **Psicomotricidade -Teoria & Prática**. São Paulo: Lo vise, 1998.
- COLL, C. (Orgs). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação (Vol.2)**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COSTA, A. C. **Psicopedagogia e Psicomotricidade: pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo: a Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. **Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação**. Trad. Neusa Kern Hickel e Regina Orgler Sordi. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FONSECA, V. **Psicomotricidade**. 4. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1996.
- FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005
- LAGRANGE, G. **Manual de psicomotricidade**. Lisboa: (s.e.), 1977.
- LA TAILLE, Y. de. **Desenvolvimento do Juízo**. In. Coleção Memória da Pedagogia, n. 1 Jean Piaget. São Paulo: Segmento Duetto, 2005.
- MASINI, E. F. S. **Formação profissional em Psicopedagogia: embates e desafios**. In: **Psicopedagogia** – Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. n. 72, ISSN 0103- 8486, p. 248 – 259, ano 2006.
- MORAIS, A. M. P. **Distúrbios da Aprendizagem - Uma Abordagem Psicopedagógica**. 7. ed. São Paulo: Edicon, 1998.
- NEGRINE, A. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1995.
- OLIVEIRA, G. de C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- RUBINSTEIN, E. **A especificidade do diagnóstico**. In: **SISTO (org). Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996, p. 127 - p.139.
- SOUSA, D. C. de. **Psicomotricidade: integração pais, crianças e escola**. Fortaleza: Livro Técnico, 2004.

CLASSES HOSPITALARES: A IMPORTÂNCIA DA HUMANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

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

O presente artigo parte do pressuposto que o pedagogo deva atuar nas classes hospitalares, em conjunto com a equipe médica, e a família, proporcionando ao internado momentos de atividades lúdicas, recreativas e pedagógicas, possibilitando, aos hospitalizados, dar continuidade à aprendizagem escolar, o que lhe trará benefícios à sua saúde física, mental e emocional. A pedagogia hospitalar tem a função de dar continuidade no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, preservando a identidade do internado e melhorando seu quadro clínico, desta forma, promovendo a inclusão dos alunos, mesmo internados, ao contexto cultural da sociedade.

Palavra-chave: Humanização; Desenvolvimento Humano; Classe; Hospitalar.

INTRODUÇÃO

Segundo as leis vigentes: Constituição federal, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Leis de Diretrizes e Bases (LDB), o Referencial Curricular Nacional (RCN), e Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial, todas as crianças e os adolescentes têm direitos a educação, saúde, lazer, proteção, cultura, moradia, segurança, assistência ao desamparado e socialização tornando-se, assim, um cidadão ético, competente e solidário de forma a integrar-se no meio social. Porém são poucos os hospitais que contribuem com esse trabalho pedagógico, causando sérias consequências.

O aluno ao passar por algum período de internação hospitalar é conseqüentemente afastado da escola prejudicando assim o processo de ensino/aprendizagem e culminando daí muitas vezes a reprovação, a desistência do ano letivo, ou ainda a promoção de nível sem o conhecimento que será exigido na série seguinte.

Na área hospitalar o paciente é tratado, normalmente, apenas em sua dimensão biológica, de acordo com a visão tradicional de assistência médica, sendo exposto a tratamentos que causam dor e, ainda, sofre com a angústia e o com medo da morte.

Os indivíduos internados estão sujeitos a sentirem-se isolados do convívio familiar, dos amigos e da vida social, portanto, mudando toda a sua rotina, em um ambiente muitas vezes frio e triste, contribuindo para a sua baixa estima.

Por fim, levando em consideração esses aspectos acima citados, no que se refere ao ambiente hospitalar este deve ser um local que venha na medida do possível promover o bem estar e alegria para amenizarem a dor.

CLASSES HOSPITALARES: A IMPORTÂNCIA DA HUMANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A Educação e a Saúde são direito de todos, assim estão garantidos pela legislação brasileira e, portanto, torna-se fundamental conhecer seu conteúdo como a Constituição Federal de 1988 que em seu art. 6º cap II garante que: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988).

O Estado e a família têm a obrigação de garantir o acesso à educação escolar, proporcionando o desenvolvimento pleno do aluno, portanto a lei da Constituição Federal deve ser cumprida.

No artigo 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

E, no artigo 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;

O artigo 214 também da Constituição Federal, mostra que:

Art. 214 -A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: como explica em seu inciso II - universalização do atendimento escolar.

O reconhecimento oficial da classe hospitalar no Brasil só aconteceu no ano de 1990 com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que contribuiu de forma significativa, como mostra o seu artigo 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) de 1996, em seu artigo 5º § 5º vem corroborar com a ideia de oferecer atendimento para todos.

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo podendo qualquer cidadão, grupo de cidadão, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo. [...] § 5º Para garantir o comprimento da obrigatoriedade de ensino, o poder público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior (BRASIL, 1996).

Está também exposto nos Referenciais Curriculares Nacionais que tratam da Educação Infantil, ou seja, aquela que promove a educação de crianças entre 0 a 5 anos, sendo considerada a primeira etapa da Educação Básica e tem por objetivo garantir o desenvolvimento integral, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, construindo sua identidade e autonomia. Como

consta no RCN (BRASIL, 1998, p.13):

- O respeito à dignidade, e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas e etc.;
- O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, comunicação, a interação social ao pensamento, à ética e a estética;
- A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécies alguma;
- O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e o desenvolvimento da sua identidade.

A criança e adolescente têm seus direitos garantidos por lei, sendo assim, devem receber atendimento de forma integral para que conquistem sua autonomia, conhecendo seu papel no espaço social como cidadãos críticos e formadores de opiniões.

O Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Especial elaborou um documento com o objetivo de estruturar ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes hospitalares e domiciliares.

Tendo como princípio as leis citadas, entende-se que a criança e adolescente fazem parte da sociedade e mesmo hospitalizadas, tem seus direitos garantidos como seres humanos que necessitam se desenvolver em todas as dimensões, física, afetiva e cognitiva, para serem incluídos do meio social.

É por meio da necessidade da relação um com o outro, que se fez necessário introduzir novos profissionais, além do corpo médico, no ambiente hospitalar, isso se deu graças a humanização que retrataremos a seguir.

Educação é um meio pelo qual o ser humano desenvolve suas potencialidades e capacidades, ela está além dos espaços escolares, nela se inclui crenças, modos, costumes valores, religiões e se expande em diversas culturas. A criança desde o seu nascimento se apropria da cultura que lhe é familiar, aprende a se expressar e comunicar, interagindo com o outro vai ampliando seus conhecimentos de mundo.

A interação social é aqui entendida como as relações de troca que se dão entre o sujeito e o seu meio social. Quando a criança começa a interagir com seus pares, além de atuar e modificar seu próprio eu, por meio dos outros compreende a realidade que a cerca, (VYGOTSKY, 2007).

Segundo Freire (1996), a educação deve proporcionar ao educando o poder de se autogovernar, de ter autonomia sobre as suas decisões, como está exposto na definição a seguir

Educar e construir, libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da História e onde a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como em relação à classe dos educandos, é essencial à prática pedagógica proposta.

Sem respeitar essa identidade, sem autonomia, sem levar em conta as experiências vividas pelos educandos antes de chegar à escola, o processo será inoperante, somente meras palavras despidas de significação real.

A educação é ideológica, mas dialogante, pois só assim pode se estabelecer a verdadeira comunicação da aprendizagem entre seres constituídos de almas desejos e sentimentos.

A concepção de educação de Paulo Freire percebe o homem como um ser autônomo (FREIRE apud ZACHARIAS, 2007, p.62).

A criança ou adolescente por estar em processo de construção de sua identidade necessita de um ensino que desenvolva sua autonomia e autoconfiança para ser inserida no meio social.

O espaço hospitalar deve ser entendido como: um ambiente acolhedor, limpo, atraente, adequadamente equipado, não somente tratar das questões patológicas, portanto se faz necessário um trabalho onde haja respeito, solidariedade, e um local que transmita esperança e paz.

Se tratando da criança e do adolescente é essencial que sejam esclarecidos os motivos pelos quais eles se encontram hospitalizados e que o fato dos mesmos estarem internados, não impede que sejam tratados com respeito e dignidade, como explicita o documento oficial,

O atendimento pedagógico deverá ser orientado pelo processo de desenvolvimento e construção do conhecimento correspondente da educação básica, exercido numa ação integrada com os serviços de saúde. A oferta curricular ou didático-pedagógica deverá ser flexibilizada, de forma que contribua com a promoção de saúde e ao melhor retorno e / ou continuidade dos estudos pelos educandos envolvidos.

O trabalho da equipe deve ser flexível, pois o paciente está passando por momentos difíceis, pelo fato de não está preparado para encarar a doença, ficando mais frágil e emocionalmente abalado, ficar agressivo, agravar seu quadro clínico.

Segundo Matos (2009), esta agressividade acontece por que a criança ou adolescente passa a viver em um ambiente desconhecido, ameaçador, com procedimentos dolorosos, o distanciamento familiar, gerando sentimento do abandono, a angústia e o medo da morte, mudando assim toda a sua rotina.

A criança ou adolescente internados encontram-se com pessoas extremamente diferentes, de diversos lugares e regiões do Brasil e do mundo, com uma grande diversidade cultural, hábitos, costumes, valores, religiosidade e educação.

Nesse sentido cabe a equipe que compõe o espaço hospitalar ter uma abordagem e linguagem compreensível com o objetivo de atender a todos de forma igualitária.

Portanto, a escuta é de extrema importância, pois através do diálogo a criança e o adolescente vão expondo seus medos, angústias e como consequência cria-se um ambiente afetivo (Porto, 2008).

De acordo com o Ministério da Saúde, por meio de sua Secretária da Assistência à Saúde, elaboraram o Programa Nacional de Humanização Hospitalar, criado em 2000, devido às inúmeras queixas de maus tratos nos hospitais.

Trata-se de uma proposta de trabalho voltada para a humanização dos serviços hospitalares públicos de saúde, com intenção de promover uma mudança de cultura no atendimento de saúde no Brasil, assumindo o desafio de: “ofertar atendimento de qualidade, articulando os avanços tecnológicos com acolhimento, melhoria dos cuidados e das condições de trabalho dos profissionais” (PNHAH, 2001).

Para melhorar a estadia do paciente em hospitais e dar outro tipo de atendimento, cria-se o processo de humanização hospitalar que vai além de medicamentos e tradicionais procedimentos.

O Programa Nacional de Humanização e Assistência Hospitalar em busca da valorização humana tem como objetivos principais de:

- Difundir uma nova cultura de humanização na rede hospitalar pública brasileira.
- Melhorar a qualidade e a eficácia da atenção dispensada aos usuários dos hospitais

públicos no Brasil.

- Capacitar os profissionais dos hospitais para um novo conceito de assistência à saúde que valorize a vida humana e a cidadania.
- Conceber e implantar novas iniciativas de humanização dos hospitais que venham a beneficiar os usuários e os profissionais de saúde.
- Fortalecer e articular todas as iniciativas de humanização já existentes na rede hospitalar pública.
- Estimular a realização de parcerias e intercâmbio de conhecimentos e experiências nesta área.
- Desenvolver um conjunto de indicadores de resultados e sistema de incentivos ao tratamento humanizado.
- Modernizar as relações de trabalho no âmbito dos hospitais públicos, tornando as instituições mais harmônicas e solidárias, de modo a recuperar a imagem pública dessas instituições junto à comunidade.



A humanização na área da saúde surge com propósitos de aprimorar as relações entre as pessoas, trazendo através do diálogo bem-estar e conforto, além de criar expectativas de contribuir para melhorar as enfermidades do doente, seja ela física ou mental.

Fonte: <https://www.folhape.com.br/noticias/educacao-de-criancas-com-cancer-ganha-sala-especial-no-recife/113398/>. Acesso em 31 mar 2021.

A intenção da implantação de um sistema humanizado na área da saúde é resgatar o respeito, a dignidade, princípios e valores que são deixados de lado dando atenção somente para as causas patológicas do interno.

No caso das crianças e dos adolescentes internados por um período prolongado essa situação torna-se muito mais complexa, pelo fato de não compreender as questões que envolvem o tratamento.

A criança ou adolescente tem o direito de saber o que irá comer, quando e como irá dormir

de maneira que ele possa participar das decisões sobre o tratamento a ser realizado.

A humanização no espaço hospitalar tem papel relevante a partir do momento em que as pessoas envolvidas percebam a necessidade do outro, que deve estar presente nas relações interpessoais, ou seja, a comunicação deve estar presente a todo instante, para que envolva todas as dimensões afetivas (emoções, desejos e valores) e cognitivas (conhecimento, inteligência, intelecto, indissociáveis, complementares e irredutíveis).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas devem ser exercidas considerando a realidade da criança ou adolescente, suas experiências de vida e o contexto social onde vive.

Nesse sentido, o pedagogo deve buscar soluções que propicie a sua interação com o paciente, respeitando as limitações de cada um, trazendo para o ambiente hospitalar instrumentos didáticos, metodológicos e lúdicos que possibilitem ao aluno apropriar-se desses elementos de forma significativa trabalhando tanto o lado emocional e afetivo, como o cognitivo dos mesmos.

Sendo assim, a pedagogia hospitalar busca oferecer assessoria, junto com os outros profissionais atendimento emocional e humanístico tanto para o paciente como para a família que, muitas vezes, apresentam problemas de ordem psicoafetiva que podem prejudicar na vivência da criança e do adolescente no espaço hospitalar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em 16 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Estatuto da Criança e Adolescente**. Brasília, MEC, 1990.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998

_____. Ministério da saúde. **Plano Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar**. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

ESTEVES, C. **Pedagogia hospitalar: um breve histórico**. Disponível em: <<http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educacao-saude/classes-hospitalares/WEBARTIGOS/pedagogia%20hospitalar.pdf>> Acesso em 16 maio 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

MATOS, E.; MUGIATTI, M. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MATOS, E. L. M. **Escolarização Hospitalar: Educação e saúde de mãos dadas para Humanizar**. Petrópolis: Vozes, 2009.

PORTO, O. **Psicopedagogia Hospitalar: Intermediando a humanização na saúde**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

RIOS, I. C. **Caminhos da humanização na saúde: Práticas e reflexão**. São Paulo: Áurea, 2009.

LOPES, E. **Pedagogia Hospitalar: a humanização na educação**. Goiânia: 2010. Disponível em: <http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/PEDAGOGIA%20HOSPITALAR%20a%20humaniza%C3%A7%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20ELIS%C3%82NGELA%20HENRIQUE.pdf>. Acesso em 16 maio 2021.

ZACHARIAS, V.L.C.(s.d.). **Paulo Freire e a educação**. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/paulo1.html>. Acesso em 31 mar 2021.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM NOVO OLHAR PARA INCLUSÃO ESCOLAR

IZABEL CRISTINA DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro - UNISA (2013); Aperfeiçoamento em Neuropsicopedagogia (180 horas) pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de Educação Básica – Educação Infantil na Prefeitura do Estado de São Paulo.



RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma política nacional de educação especial sob o ponto de vista da educação inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, e inaugura um novo marco legal, teórico e organizacional da educação pública brasileira. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como objetivos oportunizar a articulação entre atendimento escolar e especializado em unidades escolares, facilitar acesso e atendimento ao aluno deficiente e sua família e proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem e da convivência sem discriminação. Esse atendimento é ofertado no contraturno em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para acessibilidade e são organizados e destinados à implantação de espaços de AEE, cujo objetivo foi graduar professores para AEE da rede pública de ensino para atuarem em suas unidades escolares (CAVALCANTE, 2012)

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Formação de Professores; Alunos com Deficiência; Transtorno Global do Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Sabemos que lemos com os olhos, falamos com a boca, escrevemos com as mãos, entretanto tais funções podem também ser praticadas por diferentes instrumentos e tempos distintos (MEC, 2008). A instrução da pessoa deficiente apresenta um histórico de exclusão de abandono.

A inclusão escolar alunos com diferentes deficiências e necessidades educacionais especiais, que são matriculados nas escolas regulares e precisam de um atendimento que os auxilie no processo de aprendizagem, traz à tona um dos fatores de relevância para o alcance deste objetivo, sendo este de um trabalho colaborativo entre professores do AEE e professores da sala regular (BONDEZAN; GOULART, 2011). A presente proposta parte do entendimento de ações de acompanhamento e atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, integradas às ações educativas e inseridas na construção curricular da Unidade Educacional, com o compromisso de reverter o quadro de exclusão escolar ocasionado pelas limitações físicas, sensoriais e intelectuais dos alunos e das precárias oportunidades de assessoramento das respectivas famílias (MEC, 2008).

As ações de Atendimento Educacional compreendem o trabalho contínuo e articulado da professora em questão com os demais professores, nos momentos de planejamento, estudo, análise e elaboração de propostas de intervenção pedagógica, mediadas pela Coordenação Pedagógica (LEAL, 2011).

A inclusão de alunos com essas especificidades de aprendizagem no sistema comum de ensino

requer não apenas a aceitação da diversidade humana, mas implica em transformação significativa de atitudes e posturas, principalmente em relação à prática pedagógica, à modificação do sistema de ensino e à organização das escolas para que se ajustem às especificidades de todos os educandos. Essa é uma ação a ser construída coletivamente, pois participar do processo educativo, no mesmo espaço com os demais alunos, requer, na maioria das vezes, apoio e recursos especiais que já estão legalmente garantidos aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas que na prática ainda não estão disponibilizados na escola (MEC, 2006).

Neste sentido garantir oportunidades para o pleno desenvolvimento do aluno e sua integração e participação em seu grupo social (família, escola, comunidade), conceder a participação dos alunos no processo de desenvolvimento das habilidades de motricidade, percepção, memória, linguagem, aritmética e conceitualização, por meio de intervenções pedagógicas que auxiliem na construção das competências de leitura, escrita e raciocínio lógico matemático é essencial.

O presente artigo reflete sobre a importância da formação do professor do AEE, e também sobre os aspectos legais que dispõem sobre o assunto. Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento, além de auxiliar a comunidade escolar a reconhecer a singularidade de cada aluno. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode ajudar a apontar caminhos para a construção dos conhecimentos dos professores sobre este aluno, assim como apresentar e propagar propostas educacionais, em colaboração com a equipe docente, para a emancipação e desenvolvimento da autonomia do aluno com deficiência intelectual (MILANEZ et al. 2013). As estratégias desenvolvidas pelos professores especialistas, para o desenvolvimento das melhores ações pedagógicas, devem estar consubstanciadas no projeto pedagógico da escola.

Sobre o projeto pedagógico, Oliveira (2008, p. 130) ressalta que ele deve ser flexível, aberto, dinâmico, “[...] capaz de envolver toda a comunidade escolar e ousar na busca de novas relações educativas”. Por meio do projeto pedagógico, a equipe escolar poderá apresentar propostas para a inclusão de todos os alunos, com práticas que envolvam toda a organização escolar, apontando a responsabilidade de cada membro da equipe sobre os alunos com deficiência (TEZANI, 2010). Nela deve constar a responsabilidade da prática pedagógica desenvolvida pelo professor especialista no Atendimento Educacional Especializado (MILANEZ, et al. 2013).

Outro é o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual se refere, justamente, à oferta de suporte pedagógico (MEC, 2006). O aluno com deficiência intelectual deve encontrar possibilidades de desenvolver suas funções psicológicas superiores, as quais se relacionam ao aprimoramento dos aspectos cognitivos – percepção, memória, raciocínio, linguagem –, e aos aspectos de sua conduta – controle deliberado de sua ação, tomada de decisões, autonomia em suas ações. Contudo, o desenvolvimento desses aspectos não se dá de forma apartada da proposta curricular que ocorre na classe comum, o que confere uma necessidade iminente de articulação entre professor comum e o especialista (MILANEZ, et al. 2013).

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O AEE é o conjunto de atividades e recursos de acessibilidade além de pedagógico, são organizados institucional e continuamente para atender exclusivamente alunos com algum tipo de necessidade especial, no contraturno escolar. O objetivo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (CNE/CEB nº4/2009). O Atendimento Educacional Especializado tem como objetivo básico promover, na escola regular e junto aos pares do aluno, ações educacionais que vislumbram as possibilidades para o aprendizado, mesmo que

ocorra de uma forma diferente do habitual (MEC, 2006).

Os documentos que atualmente subsidiam a política de inclusão por meio dos serviços especializados são, principalmente, a Resolução nº 4, de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e o Decreto nº 7.611/11 (BRASIL, 2011, p. 12) que dispõe sobre a educação especial, atendimento especializado e outras providências. O atendimento educacional especializado (AEE), de acordo com o Artigo 1º da Resolução nº 4/2009, é aquele “ofertado nas salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de Instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” e tem como função complementar ou suplementar a formação dos alunos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Garcia (2008, p. 18) explica que “[...] os atendimentos especializados expressam uma concepção de inclusão escolar que considera a necessidade de identificar barreiras que impedem o acesso de alunos considerados diferentes.” Com o respeito à diversidade, o objetivo do trabalho educacional deve ser o de permitir acesso à educação a todas as crianças, jovens e/ou adultos. O público-alvo do AEE são alunos com deficiência; com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Quanto ao atendimento a ser realizado, na Resolução 4/2009, o artigo 5º prevê que o mesmo seja

[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

[...] a proposta de sala de recursos visava, por um lado, a superar o persistente hiato entre a Educação Especial e a integração dos alunos deficientes, oferecendo um modelo simultaneamente operatório e decorrente das necessidades específicas de cada deficiência e, por outro, apontava para uma normalização das condições de escolarização para indivíduos muito diferentes (BRASIL, 2009).

A sala de recursos multifuncionais (SRM) é “[...] um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais.” (ALVES, 2006, p. 14), e cujo objetivo é oferecer um atendimento especializado aos alunos que apresentem alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, no seu processo de aprendizagem. Prevendo a implantação de salas com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos funcionais e adequados às pessoas que deles irão dispor, tais como computadores, impressoras, lupa eletrônica, dominó com texturas, dentre outros.

Com a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, inicia-se um novo marco legal, teórico e organizacional da educação brasileira. O AEE é uma nova interpretação da Educação Especial, conforme Mantoan (2010), e tem suas próprias especificidades legais e organizacionais. Ofertado em todos os níveis, etapas e modalidades do ensino em escolas regulares, prioritariamente, o AEE pretende possibilitar a articulação entre atendimento escolar e especializado em unidades escolares, facilitar acesso e atendimento ao aluno deficiente e sua família, bem como possibilitar o exercício da convivência sem discriminação e de aprendizagem.

Assim, o professor da sala de recursos multifuncionais deverá trabalhar de forma colaborativa com o docente da sala regular a fim de que o aluno incluído possa ter acesso a um processo educativo que contemple as suas especificidades. Para tal, devem ser oferecidas ao aluno serviços e estratégias que venham a possibilitar a sua participação efetiva na sociedade, tendo pleno desenvolvimento da aprendizagem. Tais estratégias em nossa análise só podem ser colocadas em prática com base em ações pedagógicas concernentes às finalidades do Atendimento Educacional

Especializado (AEE), as quais precisam estar pautadas em uma formação consistente e que ofereça aos docentes conhecimentos sobre as especificidades dos alunos em foco nesta investigação, a saber: alunos com múltiplas deficiências, que de acordo com Silva (2011), são sujeitos que têm mais de uma deficiência ou como apontado por Silveira & Neves (2006) são pessoas com duas ou mais deficiências de base associada (p. 79).

A partir do estudo realizado, verificamos as muitas dificuldades e a complexidade do trabalho pedagógico com alunos com múltiplas deficiências no Atendimento Educacional Especializado (AEE). As dificuldades de estrutura e materiais para o atendimento adequado destes alunos ainda se evidenciam, pois assim como verificado no estudo de Pletsch (2012), carecem de materiais pedagógicos e equipamentos tecnológicos. É importante evidenciar que nos últimos anos vem crescendo a implementação dessas salas nas redes de ensino do Brasil.

Os programas educacionais para crianças com deficiências múltiplas ou deficiência mental grave são relativamente novos. Segundo Sontag, Smith e Sailor (1977), a ênfase educacional para esses grupos de crianças começou seriamente por volta de 1970. Hoje, cada tipo de deficiência é definido por condições especiais inerentes a cada indivíduo que interagem com as exigências específicas do ambiente. Surge daí, na educação de crianças com deficiência, o modelo ecológico funcional, que percebe a criança em interações complexas com as forças ambientais. Até há alguns anos a criança com limitação intelectual, moderada ou severa era considerada incapaz de aprender, necessitando apenas de cuidado e proteção.

A partir do momento em que o sistema educacional proporciona a oportunidade de crianças e adolescentes em idade escolar frequentarem a escola pública, esta se defronta com a questão do currículo a ser proposto, sem dúvida um desafio aos educadores que atuam junto a esta população.

Ao definirmos um currículo para esta clientela, em que o foco é o desenvolvimento das habilidades mais relevantes da vida diária do aluno, de forma a possibilitar que ele participe tão independentemente quanto possível na sua comunidade, devemos levar em conta alguns aspectos como:

FUNCIONALIDADE

Currículo funcional é aquele que facilita o desenvolvimento de habilidades essenciais, a participação em uma grande variedade de ambientes integrados. (FALVEY, 1989). As habilidades funcionais serão aquelas frequentemente exigidas nos ambientes domésticos e na comunidade.

Para determinar se uma atividade curricular é funcional ou não, o professor deve se perguntar: caso o aluno não aprenda a desempenhar esta atividade, alguém terá que fazer isto para ele? Se a resposta for sim, a atividade muito provavelmente será funcional. (FALVEY, 1989) É importante que estes alunos adquiram e desempenhem outras atividades que não sejam funcionais, uma vez que elas irão melhorar a sua qualidade de vida. Habilidades de recreação e lazer são um bom exemplo. (BROWN et al, 1986).

ADEQUAÇÃO À IDADE CRONOLÓGICA

Os educadores terão a responsabilidade de selecionar e proporcionar atividades que permitam ao aluno apreciar eventos adequados a sua idade. (ALBRIGHT et al, 1978).

AMBIENTES NATURAIS

A importância da utilização destes espaços para a situação de ensino é que:

- a. Eles facilitam a generalização das habilidades adquiridas;
- b. É neles que o professor irá buscar o seu conteúdo curricular;
- c. Neles, o aluno é submetido às demandas naturais do ambiente.

O ensino de habilidades funcionais requer ambiente natural ou a verificação de se as habilidades desenvolvidas na escola serão, de fato, desempenhadas nestes ambientes. (BROWN et al., 1978) O ensino em ambientes naturais torna-se mais crítico à medida que o aluno chega à adolescência e à idade adulta, já que a escola não é o ambiente para o qual ele está sendo preparado. Neste caso, a tarefa da escola será identificar os ambientes nos quais o aluno irá atuar e assegurar que o tempo educacional e os recursos sejam nele investidos. A importância dos ambientes naturais é que os educadores necessitam utilizar o “princípio da participação parcial”. Este princípio é uma afirmação de que todos os alunos com limitação intelectual podem desenvolver habilidades que os permitam atuar pelo menos em parte, em uma grande variedade de ambientes e atividades menos restritas. (FALVEY, 1986)

PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NO PROCESSO EDUCACIONAL

No planejamento do programa educacional os pais são necessários para o estabelecimento das habilidades a serem desenvolvidas. (FALVEY, 1989) Os benefícios desse envolvimento para o professor são:

- a. maior compreensão das necessidades da criança e dos desejos dos pais;
- b. obtenção de dados para a seleção de situações educacionais para o aluno fora da escola;
- c. probabilidade de o trabalho ser desenvolvido na escola e ter continuidade fora dela;
- d. retorno das informações dos pais quanto aos avanços percebidos na criança.

INTERAÇÕES COM PARES NÃO-DEFICIENTES

Um aspecto importante dos currículos voltados para integração é o de proporcionar situações de ensino que permitam a interação de deficientes e não-deficientes, uma vez que são os colegas que proporcionam a entrada do jovem nas experiências normais de vida em seu grupo de idade. (JOHNSON & JOHNSON, 1981)

OPORTUNIDADE DE ESCOLHA

De acordo com a literatura, oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e expressar preferências são aspectos bastante negligenciados em programas educacionais para as pessoas com limitações intelectuais. (SHEVIN & KLEIN, 1984; GUES et al., 1985; FALVEY, 1989)

Desta forma, três contextos de oportunidades de escolha devem ser considerados:

- a. atividades de classe planejadas para o desenvolvimento de habilidades específicas de escolha;
- b. integração das oportunidades de fazer escolhas durante o período escolar através das diferentes áreas curriculares;
- c. provisão de oportunidades dentro e fora da escola para o aluno vivenciar os benefícios e consequências das escolhas feitas. (SHEVIN & KLEIN, 1984)

COOPERAÇÃO ENTRE EDUCANDOS

A maneira como o professor dinamiza a relação entre alunos na sala de aula é de grande importância.

Johnson & Johnson (1981) definiram a situação de ensino cooperativa como aquela em que o professor estabelece um objetivo para o grupo e um sistema de avaliação que tem como referência o desempenho do mesmo.

Segundo os mesmos autores, para o ensino cooperativo propiciar uma interação construtiva, os grupos devem ser heterogêneos, os alunos devem perceber que dependem uns dos outros e que ao mesmo tempo são individualmente responsáveis.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E TRANSTORNOS DO DESENVOLVIMENTO

A Política tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas nos quais, as autoras Simone Ghedini Costa Milanez, Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Andréa Regina Nunes Misquiatti (Org.), Nos trazem como necessidades educacionais especiais, garantindo a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; o Atendimento Educacional Especializado; a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.10). Para tanto, o próprio Ministério da Educação (MEC) tem fornecido às escolas de todo o território brasileiro os materiais específicos, a fim de que essas salas sejam equipadas e montadas para o funcionamento do atendimento especializado a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, bem como tem investido na formação dos professores que atuarão nessas salas.

É necessário que se diga, no entanto, que este contexto de mudanças potenciais mostra a importância do professor especializado em Educação Especial para que se garanta a existência de

percursos escolares satisfatórios e desafiadores para os alunos com deficiência. Essa importância respalda-se na centralidade da sala de recursos como o dispositivo pedagógico prioritário na política de Educação Especial contemporânea, considerada sua característica de não substituição do espaço da sala de aula comum para a escolarização. Além disso, as atribuições que implicam conexões/articulações entre o docente especializado e o professor do ensino comum abrem espaço para a discussão curricular necessária nos processos inclusivos (BAPTISTA, 2011, p.66).

Carvalho e Maciel (2003), em relação ao próprio conceito de deficiência intelectual, afirmam que as condições intelectuais desses sujeitos, no Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento devem ser culturalmente significadas e qualificadas no interior de suas práticas sociais, ou seja, em seu contexto, porque a interpretação sobre sua condição e possibilidades depende diretamente das concepções, percepções e valores presentes no meio social e cultural.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

A formação especializada também é referida no documento como sendo necessária para o professor atuar na educação especial, devendo ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p.11).

Em termos práticos, o que podemos observar é que efetivamente o MEC distribuiu os materiais e recursos para a abertura das Salas de Recursos Multifuncionais, na grande maioria dos municípios que fizeram tal solicitação, entretanto, muitas dessas salas ainda não se encontram em funcionamento, principalmente porque não há professores especializados no atendimento de alunos com deficiência intelectual e outras deficiências. Para solucionar tal problemática, o Ministério da Educação tem investido ainda na formação em serviço dos professores das redes públicas de ensino, por meio da oferta de Cursos de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, tanto na modalidade presencial, como a distância, em parceria com universidades públicas brasileiras

A rede municipal de ensino está ampliando a oferta do AEE, através da Sala de Recursos Multifuncionais em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e tem muitas preocupações sobre o profissional que assumirá – em caráter efetivo – esse cargo. Os documentos legais e de orientação, disponibilizados pelo Ministério da Educação, dispõem de forma muito genérica sobre a formação do professor do AEE, referindo que pode ser todo professor que está habilitado para a docência e educação especial, portanto, alguns questionamentos decorrem dessa preocupação, pois não sabemos em que nível, de que forma e onde tais professores recebem uma formação que possibilite sua atuação na educação especial.

É de extrema relevância preparar o professor para os novos desafios da educação. A promoção de uma postura reflexiva e crítica, por meio da apropriação de conhecimentos, proporcionará a esse profissional condições de se posicionar e atuar com responsabilidade e autonomia, reivindicando uma educação que respeite os ideais de uma sociedade justa e democrática. (FACION, 2009: 166) Em decorrência da incompatibilidade entre a necessidade formativa do professor e a realidade com a qual ele se depara no contexto escolar, inúmeras críticas têm sido levantadas envolvendo a formação de professores.

Entre as décadas de 30 e 60 o professor, de acordo com os ideais liberais e o método tradicional, acreditava na existência de um “aluno ideal”. Os conteúdos deveriam ser ensinados a este aluno, cujo modelo havia sido retirado da classe média-alta e de uma condição familiar estável. Aqueles que não conseguissem aprender seriam ‘naturalmente’ excluídos da escola. Atualmente, ainda muitos professores acreditam nesse estereótipo. Todavia, vivemos um tempo de valorização da diversidade humana e isso requer, emergencialmente, outras formas de ensinar; inclusive de ensinar a ensinar. Para que isso transcorra com coerência e sabedoria, é necessário que haja uma redefinição do papel da escola e, conseqüentemente, dos professores e dos demais agentes educativos. Estes precisam estar devidamente preparados para assumir novos valores profissionais que abranjam, além de uma prática diferenciada, um conhecimento pedagógico, científico e cultural transformador, voltado às características individuais dos seus alunos. (FACION, 2009: 168)

Pensemos também nos professores já formados e que estão nas salas de aula. Aqui, apontamos, como alternativa, sua formação continuada em serviço: os professores, organizados em grupos de estudo, por componente curricular, buscam estudar, de conteúdo em conteúdo, o contexto, as situações, os problemas que originaram os conteúdos e as suas significações em contextos, situações e problemas reais para alunos reais. (HENGENMÜHLE, 2007, p. 105).

No entanto, se faz necessário a reflexão a respeito de tal modelo educativo principalmente em relação à pessoa com deficiência, pois, de acordo com Januzzi (2004) a educação deve ser um meio pelo qual seja possível a inserção da pessoa com deficiência no âmbito social em que a mesma se encontra de modo que amplie e atribua significado em relação aos acontecimentos que a permeiam. A nova proposta trouxe significativamente um avanço em relação às políticas anteriores, reconhecendo a responsabilidade da instituição escolar, juntamente com o Estado em criar condições para além de espaço físico acessível. Neste sentido, existe a preocupação com currículo flexível, profissionais capacitados, bem como recursos que atendam às Necessidades Educativas Especiais (NEE) e uma série de elementos que contribuam para um atendimento de qualidade a esses sujeitos. De acordo com Denari, A ênfase no desenvolvimento, na aprendizagem e sua avaliação, bem como no processo de investigação documental, aliada à prática docente poderia constituir a coluna vertebral de um plano de estudo que atenda à diversidade e permita a realização das adequações curriculares correspondente para a atenção às necessidades educacionais especiais, sejam estas transitórias ou permanentes (DENARI, 2006, p.37).

É possível afirmar, portanto, a importância do processo de elaboração do currículo e a identificação das necessidades educacionais na construção do mesmo, devendo ser feitas escolhas adequadas em relação aos materiais educativos de apoio, às estratégias de ensino, ou seja, a metodologia e a didática. A qualificação docente é um ponto fundamental para a efetivação da política de inclusão, sendo que esta possui papel ativo e intervenção direta junto aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e necessita, portanto, de formação adequada para atender de forma significativa promovendo o desenvolvimento e a inclusão deste alunado, a formação e o aperfeiçoamento do profissional devem ocorrer num processo evolutivo e contínuo.

Para Schirmer (2012), por exemplo, a formação inicial nos cursos para professores em nosso país ainda não oferece os conhecimentos necessários à prática cotidiana docente para atuar com alunos com deficiências, especialmente múltiplos. A este respeito faz uma série de questionamentos:

Como os currículos e projetos pedagógicos adotados pelos cursos de Pedagogia e licenciaturas poderão formar educadores inclusivos? Como os professores já graduados irão entender e atender às diferenças em salas de aula sem ter recebido formação adequada? Como graduandos que nunca tiveram contato com disciplinas da Educação Especial poderão ensinar a esses alunos? Como poderão atender a essa demanda sem nunca terem tido contato direto e aprofundado com pessoas com deficiência ou caso esse contato tenha ocorrido meramente através dos livros? Existe sim uma emergência na construção da qualidade de ensino, de uma escola comprometida com a educação de todos e a formação para a cidadania; e assim, faz-se necessário discutir a formação inicial dos professores (p.31).

Vale comentar que na Resolução 4 (BRASIL, 2009) são definidas as atribuições que o profissional do AEE deve exercer, entre outras atividades: 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 (Art.13, BRASIL, 2009).

AValiação DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

Avaliar é sempre um processo complexo, pois envolve o julgamento de alguém sobre algo, no caso, o julgamento do professor sobre as condições de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual; por conseguinte, por mais que queiramos ser objetivos, é um processo permeado pela subjetividade daquele que observa e avalia. Isso quase nos obriga a buscar parâmetros ou indicadores que possam centrar a atenção do avaliador em alguns pontos específicos e, na escola, a avaliação pedagógica deve ter como referência a aprendizagem, a qual se sustenta, como aponta as autoras, Simone Ghedini Costa Milanez, Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Andréa Regina Nunes Misquiatti (Org.) uma proposta curricular delineada no Projeto Político-Pedagógico de cada escola. “Os educadores deveriam restaurar a pedagogia como o eixo nuclear quando se trata de responder às necessidades dos alunos” (GONZÁLEZ, 2002, p.111), pelo fato de, na atualidade, busca-se compreender o processo de aprendizagem do aluno e levantar suas necessidades educacionais especiais, as quais precisam de respostas educativas adequadas, a serem construídas pela escola. Aqui se observa, desse modo, uma importante mudança de foco de análise: da deficiência para as necessidades educacionais provenientes dela. No entanto, temos que cuidar para não restringir ou limitar a ideia de pedagogia e mais especificamente de currículo, como se fosse apenas o somatório ou o conjunto de conteúdos disciplinares a serem aprendidos pelos alunos.

É preciso apreender o sentido do currículo, alargando nosso entendimento sobre ele, principalmente na perspectiva de uma escola inclusiva, visto que será o currículo que nos dará sustentação para que não percamos o foco do trabalho na escola e sua função específica, de possibilitar às gerações mais novas a apropriação do conhecimento acumulado pela história e pela cultura dos homens, que estão sintetizados nos conteúdos curriculares. Contudo, esse é o foco da classe comum.

Crespo et al. (2008), em documento do Ministério da Educação de Portugal e em relação à própria elaboração do Programa Educativo Individual (PEI), enfatizam a importância da avaliação, comum e especial, e o trabalho em equipe, o qual permite partilha de informação relativa ao funcionamento do aluno em vários contextos; uma compreensão comum, por parte de todos os intervenientes, dos facilitadores e barreiras ao desempenho do aluno; uma implicação mais ativa e responsável, por parte de todos, incluindo os pais ou encarregados da educação; uma intervenção contextualizada e concertada (p.27). Dessa forma, é importante que não se perca a ideia de todo e de contexto e a de que o aluno é da escola e que a responsabilidade de avaliação e intervenção é de todos e não apenas do professor do AEE.

A articulação entre classe comum e AEE é imprescindível para que se garanta um trabalho efetivo, capaz de beneficiar o processo escolar do aluno com deficiência intelectual. Documento específico sobre deficiência intelectual publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2010) retoma igualmente a ideia de diferentes âmbitos de avaliação: a dos processos de aprendizagem e da inclusão do aluno na escola, a das salas de recursos multifuncionais, a da sala de aula e a da família. Como estratégia de avaliação, aponta o estudo de caso, com vistas a construir um perfil do aluno e, da mesma forma, indica aspectos a serem avaliados em cada um dos âmbitos, embora centre na figura do professor do AEE o levantamento de informações, com o objetivo de elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual – o PDI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos a importância do Atendimento Educacional Especializado, para o desenvolvimento dos alunos com deficiências múltiplas com severos comprometimentos motores. Além de considerarmos a mudança que as tecnologias podem fazer na prática pedagógica docente.

Conforme os autores Pletsch e Oliveira (2012), a pesquisa ilustrou que o apoio/suporte do AEE sem as devidas reestruturações na cultura escolar e na dinâmica e organização das práticas pedagógicas não garantirá a inclusão efetiva dos alunos com deficiências, no caso deste estudo, pessoas com múltiplas deficiências. Por isso, torna-se relevante a realização de pesquisas envolvendo tal temática, assim como a ampliação de recursos nas salas de recursos multifuncionais, bem como a formação de professores sobre tais recursos e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. Afinal, não tivemos ao longo deste artigo o objetivo de concluir o debate sobre as políticas e as práticas realizadas no atendimento educacional especializado para alunos com múltiplas deficiências, pelo contrário, nossa pretensão é que a partir dessa pesquisa possam colaborar para o debate político e a produção de conhecimento científico na área.

Dessa forma, observamos que propostas de formação continuada na área da educação especial, com ênfase ao Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência intelectual, têm sido concretizadas no Brasil, atendendo, portanto, aos pressupostos da atual política brasileira para inclusão de alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares, malgrado essa prática ainda seja necessária de uma forma mais intensa, nas diferentes regiões brasileiras.

Propostas de formação continuada na área da educação especial, sobretudo em relação à deficiência intelectual e à clareza do diagnóstico dessa condição, podem beneficiar o atendimento desses alunos nas salas regulares de ensino e nas salas de recursos multifuncionais. Ter esse conhecimento permite aos professores compreender melhor seus alunos com deficiência intelectual, suas características, manifestações e, em especial, identificar seu potencial de aprendizagem, disponibilizando condições para que esse aprendizado efetivamente aconteça nas escolas, possibilitando a real inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, especialmente os alunos com deficiência intelectual (MILANEZ, et al. 2013).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Angélica. **Os fundamentos das deficiências e síndromes: DV, DA e deficiência múltipla.** Disponível em < <https://inclusaoaee.wordpress.com/category/deficiencia-multipla/> > Acesso em 4 de abril de 2021.

ARANHA, Sônia. **O que é atendimento educacional especializado (AEE).** Disponível em <<http://www.soniaranha.com.br/o-que-e-atendimentoeducacional-especializado-aee/>> Acesso em 4 de abril de 2021.

BONDEZAN, A. N.; GOULART, A. M. P. L. **Atendimento Educacional Especializado: o que dizem as professoras das salas regulares.** Disponível em <<http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/viewFile/767/811> > Acesso em 6 de abril de 2021.

CAVALCANTE, Claudia Valente. **Atendimento Educacional Especializado: uma nova proposta de educação inclusiva.** Disponível em < <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/download/21208/12436> > Acesso em de abril de 2021.

LEAL, Eliane Cristina A. C. **Projeto de atendimento educacional especializado.** Disponível em

<http://elaineaee.blogspot.com.br/2011/11/projetodeatendimentoeducacional_05.html> Acesso em 6 de abril de 2021.

MEC. **Educação Inclusiva**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>> Acesso em 6 de abril de 2021.

_____. **Saberes e práticas da Inclusão**. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf>> Acesso em 4 de abril de 2021.

_____. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em de abril de 2021.

MILANEZ, S. G. C. et al. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Disponível em < https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_10_milanez.pdf> Acesso em 6 de abril de 2021.

PRETI, J.; DIAS, P. J. de O. **Formação de professores do atendimento educacional especializado: uma análise de dados do município de Londrina no ano de 2011**. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/congressomulti disciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT08-2013/AT08-015.pdf>> Acesso em 4 de abril de 2021.

ROCHA, M. G. de S.; PLETSCHE, M. D. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com múltiplas deficiências frente às políticas de inclusão escolar: um estudo sobre as práticas pedagógicas**. Disponível em <http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/viewFile/70/63> Acesso em 4 de abril de 2021.

ROSALEN, Patrícia Cristina. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado (AEE)**. Disponível em < <http://www.pessoa.comdeficiencia.rc.sp.gov.br/wp-content/uploads/2013/06/A-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-para-o-Atendimento-Educacional-Especializado-AEE-Patricia-Cristina-Rosalen.pdf>> Acesso em 5 de abril de 2021.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais?** Disponível em < http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi6_artigothaitezani.pdf> Acesso em 6 de abril de 2021.

SÍNDROME DE DOWN NA ESCOLA INCLUSIVA

JOMARA GALLORO DAS NEVES CUNHA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Mozarteum São Paulo (FAMOSP); Graduação Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum São Paulo (FAMOSP); Pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Mozarteum São Paulo (FAMOSP); Pós-Graduação em Educação Inclusiva pela Faculdade Mozarteum São Paulo (FAMOSP); Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento nas Faculdades Campos Salles; Professora de Educação Infantil e Ensino Fund. I; da EMEF Prof. Noé Azevedo.



RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down no ensino regular. Utilizou-se nesse estudo uma pesquisa bibliográfica e descritiva. A deficiência intelectual desde a antiguidade foi vista com preconceitos, prejudicando muito o acesso desses sujeitos ao convívio social. A escola também há muito tempo não ofereceu espaço para as crianças com esta síndrome e outras deficiências. Após estudos científicos, percebeu-se a importância da inclusão como elemento de socialização e aprendizagem. Para auxiliar esses alunos é necessária uma flexibilização no currículo para que todos possam aprender. A formação de professores com propostas inclusivas é essencial para implantar e manter projetos bem-sucedidos. Trata-se, no entanto, de um processo de construção, que precisa se consolidar em todas as escolas para viabilizar o acesso e a permanência de todos os alunos.

Palavras-chave: Síndrome de Down; Deficiência Intelectual; Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

O tema abordado neste artigo aponta que o acesso à escola contribui consideravelmente para o processo de desenvolvimento de qualquer ser humano. É por meio do espaço escolar que há a integração social com a apreensão das normas e regras que são definidas pelo grupo sociocultural. De modo que esses indivíduos, apesar das diferenças físicas e cognitivas manifestadas, tenham seu direito garantido.

Estudar o contexto de inserção na escola regular do aluno com Síndrome de Down é relevante, pois ele traz marcado no seu corpo o resultado de fatores biológicos, que poderá ser alvo de olhares diferenciados na sala de aula. No momento de luta quanto à inclusão, como medida favorável ao exercício da tolerância em relação a estas pessoas diferentes, o tema em questão passa a ser objeto de amplas repercussões no âmbito educacional.

Deve-se compreender que a temática proposta para o estudo oferece oportunidade de desenvolver reflexões para a compreensão de diversos problemas, que alunos com Síndrome de Down enfrentam na escola regular. Muitos obstáculos estão presentes desde os olhares discriminatórios de alunos, pais e demais atores que circulam no ambiente escolar, até a qualificação do professor poderá influenciar no processo de aquisição do saber destes alunos com essa síndrome.

Diante de uma realidade tão excludente, as escolas deveriam voltar-se para a reflexão do tema objeto de investigação. Provocar uma discussão do tema inclusão poderá desafiar educadores para uma visão mais compreensiva da problemática, que envolve a participação do aluno com Síndrome de Down, pois as diferenças comportamentais apresentadas por eles merecem um olhar especial

de todos envolvidos no processo educacional para promover desenvolvimento e aprendizagem.

Sob esta ótica deseja-se buscar respostas para alguns questionamentos que surgem, tais como: Como historicamente foram tratadas as pessoas com deficiência mental? Quais as características que diferenciam uma pessoa com síndrome de Down? Como é possível promover a inclusão do aluno com Síndrome de Down na escola? Com base nesses fatores, o presente trabalho visa analisar o processo de inclusão dos alunos com Síndrome de Down no ensino regular.

Deve-se levar em consideração que o estudo proposto com tais objetivos definidos pode ser favorável à construção de um novo olhar na questão da inclusão escolar do aluno com Síndrome de Down. Tal inclusão, no entanto, pode resultar em momentos destinados ao rompimento das situações preconceituosas e discriminatórias, que se revelam por décadas nas escolas, em relação à presença de pessoas com necessidades educativas especiais.

Para sua organização dos dados desse estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e descritiva, com análise interpretativa da inclusão em pessoas portadoras de Síndrome de Down. O presente artigo fez um breve histórico sobre a deficiência intelectual; a seguir, especificou as características da síndrome de Down e os viáveis caminhos para a inclusão dessas crianças; e, título ilustrativo, apresentou a flexibilização como possibilidade para a organização de um currículo voltado para a inclusão.

HISTÓRICO DO CONCEITO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Pouco se conhecia sobre o processo social de pessoas com deficiência intelectual antes da Idade Média. Segundo Gargahetti; Medeiros e Nuernberg (2013, p.105), pode-se citar algumas “passagens encontradas na literatura grega e romana, na Bíblia, no Talmud e no Alcorão” informações de como eram tratadas essas pessoas. Sabe-se, por exemplo, que há registros de que, em Atenas, elas eram levadas para locais desconhecidos e abandonadas. Também, em Esparta, as crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais, consideradas sub-humanas, eram eliminadas ou desamparadas. Tais atitudes justificam-se pelos padrões estéticos da cultura grega, norteados por conceitos atléticos para serem exibidos em diversas festividades.

Dessa forma, a pessoa que desviava da norma não possuía direitos religiosos e cívicos iguais aos outros. No entanto, socialmente, instituições, como igrejas, veiculavam discursos, que afirmavam considerar todos como normais e tratá-los como iguais. De acordo com Silva (2016, p.39), o deficiente “ganha alma”, isto é, tornava-se filho de Deus, quando se difundiu o cristianismo na Europa, que pregava a ideia de que não os eliminar ou abandonar, mas sem ainda a garantia de seus direitos civis.

A medicina começou a investigar a problemática da deficiência com Paracelso (1493-1542) e Cardano (1501-1576), os dois pesquisadores observavam a deficiência com um olhar supersticioso, todavia não teológico. Asseguravam que o “louco” e o “idiota” eram doentes ou vítimas de forças subumanas e necessitavam de tratamentos com alquimia, magia ou astrologia (SILVA, 2016).

Conforme Pessotti (2012), a patologia da deficiência tornou a ser norma de jurisprudência na Inglaterra em 1543, momento, em que limitou os direitos civis das pessoas com deficiência, com o objetivo de disciplinar e administrar os direitos de heranças. Para fundamentação de caráter jurídico, segundo o autor citado, Pessotto (2012, p.27), “chamará bobo ou idiota de nascimento à pessoa que não pode contar até vinte moedas, nem nos dizer quem era seu pai ou sua mãe, quantos anos tem etc.”.

Dentro desta referência histórica, de acordo com a jurisprudência, a deficiência mental passa ser denominada de “loucura” ou “idiotia”. Por conseguinte, Silva (2016) argumenta que as pessoas

com deficiências mentais eram concebidas como inúteis para a sociedade. Consideravam-se que os trabalhos essenciais, como lavoura ou até artesanato não eram adequados para eles. Como não se aceitavam as práticas de homicídio, havia a prática de afastamento dos espaços familiares coletivos e recebiam apenas casa e comida. A segregação fundamenta-se de que o contato com os outros era incômodo para a vida social.

Os primeiros estudos com caráter científico sobre a deficiência intelectual aconteceram a partir do século XIX. Somente no século XX, contudo, que se estabeleceu uma definição coesa do seria a deficiência intelectual, envolvendo os fatores biológicos, sociais e educacionais. Para essa contribuição, a Psicologia, trouxe novas abordagens que vieram se somar ao conhecimento médico existente até aquele momento (BRAGA, 2016.)

Quanto ao campo educacional, o ensino especial iniciou-se como uma alternativa de escolarização ao ampliar os espaços de aceitação de pessoas deficientes intelectuais na sociedade, diferentemente do que acontecia, em que viviam segregadas somente nos asilos ou hospícios. As formulações estudadas de Esquirol, Seguin e Binet auxiliariam a definição de deficiência mental, segundo Tredgold (1937, p.4), em três características: “estado de desenvolvimento mental incompleto de tal tipo e grau, que torna o indivíduo incapaz de se adaptar ao ambiente normal de forma a manter uma existência independente de supervisão, controle ou suporte externo”.

Outra definição deficiência mental importante para o campo educacional, foi a de Doll (1941, p. 134), que a abordou como: “uma maturação mental incompleta que aparece desde o nascimento, ou em uma idade relativamente precoce, como consequência de possibilidades inatas limitadas, ou de influências variadas que detêm o crescimento mental normal”. Pode se observar que esse autor trouxe a referência da “incompetência social” como um critério importante para uma avaliação de deficiência. Dentro desses critérios, parece haver a concepção de que há incapacidade funcional para que essas pessoas possam solucionar os seus próprios assuntos com prudência, ou ainda independência econômica para não precisarem de ajuda excessiva dos outros, e para cumprir seus direitos e obrigações como cidadão.

Essas definições começaram a ser questionadas nas décadas de 30 e 40 do século XX, em especial, pelo critério de incurabilidade frequente abordado, como também pelo pouco conhecimento a respeito da etiologia da deficiência até aquele momento. Em 1950, um grupo de estudiosos nos Estados Unidos começaram a problematizar e buscaram respostas para esses questionamentos. Neste momento, organizou-se a Associação do Retardo Mental, conjuntamente com o Comité Nacional sobre Higiene Mental, publicaram quatro manuais sobre o assunto. Um pesquisador, Heber (1959, p.43), trouxe uma nova contribuição para a definição socioeducacional e uma classificação comportamental, ou seja, “um funcionamento subnormal que se origina durante o período de desenvolvimento e está associado com déficit no comportamento adaptativo”.

Cabe observar que, em específico, Silva (2016, p.45) afirma que os critérios de diagnóstico para a definição acima citada possuem, como características: um critério psicométrico, o comportamento adaptativo e o período de desenvolvimento. A partir desse momento, a deficiência mental “passa a ser vista como na descrição comportamental atual, e não mais como um indicador de doenças passadas”, com o que assume uma abordagem com ênfase acentuado nas características de desenvolvimento e perde as referências anteriores de etiologia e prognóstico.

Ainda no século XX, em inúmeros estudos nas décadas de 50 e 60, segundo Tedgold (1974), o termo “debilidade mental” é substituído pela expressão “retardo mental” nos Estados Unidos e, na Inglaterra, por “subnormalidade mental”. A partir de 1954, a Organização das Nações Unidas (ONU) fez uma recomendação do termo “retardo mental” aos casos que estão relacionados a causas orgânicas e a “deficiência mental” aos casos referentes aos fatores ambientais. Movimento que recomendou também substituir os termos “idiota”, “imbecil” e “débil mental”, para categorias para as categorias “leve, moderado, severo e profundo” (SILVA, 2016, p. 46).

De acordo como Silva (2016), também no século XX, a Associação Americana fez a publicação de um manual, organizado por Luckason e outros autores, em que eram estabelecidas algumas mudanças, não muito significativas relativas à deficiência mental. O objetivo do manual era problematizar a necessidade de não se observar a deficiência como um traço absoluto do sujeito, mas o fruto da interação do seu funcionamento intelectual com o meio ambiente. Para eles, deficiência mental:

É caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concorrentemente com limitações relacionadas a duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas: comunicação, autocuidado, vida no lar, habilidades sociais, uso de comunidade, autodireção, saúde e segurança, desempenho acadêmico funcional, lazer e trabalho. O retardo mental manifesta-se antes dos 18 anos. (AAMR, 1992, p. 30).

Verifica-se nessa definição uma mudança pontual na questão da relação do indivíduo com o meio como uma dimensão multidimensional. Prevendo-se quatro dimensões: o funcionamento intelectual e o comportamento adaptativo; o funcionamento intelectual e comportamento adaptativo; os aspectos psicológicos e emocionais; as considerações sobre a etiologia, saúde e capacidades físicas e as considerações ambientais (SILVA, 2016).

Lucakasson, em 2002, um novo pesquisador, define a deficiência como uma incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e na conduta adaptativa que se manifestam em habilidades práticas, sociais e conceituais". (AAMR, 2002, p. 24). Enquanto, ainda no final do século XX, o termo "retardo mental", adotado pela Associação Americana, deixou de ser usado, uma vez que traz em si uma conotação de estigmatização e reducionismo (AAMR, 1992).

CARACTERIZAÇÃO DA SÍNDROME DE DOWN E VIABILIDADE DE PROJETOS INCLUSIVOS

As crianças com Síndrome de Down tiveram algum problema na divisão das células do cromossomo 21, a mais comum é a trissomia 21. Segundo São Paulo (2012, p.82) "é causada por haver um cromossomo a mais no par de cromossomos de número 21, acarretando diversas alterações no organismo e comportamento".

Outro tipo que poderá advir é a translocação. Acontece em 3% a 4% dos casos, quando o cromossomo 21 a mais se une a um outro cromossomo e antes, ou durante a concepção a pessoa fica com dois cromossomos 21 normais e um terceiro unido ao outro cromossomo. O terceiro tipo é o mosaicismo, uma forma mais rara, acontece em cerca de 2% a 4% das crianças. Neste caso, as células ficam entre 46 e 47 cromossomos, sendo variadas. Estudos científicos demonstram que o embrião poderá ter sido fecundado com o número correto de cromossomos, porém durante a divisão celular algumas células adquiriram o cromossomo 21 extra, fazendo com que essas pessoas apresentem sintomas mais leves do que o convencional (MOREIRA; EL-HANI; GUSMÃO, 2000).

Durante muito tempo, ficou conhecido por mongolismo, devido às características da raça mongol que a criança apresenta logo ao nascer. Trata-se de síndrome, porque existe um grupo de sinais que caracteriza a condição como: musculatura flácida, mãos grossas e curtas, nariz achatado, orelhas pequenas, baixa estatura, cabelos lisos e finos, voz rouca e baixa, pés pequenos largos e grossos, dentição irregular e tardia, pele áspera que tende a escamar, no aspecto físico apresenta uma frouxidão generalizada (hipotonia). Além disso, susceptibilidade a infecções de trato respiratório, malformações cardíacas (SÃO PAULO, 2012). Todavia, com os avanços da medicina ultrapassou-se a estimativa de vida dessas pessoas, pois antigamente viviam em uma faixa etária em torno de 30 anos.

Síndrome de Down não tem cura, mas a escola possui um papel fundamental para a estimulação e a ampliação da aprendizagem. Quando são estimulados precocemente e com projetos educacionais com currículos diferenciados e adaptados de aprendizagem, conseguem desenvolver ao máximo

seu potencial, e como consequência passam a viver uma vida com mais qualidade.

Para o processo de inclusão dos alunos com síndrome de Down, o Projeto Incluir (SÃO PAULO, 2012) recomenda que os alunos possam experimentar diversos tipos de sentimentos e sensações pertencentes ao convívio social, isto é, amizade, amor, ansiedade, irritação e outros. O currículo educacional deve trazer uma flexibilização, com atividades específicas e diferenciadas. No processo de alfabetização irá passar pelas mesmas etapas dos outros alunos, apenas será preciso que se respeite o ritmo de aprendizagem de cada um.

Como instrumentos metodológicos para o avanço da aprendizagem, sugere-se aos professores, que trabalhem com o uso da função da escrita, e não se utilizem de métodos que visem apenas a reprodução. As estratégias a serem utilizadas poderão ser textos de memória de parlendas, cantigas de roda, adivinhas, trabalhos com o nome, brincadeiras, que demonstrem a importância das regras da linguagem escrita, como jogos que relacionam a imagem à escrita, letras tridimensionais (móveis).

A inclusão de alunos com Síndrome de Down nas escolas regulares atualmente é ainda muito prejudicada pelo desconhecimento por parte dos professores, pois permanece a representação negativa dessas crianças. Elas foram excluídas dos ambientes sociais públicos, porque se acreditava que eram muito diferentes dos outros, considerados como pessoas inferiores e incapazes de conviverem na sociedade. A escola também os discriminou, não os recebeu, porque não sabia como lidar com suas diferenças.

Mustacchi (2003) afirma que não é o comprometimento intelectual que limita as pessoas com Síndrome de Down, mas, em específico, o preconceito social que prejudica não somente as pessoas com esta síndrome, mas todos que são diferentes. Foram necessárias algumas transformações sociais para que essas pessoas e suas famílias passassem a se organizar e a exigir os seus direitos, como também iniciarem uma luta pelo direito à escola.

O espaço escolar, inicialmente, entretanto, não se abriu para a maioria das pessoas até então consideradas “doentes”. Surge a escola especial como espaço exclusivo para as crianças e jovens, cuja deficiência motivou a sua exclusão da escola regular, sob a justificativa da necessidade de um atendimento especializado. Durante muitos anos a escola especial foi a única alternativa disponível para esses alunos, embora ainda hoje sejam poucos os que a ela conseguem ter acesso (NUNES; SAIA e TAVARES, 2015).

Com os avanços sociais, a luta pela inclusão social e pelo respeito à diversidade se fortalece e faz crescer em todo o mundo a luta por uma escola, que possa atender a todos os alunos, sem rótulos e sem classificações discriminatórias. Esta é a escola inclusiva, que a Declaração de Salamanca defendeu em 1994, na Espanha, e que o Brasil adotou como diretriz para sua política educacional.

NOVOS CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é um processo em construção, que envolve vários setores sociais. Para sua ampliação, há caminhos não prontos, mas iniciados, traçados, pouco a pouco, em cada município, em cada escola, por todos aqueles, que querem contribuir com um sistema educacional de qualidade para todos os alunos. É um tema de fundamental importância para a discussão de com todos os envolvidos no processo escolar para que se garantam políticas públicas, que visem a inclusão com uma educação de qualidade.

Até bem pouco tempo, a maioria dos educadores de crianças com Síndrome de Down continuava a insistir em buscar soluções para a educação de tais crianças em métodos tradicionais e ultrapassados. Entretanto, houve algumas mudanças importantes devido a novos conhecimentos sobre como essas crianças aprendem. A inserção de metodologias modernas para atender esta

clientela também tem levado a esforços significativos para que todos tenham acesso e permanência no espaço escolar em prol do seu desenvolvimento e sucesso escolar.

Segundo Maciel (2000), a inclusão escolar é um caminho a ser buscado por todos, com compromisso, responsabilidade e sobretudo com a crença de que essa construção é possível. Houve as primeiras mudanças, quando instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos, administradas por médicos, até aquele momento responsáveis pelos deficientes, perceberam a importância da Pedagogia. Despontava, assim, a percepção da importância da educação como desafio de sistematizar conhecimentos, que fizeram com que as crianças deficientes mentais participassem de alguma forma da vida em grupos sociais da época.

De acordo com Oliveira e Reia (2017), os professores durante muito tempo utilizavam-se de critérios para avaliar o que era considerado socialmente anormalidade, como o grau de inteligência em relação aos alunos da mesma idade, bem como a observação da atenção do aluno e de sua memória. Também existia a concepção de que as crianças portadoras de Síndrome de Down deveriam ser educadas em classes separadas, porque não aprendiam como os normais.

A concepção de deficiência mental englobou diversas crianças com comportamentos divergentes das normas sociais estabelecidas pela sociedade e vinculadas nos padrões escolares. A ação pedagógica, junto a essas crianças, reproduziu em parte as expectativas históricas, especialmente, das camadas dirigentes. Feuerstein; Feuerstein e Falik (2014, p.28), ao realizarem a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural da Teoria da Experiência Mediada, e do Programa de Enriquecimento Instrumental, com sujeitos portadores de Síndrome de Down, concluem que o determinismo genético pode ser contestado, pois “no ser humano nada está definitivamente escrito”.

O grau de comportamento intelectual em pessoas com deficiência mental abrange uma variada escala. Segundo Mantoan (1997, p. 38),

pode-se dizer que, em uma das extremidades, encontram-se aquelas crianças que desenvolvem habilidades sociais e de comunicação eficientes e funcionais, tem um prejuízo mínimo nas áreas sensório-motoras e podem apresentar comportamento similares às crianças de sua idade não portadoras de deficiência.

Para D’Antino (1997), este grupo acima citado é constituído por aproximadamente 85% dos casos. No centro da escala, estão as crianças com o nível de comprometimento intelectual mais acentuado, mas capazes de adquirir habilidades sociais e de comunicação. O índice de 10% dessa população representa os que necessitam apenas de apoio e acompanhamento mais direto para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Os 5%, que restam, apresentam um rebaixamento significativo intelectual, que se associa a outros comprometimentos.

Conforme São Paulo (2007, p.59), acreditava-se, por muito tempo, que a aprendizagem dos deficientes intelectuais acontecia com o uso de materiais concretos. Os treinos insistentes e o contato com os objetos traziam umas situações descontextualizadas e desfavoráveis para a aprendizagem. A Pedagogia se baseava na lógica do concreto e “da repetição alienante” de negar o acesso da pessoa com deficiência intelectual ao plano abstrato e simbólico da compreensão. Constata-se por estudos que “o enfoque do trabalho com essa população deve ser voltado ao desenvolvimento das funções cognitivas superiores”.

Pode-se observar que no documento citado (São Paulo. 2007, p.60), há o relato de que ainda se acreditava, no século atual (século XXI), que as pessoas com deficiência intelectual, normalmente, “apresentam características de recusa ou de negação do processo de ensino e aprendizagem, assumindo uma posição passiva diante os saberes e se tornarem dependentes de outros”. Pensava-se que se os professores fizessem tudo pelos alunos ou oferecessem todas as respostas, reforçariam a posição do “não saber” e inibiriam a construção de qualquer tipo de conhecimento. Todavia, atualmente, existem pesquisas que averiguaram que “as pessoas com deficiência intelectual elaboram os mesmos esquemas de interpretação da linguagem e da escrita e passam pelos mesmos conflitos cognitivos das demais” (SÃO PAULO, 2007, p.60).

Para Vygotsky (1984), o enfoque para diminuir a defasagem das crianças com deficiência mental, no desenvolvimento apropriado das funções cognitivas superiores, deve não se basear nos métodos concretos como eram realizados antigamente. Portanto, o processo de alfabetização de uma pessoa com deficiência intelectual, “não é um fim em si mesmo”, porém o instrumento que irá possibilitar as modificações mais amplas no seu repertório comportamental, e, dessa forma, contribuir ao mesmo tempo para melhoria da sua autoestima. Além do “acesso ao conhecimento consequentemente do seu potencial de desenvolvimento cognitivo” (SÃO PAULO, 2007, p.60).

Nos primeiros anos da infância, crianças com síndrome de Down, segundo Mantoan (1997), adquirem pouca ou até nenhuma fala comunicativa e apresentam prejuízos substantivos no desenvolvimento sensório-motor. É essencial a estimulação multissensorial para seus benefícios, com ambientes estruturados, que auxiliarão no seu desenvolvimento e aprendizagem, porém sempre com o acompanhamento e o apoio constante de todos os envolvidos.

Com referência em estudos citados anteriormente, como os de Mantoan (1997) e São Paulo (2007), para auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, o espaço escolar deveria criar alguns suportes simples como a realização de atividades em duplas ou grupos, que garanta a participação efetiva dos alunos com necessidades educacionais especiais. Esta estratégia poderia contribuir para que os alunos se ajudassem mutuamente ao trocar as informações e colaborassem na execução das atividades pedagógicas.

Na escola, dentro desses parâmetros, as adaptações necessárias seriam as chamadas de pequeno porte, ou seja, aquelas que os próprios professores poderiam providenciar, como: novas formas de ensinar, de avaliar, de acompanhar o desenvolvimento de seus alunos, de se relacionar com as suas diferenças, de trabalhar de forma cooperativa, de buscar apoio por meio de parcerias com outras instituições e outros profissionais. Todas as adaptações dependeriam, por sua vez, da singularidade das necessidades que cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inclusão escolar refere-se a que todas as crianças e jovens em idade escolar devem frequentar a mesma instituição escolar, e que este espaço esteja organizado para atender as necessidades educativas especiais de todos os seus alunos. No entanto, percebe-se que, atualmente, ainda há a necessidade da questão ser muito discutida pelos educadores, pois incluir não significa apenas colocar todos os alunos em sala de aula, o que significaria apenas uma inclusão física. Incluir é garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar também dos alunos com deficiência.

As crianças com Síndrome de Down necessitam de suportes para serem incluídos no processo de escolarização, pois a socialização é fundamental para a estimulação da aprendizagem. Caberá à organização escolar oferecer apoios pedagógicos, recursos materiais e uma flexibilização do currículo para que todos possam aprender efetivamente. Para garantir esse acesso é fundamental a criação de condições, que facilitem a entrada de alunos com essa deficiência nas escolas regulares e que possibilitem a superação da segregação histórica, de que foram vítimas.

O que se pretendeu discutir, neste estudo, foi a importância dos educadores conhecerem e discutirem com um olhar mais crítico a respeito da Síndrome de Down, como uma deficiência intelectual, que necessita de recursos diferenciados para serem trabalhados pedagogicamente, para que haja não somente acesso e permanência, mas uma real e significativa aprendizagem. Trata-se de um estudo que poderá ser uma semente para novas pesquisas sobre a temática da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

AAMR. American Association on Mental Retardation. LUCKASSON, R. et al. **Mental Retardation** – definition, classification, and systems of support. Washington, DC, 2002.

AAMR. American Association on Mental Retardation. LUCKASSON, R. et al. **Mental Retardation** – definition, classification, and systems of support. Washington, DC, 1992.

BRAGA, R. S. R. **A inclusão escolar dos alunos com deficiência no ensino fundamental I**. Universidade Cândido Mendes, 2016. Disponível em: http://www.cidades.ucam-campos.br/wp-content/uploads/2016/05/Josiane_A. Acesso em: 04 maio 2021.

D'ANTINO, M. E. F. A Questão da Integração do Aluno com Deficiência Mental na Escola Regular. In: MANTOAN, M. T. E. **A Integração de Pessoas com Deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/ SENAC, 1997.

DOLL, E. A. The essentials of an inclusive concept of mental deficiency. **American Journal on Mental Deficiency**, p. 214-219, 1941.

FEUERSTEIN, R; FALIK, L. H. **Além da inteligência**: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Tradução Aline Kaehler, Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G. ; NUERNBERG, A. H. Breve histórico da Deficiência Intelectual. **Investigação e Docência** (REID), 10 jul. , p.101-116, 2013. Disponível em: <http://www.nedef.paginas.ufsc.br/files/2017/10/Breve-hist%C3%B3ria-da-defici%C3%A>. Acesso em: 07 maio 2021.

HEBER, R. A. **A manual on terminology and classification in mental retardation**. Washington: American Association on Mental Deficiency, 1959.

MACIEL, M. R. C. Portadores de Deficiência a questão da inclusão social. **São Paulo em Perspectiva**, vol. 14, n. 2, São Paulo, abr./jun. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200008&script=s>. Acesso em: 8 maio 2021.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

MOREIRA, L. M. A.; EL-HANI, C. N.; GUSMÃO, F. A. **A síndrome de Down e sua patogênese: consideração sobre o determinismo genético**. 2000. Disponível em: <http://www.unisaesiano.edu.br/bibliotecas/monografia/61065>. Acesso em: 08 maio 2021.

NUNES, S. da S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: entre as histórias, preconceitos, a escola e a família. **Científica Psicologia**: Ciências e Profissão, vol. 35, n. 4, Brasília, out./dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?sci_arttext&pid=S1414-98932015000401106. Acesso em: 08 maio 2021.

MUSTACCHI, Z. **Anais do Congresso sobre Síndrome de Down**. Salvador, 1997.

OLIVEIRA, J. T. de; REIA, L. **A inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular**. Lins - São Paulo, 2017. Disponível em: [scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-883920000008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-883920000008). Acesso em: 04 maio 2021.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. Marília: ABPEE, 2012.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação: Diretoria de Orientações Técnica. **Inclui** – Projeto Rede, São Paulo: SME/DOT, 2012.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação: Diretoria de Orientações Técnica. **Referencial sobre avaliação de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais**. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SILVA, C. M. **Deficiência intelectual no Brasil**: uma análise relativa a um conceito e aos processos

de escolarização. Tese de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/147932/001000608>. Acesso em: 08 maio 2021.

TREDGOLD, R. F. **Retardo mental**. Buenos Aires: Médica Pan-americana, 1974.

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

A NANOTECNOLOGIA EM SALA DE AULA

JUAN ARTUR DE OLIVEIRA

Graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela UNIBAN (2012); Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNINOVE (2015); Especialista em Educação Inclusiva pela UNIFESP (2015); Professor de Ensino Fundamental II - Geografia - na EMEF Jardim Sipramar; Professor de Educação Básica II – Geografia - na EE Professora Claudirene Aparecida José da Silva.



RESUMO

Em uma perspectiva contemporânea a nanociência tem crescido nas questões ambientais, diante deste cenário vamos incluir o estudo desta ciência aos alunos do Ensino Médio de escolas públicas do Estado de São Paulo. É importante que todos saibam o quão a ciência vem se desenvolvendo nos últimos anos, e que a nossa realidade no cotidiano escolar não está dispare dessas evoluções pois a nanotecnologia está em nossas vidas de maneira intrínseca e pouco observada pela sociedade de maneira geral. Por fim, é importante valorizar as questões ambientais independentemente dos estudos, pois o princípio de desenvolvimento sustentável está amarrado nos pilares da ciência, tecnologia e meio ambiente. Representando o tema Energia, meio-ambiente e sociedade, eu escolhi essa matéria do correio brasiliense que se refere as plantas bioiluminescentes, através de nanotubos, que caracterizam bem o tema, segue o resumo: Pesquisadores inserem nanotubos em folhas e aumentam a capacidade de fotossíntese de vegetais, que, no futuro, poderão ser usados como biossensores ambientais e fontes de iluminação em estradas

Palavras-chave: Escola pública; Nanotecnologia; Meio Ambiente; Nanotubos; Ciência; Ensino Híbrido.

INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa tem como base atender alunos da periferia de São Paulo, e com isso aproximar a ciência do seu cotidiano, possibilitando assim uma maior interação e relação entre os conceitos observados e apreendidos mitigando e abstraindo o senso comum com a experimentação científica.

Seguindo Inciso III, art. 13, LDB e Inciso III, art. 32, LDB onde o educando tem o direito da aquisição das habilidades e competências para se tornar um cidadão se pautando nas ODS 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis); 12 (Consumo e Produção Responsável) e 13 (Ação contra a mudança global do clima) é notório a necessidade de o educando entender a evolução social pautada no desenvolvimento sustentável.

E para que isso seja possível de forma íntegra iremos utilizar a nanociência como justificativa das ODS 12 e 13 e a nanotecnologia como justificativa da ODS 11, atuando assim de acordo com a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) que prevê o novo currículo do Ensino Médio pautado nas macros competências formadoras de um cidadão.

O uso da nanotecnologia tem aumentado significativamente em diversas áreas da ciência. Entre elas, está o desenvolvimento de sistemas de liberação de medicamentos. Atualmente, os nanocarreadores farmacêuticos mais modernos, como os lipossomas, as micelas, as nanoemulsões e as nanopartículas poliméricas, demonstram propriedades extremamente úteis do ponto de vista

farmacoterápico. Nesse contexto, o desenvolvimento de nanocarreadores para aplicação pulmonar tem sido um tema amplamente debatido pela comunidade científica nas últimas décadas.

Finalizando a justificativa, se faz necessário ao jovem da periferia entender que ele também é um agente transformador do ambiente onde está inserido, sendo o conhecimento científico libertador, e a comunidade mesmo que carente pode evoluir junto com a ciência.

A NANOTECNOLOGIA NA PERIFERIA CONTEXTUALIZAÇÃO

Seguindo a problematização científica de um projeto, abaixo exemplificarei as etapas de desenvolvimento do projeto, visto que o mesmo será desenvolvido em ambiente escolar, a organização metodológica se faz necessária:

- Elementos naturais Versus Elementos Sociais

Identificar junto aos alunos todos os elementos que surgiram de forma espontânea através da evolução geológica e do tempo histórico da Terra versus as construções humanas dentro deste período intimamente menor.

- O meio ambiente e a ciência

Identificar a relação entre Meio Ambiente (O natural) e ciência.

- A nanociência salvando o Meio Ambiente

Justificar a aplicabilidade da nanotecnologia na melhoria do contexto ambiental.

- Problematização:

De que forma a nanociência pode contribuir na melhoria de um ambiente natural transformado pela ação antrópica ao longo dos anos em uma sociedade refém do senso comum?

Para que possamos responder a esse questionamento, devemos seguir o roteiro de experimentação abaixo:

- A cidade depende da natureza?
- A natureza depende da cidade?
- A Tecnologia depende da natureza?
- A nanociência é a salvação?
- Ação:

Com o auxílio dos professores da banca de biologia, os alunos devem responder aos questionamentos da problematização e entender a importância do contexto biológico na vida do ser humano.

BASE TEÓRICA

A partir do levantamento dessas hipóteses vamos na aula de geografia problematizar a seguinte

afirmação “Se o campo não planta a cidade não janta” e com isso justificar o uso da nanociência na produção de alimentos.

Entendendo que a produção exacerbada de alimentos gera colapso e desequilíbrio ambiental, os alunos devem pesquisar e apresentar conceitos da nanotecnologia na preservação ambiental, valorizando assim todas as etapas científicas na relação entre o homem e o meio ambiente.

Representando o tema Energia, meio-ambiente e sociedade, pesquisadores inserem nanotubos em folhas e aumentam a capacidade de fotossíntese de vegetais, que, no futuro, poderão ser usados como biossensores ambientais e fontes de iluminação em estradas

Cientistas do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT, na sigla em inglês) avançam nas tentativas de decifrar e melhorar os mecanismos da produção de energia das plantas, revolucionando as funções desses organismos essenciais para a vida. Se tudo correr bem no projeto, é possível que, num futuro não muito distante, eles sirvam como biossensores de monitoramento do ambiente e até brilhem, iluminando rodovias. Quem sabe até sirvam de antenas de celular?

Tudo isso poderá acontecer porque as plantas, como a grande parte dos organismos, têm um sistema biológico que reage a estímulos externos. Quando elas são expostas a fatores como a luz do Sol, poluentes, nutrientes e pestes, respondem com sinais elétricos que os cientistas conseguem interpretar e modular. A energia natural gerada por essas respostas pode ser produzida em quantidades muito maiores com alguns ajustes na complexa engenharia da fotossíntese

Sem contar que as plantas podem produzir mais energias, pois A equipe do MIT aplicou nas folhas uma solução com as nanopartículas, que penetraram nos minúsculos poros conhecidos como estomas. Os nanotubos aumentaram o fluxo de elétrons; uma parte fundamental do processo de fotossíntese; em até 30%. Isso significa que o ganho de produção de energia se deu na mesma medida. Ainda não está claro como isso aconteceu.

Pela apresentação de nanotubos neste experimento científico eu caracterizo esse método como bottom-up. Percebe-se que a nanotecnologia está em todos os setores, alterando inclusive a estrutura de seres vivos, de maneira a evidenciar e melhorar a sua eficácia energética.

Com a introdução deste nanotubo, além dos benefícios já descritos acima também podemos referenciar a melhora do ar, visto que a planta terá um potencial maior de captação de CO₂, logo liberará mais O₂ para atmosfera. Mesmo utilizando o método Botton-Up com estruturas físicas não podemos caracterizar nenhuma agressão ao corpo da planta, justificando assim a sua completa integração biológica e justificando a sua aplicação e eficiência.

REQUISITOS

Sabendo da carência de recursos nas escolas públicas, o projeto é voltado para instrução científica, ou seja, vamos alfabetizar cientificamente os nossos educandos, a fim de elucidar novos caminhos e colocar a ciência em primeiro lugar, através da observação, experimentação e publicação de resultados.

Sendo assim, além dos professores de ciências físicas e biológicas, também vamos convidar os professores de ciências humanas para participar do projeto e assim aumentar o viés de pesquisa para que nossos educandos possam ter mais temas como referência.

Sabe-se que o projeto é voltado para alunos do ensino médio, mais especificamente alunos do terceiro ano do ensino médio, para que assim possamos incentivar o senso crítico em sala de aula, e o mesmo deve ocorrer ao longo de todo ano letivo, utilizando-se dos recursos básicos como

espaço físico e internet banda larga que a própria unidade escolar dispõe aos educandos como aporte inicial ao projeto. Conforme evolução das pesquisas e início das experimentações sempre que possível priorizar a utilização de materiais reutilizáveis e biodegradáveis e na impossibilidade de conseguir os materiais desejados, solicitar doações do comércio local para que assim possamos desenvolver as habilidades e competências necessárias a execução da experimentação.

ARQUITETURA

De forma híbrida a aula será direcionada seguindo a dinâmica proposta pelo grupo de trabalho através dos resultados obtidos em suas pesquisas, cabe enfatizar que o formato híbrido visa facilitar a troca de informações entre os educandos e assim incentivar novos formatos de pesquisas para que os nanotubos sejam realidade em nossa comunidade.

Em relação ao pensamento na proposta da interdisciplinaridade, vamos contar com outros docentes no processo de pesquisa e iniciação científica, e assim levar os educandos ao mundo acadêmico ainda no ensino médio, para que eles possam ter uma nova visão de mundo. Diante desse apoio metodológico vamos incentivar pesquisas que possam ser experimentadas no ambiente escolar para que no final do ano letivo todos os outros educandos possam ter contato físico com o nosso objetivo de trabalho (Nanopartículas)

Também é importante destacar e orientar quanto aos materiais de uso cotidiano comum que já fazem uso da nanotecnologia e que passam despercebidos em nosso dia a dia, dando ainda mais credibilidade e confiabilidade ao nosso projeto de iniciação científica.

Estruturaremos o nosso projeto em 4 etapas seguindo os 4 bimestres ao longo do ano letivo, sendo elas:

Primeira etapa - Argumentação do tema a ser estudado, pesquisa de bibliografias e organização do material estudado em uma nuvem compartilhada entre os integrantes do grupo.

Segunda etapa - Buscar referências metodológicas da nanotecnologia em nossas vidas, buscar professores de outras disciplinas que possam auxiliar no processo de pesquisa e experimentação dos resultados encontrados.

Terceira etapa - Experimentação dos resultados, é importante salientar que ao longo de todo o processo, os educandos devem ser direcionados a experimentações que utilizem matérias reutilizáveis e ou material orgânico de baixo custo, no caso experimentação com plantas utilizar a área externa do colégio.

Quarta etapa - Normatização do artigo e apresentação dos resultados objetivos a toda comunidade escolar em forma de trabalho de conclusão de curso.

A PANDEMIA

O estudo para implementação deste sistema híbrido de ensino foi pensando em uma realidade educacional antes da pandemia, logo a ideia inicial era aproximar tanto os docentes quanto os discentes da tecnologia e de um projeto coletivo de iniciação científica no ambiente escolar, deve ser adaptado a realidade que estamos vivenciando no momento, e a nossa sala de aula híbrida deve agora ser uma sala de aula online através dos aplicativos de reunião para que o projeto continue a existir e que o conteúdo pesquisado, estudado e adquirido seja relevante tanto do ponto de vista

sociocultural quanto do ponto de vista pedagógico onde os conteúdos propostos pela BNCC seriam atendidos.

Em março de 2020 a pandemia nos obrigou a utilizar ferramentas tecnológicas antes jamais utilizadas e de maneira continua para que o processo de ensino – aprendizagem continuasse, com isso a ideia de ensino híbrido ganhou força em toda rede educacional, mas a pandemia não escolhe classe social, e com isso muitos alunos ficaram longe dos estudos por falta recursos, inclusive alunos publico alvo de nosso estudo que estiveram nas atividades iniciais no início do na letivo não conseguiram acessar as aulas remotas com os professores da unidade escolar, conseguiam assistir apenas as aulas da televisão no canal 2.2 da TV aberta.

Contudo não podemos deixar que os educandos se afastem da escola, por esse motivo a busca ativa se faz necessária para sobrevivência do projeto, sendo um projeto de incisão científica, a utilização da tecnologia se faz presente no contexto metodológico que pretendemos desenvolver. É evidente que ainda assim precisaremos utilizar dos recursos da escola, mas agora respeitando protocolos sanitários e com distanciamento social, onde estaremos em uma mesma sala de aula física de forma híbrida e tecnológica, fazendo-se valer dos recursos que a secretaria estadual da educação disponibilizou a todos os estudantes (Ou seja agora para vamos utilizar um Google Docs para produzir e alterar textos simultaneamente onde cada um esta em seu computador acompanhando as modificações e interagindo para melhor adequação das ideias propostas), essa é a nova realidade com a qual teremos que nos adaptar.

Todavia a pandemia não será um empecilho para o desenvolvimento do projeto, será mais uma oportunidade de aprendizado e especialização tanto dos docentes quanto dos discentes, e assim aprimorar e elucidar os estudos de nanotecnologia em escolas públicas periféricas valorizando todas as ramificações da ciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os processos globais e de interação tecnocientífica em que estamos inseridos no século XXI, certamente que sim, vivemos em uma era tecnológica onde quanto menor e mais eficiente for o aparelho mais visibilidade ele terá no mercado.

Sendo assim a inovação tecnológica está estritamente relacionada com a nanociência que nos permite diminuir componentes e aumentar a capacidade de armazenamento bem como a eficiência dos componentes eletrônicos e biológicos como enaltecidos em nosso trabalho de pesquisa. Cabe ainda ressaltar a importância das embalagens biodegradáveis e a associação do aumento do potencial energético a partir da nanotecnologia.

Sabendo da precariedade de recursos no ensino público o incentivo a instrução através de projetos de iniciação científica é uma porta de entrada a alunos do ensino médio da rede pública a conhecer e disseminar novas histórias, mudando assim o estigma de uma educação pública de má qualidade. O projeto tem como objetivo principal enaltecer a pesquisa e experimentação científica e mesmo com a pandemia o projeto é viável em qualquer escola dentro do território nacional, quebrando tabus e elucidando o combate a fake news e ao senso comum entre os estudantes de forma participativa e coercivas no ambiente escolar, favorecendo assim a proposta do ensino híbrido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTC, 1999.

BRASIL/MEC. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

JUNIOR, Edvaldo Vieira Faria. Nanociência no Ensino Médio: Potencialidades da Educação CTS Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/35617/1/2019_EdvaldoVieiraFariaJunior.pdf> acessada em 20 de abril de 2021.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **ODS**: ODS 11, 12 e 13, 2018. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/ods4/>>. Acesso em 19 de abril de 2021.

QUINA, Frank H. Nanotecnologia e Meio Ambiente: Perspectivas e riscos Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422004000600031> acessada em 22 de abril de 2021.

OLIVEIRA, Isabela. Plantas biônicas. **Correio Brasiliense**, Brasília, D.F, 9 de abril de 2014. Disponível em <<https://www.correiobraziliense.com.br/impresso/2014/04/2598443-plantas-bionicas.html>> Acesso em: 21 de abril 2021.

MUSICALIDADE E SUA FORÇA DE TRANSFORMAÇÃO

JULIANA CARVALHO MOTA LIMA

Graduação em Geografia e Ambiente pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (2021); Especialista em Geografia pela Faculdade de São Paulo (2015); Professora de Ensino Fundamental II - Geografia - na EMEF Água Azul Prof. Paulo Renato Costa Souza.



RESUMO

São várias dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, onde predominam diferentes culturas, vulnerabilidade social, violência escolar e a inclusão das crianças que necessitam de aulas estratégicas para serem alcançadas. A finalidade deste estudo é demonstrar que a música não é somente uma associação de sons e palavras, mas sim, um rico instrumento facilitador do processo de aprendizagem que pode dinamizar as instituições de ensino, pois ela desperta o indivíduo para um mundo prazeroso e satisfatório, envolvendo a mente e o corpo, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, que é o sujeito principal deste estudo. O artigo tem como objetivo lançar um discurso do que vem a ser um objeto sonoro, e analisar as muitas possibilidades de se trabalhar a musicalização com objetos sonoros.

Palavras-chave: Educação; Musicalidade, Social; Aprendizagem, Musicoterapia.

INTRODUÇÃO

Muitos foram os caminhos percorridos, bem como muitas técnicas foram experimentadas pela educação musical para ela se consolidar no ensino, e até mesmo se firmar como uma linguagem necessária no processo educacional da criança. Nos anos iniciais, por se tratar de crianças ligadas ao fazer lúdico, a tática mais eficaz para se trabalhar com música é a musicalização. O ensino de música em si, é impresso por técnicas e rotinas que podem ser desinteressantes para a criança, já com a musicalização não, pode usar atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, sem deixar de trabalhar com elementos básicos do fazer musical, como ritmo, harmonia, melodia dentre outros o que pode se tornar tão interessante que a criança se vê tentada a se aprofundar neste fazer musical.

Vygotsky (1998, p. 76), afirma: “A separação dos aspectos intelectuais dos afetivos é um dos defeitos da psicologia tradicional. Diz que o pensamento tem sua origem na motivação”.

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático 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, 1995, p. 41).

No contexto escolar há muitas instituições trabalhando a música apenas em datas especiais, com movimentos prontos e repetidos, fazendo dessa vivência algo mecânico, sem sentido e com hora marcada, afastando assim as verdadeiras vivências e possibilidades que a música pode proporcionar, pois, percebe-se que, no tocante à educação, principalmente na educação dos primeiros anos escolares, a percepção auditiva é guiada por limites impostos pela cultura em que o indivíduo

se insere.

Nesse sentido, este estudo trouxe uma discussão sobre o tema: “A Música na Educação Infantil: A importância da música no processo de desenvolvimento de crianças com 04 e 05 anos de idade” com a intenção de tentar colaborar com os educadores inseridos na Educação Infantil e na Educação Básica, a partir de uma análise crítica sobre a utilização da música nos processos de aprendizagem das crianças inseridas no ensino regular.

Além dos elementos próprios do ensino de música, esta pode integrar diferentes disciplinas escolares e facilitar a construção de aprendizagens significativas pelos educandos no contexto com o ato de brincar. Tendo em vista que a maioria dos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental não possui formação para o ensino de música, tampouco têm segurança para introduzi-lo na rotina das crianças, este artigo pretende apontar diferentes maneiras de tornar esse trabalho mais simples e produtivo. Nas séries iniciais atuam professores generalistas, os quais devem mediar conteúdos de todas as áreas do conhecimento, sendo a música uma dessas áreas. Entende-se que é fundamental que esses profissionais possuam uma vivência com os aspectos musicais, além de um conhecimento básico e fundamentado dos conteúdos de música a introduzir nas suas aulas (GODOY e FIGUEIREDO, 2006, em CAMARGO, 2009, p.5).

A música provoca diferentes sensações nas crianças. Seu caráter lúdico pode ser usado para contextualizar os conteúdos, conferindo-lhes significado. É de suma importância interagir com o aluno de forma lúdica e dinâmica, potencializando o seu aprendizado. Segundo Kishimoto (2002, p. 21), hoje a imagem da infância é enriquecida também, como auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel do brinquedo e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil (KISHIMOTO, 2002, P. 21).

Quando se usa objetos para fazer música, nos aproximamos ainda mais do fazer instrumental, pois há uma associação dos timbres do objeto sonoro com os instrumentos musicais, este é outro fator que pode despertar na criança o interesse de conhecer um instrumento, mas não é somente o aluno que se beneficia deste recurso didático, o educador ganha um forte aliado no combate a problemas com a voz. Todas estas questões foram levantadas aqui pela dificuldade de encontrar material bibliográfico centrado neste assunto, muito se falar de música, musicalização e quando se fala de objetos sonoros, está mais voltado para a construção de instrumentos com recicláveis.

Quando se trabalha com música, será que o intuito é formar músicos? Como driblar os problemas enfrentados no ambiente escolar, como a falta de recursos pedagógicos, a difícil realidade do educando dentre outros? Foi pensando em questionamentos como estes que este artigo vai ao encontro de bibliográficas que versam sobre o fazer musical por meio da musicalização que tão bem utiliza dos objetos sonoros para auxiliar na didática.

CONCEPÇÕES AMPLAS SOBRE O ENSINO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Fazendo um breve apanhado histórico sobre a educação musical pode-se afirmar que ocorreram várias transformações ao longo dos anos. Importantes experiências e documentações que serviram de norte para a construção da didática musical, sobre isso Candau (2006, p.74) descreve “a didática como um conjunto de procedimentos e técnicas que o professor deve dominar para promover um ensino eficiente”. Nos anos 1930 o canto Orfeônico começou a ser difundido por Villa Lobos, como primeira grande movimentação do ensino de música no ambiente escolar, este método visou possibilidades de concentração com a música e com metodologias condizentes com o momento histórico da época passando a fazer parte do currículo na década de 1950, Depois de cerca de trinta anos de atividades em todo o Brasil, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente a partir de

meados da década de 60 (BRASIL, 1996, p. 24).

Mas, que imagens e sons tão estimulantes são esses, por meio dos quais as crianças veem, ouvem e sentem o mundo? E que mundo é esse que os adultos estão lhes mostrando através de suas produções artísticas e comunicacionais? Como e com quais potenciais as crianças estão medindo a sua interação com o mundo em que vivem? Na diversidade das culturas sociais em que vivem, quais são as várias relações dessas crianças com os objetos, as pessoas, as práticas sociais; e com as imagens e sons de um mundo que lhes é mostrado pelos adultos nos veículos audiovisuais? Queiramos ou não, é evidente que a criança já vivencia a arte produzida pelos adultos, presente em seu cotidiano. É óbvio que essa arte exerce vivas influências estéticas e artísticas na criança. É óbvio, também, que a criança com ela interage de diferentes maneiras (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 43).

São tipos de músicas as canções, as músicas instrumentais, materiais sonoros, a voz, o corpo, os materiais sonoros naturais, os instrumentos de corda, de sopro, de percussão, de teclas, elétricos e digitais. Destacam-se como objetos da cultura musical as improvisações musicais, as interpretações musicais e as composições musicais utilizadas em diferentes contextos.

Anos depois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional criada em 1971 inclui a Educação artística, ao currículo como atividade, esta lei determinava que o educador que lecionaria artes plásticas, dança e teatro também era o que ensinava música e muitas vezes possuía uma péssima formação, pois não se aprofundava nas linguagens, tornando-se profissionais sem prática no assunto descreve Fusari e Ferraz, (2000).

A musicalização está relacionada a uma motivação no ensinar, é um processo de construção do conhecimento, um recurso no qual é possível trabalhar a autoestima, a socialização e a multidisciplinaridade no ensino aprendizagem respeitando as diversas fases de desenvolvimento da criança.

Sobre isso, este documento consolida o ensino de arte como parte do currículo o qual necessita de professores capacitados para lecionar cada linguagem aos educandos. Atualmente um dos artigos que rege organização curricular na educação básica é O Artigo 32 de (Brasil, 2006) diz que “o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos” daí inicia-se nos anos iniciais, com duração de cinco anos e vai até meados de dez ou onze anos do educando, um período de transição da infância à pré-adolescência, fase de intensas transformações, segundo (BRASIL, 1997) é importante à vivência integral dos processos educacionais por parte do aluno, para se atingir objetivos sólidos no qual ele imprimir poéticas próprias e autônomas.

No entanto, o artigo que “bate o martelo” sobre o ensino de música na escola veio por meio da lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 que diz: “o ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.” Ou seja, ter prática na área não é o suficiente para garantir um profissional com formação na área, deve-se possuir formação específica com metodologia e didática consistente para atender os objetivos legislativos e documentais de todas as fases da educação básica.

A criança constrói sua apreciação musical pelos acessos e mediações culturais nos diversos grupos de socialização em que convive, tais como: família, escola, igreja, grupos infantis, comunitários e mídias:

Por meio da musicalização o professor estimula o gosto musical na criança, além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo/linguístico, ao dar oportunidade para que a criança experimente vários ritmos musicais (ouvindo, tocando, vendo), favorecendo os seus sentidos, trabalhando sua coordenação motora e a atenção; contribui no sócio afetivo, uma vez que, a criança interage com o outro, aceita a si mesmo com suas capacidades e limitações favorece o desenvolvimento da socialização, da participação e da cooperação e contribui no psicomotor da criança, pois, as atividades musicais favorecem as habilidades motoras, estimulando os movimentos corporais e o

desenvolvimento do senso rítmico, que são fatores importantes para o processo de aquisição da leitura e escrita (FERRAZ; FUSARI, 1999).

O desenvolvimento biológico, focado no crescimento da criança e na estrutura e funcionalidade dos órgãos e cérebro, foi enriquecido com a contribuição das neurociências, que estuda que nos primeiros anos de vida, os estímulos cognitivos e afetivos são essenciais para a formação de interconexões sinápticas e redes neurais (FERRAZ; FUSARI, 1999).

Possuímos cinco sistemas sensoriais com os quais relacionamos com nós mesmos e com o mundo, são eles: tato, olfato, visão, gustação e audição:

Tato – O sentido do tato tem seus receptores na pele, na qual existem células especializadas para a percepção do frio, do calor e da dor.

O tato desempenha um papel importante na formação dos vínculos afetivos, os carinhos da mãe acompanhados com palavras de afeto, ampliam a formação dos autopistas cerebrais.

Olfato – o sentido do olfato funciona como quimiorreceptores localizados no nariz e que captam as substâncias voláteis dispersas no ar.

A comunicação buco - nasal faz com que os sentidos da gustação e do olfato guardem uma estreita relação, o que pode ser experimentado cheirando e degustando um aroma.

Visão – no nascimento a visão é o sentido menos desenvolvido, porém o mais eficiente, os lactantes têm uma menor capacidade de focalizar imagens em diferentes distâncias. Sua capacidade e discriminação visual são bastante limitadas.

Gustação – O sentido da gustação encontra-se na língua, é o sentido que comparado com os demais, é considerado o mais fraco, já que a língua tem que cumprir outras funções como articular a fala e fazer parte da digestão dos alimentos.

A gustação é o sentido responsável por distinguir quatro sabores: amargo, ácido, doce e salgado.

Audição – O sentido da audição tem seus receptores no ouvido, órgão que também cumpre a importante função do controle de equilíbrio. Os bebês são capazes de escutar uma grande variedade de sons, porém reage preferencialmente a estímulos auditivos que estão dentro da faixa de frequência da voz humana (FERRAZ; FUSARI, 1999).

A música no contexto escolar está definida como uma linguagem artística, em termos técnicos Jeandot (1997, p.15) diz que “fazer música é combinar uma série de notas musicais dentro de uma escala musical”, daí se inclui ritmo, melodia, intensidade e duração o que torna o ato matematicamente técnico, é complexo pensar em tudo isso enquanto fazemos contagem de notas, ou então interpreta a escrita de uma partitura, é necessário concentração e muito interesse de quem o faz.

Musicalizar tem muito a ver com deixar fluir é permitir que a criança descobrisse a música não por vias tecnicistas instrumentais e sim por fazeres mais inusitados, com experimentos criativos:

Podemos dizer que musicalização é o encontro do aprendiz com a essência da música, é a forma pela qual a experiência musical é vivenciada, independentemente da teorização sobre o conteúdo ou da capacidade de tocar um instrumento musical (CASCARELLI, 2012 p.5).

Como já foi descrito anteriormente a música deve ser lecionada por um educador com formação para tal, para musicalizar professor não necessita ser necessariamente um educador musical, qualquer educador pode incluí-la em suas aulas, e como as fases do desenvolvimento musical estão associadas ao aprendizado escolar pode unificá-los existe uma série de dinâmicas voltadas para este tema, nesta fase escolar o educando pode aprender música brincando, jogando musicalizando.

É nomeado assim, qualquer objeto entrando em atrito com ele mesmo, com outro objeto diferente, com uma superfície ou com o ar. E o corpo humano e os elementos da natureza, não são objetos, mas produzem. Se partirmos do princípio que eles possuem uma funcionalidade, assim como os objetos, e são perceptíveis aos sentidos, num contexto orgânico, pode-se afirmar que são objetos e consequentemente utilizá-los em prol da música com a funcionalidade de objetos sonoros ou corpos sonoros (no caso do corpo humano) e elemento sonoro (no caso dos elementos da natureza):

Cabe ao professor escolher os modos e recursos didáticos adequados para apresentar as informações, observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar arte com arte é o caminho mais eficaz. Em outras palavras, o texto literário, a canção e a imagem trarão mais conhecimentos ao aluno e serão mais eficazes como portadores de informação e sentido. O aluno, em situações de aprendizagem, precisa ser convidado a se exercitar nas práticas de aprender a ver, observar, ouvir, atuar, tocar e refletir sobre elas (BRASIL, 1997, p. 79).

Isso evidencia o quanto a experimentação deve estar à frente de qualquer sequência didática, pois quando você experimenta você descobre e consequentemente amplia seu repertório, se o desejo for ir mais a fundo construindo uma partitura com escala de notas, até é interessante, mas deve ficar claro que essas intenções portem para o tecnicismo musical, e não se torna tão interessante no campo da ludicidade, que a musicalização se propõe. Importante salientar que quando o educador vai ressignificar um objeto musical, ele deve possuir o mínimo de conhecimento técnico para tal, para que as dúvidas, dos educandos, sejam sanadas de maneira satisfatória.

A transversalidade representa uma concepção de pesquisa num marco de compreensão novo compartilhado por várias disciplinas, que vem acompanhada por uma interpretação recíproca das epistemologias disciplinares. A cooperação, nesse caso, dirige-se para a resolução de problemas e se cria a transdisciplinaridade pela construção de um novo modelo de aproximação de realidade ao fenômeno que é objeto de estudo (HERNÁNDEZ, 1998 p. 56).

Especialistas afirmam que o bebê humano nasce com uma predisposição para interagir. Ele dispõe de certas estruturas orgânicas que o levam a privilegiar certos estímulos na sua relação com o meio. Com isso, o bebê responde, sobretudo, a estímulos associados a outros seres humanos, como a face e as vozes. Assim é que, desde cedo, o recém-nascido distingue a voz humana do conjunto de sons presentes no ambiente e rapidamente orienta-se para os traços do rosto humano colocados à sua frente. Suas estruturas perceptuais, por outro lado, são ativadas pelas ações dos adultos ao lhe responderem, estabelecendo assim uma interdependência comportamental, desde o início, entre adulto e bebê (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.81).

MUSICALIDADE E SUAS METODOLOGIAS

Na base nacional curricular – BNCC – (Brasil 1998, 80), é destacado que: “Aprender a sentir, expressar e pensar a realidade sonora ao redor do ser humano, que constantemente se modifica nessa rede em que se encontra, auxilia o jovem e o adulto em fase de escolarização básica a desenvolver capacidades, habilidades e competências em música.”.

É interessante ressaltar também, pensando em educação inclusiva no âmbito social que: Garantiu-se, a partir da Constituição Brasileira de 1988, às pessoas com necessidades especiais, o direito à educação e o direito de ser recebida nas escolas regulares junto com os demais alunos. O que levou a sociedade brasileira, a assumir compromissos, que legitimar estes direitos em legislações apropriadas, como a Resolução nº 2 CEB/CNE de 2001, que estabelece a Educação Especial na Educação Básica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002).

Ela, bem como as outras modalidades artísticas, reflete a cultura de um povo, em um determinado momento histórico. Por isso, seu ensino deve ser contextualizado para fazer sentido,

trazendo à tona os costumes, os valores e as concepções da época em que foi produzida. Existem muitas teorias sobre a origem e a presença da música na cultura humana. A linguagem musical tem sido interpretada, entendida e definida de várias maneiras, em cada época e cultura, em sintonia com o modo de pensar, com os valores e as concepções estéticas vigentes (BRITO, 2003, p.25).

Weigel (1988, p. 10), apresenta que a formação da música se dá, basicamente por: • Sons – são as vibrações audíveis e regulares de corpos elásticos, que se repetem com a mesma velocidade, como as do pêndulo do relógio. As vibrações irregulares são denominadas ruído:

- Ritmo – é o efeito que se origina da duração de diferentes sons, longos ou curtos;
- Melodia – é a sucessão rítmica e bem ordenada dos sons.
- Harmonia – é a combinação simultânea, melódica e harmoniosa dos sons.

A música contribui para o enriquecimento cognitivo da criança, Pode-se dizer, portanto que: “É nessa fase que faz sentido aprender brincando e ensinar com o lúdico, aproximando o conhecimento à realidade da criança, tornando sua aprendizagem significativa” (CONRADO & SILVA, 2006, p.11).

Acerca dos conteúdos de música, encontramos nos “Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil” (1998) a orientação para o professor propiciar a seu aluno: a exploração de materiais e a escuta de obras musicais, favorecendo o contato e as experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio; a vivência da organização dos sons e dos silêncios em linguagem musical, pelo fazer e pelo contato com obras diversas; a reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano, importante forma de conhecer e representar o mundo (CONRADO & SILVA, 2006, p.25).

Gardner (1995) ressalta que as inteligências são parte da herança genética humana, todas se manifestam em algum grau em todas as crianças, independente da educação ou apoio cultural. Assim, todo ser humano possui certas capacidades essenciais em cada uma das inteligências, mas, mesmo que um indivíduo possua grande potencial biológico para determinada habilidade, ele precisa de oportunidades para explorar e desenvolvê-la. “Em resumo, a cultura circundante desempenha um papel predominante na determinação do grau em que o potencial intelectual de um indivíduo é realizado” (GARDNER, 1995, p, 47).

A música desempenha uma função extremamente importante na vida da criança, revelando por meio do seu modo de pensar, agir e interagir com o outros, a sua capacidade de buscar, de explorar, de criar e aprender (ROSA, 1990, p. 22-23):

A linguagem musical deve estar presente nas atividades de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e roda cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se principalmente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento (ROSA, 1990, p. 22-23).

Ao acompanhar uma música com gestos ou dançar, a criança trabalha a coordenação motora e a atenção; ao cantar ou imitar sons ela estará descobrindo suas capacidades e estabelecendo relações com o ambiente em que vive. Sendo assim, recebe estímulos para tentar interpretar algumas músicas, dando significado a letra, contribuindo no processo de alfabetização. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

É importante oferecer, também, a oportunidade de ouvir música sem texto, não limitando o contato musical da criança com a canção que, apesar de muito importante, não se constitui em única possibilidade. Por integrar poesia e música, a canção remete, sempre, ao contexto da letra, enquanto o contato com a música instrumental ou vocal sem um texto definido abre a possibilidade de trabalho com outras maneiras. As crianças podem perceber sentir e ouvir, deixando-se guiar pela sensibilidade, pela imaginação e pela sensação que a música lhes sugere e comunica. Poderão

ser apresentadas partes de composições ou peças breves, danças, repertório da música chamada descritiva, assim como aquelas que foram criadas visando à apreciação musical infantil (RCNEI, 1998, p.65).

A música por si só já apresenta motivos suficientes para que seja trabalhada, em seus inúmeros aspectos na Educação Básica. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (RCNEI, 1998, p.44).

Ao entrar na escola, os pequenos já trazem consigo ideias, emoções, vivências. O trabalho com música aproxima o conhecimento formal do mundo lúdico no qual se expressa. Pode-se dizer, portanto que: “É nessa fase que faz sentido aprender brincando e ensinar com o lúdico, aproximando o conhecimento à realidade da criança, tornando sua aprendizagem significativa” (CONRADO & SILVA, 2006, p.11).

A lei 11.769 de 2008 tornou obrigatório o ensino de música, devido à sua importância para o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade. Contudo, não deu garantias de que isso fosse feito com qualidade. A falta de espaço físico para realizar as atividades com música acaba atrapalhando quem está na sala ao lado. Por isso, tais atividades devem fazer parte do projeto escolar e ter o apoio de todos educadores.

A forma simples como Conrado e Silva (2006), baseados nos RCNEI, apresentam os conteúdos próprios do ensino de música pode ser usada para balizar o trabalho nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Acerca dos conteúdos de música, encontramos nos “Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil” (1998) a orientação para o professor propiciar a seu aluno: a exploração de materiais e a escuta de obras musicais, favorecendo o contato e as experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio; a vivência da organização dos sons e dos silêncios em linguagem musical, pelo fazer e pelo contato com obras diversas; a reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano, importante forma de conhecer e representar o mundo (CONRADO & SILVA, 2006, p.25).

A música tem conteúdos próprios e, por conseguinte, objetivos específicos, mas, quando atrelada a outras áreas do conhecimento, ela pode trabalhar como facilitadora das aprendizagens dos alunos. Na infância, a relação com o tempo é muito subjetiva para os alunos, que precisam saber o conjunto de eventos pelos quais terão de passar, utilizando uma lista construída no início das aulas, chamada de Rotina.

Entre as modalidades organizativas dos conteúdos há as atividades permanentes, destinadas à construção de hábitos. Elas fazem parte dessa rotina e podem ser oferecidas de maneira lúdica e divertidas, por meio da musicalidade. Utilizar a música como forma de comunicar-se e de receber comunicados é uma prática já usual da Educação Infantil. Reconhecer, por meio da música, o momento do lanche, o momento da higiene (lavar as mãos e escovar os dentes), o momento do descanso, a hora do silêncio e da concentração, entre outros, já faz parte da rotina na escola (CONRADO & SILVA, 2006, p.24).

A criança brincando se diverte e atribuem conceitos. Ela envolve-se em uma realidade cujo, “faz-de-conta” simula, adentrando ação e sentimento a objetos que na brincadeira podem andar, dormir, comer ou sorrir. Segundo Fantin (2000), por meio da brincadeira, a criança se expressa sobre o que vê e pensa sobre o mundo, ou seja, a brincadeira é a ferramenta por excelência para a criança aprender a viver, revolucionar sua experiência e criar sua cultura. Brincando, a criança se humaniza e se constitui como sujeito histórico-social.

Quando a criança faz o que gosta e sente feliz, ela aceita um desafio com naturalidade e resolve o problema com criatividade e satisfação. A criança precisa de um espaço democrático

onde consiga expor suas ideias e desperte nela à vontade de mostrar seus sentimentos. Em meio à descontração despertará a criação, experimentação, cooperação, solidariedade, criatividade, personalidade, visão crítica, desprendimento e visão sistêmica que muitas vezes aparecem por meio de símbolos (KISHIMOTO, 1999).

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos (RCNEI, 1998, p.19).

Desse modo, o ensino da música, no contexto brasileiro, se apoia tradicionalmente em métodos baseados na leitura, em função da influência europeia, o que significa que “a forma pela qual vem se ensinando a música nos leva a olhar e não ver, a ouvir e não perceber” (CARRASQUEIRA, 2018, p. 210).

Jeandot (1993) observou que cada idade reserva uma relação particular dos indivíduos com a música, distinguindo assim essa relação aos quatro e aos cinco anos de idade. Assim, para a autora, aos quatro anos “a criança progride no controle da voz. Participa com facilidade de jogos simples, cantados. Interessa-se muito em dramatizar canções. Cria pequenas músicas durante as brincadeiras” (JEANDOT, 1993, p. 63).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música faz parte da vida do ser humano e é por meio dela que expressamos nossos sentimentos, com esse estudo foi entendido que o som pode ser compreendido pelos bebês ainda na gestação da mãe, sendo de extrema importância o contato afetivo entre os dois, pois a mesma tem um papel importante na transformação do indivíduo, seja no seu desenvolvimento corporal, psicológico como no social.

A música é uma linguagem integral, que contribui de forma significativa na construção do imaginário, além de favorecer no processo de ensino-aprendizagem, por isso a importância de se escolher um repertório rico de sons e informações para cada fase de desenvolvimento da criança, proporcionando uma forma prazerosa do conhecimento.

Os professores devem ser mediadores deste processo e devem incentivar o uso desta ferramenta em sala de aula que promove inúmeros benefícios à aprendizagem do educando, inclusive para aqueles que possuem certa dificuldade e para a inclusão, pois a música ultrapassa todas as barreiras e mesmo aquele que não pode ouvir seus sons tem a possibilidade de sentir suas vibrações e deste modo, todos interagem no espaço escolar.

Aprender a escutar deve ser um dos aspectos trabalhados com empenho e atenção pelos educadores, pois, é por meio da audição e da percepção que adquirimos os conteúdos, principalmente na Educação Infantil. Por este motivo, a música é um instrumento facilitador no desenvolvimento da criança e seu uso deve ser incentivado em sala de aula, porém de forma mais ampla do que a utilizada habitualmente (BRITO, 2003, p.187).

A Música ao ser percebida pelos professores como fonte de ensino-aprendizagem, as ações mais comuns realizadas no cotidiano transformam-se em vivências capazes de estimular o desenvolvimento da criança, persistindo uma forma de preservação social e histórica.

Isto requer que a música e o brincar, quando incorporadas a tal processo, levem em conta os aspectos motores e cognitivos dos alunos; ao fazê-lo, tais manifestações possuem grande

potencialidade de contribuir para o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, foram encontrados, na literatura, diversos elementos que permitem descrever aspectos essenciais do estágio cognitivo e motor das crianças.

É importante salientar que o ensino de música visa desenvolver atitudes e habilidades necessárias para a prontidão da leitura, da escrita, da matemática e de outras disciplinas, esse ensino também amplia o universo do aluno, o ajudando em seu vocabulário, em atitudes de iniciativa, cooperação, disciplina e concentração.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Fátima. **Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas-Trajetórias tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 1996.
- CANDAU, Vera Maria. **Da didática fundamental ao fundamental da didática**. In: André, Marli Elisa D. A de Oliveira, Maria Rita N. S Alternativas no ensino da didática. Campinas: Papirus, 2006.
- GALLARDO, J. S. P. **Prática de ensino em educação física: a criança em movimento**. São Paulo: FTD, 2009.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. São Paulo: Scipione, 1997.
- LOUREIRO, A.M.A. **Ensino de Música na Escola Fundamental**. Campinas. Papirus, 2003.
- REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- ZAGONEL, Bernadete. **Brincando com música na sala de aula: jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento**. São Paulo: Saraiva, 2012.

EXPLORAR E BRINCAR COM A NATUREZA

KATIA VALENTE RUIZ

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Método de São Paulo (2015); Graduação em Nutrição e Dietética pelo Centro Universitário São Camilo (2000); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (2019); Especialista em Atendimento Educacional Especializado E Educação Inclusiva pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2020); Professor de Educação Infantil - no CEI Parque Bristol.



RESUMO

A relação entre as crianças e a natureza é uma maneira diferente de ver e entender o brincar. O fogo, o ar, a terra e a água se transformam em brinquedos pelos quais os pequenos se expressam dão significados aos seus sentimentos e está relacionada à força criadora do ser humano e sua interioridade. Esse encontro da natureza e da imaginação, se potencializa e a mágica da criação surge, cada elemento traz um brinquedo e uma forma de expressão dos sentimentos interiores, o fogo sugere explosão corporal, a água estimula o olhar da natureza, a simetria e o equilíbrio, a terra traz o universo da casa, da família, do enraizamento social e por fim o ar que são aqueles que ampliam a visão e os sentidos. Todos esses elementos mexem com os sentidos que proporcionam o conhecimento do próprio corpo exercitando a autonomia e a independência, aprimorando a motricidade, o cognitivo, o social, e de maneira prazerosa aflora o sentimento de pertencimento e respeito a natureza.

Palavras-chave: Exploração dos sentidos; Brincar com a natureza; Quatro elementos da natureza.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo valorizar o processo de estimulação dos sentidos que visa possibilitar à criança independência, autonomia e protagonismo da sua própria história vivenciando novas experiências que resultam em crescimento. É fundamental explorar os sentidos na Educação Infantil, eles incitam a inteligência, desafiam os sentidos, instigam a curiosidade, estimulam a atenção, a criatividade, o interesse em solucionar novos desafios dando a possibilidade de articular e transformar, aliados a natureza, nos oferecendo interação com o mundo de uma maneira prazerosa que fortalece e desenvolve a força motora, equilíbrio e a coordenação aguçando os sentidos, a imaginação e o sentimento de pertencimento e respeito à natureza, além de aproximar a criança a uma cultura de conservação.

Segundo Machado (2018), a vida nos tem roubado o brincar criativo e a simplicidade doada pela natureza. Este é um convite para investirmos numa infância com mais terra, água, ar e fogo, ou seja, terem contato com as forças vitais dos quatro elementos, mais brincadeiras ao ar livre, mais vivências sensoriais, resgatar um cotidiano mais simples e natural, sem pressa e com mais leveza.

BRINCANDO E EXPLORANDO OS SENTIDOS E OS ELEMENTOS DA NATUREZA

Explorar os sentidos da visão, olfato, tato, paladar e audição é estar proporcionando ao aluno

o conhecimento do seu próprio corpo, instigando o desenvolvimento da sua identidade. Através deles é possível interagir com o mundo ao nosso redor, ouvir um amigo ou a chuva, saborear os alimentos, cheirar uma flor, ver as cores do arco-íris e sentir o vento.

O desenvolvimento dessas habilidades não é apenas importante no âmbito intelectual e cognitivo, mas sim no âmbito social e psicológico das crianças.

O objetivo de associar os sentidos às sensações que o ambiente nos proporciona tendo a natureza como fonte de inspiração e colocar a criança em contato com os quatro elementos – terra, água, ar e fogo – com ciclos de vida e morte, fluxos vivos e processos dinâmicos, é aguçar os sentidos, a imaginação e o sentimento de pertencimento a natureza. Essa ação, esse movimento de aproximação da natureza repercute diretamente no mundo simbólico.

De acordo com Piorski (2019,p.85):

O mundo material tem repercussão direta no mundo simbólico. Um se comunica com o outro. A materialidade do brincar é do campo das significâncias da alma. Perpassa o tato, o olfato, a audição e o paladar, alcançando tais impressões sensoriais para o dinamismo dos símbolos, acordando imagens e arcaísmos do ser, comungando a vida presente com a memória longínqua das gerações. Exige do educador um estudo cuidadoso e empático do alcance das impressões, uma audição musical para as estripulias do eco imaginal em cada alma, uma visão para além dos limites da retina.

Trazer a criança para as experiências que a vida nos oferece é fazer que ela viva os acontecimentos do dia a dia de uma forma natural incorporando a ela marcas e memórias que serão levadas para toda a vida. A aprendizagem se dá no convívio. Na escola, por exemplo, a ideia não deveria ser de pedagogizar os processos, mas que eles sejam naturais e estejam disponíveis para observação, como relata Piorski(2019), o contato na escola com as cozinheiras é fundamental para identificarem como se faz o cozimento dos alimentos com o fogo e a água além de descobrirem os temperos e as plantas que consomem.

A relação entre criança e natureza é uma maneira diferente de brincar, é muito mais do que olhar para o céu, ver uma árvore ou uma poça de água, é brincar imaginando, trazendo seu interior e sua força para a criação, esse vínculo potencializa e desperta essa força criadora que a natureza desperta.

O contato com a natureza permite a construção de conceitos, exploração de sensações e a importância de respeitar o meio ambiente. Descobrir essa nova forma de brincar faz com que as crianças percebam características diferentes dos elementos possibilitando muitas aprendizagens na infância.

A educadora, escritora e pesquisadora da cultura da infância, Ana Lúcia Machado, nos diz que o contato com os quatro elementos – terra, água, fogo e ar, faz com que a criança aprenda por si só. Cada um dos quatro elementos possuem características próprias que estimulam a investigação. A qualidade de brincar na natureza traz benefícios para um desenvolvimento saudável auxiliando também nas defesas naturais do organismo.

O educador e artista plástico Gandhi Piorski (2019) em seus estudos trouxe reflexões acerca de que se a criança busca brincar com força, é seu imaginário pedindo mais energia. Se brinca de flutuações e giros, é a alma pedindo para nutrir-se de leveza. Lidar com objetos concretos permite que ela sinta a vida por meio da leveza, dureza, do peso, do calor, da força.

Durante a infância as crianças entram em contato com os quatro elementos no brincar, o trabalho de Gandhi Piorski, brinquedos do chão – a natureza, o imaginário e o brincar, nos mostra uma linha de estudo com um olhar diferente para o brincar. Os brinquedos do elemento fogo sugerem uma certa transgressão, as crianças que brincam com fogo desafiam ordens e medos e provocam superações, uns exemplos são fazer comida no imaginário, pular corda e cantarolar “fogo,foguinho...”, pegar fósforos escondidos. Os brinquedos do elemento água remetem a fluidez,

leveza, equilíbrio, são brincadeiras com coisas que flutuam como barquinhos, pescaria. Brincar de se enterrar na areia, moldar objetos com barro e investigar o que se tem dentro das coisas são brincadeiras do elemento terra assim como brincar de casinha, fazendinha, lutas de espada, esse universo sugere ao enraizamento social, a família, tudo o que se tem contato com os pés no chão. O último elemento são os do ar, eles trazem contemplação, ampliam os sentidos e a visão, são as pernas de pau, petecas, aviãozinho, pipas, as crianças ao usarem esses brinquedos amplia sua visão do mundo, o enxerga sob outra ótica.

Nesta perspectiva, brincar com elementos naturais é uma forma de conhecimento. Por exemplo, Piorski acredita que levar para a água crianças agressivas, que dão murros ou quebram coisas, pode ajudá-las a fluir, a aprenderem a ser menos abruptas. Por outro lado, quando a criança é muito tímida e introspectiva, o fogo pode ajudá-la. O pesquisador acrescenta que a escola tem papel fundamental em promover a interação da criança com a natureza e essa missão vai muito além de disponibilizar uma área verde para brincar.

Ao analisar a importância de trazer a natureza para o espaço escolar, Tiriba (2008) comenta que o espaço e modo de funcionamento das creches e pré-escolas, faz com que as crianças involuntariamente anulem os aspectos biológicos e sua natureza, e como consequência afastam o corpo da mente, distanciando de forma radical a criança do mundo da brincadeira ao ar livre, estabelecendo impasse entre o desejo, a natureza da criança, e as normas impostas pelos estabelecimentos de ensino através de rotinas pré estabelecidas.

A instituição deve funcionar como a própria comunidade, ao invés de se apresentar como um lugar a parte, um espaço segregado do território, com regras muito distantes do cotidiano da criança, deve olhar ao seu redor e entender como se expressam, para incluí-las como parte da unidade e deixando de compartimentar o brincar, a escola, o saber.

Estimular o brincar da criança em contato com a natureza é partir do que é simples, do que está ao seu alcance. Lembrar do que brincávamos na nossa infância e propor tais brincadeiras é positivo pois essas recordações são carregadas de afetividade e criam um ambiente de muita energia.

Vemos muito essa distância em diversos momentos quando separamos o brincar do aprender tornando-os como processos distintos, ou quando se proíbe a presença dos pequenos em determinados espaços da unidade como a própria cozinha, um espaço riquíssimo de aprendizagens e experiências sensoriais que envolvem elementos da natureza para integrar as crianças no lúdico da mágica de alquimia de sabores, cheiros, texturas e encantamento visual de transformações.

Poeticamente escrito por Loris Malaguzzi e relatado no livro “As cem linguagens da criança” por EDWARDS, GANDINI e FORMAN (2016, p.03):

A criança é feita de cem.

A criança é feita de cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.

Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura separaram-lhe a cabeça do corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem, roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe: que 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: que as cem não existem.

A criança diz: ao contrário, as cem existem.

A abordagem de Reggio Emília valoriza a representação simbólica – artes, pintura, música – como ferramentas primordiais no aprendizado. Tudo é pensado na busca de um ambiente educativo e lúdico. Novamente tomando o espaço da cozinha como exemplo, as escolas que têm como princípio essa abordagem, esse espaço se situa logo na entrada das unidades e é transparente aos demais cômodos, fazendo parte e enriquecendo os potenciais educativos do local.

Considerando os espaços externos de uma escola e proporcionando momentos livres para brincadeiras e socialização do conhecimento, todo lugar em que a criança possa trocar experiências e se sentir viva, disposta, e motivada a aprender, pode ser visto como espaço de aprendizagem, principalmente se nesse espaço se possibilitar à criança o contato com elementos da natureza, mesmo porque ninguém será capaz de amar o que não conhece; ninguém será capaz de preservar uma natureza com a qual não convive. Por isto, precisamos realizar uma aproximação física, estabelecendo relações cotidianas como sol, com a água, com a terra, fazendo com que sejam elementos sempre presentes, chão, pano de fundo, matéria prima para a maior parte das atividades.

A escola tem um elo entre família, cultura e infância, tendo como responsabilidade de ampliar o mundo da criança e oportunizar para ela o que está faltando na sociedade. A pesquisadora da infância, Ana Lúcia Machado ressalta que as crianças passam a maior parte do dia dentro das instituições educacionais, sendo dever da escola garantir espaços e atividades que promovam o equilíbrio emocional dos alunos. Ela ainda afirma que estar ao ar livre com a natureza é uma experiência de liberdade trazendo a vivência de expansão da alma e elevação do espírito.

Para PIORSKI, 2019, p.116:

As escolas bem como poderiam ter artesãos em trabalhos diários, apenas para a apreciação das crianças, e instigá-las à luta matéria, abrindo caminho ao refinamento de seus desejos de construção. Aí, sim, as crianças prefeririam o ateliê à escola; transformaríamos escola em ateliê. Não teríamos observadores indolentes apenas, mas meninos do trabalho, meninos-artesãos. Artesania, como disciplina central, chave do acesso imaginário para todas as ciências que o espírito ousou imaginar.

O principal direito que a criança tem na infância, o brincar, possibilita que a aprendizagem seja ressignificada e amadurecida, desde que o ambiente de aprendizagem ofereça novos desafios. Assim, permitir que a criança brinque com material advindo da natureza atende à sua vontade de construir e criar possibilitando o desenvolvimento de habilidades motoras e de criação cada vez mais complexas na relação com o mundo à sua volta como ressalta Rambo & von Borstel Roesler (2019).

Nessa perspectiva, BARROS, 2018, p. 77-78 sugere:

... que sejam ofertados às crianças alguns materiais como ferramentas lúdicas, como os que possuem peso, textura e aromas diferentes dos brinquedos industrializados; Utensílios de cozinha que acionam a imitação do mundo real; Materiais não estruturados: restos de madeiras, cascas, sementes, pedras, palha, conchas, os quais favorecem o potencial criativo das crianças; Elementos naturais: terra, areia, ar, água, barro e fogo. Cada um deles traz mensagem especial e uma sensação diferente para a criança. Essa prática permite vencer o medo que os adultos têm de que a criança adoça, o que a afasta, por exemplo, do contato com a água.

Cabe aos profissionais da educação promoverem situações de contato dos pequenos com

essa biodiversidade que os cerca. O contato com os elementos da natureza é primordial para ter sentido para a criança durante a Primeira Infância, precisa ser vivenciada na prática, são elementos muito atrativos para essa fase da vida.

A imaginação das crianças em contato com a natureza é tão rica e imensamente criativa que torna tudo tão excitante e maravilhoso que nos mostra em sua ingenuidade as experiências em unir texturas, tintas e cores da natureza montando um mundo imaginário que pode ser tocado tornando-as protagonistas das brincadeiras.

Na beleza de suas palavras PIORSKI, 2019, p.73 nos presenteia:

Os brinquedos feitos de flora refletem a vida delicada de frutos e pétalas. Já a flora, feita brinquedo e transmutada no imaginar, refrata na alma o vasto campo da beleza. Tantos animais são recriados dos frutos, das sementes e das flores! Boizinhos de palitos do fruto da oitica do melão-de-são-caetano, das mangas verdes, dos maxixes, dos mangarás, da bananeira, das cascas do melão e da melancia. Pequeninas galinhas d' angola provêm das vagens abertas do pereiro. Patinhos surgem de tantas flores silvestres que flutuam nos charcos da baixada ocidental maranhense. Hélices são feitas das mais diversas sementes e flores dos brinquedos do ar. Há, ainda, bonecas de margaridas, papoulas, figuras ibéricas de grão-de-bico e folha de cana, do sabugo de milho das Américas.

Generosamente, a imaginação mostra à criança o quão potente é a natureza, infinita são as formas e variedades de materiais utilizáveis permitindo um olhar livre, uma investigação e por fim a criação. PIORSKI (2019) diz que no brincar, todo corpo é espaço de ser, é território ôntico, de vida interior, moldando as primícias íntimas da criança.

A natureza é importante no desenvolvimento infantil em todos os aspectos: intelectual, emocional, físico, espiritual e social. A sensação de pertencimento do território e espaços que estão ao seu redor desperta o sentimento de cuidar do que é seu diminuindo as depredações e a violência, crianças brincando qualificam os espaços ocupados, são momentos que proporcionam contemplar a beleza que a natureza traz diante da selva de pedra trazendo equilíbrio e harmonia às crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira infância é considerada a mais sensível às influências que os meios social e físico podem exercer sobre o desenvolvimento psíquico, motor, cognitivo e emocional. O que a criança vivencia durante essa etapa influencia na construção da sua personalidade. A sua aproximação da natureza torna a criança um ser sensível, criativo, curioso trabalhando sua autonomia e independência, aprendendo a lidar com suas dificuldades, frustrações, alegrias se sentindo parte do mundo que as rodeia tratando com cuidado e respeito com o meio ambiente, contribuindo para a formação de indivíduos reflexivos diante de atitudes positivas em relação ao meio ambiente, sempre em busca da promoção da sustentabilidade da vida.

De forma muito especial, a escola assume papel de instigar e fornecer oportunidades que ressaltem a concepção de sustentabilidade e cuidado com a natureza, formando seres humanos com responsáveis pelo futuro do planeta.

A questão em pauta pode ser trabalhada dentro do contexto social, valorizando e reconhecendo seu aspecto social, quanto ao direito da criança à vivência com o mundo natural para a promoção dos cuidados que ela deve ter com a natureza e aproveitando ao máximo a maneira especial de brincar e aprender ilimitados. São inúmeros os benefícios de estar em contato com a natureza, é uma forma de ensinar valores como, coletividade, respeito e sustentabilidade. A criança percebe seu próprio corpo por meio de todos os sentidos, os elementos que a natureza nos oferece permite

um aprimoramento do esquema corporal, da motricidade e percepção espacial assim como se torna uma válvula de escape para equilíbrio de suas emoções e seus limites.

O indivíduo é dotado de imaginação e para que ela aflore é necessário o encontro com os quatro elementos (terra, água, fogo e ar) esse contato se traduz na tentativa do equilíbrio dentro de si e não se mostram compartimentados quando a criança brinca na natureza. A escola promove o acolhimento da descoberta e assegura a confiança, o encontro de novas possibilidades, a investigação permitindo que a criança floresça.

Brincar de forma não dirigida e estruturada dá a criança autonomia e confiança de experimentar e criar, conviver com os outros e enriquecer seu aprendizado com trocas riquíssimas de cooperação mútua favorecendo os vínculos sociais. Os benefícios são inúmeros ao explorar brincando a natureza, esse contato fortalece a importância de uma infância saudável criando desde a imunidade, memória, sono, capacidade de aprendizado, atenção, sociabilidade, motricidade até um simples prazer de criar simples brinquedos com uma folha, um graveto, umas pedrinhas ou olhar para o céu e ver objetos em nuvens.

REFERÊNCIAS

BARROS, M.I.A. de; **Desemparedamento da infância** – A escola como lugar de encontro com a natureza. . 2ª edição. Rio de Janeiro, 2018.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 1. 295 p.

MACHADO, Ana Lucia. **Um brinquedo chamado natureza** - brincadeiras com a terra, água, ar e fogo. Educando tudo muda, São Paulo, 17, abril, 2018.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão- a natureza, o imaginário e o brincar**.1ª edição.São Paulo.Editora Peirópolis, 2019.

RAMBO, G. C., & VON BORSTEL ROESLER, M. R. (2019). **Vivência com a natureza no ambiente escolar na primeira infância e sua relevância para construção do respeito e cuidados com o meio ambiente**. Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA), 14(1), 111-131.

TIRIBA, L. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. 249 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Puc-rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - Puc, Rio de Janeiro, 2008.

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

LILIANE CAROLINE DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2009; Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

Esse artigo pretende abordar reflexões a respeito das contribuições dos jogos para o desenvolvimento integral das crianças que estão no Ensino Fundamental I. Deve-se levar em conta que cada criança tem o seu tempo para aprender e que o desenvolvimento ocorra de forma natural e prazerosa e significativa. Tem-se como objetivo procurar trazer mais conhecimentos a respeito dos jogos na vida escolar das crianças, utilizando-se de pesquisa bibliográfica, por meio de autores que corroboram sobre o tema em questão. Como educadores, nossa missão é proporcionar um aprendizado lúdico e divertido, para que o retorno seja significativo. Avaliando esse desafio, pretendemos mostrar com o nosso Projeto Integrador que isso é possível. As crianças no Ensino Fundamental I estão à disposição, prontas para serem desafiadas, sedentas por aprender e cheias de curiosidade então, porque não aliar tudo isso a algo que é tão divertido como os jogos? Eles podem contribuir de forma significativa e alavancar as habilidades dos alunos utilizando o raciocínio, a lógica, o convívio social, a arte e tantas outras experiências positivas para que se dê o aprendizado.

Palavras-chave: Aprender; Desenvolvimento; Lúdico.

INTRODUÇÃO

A prática de se jogar está presente no decorrer da vida das pessoas, no desenvolvimento da sua personalidade e aprendizagem, como para os bebês, que vivem essa prática diariamente, pois ela auxilia no desenvolvimento sensório-motor, levando-os a aprender naturalmente como coordenar seus movimentos, visão e audição, o que promove a percepção do mundo à sua volta.

Alguns estudiosos, como Kishimoto, Carneiro e outros, defendem que promover um ensino lúdico e criativo agrega aspectos positivos ao desenvolvimento da criança, por isso, a necessidade da criação de jogos educativos, que auxiliam não só quem aprende como também quem ensina, pois têm a atenção das crianças na realização das tarefas ao mesmo tempo em que promovem a interação social entre elas.

Pensando na alfabetização, percebe-se os jogos como fortes aliados no desenvolvimento da escrita, pois com eles, as crianças são “poupadas” de fazer treinos maçantes sem sentido.

Jogar naturalmente incentiva o aprendizado, por isso é uma ótima maneira de envolver as crianças com os princípios básicos de alfabetização de uma maneira que pareça orgânica e sem esforço.

O jogo estimula o desenvolvimento e preenche a necessidade inata de um bebê de aprender. A brincadeira assume várias formas, de sacudir um chocalho, de esconde-esconde a esconde-esconde. A

brincadeira pode ser feita por uma criança sozinha, com outra criança, em grupo ou com um adulto.

Ao jogar a criança desenvolve a capacidade de simbolizar, de representar. Por meio dessa capacidade de simbolização e de representação a criança apropria-se do mundo em que vive, compreende-o e participa dele.

Na escola, a criança entra em contato com um espaço natural do jogo e da arte, conduzindo a ideia de que, por exemplo, conteúdos diversos são mais fáceis de serem aprendidos por meio dos jogos.

Em grupo, as crianças aprendem a conviver e a tomar decisões com os outros, analisando a importância da sua participação, independente do resultado no final dos jogos.

CONCEITO DE JOGOS

Definir o conceito dos termos jogo, brinquedo e brincadeira é uma tarefa de grande complexidade dada a abrangência e polissemia da palavra jogo (CARNEIRO, 2003). Assim, estudiosos do tema, sem um consenso, definem esses termos com base em características das atividades, situações e comportamentos dos indivíduos e grupos num dado período e contexto social, podendo ser considerados como sinônimos.

Segundo Carneiro (2003, p. 34),

Historicamente sabemos que a palavra “jogo” teve origem no vocábulo latino ludus, ludere, que designava movimentos rápidos estendendo-se, posteriormente, para os jogos públicos. Incorporado às línguas românicas, o termo “ludus” foi substituído por iocus, iocare referindo-se também à representação cênica, aos ritos de iniciação e aos jogos de azar passando, com o tempo, a indicar movimento, ligeireza e futilidade.

Outros povos possuem diferentes vocábulos para definir tais atividades, porém, podemos afirmar que há quase um consenso entre os estudiosos: a definição do que é jogo e/ou brincadeira é feita por quem joga e/ou brinca, ou seja, está diretamente ligada à ação do indivíduo ou grupo de indivíduos que a realiza. (CARNEIRO, 2003).

Maria Montessori ressalta que os alunos devem aprender a ser independentes, valoriza o aluno como sendo o ator principal de sua aprendizagem, reconhece as qualidades e individualidades de cada um e também valoriza a criatividade, autonomia, domínio dos movimentos e a liberdade de todos os alunos. O conceito de ensino Montessoriano lança mão de jogos posicionados em prateleiras de fácil acesso para os alunos.

Paulo Freire considera uma aula excelente aquela que valorize a reflexão e criticidade dos alunos, e para que haja uma educação libertadora, o professor não pode ser o único detentor do conhecimento. Os jogos proporcionam todas essas oportunidades, inclusive o aprendizado horizontal entre alunos e educador, em detrimento do ensino vertical, proveniente somente do professor.

John Dewey defende que uma aula excelente é aquela que reconhece a aprendizagem ativa e participativa dos alunos. Ele também valoriza a criticidade deles e o aprimoramento do saber a partir de aulas práticas para que cheguem às suas próprias conclusões.

As formas de conceber o ensino citadas pelos pensadores acima têm importantes pontos convergentes, e todos eles citam a real importância do aluno no processo da aprendizagem. Eles enfatizam a necessidade de aulas práticas e a importância do conhecimento adquirido no dia a dia dos alunos.

Os professores devem criar oportunidades de aprendizagem que, por meio de

atividades interativas, reflexivas e sempre vinculadas aos propósitos comunicativos, possam favorecer hábitos da leitura, estratégias de interpretação, acessos ao mundo da literatura, interesses pelas práticas de escrita e mecanismos de organização do pensamento. (COLELLO. 2007, p.41) texto base: Compreender bem para ensinar melhor.

Cada jogo possui uma linguagem inserida dentro de um contexto social. Esta linguagem funciona como forma de expressão, respeitando as regras de construção. A noção de jogo deve ser utilizada no cotidiano. O essencial é respeitar o uso cotidiano e social da linguagem, pressupondo interpretações e projeções sociais.

Todo grupo social deveria compreender, falar e pensar da mesma forma. Ao considerar o jogo dentro de um contexto social significava o levantamento de hipóteses, a aplicação de experiências ou categorias desenvolvidas pela sociedade dentro de sua cultura.

De acordo com o fato social, o jogo assume o sentido que sociedade lhe atribui. Dependendo do lugar o jogo possui significações distintas. Se o arco e flecha hoje aparecem como brinquedos, mas para as culturas indígenas representa os instrumentos de caça e pesca. Em tempos passados, o jogo é considerado inútil. Nos tempos do Romantismo o jogo é utilizado para educar as crianças.

Qualquer jogo determina a suas regras de acordo com a modalidade que pertence. As regras do jogo proporcionam uma situação lúdica, ou seja, quando se joga, executa as regras de determinado jogo e ao mesmo tempo desenvolve uma atividade lúdica.

Os jogos podem ser feitos de diversos materiais para diferenciá-los. Como por exemplo, o xadrez que pode ser de papelão, madeira, plástico, pedra ou metais. Outro exemplo é o pião que poderia ser feito de madeira, casca de fruta ou plástico, representando a brincadeira de rodar o pião.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) é importante que o aluno faça tentativas, formule hipóteses e as compare com outros alunos para validar seus procedimentos. Desta forma busca-se atividade de relação com colegas do próprio aluno.

Os jogos e desafios favorecem o desenvolvimento social, psicológico e intelectual das crianças.

De acordo com Bomtempo (1997):

Trabalhar no sentido de criar um ambiente agradável e livre de tensões na sala de aula. O aluno precisa aprender a ser feliz na escola, descobrir o prazer de aprender, e de fazer as suas atividades bem-feitas, aprender que é permitido errar e que o erro nos faz crescer. Não ter medo de descobrir, assumir e desenvolver a própria potencialidade (p.9).

Identificar as problemáticas referentes ao processo ensino-aprendizagem de matemática é uma tarefa reflexiva, uma vez que a aprendizagem é um tema amplo que requer estudos, pesquisas e discussões.

JOGOS DE REGRAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Os jogos de regras são atividades em que existe um jogador ou mais, sob um regime de regras e com um objetivo definido. Esse tipo de jogo é bem relevante ao desenvolvimento das crianças, uma vez que possibilita o desenvolvimento social, a autonomia, melhora a convivência em sociedade, também cria rica oportunidade para as crianças aprenderem a ganhar, perder e trocar experiências.

“[...] os jogos de regras são brincadeiras regulamentadas por regras impostas ou combinadas entre os jogadores. Nessas brincadeiras, há metas a serem atingidas e o resultado é, habitualmente, tangível: ganhar, perder ou empatar”. (DA ROCHA;

RIBEIRO, p.26)

De acordo com Barbosa e Carvalho (2008, s.p):

A matemática está presente na vida da maioria das pessoas de maneira direta ou indireta. Em quase todos os momentos do cotidiano, exercitam-se os conhecimentos matemáticos. Apesar de ser utilizada praticamente em todas as áreas do conhecimento, nem sempre é fácil mostrar aos alunos aplicações que despertem seu interesse ou que possam motivá-los por meio de problemas contextualizados.

Além disso, a realidade em muitas salas de aula ainda é de um ensino de matemática fragmentado e descontextualizado, que prioriza a mecanização, a memorização, distanciando-se de um aprendizado significativo, que propicie aos estudantes reflexão e análise de situações concretas com o mundo real. (BAUMGARTEL, 2016).

Por isso é importante que o ensino da matemática seja direcionado à resolução de problemas, à comunicação, ao raciocínio matemático e às conexões da matemática com o mundo real. (REIS, 2013) “Considerando-se a matemática como uma forma de comunicação, uma linguagem, é essencial que a aula de matemática proporcione um espaço no qual o aluno possa comunicar suas ideias”. (Idem, ibidem, s.p).

Segundo Reis (2013), pesquisas na área da Educação Matemática têm mostrado a inadequação dos métodos utilizados pelos educadores, pois muitos acreditam que o professor é o transmissor do conhecimento, e o aluno, o receptor do ensino da Matemática. Diante disso, se faz necessário repensar sobre a utilização de recursos a fim de propiciar mais participação dos alunos durante as aulas. “Muitos docentes já reconhecem que há uma carência lúdica para envolver os alunos numa aprendizagem significativa” (Idem, ibidem, s.p).

É importante a introdução de novas metodologias de ensino que tornem o aluno, o sujeito do processo de aprendizagem, respeitando o seu contexto e levando em consideração os aspectos recreativos e lúdicos, sua curiosidade e desejo de realizar atividades em grupo. (RÊGO; RÊGO 2000 apud. BARBOSA; CARVALHO, 2008).

A introdução de jogos como estratégia de ensino-aprendizagem na sala de aula, apresenta excelentes resultados, pois cria situações que permitem ao aluno desenvolver métodos de resolução de problemas, estimula a sua criatividade e gera motivação. (BARBOSA; CARVALHO, 2008).

O jogo deve ser visto como um importante instrumento pedagógico, para favorecer a aprendizagem do aluno, em especial a aprendizagem matemática e através dos jogos, os educandos vão percebendo que é possível aprender de forma divertida, passando assim, a compreender e a utilizar convenções e regras que serão empregadas no processo de ensino aprendizagem, tendo um melhor aprendizado em relação aos conteúdos vistos e que a escola não é o único local de realização de atividades matemáticas. (REIS, 2013, s. p).

Borin (1998 apud BARBOSA; CARVALHO, 2008) relata que a introdução dos jogos nas aulas de matemática diminui os bloqueios apresentados por muitos dos alunos que temem a matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la.

Ao se propor os jogos matemáticos como instrumentos para se chegar à resolução de problemas, destaca-se o uso e as aplicações das técnicas matemáticas adquiridas pelos alunos, na busca de desenvolver e aprimorar as habilidades que compõem o seu raciocínio lógico. Além disto, o professor tem a oportunidade de criar um ambiente na sala de aula em que os recursos da comunicação estejam presentes, propiciando momentos como: apresentações, trocas de experiências, discussões, interações entre alunos e professor, com vistas a tornar as aulas mais interessantes e desafiadoras. (BARBOSA; CARVALHO, 2008, s p).

Dessa forma, pode-se observar que as vantagens da utilização dos jogos para o ensino de matemática estão relacionadas com a aprendizagem do estudante, ocorrendo de forma mais

significativa, pois assim este participa ativamente da construção do conhecimento e da aplicação dos conceitos aprendidos. Além disso, os jogos ainda aprimoram a socialização e a criatividade. (BAUMGARTEL, 2016).

OS JOGOS E O LÚDICO

As experiências dramáticas de jogo são algumas das primeiras maneiras pelas quais as crianças aprendem sobre seus gostos e desgostos, seus interesses e suas habilidades. Eles experimentam dramatizações e trabalham para dar sentido ao que observaram. Apenas observe crianças brincando com bonecas para ver exemplos disso. As bonecas geralmente se tornam versões da criança e são uma maneira segura de expressar novas ideias e sentimentos.

De acordo com o RCNEI, (1998, p. 21):

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas. Para se desenvolver, portanto, as crianças precisam aprender com os outros por meio dos vínculos que estabelece. Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas adultos ou crianças, elas também dependem dos recursos de cada criança. Dentre os recursos que as crianças utilizam, destacam-se a imitação, o faz de conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal.

As crianças resolvem problemas de vida confusos, assustadores ou novos. Você já presenciou crianças fingindo ir ao médico? Uma criança, com obediência, segura o estetoscópio falso enquanto as outras se alinham para um check-up. Na maioria das vezes, alguém recebe ‘tiros’. Essa é a maneira de uma criança explorar uma experiência comum e, às vezes, confusa ou assustadora. Por meio dessas representações, as crianças ficam mais confortáveis e preparadas para os eventos da vida de maneira segura. As crianças costumam usar a brincadeira de mentirinha para resolver eventos de vida mais desafiadores também, seja enfrentando uma doença na família, a ausência de um dos pais ou um divórcio ou um incêndio em casa.

Em todas as disciplinas escolares é possível desenvolver atividades com jogos e artes, que auxiliam a criança na transposição entre a língua oral e a escrita.

De acordo com Kishimoto (1994, p.13):

O jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-los dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola”. (KISHIMOTO, 1994, p.13)

A utilização dos jogos e das brincadeiras em sala de aula tornou-se, por muito tempo, sem significado e sem importância, chegando a ser desvalorizada e desconsiderada como um recurso pedagógico que favorece a aprendizagem.

O educador alemão Froebel (1782-1852), foi pioneiro na introdução à brincadeira no cotidiano escolar infantil, fundando a escola infantil destinada aos menores de oito anos e, posicionando uma proposta educacional que dava ênfase à liberdade da criança.

O pensamento da criança é muito intuitivo, egocêntrico e subjetivo, portanto, existe um grande progresso, pois há o desenvolvimento da capacidade simbólica ou de representação. A criança passa

a imitar modelos, pois de acordo com PIAGET (1978, p.162) “surge a função simbólica mais geral, cuja propriedade é permitir a representação do real, por intermédio dos “significantes”, distintos das coisas “significadas””.

Segundo Teixeira (2010, p.49):

Por meio da brincadeira, a criança aprende a seguir regras, experimentar formas de comportamento e se socializar, descobrindo o mundo ao seu redor. Brincando com outras crianças, encontra seus pares e interage socialmente, descobrindo, dessa forma, que não é o único sujeito da ação, e que, para alcançar seus próprios objetivos, precisa considerar o fator de que outros também têm objetivos próprios.

Brincar não é frívolo. Não é algo a se fazer depois que o “trabalho real” é feito. Brincar é o verdadeiro trabalho da infância. Por meio dela, as crianças têm suas melhores chances de se tornarem adultos inteiros e felizes.

Durante muito tempo a escola foi vista pelos alunos como algo enfadonho, obrigatório, sem sentido e entediante, e quando os educadores ofereciam brinquedos, eram criticados pelos pais e mesmo por colegas de profissão de estarem perdendo tempo. Entretanto, com a revelação de que o lúdico pode possuir intencionalidade educativa, descobriu-se um processo que tornou o processo educativo atraente e desejado.

O lúdico tem sido utilizado como instrumento educacional desde a pré-história onde o homem primitivo se utilizava de rituais, que muito se assemelham as brincadeiras de roda, para exercer domínio sobre a caça, a pesca e até mesmo o poder sobre os fenômenos da natureza, esses rituais faziam parte de suas crenças e eram transmitidos de pais para filhos. Já na antiguidade greco-romana as atividades lúdicas como o jogo estava ligado a atividades para relaxamento e entretenimento.

Na Idade Média os jogos como muitas atividades artísticas foram considerados impuros e, portanto, proibidas.

No Renascimento, a ludicidade surge como um instrumento para facilitar o estudo e desenvolver a inteligência.

Durante o período colonial, no Brasil as brincadeiras de meninos e meninas eram diferenciadas. Os meninos brincavam com faca, matando pequenos animais e destruindo seus ninhos, já as meninas eram proibidas brincar de pular, saltar, subir em árvore ou correr, devido ao bom comportamento.

O sentimento de infância nasce no Brasil no século XIX, com a necessidade da instrução e da ampliação das escolas para atender o avanço social da época. No início, o atendimento à infância foi marcado pelo assistencialismo e amparo às crianças necessitadas, com o objetivo de diminuir a mortalidade infantil.

Em 1970 a educação para crianças de 0 a 6 anos, foi contemplada com um novo estatuto no campo das políticas e dos ensinamentos educacionais. Com isto uma variedade de projetos para as crianças pequenas vem sendo desenvolvidos.

Segundo Lazaretti (2011, p. 1):

A brincadeira surgiu em uma determinada etapa do desenvolvimento da sociedade, no curso da mudança histórica do lugar que a criança ocupa nela. A brincadeira é uma atividade social por sua origem, e por isso seu conteúdo é social e é uma forma de vida e atividade da criança para orientar-se no mundo das ações e relações humanas, dos problemas e motivos das ações dos indivíduos.

Portanto, para cada época e sociedade a concepção sobre o lúdico teve um entendimento diferenciado.

De acordo com Rodrigo e Martins (2002):

A história mostra que ao lado das atividades destinadas a garantir-lhe o sustento o homem sempre buscou outras que lhe dessem prazer. E essa alegria aparece quando ele consegue expressar a sua personalidade. O longo passado das canções, lendas e contos populares (que além de transmitirem e conservarem as tradições serviam de passatempo), a eterna presença dos vários jogos e danças (que não só fortaleciam os guerreiros e agradavam aos deuses mas ao mesmo tempo divertiam a todos) e as artes manuais (que sempre floresceram nos grupos humanos) são a prova da constância deste anseio de auto expressão através dos tempos. (RODRIGUES & MARTINS, 2002, p.72)

Percebe-se que os jogos e as brincadeiras sempre estiveram presentes na vida do ser humano como forma de alegria e prazer, mas nem sempre foram considerados como um fator fundamental no processo ensino aprendizagem.

A educação contemporânea traz muitos desafios não podendo estagnar-se em uma única e exclusiva metodologia de ensino, é preciso utilizar-se de todos os recursos possíveis para que a escola se transforme em um lugar especial que desperte na criança a vontade de aprender e os jogos e brincadeiras podem contribuir nesse processo.

OS JOGOS E A ALFABETIZAÇÃO

Estudos indicam que a alfabetização de crianças pequenas pode ser promovida em um ambiente de brincadeira. As interações, estratégias e atividades de alfabetização no ambiente de brincadeira das crianças podem facilitar sua aquisição de alfabetização.

[...] traços extremamente importantes de personalidade da criança são desenvolvidos durante tais jogos e sobretudo, sua habilidade em se submeter a uma regra, mesmo quando um estímulo direto a impele a fazer algo muito diferente. [...] Dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido (LEONTIEV, 1988, p. 138-139).

Os contextos sociais tornam-se locais prementes para a introdução das crianças nos conhecimentos e práticas de alfabetização, onde as crianças desenvolvem sua língua e alfabetização por meio de suas atividades sociais cotidianas. As crianças usam o brincar como um recurso importante para explorar suas concepções em desenvolvimento dos propósitos e características da impressão nos anos pré-escolares.

Vieira (2012, p. 48) afirma que:

Ao considerar a etapa inicial de sistematização e o atendimento das demandas identificadas por meio de diagnóstico dos conhecimentos prévios das crianças, a estratégia das atividades diversificadas – caixas de jogos de linguagem – constitui-se em uma rica oportunidade para o processo de aprendizagem da língua no cotidiano escolar. Por meio delas, o professor pode atingir todos os educandos, concomitantemente, sendo estas planejadas e operacionalizadas a partir da realidade da sala de aula expressa em sua diversidade

Durante o jogo, as crianças pequenas usam a linguagem de maneira letrada, enquanto usam a alfabetização como a praticam. Uma relação de brincadeira e alfabetização surge quando a brincadeira ajuda as crianças a explorar e compreender as interações entre esses dois reinos. O objetivo deste artigo é revisar e analisar estudos atuais que examinam a interação entre brincadeira e alfabetização.

Jogar naturalmente incentiva o aprendizado, por isso é uma ótima maneira de envolver as crianças com os princípios básicos de alfabetização de uma maneira que pareça orgânica e sem esforço.

O jogo estimula o desenvolvimento e preenche a necessidade inata de um bebê de aprender. A brincadeira assume várias formas, de sacudir um chocalho, de esconde-esconde a esconde-esconde. A brincadeira pode ser feita por uma criança sozinha, com outra criança, em grupo ou com um adulto.

Ferramentas são conhecimentos que nos permitem resolver os problemas vitais do dia-a-dia. Brinquedos são todas aquelas coisas que, não tendo nenhuma utilidade como ferramentas, dão prazer e alegria à alma. Nessas duas palavras, ferramentas e brinquedos está o resumo da educação. Ferramentas e brinquedos não são gaiolas. São asas. (RUBEM ALVES, 1998, p. 48).

Os adultos apoiam a brincadeira, dando às crianças oportunidades de brincar e sabendo quando intervir e quando não intervir.

A sala de aula pré-escolar envolve muitas oportunidades para os professores entrelaçarem a alfabetização em seus centros de recreação. Por exemplo, alguns professores incluirão livros e materiais de escrita em diferentes áreas de recreação da sala de aula, normalmente não associadas à leitura, como menus e receitas para crianças em um conjunto de cozinha socio dramático. Para incluir ainda mais a alfabetização nas brincadeiras dos alunos, muitos professores enfatizam os conceitos relacionados à alfabetização à medida que interagem com diferentes grupos de alunos, mas depois recuam e concedem aos alunos tempo para brincar sem pressioná-los a tornar a brincadeira totalmente acadêmica.

Quando os professores interagem com as crianças durante o jogo, eles podem assumir uma variedade de papéis que ajudam a promover o desenvolvimento da alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos pedagógicos vêm sendo interesse de muitos estudiosos da Educação, se tornando instrumentos de uma nova metodologia e prática pedagógica para estimular os alunos no processo ensino aprendizagem.

Não devemos enxergar os jogos apenas como uma forma de competição, mas sim ter um olhar sobre uma forma de aprender brincando.

Os jogos pedagógicos ajudam a estruturar o pensamento e o raciocínio lógico, quando aliados às Artes se tornam significativos e estimulam várias áreas do conhecimento.

A utilização dos jogos pedagógicos deve ser explorada, favorecendo cooperação, interação social e uma melhor organização entre professor e aluno, para a construção dos conhecimentos de diversos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Os benefícios didáticos dos jogos são procedimentos altamente importantes, mais que um passatempo, é o meio fundamental para promover a aprendizagem.

A utilização dos jogos em sala de aula tornou-se, por muito tempo, sem significado e sem importância, chegando a ser desvalorizada e desconsiderada como um recurso pedagógico que favorece a aprendizagem.

Muito tem sido discutido a respeito dos jogos no cotidiano escolar, mas pouco tem se percebido a respeito da presença dos mesmos nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Alguns professores ainda não acreditam na contribuição que os jogos podem trazer para sala de aula.

Portanto necessita-se estudar um pouco mais a respeito de como os jogos podem auxiliar no desenvolvimento infantil, tornando o processo ensino aprendizagem prazeroso e significativo.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, S.L.P.; CARVALHO, T.O. Jogos matemáticos como metodologia de ensino aprendizagem das operações com números inteiros. **Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional da Universidade Estadual de Londrina (UEL)**, p. 1948-8, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** – Conhecimento de Mundo. Brasília, MEC/SEF. 1998.
- CARNEIRO, Kleber Tüxen. **O Jogo Na Educação Física Escolar: uma análise sobre as concepções atuais dos professores**. 2009.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a Educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- _____. **Jogo brinquedo, brincadeira e a educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LEONTIEV, A. N. **Os princípios psicológicos da brincadeira em idade pré-escolar**. In: VIGOTSKI, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone EDUSP, 1988. Tradução: Maria da Penha Villalobos.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- REIS, M.C. **A Importância dos jogos para o Ensino da Matemática: Confecção de jogos matemáticos**. Cadernos PDE, v. 1, 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_utfpr_mat_artigo_marina_carneiro_dos_reis.pdf> Acesso em: 01 maio 2021.
- RIZZI, L.; HAYDT, R. C. **Atividades lúdicas na educação da criança**. São Paulo: Ática, 1987.
- RODRIGUES, Luís G.C e MARTINS, João Luís. **Recreação: trabalho sério e divertido**. São Paulo: ícone, 2002.
- TEIXEIRA. Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: wak, 2010. IN: MOREIRA, Paulo Roberto. Psicologia da Educação. Interação e Individualidade. São Paulo: FTD, 1999.
- VIEIRA, Daniele M. Jogos de linguagem – **Estratégia para atividades diversificadas no processo de alfabetização e letramento**. In: MORO, Catarina de Souza et al. Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: saberes e práticas. Curitiba: SEED-PR, 2012.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SEGURANÇA AFETIVA NA CRECHE E DESENVOLVIMENTO SAUDÁVEL DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

LUCIANA DOS SANTOS CAETANO FARIAS

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade Morzarteum de São Paulo (2011); Pós graduada em Psicopedagogia na educação pela Universidade Paulista Unip (2015); Especialista em Contação de história pela Faculdade de Conchas (2016); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Conchas (2017); Professora de educação infantil pela prefeitura de São Paulo - CEU Cemei Coreto de Taipas.



RESUMO

Para ser professor de Educação Infantil deve se ter um olhar instrumentalizado e potencializado para perceber na escuta um “canal” que, se bem exercido, poderia dar voz e vez às crianças e aos bebês e mostrá-los como seres potentes, únicos e protagonistas do próprio aprendizado. Dessa forma, o objetivo desse artigo é refletir sobre a segurança afetiva na creche e desenvolvimento saudável de bebês e crianças pequenas enquanto instrumento metodológico que colabora para o protagonismo infantil e que, inclusive, ajuda revelar a visão de infância do docente. A metodologia usada consiste em pesquisa bibliográfica. Uma escuta a partir das demandas infantis e atuação junto aos bebês e crianças. O estudo permite concluir que é fundamental que esses atores não sejam marcados pela concepção de um “vir a ser”, que a escuta está implicada nessa dinâmica e é um ponto crucial nesse processo.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Escuta; Olhar.

INTRODUÇÃO

Os pequenos entre 0 e 3 anos são muito diferentes entre si. Em linhas gerais, podemos dividi-los em dois grandes grupos: bebês (até 2 anos) e crianças (a partir de dois anos).

Os primeiros não falam (embora se façam compreender) e conhecem o mundo sentindo os objetos com os sentidos. Os segundos são os chamados caminantes que, com autonomia psíquica, andam, já falam e iniciam o processo de treinamento esfinteriano. Em ambos os casos precisam de um ambiente facilitador para o seu desenvolvimento intelectual e psicológico, onde [prevaleçam](#) o [estímulo do jogo](#), da [fantasia e da criatividade](#).

Nenhuma criança aprende sozinha ou desmotivada. Para crescer com saúde, cada pequeno precisa de adultos em seu ambiente que os encorajem a aprender e se socializar; antes que eles o ensinem a aprender.

O desenvolvimento afetivo da criança é construído a partir do zero, como uma casa. Metaforicamente, sua vida emocional abriga suas emoções e a maneira como você se relaciona com os outros. Nesse sentido, os valores que os adultos transmitem às crianças nos três primeiros anos de vida são essenciais para que elas moldem sua personalidade de forma saudável.

O que lhes dizem e a forma como o fazem constituem a voz interior destes pequeninos (o que, quando crescerem, falam de si). Para ser compreendido: se uma mãe diz ao filho “Estou orgulhoso de você”, suas palavras fortalecem a auto-estima do filho. Se, por outro lado, um professor repreende uma criança sob sua responsabilidade dizendo “você é um desastre”, isso é prejudicial para sua

autoconfiança e segurança.

Em suma, o papel dos pais e professores na fase infantil, que vai de 0 a 3 anos, é decisivo. Seu envolvimento com a paternidade ou a falta dela faz toda a diferença.

A DOCÊNCIA E O PROTAGONISMO INFANTIL

Segundo defende FREIRE (2007) procurar entender as linguagens destas crianças assim como identificar os seus pensamentos e desejos representa uma condição base para que os profissionais educadores produzam resultados altamente positivos em relação a busca do comportamento inclusivo relacionado com o protagonismo infantil desenvolvido pelas crianças das séries iniciais do ensino fundamental no país.

A lei de diretrizes e bases da educação nacional criada ainda no final do século XX mais precisamente em 1996 reconheceu esta necessidade dos professores educadores do ensino regular elaborar os seus planejamentos de aulas direcionados a educação infantil com os objetivos primeiro de buscar este processo de inclusão e do protagonismo das crianças.

Para BARBOSA (2008, p. 37) a pré escola no Brasil está procurando transformar o seu conceito onde sempre predominaram as condições assistencialistas e afetivas que não exige qualificação acadêmica dos profissionais professores e também não busca transformar o comportamento das crianças que apresentam dificuldades de aprendizado através dos métodos pedagógicos da escola que é possibilitado pela atividades escolares que propõem o desafio para estas crianças poderem pensar e opinar dentro da sala de aula.

Como mostra VEIGA (2001, p. 3) sem as transformações que foram provocadas a partir da lei de diretrizes e bases a educação infantil no país não teria evoluído e estaria num patamar de atraso comparado as nações sub desenvolvidas que não tem uma educação infantil de base de qualidade para as crianças.

Assim para promover uma educação inclusiva e o protagonismo infantil que é mostrado como uma condição relevante no comportamento da formação educacional das crianças que frequentam o ensino de base das séries iniciais deve ter a frente profissionais capacitados para a condução da organização das didáticas direcionada para este público infantil.

Sobre esta condição dos profissionais entender a fala e o pensamento das crianças da educação infantil para que possam desenvolver o seu comportamento, a opinião de Kinney (2009, p. 53) é bastante relevante quando ressalta que;

Os profissionais educadores ao desenvolver os seus planos de aula devem ser direcionada para as condições que possibilitam entender as principais necessidades deste público infantil, compreender as suas formas de comunicação e a partir destas condições procurar alinhar a sua didática de acordo com as especificidades e capacidades de cada criança (KINNEY, 2009, p. 53).

São estas condições que o projeto de ensino encontra a sua justificativa e os objetivos a serem cumpridos que é procurar desenvolver estratégias que possibilitam os professores alcançarem o desenvolvimento do comportamento dentro da sala de aula deste universo de alunos da formação educacional infantil.

SENGE (2005) defende que a didática apresentada deve ser preparada de modo que possa buscar explorar as potencialidades de cada criança e assim promover a inclusão e o ensino que faz realmente surgir as transformações tão necessárias para construir cidadãos com personalidades e opiniões próprias.

Deve se observar neste contexto que o modelo de ensino da educação infantil que está sendo idealizado para este projeto educacional da linha de pesquisa da docência não é definitivo e acabado, pois leva em consideração que para colocá-lo em prática em países como o Brasil necessita de ajustes constantes de forma periódica para que possa ser adaptado a nossa realidade cultural em relação a educação infantil praticada em cada região do país.

E o primeiro passo rumo a esta transformação é procurar capacitar de forma adequada os nossos profissionais educadores no sentido de procurar entender as diversidades de linguagens que este público infantil tem a capacidade de produzir.

Observa-se a partir da experiência desenvolvida em diversas regiões do país vem mostrar de forma acentuada que a criatividade das crianças apresenta uma grandeza infinita e que precisa de profissionais da educação com capacidade para ser explorada e produzir resultados capazes de provocar transformações na sua personalidade.

Outra observação importante é que apesar de algumas experiências isoladas que estão sendo praticada no Brasil em relação ao modelo de ensino infantil que está sendo proposto no projeto de ensino a educação para crianças no país ainda vai demorar muito para alcançar este estágio de qualidade, principalmente quando se trata de ensino público devido aos problemas estruturais sociais e culturais que fazem parte da formação educacional das crianças.

Como mostra VEIGA (2001, p. 39) visualizar a criança na sua formação de base como sujeito crítico e construtor de pensamento e ideias, principalmente como elemento integrante da sociedade faz parte do papel do professor educador dentro da realidade do ensino aprendizagem moderno.

E um dos instrumentais mais indicados para exercer esta proposta é lançar mão da interdisciplinaridade, onde as mais diversas disciplinas tem como função dentro deste processo pedagógico de complementar os conhecimentos impostos aos alunos.

A escuta das crianças na escola tem chamado a atenção de pesquisadores quando o direito à escola democrática foi estendido a mais crianças, com o objetivo de assegurar-lhes o acesso ao conhecimento socialmente construído pela humanidade e também o acesso às atividades sociais e culturais. Saber o que as crianças pensam e sentem durante o processo de escolarização e nas práticas educacionais é hoje um aspecto importante da pesquisa educacional.

A construção dos direitos participativos das crianças nos seus contextos de ação constitui um ponto modal da afirmação do reconhecimento da sua competência social. Nesse sentido, ouvir a voz das crianças no interior das instituições não constitui apenas um princípio metodológico da ação adulta, mas uma condição política, através da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes. (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, s/d, p. 3)

A abordagem qualitativa tem-se mostrado fundamental para ouvir as crianças de tenra idade sobre os vários aspectos da sua experiência escolar, promovendo assim a ampliação do conhecimento sobre os diversos contextos escolares. No entanto, esse processo de escuta apresenta vários desafios para a pesquisa, incluindo o desenvolvimento de estratégias que favoreçam as múltiplas formas de comunicação da criança e a busca de soluções relacionadas a potenciais questões éticas. Pesquisar as perspectivas das crianças pode fornecer uma base básica para melhores práticas pedagógicas e políticas públicas em relação à criança.

A organização dos espaços pode interferir no processo de formação das crianças, pois há uma relação entre a nossa proposta pedagógica e eles. Dependendo do olhar docente, crianças e professor poderão ser verdadeiros parceiros pedagógicos.

Estudos sociológicos no campo da infância realizados ao longo dos últimos 20 anos vêm sustentando a noção da autonomia das culturas infantis, postulando que as crianças, através das relações com seus pares e com os adultos, constroem, estruturam e sistematizam formas próprias de representação, interpretação e de ação sobre o

munido (BORBA. 2008, p. 148).

As crianças são protagonistas ativos em seus processos de crescimento. Elas estão dotadas de extraordinários potenciais de aprendizagem que se manifestam num intercâmbio incessante com o contexto cultural e social.

Cada criança é um sujeito de direitos, individualmente e em suas relações com o grupo, é construtora de experiências às quais é capaz de atribuir sentido e significado.

As crianças, como seres humanos, possuem uma centena de linguagens: uma centena de formas de pensar, de expressar, de compreender, de encontrar a alteridade através de uma forma de pensar que se entrelaça e não separa as várias dimensões da experiência. As cem línguas são uma metáfora para os potenciais extraordinários das crianças, seus processos de construção e criação de conhecimento, as inúmeras formas com as quais a vida se manifesta e o conhecimento é construído.

É responsabilidade da educação infantil valorizar todas as línguas verbais e não verbais com igual dignidade.

Compreender a função social da creche, para que serve e para quais interesses atendem. Desvelar o lugar em que estão e por que estão. Pensar o contexto histórico e os mecanismos que regulam as suas práticas, bem como as condições de trabalho. Isso extrapola a reflexão sobre o modo como lida com as crianças. A dimensão se amplia do sentido individual de suas práticas para o sentido social de suas práticas. (SANTOS, 2012 p. 10,11)

A participação é a estratégia educacional que se constrói e se vive no encontro e nas relações dia após dia. A participação valoriza e faz uso das cem linguagens das crianças e dos seres humanos, entendida como pluralidade de pontos de vista e de culturas.

A participação gera e informa os sentimentos e a cultura de solidariedade, responsabilidade e inclusão, e produz mudanças e novas culturas.

Toda criança, como todo ser humano, é construtora de conhecimentos, competências e autonomias.

O processo de aprendizagem privilegia estratégias de pesquisa, troca e discussão e participação com outras pessoas.

A organização da rotina das crianças e dos adultos, faz parte estruturalmente dos valores e escolhas do projeto educativo.

A organização de uma rotina constrói uma rede de responsabilidades que são compartilhadas nos níveis de administração, política e pedagogia. As condições de trabalho e as formas de contrato que conduzem à estabilidade, continuidade e sentimento de pertença adquirem particular relevância.

A rotina de uma escola infantil deve contemplar momentos diversificados, que não serão da mesma forma para crianças maiores e menores. Muitas atividades são envolvidas nessa jornada diária desde o horário da chegada, atividades, brincadeiras, higiene, jogos, brincadeiras de faz de conta, entre outros. Esses momentos devem propiciar experiências, criatividade, imaginação, desenvolvimento das linguagens e a interação com outras pessoas.

Em relação ao tempo, as atividades devem ser organizadas pensando nas necessidades biológicas das crianças inserindo assim o tempo de repouso, higiene, alimentação e necessidades psicológicas, levando sempre em consideração que cada indivíduo tem um tempo e um ritmo próprio para realizar a atividade proposta. O professor deve estar atento a estas necessidades, pois além de individuais, também são sociais e históricas. Deve-se, portanto, respeitar as diferentes culturas e costumes.

O papel do professor na organização do espaço – o professor é quem traduz concretamente suas intenções educativas e seu método de trabalho, na criação de um ambiente como fator de aprendizagem.

Dessa forma, o espaço deve ser amplo e diversificado, para que as crianças possam se mover com facilidade, proporcionando trabalhos individuais e grupais. Afinal, as crianças emprestam aos ambientes escolares significações que podem lhe causar medo ou curiosidade, irritabilidade ou calma, atividade ou apatia.

Um cenário com intenção de interações e desenvolvimento, promotor de aprendizagens, que estimule os sentidos e movimentos corporais e que se preocupe com a identidade pessoal de cada criança, deve articular adequadamente conteúdos, atividades, horários, espaços e objetos disponíveis. Sem valorizar apenas um ou alguns desses aspectos, para que não haja desdobramentos impróprios no desenvolvimento educacional, sendo todos eles igualmente importantes.

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 atividades devem permitir ao aluno entender, localizar e relacionar informações, tirar conclusões, ampliar sua compreensão, ou seja, apropriar-se dos conteúdos culturais básicos, com isso o aluno estará aprendendo a aprender para encontrar sozinho o caminho para outras aprendizagens.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA

Os primeiros anos de uma criança são a base para seu desenvolvimento futuro, fornecendo uma base sólida para a aprendizagem ao longo da vida e habilidades de aprendizagem, incluindo o desenvolvimento cognitivo e social. Pesquisas bem estabelecidas continuam a enfatizar a importância da educação infantil como um alicerce essencial para o sucesso futuro de uma criança.

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

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

À medida que a criança continua assimilando e acomodando as experiências em suas estruturas cognitivas, também as estruturas afetivas e sociais vão sendo constantemente construídas e reconstruídas.

A criança de dois anos é egocêntrica em sua visão de mundo e no uso da linguagem falada. As experiências afetivas, tais como o sentimento, são representadas e recordadas, mudando em definitivo a natureza dos pensamentos afetivos. Como o raciocínio durante o nível pré-operacional

é semilógico, assim também são as compreensões infantis sobre regras, justiça e outros aspectos do raciocínio moral semilógico.

No período dos dois aos sete anos, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento afetivo estão em constante mudança, com os processos de assimilação e acomodação, resultando na construção de uma nova e enriquecida maquinaria cognitiva.

Dessa forma, a Educação Infantil é fundamental para o progresso no desenvolvimento dos próximos ciclos da vida escolar, tornando-se extremamente importante para o processo ensino aprendizagem.

A infância no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas se diferenciam dependendo da posição da criança e de sua família na estrutura sócio-econômica. Se essa inserção social é diferente, fica impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização.

Ao adotar uma concepção abstrata da infância, pode-se analisar a criança como “natureza infantil”, distanciando de suas condições objetivas de vida e como se estas fossem desvinculadas das relações de produção existente na realidade. Entender a criança em relação ao contexto social e não como natureza infantil, constitui o princípio central desta definição.

De acordo com Kramer (1987, p. 53), desenvolve-se três linhas de reflexões à respeito da infância:

- A primeira tem o objetivo de apontar como o sentimento e a valorização atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como atualmente são conhecidos e defendidos, tendo sido determinados a partir de modificações econômicas e política da estrutura social.
- A segunda trata especificamente da ideia de infância no pensamento pedagógico, mostrando o significado tanto da pedagogia “tradicional” quanto a “nova”. O objetivo é mostrar como essas concepções estão presente uma concepção de infância baseada na natureza infantil.
- A terceira apresenta um estudo sobre a abordagem da privação cultural, base teórica da educação compensatória.
- Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, correspondendo à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento. Quanto ao contexto social que determina o surgimento deste tipo de sentimento e dois aspectos precisam ser enfatizados, de acordo com o historiador Philippe Ariès:
- Era muito alto o índice de mortalidade infantil que atingia as populações e quando sobrevivia, ela entrava diretamente no mundo dos adultos. É importante acentuar que essa mortalidade continua hoje a ser regra geral para os filhos de classes dominadas em países de economia dependente.
- O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até hoje: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é paparicada pelos adultos e outra surge junto com a primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da educação feita pelo adulto.

Este duplo sentimento é a nova função efetiva que a instituição familiar assume e começa na burguesia até chegarmos ao povo. É bom esclarecer que o sentimento de família que surge no momento, inseparável do sentimento de infância. O reduto familiar, torna-se então cada vez mais privado e esta instituição vai assumindo funções antes destinadas para a comunidade.

A concepção atual de infância, segundo Sonia Kramer (1987, p. 54) é que

O sentimento de infância resulta numa dupla atitude com relação à criança: preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão.

As noções de inocência e de razão não se opõem, elas são elementos básicos que fundamentam o conceito de criança como essência ou natureza.

A ideia de infância não existiu sempre da mesma forma. Ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que muda a inserção e o papel social desempenhado pela criança na comunidade. Este conceito de infância é determinado pela modificação das formas de organização da sociedade.

Esta forma de organização instituiu diferentes classes sociais no interior das quais o papel da criança é diferente. A ideia de uma infância universal foi divulgada pelas classes dominantes baseada no seu modelo padrão de criança, a partir dos critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de um tipo específico de papel social por ela assumido no interior dessas classes.

A CRIANÇA E O CONCEITO DE INFÂNCIA

A criança é um ser complexo, com suas próprias características, com uma forma específica de observar o mundo de modo muito singular, que fornece perspectivas para transformar o mundo – perspectivas que devem ser entendidas dentro do seu estágio de vida. Neste sentido, a escola não complementa ou molda a criança, mas sim, proporciona condições para que se desenvolva plenamente. É um conceito variável e que se estabelece nas dimensões psicológica, social e afetiva (ROUSSEU, 1995).

O conceito de infância no presente estudo é entendido como o período etário compreendido entre o nascimento e a puberdade, onde Ariès (1978), em suas abordagens, destaca um estudo cronológico deste período da vida, partindo do período da Idade Média, onde conceito de infância se deu nas construções sociais em determinados períodos históricos.

Mesmo com diversos documentos que regulamentam a educação nos parâmetros legislativos, selecionou-se nesta parte dos estudos acadêmicos análises documentais sobre a LDBEN e as DIRETRIZES CURRICULARES para a EDUCAÇÃO INFANTIL.

A LDBEN (1996, p. 39) em seu Art. 29, cita “A educação infantil, como a primeira etapa da educação básica”, ou seja é na educação infantil que começa todo o processo de aprendizagem da criança. E saber qual é a melhor forma de construir essa aprendizagem é o objetivo do professor, pois se for recapitulado todos os embasamentos e referências, já citadas por estudiosos anteriormente, trará à tona toda a construção desse trabalho acadêmico que defende que o brincar é imprescindível para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 12), em suas referências sobre o processo dessa construção trata a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Nesta citação é notório observar que entre tantos direitos, a criança brinca para desenvolver-se. Neste mesmo documento, o brincar é tratado como todo um processo que vai ocasionar construções para as crianças, desenvolvendo habilidades, interações e sociabilidade. Também cita sobre o faz-de-conta e suas contribuições (DCNEI, 2010).

Com essas leis citadas anteriormente, procurou-se fornecer mais elementos de defesa, no contexto do quanto o brincar na educação infantil é importante, com as leis que respaldaram esse ato, bem como, além das citadas, muitas outras que também existem para defender, incentivar e mostrar sua importância do tema em questão.

Diversas linhas de estudo, em psicologia com Piaget e Vygotsky, em filosofia com Froebel e Dewey, trouxeram essa vertente do brincar como algo inerente à natureza humana que também colabora para o aprendizado, de modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. Para os autores aqui citados, a brincadeira e as suas implicações ultrapassam o universo do brincar espontâneo, possuindo também interferências nos âmbitos pedagógico e social, além da brincadeira como um ato de simples prazer.

O lúdico esteve presente em diversos períodos históricos, desde a Grécia clássica, Roma antiga, passando pela Idade Média e pelo Renascimento, possuindo em cada período características e interpretações distintas sobre sua função. É importante citar a presença do lúdico nesses períodos, entretanto a pesquisa referida terá início a partir de um recorte histórico em que o lúdico se apresenta numa perspectiva educacional.

A aprendizagem presente no jogo relacionada a questões sociais e da vida, também estão presentes nesses estudos em que ele compreende o jogo e a brincadeira como ações que estão intimamente ligadas à aprendizagem, não fazendo referência apenas a educação dita formal, que trata de conteúdos, mas também a social, já que nela a criança acaba por reproduzir situações já vivenciadas e observadas em situações anteriores. Assim em seus estudos sobre Froebel, Kishimoto (2001, p.74) afirma: “Froebel entende que, nas brincadeiras, a criança tenta compreender o seu mundo e reproduzir situações da vida”.

Existe uma forte ligação entre a reflexão a respeito da criança e o surgimento da educação infantil. Devido à concepção da ideia de que a criança – da atualidade – nem sempre foi aceita, uma vez que neste pensamento a criança é um sujeito diferenciado do adulto, é possível afirmar que tal fato mostra-se como um ponto de vista recente, se observados os dados históricos.

No século XIII, conforme evidencia Ariés (1978, p. 49), ocorreu uma mudança na perspectiva do conceito “criança” – a sociedade passava a prezar pela inocência da mesma, tendo como a primeira referência sobre a criança a representação em forma de anjinhos, através de esculturas e pinturas de cenas do gênero infantil que, muitas vezes, não se consagrava à descrição exclusiva da infância, mas tinham nas crianças seus personagens principais, que sugerem duas abordagens da infância, a saber: a vida cotidiana crianças e adultos se misturavam em reuniões de trabalhos, passeios, e as crianças participavam dos mesmos jogos e brincadeiras dos adultos; e, retratava-se a criança pela sua graça e beleza – a crença na pureza infantil.

Neste período, as crianças, desde cedo, aprendiam as profissões com suas famílias ou em casas de aprendizes, e trabalhavam em oficinas. Não se tinha bem a noção de família, de organização social e familiar. Estas foram constituídas gradativamente através de regras estabelecidas até chegar à organização monogâmica.

A família nuclear aparece com a ascensão da burguesia. Para educar os filhos ali gerados, em muitas ocasiões, estes eram separados da vida dos adultos e enclausurados em instituições escolares sob a vigilância dos preceptores.

Já a partir século XVII, a infância era vista como uma fase sem importância; os adultos não se apegavam às crianças por considerá-las uma perda eventual, pois elas morriam com muita facilidade devido à situação de descuido em que viviam.

A descoberta da infância ocorreu no século seguinte, e tal evolução pode ser acompanhada por meio de pesquisas, pinturas, esculturas, objetos e brinquedos da época. A infância, que antes não passava de uma grande roleta de apostas entre a vida e a morte, graças aos avanços das ciências

e das mudanças econômicas, vivenciou a redução em seus índices de mortalidade. O infante passa a ser amparado no seio familiar, devendo ser educado e protegido desde o seu nascimento. Em relação à consolidação do conceito de infância, Ariès (1978, p. 58) destaca que, a criança começa a ocupar o lugar central da família devido à ligação da mesma com a figura dos anjos – tidos como seres puros e divinos.

Estudos sociológicos sobre a infância mudaram a forma de se olhar e se relacionar com a criança, onde a adolescência se confundia com a infância e estava ligada à ideia de dependência. O sujeito só alcança total independência ao sair da tutela dos pais. Meninos e meninas usavam os mesmos trajes. Tal hábito permaneceu até final do século XVIII nos países da Europa, e no Brasil, prevaleceu até os anos 1930.

A infância tomou seu lugar na história alcançado pelo avanço dos conhecimentos, na valorização de seus direitos na vida familiar e social e nas instituições de modo geral.

O sentimento de infância nasce no Brasil no século XIX, com a necessidade da instrução e da ampliação das escolas para atender o avanço social da época. No início, o atendimento à infância foi marcado pelo assistencialismo e amparo às crianças necessitadas, com o objetivo de diminuir a mortalidade infantil. Também surgiram estabelecimentos de atendimento à infância a cargo de particulares, mas não atendiam crianças da camada popular, mas apenas da elite. A partir da década de 1970, criou-se um modelo voltado para a educação da camada menos favorecida. Onde a educação infantil passou a fazer parte da educação básica nacional, sendo motivo de preocupação dos órgãos que legislam sobre educação, que, por sua vez, determinaram ser dever do Estado disponibilizar a educação ao infante, e a garantia de atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos, sendo este o grande marco na história da educação brasileira.

Diante das referidas situações, Kishimoto (1998, p. 73) afirma que ao brincar, a criança não está preocupada com os resultados da brincadeira – fato possível de ser observado durante e depois da brincadeira. O que a impulsiona a explorar e descobrir o mundo é o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender através dos exemplos dos pais, amigos ou pessoas próximas, desde que seja essa uma de seus atuais referenciais de comportamento de mundo.

Vygotsky (1995) ainda aborda que o desenvolvimento não se constitui em um processo puramente evolutivo, que age por meio de mudanças lentas e graduais, mas caracteriza-se por rupturas e saltos qualitativos e mudanças essenciais nas próprias forças motoras do processo.

Nota-se, portanto, a importância do brincar no desenvolvimento da criança de zero a seis anos de idade, uma vez que, além do surgimento da identidade, autoestima, auto-conceito e das aprendizagens relativas as interações com o meio, é também durante este período que se dá um maior desenvolvimento cognitivo da criança, resultando em um maior crescimento e desenvolvimento do cérebro humano.

O aprendizado organizado, no qual se delineiam os conhecimentos científicos, se estabelece nesta zona de desenvolvimento. O brinquedo também cria a zona de desenvolvimento proximal da criança. Na brincadeira, a criança está sempre se comportando acima de sua idade, acima de seu comportamento usual do dia a dia; na brincadeira ela está, por assim dizer, um pouco adiante dela mesma.

O brinquedo contém de uma forma concentrada, como no foco de uma lupa, todas as tendências de desenvolvimento; é como se a criança tentasse pular acima de seu nível usual. A relação entre brinquedo e desenvolvimento pode ser comparada com a relação entre instrução e desenvolvimento. O brinquedo é uma fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento proximal (VAN DER VEER e VALSINER, 1996, p. 373).

Através das atividades lúdicas, Vygotsky (1998^a, p. 53) ressalta que a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. Nessa fase (idade pré-escolar) ocorre uma

diferenciação entre os campos de significado e da visão. O pensamento, que antes era determinado pelos objetos do exterior, passa a ser regido pelas ideias. A criança poderá utilizar materiais que servirão para representar uma realidade ausente, por exemplo, uma vareta de madeira como uma espada, um boneco como filho no jogo de casinha, papéis cortados como dinheiro para ser usado na brincadeira de lojinha etc. Nesses casos, ela será capaz de imaginar, abstrair as características dos objetos reais (o boneco, a vareta e os pedaços de papel) e se deter no significado definido pela brincadeira. Assim, as brincadeiras infantis são caracterizadas pela dimensão imaginária que tem sua gênese na realidade, no observado ou conhecido. Brincando, as crianças elaboram suas vivências cotidianas em situações imaginárias ou virtuais. O faz-de-conta cria, portanto, na imaginação, um mundo dominado por significados.

Segundo Leontiev (1991, p. 39), a relação particular entre o sentido e o significado do brinquedo não é oferecida antecipadamente nas condições do jogo, ela surge ao longo do jogo. Assim como a relação do sentido do brinquedo e do significado real das condições objetivas do jogo não permanece imutável durante os movimentos do processo do brinquedo, mas é dinâmico e móvel. A criança passa a criar uma situação ilusória e imaginária, como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis. Esta é, aliás, a característica que define o brinquedo de um modo geral. A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso. Toda situação imaginária contém regras de comportamento condizentes com aquilo que está sendo representado.

O esforço em desempenhar com fidelidade aquilo que observa em sua realidade faz com que a criança atue num nível bastante superior ao que na verdade se encontra: No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade (VYGOTSKY, 1984 apud REGO, 1995, p. 39). Vygotsky (1998) refere-se à brincadeira que nasce da necessidade, da frustração e dos desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos pela criança.

Ao brincar, a criança tem consciência de que está imaginando uma suposta situação, cuja característica fundamental é sua relação com a realidade. Ao abordar o tema, Leontiev (1991, p. 57) deixa explícito que, nas premissas psicológicas do jogo, não há elementos fantásticos. Para ele há uma ação real, uma operação real e imagens reais de objetos reais, mas a criança, apesar de tudo, tende a agir com um objeto qualquer como representante de um objeto real, age com a vara como se fosse um cavalo, e isto indica que há algo imaginário no jogo como um todo, que é a situação imaginária. Sendo assim, o autor acentua a importância da compreensão que a ação tem no brinquedo. Portanto, a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária, mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela.

CONCEPÇÃO DA INFÂNCIA, O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO E A BNCC

O currículo da cidade foi lançado em dezembro de 2017, preocupando-se com o ensino de qualidade nas escolas públicas de São Paulo, relacionando as atividades escolares estudadas na Educação Básica, visando a formação integral dos alunos enquanto cidadãos.

A sociedade atual, embora muitas vezes não tenha bem claro de que tipo de educação crianças e jovens necessitam, já não está mais indiferente ao que ocorre nos estabelecimentos de ensino. Não apenas exige que a escola seja competente e demonstre ao público essa competência, com bons resultados de aprendizagem pelos seus alunos e bom uso de seus recursos, como também começa a se dispor a contribuir para a realização desse processo, assim como a decidir sobre os mesmos.

Portanto, a escola e a família compartilham a responsabilidades pela educação das crianças

e jovens, mas cabe à equipe gestora se esforçar para trazer os pais para o ambiente escolar, promovendo meios para isso.

As constantes mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas no mundo requerem que a escola esteja atenda às exigências impostas pelo novo modelo de sociedade. Na atualidade, as instituições escolares estão passando por vários desafios e mudanças, tornando-se relevantes para elas, aspectos como inovação, desempenho, competitividade e produtividade.

A escola, como instituição social, precisa acompanhar as mudanças da sociedade e, principalmente, contribuir para o desenvolvimento da capacidade de pensar e de atuar com autonomia, compreendendo e redefinindo os objetivos do processo de socialização.

De acordo com Delors (1999, p. 63):

A educação necessária para o século XXI deve assentar-se sobre princípios educacionais associados à educação contínua e permanente, permitindo ao aluno aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

A escola e seus profissionais devem cada vez mais investir em conhecimento e socializá-lo para que a organização escolar aumente sua capacidade de criar e de inovar, já que conhecer novas perspectivas, iniciativas e modelos mentais possibilitam ao gestor escolar mudar seu olhar em relação a situações atuais. A alienação deixa de fazer parte de seu cotidiano e passará, então, a compreender processos e culturas que permeiam o ambiente educacional.

É preciso pensar na história baseada na concepção de totalidade, procurar inserir a escola num contexto real, verdadeiro, fazendo-a comprometida e construtora do conhecimento transformador (Silveira, 2005). Além do mais, a história da educação pode instrumentalizar o gestor escolar com fundamentos teóricos, para que ele reflita sobre seu papel social e político na escola pública bem como indicar que os educadores, em geral, são os protagonistas dessa construção.

Para Lombardi, (2005, p. 73):

Trata-se, certamente de um desafio ao mesmo tempo político e pedagógico do qual não é possível ao gestor se esquivar, visto ser inerente ao cargo por ele exercido, cujo enfrentamento, uma vez assumido o legitimará, para a relevância social do papel que lhe cabe no interior da instituição escolar.

A educação é um desdobramento da política e implica a compreensão dos projetos educacionais que as classes sociais pretendem conservar ou instaurar, as diversas formas de administrar as instituições educacionais e as suas implicações nos processos de organização, como se pode observar a seguir na visão de Ganzeli (2005).

Freire resume de maneira bastante expressiva a importância da gestão democrática na construção de uma identidade escolar autêntica:

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente. (1996, p.126)

A participação proporciona mudanças significativas na vida das pessoas; elas passam a se sentirem responsáveis quando percebem que têm objetivos em comum. Contudo, a democratização da escola depende dos gestores do sistema a que a escola se vincula, da equipe diretiva, do desejo e empenho dos professores em participar da tomada de decisões, além da criação de acessos de participação de pais, estudantes e funcionários.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) coloca em vigor 5 Campos de Experiência para a Educação Infantil, que assinalam as experiências fundamentais para o aprendizado e o desenvolvimento da criança.

A BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas (BRASIL, 2017, p.15).

Os Campos dão ênfase a noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver de 0 a 5 anos e pretendem garantir os direitos de aprendizagem dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Na pré-escola, as configurações de atividade em sala de aula são um aspecto importante do ambiente de aprendizagem para crianças pequenas. Juntos, esses resultados enfatizam a importância de examinar a estrutura (isto é, a organização dos ambientes de atividades) das salas de aula da primeira infância e enfatizam a necessidade de compreender as demandas situacionais do ambiente em relação às interações das crianças.

Durante décadas, os pesquisadores reconheceram o papel do meio ambiente no desenvolvimento das crianças em termos de sistemas aninhados, sugerindo que compreender a capacidade das crianças de se envolverem diretamente nas atividades, com e sem a regulamentação dos professores, é fundamental para a educação contínua, sendo desenvolvida da Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Dessa forma percebe-se que o BNCC contribui para os conhecimentos dos educadores durante o processo ensino aprendizagem.

Uma das discussões mais pertinentes sobre a Base, está relacionada ao currículo, referente à falta de contemplação da diversidade da educação brasileira e homogeneização das matrizes curriculares.

Nossa posição é sustentada no entendimento de que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos (ANPED, 2015, p. 34).

Ensinar e aprender, hoje, não se limita ao trabalho dentro da sala de aula. Implica modificar o que fazemos dentro e fora dela, no presencial e no virtual, organizar ações de pesquisa e de comunicação que possibilitem continuar aprendendo em todo o ambiente escolar.

De acordo com Freire (1987, p. 49):

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para sua construção. O ato de educar se constitui no processo em que um aprende com o outro na convivência, se transformando de forma espontânea, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência (FREIRE, 1987).

Embora o desenvolvimento e o aprendizado sejam frequentemente categorizados em domínios separados - como desenvolvimento social e emocional, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento físico e saúde e competências gerais de aprendizado - eles não são competências isoladas. Em vez disso, cada um deles contribui para o outro, não é facilmente separável e organizações diferentes têm rótulos e maneiras diferentes de categorizar esses domínios.

As crianças avançam em áreas específicas quando suas experiências são guiadas ao longo de uma trajetória de aprendizado por meio de níveis cada vez mais altos de entendimento conceitual.

Percebe-se o quanto os conceitos de infância são concomitantes, completando-se a favorecer o desenvolvimento integral da criança, e sua separação caracterizar-se-ia na fragmentação de um ser social.

Acredita-se que a criança se desenvolve por meio de trocas afetivas e do contato com o

outro, por isso é fundamental refletir sobre o posicionamento social da criança nas diversas épocas da nossa História.

Educar é adaptar o indivíduo ao meio social adulto, isto é, transformar a constituição psicobiológica do indivíduo em função do conjunto de realidades coletivas às quais a consciência comum atribui algum valor (PIAGET, 1982, p. 49).

Portanto, educar significa inserir a criança no convívio social, fazendo com que ela passe a viver em grupo, cabendo aos adultos fornecer uma educação adequada perante a sociedade.

O desenvolvimento econômico, social e cultural da sociedade humana é altamente dependente de boa educação. A educação em diversas formas e contextos múltiplos fornece os meios pelos quais cada geração passa sua cultura, descobertas, sucessos e fracassos para a próxima.

A educação também é importante para formular, desafiar e disseminar ideias, conhecimentos, habilidades e valores nas comunidades, desde jovens a não tão jovens, e entre comunidades, nações e continentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a educação infantil continue a ser de grande importância para pais, legisladores e o público, muitos identificam incorretamente esse período crítico como o nascimento até a pré-escola ou o jardim de infância.

Os primeiros anos de uma criança são a base para seu desenvolvimento futuro, fornecendo uma base sólida para a aprendizagem ao longo da vida e habilidades de aprendizagem, incluindo o desenvolvimento cognitivo e social. Pesquisas bem estabelecidas continuam a enfatizar a importância da educação infantil como um alicerce essencial para o sucesso futuro de uma criança.

A educação da primeira infância trata de aprimorar e moldar a criança holística, o que acabará por formar a base de sua jornada ao longo da vida.

Todas as atividades com crianças pequenas devem respeitar o direito da criança de brincar - visto como uma forma de atividade, método, procedimento e meio de alcançar abordagens educacionais em idades precoces, bem como um método de estimular a capacidade e criatividade da criança, como um direito dele e como abertura à liberdade de escolha, de acordo com as suas necessidades.

REFERÊNCIAS

ANPED. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ofício n.º 01/2015/GR.

ANTUNES, Celso. **Alfabetização Emocional**. São Paulo: Terra, 1996.

BARBOSA, M. C. S. HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BORBA, ANGELA MEYER. **A Participação social das crianças nos grupos de brincadeira: Elementos para a compreensão das culturas das culturas da infância**. Educação em Foco, Juiz de Fora, v.13, n.2, pag. 139-156, fev. 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/11/Artigo-08-13.2.pdf>. Acesso em 15 abr 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional par a educação infantil**. Brasília, 1998. V. 2.

DELORS, Jackues. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, João Batista. Educação de Corpo Inteiro: **Teoria e Práticas da Educação**. SP: Scipione, 1997.

KINNEY, L.; WHARTON, P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo brinquedo, brincadeira e a educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1987.

MARTINS FILHO, Altino José; DELGADO, Ana Cristina Coll. A construção da docência com bebês e crianças bem pequenas em creches. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Educar na Creche: Uma prática construída com os bebês e para os bebês**. Porto Alegre: Mediação, 2016. Cap. 1. p. 9-22.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**, Rio de Janeiro: editora Zahar, 1982.

SÃO PAULO. **Currículo na escola e Modelo de gestão de desempenho das equipes escolares: ensino integral**. Caderno do Gestor. v. 1, 2009. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portais/18/arquivos/caderno_gestor_final_red.pdf>. Acesso em 01 abr 2021.

SANTOS, Santa Marli pires dos. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SARMENTO, M.; SOARES, N.; TOMÁS, C. **Participação social e cidadania activa das crianças. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho**. Disponível em: <http://paralapraca.org.br/wpcontent/uploads/Participa%C3%A7%C3%A3o-social-e-cidadania-ativa-dascriancas.pdf>. Acesso em: 13 abr 2021.

SENGE, Peter. **Escolas que aprendem: Um guia da Quinta disciplina para educadores, pais e todos os que se interessam pela educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político Pedagógico: Uma construção coletiva**. 2ª edição São Paulo: Papirus, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995. WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Editora Pioneira, 2001.

WERNER, David; BOWER, Bill. **Aprendendo e ensinando a cuidar da saúde**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 1984.

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

INCLUSÃO DIGITAL

LUCIANA PEREIRA ALVES CADUDA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2012); Pós-graduação em Letras, Português e Literatura pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2020); Professora de Educação Infantil no CEU CEMEI Pinheirinho d'Água, na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

Uma das características que distingue países desenvolvidos e subdesenvolvidos é a inclusão digital. Uma das saídas que o Brasil vem buscando para sair do subdesenvolvimento é a inclusão digital na idade escolar, o crescimento da informatização dos serviços oferecidos à sociedade atual, cada vez mais se busca a necessidade da inclusão digital dos cidadãos nesse modo de vida, que vem norteando o mundo no século XXI. Ao acontecer o uso destes recursos tecnológicos, eles devem ser apropriados de meios cuja tecnologia da informação e comunicação (TIC) se direcione para fazer valer a inclusão dos indivíduos neste ciberespaço. Deste modo, a escola se apresenta como ambiente capaz de fazer emergir tais tecnologias a serviço de uma metodologia de ensino a favor da interação dos alunos nesta sociedade da informação, anulando, as diferenças sociais não pertinentes a este processo. Ao se utilizar diferentes mídias, que colaboram para a apropriação de um ambiente de comunicação, o computador e seus inúmeros recursos destacam-se como ferramenta de acesso apoiado por diferentes programas sociais do governo federal. Baseado nestes preceitos, o presente artigo tem como objetivo apresentar o tema de inclusão digital no ambiente escolar como uma ação educacional que envolve o professor, ao capacitar-se para apropriação e ideal uso de recursos tecnológicos, e o aluno como sujeito no espaço de interação e comunicação de novas formas de colaboração, interatividade, conhecimento e cidadania.

Palavras-chave: Inclusão Digital; Processos educativos; Tecnologia da informação e Comunicação.

INTRODUÇÃO

Inclusão digital na escola tem por finalidade abordar as diversas nuances dessa modalidade digital, caracterizando-se, em sua maioria, em uma pesquisa de campo. Nesse sentido, recorreu-se a autores de diversas áreas para sustentação do artigo, obtendo uma visão mais ampla da realidade em que a inclusão digital está presente na escola e, ainda, na realidade dos alunos.

O objetivo do artigo é analisar a escola como espaço de interação e comunicação proporcionado pela inclusão digital. Nesta linha, buscou-se entender que as tecnologias de rede precisam fazer parte do cotidiano escolar. A valorização do aprendizado através de mídias digitais, várias formas de pensar e interagir através de meios de comunicação e informação onde o aluno apropria-se das TIC (tecnologias de informação e comunicação) é o caminho a ser traçado.

Como parte do processo de aprendizagem, tais tecnologias necessitam ser apropriadas e entendidas pelos professores, que fazem um papel fundamental neste processo. Através de uma interação por parte dos professores com os recursos tecnológicos, eles acabam por interagir com a realidade que o aluno está inserido.

Não se deve desconsiderar que estes, nos cursos de formação, não possuem tanto contato com a tecnologia como forma de ensinar, acarretando, assim, um despreparo ao optarem ou necessitarem de recursos tecnológicos.

Desse modo, ao entender que a inclusão digital tem um papel muito importante no processo de aprendizagem, ela procura formar cidadãos com capacidade de interagir com outros e compartilhar decisões/informações que propiciem a lógica da informação a serviço da interatividade.

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Atualmente o uso de tecnologias é presente em quase todos os ambientes da vida cotidiana. Percebe-se que o homem está rodeado de tecnologias e a tecnologia da informação e comunicação (TIC) está a serviço da modernidade e agilidade nos diversos processos, facilitando e criando um novo mundo, sendo que, aos poucos, a escola está sendo inserida neste novo contexto. É válido o fato de difundir a importância da inserção dos recursos tecnológicos na escola. Apresentando propostas práticas em trabalho fundamentado no uso de computadores, na busca de mudança às práticas pedagógicas, já que as tecnologias estão cada vez mais disponíveis na sociedade e presentes na escola.

As TIC têm de poder transformar, criar novas didáticas para o ensino e aprendizagem de nossos jovens educandos, com a possibilidade de criar e transmitir um conhecimento.

Sancho (2006) cita que forma diferenciada, estas tecnologias têm, invariavelmente, três tipos de efeitos:

Em primeiro lugar, altera a estrutura de interesses, o que tem consequências importantes na avaliação do que se considera prioritário, importante, fundamental ou obsoleto e também na configuração das relações de poder. Em segundo lugar, mudam o caráter dos símbolos, quando o primeiro ser humano começou a realizar operações comparativamente simples.

[...], passou a mudar a estrutura psicológica do processo de memória, ampliando-a para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano. [...] Em terceiro lugar, modificam a natureza da comunidade. Neste momento, para um grande número de indivíduos, esta área pode ser o ciberespaço, a totalidade do mundo conhecido e do virtual. (SANCHO, 2006, p. 16).

As pessoas que já convivem no meio destas novas tecnologias não encontram grande dificuldade, quanto àquelas que não costumam utilizá-las, pois, mais cedo ou mais tarde, as mesmas sentirão a necessidade de se apropriar involuntariamente. Demorando um pouco mais para assimilar esta nova forma de didática.

Buscando novos caminhos, no intuito de desenvolver uma prática inovadora, aproveitando o conhecimento remanescente e de forma homogênea, as tecnologias da informação e comunicação (TIC), vêm acrescentar transformações que se quer e necessita. Neste sentido, Bonilla (2005, p. 21) afirma que:

As TIC, mais do que um simples avanço no desenvolvimento da técnica, representam uma virada conceitual, à medida que essas tecnologias não são mais apenas uma extensão dos sentidos humanos, onde o logos do fazer, um fazer mais e melhor, compõem a visão do mundo. As tecnologias da informação e comunicação são tecnologias intelectuais, pois ao operarem com proposições passam a operar sobre o próprio pensamento, um pensamento que é coletivo, que se encontra disperso, horizontalmente, na estrutura em rede da sociedade contemporânea. (BONILLA, 2005, p. 21).

Sendo assim, as tecnologias da informação e comunicação, têm sido instaladas no âmbito escolar através de projetos do governo e das próprias escolas. Desta forma, cria-se a oportunidade de professores introduzirem em suas aulas o uso das novas tecnologias disponíveis, fato esse que, infelizmente, não tem acontecido na maioria das instituições escolares.

Os motivos, normalmente, são os próprios professores que não se encontram familiarizados, existindo certa resistência deste, um receio de aplicá-las. Segundo Scheffer (2006) novas possibilidades são oferecidas pelos sistemas multimídia e ambientes exploratórios que atuam como facilitadores da aprendizagem. Ela afirma que algumas dessas possibilidades são os softwares educativos, os quais se definem como um conjunto de recursos informáticos projetados com a intenção de serem utilizados em contextos de ensino e de aprendizagem.

Como em qualquer metodologia nova, que propõe uma maneira diferente de ensinar, utilizar uma ferramenta tecnológica não seria diferente. Por esta razão, a necessidade dela estar implantada em um projeto, bem estruturada para produzir a mudança que se deseja.

Conforme Haetinger (2003):

Os softwares podem ser utilizados em sala de aula de modo diferente ao proposto pelos fabricantes dos mesmos, criando-se novos caminhos para exploração destes recursos, adequando-os a cada realidade para obtermos maior interatividade e resultados, aproximando-os de nossas comunidades. É como no ensino presencial: quando usamos um livro em sala de aula, ele pode ser apenas lido, ou integrado a outras atividades. O computador e seus aplicativos devem ser encarados de forma aberta, explorando-se todas as possibilidades laterais, olhando-se as “entrelinhas” para oferecermos aos alunos novas alternativas. (HAETINGER, 2003, p. 22).

Até o momento a escola não absorveu totalmente esta nova tecnologia, observamos que apenas alguns profissionais a utilizam justificam-se por ainda estarem atrelados ao ensino tradicional que vem sendo aplicado, pois os professores ainda possuem a visão de que inserir uma tecnologia em sala de aula não complementaria a aprendizagem dos conteúdos propostos.

Segundo Bonilla (2005) as concepções que se tem sobre educação não conseguem fugir da racionalidade que surgiu com a escrita e é realmente desta forma que a maioria dos educadores repassa o conhecimento, ou seja, não conseguem abranger a racionalidade de que o pensamento da escrita e fala pode ser incorporada às novas formas de organização e produção do conhecimento que estão emergindo com as tecnologias atuais.

Segundo Betts (1998) é importante ter como base de que estas tecnologias educacionais sem um objetivo concreto é inválida. Conforme suas palavras:

Não podemos isolar a tecnologia do conjunto da prática educativa, porque, por si só, é burra. Existe a necessidade de intervenção de uma ação docente para que ocorra a construção do conhecimento. Nós, seres humanos, somos por natureza seres aprendentes e, conscientemente ou não, os facilitadores da construção do nosso próprio conhecimento. (BETTS, 1998, p. 26).

Acreditamos que os professores devem buscar estas ferramentas para colaborar com as suas aulas e desta forma enriquecer ainda mais as suas estratégias de ensino. Além de estas tecnologias auxiliarem no aprendizado em sala de aula, fora dela haveria uma complementação nas tarefas extras dos professores, como no preparo de provas e trabalhos, materiais atualizados disponíveis da internet, preenchimentos dos cadernos de chamada e auxílio em afazeres administrativos. Enfim, é importante, e se faz necessário os professores buscarem essas facilidades por conta própria, pois o objetivo desta ferramenta é ser usada como meio e não como fim em si mesmo, ou seja, ela deve ser vista como um recurso complementar e necessário.

De acordo com Sancho (2006) a principal dificuldade para transformar os contextos de ensino com a incorporação de tecnologias diversificadas de informação e comunicação parece se encontrar

no fato de que a tipologia do ensino dominante na escola é a centrada no professor.

Simplifica desta forma a rotina docente, que consiste em levar os educadores a se inteirar das tecnologias espontaneamente, já que seus alunos no cotidiano já a utilizam. Mesmo os que não possuem computadores com acesso à internet em casa, procuram acessá-la na escola ou em outros locais para navegar em sites de relacionamento, grupos de discussão e, ainda, realizam pesquisas para auxiliar nos deveres de casa, mesmo sem recomendação de seu professor.

Com relação a esta interatividade, Menezes (2010) afirma:

Os sistemas de comunicação evoluem com extrema rapidez e essa dinâmica é parte da vertiginosa modernidade em que estamos imersos. Não podemos nos deslumbrar com essas novidades ou ficar apreensivos pelo perigo de que substituam nossa função de educar. Mas não devemos ignorar as possibilidades que eles abrem para aperfeiçoar nosso trabalho, como o acesso a sites de apoio e atualização pedagógica ou a programas interativos para alunos com dificuldades de aprendizagem. (MENEZES, 2010, p.122).

Portanto, não há motivos para ignorar o uso das tecnologias no ambiente escolar, a não ser que este recurso não possa ser usado de forma a gerar resultados no processo de ensino-aprendizagem melhores do que os que estão sendo apresentados.

Para Menezes (2010) não se pode cobrar um bom desempenho das escolas se elas estiverem décadas atrás do que já se tornou trivial nas práticas sociais, e isto é uma realidade, pois há escolas com salas de informática cuja estrutura física aparentemente sustenta a ideia de escola munida de tecnologias, porém não há apropriação das mesmas, o que acaba tornando o uso obsoleto, uma vez que os professores muitas vezes não estão preparados para utilizar estas tecnologias.

A interatividade que os alunos têm com as tecnologias são mais avançadas do que possam ter seus professores ou pais, uma vez que eles, alunos, nasceram na era da informação e muitos possuem maior habilidade em entender a linguagem virtual do que a textual, pois aí está se tratando de diferentes tecnologias digitais. Portanto, de novas linguagens que fazem parte do cotidiano dos alunos e das escolas. Isso não significa que a educação atual seja pior ou ultrapassada, mas a realidade em que o aluno está imerso em um mundo digital e a escola precisa acompanhar esta evolução.

Podemos considerar que algumas tecnologias digitais, não se tratando apenas dos computadores, já estão familiarizadas na escola, como o uso de calculadoras, calculadoras científicas, televisores e até mesmo os celulares. Eles podem, sim, ser considerados como tecnologias de informação e comunicação que possuem grande contribuição para um ensino estruturado e inovador.

De acordo com Alba (2006) as novas tecnologias baseadas nas telecomunicações abrem possibilidades de utilização para gerar novas formas de comunicação, interação com a informação e socialização em contextos educativos.

Não devemos ignorar as tecnologias digitais, se os próprios alunos não as ignoram e elas são amplamente acessíveis. Atualmente é difícil um estudante de ensino fundamental ou médio que não possua celular, então porque não tentar incluí-lo em uma atividade de aula, uma vez que ele oferece muitas possibilidades didáticas. As tecnologias abrem um imenso leque de recursos didáticos para educadores.

NOVAS POSSIBILIDADES TECNOLÓGICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PREPARADOS A USAR AS NOVAS TECNOLOGIAS

A evolução acelerada da tecnologia em diversos setores da sociedade está exigindo dos profissionais da educação uma constante atualização para se adequarem à nova realidade do mundo. Nos cursos superiores, a formação de novos docentes enfrenta um novo desafio: o de ensinar as práticas educativas associadas às tecnologias para aprimorar o conhecimento nas aulas. O professor formando precisa estar ciente e compreender em quais situações a utilização da tecnologia irá ajudar no aprendizado dos alunos.

Analizando o novo perfil do profissional e suas capacidades essenciais, Betts (1998) ressalta que:

Além de transformar-se num aprendiz vitalício e ser responsável pela própria carreira, o trabalhador, para ter sucesso na era do conhecimento, terá de desenvolver outras competências. [...]. Essas três competências – aprender a aprender, adaptabilidade e autodisciplina – são habilidades desenvolvidas nos primeiros anos de vida; portanto, o grande desafio para o Brasil é justamente investir maciçamente na qualidade da educação infantil, porque é lá que os futuros trabalhadores da era do conhecimento desenvolverão suas competências básicas para o futuro de suas vidas. (BETTS, 1998, p. 28).

O novo profissional da educação pronto para encarar essas mudanças, precisa usar sua criatividade para melhor aproveitar situações de aprendizado, com a capacidade de compartilhar de suas experiências novas com equipes interdisciplinares (na escola e em grupos de estudo pedagógicos), engajado na facilidade de adaptar-se a diferentes situações, com uma capacidade crítica diante das disciplinas técnicas e humanistas. É um novo paradigma a ser alcançado.

O professor, ao utilizar destes recursos tecnológicos a favor dos conteúdos, torna-se um mediador do conhecimento de uma forma democratizada, como relata uma professora de Florianópolis/SC à Revista Nova Escola. Em seu depoimento, ela coloca em foco a importância da tecnologia andar lado a lado com o ensino e como pode facilitar no aprendizado do aluno. Enfatiza, também, que alguns educadores ainda não se sentem capacitados, enquanto outros, empolgados, fazem mau uso dos recursos em atividades sem planejamento.

[...] O fato é que nossos alunos são formados dentro da cultura digital e profundamente influenciados por ela. Com a democratização do uso da internet, o crescimento do número de lan houses, o barateamento dos computadores, e mesmo a implantação de programas do governo destinados à informatização das escolas, não há por que trabalhar usando somente o quadro e o giz.” (MENEQUELLI, 2010, p. 49).

Analizando pelo ponto de vista da professora, as TIC não devem ser consideradas como mero instrumento que possa acrescer conteúdos nas aulas, e sim ser um meio que pode completar a prática educativa, dando oportunidade aos estudantes de desenvolver habilidades tecnológicas básicas na sociedade da informação que a escola partilha hoje.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR

A escola se encontra em um momento muito importante na era da sociedade da informação, em que a disseminação das novas tecnologias de informação e comunicação chegou indubitavelmente até às salas de aulas, e em nossas casas. Por esta perspectiva, há um intuito de levar esta parte integrante da sociedade, alunos principalmente de escolas públicas, a se inteirar de tecnologias que apropriem o sentido de informática educativa de uma maneira mais democrática.

Quando um cidadão é incluído digitalmente, ele estará inserido na sociedade da informação de modo a evitar a exclusão social, pelo uso das tecnologias de informação e comunicação, tendo direito ao livre acesso à informação.

Para apresentarmos a conceitualização de inclusão digital, a dimensão da proposta de inclusão, citamos as palavras de Teixeira:

[...] Assim, propõe-se o alargamento do conceito de inclusão digital para uma dimensão reticular, caracterizando-o como um processo horizontal que deve acontecer a partir do interior dos grupos com vista ao desenvolvimento de cultura de rede, numa perspectiva que considere processos de interação, de construção de identidade, de ampliação da cultura e de valorização da diversidade, para a partir de uma postura de criação de conteúdos próprios e de exercício da cidadania, possibilitar a quebra do ciclo de produção, consumo e dependência tecnocultural. (TEIXEIRA, 2010, p. 39).

Através deste entendimento, percebe-se a dimensão acerca da apropriação dos recursos tecnológicos, seja no âmbito escolar ou mesmo no cotidiano do aluno. É necessário saber que incluir digitalmente é disponibilizar a tecnologia e fazer dela um instrumento de ensino e até mesmo de possibilidade de inclusão social.

Com essas possibilidades tecnológicas que surgem juntamente com as tecnologias de rede, é preciso entender que incluir digitalmente não deixa de ser um processo de colaboração, em que a rede se torna um ambiente de troca de informações e conhecimentos, fazendo sentido em valer a cidadania, exercendo-a de uma forma democrática e consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão digital, com o uso de recursos tecnológicos em sala de aula e na escola, ainda tem um longo caminho a percorrer. Os estudos em relação às novas tecnologias da informação e comunicação, que são os meios que possibilitam que os recursos tecnológicos façam parte das aulas, notam-se que existem várias formas das mídias digitais que podem e devem fazer parte do cotidiano do aluno, sendo que ele, aluno, já se utiliza destas mídias fora do espaço escolar.

Da soma entre as tecnologias e as ações pedagógicas, nascem oportunidades de ensino e toma-se consciência de que o professor, dentro deste contexto, tem um papel importante ao se deparar com estes novos recursos de aprendizado. Em face desta realidade que o professor enfrenta, ele deve se posicionar a favor da investigação e criação de meios para a melhor interação com esta nova realidade social de seus alunos.

Devemos refletir sobre a problematização inicial, caracterizada pelo questionamento: a escola, como integrante na formação de cidadãos, está proporcionando o espaço para a inclusão digital dos indivíduos que compartilham dela?

REFERÊNCIAS

ALBA, María; HERNÁNDEZ, Fernando e colaboradores. [et al.]. Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BEHRENS, Marilda Aparecida. MORAN, José Manuel. MASSETO, Marcos. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

BETTS, Davi Nelson. Novos paradigmas para a educação. Revista do Cogeime, v.13, 1998.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Escola aprendente: para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

HAETINGER, Max. Informática na educação – um olhar criativo. São Paulo: Papirus, 2003.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MENEGUELLI, Flaviana. O novo perfil do professor: usar as novas tecnologias. In.: Nova Escola, São Paulo, Ano XXV, Nº236, out. 2010, p.49.

MENEZES, Luis Carlos de. Ensinar com a ajuda da tecnologia. In.: Nova Escola. São Paulo, Ano XXV, Nº 235, set. 2010, p. 122.

MUTIRÃO PELA INCLUSÃO DIGITAL. Disponível em: . Acesso em: 12 de março de 2021.

PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a distância, 1997. Disponível em: . Acesso em: 12 de março de 2021.

SANCHO. Juana María; HERNÁNDEZ, Fernando e colaboradores. [et al.]. Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SCHEFFER, N. F.; NAVA, A. AIMI, S.; DALAZEN, A. B; ANDRETTA, F. C. CORREA, R. M. Matemática e Tecnologias: modelagem matemática. Série didática. Erechim:EDIFAPES, 2006.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro. Inclusão Digital: novas perspectivas para a informática educativa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

WIKIPEDIA, Exclusão digital. Disponível em: Acesso em: 12 de março de 2021

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NA EDUCAÇÃO LÚDICA

LUCIENE LIMA DOS SANTOS CARRASCO

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Do Grande ABC-UNIABC (2012); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Iguazu-UNIG (2014); Especialista em educação Infantil pela Faculdade de Conchas-FACON (2015); Professora de Educação Infantil na Prefeitura De São Paulo.



RESUMO

Este trabalho traz como referência a importância da atividade lúdica. A metodologia a ser utilizada será por meio de pesquisa bibliográfica e justifica-se pela necessidade de mostrar a importância e as contribuições do brinquedo e do brincar como suporte na aprendizagem em um momento tão importante na vida de uma criança que é a fase da Educação Infantil. Os objetivos desta pesquisa são repensar a prática pedagógica a partir do lúdico como instrumento pedagógico para o desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem, analisar se os professores atuantes na área da educação tem conhecimento de alguns conceitos, como o “lúdico”. Ressaltar os direitos, os benefícios e a relação do brincar com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Busca-se apontar diferentes análises Sobre as concepções da presença ou ausência do “sentimento de infância”, analisar, compreender e repensar o papel da mediação do professor de educação infantil.

Palavras-chave: Professor; Educação Lúdica; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A brincadeira é uma linguagem natural da criança e está presente desde seu nascimento. É a forma com que cada uma utiliza para compreender e interagir consigo, com os outros e com o mundo, e não acontece por acaso, todo brincar tem início a partir de uma vontade, de uma imaginação e de uma intencionalidade. Desde os primeiros meses de vida a criança começa a brincar sozinha ou mesmo com as pessoas que a cercam. Com isso é de extrema importância que o uso da brincadeira e de brinquedos esteja presente desde os primeiros anos de escolarização da criança, ou seja, que esteja presente também na educação infantil. É através das brincadeiras que as crianças conseguem expressar-se e desenvolver-se.

É através das brincadeiras, que as crianças iniciam e desenvolvem a sua interação social, aprendendo a conviver com outras pessoas e encontram a capacidade de resolver problemas enfrentados durante a vida.

As brincadeiras realizadas com as crianças possibilitam o desenvolvimento da sua sociabilidade, da coordenação motora, da noção espacial e corporal e até mesmo da linguagem. É através dessas competências que as crianças aprendem a criar e vivenciar situações fora do seu cotidiano e aprendem a interagir umas com as outras e trocar conhecimentos.

Alguns educadores podem resistir em incluir a brincadeira nas atividades curriculares. Porém, os professores acreditam na importância da brincadeira na educação infantil, mas acabam resistindo ao uso do brinquedo, pela caracterização dada a educação infantil como escolinha ou creche, e pela oposição existente anteriormente do brincar e aprender.

As crianças, em grande parte de seu tempo, costumam brincar e isso faz com que muitos pesquisadores da aprendizagem e desenvolvimento argumentam que é indiscutível a necessidade da utilização de jogos e brincadeiras no campo da educação.

Um profissional que pesquisa e experimenta certamente fará uso dessa ferramenta pedagógica em benefício do processo de ensino-aprendizagem. O gosto pelo brinquedo, pela brincadeira e pelo jogo precisa ser resgatado e trabalhado nas escolas para que as crianças possam, enfim, aprender de forma prazerosa e significativa com o uso desses instrumentos.

O professor mediador na atividade lúdica

“A esperança de uma criança, ao caminhar para a escola é encontrar um amigo, um guia, um animador, um líder - alguém muito consciente e que se preocupe com ela e que a faça pensar, tomar consciência de si de do mundo e que seja capaz de dar-lhe as mãos para construir com ela uma nova história e uma sociedade melhor”. (ALMEIDA, 1987, p.195).

Durante o decorrer desse trabalho fica óbvio a importância do brincar na educação infantil, brincar faz parte da vivência da criança. Brincar é raciocinar, descobrir, persistir e perseverar; aprender a perder percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar; esforçar-se, ter paciência, não desistir facilmente. Brincar é viver criativamente o mundo. Ter prazer em brincar é ter prazer de viver. Brincar com espontaneidade, sem regras rígidas e sem precisar seguir corretamente as instruções dos brinquedos, é explorar o mundo por intermédio dos objetos.

Porém, em muitas escolas de Educação Infantil o ato de brincar não está sendo feito como deveria. Muitos educadores estão preocupados em repassar os conteúdos programáticos, e quando utiliza a brincadeira em sala de aula esta tem um papel didático, não permitindo que as crianças brinquem de forma espontânea, pois algumas escolas e educadores ainda acreditam que a brincadeira e aprendizagem não podem habitar o mesmo espaço, que esta é perda de tempo.

“Observa-se nas instituições, principalmente de Educação Infantil, uma pressa, uma preocupação exacerbada em antecipar o processo de escolarização. [...] A sobrecarga de trabalhos escolares, impostos aos alunos, principalmente na etapa final da Educação Infantil, reduz e não resguarda o tempo para o lúdico, posição esta que priva a criança de um meio significativo e essencial para o desenvolvimento das suas faculdades humanas”. (LIMA, 2003, p. 164).

A fase pré-escolar tem sido espaço de estudos atualmente, pois nesse espaço, tem-se observado que a criança aprende, predominantemente, por meio da apropriação e objetivação de suas vivências mediadas pelo adulto, pelo meio, pelos objetos, pelo jogo e outras tantas linguagens. A forma como as atividades principais forem organizadas na Educação Infantil favorecem a aprendizagem, e se torna fundamental do processo de desenvolvimento e formação da personalidade, é um período considerado promissor para as atividades educativas e que, se as atividades forem adequadas contribuirão para o desenvolvimento das possibilidades em cada criança.

“Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento”. (LEONTIEV, 1989, p.122).

Tendo o jogo e o brincar uma compreensão pedagógica, é uma estratégia poderosa na aprendizagem e formação da personalidade, nos domínios da inteligência e na evolução do pensamento da criança. Assim sendo torna-se imprescindível compreendermos quais as implicações no processo de desenvolvimento infantil, nas formas de atuação da criança com o mundo adulto. Nesse contexto é fundamental destacarmos aqui a importância da mediação do professor no oferecimento de

condições para realização de atividades e na ampliação da cultura lúdica.

Ao oferecer atividades lúdicas e dar suporte de modo intencional e coerente, no desenrolar dessas atividades o professor obterá respostas das crianças, perceberá como as crianças se comportam frente às atividades propostas e a apropriação da cultura frente às ações, atuações e posições em situações problemas.

De acordo com Mukhina (1995), o desenvolvimento infantil é um processo que depende de alguns fatores para se constituir, tais como: experiências anteriores das crianças, do ambiente em que vive e de suas relações com esse ambiente e com as pessoas. Portanto, o professor deve conceber a criança como um sujeito em desenvolvimento que explora as situações e formula significados, assumindo ações. E Compreender os diferentes processos de desenvolvimento e estágios que ocorrem em cada criança. Para que o jogo se constitua em um importante meio de educação, é preciso que as atividades sejam centradas nos interesses e possibilidades das crianças, organizadas adequadamente pelo educador de modo a respeitar as condições de realização de cada uma delas, mantendo o equilíbrio entre a atividade a ser desenvolvida pelo professor e a iniciativa das crianças.

É na mediação do professor que o jogo e a brincadeira se constituem como recursos que amplia a imaginação e o desenvolvimento das crianças, pois o adulto, nesse caso o professor é capaz de oferecer as oportunidades para que isso ocorra. Sendo assim, os educadores necessitam nortear suas práticas em fundamentos sólidos dos valores e propósitos do jogo para defender sua posição no sentido de que na idade pré-escolar as atividades de jogo são necessárias e importantes.

Nas antigas civilizações não existia uma dicotomia entre o trabalho e o lúdico. Adultos e crianças participavam juntamente e igualmente das atividades lúdicas. Em seguida a Burguesia promoveu mudanças substanciais de ordem econômica, política, social e cultural. Nesse contexto o lúdico perdeu espaço e ficou secundarizado como aspecto da dimensão humana. As atividades lúdicas passaram a compor apenas o universo infantil.

No entanto, alguns pensadores e educadores contemporâneos constataram a necessidade de romper com esse paradigma produtivo e elevá-lo a um paradigma no contexto educacional que considerasse o ser humano nas suas múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, social, motora, estética e ética.

A partir daí, surgem as ideias dos jogos das brincadeiras como atividades essenciais de formação das crianças no período da infância, exercendo influência no desenvolvimento da personalidade, da moralidade e das funções psicológicas superiores, destaque, para o pensamento, a imaginação, a atenção, a concentração, a memória, a linguagem. Essa teoria tem como principal expoente Vygotsky que defende também em seus estudos a contribuição significativa da mediação no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A mediação do professor ganha um lugar especial nesse contexto atual, porém vale lembrar que a sua atuação nas situações com o brinquedo e a criança pode ser boa ou ruim. Será um bom mediador quando compreender a cultura lúdica a ponto de estimular o recriar de situações de quem brinca, e com essa atitude for capaz de favorecer o desabrochar e o desenvolvimento as potencialidades de quem brinca. Uma atuação má ou ruim é aquela que não beneficia o desenvolvimento, que repete situações já aprendidas que não leva a criança a descobertas.

DA CONCEITUAÇÃO TEÓRICA

Segundo Vygotsky (1984, p. 95), e sua teoria histórica cultural nos primeiros anos de vida da criança predomina o biológico, com a internalização da linguagem dos adultos e é na prática social que ela passa a agir por conveniência, a partir daí as ações da criança passa a ser racional e humana,

a linguagem é, portanto um dos momentos mais importantes, pois, é por meio dela que a criança organiza e expressa o pensamento. Enfatiza a importância da mediação para a aprendizagem e o desenvolvimento mental da criança. Para esse autor, aprendizado e desenvolvimento caminham juntos e um é completamente dependente do outro. O aprendizado se define como um processo de apropriação e de transformação do conhecimento historicamente construído e socialmente disponível. Enquanto que desenvolvimento é definido como a formação de diferentes capacidades mentais, afetivas e emocionais que ocorrem mediante a interação social.

Enfatiza então a importância da mediação para a aprendizagem e para o desenvolvimento mental. Conforme suas teorias existem dois níveis de desenvolvimento: o nível real e o nível potencial. O nível de desenvolvimento real caracteriza-se pela atividade independente da criança e tudo que foi aprendido.

“O primeiro nível pode se chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados”. (VYGOTSKY, 1984, p. 95).

Já o nível de desenvolvimento potencial caracteriza-se por aquelas funções que ainda se encontram em formação, que estão prestes a serem completadas, nesse nível a criança necessita de ajuda para desempenhar a ação, ou seja, existe uma distância entre o desenvolvimento real e o potencial, essa distância é denominada segundo o autor de Zona de Desenvolvimento proximal.

“[...] 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”. (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

É justamente nessa zona de desenvolvimento proximal, que a mediação se faz fundamental, pois é nessa passagem do nível real para o potencial que a aprendizagem se dará, desencadeando a formação de novas funções ou capacidades mentais que impulsionará o educando a novos conhecimentos.

O professor tem a responsabilidade de organizar atividades lúdicas significativas para seus alunos, ter discernimento do momento certo para apresentar o objeto, respeitar o interesse de cada um, motivar e dar tempo suficiente para que as crianças percebam e penetrem no objeto, ter consciência que a brincadeira ocupa um espaço central na educação e que é uma atividade social da infância.

Os jogos e brincadeiras são ferramentas de grande contribuição, contar, ouvir histórias, dramatizar, jogar com regras, desenhar são atividades que auxilia a aprendizagem de maneira prazerosa.

Existe uma variedade de jogos que podem ser utilizados como meios de favorecer a aprendizagem pré-escolar, mas para que essa utilização se dê de maneira satisfatória é preciso mudar a atual visão sobre o brincar que se instalou nas instituições de educação Infantil, para que essa mudança aconteça é necessário que o ao orientar o professor tenha fundamentos teóricos.

Utilizar o jogo e a brincadeira como recursos pedagógicos não é tarefa fácil. Brincar é muito mais que recreação, e quando o educador reconhece o jogo como atividade ou conteúdo que promove o desenvolvimento, percebe sua própria prática e avalia suas próprias condutas, oferecendo melhor qualidade de brincadeira às suas crianças.

“Utilizar a brincadeira como recurso pedagógico, é tão complexo quanto desenvolver o trabalho pedagógico em outras áreas de estudo, como Português, Matemática, Artes, exigindo do educador fundamentação teórico prática, clareza de princípios e de finalidades”. (LIMA, 2003, p.158).

Ao se entender o brincar como um processo facilitador tanto do desenvolvimento infantil como da construção do conhecimento da criança, a escola deve se preparar para criar espaço de

brincadeiras, onde os objetos, os brinquedos, os materiais, as informações e as regras do brincar devem fazer parte da formação do profissional, de forma a capacitá-lo na utilização de tal recurso como instrumento de desenvolvimento da criança.

A formação do professor de Educação Infantil precisa contemplar três pilares: formação teórica, formação pedagógica e formação lúdica, assim como a decisão de se permitir envolver e explorar o universo infantil.

Através das experiências lúdicas o professor consegue observar e coletar informações importantes dependendo de como orienta esse brincar.

No brincar espontâneo, por exemplo, é um excelente momento para diagnosticar: estágio de desenvolvimento da criança, comportamentos dos envolvidos nos diferentes âmbitos lúdicos, conflitos, problemas, valores, ideias, necessidades coletivas ou individuais.

A partir dessas observações é possível escolher e definir criteriosamente as ações lúdicas mais adequadas para cada criança envolvida, respeitando assim o princípio básico de individualidade de cada ser humano.

Já o brincar dirigido, oportuniza o professor a propor desafios a partir da escolha dos brinquedos, das brincadeiras e dos jogos. Entretanto, a utilização desses recursos precisa ser bem feita e com propósitos claros de promover acesso a aprendizagens de conhecimentos específicos científicos, históricos, físicos, matemáticos linguísticos, estéticos, culturais, naturais, morais etc.

A CONDUTA DOCENTE EM RELAÇÃO À BRINCADEIRA

É imprescindível que o professor trace e defina os objetivos que pretende alcançar para que a brincadeira e o jogo não fiquem como momentos soltos sem significação dentro da sala de aula.

O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantindo se o professor estiver ciente e preparado para desempenhar o seu papel como facilitador dos jogos das brincadeiras, da utilização dos brinquedos e principalmente da organização dos espaços lúdicos que devem ser organizados visando facilitar a escolha das brincadeiras e estimular na criança a necessidade de brincar.

Outro ponto fundamental que deve ser destacado aqui é a interação do professor com as crianças. A presença do educador na brincadeira é estimulante e muito agrega a esse momento. Brincando junto o professor infantil mostra como se brinca, não apenas com o intuito de demonstrar regras, mas também para sugerir modos de resolução de problemas e atitudes alternativas em relação aos momentos de tensão.

O professor de educação infantil ao alternar momentos de participação mais direta e ativa, sugerindo, convidando, propondo brincadeiras, com momentos de observação serena e atenta cria um clima de confiança que possibilita as condições necessárias para que a brincadeira transcorra em sintonia diante das diferentes necessidades em cada criança. Sua presença não deve inibir, assim como a sua ausência não pode ser sentida como abandono. A sua presença deve ser sentida pelas crianças como uma forma de acompanhar, partilhar as alegrias e os desafios do brincar e não como uma maneira de fiscalizar. O educador de educação infantil deve ser um autêntico amigo do brincar.

A atuação do professor de educação infantil deve ir além da observação e da oferta de brinquedos e espaços, toda e qualquer intervenção, questionamentos, e sugestões devem levar ao estímulo, a descobertas e ao desenvolvimento mental, social e psicomotora dos alunos.

O professor de Educação infantil deve reconhecer o ato de brincar como um recurso pedagógico

em sala de aula. Quanto mais significativas são as atividades oferecidas pelo professor mais a criança demonstra interesse em participar e se inserir no ambiente escolar.

Portanto, verifica-se que ao brincar, o aluno exerce um papel ativo na sala de aula, demonstrando que a ação pedagógica está fundamentada na ideia de “aprender fazendo”, “aprender brincando” e que esse aprender é uma atividade de descoberta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do professor em sala de aula, ganha uma relevância maior dentro dessa nova concepção, e requer mudanças de atitudes e de organização, pois, durante as brincadeiras é de sua responsabilidade oferecer as condições necessárias para florescer o lúdico, o professor precisa conscientizar-se que brincando as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade interativa e imaginativa.

Porém, para que o lúdico seja compreendido, o professor necessita de um suporte teórico e, acima de tudo, acreditar que o jogo e a brincadeira podem ser instrumentos essenciais para que a aprendizagem ocorra de forma prazerosa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica - Técnicas e Jogos Pedagógicos**. São Paulo : Loyola, 1987.
- ARCE, A. DUARTE, N. **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil**: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.
- ARCE, Alessandra. **A Pedagogia na “Era das Revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. São Paulo: Autores Associados, 2002.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro : LTC, 1978.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1988.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica, 1997, vol. 1, 2 e 3.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 05 de maio de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 de maio de 2021.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo- SP: Cortez. 1995.
- Declaração universal dos direitos da criança. Disponível em: www.unicef.org/brazil/pt/resources_10127.htm. Acesso em: 10 de maio de 2021.
- Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069/90 . Disponível em: www.unicef.org/brazil/pt/

resources_10079.html. Acesso em: 10 de maio de 2021.

FACCI, M. G. D. **Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio histórica.** In: ARCE, A. DUARTE, N. **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin.** São Paulo: Xamã, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** 2a ed. São Paulo: Vozes, 1979.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho.** 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FRIDMAN, Adriana. **O Direito de brincar: a brinquedoteca.** São Paulo: edições sociais: Abrinq, 1998.

FROEBEL, Friedrich. **A educação do homem.** Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 2002.

KRAMER, Sônia. **A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce.** 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

LEONTIEV, A. N.; **Linguagem e desenvolvimento e aprendizagem.** 4ª ed. São Paulo: Ícone, EDUSP, 1989.

LIMA, J. M. de. **A brincadeira na teoria histórico cultural: de prescindível à exigência da educação infantil.** In: GUIMARAES, C. M. et al. **Perspectivas para Educação Infantil.** Araraquara: JM Editora, 2003.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANSON, Michel. **História do brinquedo e dos jogos – brincar através dos tempos.** Lisboa: Editorial Teorema, 2002.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo. Martins Fontes, 1984.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 2007.

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

MAFALDA: UM NOVO OLHAR SOBRE VELHOS PROBLEMAS

LUIZ FERNANDO BARROS MANJA

Graduação em Letras Português – Inglês pelo Centro Universitário Estácio de São Paulo (2018); Pós-graduação em Psicopedagogia e Psicomotricidade pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2020); Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Língua Inglesa – na EMEF Padre José Pegoraro.



RESUMO

As histórias em quadrinhos apresentaram, em meados do século XX, uma linguagem cada vez mais próxima do cotidiano social, principalmente nas tirinhas de jornais e revistas. Nesse contexto surge a contestadora menina Mafalda, com uma voz de intervenção e uma peculiar visão de mundo, produzindo inquietudes e questionamentos desconcertantes aos adultos sobre questões sociais. A vida de Mafalda no contexto argentino é um preâmbulo entre as dificuldades locais somadas à tensão mundial auxiliando no processo de reflexão de seus leitores. Na atualidade essas relações de tensão mundial e dificuldades político-econômicas continuam existindo e as tirinhas de Mafalda são ressignificadas como uma fonte atualizada de questionamento e reflexão.

Palavra-chave: Argentina; Crítica Social; História em Quadrinhos; Mafalda.

INTRODUÇÃO

No momento de uma produção artística e/ou literária, o autor não consegue precisar nela uma data de vencimento. Provavelmente esta não era a intenção de Quino ao produzir as tirinhas de Mafalda nas décadas de 60 e 70. A produção com tons de ironia e questionamentos de uma menina “a frente de seu tempo” produz ainda hoje efeitos e retomam uma crítica social.

Este estudo tem como finalidade levantar a importância das tirinhas na sociedade atual, trazendo a contextualização de sua produção junto ao contexto argentino e inferindo na atualidade brasileira a ressignificação da produção frente os debates e tensões existentes tanto no âmbito nacional quanto também mundial, que são cotidianos em todas as esferas sociais e meios de comunicação.

A estruturação deste trabalho parte não somente da importância das HQ's para propiciar uma leitura leve, mas também para a construção de um pensamento crítico de forma aberta e por vezes composta de um viés humorístico ou mesmo irônico, a fim de evidenciar a relevância do debate, perpassando no período histórico de criação de Quino. Leva-se em consideração também o contexto social a qual ele estava inserido e que fatos aconteciam no mundo para o fomento das tirinhas.

A reprodução das inquietudes de Mafalda reverbera e ganha força com o tempo, tomando formas atuais. Esse ponto enfatiza a relevância da produção, pois não se trata da atualização da produção e sim de sua ressignificação, servindo inclusive de temática para debates sociais que chegam ao debate acadêmico e escolar como é o caso dos vestibulares.

Por meio da revisão bibliográfica e diálogo teórico com outros pesquisadores é possível fazer estes contrapontos na obra de Quino para sintetizar a criticidade exposta em Mafalda como um elemento exitoso de inquietude. Além da conversação indireta com seu contemporâneo uruguaio

Eduardo Galeano, que teceu diversas críticas sociais em sua ampla análise sociológica sobre a América Latina que convergem com as críticas e questionamentos de Mafalda.

No Brasil atual o debate sobre questões sociais e políticas mundiais retomam em Mafalda ares de atualidade, como se Quino estivesse produzindo sobre e para o hoje. Mafalda destaca-se como um elemento importante e de grande êxito para o debate sociológico, histórico e, principalmente discursivo dentro das questões sociais. Para tanto, torna-se imprescindível a utilização desse recurso dentro de toda a área educacional, pois ao mesmo tempo que traz a leveza da linguagem mista nas tirinhas, desperta um olhar questionador e um pensamento mais autônomo e menos alienado acerca do mundo.

BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DOS QUADRINHOS

As histórias em quadrinhos ou comics, como são conhecidas nos Estados Unidos da América, surgiram, juntamente com o advento do cinema, no final do século XIX. O cinema se notabilizou como uma forma de expressão artística revolucionária, entretanto, o mesmo não ocorreu com os quadrinhos que, por sua vez eram considerados à época como uma subliteratura e, por consequência sofreram resistência e implacáveis críticas.

Parte das críticas dirigidas aos quadrinhos estava relacionada ao fato da leitura supostamente incentivar a criminalidade e promover o desinteresse educacional em crianças e jovens. Como reflexo disso, foram proibidas a divulgação e a venda dos comics em diversos locais, dificultando sua disseminação e aceitação entre o meio social.

Somente em 1929, as histórias em quadrinhos receberam algum tipo de análise positiva vinda do autor americano Gilbert Seldes. Posteriormente, na década de 1960, as histórias em quadrinhos chegaram à Europa e receberam, de fato, a devida importância, com uma nova percepção acerca de sua produção, sendo estimulados os estudos científicos sobre a temática e o apoio de grandes organizações como a UNESCO.

De acordo com Álvaro de Moya, 1987, as histórias em quadrinhos exercem funções sociais determinantes, ou seja, possuem representatividade que são reforçadas

Através do humor, do riso, da aventura, do heroísmo, das boas ações, do bem contra o mal, da luta pela justiça contra a injustiça, dos pequenos contra os fortes e poderosos, os quadrinhos lutaram para construir um mundo melhor e mais justo socialmente. (MOYA, 1987, p.8)

Deste modo, as histórias em quadrinhos ganharam um posto mais elevado, tornando-se além de uma ferramenta de crítica social, um importante recurso paradigmático que auxiliaria na formação de estudantes de diferentes países, distanciando-se da antiga concepção de senso comum.

Em suma, percebeu-se nos quadrinhos uma possibilidade e/ou finalidade que poderia produzir além de um mero entretenimento infanto-juvenil, tomando forma de um importante fomento à criticidade. Tornou-se uma expressão artístico-literária que rompeu as barreiras linguísticas e apresentando-se como uma ferramenta para a construção do pensamento crítico, do desenvolvimento ético, moral e social dos indivíduos que os leem.

QUADRINHOS: ROMPENDO PRECONCEITOS E CONSTRUINDO UM NOVO OLHAR

Os quadrinhos representam atualmente uma transformação nas formas de expressão literária, artística e cultural já consolidadas, promovendo maior representatividade nos diferentes fenômenos

sociais aos quais os indivíduos são submetidos. Isso é dizer que, por meio da força criativa, do humor inteligente, por vezes ácido, com críticas vorazes, as HQs e tirinhas rompem preconceitos e contribuem para construção de um novo olhar sensível e crítico sobre o mundo, distanciando-se do senso comum e da alienação.

Antes mesmo do advento da internet e das mídias digitais tornarem-se responsáveis por difundir e viralizar milhares informações em centésimos de segundos, propiciando um ambiente de interação e debate, os quadrinhos e as tirinhas de jornais já instigavam acerca das questões pouco discutidas como, por exemplo, a desigualdade social, a criminalidade, o machismo, o racismo, entre outros temas de igual importância.

A relação entre o texto verbal e o texto não verbal, ou seja, entre as palavras e as imagens dispostas em periódicos e coletâneas, permitem ao público leitor de qualquer faixa etária o acesso à informação e, por conseguinte o entendimento dos temas abordados de forma simples e rápida.

Segundo Naspolini, 1996, o processo de compreensão do texto é de extrema complexidade porque

Ler é o processo de construir um significado a partir do texto. Isto se torna possível pela interação entre os elementos textuais. E os conhecimentos do leitor. Quanto maior for a concordância entre eles, maior a probabilidade de êxito na leitura. (NASPOLINI, 1996, p. 87).

A criticidade nas HQ's e tirinhas é um importante ponto que auxiliam ao aproximar o leitor da literatura. A compreensão e o dialogismo composto nas produções produzem uma visão holística sobre a sociedade, e mesmo sobre a temática abordada na referida tirinha.

Ao longo do século XX, alguns expoentes foram se notabilizando principalmente nos Estados Unidos da América e na Europa pós Segunda Guerra Mundial, porém na América Latina, não se identifica ainda produções que unissem de forma tão completa a composição das tirinhas com debates sociais, tons de criticidade e uma ironia orgânica, como apresentou Quino com Mafalda, principalmente por se tratar de uma personagem infantil, mas já algumas características incomuns a sua faixa etária.

Por se tratar de um gênero popular, representando a partir do cotidiano da sociedade, as tiras de Mafalda, criadas pelo autor argentino Joaquín Salvador Lavado, são exemplos do quão relevante podem ser essa ferramenta de expressão para construção e desenvolvimento do olhar crítico em leitores de diferentes faixas etárias, por fomentar o debate em temas pouco visitado, até mesmo pela grande literatura convencional da América Latina contemporânea de Quino.

Criada em 1963, por Joaquim Salvador Lavado, o Quino, a personagem da menina Mafalda representou na América Latina uma voz, uma forma de debate sobre o contexto político-social da época, trazendo a figura feminina de uma criança para o centro das indagações sobre uma série de questões sociais que permeavam a Argentina de seu respectivo período e sobre as disputas mundiais, resultantes da guerra fria. Atenta ao mundo ao seu redor, Mafalda representa o ponto de inquietude que está em Quino, e talvez, em outras pessoas sobre tudo que acontecia, permitindo um discurso real, muito simples e de contestação ao senso comum.

A tirinhas da pequena argentina foram também um símbolo de resistência inclusive durante o governo ditatorial, pois fomentavam um debate não exposto, na mesa do café da manhã ao aparecerem em jornais e revistas. Mesmo sem ter um vínculo ou preferência partidária em suas produções, o discurso contido em Mafalda, era de extrema criticidade. O debate produzido pela menina traz uma politização importante ao leitor, pelo que é dito e pelo não dito em sua representação gráfica, como é habitual em tirinhas. A projeção das inquietações traz consigo um tom humorístico e irônico em expressões de inquietude como a pesquisa Carla Letuza Moreira e Silva, 2012, debate sobre a análise discursiva em Mafalda:

Então, procuramos, no funcionamento da ironia, que permitiu a relação entre diferentes leituras, observar a relação de contraste entre determinados dizeres que mobilizaram diferentes

posições-sujeito na formação discursiva que, da mesma forma, se relaciona com outras formações discursivas. (SILVA, 2012, p.19)

Em sua formação-discursiva Mafalda traz uma retórica incomum às crianças, que é o domínio de questionamentos a partir de uma análise macro fascinante e incomum tanto no âmbito das questões sociais e políticas, quanto econômicas e psicológicas. A posição irônica da menina constrói uma estrutura dialética nos escritos de Quino, transformando uma situação peculiar em uma inquietude juvenil de grande complexidade e astúcia referente aos problemas cotidianos.

A crítica contida em suas tirinhas a colocam como um ponto de convergência dos elementos preconcebidos como “frágeis” da sociedade por ser mulher, criança, questionadora, família de classe média-baixa, latino-americana constrói um fator curioso em seus diálogos. Mafalda destaca-se como um a personagem que contrapõe aos adultos e a seus amigos, produzindo e reverberando em seu discurso uma retórica de indagações somadas a quebra de tabu do senso comum. Ao mesmo tempo que é evidenciada a voz de grupos pouco participantes politicamente dentro do cotidiano argentino, também é situado por Quino o “normal” do padrão de senso comum evidenciado nas personagens da mãe de Mafalda e sua amiga Susanita, ao comparar os elementos femininos das tirinhas.

A ARGENTINA DE MAFALDA

O contexto histórico da Argentina na criação de Mafalda era demasiadamente complexo. A nação vivia desde os anos 40 sucessivos golpes e uma democracia bem fragilizada, o Peronismo em alta, mas em contraponto as sobreposições militares, deixando diversas lacunas, até o efetivo golpe que instaurou a ditadura militar argentina após a morte de Perón.

Existia naquele exato momento histórico uma crise de paradigmas em que a disputa pela produção de memória era importantíssima, não somente na Argentina, mas foi um processo que afetou toda América Latina e suas respectivas ditaduras Carla Letuza Moreira e Silva, 2012, debate sobre a conjuntura política que permeava as sociedades latino-americanas

Os regimes militares tanto no Brasil quanto na Argentina são marcados por memórias históricas. As tiras de Mafalda foram produzidas e veiculadas em anos de ditadura e perpassaram esses anos cruéis marcados pela censura e segregação. Portanto, a conjuntura social da época é marcada por tensão política e econômica em que liberdades foram tolhidas e, por isso mesmo, época de resistências como marca da luta pela emancipação feminina. (SILVA, 2012, p.5)

A história de democracia recente deixa um ambiente de instabilidade de credos e percepções sociais, sobre a construção da sociedade em geral. Parte da população que viveu nas ditaduras da América Latina não tinha a percepção do que acontecia, exatamente por conta do senso comum.

A abertura da América Latina ao capital internacional propicia a abertura de diversas lacunas no políticas e sociais, mesmo sendo difícil o questionamento sobre a independência econômica dos países latinos, é certo que o capital internacional era de uma visibilidade turva, não podendo saber de onde vem ou para onde vai, como as multinacionais. É no ambiente de desordem que estavam presentes as inquietudes e processo discursivo de Mafalda, que acompanhada sempre de seu globo terrestre trazia consigo um debate sobre a Argentina e sobre o mundo que a cercava.

Em um contexto amplo de um populismo em torno do apoio à Juan Domingos Perón e os golpes de setores militares mais conservadores. Mafalda apresentava cada vez mais, em suas tirinhas o intuito de fomentar a criticidade em seus leitores, independentemente de quem estivesse no poder. Ao entender que não estava em disputa o poder, mas sim, os planos macroeconômicos e os projetos desenvolvimentistas nacionais para uma sociedade melhor e de menor desigualdade social, que era o que estava intrínseco nas ironias de Mafalda.

O sociólogo Eduardo Galeano que se notabilizou por trabalhar com os dados financeiros

sobre o capital estrangeiro na América Latina e de forma clara conseguiu mostrar parte dos motivos históricos da instabilidade política local, como o caso da Argentina, contemporânea à criação de Mafalda.

Para Galeano o sistema de dependência que se criou era ruim aos povos latinos porque alimentava um sistema de contradições sociais já existentes:

Até a industrialização, dependente e tardia, que comodamente coexiste com o latifúndio e as estruturas da desigualdade, contribui para semear o desemprego em vez de ajudar a resolvê-lo; alastra-se a pobreza e se concentra a riqueza nesta região de imensas legiões de braços cruzados que se multiplicam sem parar. (GALEANO, 1978, p. 21)

Em um contexto de incertezas políticas e dificuldades sociais, o aparecimento de debates, mesmo que não explicitamente como as tirinhas de Mafalda ou mesmo os textos de Galeano trazem a grande massa da população à debates que não estavam postos, principalmente pelo senso comum distanciar da criticidade necessárias para gerar tais preocupações. A Diferença é que Mafalda estava muito mais acessível e com um discurso mais próximo da sociedade.

O debate conjuntural se faz tão importante socialmente que os discursos se tornam muito próximos e é possível perceber o incomodo nas produções. Galeano, 1978, traz o questionamento sobre a internacionalização de ideias nacionais, enquanto Mafalda, em uma mesma convergência de discurso questiona em suas tirinhas questiona o “American Way of Life” introduzido na sociedade. Essas publicações produzem uma concordância no debate sobre quais os projetos de nação que estavam sendo incorporados naquele momento histórico, como é possível comparar o excerto do texto de Galeano com a tirinha de Mafalda.

O mercado comum cobra altos impostos de importação para defender os altos preços internos de seus produtos agrícolas, e ao mesmo tempo subsidia esses produtos agrícolas para poder exportá-los a preços competitivos: com o que se obtém pelos impostos financia os subsídios. Assim, os países pobres pagam aos seus compradores ricos, para que lhes façam concorrência. GALEANO, 1978, p.337-338.

Imagem 2



Fonte: Curso de redação

A vida nos países em desenvolvimentos na segunda metade do século XX foi tensionada socialmente por conta da pressão por desenvolvimento somada ao medo dos efeitos da guerra fria. A sociedade via nos grandes países desenvolvidos espelhos para a realização de seus sonhos e de viver uma vida melhor e em contraposição existiam nos países em desenvolvimento um sistema de exploração que não lhes permitia crescer.

INQUIETUDES RESSIGNIFICADAS

O discurso contido nas tiras de Mafalda ultrapassa sua criação, demonstrando um aspecto atemporal e irrestrito, permitindo sua utilização em outros países, inclusive no Brasil. As tirinhas de Mafalda foram ressignificadas de forma tão ampla que são utilizadas até no ENEM, maior vestibular e indicador educacional na atualidade. Seu discurso vanguardista permite que as tirinhas tomem uma forma de importante fonte de discussão nacional, porém segundo os pesquisadores Vitória Duarte Wingert e Jander Fernandes Martins, 2017, é necessário contextualizá-las em seu tempo histórico.

As tiras da Mafalda dialogam com seus vários contextos históricos, tanto com o de sua produção quanto com aquele em que o aluno está inserido. Se o olhar do estudante se volta somente para o significante sem mobilizar significados, os vários discursos presentes nas tiras não se materializam nas leituras do aluno, para que estes possam compreender melhor a momento histórico em que estas tirinhas foram criadas e como estas representavam o imaginário e o contexto de sua época.

A contextualização permite que a interação na comunicação, sendo um processo dialógico, onde o estudante consegue perceber os ideais de sua produção, mas também ressignificá-los dentro de um contexto e uma conjuntura atual. A professora Silvia de Mattos Gasparian Colello, 2010, traz esse mesmo debate dentro de sua pesquisa sobre a interpretação de textos, pois a interpretação vai além da simples decodificação do texto, e sim, a produção de sentido daquela comunicação para a vida do leitor, que lhe atribui assim, um significado subjetivo.

Ao atribuir um novo sentido as tirinhas de Mafalda, é possível perceber que mesmo dentro de outro contexto de produção, as histórias retomam debates que não foram cessados mesmo após tanto tempo e estabelecem uma atemporalidade às tirinhas. As ideias contidas nas tirinhas de Quino atingem como ponto fulcral o senso comum, a alienação de pensamento, pois mesmo com sutis ironias, constrói uma retórica que estimula um processo de criticidade em seu leitor para questões nacionais e mundiais.

Na atualidade com as mídias digitais e a internet cumprindo um papel de formador de opinião, nem sempre as informações expostas auxiliam no processo de formação, sendo muitas vezes utilizadas para a desinformação. Retoma-se, desta maneira, a atemporalidade de Mafalda tanto socialmente, aparecendo novamente em jornais, quanto o papel educacional de suas contestações, sendo retomada em sala de aula.

A obra de Quino, já ultrapassou os 50 anos de criação, mas ainda assim, permanece atual, da mesma forma que o não envelhecimento literal de Mafalda nunca chegou. A menina questionadora continua em sua infância com indagações que ainda não foram respondidas e continuam sendo atualizadas e ressignificadas pelos leitores ao longo de décadas.

Imagem 2



Fonte: Revista das Fábulas

Imagem: 3



Fonte: Revista das Fábulas

No Brasil atual os debates sobre a crise econômica e os problemas mundiais são cotidianos no jornal, na televisão, na internet e nos ambientes em geral são capazes de integrar as tirinhas de Mafalda com facilidade, por contextualizar seu discurso e torná-lo atual, sem dissociar a Argentina de sua produção, entendendo a ruptura de alguns pontos como o tempo histórico e continuidade de alguns elementos como a dependência latino-americana, pois “é a América Latina a região das veias abertas” (GALEANO, 1978, p. 18)

Pode-se compreender Mafalda como uma ferramenta atemporal, compondo com sua criticidade e os debates sobre desigualdades sociais e questões pontuais sua importância, sendo a principal tirinha da América Latina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atemporalidade de Mafalda ultrapassou seu tempo histórico, resignificando gradualmente suas inquietudes, fomentando cada vez mais um olhar crítico ao leitor, a personagem, entretanto, é a mesma e as suas respectivas tirinhas contêm as mesmas críticas. O que não mudou foi o cenário de desigualdade social e as problemáticas em escala mundial.

Nos grandes locais de debate social como nas casas, nas empresas, nas escolas o senso comum, infelizmente, ainda possui um alto grau de força e isso afeta toda a matriz discursiva e o inconsciente coletivo das pessoas. Por isso, Mafalda faz-se atual e seus apontamentos retomam alto grau de importância.

O discurso de Mafalda com tom humorístico, porém possuindo nesse humor uma “acidez”, busca trazer em seu leitor uma maior criticidade e estimular uma visão holística sobre o que está posto. Mesmo após meio século a personagem rebelde ainda tem um discurso que rompe paradigmas pré-estabelecidos socialmente e é exatamente isso que se espera da utilização de sua produção artístico-literária, o fomento ao pensamento crítico, o fim das ideias pré-moldadas seja nos jovens, nos adultos ou nos idosos, nunca é tarde para a reflexão.

REFERÊNCIAS

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. **Dimensões do ler e escrever na revisão dos paradigmas escolares**. Notandum 23 mai-ago 2010.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Vol. 900. Porto Alegre, RS:

L&PM, 2015.

SILVA, Carla Letuza Moreira e. **A emancipação feminina em Mafalda: uma análise discursiva de tiras.** Tabuleiro de letras, número 04, junho 2012. ISSN 2176-5782.

Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

WINGERT, Vitoria Duarte; Martins, Jander Fernandes. **Do Universo dos Quadrinhos à Sala de Aula: Mafalda na aula de História.** Democratizar, v. X, n. 2, jul./dez. 2017. ISSN 19825234. Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro – FAETERJPetrópolis/FAETEC

IMAGENS:

Imagem 1: Disponível em: <https://www.cursoderedacao.net/conheca-um-poucomais-da-mafalda/>
Acesso em: 15/04/2021

Imagem 2: Disponível em: <https://revistafabulas.com/tag/mafalda-de-quino/> Acesso em: 16/04/2021

Imagem 3: Disponível em: <https://revistafabulas.com/tag/mafalda-de-quino/> Acesso em: 16/04/2021

A INFLUÊNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA APARECIDA RODRIGUES DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (2015); Pós Graduação em Educação e Musicoterapia pela Faculdade de Tecnologia Módulo Paulista - FTME (2016); Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento através do Lúdico pela Faculdade de Educação e Tecnologia Iracema - FAETI (2018); Pós Graduação em Educação Especial e Inclusão pela faculdade Batista de Minas Gerais- IPEMIG (2020); Professora de Educação Infantil no CEI Guairacá, na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

Este artigo apresenta algumas considerações sobre a concepção de jogos e brincadeiras, tendo como objetivo analisar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças diante das atividades pedagógicas. São muitos os jogos utilizados na educação infantil, porém, os jogos, as brincadeiras infantis, as dramatizações, as brincadeiras de roda e faz-de-conta são alguns exemplos de atividades muito importantes para a criança, porque permitem que elas adentrem o mundo do adulto pela representação e experimentação, aprendendo com prazer e afirmando-se socialmente pela amizade, cooperação e interação com os colegas. Nas diferentes formas de brincar a criança fantasia, aprende a partilhar, desenvolve a autonomia e supera os desafios futuros. Os jogos e brincadeiras promovem oportunidades para a mediação no desenvolvimento de habilidades motoras, expressão de sentimentos e opiniões. Além disso, os jogos coletivos proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção, levando a criança a compreender a necessidade de cumprir regras preestabelecidas. É muito importante trabalhar de forma lúdica com os jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Os jogos e as brincadeiras são relevantes como recurso pedagógico para contribuir no desenvolvimento infantil, auxiliando a criança no desenvolvimento da aprendizagem de forma significativa.

Palavras-chave: Jogos; Educação Infantil; Brincar; Tecnologia.

INTRODUÇÃO

Kishimoto (1999) afirma que a criança evolui com os jogos, independente de época, cultura e classe social, os jogos e os brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, em que a realidade e faz-de-conta se confundem.

Vygotsky (1987) afirma que:

“Brincando a criança comporta-se além do habitual de sua idade, de seu comportamento diário; brincando seria como se ela fosse maior do que ela é na realidade”. (VYGOTSKY, 1987, p.117).

Em sua visão, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal favorecendo e permitindo que as ações das crianças ultrapassem o desenvolvimento real já alcançado permitindo-lhes novas possibilidades de ação sobre o mundo.

Associar à educação da criança a brincadeira não é algo novo. As brincadeiras sempre constituíram uma forma de atividade do ser humano, tanto no sentido de recrear como de educar.

A relação entre as brincadeiras e a educação são antigas, Gregos e Romanos já falavam da

importância do jogo para educar a criança. Portanto, a partir do século XVIII percebe-se a necessidade de se expandir à imagem da criança como ser distinto do adulto: o brincar destaca-se como típico da idade.

As brincadeiras acompanham a criança pré-escolar e penetram nas instituições infantis criadas a partir de então. Nesse período da vida da criança, são relevantes todos os aspectos de sua formação, pois como ser bio-psico-sociocultural dá os passos definitivos para uma futura escolarização e sociabilidade adequadas como membro do grupo social que pertence.

Sua personalidade começa a consolidar-se: o autocontrole e a segurança interna começam a firmar-se.

Sabemos que brincando a criança pode adentrar o mundo do adulto pela via da representação e da experimentação e o espaço da instituição deve propiciar sempre estes momentos de trocas, de vida e interação. Sendo assim, os materiais fornecidos para as crianças têm um papel fundamental, mediado pelo professor sensível e atento, que os seleciona, produz e organiza. Estes materiais facilitarão momentos de interação social, fato destacado por Piaget (1987) como de fundamental importância no desenvolvimento afetivo e cognitivo nos diferentes estágios de desenvolvimento das crianças.

Nessa fase pré-escolar, a criança aprende o real de forma diferente do adulto, não tem possibilidade de abstração e imaginação que lhe permitam a concepção correta da realidade. Fica, pois, de certa forma, sujeita ao controle de uma autoridade exterior firme, mas ao mesmo tempo suave, e que ela se sinta amiga.

Faz-se necessário guiá-la com cautela, dando-lhe explicações condizentes com sua idade, ajudando-a a descobrir a real utilidade das coisas.

As atividades programadas devem basear-se em suas necessidades e interesses: crianças são ávidas para explorar, experimentar, colecionar, perguntar, aprender depressa e desejam exibir suas habilidades.

No período pré-escolar a brincadeira é o principal recurso para trabalhar a fase lúdica. A qual se considera que brincando a criança é capaz de satisfazer as suas necessidades e estrutura-se na medida em que ocorrem transformações em sua consciência.

Nos últimos anos, têm-se assistido a mudanças nos padrões do que é oferecido às crianças em relação ao ato de brincar. Na vida escolar e no cotidiano das crianças, é proposto menos tempo para a brincadeira. Os brinquedos industrializados e a televisão ficaram mais importantes que as brincadeiras baseadas na criatividade e nas interações sociais.

A tecnologia e a industrialização modificaram a relação da criança com o brinquedo. Verifica-se cada vez mais o aumento de brinquedos sofisticados e percebe-se a diminuição das possibilidades de descoberta e a utilização da imaginação e da criatividade. Isto porque tudo o que já vem pronto é mais fácil, a criança não precisa pensar, quase não precisa usar a imaginação, uma vez que, por exemplo, uma boneca já fala mamãe ou papai, vem da loja fazendo xixi, abrindo as mãos, beijando.

Isso não quer dizer que os brinquedos da nossa era trazem somente coisas ruins. Deve haver, é claro, um critério para a escolha dos mesmos. Na verdade, a maioria deles serve como estímulo para o desenvolvimento da criança. A criança ao observar uma boneca falando alguma frase, aprende com ela. Ao observar um brinquedo à pilha aprende a ligá-lo, a manipulá-lo. Tudo isso se apresenta como um aprendizado para a criança.

O ritmo imposto pelo desenvolvimento tecnológico, mais rápido e mais fugaz, tem alterado o uso dos sentidos, exigindo outros movimentos de corpos, de gestos, de linguagem. Esse é um processo que atinge não só os adultos, mas também as crianças que, em nossos dias, estão tendo que aprender a encurtar sua fase infantil. De modo especial, elas se iniciam nessa aventura

tecnológica via brinquedos e jogos eletrônicos.

Esses brinquedos e jogos representam para a cultura lúdica infantil, não só, o que há de mais moderno e inovador em matéria de diversão eletrônica.

AS DIFERENTES FORMAS DE BRINCAR

A criança nas suas vivências diárias representa situações vividas pelo adulto, pois ao brincar de faz-de-conta, ela representa uma personagem diferente. Às vezes, na brincadeira de casinha, o menino quer ser o pai, ser o médico, ele se vê no adulto como na realidade. Ao expressar sua imaginação através do brincar, tem a possibilidade de atribuir novos significados aos objetos ou brinquedos.

É importante também brincar sozinho porque, neste tipo de brincadeira, a criança mergulha na sua fantasia e alimenta sua vida interior. A criança que brinca de forma concentrada está aprendendo a se engajar seriamente, gratuitamente, pelo interesse na atividade em si.

Podemos entender que na brincadeira, a criança traduz o mundo dos adultos para as dimensões de suas possibilidades e necessidades. As crianças podem construir a autoconfiança, vivenciando suas ideias em nível simbólico, para poderem compreender seu significado da vida real.

O brincar em grupo, o saber participar de um grupo torna a aprendizagem extremamente enriquecedora, e é indispensável a uma boa integração social. Dentro do grupo aprendemos a partilhar, aprendemos que se não encontrarmos uma forma de trabalharmos juntos seremos todos prejudicados, porque o resultado ficará comprometido.

A interação em grupo é enriquecedora e ajuda as crianças a se conhecerem melhor e a fazerem novas amizades, não só um conhecimento comum, mas a segurança de pertencer a um grupo e partilhar da identidade que o mesmo confere a seus membros.

JOGOS DE FAZ DE CONTA

No jogo do faz-de-conta, a criança procura imitar pessoas próximas a elas no desejo de ser tal pessoa na realidade. As brincadeiras de faz-de-conta, muitas vezes chamadas de jogos dramáticos, envolvem a representação e a elaboração de papéis, as crianças aprendem a imaginar situações. A criança procura imitar pessoas próximas a elas para reproduzir com detalhes de gestos e falas de pessoas em certos papéis sociais ou personagens de filmes ou até de histórias conhecidas, inventam e alimentam suas fantasias, utilizando linguagens corporal, musical ou verbal.

Quantas vezes presenciamos crianças brincando com uma boneca dando comida ou mamadeira imaginária? Meninos e meninas brincando de papai e mamãe. Médico, manicure. Meninos no parque empinando pipa, com movimentos iguais aos verdadeiros.

Vygotsky (2001) denomina estas situações de jogo de papéis, e Piaget de jogo simbólico, e conhecemos também, como jogo de faz-de-conta, esse tipo de jogo aparece, segundo Kishimoto (2003), “durante o segundo ano de vida com o aparecimento da representação e da linguagem”.

A criança estabelece um diálogo marcante com seus parceiros e com seus bonecos, criando novidades nas brincadeiras de faz-de-conta. Ao brincar de faz-de-conta as crianças buscam superar contradições, motivadas pela possibilidade de lidar com o acaso, com regra e a ficção. O jogo de faz-de-conta desenvolve-se a partir das atitudes das crianças, usando certos objetos definindo

situações em que há determinadas regras.

Conforme a experiência de cada criança, maior será a criação de situações imaginárias, podendo ter maior controle sobre a história que vai ser criada, podendo planejá-la, distribuir os papéis que a compõe, construindo cenários para neles brincar, tornando a brincadeira prazerosa, consolidando a dimensão da fantasia que ela está desenvolvendo.

O jogo simbólico é a representação corporal do imaginário, e apesar de nele predominar a fantasia, a atividade psicomotora exercida acaba por prender a criança à realidade. Na sua imaginação ela pode modificar sua vontade, usando o faz-de-conta, mas quando expressa corporalmente as atividades, ela precisa respeitar a realidade concreta e as relações do mundo real.

Na pré-escola, o raciocínio lógico ainda não é suficiente para que ela dê explicações coerentes a respeito de certas coisas. O poder de fantasiar ainda prepondera sobre o poder de explicar. Então, pelo jogo simbólico, a criança exercita não só sua capacidade de pensar, ou seja, representar simbolicamente sua ação, mas também, sua habilidade motora, já que salta, corre, gira, transporta, rola, empurra, etc. Assim é que se transforma em pai e mãe para seus bonecos ou diz que uma cadeira é um trem.

Didaticamente devemos explorar com muita ênfase as imitações sem modelo, as dramatizações, os desenhos e pinturas, o faz-de-conta, a linguagem, e muito mais, permitir que realizem os jogos simbólicos, sozinhas e com outras crianças, tão importantes para seu desenvolvimento cognitivo e para o equilíbrio emocional.

No jogo simbólico, a criança consegue colocar-se no lugar da outra, podendo compreendê-la, e também podendo reviver situações em que foram felizes ou que causaram algum desconforto, possibilitando uma ação contrária. E com o passar do tempo aproxima-se da realidade.

Para Kishimoto (2001), o aparecimento da substituição de objetos é uma característica do jogo simbólico. Por exemplo: A criança não tem e quer um carro. A criança usa um caixote ou caixa de papelão, uma tampa redonda, pronto, ele sabe que não é um carro de verdade, porém, ele conhece um carro, entra em sua caixa e a dirige. Ele está representando, em objetos diferentes, a ação do adulto.

Nos faz-de-conta das crianças também há muita representação dos seus super-heróis preferidos. A transformação da fantasia em realidade, ou vice-versa sempre estão presentes nos jogos de faz-de-conta, e as crianças em suas fantasias procuram viver o que não dominam na realidade, ou representam fatos reais procurando em suas brincadeiras sanar dificuldades, conflitos emocionais, ou desejos não atendidos, e assim vão criando sua própria linguagem.

JOGOS DE CONSTRUÇÃO

Os jogos de construção são destinados ao manuseio livre da criança, ela constrói e desconstrói representando seu imaginário, essa é uma relação com o jogo simbólico, e permite estímulo, ao desenvolvimento intelectual e afetivo.

Quando a criança consegue fazer uma representação mais perto possível de um objeto imaginado, ela chegou ao jogo de construção, assim afirma Freire J. (2004), e menciona também que o professor, como nos outros jogos, deve estar atento às ações das crianças, pois para conseguir um amplo espaço de representação, a criança tem que dispor de um variado número de material e o contato com a natureza. O professor também deve organizar grupos para construírem livremente, conversando sobre essas construções, assim essa atitude será importante para que as crianças tomem consciência de suas construções.

As crianças menores costumam fazer mais trabalhos individuais, não podendo exigir que trabalhem em grupos.

É importante o papel do professor como mediador nos jogos de construção, promovendo desafios, discussões e auxiliando as crianças em suas construções.

Os materiais como os lego, jogos de montar são muito usados nas unidades escolares de educação infantil, peças de diversos tamanhos e cores são um atrativo a mais aos pequenos. Entretanto, pode-se também, criar com caixas de papelão, material de fácil acesso, desmontando e reconstruindo, podem-se obter diversas formas, tamanhos e cores, quando encapados com papel colorido, ficando parecido aos blocos lógicos de Dienes. Esse e outros materiais: copos descartáveis de vários tamanhos; garrafas de plástico e outros passam a serem estímulos à criatividade das crianças. Nesses jogos, as crianças demonstram os níveis atingidos de seu desenvolvimento social e cognitivo, em suas construções é possível notar seu grau de compromisso com a realidade concreta. Há fantasia, porém, com maior distinção da realidade.

JOGOS DE REGRAS

De acordo com Vygotsky (2001), os jogos com regras nascem a partir de uma situação imaginária (jogos de teatrinhos), porém é muito difícil para a criança pequena se dispor a obedecer às regras, portanto esse tipo de jogo só é viável mais tarde.

O livro Rotas de aprendizagem (2002) apresenta uma síntese sobre os jogos de regras como sendo: explorados por crianças de 4 a 7 anos; brincadeiras que combinam aspectos motores exploratórios (movimento corporal e sensações); de aspectos intelectuais, com competição dos jogadores e regras preestabelecidas; de aspectos motores-exploratórios com competição e regras, pega-pega, futebol, jogo de lenço - atrás são alguns dos exemplos de combinação; xadrez, damas, dominó e jogos de percurso são alguns exemplos de outra forma de combinação. Esses jogos também auxiliam no desenvolvimento das regras sociais.

Segundo o texto, a apresentação das regras no início do jogo aos participantes é muito importante. E afirma que este tipo de jogo auxilia no desenvolvimento das regras sociais, as crianças, geralmente, extrapolam as regras do jogo para sua vida social.

Para a criança, segundo Vygotsky (2001):

“dominar as regras do jogo significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido”. Propósito esse que aparece nos jogos de regras com objetivos próprios e, entende-se que, para Vygotsky, estes são muito importantes na modelagem da personalidade da criança, pois daí inicia a auto avaliação. Avaliando sua destreza, sua habilidade e progresso, fazendo comparações com os outros. Para o autor, a partir dessas comparações a criança toma consciência de suas habilidades deixando de ser avaliada pelos outros e sim por ela mesma, julgando suas próprias ações.

Exemplo de jogo de regras: Gato e rato as crianças ficam em círculo de mãos dadas. Fora do círculo fica uma criança, que será o gato, e dentro fica outra criança que será o ratinho. As crianças da roda vão girando, enquanto a criança que representa o gato inicia o diálogo:

- “Seu ratinho está em casa”?
- “Não, senhor”.
- “A que horas voltará”?

- “Às doze horas”.
- “Que horas são”?
- “Uma hora”.
- “Que horas são”?
- “Duas horas”.

E assim sucessivamente até chegar a hora que as crianças determinaram para a volta do “rato”. A roda para de girar e o “gato” pergunta às crianças do círculo:

- “Seu ratinho já chegou”?
- “Sim senhor”.
- “Dá licença para entrar”?
- “Sim senhor”.

O gato começa a perseguir o rato, tentando pegá-lo. O jogo recomeça após terem sido escolhidas duas outras crianças para serem o gato e o rato.

JOGOS TRADICIONAIS INFANTIS

Segundo Kishimoto (2003), o jogo tradicional infantil é considerado como parte da cultura popular, vindo de longa data. Muitos dos jogos tradicionais hoje são representações de rituais e cerimoniais de adultos da antiguidade, que imitados pelas crianças passaram a ser considerados, com o passar do tempo, jogos infantis.

E por passarem-se muito tempo e a tradição continuar, passou a serem chamados jogos tradicionais infantis.

Para Chateau (1987), a criança é como o arquivista que conserva riquezas alheias. E ele nem mesmo conhece exatamente a origem dessas riquezas, se bem que às vezes confusamente adivinhe que elas vêm dos “antigos”. É que, de fato, essas origens são muito obscuras, tão bem escondidas que nem mesmo o sábio pode descobri-las com certeza.

O jogo tradicional é um tipo de jogo livre, espontâneo, no qual a criança brinca pelo prazer de fazê-lo. Portanto este tipo de jogo possibilita à criança criar sua melhor maneira de jogar, modificando-o conforme suas necessidades.

Quanto ao uso dos jogos tradicionais na educação infantil, destacamos que os mesmos deixam de ter sua característica básica, a de veicular livremente a cultura infantil, ao priorizar aspectos educativos quando utilizados pela escola. Ao inserir brincadeiras tradicionais no contexto pedagógico, com características distintas de ambientes livres como as ruas, os clubes e o espaço público em geral, a escola infantil participa do movimento de divulgação de brincadeiras tradicionais, mas sua intenção primeira é de auxiliar o desenvolvimento infantil por meio de jogos.

A brincadeira tradicional infantil, uma das representações folclóricas, baseada na mentalidade popular, se expressa, sobretudo, pela oralidade, considerada como parte da cultura popular, neste sentido, a brincadeira tradicional é uma forma de preservar a produção cultural de um povo num certo período histórico.

No entanto, essa cultura, não fica cristalizada, pois se é de forma oral que ela vai passando de

geração em geração, a brincadeira está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo.

Devido aos produtos industrializados e a falta de espaço público ficam comprometidas às tendências lúdicas espontâneas das crianças, ficando os jogos tradicionais no esquecimento.

A organização de tempo e espaço se faz necessário para realização de jogos tradicionais, não apenas com grupos isolados, como em creches e pré-escolas, que são divididas por faixa etária, é preciso uma integração ampla para o crescimento das relações sociais.

Portanto, as brincadeiras tradicionais infantis são fontes enriquecedoras enquanto resgate da cultura e prática do lúdico na constituição de grupos. Alguns jogos possuem suas características antigas, outros sofreram modificações, e sofrem de acordo com o contexto social da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As brincadeiras são muito importantes e necessárias para o pleno desenvolvimento de uma criança, seu intelecto e personalidade.

É importante ressaltar que o surgimento de práticas pedagógicas criativas depende da ação do professor no contexto escolar. A situação imaginária, mágica da brincadeira tem uma lógica, mesmo não sendo aquela formal, que ajuda a investigar e a construir nossos conhecimentos sobre a identidade, sobre os objetos e sobre o mundo com muito prazer.

Acredita-se que utilizando atividades do brincar dentro da prática educacional, obtém-se um resultado melhor em termos de desenvolvimento e, com isso, propicia também à criança a possibilidade de estar manifestando aspectos de linguagem, psicomotores, cognitivos e sociais.

As escolas têm objetivos a atingir, e o aluno tem a tarefa de adquirir conhecimentos e habilidades. Qualquer atividade por ele realizada na escola visa sempre um resultado, é uma ação dirigida e orientada para busca de finalidades pedagógicas.

O emprego dos jogos e brincadeiras em sala de aula necessariamente se transforma em um meio para realização de certos objetivos.

Os profissionais, na medida em que propiciam oportunidades para essas crianças vivenciarem diferentes atividades referentes ao brincar, estarão formando um repertório para que elas possam conhecer as diversas possibilidades, para assim identificarem o que estão sendo criadas, e quais as atividades que lhes trazem mais prazer.

Os jogos em sala de aula não precisam ser sofisticados, são materiais didáticos que bem trabalhados proporcionam condições favoráveis ao lúdico, às relações interpessoais e a aprendizagem do aluno.

Conclui-se que as brincadeiras são necessárias ao pleno desenvolvimento do organismo de uma criança, têm um papel especial e significativo na interação, seu intelecto e personalidade. Além disso, através da sua vivência e de cada etapa de seu desenvolvimento e suas experiências, a criança será fortalecida e se tornará um adulto equilibrado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. V.1,2 e 3.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1954.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. 4. ed. São Paulo, Scipione, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Rotas de aprendizagem**: Organização do Trabalho Pedagógico, Módulo 2, 2002.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

WEISS, M. L. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. DP & A Editora, Rio de Janeiro: 2006.

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO CONTEXTO URBANO

MARIA FERNANDA ANDRADE DA SILVA

Graduação em História pela Universidade Cruzeiro do Sul (2001); Professora de Ensino Fundamental II – História na EMEF Abrão Huck, Doutor, Professora de Ensino Fundamental II-Geografia na EMEF Francisco Meirelles.



RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar o desenvolvimento sustentável nas cidades. A relevância dessa discussão dá-se pelos desafios que as cidades apresentam ao mesmo tempo em que o espaço urbano expande-se cada vez mais em escala mundial. Para ampliarmos nosso entendimento sobre o assunto, buscou-se compreender como o conceito de desenvolvimento sustentável é traduzido pela ONU nas conferências internacionais, tratados e relatórios. Em seguida, foram considerados os desafios enfrentados no contexto urbano, tendo como principal aporte os dados emitidos pela ONU-Habitat no relatório mundial sobre as cidades. Por fim, foi apontado que os agentes econômicos constituem um dos elementos que dificultam o desenvolvimento sustentável na sua plenitude.

Palavras-chave: Desenvolvimento Sustentável; Cidades; Meio Ambiente.

INTRODUÇÃO

O surgimento da noção de Desenvolvimento Sustentável deve-se à preocupação global com os riscos da degradação ambiental. Em especial após a ECO-92, esse conceito tem ganhado destaque no campo acadêmico, no científico, nos fóruns e nas conferências internacionais. Tendo em vista a relevância sobre este assunto, buscar-se-á nesta pesquisa analisar o desenvolvimento sustentável nas cidades.

Na primeira parte deste trabalho, foi considerado como o conceito de sustentabilidade tem sido traduzido pelos órgãos internacionais da ONU em tratados, em documentos. Este trabalho é resultado de leituras e debates na disciplina de “Geografia Política e Meio Ambiente”, realizada no primeiro semestre de 2013, ministrada pelo prof. Dr. Wagner Costa Ribeiro, do Departamento de Pós- Graduação em Geografia- FFLCH – USP. Conferências internacionais. Em seguida, buscou-se mostrar os problemas que as cidades enfrentam com base nos dados do relatório da ONU-Habitat. E por fim mensuraram-se os desafios enfrentados pelas cidades em âmbito global, buscando acentuar a necessidade de novos paradigmas no modo de produção e consumo para que se alcance o desenvolvimento sustentável na sua totalidade. Por fim, abordaremos os desafios de desenvolvimento sustentável nas cidades. Para abordarmos sobre esse assunto contamos ainda, com o apoio bibliográfico de autores que têm discutido sobre o conceito de sustentabilidade e os desafios ecológicos e sociais enfrentados pelas cidades em escala global.

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO CONTEXTO URBANO INTERNACIONAL

A preocupação com o Meio Ambiente surgiu em decorrência da degradação ambiental provocada pelo rápido crescimento econômico dos anos 1950 e 1960. Dentro desse contexto, surgem movimentos ambientalistas que buscavam alternativas de produção de ante-riscos e degradação ao meio ambiente. O debate sobre meio ambiente ganhou força na ONU a partir de 1970, impulsionado pelas reflexões críticas do economista Sachs sobre a problemática ambiental decorrente do desenvolvimento voltado para o crescimento econômico. (RIBEIRO, 2010, p. 110). A discussão sobre o meio ambiente e sobre o desenvolvimento humano alcançou maior amplitude após a primeira Conferência de Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano, promovida pela ONU, realizada em Estocolmo, Suécia, em 1972. Naquele foi criado o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA2. Um ano após essa conferência, o PNUMA realizou a primeira reunião em Genebra. Na ocasião, foi empregado o conceito de ecodesenvolvimento, pelo então presidente do programa. Tal conceito foi formulado em 1974 por Ignacy Sachs, que em síntese definiu o ecodesenvolvimento como um estilo que deveria ser empregado em especial aos países de Terceiro Mundo, fundado na relação de não destruição à natureza, conforme Ribeiro (2010, p. 111).

Cabe destacar que o conceito de ecodesenvolvimento formulado por Ignacy Sachs, anos depois, daria origem à expressão desenvolvimento sustentável. O conceito de ecodesenvolvimento foi novamente referendado durante a Conferência das nações Unidas sobre o Comércio e Desenvolvimento, promovido pelo PNUMA em 1974, 2 O PNUMA é órgão responsável por catalisar a ação internacional e nacional para a proteção do meio ambiente com perspectiva de desenvolvimento sustentável. Na qual o conceito de ecodesenvolvimento aparece como “a relação harmoniosa entre a sociedade e o seu meio ambiente.” Um ano após, esse conceito é definido no relatório de Que Faire, trazendo a noção de desenvolvimento sustentável. (RIBEIRO, 2010, p. 11). No entanto, a consolidação desse conceito deu-se a partir dos trabalhos da Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento – CMMAD, que promoveu entre os anos de 1985 e 1987 mais de 75 estudos e relatórios.

Entre os documentos produzidos destacou-se o relatório e o protocolo “Nosso Futuro Comum”, mais conhecido como a declaração Brundtland, que definiu o conceito de desenvolvimento sustentável como uma necessidade para atender as necessidades presentes sem comprometer as gerações futuras. O relatório de Brundtland traduz o conceito de Desenvolvimento Sustentável e ainda elabora um plano para a sua implementação: (Brundtland, Commissionn Environment and Development 1991, p. 49).

- Sustainable development is best understood as a process of change in which the use of resources, the direction of investments, the orientation of technological development, and institutional change all enhance the potential to meet human needs both today and tomorrow;
- The goal of sustainability requires that all countries rethink their policies and actions with respect to their impact on world ecology and economic development;
- Recommend means to foster greater cooperation among developed and developing countries, and to attain mutually supportive objectives taking account of the interrelationships among people, resources, environment, and development;
- Propose long-term strategies to achieve sustainable development, combining global economic and social progress with respect for natural systems and environmental quality.
- Sustainable development means meeting the basic needs of all and extending to all the opportunity to satisfy their aspirations for a better life; But it also implies acceptance of consumption standards that are within the bounds of ecological possibility and to which all can aspire;
- Policies to meet human needs by achieving full growth potential must, therefore: increase productive capacity and simultaneously widen opportunities for equitable advancement;

Em consonância com o relatório “O nosso Futuro Comum”, Desenvolvimento Sustentável significa satisfazer às necessidades básicas de todos e estender a todos a oportunidade de satisfazer

as suas aspirações para uma vida melhor, bem como a aceitação dos padrões de consumo que estão dentro dos limites da possibilidade ecológica. Aponta a preocupação de políticas para atender às necessidades humanas por meio da realização de potencial de crescimento.

Desse modo, o Desenvolvimento Sustentável não leva em conta apenas o ecológico, como também o social. A publicação desse relatório conduziu a ONU a convocar um debate por meio da Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente e o Desenvolvimento - CNUMAD, realizada em junho de 1992 no Rio de Janeiro, conhecido como Rio-92. Nessa conferência, o conceito de desenvolvimento Sustentável foi traduzido conforme indica o texto abaixo:

Desenvolvimento sustentável implica ainda a manutenção, uso racional e valorização da base de recursos naturais que sustenta a recuperação dos ecossistemas e o crescimento econômico. Desenvolvimento sustentável implica por fim, a incorporação de critérios e considerações ambientais na definição de políticas e de planejamento de desenvolvimento e não representa uma nova forma de condicionalidade na ajuda ou no financiamento para o desenvolvimento. (Relatório da Delegação Brasileira 1992 - IPRI RIO 92).

Desse ponto de vista a definição do conceito de desenvolvimento sustentável traduzido na ECO-92, vai ao encontro do que foi traduzido no relatório de Brundtland. Cabe destacar que a discussão sobre desenvolvimento sustentável, foi impulsionada após a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente e o Desenvolvimento – CNUMAD. À guisa de exemplo, entre 8 de agosto e 4 de setembro de 2002, foi realizada em Johannesburgo, (África do Sul), a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável. Esse tema novamente ganhou lugar em maio de 2012, na Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, realizada no Rio de Janeiro, a Rio +20. Assim, podemos observar que o conceito de Desenvolvimento Sustentável na atualidade tem sido debatido na política internacional. Dentro dessa conjuntura, ocorre a discussão sobre cidades sustentáveis, que também tem ganhado campo nas conferências internacionais.

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO CONTEXTO URBANO

O debate sobre desenvolvimento sustentável nas cidades vem ganhando cada vez mais campo. Essa discussão é oportuna, pois cidades, em escala global, enfrentam desafios, além do mais, grande parte da população mundial vive nas áreas urbanas. Segundo os dados do Fundo de Populações das Nações Unidas – UNFPA, 55% da população mundial moram nas cidades. No caso do Brasil, atualmente 76% da população vivem em área urbana, segundo o censo do IBGE de 2020. As estatísticas mostram que o futuro da humanidade é inevitavelmente, viver nas cidades. Desse modo, as cidades nos países desenvolvidos e em desenvolvimento precisam preparar-se para enfrentar os desafios socioeconômicos e ambientais que desde já estão presentes.

Tendo em vista essa demanda, a ONU criou um órgão específico para atender o desenvolvimento sustentável ecológico e social nas cidades. Assim, após a reunião de Habitat (I) realizada em Vancouver no Canadá, em 1978, foi fundado o Programa de Assentamentos Humanos- ONU-HABITAT, com sua sede em Nairóbi, no Quênia, e com escritório regional para a América Latina e o Caribe instalado no Rio de Janeiro desde 1996.

A ONU-HABITAT é encarregada de coordenar atividades em assentamentos humanos dentro do sistema das Nações Unidas, por meio de intercâmbio global de informações sobre assentamentos humanos, além de colaborar com a governança dos Estados prestando assessoria técnica para enfrentar os desafios às pequenas e grandes cidades. (www.onu.org.br/onu-no-brasil/onu-habitat). Desse modo, a ONU-HABITAT tem a missão de promover social e ambientalmente o desenvolvimento sustentável, por meio de assistência técnica aos governos locais. Para isso, ela tem desenvolvido os seguintes programas: “Terreno urbano, legislação e governança. Planejamento urbano e design.

Economia urbana. Serviços urbanos básicos. Habitação e urbanização de favelas”. (UN-Habitat Global Activities Report 2013)

A ONU-HABITAT tem criado aproximadamente 154 programas técnicos e projetos em 61 países do mundo, a maioria deles em países em vias de desenvolvimento. Esses programas ajudam governos a criar políticas e estratégias que visam ao fortalecimento de uma gestão autossuficiente em âmbito nacional e local. Um exemplo concreto dessa gestão ocorreu em maio de 2013 na cerimônia de inauguração do novo escritório da ONU-Habitat em São Paulo. Na ocasião, foi assinado um acordo da ONU-Habitat que propõe uma nova iniciativa para fortalecer uma estratégia inédita para a governança metropolitana no estado de São Paulo. Na ocasião, o oficial encarregado do escritório regional da ONU-Habitat para América Latina e o Caribe, Alain Grimard, e o Presidente da Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano-Emplasa, Renato Pires de Carvalho Viégas, firmaram um seguinte compromisso e a criação do seguinte projeto:

O projeto desenvolvido pela EMPLASA e ONU-Habitat tem como objetivo ajudar no processo de elaboração e execução do Plano de ação da Macrometropole de São Paulo. O instrumento tem como objetivo a criação de uma estratégia de planejamento a longo prazo baseado na formulação e implementação de políticas públicas integradas para a área Macrometropolitana. ONU-Habitat também desenvolverá uma estratégia de governança para a carteira de projetos, que buscam a promoção do desenvolvimento urbano e econômico integrado na região.[...] Com 173 municípios é uma extensão de 200 quilômetros, a Área Macrometropolitana de São Paulo, compreende 20% do território do estado de São Paulo e uma população de 30 milhões de habitantes, que representa 73% da população total do estado. Desta percentagem 95% vive em cidades. Em termos econômicos, a Área Macrometropolitana de São Paulo concentra o 83,4% do PIB do estado e o 27,6% do PIB do país. (<http://www.onuhabitat.org>)

A implantação desses projetos é de relevância, não apenas para o estado de São Paulo, pois as cidades necessitam de ações políticas que promovam o desenvolvimento social e ambientalmente sustentável.

Nesse sentido, a ONU-Habitat divulgou um relatório em 2013 sobre as cidades e nele foram apresentados os problemas presentes no urbano em todo mundo, seja nas pequenas ou grandes cidades. As informações emitidas pelo relatório apontam que as mudanças climáticas nas cidades têm sido um dos principais problemas das cidades na atualidade:

Climate change is one of the most significant environmental concerns facing urban areas. Cities contribute significantly towards climate change, primarily through highly-concentrated consumption and waste production. In turn, climate change-induced risks (rising sea levels, changing precipitation patterns and other extreme weather events) can disrupt or destroy cities' physical infrastructures and urban economies, seriously impacting on the lives of urban dwellers - the world's population majority. (UN-Habitat Global Activities Report 2013)

A esse respeito, pode-se observar que o aumento da temperatura contribui para a ocorrência e intensificação de eventos extremos. No caso de São Paulo, as pesquisas mostram que o volume de precipitações começou a aumentar a partir de 1970, intensificando-se no século XXI. Até 1970, chuvas de 80 mm num só dia eram raras, na média uma por década; de 2001 a 2010, foram nove. (Estação Meteorológica do IAG-USP). O aumento do volume de chuvas em São Paulo tem resultado em prejuízos financeiros para o Brasil. Uma pesquisa realizada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP-, mostrou que nos dias de fortes chuvas identificam-se cerca de 750 pontos de alagamentos na cidade, ocasionando prejuízo de cerca de 336 milhões no ano para o país.

O segundo problema divulgado pelo relatório da ONU-Habitat, diz respeito à queima de combustíveis fósseis nas cidades:

A second environmental concern for cities is fossil fuel use and its likely long-term

impacts. About 95 per cent of transport energy comes from petroleum. Apart from widespread pollution, fossil fuel use has promoted suburbia - low-density and sprawling urban forms - extensively dependent on private cars. (UN-Habitat Global Activities Report 2013).

À guisa de exemplo, na cidade de São Paulo, a mobilidade urbana é feita principalmente pelo transporte rodoviário. Uma pesquisa realizada pelo metrô, em 2007, atesta esse fato:

1. **Tabela I-** Mobilidade urbana de São Paulo

30,8% São feito a pé
25% transporte público
32% de carro particular
10,1% de metrô ou trem
1,7% de moto
7% de bicicleta
0,3% de táxi
0,1% outros

Fonte: Portal de Mobilidade Urbana Sustentável (2015)

Há que se pese, a cidade de São Paulo foi planejada para o transporte rodoviário, desde o plano de avenidas de Prestes Maia, na década de 1930, composto por uma série de anéis viários ligando as avenidas. O sistema viário da cidade é notadamente heterogêneo e conta com duas grandes artérias, a Marginal Tietê e o Marginal Pinheiro, interligando-se com rodovias estaduais e federais, e um sistema de avenidas, entre as quais: Avenida 23 de Maio, Avenida Radial Leste, Avenida Rebouças, Avenida Nove de Julho, Avenida do Estado, Avenida Prestes Maia, Avenida Cruzeiro do Sul, entre outras. São aproximadamente 17.303 km de extensão do sistema viário de São Paulo. Apesar da vasta extensão viária, a cidade enfrenta diariamente quilômetros de congestionamento, o que se dá porque a mobilização é feita de ônibus ou de automóvel individual, em detrimento do transporte de trem ou metrô. Para reverter esse quadro, faz-se necessário mais investimento público em transporte não motorizado, pois as vantagens do transporte em trilhos são inúmeras, conforme são apontadas pela Companhia de Metrô de São Paulo:

(O metrô emite) aproximadamente 50 vezes menos gases de efeito estufa por passageiro quilômetro (km) que os automóveis e quase 25 vezes menos que a emissão gerada pelo ônibus em São Paulo. Isto significa a emissão de 2 gramas em CO² equivalente (gCO₂e) gerada indiretamente pela operação dos trens do Metrô de São Paulo para transportar 1 passageiro pela distância de 1 km.” (Cia. do Metropolitano de São Paulo – Metrô / Pesquisa OD 2007).

Apesar dos benefícios ecológicos suscitados pela locomoção de metrô, São Paulo conta com apenas 101,4 km de extensão de malha metroviária, enquanto a Cidade do México possui em extensão de 200,88 km, sendo que o seu metrô foi implantado na mesma época que o foi em São Paulo. Por essa razão, as linhas de metrô existentes na cidade não atendem a população de forma adequada, os trens e metrôs circulam superlotados e ainda em muitos lugares a população não é atendida por essa modalidade de transporte. Esse quadro mostra a necessidade de maior investimento nesse setor.

Observa-se ainda que a mobilidade urbana na maior parte das cidades brasileiras tem um custo elevado. Esse quadro foi evidenciado em junho/julho de 2013 pelas ondas de protestos que eclodiram em várias cidades do Brasil, reivindicando a redução de preço das passagens e pela tarifa zero. Além disso, consideramos necessário maior investimento em transporte mais limpo, como metrôs, trens, pistas para ciclista e corredores de ônibus, uma vez que tais medidas são necessárias para que tenhamos uma cidade sustentável, conforme Constanza (1994, p. 75), que os “efeitos

das atividades humanas permaneçam dentro de limites a fim de que não destruam a diversidade, complexidade e funções do sistema ecológico de suporte da vida”. Aliás, existem outros problemas na cidade que merecem atenção, como a questão socioeconômica, como mostra o texto abaixo:

There are three important social challenges: increasing urban poverty and inequality; proliferation of urban slums; and demographic youth bulge. Global poverty levels are increasing and compounded by rising food and energy prices. In 2008, the number of poor people increased by between 130 and 150 million on account of increased food prices. Poverty levels in developing countries appear to be increasing amid increasing levels of urbanization. This has been referred to as ‘the urbanization of poverty’, in which the weight of poverty incidence is moving from rural to urban areas, with urban poverty increasing faster than the national rate. The number of persons below the extreme poverty line (USD1/day) in urban areas of developing countries increased from 236 million (1993) to 283 million (2002). (UN-Habitat Global Activities Report 2013)

Conforme o exposto, os níveis de pobreza nas cidades vêm aumentando em escala global, piorados pelo aumento dos preços de alimentos e energia. Esse quadro tem se agravado em especial nos países em desenvolvimento em meio a crescentes movimentos de urbanização, em que, o peso da incidência da pobreza nas áreas rurais vem-se movendo para áreas urbanas. Esse fenômeno tem sido referido como “urbanização da pobreza”, em que o número de pessoas abaixo da linha de pobreza extrema (USD1/day) em áreas urbanas, em países em desenvolvimento, aumentou de 236 milhões (1993) para 283 milhões (2002). A pobreza vem acompanhada da falta de moradia adequada para uma parcela das pessoas que vivem nos centros urbanos. No caso da cidade de São Paulo, embora conte com programas de habitação para moradia popular como: a Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo – CDHU; a Companhia de Habitação de São Paulo–COAB, empresa estatal responsável por executar políticas públicas de habitação na cidade de São Paulo e em sua região metropolitana, tendo como principal acionista a Prefeitura Municipal de São Paulo, “Minha Casa Minha Vida” (programa do Governo Federal), eles não têm atendido à demanda da população. Os dados do IBGE de (2010) mostram que São Paulo tem 2 milhões de habitantes, ou seja, 11% de seus habitantes, vivendo em favelas e em assentamentos irregulares. Contudo, a falta de moradia afeta outras metrópoles no Brasil, como Belém, que possui 53,9% de seus moradores vivendo em moradias subnormais; Salvador com 26,1%; São Luís com 24,5% e Recife 23,2% . (IBGE, 2010).

Contudo, o relatório da ONU-Habitat aponta que o aumento da pobreza urbana tem atingindo muitas cidades na Europa e dos Estados Unidos. Porém, a África e a América Latina concentram maior desigualdade social, do acesso à educação à saúde e de infraestrutura básica. (UN-Habitat Global Activities Report 2013).

Parafraseando o relatório da ONU-Habitat, publicado em 2013, o futuro da humanidade é inevitavelmente urbano. Porém, o rápido crescimento urbano desordenado impediu a redução das desigualdades, resultando em muitos desafios: social e ecológico.

A degradação do meio ambiente tem resultado na alteração do clima. Em âmbito social, as cidades têm concentrado altas taxas de desempregados, tanto nos países do Sul como do Norte; produção de resíduos, poluição e proliferação de favelas. Atualmente, um terço da população urbana nos países em desenvolvimento reside em favelas, com prevalência na África Subsaariana, em que 62% dos seus habitantes moram em habitações subnormais.

Contudo, a concentração das pessoas em áreas urbanas não constitui um problema. A vida na cidade pode ser benéfica se forem aplicadas políticas corretas e um bom planejamento, podendo levar à redução de consumo de energia, à consolidação dos gastos com saúde, educação e infraestrutura. (Fundo de População das Nações Unidas - UNFPA).

Para que tais aspirações se concretizem, a UN-Habitat vem desenvolvendo programas junto a governos, auxiliando-os na governança, na aplicação do recurso de conhecimento e experiência, tendo como foco o revigoramento do compromisso em assentamentos humanos para um mundo

inevitável de cidades.

O DESAFIO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA URBE

Conforme expresso pelo relatório da ONU-Habitat, as cidades se deparam com vários desafios, tais como a escassez de áreas verdes na cidade, o que contribui para o agravamento dos problemas ambientais e para a qualidade de vida dos cidadãos. No caso de São Paulo, há poucas áreas verdes na cidade. Para amenizar esse problema, as autoridades políticas de São Paulo implantaram um projeto de ampliação dos parques urbanos na cidade, que está em consonância com a proposta da Organização das Nações Unidas – ONU, mais especificamente durante a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD), a Rio-92, em que se propôs aos estados criarem medidas que incorporem o desenvolvimento sustentável. Assim, o projeto de criação de 100 parques na cidade de São Paulo veio atender a essa demanda. (PREFEITURA DE SÃO PAULO/SVMA).

Outro ponto que merece atenção diz respeito ao modo de produção industrial. A indústria tem explorado os recursos naturais em grande escala, o que compromete escassez deles para as gerações futuras. Entretanto, a indústria produz cada vez mais, criando necessidades e promovendo o consumo, seja pela moda, seja pelo sistema de crédito. A esse respeito Baudrillard (2007, p. 171) faz a seguinte afirmação: “o sistema do crédito coloca aqui um máximo à irresponsabilidade do homem frente a si mesmo: aquele que compra aliena aquele que paga, trata-se do mesmo homem, mas o sistema, pelo seu desnível no tempo faz com que não se tenha consciência disso.” No caso da moda, tem a função de promover a morte dos produtos, fazendo com que pareçam ultrapassados. Além disso, os objetos morrem rapidamente, eles são produzidos para durarem pouco. A esse respeito, certo fabricante de peças de automóvel declarou que uma peça fabricada para durar “somente sessenta mil quilômetros”, poderia ser industrializada para um período de vida mais longo e pelo mesmo custo de produção, (Baudrillard, 1968, p. 154,155).

Desse modo, o paradigma produtivo atuante aumenta a produção de resíduos e exige uma maior extração dos recursos naturais, contrário ao modelo de desenvolvimento sustentável, conforme Bellen (2006, p. 25): “[...] o desenvolvimento sustentável é o que atende às necessidades das gerações presentes sem comprometer a possibilidade das gerações futuras atenderem suas próprias necessidades”.

Atualmente grande parte da produção de bens de consumo está centrada nas mãos de cerca de 40 mil empresas transnacionais com cerca de 250 mil filiais, Shachs (2007, p. 308). Segundo o autor, para reverter esse quadro, necessita-se de uma intervenção do Estado com apoio de outras instituições como a ONU e o Banco Mundial e promover uma reforma de ordem internacional, para que possamos caminhar para um desenvolvimento sustentável. Porém, queremos ressaltar que a responsabilidade com o desenvolvimento sustentável não se restringe apenas aos órgãos internacionais, são necessários o compromisso e a ação individual dos sujeitos sociais.

Por essa razão, faz-se necessária uma consciência crítica dos sujeitos sociais e não entrar na lógica do capital do consumo desenfreado, pois o capital industrial tem produzido sujeitos passivos de absorção e de apropriação, o que leva a confrontar os esquemas ingênuos de comportamento e de alienação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do nosso trabalho, observou-se o desafio que as cidades enfrentam na atualidade. Por isso, consideramos oportuno o tratamento dado ao conceito de Desenvolvimento Sustentável pelos órgãos da ONU, que tem levado não apenas à definição do conceito como também a estratégias e ações concretas, o que perpassa o econômico, social e ambiente nas cidades em todo o globo.

Contudo, apesar dos esforços que têm sido feitos, no transcorrer deste trabalho pode ser observado que os problemas ecológicos e sociais aumentam a cada ano nas cidades. Refletir sobre esse assunto nos leva a pensar sobre a necessidade de fazermos ajustes no nosso modo de produzir, consumir e planejar o urbano.

Portanto, isso envolve a ação dos indivíduos que devem consumir de forma consciente, evitar os excessos e desperdícios.

No entanto, para que alcancemos o desenvolvimento sustentável na urbe, é necessário que haja a implementação de políticas públicas no planejamento urbano, controle de qualidade, a implantação de leis que sejam capazes de minimizar os impactos ambientais. Porém, tais medidas devem ser aplicadas em âmbito global, pois vivemos num mundo globalizado. Nesse caso, as mercadorias circulam em todo mundo, por isso não adiantaria apenas um país ter o controle de qualidade dos objetos enquanto outros continuariam produzindo mercadorias para durarem pouco. Além disso, os problemas ambientais como a poluição não têm fronteiras. Nesse sentido, consideramos que os problemas urbanos devem ser discutidos não apenas localmente, como também em âmbito internacional, tal como a ONU tem feito.

REFERÊNCIAS

ASCELRAD, Henri. **Políticas ambientais e construção democrática**. IN: O desafio da Sustentabilidade: um debate socioambiental no Brasil. (Orgs) Viana, G.; Silva M.; Diniz, Nilo. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

ALIER, Joan Martínez. **O Ecologismo dos Pobres**. São Paulo: Editora Contexto, 2ªed. 2012.

ARANTES, José Tadeu. **Prejuízo ao país com enchentes em São Paulo ultrapassa R\$ 762 milhões por ano**. 15 de Março de 2013. Disponível em: <http://www.agencia.fapesp.br/>. Acesso em março de 2021.

BAUDRILLARD, Jean. **O sistema dos Objetos**. São Paulo: Perspectiva, 1969.

_____. **A sociedade de consumo**. Rio de Janeiro, Elfos, 1995.

BARONI, Margaret. **Ambigüidades e Deficiências do conceito de Desenvolvimento Sustentado**. In Revista de Administração de empresa. São Paulo, 32(2), abril/junho. 1992.

COSTANZA, Robert. **Economia ecológica**: uma agenda de pesquisa, In: Valorando a natureza - análise econômica para o desenvolvimento sustentável. Editora Campus. Rio de Janeiro. 1994.

CHAMBERS, Robert e CONWAY, Gordon R. **Sustainable Rural Livelihoods**: practical concepts for the 21st century. Institute of development studies: Discussion Paper nº 296, 1992.

ROMEIRO, Ademar Ribeiro. **Meio ambiente e dinâmica de inovações na agricultura**. São Paulo: Annablume. FAPESP. 1998.

Rodrigues, M. Eugénia (2009) “**Ambiente, Sustentabilidade e Cidade**” in: Carlos Fortuna e Rogério Proença Leite (orgs), Plural de Cidade: Novos Léxicos Urbanos. Coimbra: Almedina, 265-282.

SACHS, Ignacy. **Rumo à e rumo à Ecosocioeconomia** – teoria e prática do desenvolvimento.

São Paulo: Cortez ed. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice**. O social e o Político na pósmodernidade. 13.ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

VEYRET, Yvette. **Riscos: O homem como agressor e vítima do meio ambiente**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

VERONA, Juliana Augusta, TROPPEMAIR, H. **Evolução das Questões Ambientais, qualidade Ambiental e de vida e a cidade de várzea Paulista-SP**: Breve comparação de Conceitos. IN: Revista Nacional. Geografia. Vol. 29 Número1, Janeiro Abril 2004.

RIBEIRO, Wagner Costa. **A ordem ambiental internacional**. São Paulo: 2ª edição Ed. Contexto, 2010. SITES CONSULTADOS Companhia Ambiental do Estado de São Paulo. Disponível: <http://www.cetesb.sp.gov.br>. Acesso em março de 2021.

Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Relatório da Delegação Brasileira 1992 - IPRI - Coleção Relações Internacionais. Disponível em: www.onu.org.br. Acesso em março de 2021.

Estação Meteorológica do IAG/USP. Seção técnica de serviços meteorológicos. Instituto de astronomia Geofísica e Ciência atmosférica da USP. Disponível em: www.estacao.iag.usp.br/Boletins/1997. Acesso em março de 2021.

Fundo de População das Nações Unidas – UNFPA. Disponível em: WWW.UNFA.ORG.BR. Acesso em março 2021.

Frota de veículos em SP - por tipo de veículo. Departamento Estadual de trânsito de São Paulo-DETRAN-SP. Disponível em: www.detran.sp.gov.br. Acesso em março de 2021.

ONU-HABITAT. Disponível em: www.onuhabitat.org. Acesso em março de 2021.

Prejuízos ao país com enchentes em São Paulo. - Agência FAPESP – Disponível em: www.agencia.fapesp.br. Acesso em março de 2021.

Relatório da ONU Habitat de 2012. Disponível em: www.unhabitat.org- UN-Habitat Global Activities Report. Acesso em março de 2021.

Tudo sobre transporte público de São Paulo. Disponível em: www.sptrans.com.br. Acesso em março de 2021.

UN-Habitat Global Activities Report 2013- Our Presence and. Disponível em: www.onu.org.br/onu-no-brasil/onu-habitat. Acesso em março de 2021.

A CONTRIBUIÇÃO DAS TDIC PARA A CONTINUIDADE DO APRENDIZADO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

MARILENE SIMÕES ROCHA

Graduação em Pedagogia (2002); Graduação em Letras (2008); Especialista em Cultura e Literatura (2020). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I- na EMEI Professor Tito Livio Ferreira desde 2018 e Professora de Ensino Fundamental I na E.E Padre Manoel da Nóbrega desde 2021.



RESUMO

Este artigo tem como tema “Tecnologia e Ensino remoto emergencial”, a escolha desse tema partiu da observação da necessidade de compreender como os recursos tecnológicos influenciaram na promoção da continuidade do ensino escolar em tempos de ensino remoto emergencial em decorrência da pandemia do vírus da Covid-19. A realização deste estudo justifica-se pela sua relevância para a compreensão do valor das TDIC para a prática educativa diante dos desafios representados pelo ensino remoto emergencial. O questionamento que moveu a elaboração deste artigo foi: Qual a importância das TDIC no processo de ensino e aprendizagem em tempos de ensino remoto emergencial? O objetivo principal foi investigar os impactos do uso das TDIC para o processo de ensino e aprendizagem em tempos de ensino remoto emergencial. A metodologia de pesquisa utilizada foi a pesquisa bibliográfica que resultou em referencial teórico desenvolvido a partir dos estudos de autores como Bates (2017), Cassati (2020), Sabino et al. (2018), Sanches (2020), Tenente (2020), entre outros. Por meio da pesquisa desenvolvida, percebeu-se que as TDIC permitiram a continuidade do ensino e aprendizado escolar, realizado de maneira remota em decorrência do fechamento das escolas para conter o avanço da pandemia da Covid-19. Concluindo-se, portanto, que as TDIC são de suma importância em tempos de ensino remoto emergencial.

Palavras-chave: TIDS; Ensino remoto emergencial; Tecnologias; Prática Educativa;

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema “Tecnologia e Ensino remoto emergencial”, a escolha desse tema partiu da observação da necessidade de compreender como os recursos tecnológicos influenciaram na promoção da continuidade do ensino escolar em tempos de ensino remoto emergencial em decorrência da pandemia do vírus da Covid-19. Portanto, percebe-se que o tema deste artigo, é um tema atual, que está cada vez mais presente nas discussões acadêmicas da sociedade contemporânea e despontando como de suma relevância para os educadores que se propõe a exercer uma prática educativa atualizada e atenta com as mudanças da sociedade (CASSATI, 2020).

Levantamentos preliminares, feitos na intenção de construir o referencial teórico deste estudo, levaram à compreensão de que a Educação Básica a Distância em tempos de pandemia tem sido uma temática intensamente discutida e acompanhada de acirrados debates na sociedade brasileira. Assim, ficou claro que já é possível ser encontrado um volume considerado de obras disponíveis na literatura acadêmica sobre o tema, pois, o assunto tornou-se foco das discussões acadêmicas voltadas para a educação no país e no mundo, a partir do primeiro semestre de 2020.

Contudo, foram também encontrados como fontes de pesquisa, debates, reportagens e opiniões de especialistas do âmbito da educação que puderam fornecer referencial para este levantamento

bibliográfico. Fontes essas trazidas à luz, principalmente, pelos veículos de imprensa online. O tema vem, nestas discussões recentes, sendo denominado como “ensino remoto emergencial”. Tendo em vista as questões colocadas acima, a realização deste estudo justifica-se pela sua relevância para a compreensão do valor das novas tecnologias para a prática educativa diante dos desafios representados pelo ensino remoto emergencial.

A problematização deste artigo volta-se para o que ressalta Cassati (2020) sobre a compreensão, ainda ignorada por muitos educadores, de que é de suma importância de desenvolver uma prática educativa que aproxime a sala de aula e as novas tecnologias que estão de maneira direta e indireta cada vez mais presentes em todos os espaços da sociedade, inclusive nas escolas e casa dos alunos, sobretudo em tempos de ensino remoto emergencial.

Com o avanço das TDIC, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, os alunos estão cada vez mais imersos no mundo digital, tendo o acesso rápido às informações e a possibilidade de comunicação rápida. Diante da atual conjuntura educacional ocasionada pela pandemia do vírus da Covid-19, fica explicitada que esta proximidade entre sala de aula e recursos tecnológicos permitiu a continuidade do aprendizado escolar (SANCHES, 2020; TENENTE, 2020). Neste sentido, questiona-se neste artigo: Qual a importância das TDIC no processo de ensino e aprendizagem em tempos de ensino remoto emergencial?

Este estudo objetiva, principalmente, investigar os impactos do uso das TDIC para o processo de ensino e aprendizagem em tempos de ensino remoto emergencial. Já os objetivos específicos estabelecidos para alcançar o objetivo principal são: Investigar como deve se dar o uso das tecnologias na educação; Compreender a importância das TDIC para o processo de ensino e aprendizado em tempos de ensino remoto emergencial.

Em relação a classificação desta pesquisa segundo à técnica de coleta de dados esta se dá como uma pesquisa bibliográfica. Uma vez que, a metodologia utilizada para a elaboração do referencial teórico deste estudo se constituiu a partir de um levantamento de leituras sobre o tema, tendo como contraponto a busca de conhecimentos sobre os fenômenos investigados na bibliografia especializada sobre o uso das TDIC em sala de aula.

Após esta introdução, apresentam-se o referencial teórico, desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica, tomando como principais referências os estudos de autores como Bates (2017), Cassati (2020), Sabino et al. (2018), Sanches (2020), Tenente (2020), entre outros. Todos selecionados devido a importante contribuição de suas obras para a compreensão do tema proposto.

OS IMPACTOS DO USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A inserção de novas tecnologias está cada vez mais real também na educação, viabilizando inúmeras possibilidades de escolhas e de abordagens, para educandos e educadores. Neste setor da educação, as tecnologias contribuem para que o educando tenha mais oportunidades e possibilidades de comunicação, interação e aquisição de autonomia em inúmeras atividades, favorecendo, por exemplo, o processo de ensino aprendizagem (BATES, 2017).

Os avanços tecnológicos vêm influenciando e contribuindo para a transformação dos métodos tradicionalista de ensino, promovendo a dinamização das aulas e a execução de práticas educativas mais interessantes e próximas da realidade de vida dos alunos. Isto posto diante da percepção de que o uso das tecnologias em sala de aula envolve o aluno com o conteúdo, onde ele participa, interage e sente a necessidade de partilhar com o outro, já que traz para a sala de aula um artifício que permeia cada vez mais o seu dia a dia (CRUZ JÚNIOR, 2018).

Assim, é de se esperar que o uso dos recursos tecnológicos de forma adequada proporcione uma crescente autonomia dos educandos na descoberta, sistematização, internalização e construção do conhecimento. Contudo, a inserção das novas tecnologias em sala de aula não dispensa a reflexão e a mediação do educador, mas, exige que o mesmo repense sua postura pedagógica.

A introdução da tecnologia na educação está associada não apenas a mudanças tecnológicas, mas também sociais. A escola de hoje deve estar preparada para receber essa nova era tecnológica, pois essa está presente na transmissão do conhecimento. Conforme Arnaud (2005) a tecnologia consiste em [...] um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os.

A relação entre a escola e a tecnologia é bastante ampla, onde a escola vem tentando se enquadrar aos novos recursos tecnológicos tentando levar um conhecimento produtivo e eficaz no seu aprendizado. Mercado (2002) diz que, com as tecnologias da informação abrem-se novas possibilidades a educação, exigindo uma nova postura do educador. Neste sentido, “a inserção dos recursos tecnológicos na sala de aula requer um planejamento de como introduzir adequadamente as TDIC para facilitar o processo didático-pedagógico da escola, buscando aprendizagens significativas e a melhoria dos indicadores de desempenho do sistema educacional como um todo, onde as tecnologias sejam empregadas de forma eficiente e eficaz” (PEREIRA, 2013, p.03).

As tecnologias na educação implicam no uso de recursos que despertam nos alunos o interesse pelo aprendizado e motiva-os através de uma ferramenta contextualizada com a sua realidade. A escola é um espaço privilegiado de interação social, mas este deve interligar-se e integrar aos demais espaços de conhecimentos hoje existentes e incorporar os recursos tecnológicos e a comunicação via internet, permitindo fazer os pontos entre conhecimentos e tornando um novo elemento de cooperação e transformação (PAPERT, 2014).

Segundo Sabino et al. (2018), o desenvolvimento da educação e da tecnologia tem acarretado diversas transformações na sociedade contemporânea, refletido em mudanças nos níveis econômico, político e social. Pode-se considerar Educação e Tecnologia como vetores do progresso que proporcionam não só o desenvolvimento do saber humano, mas também, uma evolução real para o homem.

De acordo com Leite (2008),

A escola de hoje, fazendo uso da mídia na perspectiva da TE (tecnologia e educação), precisa ir além da metodologia tradicional de ensino baseada na transmissão da informação, na memorização e no ler, escrever e contar. A escola contemporânea precisa ser problematizada, desafiadora, agregadora de indivíduos pensantes que construam conhecimento colaborativo e de maneira crítica. Assim a prática pedagógica deve fazer uso de atividades pedagógicas nas quais os alunos construam conhecimentos, lendo e escrevendo textos variados. Há necessidades de uma postura crítica diante da tecnologia na educação, diante da relação entre tecnologia e educação, ou seja, devemos buscar caminhos que conduzam o professor a praticar um ensino de qualidade em meio as mudanças velozes e estruturais das esferas do conhecimento, saberes e práticas que ocorrem na atualidade (LEITE, 2008, p.22).

A utilização das ferramentas tecnológicas na sala de aula não se resume apenas a presença de máquinas em ambiente escolar, o uso das mesmas deve estar vinculado às atividades pedagógicas, fazendo com que o aluno possa ir além do seu conhecimento, facilitando o acesso as informações. Valente *apud* Faria (2004), explica que se trata de uma inovação pedagógica fundamentada no construtivismo sócio interacionista que, com os recursos da informática, levará o educador a ter muito mais oportunidade de compreender os processos mentais, os conceitos e as estratégias utilizadas pelo aluno e, com esse conhecimento, mediar e contribuir de maneira mais efetiva nesse processo de construção do conhecimento.

Faria (2004) ainda ressalta que,

Os recursos tecnológicos facilitam a passagem do modelo mecanicista para uma educação sócio interacionista, ainda que a realização de um novo paradigma educacional dependa do projeto político pedagógico da instituição escolar, da maneira como o professor sente a necessidade desta mudança e da forma como prepara o ambiente da aula. É importante criar um ambiente de ensino e aprendizagem instigante, que proporcione oportunidades para que seus alunos pesquisem e participem na comunidade, com autonomia (FARIA, 2004, p.13).

De acordo com Martins (2016), todos os recursos usados no processo ensino e aprendizagem, com o propósito de tornar mais eficaz a transmissão da mensagem pelo professor e mais eficiente a aprendizagem pelo aluno é um elo entre o que o professor fala e a realidade que deseja transmitir, ou seja, substituir do melhor modo possível a realidade. O uso dos recursos tecnológicos é uma prática de grande relevância para se trabalhar de forma lúdica e com os desafios encontrados nas diversas disciplinas basta o professor ir em busca de recursos para se manter sempre atualizado e tornar-se um agente de mudanças no cotidiano dos discentes.

É um grande desafio para o educador, quando se fala na tecnologia, porque os equipamentos estão na escola, mas poucos utilizam e, às vezes, não se tem acesso à internet, ou não tem acesso ao equipamento, ou porque eles são utilizados na secretaria da escola. Alguns docentes não sabem como utilizar a tecnologia em sua sala, pois não estão habituados e nem sabem como incorporar as disciplinas nessa prática pedagógica. Para Valente (2009) “O educador deve conhecer o que cada uma destas facilidades tecnológicas tem a oferecer e como pode ser explorada em diferentes situações educacionais. (...) Mesmo com relação ao computador, existem diferentes aplicações que podem ser exploradas, dependendo do que está sendo estudado ou dos objetivos que o professor pretende atingir”

Para que o professor desempenhe seu papel pedagógico com competência e sintonizado com os desafios da contemporaneidade que inclui a integração da mídia no seu cotidiano escolar é necessário que ele seja um professor alfabetizado tecnologicamente. Isso significa que ele precisa possuir domínio técnico pedagógico e crítico da tecnologia. Sobre isso Mercado (2002) ressalta que:

O processo de formação continuada permite condições para o professor construir conhecimento sobre as novas tecnologias, entender porque e como integrar estas na sua prática pedagógica e ser capaz de superar entraves administrativos e pedagógicos, possibilitando a transição de um sistema fragmentação de ensino para uma abordagem integradora voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno (MERCADO, 2002, p.12).

Para que o docente consiga extrair das novas metodologias o máximo de suas potencialidades, é preciso que este tenha conhecimento na área. Atualmente, os recursos tecnológicos permeiam tanto o cotidiano das pessoas quanto a formação profissional. Ao falarmos, especificamente, da formação docente, o tema assume papel de ainda maior relevância, uma vez que, a sua utilização como ferramenta de ensino associa-se diretamente à associação entre os saberes científicos e as possibilidades de aprendizagem dos educandos (CAROLEI; LOWE, 2016).

No momento atual que vive nossa sociedade, “não basta o avanço da tecnologia dos materiais didáticos produzidos” (CAROLEI; LOWE, 2016, p.164), é de extrema necessidade repensar e transformar as formas de ensinar. Portanto, a formação docente não pode ser apenas instrumental, além de continuada, deve ser participativa e reflexiva.

Mercado (2002) diz que o espaço aula se torna um ambiente de aprendizagem, com 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. “Os avanços tecnológicos têm promovido um deslocamento nestes últimos anos no papel do professor frente à incorporação das tecnologias em seu trabalho pedagógico: de uma dimensão de especialista e detentor do conhecimento que instrui para o de um profissional da aprendizagem

que incentiva, orienta e motiva o aluno” (GARCIA et al., 2020, p.5).

De acordo com Freire (1997 *apud* SILVA, 2010), o professor tem um papel de mediador entre o conhecimento científico e a realidade do aluno. Seu papel no processo educacional deve se voltar, para a formação e qualificação, por fazer parte da realidade o avanço das tecnologias e o uso cada vez em maior escala por muitos segmentos sociais o uso de computadores, mas deve-se considerar os medos e conflitos vividos por educadores no enfrentamento de recursos e técnicas para o uso em salas de aula.

A IMPORTÂNCIA DAS NOVAS TECNOLOGIAS EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Nos últimos anos a Educação a Distância cresceu muito, no Brasil. O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), divulgou que o número de cursos de graduação a distância no país cresceu 571%, entre os anos de 2003 e 2006. Já entre os anos de 2010 a 2013, esse número cresceu 213%, segundo dados divulgados pelo ABREAD (Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância), em 2008 (ABRAEAD, 2008).

Diante do exposto, percebe-se que a modalidade EAD passou por um grande e significativo crescimento, tornando-se um fenômeno e divisor de águas na Educação Superior no Brasil. Contudo, esta ainda não é uma realidade na educação básica que precisou se adequar às pressas para atender à demanda educacional por meio do ensino remoto emergencial, diante do fechamento total das escolas em decorrência da pandemia do vírus da Covid-19. Neste sentido, Sanches (2020) nos explica que:

O ensino a distância preconiza a existência de uma infraestrutura para oferta de ensino, uma rede de professores e tutores, formação docente e discente para o uso das plataformas e recursos, e o ensino remoto emergencial ora implantado em poucos casos garantiu essas condições. Por isso, a literatura recentíssima em educação denomina essa forma de ensino que estamos “criando” de ensino remoto emergencial (SANCHES, 2020, s/p).

O termo “ensino remoto emergencial” vem sendo utilizado por pesquisadores que “defendem que as experiências de aprendizado online bem planejadas são significativamente diferentes dos cursos oferecidos remotamente em resposta a uma crise ou a um desastre” (CASSATI, 2020, s/p). O que caracteriza a situação educacional atual, uma tentativa de resposta diante do fechamento das escolas pela pandemia da Covid-19.

Segundo Rondini, Pedro e Duarte (2020):

O ensino remoto emergencial difere da modalidade de Educação a Distância (EAD), pois a EAD conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas, por meio de diferentes mídias em plataformas on-line. Em contrapartida, para esses autores, o intuito do ensino remoto não é estruturar um ecossistema educacional robusto, mas ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente. Assim, em decorrência da pandemia, o ensino remoto emergencial tornou-se a principal alternativa de instituições educacionais de todos os níveis de ensino, caracterizando-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p.9).

Diante do contexto atual, o pesquisador doutorando da UFMG Joscimar Souza Silva assevera que “estudantes, professores e pais estão sendo obrigados a se adaptarem rapidamente, e sem o devido preparo, a uma nova realidade educacional” (SANCHES, 2020, s/p). Realidade essa que modificou a vida de todos os envolvidos no processo educativo, sobretudo de alunos, pais e professores.

Mães e pais tornaram-se tutores educacionais dos seus filhos em diversas disciplinas, enquanto têm de cumprir sua carga horária de trabalho remoto e de cuidados familiares e domésticos que sobrecarregam sobretudo as mulheres. Os estudantes receberam materiais e mais materiais para estudar e ainda não conseguiram encontrar o “fio da meada” para se organizarem. Professoras e professores tentam desesperadamente, em pouco tempo, transformar-se em youtubers e são, por vezes, mal pagos, desvalorizados e imensamente cobrados por seus empregadores, por estudantes e seus familiares, e têm de disputar em seus próprios lares um lugar reservado para o trabalho (SANCHES, 2020, s/p).

Diante das mudanças abruptas que estão sendo vivenciadas no meio educacional “as escolas passaram a buscar formas alternativas de manter o processo de ensino-aprendizagem durante a quarentena: usando principalmente aplicativos e plataformas on-line” (SANCHES, 2020, s/p). Para Cassati (2020, s/p) “a estratégia adotada, no entanto, escancara a desigualdade e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e professores de colégios públicos – acesso limitado à internet, falta de computadores e de espaço em casa, problemas sociais, sobrecarga de trabalho docente e baixa escolaridade dos familiares”.

Entre os principais desafios dessa modalidade de ensino podemos destacar a falta de acesso às tecnologias que permitam a efetivação dessa modalidade de ensino. Uma vez que, muitos alunos não possuem acesso à internet, quando o possuem não tem acesso a um computador, apenas a um celular que pode em alguns casos não permitir ao aluno executar todos os passos de uma determinada aula. Outros desafios são a falta de preparo dos professores em lidar com as tecnologias de produção e edição de vídeos. Bem como com as plataformas de disseminação das vídeo aulas para os alunos e até mesmo a falta de acesso à internet e ferramentas tecnológicas (CASSATI, 2020; SANCHES, 2020; TENENTE, 2020).

Netto et al. (2020) explicita que a formação docente é um fator que sempre desafiou o campo educacional e ao aliar-se às TICs esse desafio foi ampliado, diante da incorporação de novas ferramentas e, sobretudo, pelo desafio de possibilitar que os alunos conseguissem utilizar essas ferramentas de maneira proveitosa transformando a informação em conhecimento.

Portanto, o ensino remoto emergencial no contexto da COVID-19, apresenta além das dificuldades de se viver uma experiência de pandemia para a qual docentes e estudantes não estavam preparados, reatualizar desafios antigos para a educação, como o acesso às tecnologias, formação docente, e uso de tecnologias, agregado ao fator de se tornar uma regra para todos nas instituições educativas que as adotam (NETTO et al, 2020, p.09).

Ainda sobre as dificuldades e obstáculos dessa modalidade emergencial de ensino Tenente (2020) os apresenta em quatro eixos: estrutura, relação família-escola, problemas sociais e conteúdo. Em relação ao eixo “estrutura” os principais desafios apresentados são “problemas de acesso a computadores e de conexão com internet, falta de espaço apropriado para o estudo em casa” (TENENTE, 2020, s/p).

No eixo “relação família-escola” os principais desafios são a “dificuldade de professores entrarem em contato com os pais dos alunos, baixa escolaridade dos familiares e esgotamento emocional dos docentes, que ficam disponíveis 24h para tentar ajudar” (TENENTE, 2020, s/p). Sob o eixo “problemas sociais” os principais desafios apresentados são “a falta de merenda, evasão escolar e maior exposição à violência doméstica (sexual, física ou psicológica)” (TENENTE, 2020, s/p). Por fim, foram relacionados sob o eixo “conteúdo”, “professores que não foram preparados para ministrar aulas online e dificuldade em adaptar conteúdos” (TENENTE, 2020, s/p).

Contudo, apesar dos desafios e dificuldade em desenvolver um ensino remoto de qualidade, este cenário demonstrou que as TDIC despontaram como principal meio de promoção da continuidade do aprendizado escolar e transmissão do conhecimento. Assim, segundo Netto et al. (2020):

O que se observa é que a educação está vivenciando um processo de intensa

transformação nesse momento da pandemia. Professores se viram em situações que exigiram novas ações, ao mesmo tempo em que estudantes tiveram que assumir maior autonomia sobre a sua aprendizagem e as instituições de ensino repensarem o seu modo de gestão. Vale destacar que não são recentes as indicações sobre a necessidade de incorporar novas práticas na educação, integrar as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, que atendam às complexas demandas da sociedade contemporânea (NETTO et al, 2020, p.19).

Portanto, as TDIC foram incorporadas nas práticas educativas buscando atender as complexidades educacionais do momento atual. A utilização das TDIC “ganhou espaço, exigindo que a escola tivesse que se adaptar aos modos de ensinar e de aprender, com vistas a ressignificar seus processos pedagógicos, principalmente, em relação à transição da modalidade presencial, substituída mesmo que, temporariamente, pela online” (OLIVEIRA; CORRÊA; MOREZ, 2020, p.06).

Sobre a prática educativa no ensino remoto emergencial, “os professores precisam abordar elementos ligados ao cotidiano dos alunos, discutindo inclusive a situação de pandemia vivida, de maneira a explorar a dimensão educativa, pedagógica e científica, assim como instigar motivações que os mobilizem a aprender em caráter colaborativo (família-aluno; professor-aluno e aluno-aluno)” (OLIVEIRA; CORRÊA; MOREZ, 2020, p.05).

A partir da nova realidade educacional que se instalou, infere-se que os desafios e as adversidades pedagógicas têm sido muitos, assim, “os docentes precisaram por força da urgência, em um curto espaço de tempo, reaprender/refazer sua forma de acesso aos estudantes, encaminhar atividades e acompanhar de modo mais individual a trajetória de cada um.” (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020 apud OLIVEIRA; CORRÊA; MOREZ, 2020, p.05). Diante disso, foi preciso que o docente abrisse espaço para a criação e reinvenção de sua prática pedagógica, na construção do conhecimento.

Mas não só o professor precisa modificar a maneira como atua. Também o aluno precisa modificar sua postura diante dessa nova maneira de aprender. Assim, “na perspectiva em questão, o aluno precisa assumir um papel ativo, proativo e protagonista em relação às aulas, haja vista que, assim, esse poderá realizá-las de modo mais autônomo, quanto ao seu processo de aprendizagem (p.05).

Diante do exposto, percebemos que apesar da atual importância das tecnologias no meio escolar, o professor ainda é um ator primordial na promoção do aprendizado. Neste sentido, Pereira (2013) explicita que:

Ao se pensar o professor como sendo o principal ator no processo ensino-aprendizagem onde procura fazer uso das tecnologias investigando e buscando caminhos que transformem a maneira de se apresentar os conteúdos, através da diversidade e inovação ele assume o papel de facilitador da construção do conhecimento pelo aluno e não um mero transmissor de informações (PEREIRA, 2013, p.12).

Por fim, sobre a importância do uso das tecnologias na prática educativa é preciso ressaltar que as experiências educacionais vivenciadas com o advento da pandemia da Covid-19 levaram à percepção da necessidade de se investir na aproximação entre a educação e as TDIC como meio de promoção do conhecimento. Uma vez que este recurso foi de suma importância para continuidade do ensino escolar em tempos de distanciamento social.

Muitos foram os desafios educacionais evidenciados pela pandemia da Covid-19, “todavia, a literatura aponta que esse período desafiador pode ser promissor para a inovação da educação, considerando-se que os professores e estudantes não serão mais os mesmos, após o período de ensino remoto. Assim, as TDIC podem ser ressignificadas e ocupar um espaço importante no processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p.12).

Assim, Oliveira, Corrêa e Moréz (2020) ressaltam que:

Como expectativas futuras, espera-se que as experiências vivenciadas na educação contribuam para uma maior atenção para o uso das tecnologias na educação, a valorização da modalidade de Educação a Distância e novas posturas acadêmicas, frente ao papel do aluno e do professor, no contexto da sociedade da informação. Trata-se de um campo fértil para as pesquisas acadêmicas, que podem vir a explorar as práticas pedagógicas adotadas, as diretrizes dos órgãos públicos de governo e outros impactos sociais e educacionais gerados da situação vivenciada (OLIVEIRA; CORRÊA; MOREZ, 2020, p.06).

Diante dessa situação delicada, do ensino remoto emergencial, alguns esclarecimentos e dicas são valiosos para garantir um debate lúcido acerca do tema e uma atuação docente coerente e significativa. Neste sentido, o pesquisador em educação Joscimar Souza Silva elenca os seguintes pontos:

1. Não estamos em contexto de Educação a Distância, estamos em contexto de Ensino Remoto Emergencial; 2. Não estamos em tempos de normalidade, estamos em tempos de exceção; 3. Não exija normalidade (ou que tudo ocorra normalmente) em tempos de exceção; 4. É hora de compreender que todos estamos em fase de adaptação a esses novos tempos; 5. Em vez de cobrar, é hora de, com voz suave, perguntar: “Como você está?”, com o profundo intuito de ouvir uma resposta sincera, não apenas protocolar; 6. Vivemos um momento incrível para curtir mais tempo com a família, explorar novas ferramentas digitais, ler o livro que está esperando na estante, assistir a filmes e séries, fazer um diário da rotina (SANCHEZ, 2020, s/p).

Assim, é preciso que todos nós, atores da educação, busquemos extrair o melhor dessa situação. Atuando de maneira a amenizar o sofrimento, a depressão e as dificuldades enfrentadas por nossos alunos, suas famílias e por nós mesmos, nesse momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa desenvolvida para a construção deste artigo percebeu-se que o ensino remoto emergencial, desenvolvido em decorrência do fechamento das escolas para contenção da proliferação em massa da Covid-19, representou uma série de desafios para a prática pedagógica.

As TDIC exerceram fortes impactos para o processo de ensino e aprendizagem em tempos de ensino remoto emergencial, permitindo a ressignificação do processo de ensino e aprendizado. E, deixando evidente a importância dos recursos tecnológicos para a educação na sociedade contemporânea. Contudo, percebeu-se que as tecnologias não devem ser utilizadas de maneira deliberada, é preciso que o educador planeje bem a sua prática tornando assim, o ensino remoto em uma experiência de aprendizado efetivo e significativo.

Ao início desta pesquisa perguntou-se: Qual a importância das TDIC no processo de ensino e aprendizagem em tempos de ensino remoto emergencial? Em resposta a este questionamento percebeu-se que as TDIC permitiram a continuidade do ensino e aprendizado escolar, realizado de maneira online. Concluindo-se, portanto, que as TDIC são de suma importância em tempos de ensino remoto emergencial.

Por fim, vale ressaltar que estamos vivendo um tempo de exceção, onde a prática educativa não é desenvolvida em normalidade, exigindo de educadores e educando a capacidade de se adequar às mudanças. E, sobretudo, fica clara a necessidade de que os educadores tenham um olhar empático para com os alunos, compreendendo que não é o momento de apenas cobrar do aluno o cumprimento das atividades, mas sim de ter empatia. Atentando para o fato de que todos estamos em fase de adaptação a esses novos tempos.

REFERÊNCIAS

- ABRAEAD. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância 2008**. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008. Disponível em: <http://www.abraead.com.br/anuario/anuario_2008.pdf>. Acesso em: 05 de abr. 2021.
- ARNAUD, Junior Soares de Lima. **Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual**. Salvador: Quartet, 2005.
- BATES, Tony. **Educar na era digital** [livro eletrônico]: design, ensino e aprendizagem / A. W. (Tony) Bates; [tradução João Mattar]. -- 1. ed. -- São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. PDF/ Título original: Teaching in a digital age: guidelines for designing teaching and learning Bibliografia. Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/Educar_na_Era_Digital.pdf Acesso em: 05 de abr. 2021.
- CAROLEI, P.; LOWE, M. Software de realidade virtual para o ensino de Biologia . In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE BIOLOGIA, 10, 2006, Campinas, SP. **Cadernos de programas e resumos**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2006. p. 163-165.
- CASSATI. **Um guia para sobreviver à pandemia do ensino remoto**. ICMC São Carlos. USP. Universidade Federal de São Paulo. 2020. Disponível em: <https://www.icmc.usp.br/noticias/4917-um-guia-para-sobreviver-a-pandemia-do-ensino-remoto> Acesso em: 05 de abr. 2021.
- FARIA, E. T. **O professor e as novas tecnologias**. In: ENRICONE, D. (Org.) Ser Professor. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 57-72.
- GARCIA, M. F.; RABELO, D. F.; SILVA, D.; AMARAL, S. F. **Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas**. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/24882516/Novas_Compet%C3%Aancias_Docentes_Frente_%C3%80s_Tecnologias_Digitais_Interativas Acesso em: 10 de abr. 2021.
- LEITE, Lígia Silva. (Coord.). **Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula**. Colaboração de Cláudia Lopes Pocho, Márcia de Medeiros Aguiar, Marisa Narcizo Sampaio. 2. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.
- MARTINS, C. **A influência das novas tecnologias em sala de aula**. Blog Black Board. São Paulo. 2016. Disponível em: <http://www.blackboard.grupoa.com.br/novidades/a-influencia-das-novas-tecnologias-em-sala-de-aula/> Acesso em: 10 de mar. 2021.
- MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo (org.). **Novas tecnologias na educação: Reflexões sobre a prática**. Maceió - Edufal, 2002.
- NETTO, Cristiane Mendes; ALMEIDA, Karla Nascimento de; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; MOURA, Thales Leandro de Moura. **Docência e uso de tecnologias digitais em ensino remoto emergencial**. CIET - Congresso Internacional de Educação e Tecnologia. EnPED – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. 24 a 28 de ago. 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/download/1456/1111/> Acesso em: 10 de abr. 2021.
- OLIVEIRA, C.; MOURA, S. P. **TICs na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno**. 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11019/8864> Acesso em: 05 de abr. 2021.
- OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. **Ensino remoto emergencial em tempos de Covid-19: formação docente e tecnologias digitais**. *Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp>

edu.br/index.php/rifp/article/view/179/110 Acesso em: 05 de abr. 2021.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014. 8 ed.

PEREIRA, B. T.; **Uso das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica da escola**. 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1381-8.pdf> Acesso em: 05 de abr. 2021.

RONDINI, Carina Alexandra Rondini; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. **Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica**. Cenários escolares em tempo de COVID-19 – na/pós quarentena. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085/4128> Acesso em: 05 de abr. 2021.

SABINO et al. / SABINO, Eliney; TRIGO, Ramon Alves; RIBEIRO, Daniel Da Silva; PEDROSO, Lucas Oliveira; COUTO, Luiz Felipe Pereira; BARRETO, Luiz Claudio; SABINO, Kedma Daisa Pereira De Andrade e Silva. **TICs no ensino: a necessidade de tecnologia da informação e comunicação presente na educação**. Revista Gestão em Foco - Edição nº 10 – Ano: 2018. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/12/045-TIC_S-NO-ENSINO-A-NECESSIDADE-DE-TECNOLOGIA-DA-INFORMA%C3%87%C3%83O-E-COMUNICA%C3%87%C3%83O-PRESENTE-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf Acesso em: 05 de abr. 2021.

SANCHES, Teresa. **Ensino remoto emergencial em contexto de pandemia**. UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. 2020. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ensino-remoto-emergencial-em-contexto-de-pandemia> Acesso em: 05 de abr. 2021.

SILVA, Jefferson Olivatto da. **Da formação de professor práticas docente**. 1ed, Curitiba-Editora CRV. 2010.

SOUZA, R. J; PATARO, P.R.M. **Vontade de saber Matemática**. São Paulo: FTD, 2009.

TENENTE, Luiza. **Sem internet, merenda e lugar para estudar: veja obstáculos do ensino à distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19**: Ensino presencial está suspenso por causa do coronavírus. Professores e alunos mostram que desigualdade fica ainda mais evidente com projetos de educação remota. G1. 2020. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghtml> Acesso em: de abr. 2021.

VALENTE, José Armando. **A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos**. In: JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. (Ed.) Tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo Editora, 2002a, p. 15-37.

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO PROGRAMA LER E ESCREVER SOBRE O BRINCAR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

MICHELLE SILVA SANTOS

Graduação em UNASP (Centro Universitário Adventista de São Paulo) Ano de conclusão em 2009, especialista em Ludopedagogia, pela faculdade IPEMIG (Instituto Pedagógico de Minas Gerais), com ano de conclusão em 2021 e Professora de Educação Infantil no CEU CEI Vila do Sol.



RESUMO

Brincar faz parte da realidade das crianças e proporciona a exploração de limites, formação da identidade e a vivência de papéis quando é necessário esperar a vez ou observar as regras de uma brincadeira. O brincar transformado em instrumento pedagógico favorece a formação da criança ao se constituir um meio prazeroso de aprendizagem. Assim, o trabalho tem o objetivo de investigar e analisar as concepções dos professores do Programa Ler e Escrever sobre a importância do brincar no processo de alfabetização. A metodologia usada foi constituída de 38 professores de 1º ano do Programa Ler e Escrever de escolas de ensino fundamental de São Paulo. O instrumento usado, foi um questionário estruturado com o total de 15 questões sendo 5 questões demográficas que caracterizam os indivíduos quanto a atuação profissional; 4 questões sobre o desenvolvimento infantil relacionado ao brincar e 6 questões direcionadas aos que consideram importante o brincar. Os resultados favorecem a conclusão de que 13 participantes acreditam que brincar é importante na alfabetização e 25 afirmam que isso é muito importante ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e social. Portanto, concluímos que o brincar é muito importante no desenvolvimento infantil e com os dados coletados verificamos que os professores do Programa Ler e Escrever considera importante o brincar no processo de alfabetização, mas não utilizam do mesmo.

Palavras-chave: Brincar; Ler e Escrever; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A brincadeira é um instrumento a ser utilizado para estimular o desenvolvimento, a sua utilização como um recurso a mais para a aprendizagem, traz benefícios tanto para as crianças que terão mais condições facilitadoras para a aprendizagem, quanto para os professores que poderão utilizar mais um recurso para atingirem seus objetivos escolares com as crianças.

O lúdico através do brincar e a aprendizagem estão intimamente ligados e são de vital importância para o desenvolvimento do ser humano. O termo lúdico remete o pensamento ao brincar e às brincadeiras da infância como sinônimos de liberdade para o desenvolvimento da criança antes das formalidades da vida escolar no ensino fundamental.

Utilizar a brincadeira como um recurso para a aprendizagem é aproveitar a motivação interna que as crianças têm para tal comportamento e tornar a aprendizagem de conteúdos mais atraentes.

Para Vygotsky (1991), através das brincadeiras as crianças querem satisfazer certos desejos que muitas vezes não podem ser satisfeitos imediatamente. Desta forma pelo faz-de-conta do brincar, a criança testa e experimenta os diferentes papéis existentes na sociedade: papai, mamãe, filhinho, professor, piloto e outros. O mesmo autor compreende o brincar como um comportamento universal,

bastante marcante na infância e enfatiza principalmente a sua relação com a aprendizagem, assim, a introdução do brincar no currículo escolar pode estimular o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo, social e a linguagem da criança.

O lúdico na verdade, é um convite à brincadeira, proporcionando assim, desafios e motivação segundo Winnicott (1975) que remete à indagação da relação das aprendizagens formais da alfabetização com o brincar.

Segundo Piaget (1991), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico, pois ela precisa brincar e precisa do jogo para crescer como forma de equilíbrio com o mundo.

Para as crianças, conforme afirma Velasco (1995), a brincadeira gira em torno da espontaneidade e da imaginação e, segundo Nunes (2004) a ludicidade é uma atividade que tem valor educacional intrínseco, mas além desse valor, que lhe é inerente, ela tem sido utilizada como recurso pedagógico.

Alguns autores, como Teixeira (1995), sugerem que várias são as razões que levam os educadores a recorrer às atividades lúdicas e a utilizá-las como um recurso no processo de ensino-aprendizagem e explica que as atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfazem uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica. O mesmo autor afirma que o lúdico apresenta dois elementos marcantes que são o prazer e o esforço espontâneo, o que é comum aos artistas que trabalham com a imaginação, espontaneidade e o prazer, como as crianças.

A criança faz uso de recursos internos e de outros que estão ao seu redor para compreender o mundo, assim o brincar faz uso dos brinquedos para simbolizar todos os sentidos internos que estão sendo atribuídos ao mundo (PIAGET, 1991). As letras que surgem na alfabetização precisam ser vistas com um dos recursos para expressão da imaginação, como um brinquedo para a criança. O brinquedo é apenas um suporte do jogo e do brincar que é possível com a imaginação e sem o brinquedo é muito mais difícil realizar a atividade lúdica, porque é ele quem permite simular situações (BERTOLDO, RUSCHEL, 2006).

Quando os autores relacionam o brincar, brinquedos e o lúdico com o desenvolvimento cognitivo estão propondo que as crianças brinquem mais. Ler e escrever podem estar ativamente ligados ao lúdico pela necessidade de um desenvolvimento equilibrado. A fase da alfabetização é onde a criança é mais levada a resolver situações novas e desafiadoras.

Pensar e refletir sobre a alfabetização remete à necessidade de investigar todos os processos ligados à aquisição de habilidades novas pelas crianças em idade escolar. Sendo as mesmas crianças, que se desenvolvem brincando e que vão à escola, faz-se necessário investigar as ações que se desenvolvem e que relacionam as duas considerações no ambiente escolar de alfabetização.

Segundo Fernandez (1991), a aprendizagem é um processo cuja matriz é lúdica e seu desdobramento criativo põe-se em jogo através da articulação inteligência-desejo e do equilíbrio da assimilação e da acomodação.

Conhecer e divulgar as concepções dos professores sobre o brincar e suas implicações no processo de aquisição da leitura e escrita, que é a alfabetização é relevante no aspecto social porque poderá expandir as práticas utilizadas por outros profissionais, que desejam utilizar o brincar e as brincadeiras como recurso às atividades de desenvolvimento infantil na fase de alfabetização.

A formação profissional completa é aquela que desenvolve todas as competências e habilidades ligadas ao bom desempenho de todas as funções que se relacionam com esta profissão, desta forma é possível afirmar que a pretensa pesquisa visa ampliar os conhecimentos dos estudantes de Pedagogia, bem como dos demais profissionais da área, sobre o desenvolvimento infantil e o brincar.

METODOLOGIA

O embasamento teórico adquirido através da pesquisa bibliográfica sugere uma pesquisa de campo de cunho qualitativo através da participação de 38 professores da rede de ensino público do município de São Paulo atuantes no Programa Ler e Escrever que atende ao período de alfabetização.

Com o intuito de realizar um paralelo qualitativo de resultados foi usado um questionário estruturado, como instrumento de pesquisa, com 15 questões, baseado em informações das pesquisas bibliográficas anteriores. O referido instrumento apresenta 5 questões de caracterização demográfica do grupo participante com informações de relevância à atuação profissional; 4 questões sobre o posicionamento profissional diante do desenvolvimento infantil relacionado ao brincar e às aprendizagens; 6 questões direcionadas aos participantes que consideraram o brincar importante.

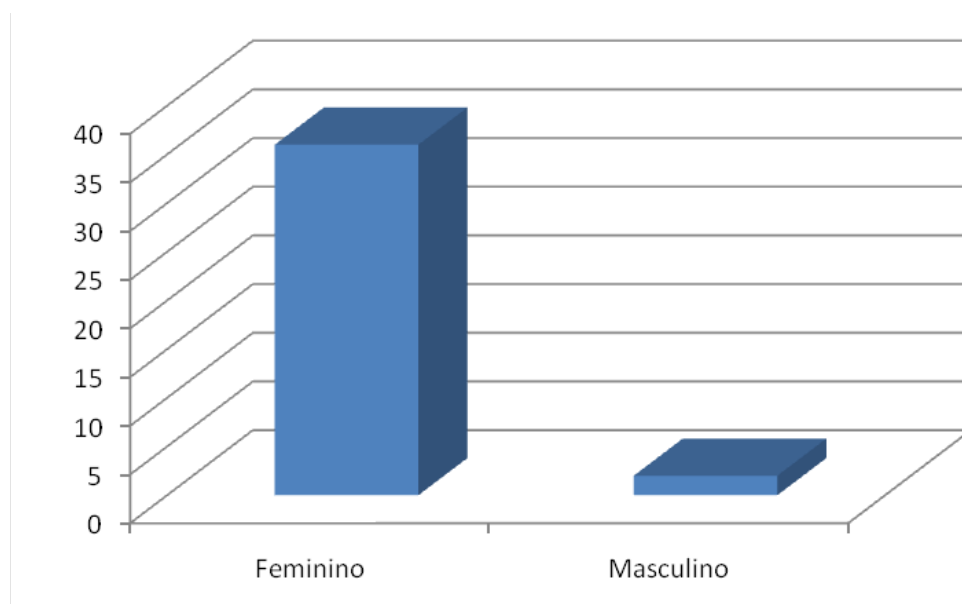
Os professores participantes da pesquisa foram contatados em suas escolas por alunos do Curso de Pedagogia do UNASP participantes do Programa Ler e Escrever em 2008.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para análise de dados da pesquisa é feita uma descrição da amostra, através de tabelas e gráficos em planilhas do Microsoft Excel. Para as perguntas de múltipla escolha foi calculada a frequência de aparecimento das respostas e para as questões discursivas foram construídas categorias.

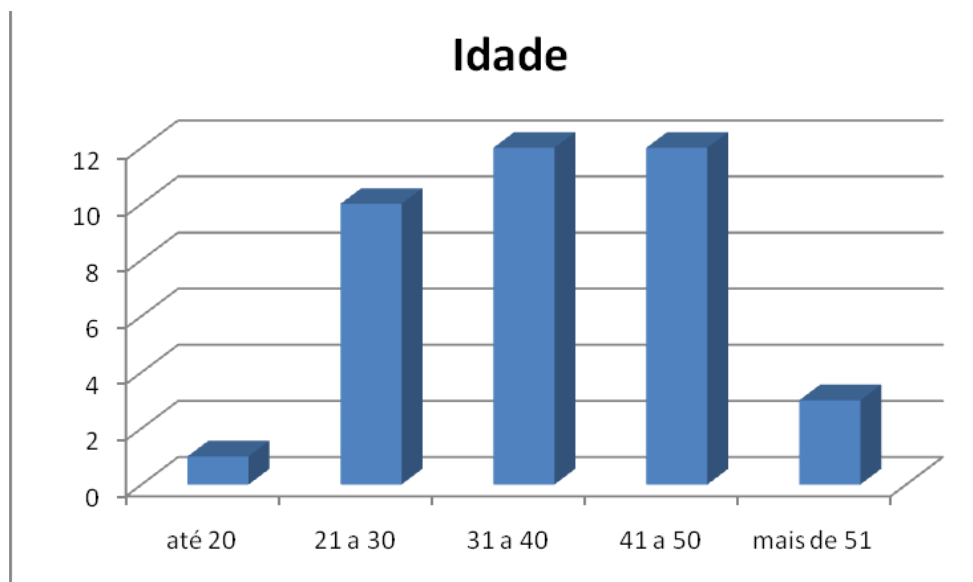
Os gráficos iniciais apresentam os dados demográficos referentes à 36 participantes do gênero feminino; 11 participantes tem a idade variável entre 31 a 40 anos; 12 participantes estão entre 16 a 20 anos exercendo a profissão; dois grupos se destacam quanto à atuação em classes de alfabetização: 10 participantes atuam a menos de 2 anos e 8 tem entre 6 e 10 anos de experiência; e o maior destaque encontra-se 21 participantes com formação superior completa em Pedagogia.

Gráfico 1: Gênero



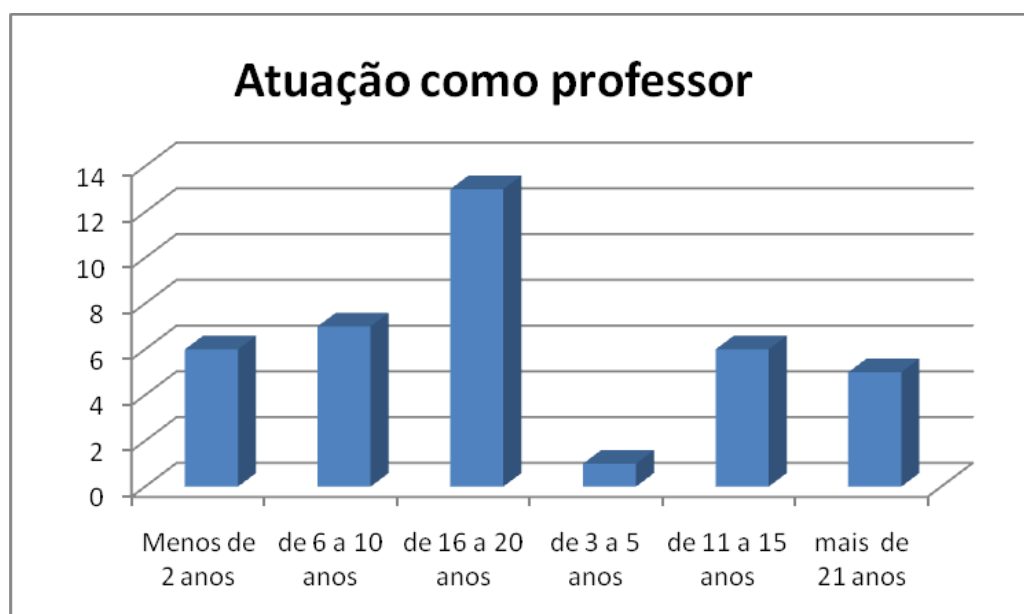
Fonte: (Santos, 2021).

Gráfico 2 - Idade



Fonte: (Santos, 2021).

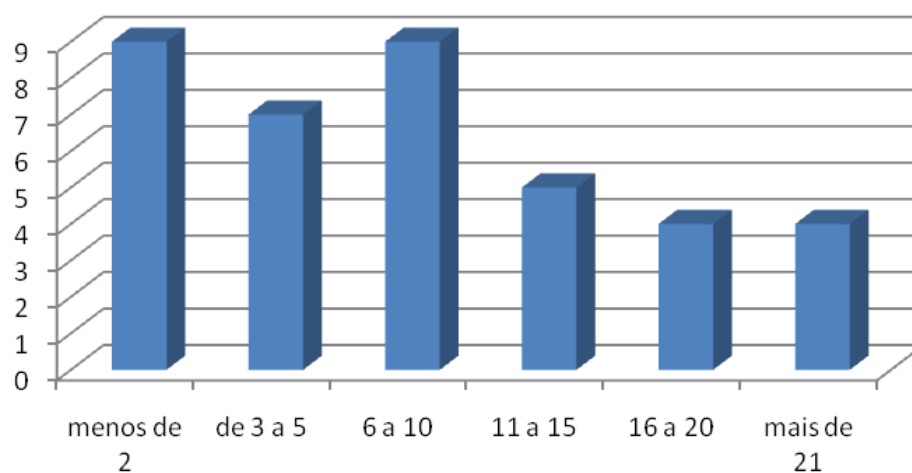
Gráfico 3 - Tempo de Atuação Profissional



Fonte: (Santos, 2021).

Gráfico 4 — Atuação Profissional específica em classes de alfabetização

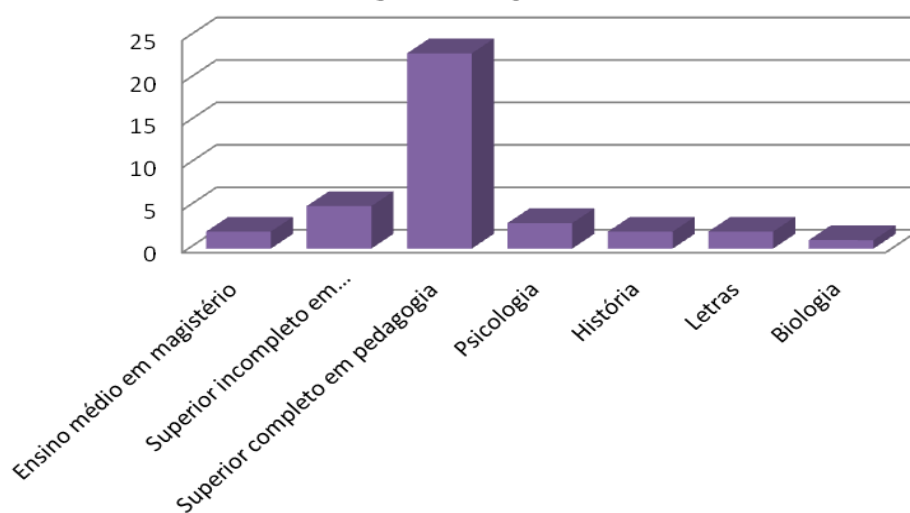
Atuação em classe de alfabetização



Fonte: (Santos, 2021).

Gráfico 5 - Formação Acadêmica

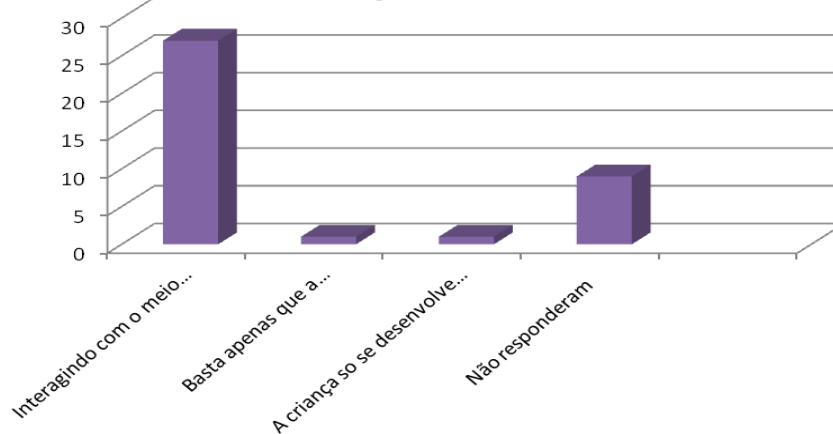
Formação do professor



Fonte: (Santos, 2021).

Gráfico 6 — Opinião sobre o desenvolvimento da criança

A criança se desenvolve

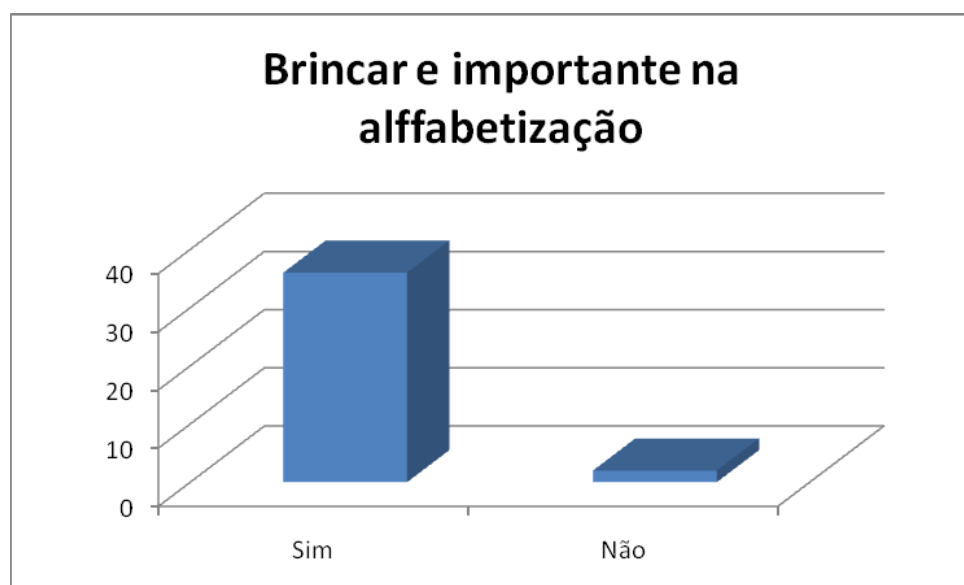


Fonte: (Santos, 2021).

O principal posicionamento dos professores, 25% é de que o desenvolvimento da criança ocorre a partir de suas interações com o meio que a cerca. Este posicionamento reforça que a criança desenvolve-se pela experiência social, segundo Wajskop (2001), através das interações que estabelece, desde cedo, com experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo, como sendo a brincadeira uma atividade humana onde as crianças são introduzidas constituindo-se em um assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos.

Vários autores de diferentes áreas do desenvolvimento infantil valorizam o brincar em todo o desenvolvimento infantil. Oliveira e Francischini (2003) citam Brougère (1998, p. 24) ao afirmarem a brincadeira pressuposta à aprendizagem social.

Gráfico 7 — Opinião sobre o brincar na alfabetização

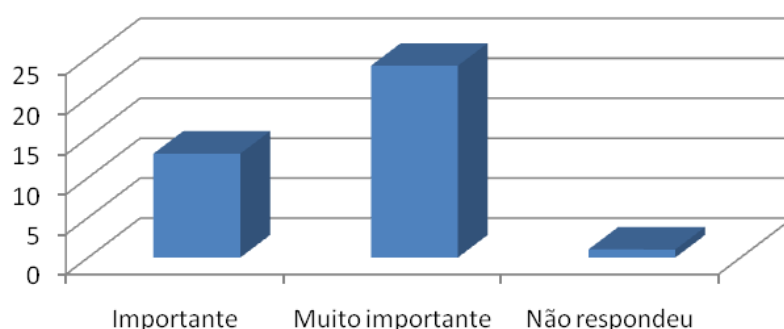


Fonte: (Santos, 2021).

A diferença de respostas nesta questão, a resposta afirmativa apresenta uma porcentagem de 30%. É provável que o grupo participante esteja recebendo informações sobre a importância das atividades lúdicas no Programa Ler e Escrever.

Gráfico 8 – Sobre a importância do brincar no desenvolvimento afetivo, cognitivo e social infantil

A importância do brincar no desenvolvimento afetivo, cognitivo e social infantil

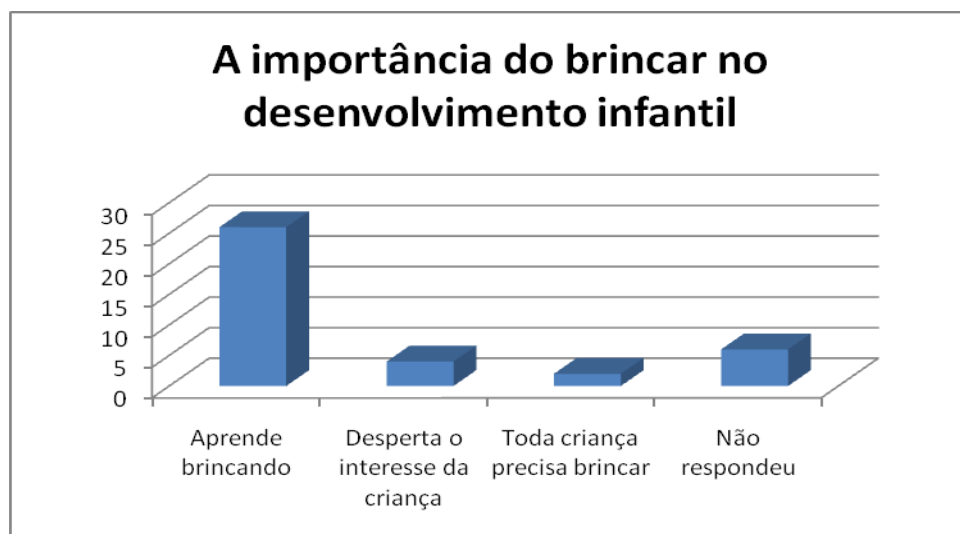


Fonte: (Santos, 2021).

As opções Importante e Muito Importante podem não apresentar grande variação quanto a

sua semântica, mas o grupo que fez a opção Muito Importante correspondeu a percentagem de 25% de todo o grupo.

Gráfico 9 — Razão para a importância atribuída ao brincar

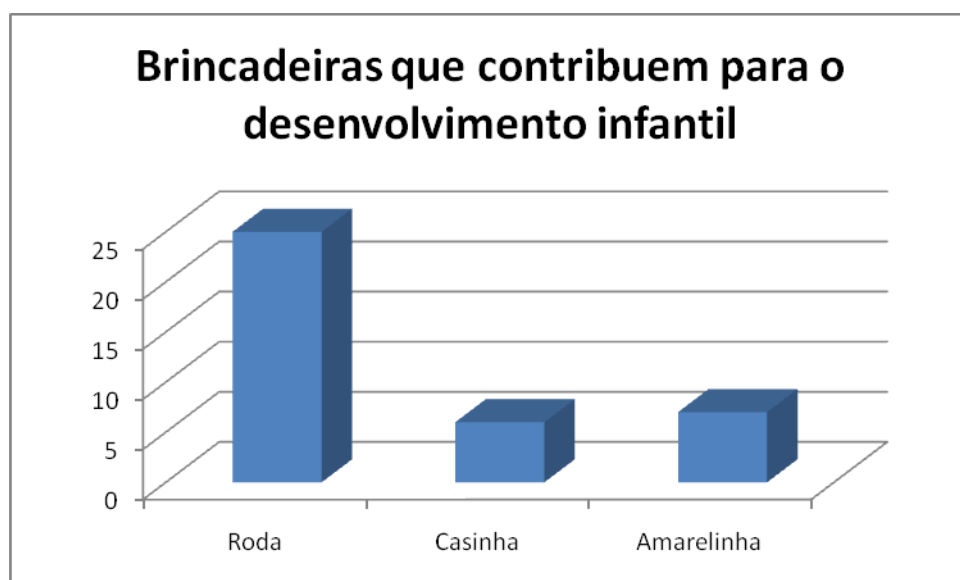


Fonte: (Santos, 2021).

A criança aprende brincando é uma resposta de grande significado, mas apresentada por 25 participantes da pesquisa. Obter conhecimento de forma lúdica é sabido da maioria dos profissionais da área educacional.

No contexto escolar é comum propor brincadeiras como aprendizagem e, segundo Maluf (2000), aproxima do trabalho de ensino aprendizagem. Este brincar transformado em instrumento pedagógico favorece a formação da criança em seu papel futuro de adulto. A mesma autora acrescenta que “contar, ouvir histórias, dramatizar, jogar com regras, desenhar entre outras, constituem meios prazerosos de aprendizagem”.

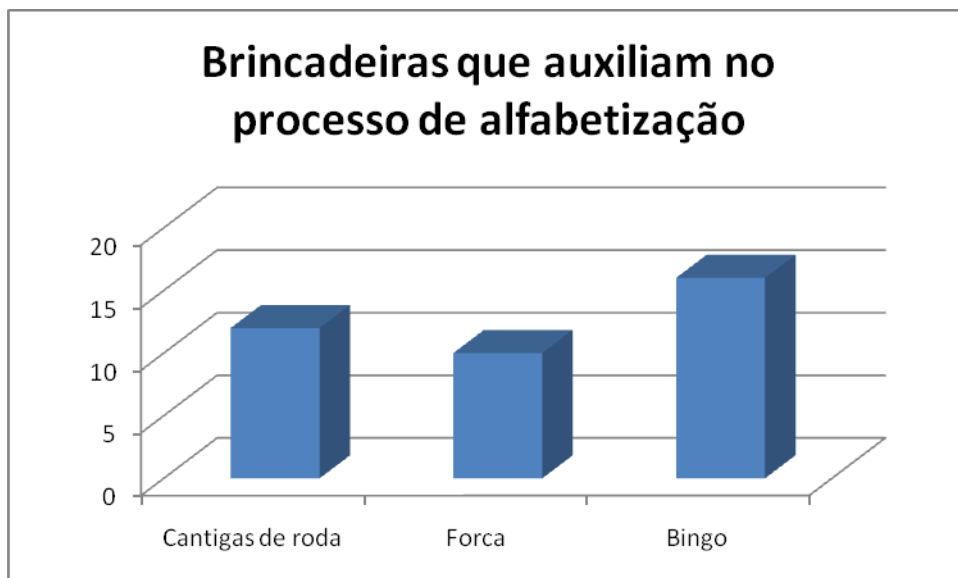
Gráfico 10 – Brincadeiras que contribuem para o desenvolvimento infantil



Fonte: (Santos, 2021).

A pergunta aberta exige o trabalho de categorização das respostas, mas nesta situação não houve tanta necessidade, pois os professores indicaram a brincadeira de roda em suas repostas, em alguns casos até citando algumas. Possivelmente as brincadeiras de roda ainda pairam no coletivo cultural como um sinônimo de brincar e aprender.

Gráfico 11 — Brincadeiras que auxiliam no desenvolvimento do processo de alfabetização



Fonte: (Santos, 2021).

Embora a diferença entre as brincadeiras indicadas não seja **tão** grande, 14 do grupo indicou a brincadeira de Bingo o que contraria a opção da resposta anterior em que as Brincadeiras de Roda foram as mais citadas para o desenvolvimento infantil. Parece não haver uma ligação entre o desenvolvimento infantil e a alfabetização, que é parte do desenvolvimento, sim.

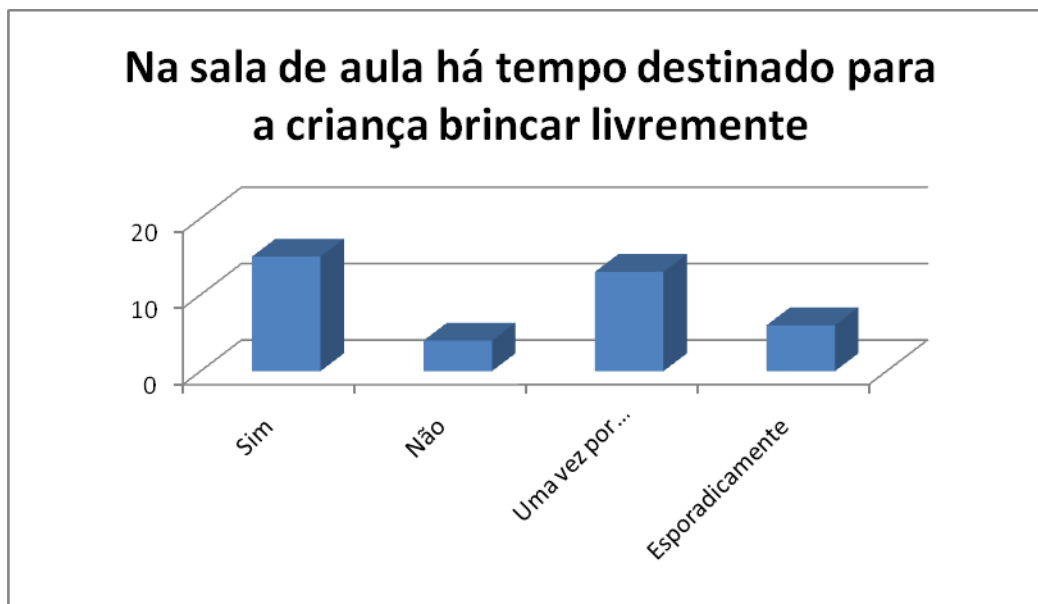
Gráfico 12 — Quanto à interferência da professora diante das brincadeiras



Fonte: (Santos, 2021).

Há uma opinião, quase unânime quanto a necessidade de interferência da professora nestas brincadeiras o que reforça a opinião de Camargo (2005) sobre a necessidade de o educador intervir, mas sugerindo e oferecendo materiais, espaço e tempos adequados para que a brincadeira ocorra movida pelo desejo que garante o desenvolvimento do aluno e o direito de brincar como pode e deseja.

Gráfico 13 — Frequência destinada às brincadeiras livres nas salas de aulas



Fonte: (Santos, 2021).

Dos professores participantes, 17 responderam “Sim”; seguidos de 10 que responderam “Uma vez por semana”; 8 “Esporadicamente” e 5 disseram “não”. As respostas sugerem que o tempo livre e de brincadeiras livres em salas de aulas é variável. Aqui começam as apresentações de todas as respostas numa visão prática, pois para ter o tempo disponível é necessário um bom planejamento por parte do professor.

Gráfico 14 — Tempo exato destinado às brincadeiras em sala de aula

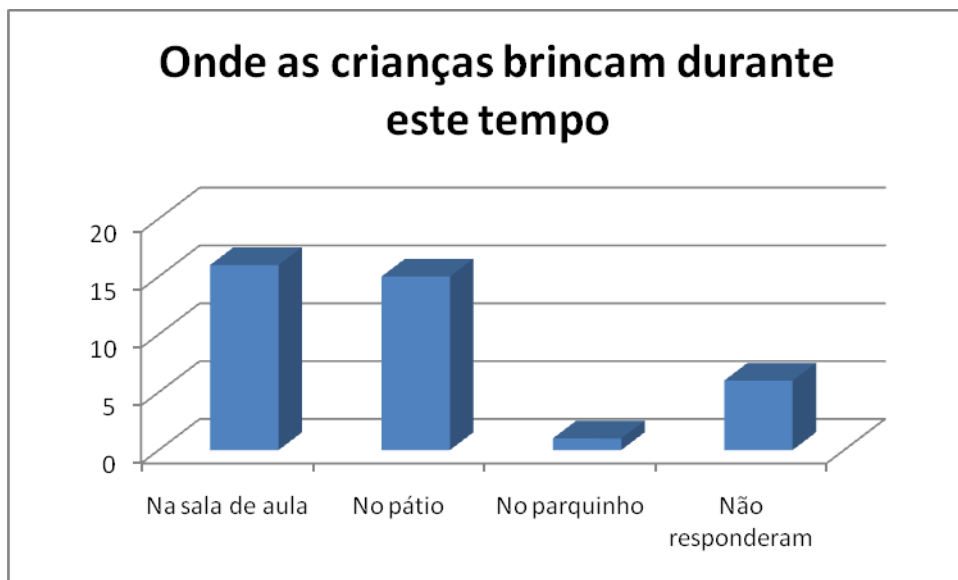


Fonte: (Santos, 2021).

Nesta categoria é possível observar que há outra coerência de informações comparando esta pergunta à pergunta anterior, pois aqui há 14 professores que dedicam 30 minutos às brincadeiras, juntamente a 12 professores que dedicam 1 hora.

O tempo apresentado reforça o que diz Wajskop (2001 p. 37) sobre a necessidade da rotina escolar contemplar períodos razoavelmente longos entre as atividades dirigidas e momentos em que as crianças possam se sentir à vontade para brincar com materiais variados, organizados de maneira clara e acessível que facilitam o aparecimento de outras brincadeiras.

Gráfico 15 — Local em que as crianças brincam no tempo destinado



Fonte: (Santos, 2021).

Os locais destinados a brincar estão na sala de aula 16 e no pátio 15 como opções mais significativas marcadas pelos professores participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincar favorece todo o desenvolvimento da criança e isso relaciona a fase de alfabetização como parte do desenvolvimento, pois envolve todo o seu desenvolvimento cognitivo, físico, social e afetivo.

Os professores responderam que sabem da importância do brincar e da necessidade destes momentos em sua prática voltada ao desenvolvimento da fase de alfabetização. Maluf (2000) diz que brincar hoje está ausente da proposta pedagógica que esteja envolvendo o lúdico como eixo de todo o trabalho.

REFERÊNCIAS

- BERTOLDO, Janice. Vida; RUSCHEL, Maria Andrea de Moura. **Jogo, Brinquedo e Brincadeira - Uma Revisão Conceitual**. 2006.
- CAMARGO, D. **Um olhar sobre o educador da infância**: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica. 2005. 146f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Ponta Grossa, 2005.
- FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada** - abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991
- FRANCISCHINI, R. As faces da infância em contextos de violência física e familiar. **Revista de psicologia da UNESP**, 2 (1), 2003.
- FREUD. **O brincar e suas teorias**. Organizadora Tizuko Morchida Kishimoto. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- MALUF, Ângela Cristina Munhoz. A importância das brincadeiras na evolução dos processos de

desenvolvimento humano. 2000. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/opinioao/opinioao.asp?entrID=132>.

NUNES, Ana R. S. C. A. **O Lúdico na Aquisição da Segunda Língua**. Disponível em: http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm.2004.

PIAGET, J, A. **Formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1991.

TEIXEIRA, C, E. J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola,1995.

VELASCO, C, G. **Brincar**: O despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint Editora,1996.

VYGOTSKY, L.S. (1991). **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

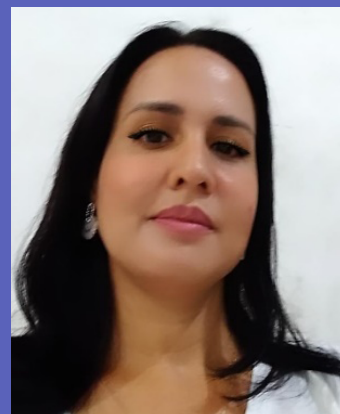
WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**.5. ed.- São Paulo: Cortez, 2001.

WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA A LUZ DA PSICANÁLISE SOBRE AS CRIANÇAS QUE NÃO LÊEM E NÃO ESCREVEM

MIRIAM MENDES DE OLIVEIRA LOPES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Ibirapuera (2008); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Santo Amaro (2011); Coordenadora Pedagógica no Centro de Educação Infantil Parque América.



RESUMO

Este artigo traz como temática algumas reflexões acerca dos processos educativos, nomeadamente a não aprendizagem de leitura e escrita sob o olhar psicanalítico. Versará sobre a identificação das angústias e medos presentes nessa relação ora objetiva ora subjetiva. Permeará sobre a importância da história pessoal e da compreensão dos significados e motivos, conscientes e inconscientes, inerentes a todos os percalços que geram a falta, o concebimento deste ser, por hora não desejante por ler e escrever. Nosso ápice é procurar entender o problema de aprendizagem decorrente da falta de desejo da criança em aprender a leitura e escrita. Visto que a escola é o primeiro canal formal em que os conhecimentos de leitura e escrita são colocados em maior grau de evidência. Teremos como aporte teórico a Psicanálise com base em Freud, Leda Barone Alicia Fernandez, Sara Pain uma vez que a Psicopedagogia irá procurar interpretar o significado da situação traumática que está escondida por trás do significado simbólico. Ela irá garantir espaços para a manifestação simbólica dos significados inconscientes. Também, tentará compreender a lógica que mobiliza a formação da estrutura sintomática enquanto linguagem, possibilitando que o sujeito se constitua enquanto autor capaz de desfrutar do prazer de pensar. O estudo e compreensão do papel motivações e intenções foram contributos significativos destes autores. Em todos eles é comum a preocupação com uma abrangência do desenvolvimento do sujeito, a busca da totalidade e do sentido individual, a valorização das experiências subjetivas, a necessidade do estabelecimento de relações e a importância das experiências intersubjetivas. Conclui-se, que a abordagem psicanalítica tem muito a acrescentar aos estudos da Psicopedagogia, uma vez que propõe um trabalho no âmbito da subjetividade, devendo ir além da escola, na oportunidade de se possibilitar um espaço para que a criança possa pensar, ou seja, um espaço de autoria de pensamento.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Psicanálise; Leitura; Escrita.

INTRODUÇÃO

Em escolas, em especial aquelas que oferecem o Ensino fundamental, notamos como meta principal em seus planos de ensino a alfabetização, delimitada no primeiro ciclo de aprendizagem. Sabe-se que o estabelecimento de tais metas não é garantia de sucesso na aprendizagem para a totalidade de educandos sobrepostos aos bancos escolares. É simples perceber que a escola não tem dado conta de explicar o porquê de uma parcela de crianças, jovens e até mesmo adultos não conseguirem aprender a ler e a escrever. Em meio a tantos antagonismos, ainda sim, a Psicogênese apregoada por Emília Ferreiro ajustada aos pressupostos Cognitivistas de Jean Piaget apresenta em seu bojo o “como” os seres humanos aprendem a ler e a escrever.

Contudo podemos afirmar com os estudos de (BARONE, 2005, p.30) que:

Apesar de tais abordagens lançarem luz sobre algumas dimensões do problema da aquisição da leitura e da escrita e suas dificuldades, estão longe de dar conta de toda a sua complexidade, de suas diferentes nuances. É certo que a atividade de ler e escrever pressupõe a utilização de habilidades perceptiva - motora; que é condição necessária à leitura ter intacta a habilidade lingüística no que diz respeito a seus componentes semânticos, sintáticos e morfológicos, e ainda, que a aprendizagem da leitura e da escrita pressupõe a descoberta e a reconstrução do sistema de representação da linguagem por parte do aprendiz (Ferreiro, 1986; Ferreiro e Teberosky, 1986). No entanto, ler é muito mais que decodificar uma escrita, ou mesmo, é mais que descobrir e reconstruir o sistema de representação da linguagem.

Os pressupostos Cognitivistas não nos trazem respostas que sustentem o processo de aprendizagem com total equidade, tais respaldos teóricos ainda são *reducionistas* quando falamos em sujeitos que não aprendem a ler e escrever tendo como base os parâmetros escolares de idade / ano. Convém ressaltar que as crianças que não aprendem a ler e a escrever são uma pequena parcela dentro da sala de aula, e o olhar psicopedagógico encaminha-se principalmente para estas que se vêem diante de um emaranhado de letras, palavras, frases, grandes textos que não lhes são tangíveis, e esta é uma das razões que podem aprisionar o ser, ou seja, o desejo de aprender. Desta forma, desvela-se a ideia de que as teorias pedagógicas não dão conta sozinha da pequena parcela daqueles que “não aprendem”.

Ainda segundo Barone (2005, p. 33):

Na concepção de Ferreiro, sobressai maneira enfática o aspecto cognitivo do processo de representação da linguagem, enfoque a meu ver reducionista, quando levamos em consideração que as descobertas da psicanálise vêm exatamente tratar de denunciar a estreita ligação entre linguagem e constituição do sujeito humano, tendo como eixo central a questão do desejo

De tal mal estar educacional, surge à angústia dos docentes que buscam respostas a todo custo a fim de responder o porquê parte de sua demanda não ter alcançado os objetivos de leitura e escrita propostos a cada ano. E como se não bastasse, a escola comandada por um Sistema de Progressão Continuada promove meninos e meninas para o ano subsequente sem nem ao menos investigar as possíveis causas da não aprendizagem.

A escola vive hoje no que tange a leitura e escrita fenômenos antagônicos, banhados por incertezas e uma crise que não se responde apenas com as teorias pedagógicas. É necessário transpor, quebrar as fronteiras e redimensionar a bússola a fim de ressignificar a aprendizagem da leitura e escrita. Mas como? A escola deve abrir-se para a complexidade, renovação, questionamento. Deixar a era do puro discurso, sair da *Aldeia Gaulesa* na qual se enclausurou do mundo multifacetado que a cerca. Buscar em outras teorias solução para suas crises existenciais e trazer a ressignificação do saber para aqueles que são sua razão de ser: os aprendentes.

Cabe explorar os engendramentos de leitura e escrita a partir de algumas contribuições da “Psicanálise de crianças” que, através de seus vários aportes, nos subsidiam no sentido de buscar desvelar esse aparente mistério do não aprender a ler e escrever. É bem verdade que toda teoria apresenta limitações, reducionismos e possibilidades, contudo a realidade mostra-se sempre mais rica e ampla do que qualquer contribuição. Isto porque o real é multifacetado, e uma teoria só não daria conta de explicá-lo. Para tanto, não nos cabe aqui desmerecer teorias sejam elas educacionais ou não, cabe-nos sim articulá-las, somatizá-las no encontro de respostas a nosso questionamento inicial.

Contudo, devemos ressaltar que as teorias de aprendizagem tanto empiristas como cognitivistas tem alcançado precariamente o corpo, desejo, organismo e a inteligência dos indivíduos que não estão modelados de acordo com os padrões de aprendizagem apregoados por tais teorias e em consequência tais indivíduos sentem-se excluídos socialmente. Sara Pain (1982) afirma que nenhum sujeito realiza nenhuma das funções sociais da educação, acusando sem dúvida, o fracasso dela, mas sucumbindo a esse fracasso.

Em contrapartida, alguns recortes Psicanalíticos sobrepostos a Psicopedagogia tem sido contributo cerne há questionamentos no que se refere à aprendizagem. Sabemos que a Psicanálise tem como característica de, ao lidar com imponderáveis, ir além do consciente, extraindo daí os aspectos sutis e inconscientes que subjazem a aquilo que aparentemente é incompreensível. Tais características trazidas ao seio psicopedagógico oferece-nos uma leveza clínico-pedagógica formidável tanto na prevenção quanto na cura dos processos de não aprendizagem já instalados.

Assim, Barone (2005, p.34) com base no artigo “Interpretação dos sonhos” de Freud, esclarece que:

Há um modelo ficcional modelo hipotético, ficcional, de um primitivo aparelho mental cujas atividades obedeceriam a um princípio homeostático de manter-se dentro do possível sem excitação. Prossegue discutindo as consequências psíquicas de uma experiência de satisfação, levando uma segunda hipótese: o acúmulo de excitação é sentido como desprazer, e por isso leva o organismo a repetir a experiência de satisfação que diminui então a excitação, o que é então percebido como prazer. Freud enuncia aí uma corrente deste tipo, indo do desprazer ao prazer no aparelho mental, que denomina desejo.

Através desta colocação podemos compreender o eixo central dos estudos da psicanálise é o desejo. O acentuado descompasso dos aprendentes que não garantem seu espaço social como leitores e escritores, não esta restrito apenas a aspectos cognitivos ou meramente sociais é acima disso, é sim a demonstração do sofrimento humano e o entendimento de um *idioma* singular que cada ser humano constitui durante a vida.

Assim, a psicopedagogia engajada a psicanálise torna a aprendizagem não apenas um fator pedagógico como também clínico e oferece-nos uma gama de explicações, que podem apontar-nos um farol em meio à imensidão do oceano letrado. Essa fusão teórica tornou-se a bússola ímpar que permeia a complexidade do mundo educacional atual, isso quando falamos em particular dos não leitores e escritores que ocupam os bancos escolásticos.

A LINGUAGEM ENQUANTO EIXO CONSTITUINTE DO SUJEITO

As primeiras relações com o mundo fazem-se por meio da linguagem. Desde o nascimento e pelas nossas relações com o outro é possível diferenciarmo-nos enquanto sujeitos e sairmos da simbiose mãe-criança. Assim, cada pessoa constrói sua intersubjetividade, e é com ela que garante sua participação social.

Podemos dizer que como primeiro referencial social emerge a figura materna, que se torna sustentáculo e intérprete dos afetos. A relação sujeito-objeto (mãe) na visão freudiana funda a vida mental, a subjetividade do indivíduo e possibilita sua entrada no mundo simbólico. Para Freud, o processo de simbolização se constitui a partir da constatação por parte da criança de uma falta, o que implica em perda e dor psíquica. Um exemplo clássico foi apresentado por Freud (1996, vol. 18) através da observação de seu neto, um menino de um ano e meio de idade quando encenava o jogo do carretel (*Fort-da*). Freud notou que toda vez que sua mãe se distanciava o menino passava a segurar o carretel pelo cordão e lançava-o embaixo de seu berço de maneira que ele desaparecesse de sua visão, isso sucessivamente. Ao lançá-lo, emitia o som ‘o-o-o-ó’. Freud observou neste jogo mais que uma ingênua brincadeira, mas uma representação simbólica do ir e vir da mãe. A partir do uso do carretel (representação simbólica da mãe) e da linguagem – palavra ‘*fort da*’, tornou possível consentir a ausência ou a frustração de não ter o objeto desejado (a mãe), que só foi admissível com o surgimento dos processos simbólicos e do uso da linguagem, o que marca transformações significativas na organização mental da criança, processo de grande importância para a aprendizagem da leitura e da escrita. Desta maneira, o processo de simbolização se dá a

partir de um reconhecimento prévio da ausência do objeto, momento no qual a ausência se torna presença psiquicamente.

Para Barone (1993, p. 112) a leitura e a escrita são o nível de organização superior da linguagem. A autora afirma que, tal a aprendizagem “coloca em jogo questões fundamentais do aprendiz, e a forma como a criança vai conduzir esta aprendizagem vai depender do nível de organização alcançado em seu processo de acesso ao simbólico”. Assim, a aprendizagem da leitura e escrita deixa de conter apenas aspectos assimilatórios de um código e passa a ser instrumento social que exige do sujeito habilidades motoras, perceptuais, e linguísticas, ela vai, além disso, pois concebe tal aprendizagem como uma atividade essencialmente simbólica e, portanto, vinculada às representações inconscientes. Nesta perspectiva a linguagem não deve ser compreendida a partir das primeiras palavras emitidas pela criança. A linguagem é sim, tratada como condição entre o sujeito e o outro, e entre o sujeito e a realidade.

Cabe perceber que a linguagem é constituída nas relações humanas pelos sentidos e significados construídos pelo aprendente. Alguns pressupostos psicanalíticos tratam a linguagem inicial permeada pela duplicidade entre mãe e bebê através do olhar. Tal movimento é condição sine qua non quando falamos de sujeitos que vivem na *onipotência* enquanto ser bebê, na *circularidade* (PAÍN 2009) enquanto seres bem assistidos e, por conseguinte bem equilibrados. Tal *troca* de olhar entre mãe e bebê é tratada como a primeira leitura das relações com o outro. Tal leitura encontra alojamento certo no Inconsciente, tomada pelo sujeito como pronta e outorgada pelo “Outro”, para que o infante possa entrar em relação e suprir suas necessidades. Do mesmo modo, só a linguagem permite que o inconsciente apareça e realize suas operações e transformações. Fora dela o inconsciente não existe ou, pelo menos, é impensável, irreconhecível e inapreensível. Além disso, a linguagem, ou, mais propriamente, a sua estrutura, é o conjunto ou o sistema que delimita o inconsciente como fenômeno: não sabemos de sua existência senão na estrutura. Para (Fernández 2001), a “Fábrica de pensamentos” nasce na intersubjetividade permeada pela necessidade de entendermos e sermos entendidos pelo outro, tendo o pensar como alimento do desejo. Sendo assim, temos um movimento antagônico em que construímo-nos como diferentes e precisamos da aceitação como semelhantes.

O sujeito imerso no mundo tem na linguagem um suporte necessário para a sua autonomia, criatividade e autoria de pensamento. E quando tratamos da autoria de pensamento, adentramos o campo da intersubjetividade, ou seja, em um idioma único, um código trazido por cada sujeito, lugar em que na relação com o outro, o *entre*, o espaço das significações é então o eixo em que a corpo, organismo, cognição e desejo entrelaçam-se para que a aprendizagem se perpetue.

Cabe ressaltar que a aprendizagem inicia-se no seio dos primeiros ensinantes: a família. A estirpe de cada ser humano tem uma estrita relação com a modalidade de aprendizagem que cada sujeito acomodará em seu corpo.

A modalidade de aprendizagem do sujeito é o resultado de uma história de experiências do indivíduo em interação com o grupo primeiro, ou seja, sua família, onde implica: como aconteceram as experiências e como foram interpretadas pelo aprendente e seus primeiros ensinantes. A aprendizagem ocorre na produção das diferenças dos pais e dos filhos, ou seja, na ressignificação lançada para o grupo social.

DINÂMICA FAMILIAR E APRENDIZAGEM

A família é uma importante referência no processo de aprendizagem dos seus infantes, seja para favorecer a aprendizagem saudável ou inibi-la. Os problemas de aprendizagem no que se refere à leitura e escrita desemborcam com maior clareza na escola. É no espaço educativo que são vistos com maior transparência e colocados em cheque os conhecimentos de uso social formal.

Daí vem o impasse entre família e escola. Chega a ser um debate antagônico, pois se inicia na dificuldade da criança, a guerra pela descoberta da origem de tal dificuldade de aprender. A família lança responsabilidade de ensinar a qualquer custo para escola, enquanto a escola lança a família total encargo pelo *atrapar* do aprender pela criança.

Haja vista, para Fernández (1991) “A origem do problema de aprendizagem não se encontra na estrutura individual. O sintoma se ancora em uma rede particular de vínculos familiares, que se entrecruzam com uma também particular estrutura individual”. Fernández ^{ainda} retrata as relações entre ensinante e aprendente nas situações de aprendizagem geradas nas famílias. A autora destaca que, quando surge uma dificuldade de aprendizagem, seja no início da escolarização ou não, o mais corriqueiro é apenas evidenciar o aprendente sem sucesso em determinada situação. Assim, ela traz como princípio a observação dos ensinantes e os vínculos que fracassam reconhecendo o ensino e aprendizagem como vertentes bifocais indissociáveis, tais como a leitura e escrita.

Todavia, não há uma única causa, nem circunstâncias determinantes do problema de aprendizagem, ou seja, não é um caminho permeado por causa e consequência. Supor que a família origina o problema de aprendizagem de um de seus membros é pensar em termos de *causalidade linear* como afirma FERNANDES (1991). Não há um percurso de pensamento retilíneo que te leve sempre as mesmas respostas sobre este ou aquele sujeito. Entender a sistemática do não aprender envolve apreender a intersubjetividade, o vínculo com o saber, com o desejo por ler e escrever. Cada sujeito traça o seu caminho e para entendê-lo é necessário adentrar no desconhecido, lê-lo de forma subjetiva. Mesmo assim, cabe lembrar que o aprender passa no seio de um vínculo humano, cuja matriz toma forma nas primeiras relações, ou seja, com os membros abarcados em cada família.

Cabe dizer ainda que dificuldades de aprendizagem sejam elas no campo da linguagem ou não

estão juncadas a uma diversidade de fatores internos e externos interligados ao sujeito, porém possui um sustentáculo maior que direciona o corpo, organismo, cognitivo e o desejo: a família. Seja qual for a causa do problema de aprendizagem, o grupo familiar é um fator essencial para a conservação ou resolução do problema. Também cabe encontrar os vínculos do indivíduo com o saber e o significado do aprender para ele e seu grupo familiar, quando queremos entender a complexidade dos fenômenos envolvidos no problema de aprendizagem.

Ainda quanto às relações entre aprendizagem e família permeia um aspecto essencial: a questão da autoria de pensamento no seio familiar.

No que se refere ao conhecimento PAIN (2005, p.61) afirma que “[...] Tudo começa na triangulação do primeiro olhar. No primeiro momento, a mãe ou seu equivalente procura os olhos da criança e a criança busca seus olhos; aqui ocorre um encontro necessário para que haja aprendizagem, mas logo que a mãe olha para outro lado, objeto ou pessoa e seu filho também desvia o olhar para esse mesmo lado. Seus olhares encontram-se em um objeto comum, um objeto de reencontro, ou seja, que desses olhos sobre olhos vai haver um deslocamento para outros objetos do conhecimento”. Sabemos então que, uma criança constitui-se enquanto sujeito aprendente a partir do outro, da inter-relação com o mundo e, destarte, com o outro. A partir das vivências e experimentações com o outro, ela será capaz de ressignificar-se, ou seja, constituir-se sujeito autor, utilizando os aspectos emotivos e cognitivos, a fim de se ajustar ao conhecimento que vai acomodando, fruto dessas relações. O problema de aprendizagem é então, na maior parte das análises correspondente a ações falhas no princípio do ensinante.

Desta maneira, é de suma importância à postura dos pais diante do saber. A qualidade das intervenções familiares na autoria de pensamento é o eixo de leitura das crianças. A família em suas relações pode desenvolver atitudes consideradas patogênicas baseadas na rigidez e a falta de variação no permear das modalidades de aprendizagem. Em contrapartida as modalidades ensinantes saudáveis são permeadas pelo equilíbrio no mostrar/esconder-se em relação ao conhecimento, ou seja, na variação nas relações com o saber, a ressignificação diante do olhar trazido na relação

triangular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso compreender os sujeitos aprendentes a partir de um enfoque multidimensional, que abarque fatores orgânicos, cognitivos, afetivos e pedagógicos, percebidos dentro das situações de conflito social.

A necessidade de destacar o principal grupo social onde o sujeito está inserido - o grupo familiar - deve-se ao fato de que os primeiros ensinantes serem os pais. Os familiares nas relações cotidianas constroem os fundamentos do aprender, um modo singular de relacionamento entre aprendente e objeto de aprendizagem juncada pela intervenção de um ensinante. Este modo intitulado por Fernandez (2001) - “molde relacional” pode variar no decorrer da história do sujeito, de acordo com os diferentes vínculos estabelecidos em suas relações, ou seja, não é definitivo ou permanente, mas ainda assim, o tipo de circulação do conhecimento na família ou na educação formal constitui terreno propício para formação de um determinado tipo de modalidade de aprendizagem. A família representa ainda a primeira e importante possibilidade de promover o saber de forma concisa e segura tão imprescindível ao sujeito durante a vida.

Nas relações entre família e escola, existem alusões e causas imbricadas que demonstram em suas relações o aumento dos chamados problemas de aprendizagem. Se a base fornecida pela família for equilibrada, proverá na criança instrumentos facilitadores da autoria de pensamento e, conseqüente, implicará na formação de modalidades de aprendizagem saudáveis.

Para a Psicopedagogia, a intervenção profissional não pode se dirigir ao sintoma da não-aprendizagem, mas sim aos fatores envolvidos na sua formação, mobilizando a modalidade de aprendizagem do sujeito e da sua família. Todo tratamento ou toda ação psicopedagógica precisa mobilizar a circulação do conhecimento no grupo familiar, ressignificando as relações neste mesmo grupo e conseqüentemente no núcleo escolar.

Em suma, a psicopedagogia, abarcada por princípios psicanalíticos e por meio da leitura das relações familiares e escolares, poderá indicar e promover instrumentos para assessorar o sujeito no contato com as prováveis marcas que cristalizaram sua modalidade de aprendizagem, ou seja, dar subsídios à criança para ressignificação de sua história. Assim, ela poderá voltar-se ao conhecimento como autora das relações e vínculos assimilando e acomodando o que lhe cabe como sujeito aprendente.

REFERÊNCIAS

Fernández A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1990.

Fernández A. **Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed Editora; 2001.

Fernández A. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artes Médicas; 2001.

Scoz B. **Identidade e subjetividade de professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar [Tese de Doutorado]**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica; 2004.

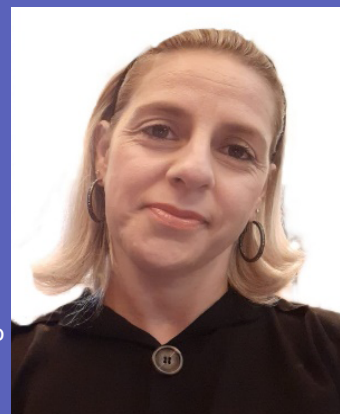
Fernández A. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem.** Porto Alegre:Artes Médicas; 2001.

BRAGA, Simone da Silva; SCOZ, Beatriz Judith Lima e MUNHOZ, Maria Luiza Puglisi. **Problemas de aprendizagem e suas relações com a família.** *Rev. psicopedag.* [online]. 2007, vol.24, n.74, pp. 149-159. ISSN 0103-8486.

A FAMÍLIA, A ESCOLA E O COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS

MÔNICA CAMILLO DO COUTO

Graduação em Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu, em 2009. Pós Graduação em Direito Educacional, pela Faculdade Mozarteum de São Paulo, em 2015. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo. E-mail: monicamillo@hotmail.com.



RESUMO

Esse artigo procura refletir a respeito da interação entre família, escola e o comportamento das crianças. Existe uma relação de interdependência entre escola-família, extremamente necessária para o desenvolvimento da criança, pois a educação como prática social não pode prender-se unicamente a teoria sem um real envolvimento com a realidade do mundo que a cerca. Neste momento, percebemos a necessidade de uma formação para os educandos voltada para estratégias que possibilitarão a eles assumirem valores humanos com consciência e responsabilidade, para transformar a comunidade na qual estão inseridos com atos educativos. Desta maneira, podemos entender melhor o papel da escola e a necessidade de não ficar apenas como agente passiva aos problemas sociais. Conclui-se então, que uma escola de qualidade não é formada apenas por gestores ou professores, mas também pelas famílias de seus alunos.

Palavras-chave: Comportamento; Necessidade; Papel da Escola.

INTRODUÇÃO

Entendemos que a instituição deve estruturar-se de forma a atender da melhor maneira possível seu aluno e seus pais, utilizando de todos os meios e métodos de que possuí, formando parcerias com todos os envolvidos no processo educativo para que se cumpram seus objetivos éticos e sociais.

A escola que hoje temos, é a fruto dessas mudanças e concepções que foram sendo acumuladas ao longo dos séculos. No novo modelo a instituição absorveu todas as características das famílias educadoras da idade média, pois cada vez toma mais para si funções familiares como a educação e as responsabilidades dos pais vão cada vez se restringindo mais.

Os resultados são muitas crianças abandonadas à própria sorte, pois os genitores assumiram seus papéis sociais no mundo globalizado e a escola sozinha não consegue abranger todo o processo educacional

“A criança vive uma “solidão” escolar, pois não tem com quem contar e mesmo que a família possua um “capital cultural”, que segundo o autor é a possibilidade deter ou não acesso aos bens da cultura escolar ou informal, muitas vezes a rotina cada dia mais corrida os impede de transmitir a criança” (Lahire, 2008 p.27)

Ainda em Ariès (2006) questiona a questão da função da família de proteção ao indivíduo, pois para uma criança despreparada à ausência de sua base familiar pode ser muito desafiadora, cabe somente a família preparar o sujeito para viver fora dela, ou seja, cabe a família e não a escola a função de educar para a vida.

No entanto encontramos uma grande dicotomia na escola atual: os professores querem os pais na escola, mas tem receio que essa presença possa ser de certa forma evasiva.

De acordo com Lahire (2008), “os pais se vêm sendo aconselhados sobre a maneira de agir com seus filhos, mas os professores não gostam que lhes digam o que devem fazer”.

A família como toda instituição social, apesar dos conflitos é a única que engloba o indivíduo em toda a sua história de vida pessoal. É no contexto familiar que a criança adquire suas primeiras experiências educativas e aprende a se harmonizar nos diferentes ambientes, independente das normas que lhe são impostas, através da família, da escola ou qualquer que seja a realidade vivida na sociedade.

A família tem que ser a maior responsável pela educação dos indivíduos, devido está em permanente contato com a criança no lar durante a fase de formação e desenvolvimento da personalidade. É por isto que não se devem transmitir as responsabilidades da família para outra instituição, principalmente para a escola que tem como dever dar continuidade ao processo que vem sendo desempenhado pela família. Quando a família não desempenha o seu papel, na maioria das vezes provoca uma insegurança na criança, que poderá se transformar em um adulto frustrado, com a alta estima baixa e às vezes até agressivo.

Para Prado (1991) a família influencia positivamente quando transmite afetividade, apoio e solidariedade e negativamente quando impõe normas através de leis, dos usos e dos costumes. É no seio familiar, que a criança aprende a socializar, dividir, compartilhar e conviver em grupo.

Uma das principais funções da família é a função educacional e, que esta é a responsável por transmitir à criança os valores e padrões culturais do meio social em que está inserido. Independentemente das condições de vida onde a criança está inserida não deverá ser transferir a responsabilidade dos familiares para a escola. Este processo pode ajudar no desenvolvimento pessoal da criança.

Mas sem exagero, pode se afirmar que esta transferência de responsabilidade irá impedir que a criança vivencie experiências afetivas no âmbito familiar que são importantes para construção da identidade. O que deve ser feito é um trabalho que envolva as duas instituições a família/escola que as duas andem juntas em busca de um só objetivo, o desenvolvimento e formação do indivíduo.

Nesse sentido, sugere se que os responsáveis pelo sujeito desenvolvam o seu papel no lar que é ensinar, orientar, amar e valorizar a si próprio, não importando com as diversidades que a vida nos oferece. Se a família desenvolver o seu papel, quando ele for inserido em uma nova realidade, que é escola a criança não irá ter nenhuma dificuldade de socialização e adaptação com o meio onde foi inserido.

Já a escola, tem que acolher este ser com muita responsabilidade, afeto e dedicação. Pois, a partir deste momento a responsabilidade é da escola em dar continuidade no processo que já foi iniciado pela família. Quando em casa não é oferecido à criança limite, educação e respeito para com o próximo, o trabalho da escola fica limitado.

Para Cury (2003) o mundo não pode apostar em nossos filhos, mas jamais devemos perder a esperança de que eles se tornem grandes seres humanos. Sabe-se que hoje praticamente todos os membros da família trabalham fora de casa, sendo que a maioria das famílias é comandada somente por mães, devido o casal ser separados e muitas dessas famílias trabalhadoras não têm condições de acompanhar o processo de aprendizagem dos filhos.

Este fator influencia muito no desempenho do educando. Pois, as mães ficam sobrecarregadas e não tem tempo para desempenhar em casa o seu principal papel, o de mãe.

Para Szymanski (2001) família desestruturada não quer dizer mais do que uma família que se estrutura de forma diferente do modo da família nuclear burguês. Portanto, é aí que deve se unir família e escola para desempenhar no sujeito o processo educacional. Sendo, mesmo com todas as

dificuldades são os pais que devem impor seu poder de decisão sobre seus filhos. Pois, a criança necessita da família refletindo como um espelho, onde elas possam se ver, distinguir o certo do errado e descobrir o seu papel na sociedade onde está inserido.

Desse modo a família necessita de apoio de outras instituições, principalmente da escola para dar continuidade no processo que vem sendo desenvolvido em um ambiente estável. O papel familiar é muito importante na vida escolar da criança, no comportamento, na organização, nas atitudes e no desempenho da aprendizagem.

O COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS

Este é sem dúvida um complexo e desafiante assunto para pais e educadores que, ao atingir mundialmente grande dimensão, passou a ser estudado nas esferas da política e da segurança pública. Infelizmente não é um episódio raro – vê-se diariamente nos jornais internacionais e nacionais notícias alarmantes sobre atos de constrangimento causados por jovens que ainda deveriam estar brincando. (Kramer, 1996)

O vandalismo público, a violência familiar, escolar, a agressão gratuita e a autoagressão estão documentadas em artigos, fotos, filmes.

Essa grande incidência do comportamento truculento entre grupos de jovens, que passam rapidamente da briga entre iguais para o massacre físico e psicológico e cujo estudo vem preenchendo as prateleiras das livrarias, fruto da pesquisa de educadores e cientistas alarmados com as consequências do problema, não está ainda totalmente esclarecida. (Antunes, 2002)

Como profissional ligada à educação e à saúde, tenho constatado pessoalmente que, ao longo destes últimos anos, o fato aumentou quantitativamente e que cada vez crianças mais novas estão envolvidas nos acontecimentos e nem sempre como vítimas

Difícil é explicar aos pais porque até uma criança pequena pode ser autora de comportamentos impulsivos, explosivos, absolutamente fora do controle dos adultos: ataques de birra, de verdadeira ira, depredação de bens, uso de vocabulário desrespeitoso, insolência, deboche, pouco caso, crueldade, destruição de propriedade alheia, entre outros.

Infelizmente, enquanto as crianças são pequenas, por uma questão de proximidade amorosa ou até por negligência, a família vai deixando passar as melhores ocasiões de educar, repreender, orientar (Antunes, 2002).

À parte as patologias psiquiátricas que justificam alguns desses comportamentos, o que falta é energia a esses pais, esclarecimento sobre o desenrolar futuro do modo de agir de seu pequeno tirano.

Limites e controle não se ganham de um momento para o outro: é preciso aprender, vivenciar o respeito dentro da própria família. Infelizmente, vítimas de agressões físicas, abusos de toda ordem, mau trato emocional, rejeição, muitas crianças e jovens nem imaginam o que seja respeito ao próximo.

Presenciam seus avós serem menosprezados, humilhados e explorados em todos os sentidos, passam por experiências diárias de brigas, discussões em seus lares, assistem à valorização excessiva dos bens materiais e o rechaço aos valores morais e espirituais, a insaciável ganância, a idolatria à aparência, a falta de respeito à hierarquia, à autoridade. (Lopes, 2005)

Vivendo desde cedo em comunidades violentas, sem adultos que lhes dê orientação, expostos horas e horas aos filmes, jogos, brincadeiras, veiculados na TV, na internet, nas diversas publicações,

o comportamento truculento e impune torna-se cada vez mais arraigado e passa a fazer parte da personalidade da criança.

Assim, com o tempo, com o acesso fácil ao álcool, às drogas e armas, o dinheiro fácil passa a ser o valor ambicionado, custe o que custar

E não estou falando apenas de crianças abandonadas ou que vivem em periferias menos abonadas: sob uma capa de sofisticação, de falso modernismo, essas coisas acontecem em toda gama de classes sociais e econômicas.

É claro que o estresse socioeconômico na família, a miséria, a fome, a privação de afeto, o abandono da escola, o pouco cuidado dos pais, tornam os indivíduos mais susceptíveis à agressividade. Mas ela não é exclusiva desses ambientes, como qualquer manchete jornalística nas páginas policiais pode nos mostrar. (Kramer, 1996).

Ataques de fúria, irritabilidade, impulsividade exagerada, intolerância à frustração, abandono da escola, são comportamentos que devem chamar a atenção dos pais e professores, qualquer que seja a idade em que se apresente.

Observar bem a criança e o jovem, procurar estar mais perto, acompanhá-lo, escutá-lo, são as primeiras providências a tomar. Mas ao mesmo tempo é indispensável procurar orientação profissional, para que uma avaliação seja feita e um tratamento possa ser iniciado, para realmente ajudar essa criança a conter sua agressividade, arcar com responsabilidades e manifestar suas frustrações de maneira adequada, assim como a família deve ser orientada a melhor conduzir suas questões internas e seu modo de relação com o mundo. (Cury, 2003)

EDUCANDO COM LIMITES

Todas as crianças precisam, desde muito cedo, aprender a agir dentro de normas socialmente aceitáveis, de maneira adequada, com limites. Essa é uma das partes mais importantes da educação e cabe aos pais fundar nos filhos esse aprendizado.

Tanto a psicanálise quanto a antropologia evidenciam a importância da família na construção da personalidade infantil. Não se nasce apenas biologicamente, mas também há uma gênese psicossocial e cultural, na qual os potenciais genéticos serão ou não desenvolvidos ou refreados. Esse é o papel da família e principalmente dos pais, que são a primeira autoridade na vida dos seus filhos. (Tiba, 1995)

A imposição de normas de comportamento às crianças é fundamental para fortalecer os comportamentos adequados e minimizar as condutas indesejáveis, que promovem a adaptação ao meio e seu amadurecimento.

Impor limites a uma criança é uma tarefa delicada, pois deve-se ter em conta que frequentemente se está cerceando seus desejos em detrimento do bem coletivo e de sua própria adaptação social e segurança, embora quase sempre esse processo não seja claro para ela.

Deve-se fixar os limites de modo a não afetar a autoestima da criança, sugerindo-lhe outras formas aceitáveis e adequadas de exprimir seus desejos e de se valorizar como pessoa.

Damos aqui algumas sugestões que, embora não esgotem o assunto, podem ser valiosas para se obter sucesso nessa empreitada:

Procure ser claro, tranquilo e firme ao explicar à criança a situação.

Procure fazê-la entender como as outras pessoas se sentem quando ela age de maneira inconveniente. (Caeiro,2005)

Demonstre que você não gostou do comportamento, mas o quanto gosta dela e de outros de seus comportamentos: a intenção não é tirar a espontaneidade da criança, mas sim normatizar seus atos.

É importante dar exemplos simples, adequados à idade, de outras possibilidades para resolver o problema. As normas devem ser explicadas à criança, como o meio mais eficaz de ter um bom relacionamento com a família, na escola e na sociedade. (Caeiro,2005)

Mostre as consequências imediatas de sua conduta indesejada.

É importante que o adulto esteja muito seguro das razões pelas quais está exigindo que a criança tenha este e não aquele comportamento.

A disciplina depende em boa proporção dos exemplos dos adultos e da sua capacidade em estabelecer regras, fiscalizá-las e estar atento para reorganizar soluções para os problemas que venham a surgir, sempre de modo afetuoso e firme.

É fundamental que a criança se sinta querida e respeitada e que percebam que as regras impostas são para sua segurança, aceitação social e desenvolvimento adequado. Adultos autocontrolados despertam a confiança das crianças. Adultos impulsivos tendem a criar filhos com igual característica de comportamento.

Devemos ensinar desde cedo às crianças a lidar com suas frustrações e controlar suas expressões de desagrado. (Aquino, 1996)

Autocontrole e tolerância à frustração são aprendizagens indispensáveis para viver em sociedade e devem advir da família, onde as primeiras figuras de autoridade são apresentadas às crianças.

Os pais devem lembrar-se de que são os educadores primeiros e fundamentais. A escola só complementa a educação que os alunos trazem de casa. (Puebla,1997)

Educar é uma tarefa trabalhosa, que requer persistência e autocontrole. Buscar ajuda profissional é o mais indicado antes que as coisas fujam de controle.

Ensinar a criança a conhecer-se dentro de suas potencialidades e limitações reais e incentivá-la a crescer de forma socialmente saudável faz parte da educação. Educar um filho para adaptar-se a todas as situações da vida é dar-lhe meios de conquistar a própria autonomia e felicidade.

Educar nada tem a ver com compensar os filhos pelas carências vividas pelos seus pais. (Tiba, 2000)

Permissividade, tolerância excessiva, não é percebida pela criança como um ato de amor, mas sim como pouca valorização, pouca atenção para com ela.

Cada filho, assim como cada pessoa, é único e as ações educativas devem por isso ser personalizadas.

Crianças precisam de liberdade conduzida, ou seja, limites. E de adultos no comando: “porque eu quero” ou “porque decidi que é o melhor” é uma frase que pode ser (parcimoniosamente) utilizada pelos pais. A criança sente que há um adulto no comando (Tiba, 2000)

Crianças também aprendem por imitação: jamais seja contraditório com seus atos ou palavras com aquilo que ensina. Mesmo os irmãos gêmeos são pessoas diferentes umas das outras.

A idade determina o grau de desenvolvimento e compreensão da criança: não se pode agir no sentido de manter comportamentos infantis nos filhos tratando-os como se fossem mais jovens

do que são e nem assustar os pequenos com exigências acima de sua capacidade, pois isso lhes tira o desejo de crescer. (Caeiro, 2005)

Jamais se desautorize ou desautorize outro adulto que lida constantemente com a criança: antes, discutam e decidam como agir com a criança nas diversas situações que se apresentam.

Castigos devem ser usados com cuidado e nunca em momentos de nervosismo dos pais, pois terão de ser cumpridos pela criança, caso anunciados.

A criança deve sempre aprender algo com a experiência vivida. Por exemplo, a ser mais cuidadosa consertando algo que estragou, repondo com um dos seus brinquedos o que perdeu de seu amigo, a limpar o que propositalmente sujou.

AS NOVAS FAMÍLIAS EM NOVOS TEMPOS

A instituição familiar tem passado por várias modificações decorrentes de mudanças havidas no seu contexto sócio - cultural e, por ser uma instituição flexível, ela tem se adaptado às mais diversas formas de influências, tanto sociais e culturais como psicológicas e biológicas, em diferentes épocas e lugares. Ao considerarmos a evolução família no tempo, devemos considerar aspectos, tais como: demografia, vida privada, papéis familiares, relações estado-família, lugar, parentesco, transmissão de bens, ciclo vital da família e rituais de passagem.

Na análise evolutiva da família, verificamos que de uma estrutura de hierarquia, a família tende para uma estrutura de igualdade esta modificação fundamentou-se, inicialmente, na questão do poder. (Vaitsman, 1994)

Na família hierárquica, o homem detinha o poder de mando, controlando todos os membros da família, a qual apoiava-se no poder econômico daquele. À mulher cabia o espaço doméstico, onde exercia seu poder, mas permanecendo à sombra do dono da casa, senhor absoluto. Somente em 1943, segundo a legislação brasileira, a mulher casada passou a ter o direito de trabalhar fora de casa sem a necessidade da autorização do marido, desde que este não pudesse prover sua subsistência ou a de seus filhos.

A sexualidade do casal era vivenciada de forma diferente, o homem tinha uma liberdade sexual ampla e estimulada, enquanto a mulher devia manter-se fiel ao marido. Até há pouco tempo, as mulheres não tinham autonomia. No início do século XX, era frequente as mulheres serem analfabetas, tendo adquirido direito ao voto em 1934.

Em 1960, a mulher era considerada relativamente capaz e somente em 1962, o Estatuto da Mulher no Brasil tirou a mulher desta condição (Guimarães, 2001)

Nas famílias hierarquizadas havia um posicionamento distante nas relações entre pais e filhos, mantido por ambas as gerações, justamente para se firmar a hierarquia entre os membros da família. Os assuntos familiares importantes eram tratados entre os pais sem a presença dos filhos. A aproximação física como manifestação de afeto era resguardada e contida. A aproximação constava de rituais formais e distantes, para confirmar o respeito dos filhos pela posição dos pais.

Após as duas guerras mundiais e a revolução industrial, a família, nas décadas de 50 e 60, passou por modificações acentuadas. Houve um maior incentivo em privilegiar mais o indivíduo, com seus valores e capacidades do que sua posição social, gênero ou idade. A família de características hierarquizadas foi se estruturando como uma família onde os conceitos de igualdade passaram a predominar, contribuindo para isso o surgimento de uma nova perspectiva sobre as questões de gênero.

A família moderna após a industrialização, passou a ter maiores possibilidades de se constituir através da livre escolha dos cônjuges fundamentada no amor conjugal. (Szymanski ,2001)

Passou-se a dar mais importância à realização pessoal na união conjugal, tendo o afeto, muitas vezes, o poder de direcionar as decisões pessoais.

As diferenças de gênero do casal são mantidas, com suas atribuições específicas.

As relações entre os membros do casal tornaram-se mais semelhantes relativamente às questões do exercício de “mando”. Houve uma reformulação dos papéis masculino e feminino na relação conjugal, o que propiciou o surgimento de novos modelos de comportamento para ambos os gêneros, tendo o movimento feminista contribuído de forma significativa para que isso ocorresse. Com a saída dos pais de casa para exercerem suas atividades profissionais, surgiram as creches como solução para o cuidado dos filhos pequenos. (Tiba, 2002)

Este cuidado, em algumas situações, também passou a ser realizado pelas pessoas de mais idade da família, geralmente os avós, que, sem o poder anterior exercido, passam a ter a tarefa de cuidar dos netos enquanto seus pais não estão presentes. A educação das crianças passa, então, a ser exercida não somente pelos pais, o que pode ser fonte de conflitos.

A família, com uma estrutura menor, recebe interferências externas, positivas ou negativas, com as quais está constantemente interagindo.

A invasão de elementos ou objetos resultantes do avanço tecnológico, que fazem parte do cotidiano das famílias é intensa. Computadores, laptops, Internet, e-mail, telefones celulares, e tantos outros, contribuem para desafiar e modificar o relacionamento e a comunicação familiares. As pessoas têm que reformular seus significados e valores, o tempo despendido no convívio familiar, fazer novas escolhas de lazer, rituais diários, interação entre pais e filhos e, inclusive, reformular sua privacidade e intimidade. (Szymanski ,2001)

Uma estrutura familiar que tem crescido em número é a formada por pais ou mães únicas, denominada famílias monoparentais. Estas famílias são decorrentes de divórcios ou separações, onde um dos pais assume o cuidado dos filhos e o outro não é ativo na parentalidade, ou famílias onde um dos pais é solteiro e o outro nunca assumiu a parentalidade.

Nas famílias monoparentais, encontramos um maior número de famílias formadas por mães e filhos, tanto mães separadas ou mães solteiras, constituindo-se, nestes casos, famílias em que a mulher é chefe de família.

Não é raro encontrarmos mulheres, que têm uma boa capacidade financeira, que optam por terem seus filhos, sem estabelecerem um comprometimento com seus companheiros. Porém, o número de homens que assumem sua parentalidade sozinhos está crescendo, contribuindo para novos estudos decorrentes deste comportamento na interação dos papéis masculino feminino. (Tiba, 2002)

Outra forma de configuração familiar surgiu entre casais que preferiam não formalizar suas uniões, preferindo as uniões consensuais ao matrimônio legal. Esse tipo de compromisso é encontrado entre casais tanto em uma primeira união como entre casais que estão reconstituindo suas famílias.

Atualmente não há discriminação aos casais assim constituídos.

Encontramos também aqueles casais que estão unidos, mas cada um vivendo em sua própria casa de forma independente. Afirmam que desta forma preservam sua união. Muitas dessas uniões são resultado de pessoas divorciadas com filhos, que, desta maneira, procuram evitar conflitos entre os filhos de cada um e entre si com os filhos dos casamentos anteriores. (Szymanski ,2001)

Uma configuração familiar bastante polêmica é a formada por casal de homossexuais.

Ao assumirem uma relação estável, um casal de gays ou lésbicas, em princípio passa por processo semelhante ao da formação que um casal heterossexual, porém com questões mais difíceis de serem elaborados. Há pressões e circunstâncias, mitos e realidades específicos que afetam estes casais.

O fato de ambos os parceiros serem do mesmo sexo, pode ser um facilitador para um maior entendimento entre eles. Há, porém, o perigo de se estabelecer uma fusão pela busca de uma complementação do eu no outro, e o desejo de melhorar a própria auto - estima. (Lahire, 1997)

Como qualquer outro, o casal homossexual necessita pertencer a um grupo social que o apoie. Acontece, frequentemente, que a própria família do homossexual tem dificuldade em aceitar o seu parceiro, não os reconhecendo como casal constituído.

Não raramente, o homossexual buscar, então, compreensão através do convívio com outros homossexuais.

Assim como as uniões heterossexuais evoluem dentro de um ciclo vital, as uniões homossexuais também seguem dentro do ciclo vital, mas sem os rituais que demarcam as transições no relacionamento, como o casamento ou o divórcio. Para que isto se modifique, há mobilizações para que as uniões homossexuais sejam reconhecidas como legítimas perante a lei, com direitos semelhantes àqueles conferidos a uma união heterossexual (Szymanski, 2001)

Portanto, embora podemos perceber nessas novas configurações de famílias estejam presentes em nossa sociedade, precisamos entender este fenômeno pessoal que vá de encontro com as necessidades de integração e cuidado para que as relações sejam concretas e verdadeiras, tornando os indivíduos mais próximos e que consigam viver de maneira harmônica e feliz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação familiar hoje é um projeto de formação e construção de cidadãos éticos. Os seres humanos desenvolveram a civilização. Tudo começou pelos humanos unirem-se entre si para poderem sobreviver através de dois instintos básicos, o de sobrevivência e o da perpetuação da espécie.

Os humanos não nascem sozinhos e nem física e psicologicamente preparados para sobreviverem.

O maior ensinamento familiar é o da convivência social. O principal item desta convivência é a formação do padrão comportamental social tendo como base a ética. Fazer o que tem vontade até os animais fazem. Mas são os humanos que aprendem que ações há que até podem fazer, mas não devem.

Um dos pontos fracos da educação familiar hoje é a dificuldade que os pais encontram de passar este padrão ético, regido pelo equilíbrio entre o poder e o dever. Crianças até podem não guardar os brinquedos após terminar a brincadeira, mas devem guardá-los para deixar o local da brincadeira em ordem para que outros possam usá-lo.

É preciso confrontar o que o filho conta com a verdade real. Se falar que professor o xingou, tem que ir até a escola e ouvir o outro lado, além das testemunhas Informação é diferente de conhecimento.

A convivência e o relacionamento familiar são fatores relevantes para o bom desempenho da criança. Assim, cabe a família fazer a mediação da criança e jovens entre ela, o mundo e a escola. Ajudá-la na adaptação, são fatores fundamentais para seu desenvolvimento educacional e social. A família na vida escolar das crianças é a raiz, ou seja, e na família que se definem fundamentos

de vida afetiva, moral e ética. A escola surgiu como uma necessidade social, com o objetivo de dar auxílio para que o indivíduo se situe como pessoa criadora e conhecedora de seus propósitos.

A participação dos pais na educação formal dos filhos deve se proceder da maneira constante e consciente, integrando-se ao processo educacional, participando ativamente das atividades da escola. Essa interação só tem a enriquecer e facilitar o desempenho escolar da criança.

Entretanto não podemos defender que há fronteiras rígidas, intransponíveis – que marcam os compromissos para com a educação da criança ou jovem entre pais professores e também educadores, mas haverá que reconhecer que nenhum deles substitui o outro em determinados papéis que lhes são específicos.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2ª ed., 2006
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984
- BADINTER, Elizabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2003.
- CAMPOS, Maria Malta**. A constituinte e a educação da criança de 0 a 6 anos. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 59, p. 57-65, novembro 1986.
- COLL, César (org.). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- CISESKI, Ângela Antunes e ROMÃO, José Eustáquio. **Conselhos de escola: coletivos instituintes da Escola Cidadã**. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: IPF/Cortez, 1997, p. 65-74.
- GONDRA, José Gonçalves & SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- SZYMANSKI, H. **A relação família/escola: Desafios e perspectiva**. Brasil: Plano Ipiranga. 2001.
- PARO V. H. **Qualidade do Ensino: A contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.
- TIBA, I. **Disciplina na medida certa**. Novos paradigmas. São Paulo: Integrare. 2002
- ZIMERMAN, David Epelbaum. **A psicanálise e a escola**. In: BASSOLS, Ana Margareth s. At al. (org.). (2003).
- VAITSMAN, Jeni. *Flexíveis e Plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pósmodernas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** – Tomo I. Madrid: Visor Distribuciones, 1991

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PAULA CAROLINE PEREIRA

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na Rede da Prefeitura de SP.
Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização.



RESUMO

Esse artigo mostra desde os primórdios da história, as etapas das brincadeiras e dos passatempos principalmente as infantis com resultados e experiências cotidianas desde o surgimento da escola. Observando as salas de aula, percebe-se a necessidade do lazer na aprendizagem, pois é de maneira prazerosa que os pequenos aprendem e assimilam. A criança manifesta-se melhor pelo ato lúdico e é através deste ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo dentro da convivência social, modificando-se e recebendo outros novos conteúdos a fim de renovar-se a cada geração. Os jogos e as brincadeiras estão presentes e interligados na realidade e cotidiano escolar.

Palavras-chave: Jogos; Brincadeiras; Lúdico; Aprender.

INTRODUÇÃO

Os pequenos alunos, brincar torna-se uma atividade importante na qual elas compreendem o mundo ao seu redor, se expressam e estabelecem relacionamentos. Um dos momentos mais importantes da infância é brincar. Na brincadeira elas passam do mundo real e objetivo para o subjetivo. E, dentro desse histórico enquadra-se também os jogos infantis.

Brincando e ou jogando, elas estão construindo as fundações da futura aprendizagem. Entretanto, enquanto há alguma compreensão da grande maioria dos pais, dos educadores e dos responsáveis pelas políticas de ensino quanto à importância da brincadeira e do passatempo para a criação e o aprendizado de crianças muito pequenas, algumas vezes existe uma falta genuína de entendimento sobre como ela poderia ser apoiada.

Existe evidências nacionais e internacionais de neurocientistas eminentes, psicólogos do desenvolvimento e pesquisadores da primeira infância que demonstram a riqueza das recreações e passatempos infantis. São feitas sugestões a respeito de como fornecer experiências enriquecedoras para os pequenos nas brincadeiras físicas e sociais e porque é essencialmente importante para o desenvolvimento dos primeiros esquemas.

Pensam também como os educadores interagem com os pequenos – a adequação dos brinquedos e recursos que são oferecidos, a linguagem que é usada e a atitude que é mostrada. A criança era historicamente vista como uma tabula rasa – uma paleta branca que é vulnerável e dependente dos outros, dirigida por necessidades físicas e emocionais. As crianças eram percebidas como aprendizes passivos moldados pelo ambiente; entretanto os resultados das pesquisas neurobiológicas e do desenvolvimento modernas indicam que tais pressupostos são altamente incorretos.

As novas tecnologias nos ajudam a observar, gravar e avaliar o comportamento das crianças segundo a segundo e novas evidências emergiram de tais técnicas de pesquisa, em particular em neurociências, que fornecem percepções surpreendentes que gradualmente transformaram a visão ultrapassada da criança vulnerável e incompetente para aquela da criança pequena como sendo máquinas de aprender.

As crianças são aprendizes interessados e engajados desde o início, aprendendo rapidamente sobre os aspectos de interação pré- linguísticas e seus responsáveis.

O JOGO E SUAS VARIANTES

Os jogos podem ser corporais, já exercitando as forças, já como expressão da energia vital, do prazer da vida, dos sentidos, exercitando os ouvidos, como o passatempo de esconder-se, ou a visão como tiro ao prato, jogos do espírito, da imitação, do pega-pega, jogos como o xadrez, damas, etc., jogos considerados, se bem que raras vezes tem sido dirigidos ao verdadeiro fim, até o espírito e necessidades infantis (Cap. XXIII, p. 205). O brincar, o jogo – o mais puro e espiritual produto dessa fase de crescimento humano – constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança durante esse período, porque é a manifestação espontânea do interno, imediatamente provocado por uma necessidade do interior. É, também, modelo e reprodução da vida total, da íntima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do jogo, emanam-se as fontes positivas.

A criança que joga com tranquilidade, com atividade espontânea, resistindo a fadiga, chegara seguramente a ser um cidadão também ativo, resistente capaz de sacrificar-se pelo próprio bem e pelos demais. Existe nesse período a mais bela manifestação da vida infantil em que ela joga e se entrega inteiramente ao seu jogo.

Desconsideram-se os jogos infantis como coisa frívola e sem interesse. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais também devem observa-los e vigia-los. Para um observador, verdadeiro conhecedor do coração humano, toda vida interior do homem do futuro está já presente nos jogos espontâneos e livres acontecem nesse momento da infância.

Os jogos dessa idade são germes de toda a vida futura, porque ali se mostra e se desenvolve por inteiro em seus variados e delicados aspectos, em suas mais íntimas qualidades. Toda a vida futura – até seus últimos passos sobre a terra – tem sua raiz nesse período.

No período atual a brincadeira, passatempo, a linguagem constitui os elementos os quais a criança vive, atribui a todas as coisas, vida, sensibilidade e palavra.

APRENDENDO E DESENVOLVENDO POR MEIO DO JOGO

A vida como algo invisível, comum ou superior a todos, desenvolve-se também, especialmente, sua vida na natureza, à qual atribui uma vida análoga a sua. E esse contato com a natureza, com o repouso e a claridade dos objetos naturais deve ser cultivado pela família, pela sociedade como um ponto importante na formação geral. Interessante atentar aos seus jogos, porque o passatempo, a princípio, não é outra coisa que vida natural.

A criança junta coisas as coisas semelhantes, separa as que não são, não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Se a construção deve ser perfeita; necessário se faz que conheçamos não só o nome de cada material, mas também suas

propriedades e seu uso.

Isso é o que propõe a criança: mostra-nos, se bem o observamos, a silenciosa atividade infantil.

Chamamo-la infantil, pueril, talvez com certo desdém, porque não a entendemos, porque não temos olhos para vê-la, nem ouvidos para perceber-la, nem, menos ainda, sentimento para sentir como a criança. Estamos como os mortos e nos parece, por isso, morta a vida da criança; não podemos explica-la. Como a saberíamos explicar para a própria criança? Esse seria, portanto, seu desejo, por isso nos procura. Não sabemos falar sobre os objetos que levam a vida infantil, porque estamos mudos, porém não duvidamos de que assim satisfaríamos os mais íntimos anseios da criança, quando nos cerca trazendo-nos o que acaba de encontrar e colocando-o em nossas mãos, desejaria também que soubéssemos interpretar seu próprio ser.

A criança interessa-se por tudo que aconteça no pequeno círculo de sua atividade, por tudo que contribui para aumentar seu mundo tão reduzido, nada é tão insignificante que constitua para ela em verdadeiro descobrimento, porém tudo deve ter vida neste pequeno mundo, nada deve estar sem uso, porque do contrário, obscurecer-se-ia muito o limitado círculo de sua existência.

Porém, a criança gostaria de saber por que lhe interessam as coisas, gostaria de conhecer suas propriedades, para chegar, por esse caminho, a compreender a razão de suas próprias inclinações, a conhecer a si mesma. Por isso, examina os objetos e os observa com todos os sentidos, por isso os quebra e destrói, por isso também, os leva a boca e os morde, ou pelo menos se esforça em mordê-los. Então é repreendida e a consideramos levada e travessa.

Nessa idade, ocupações espontâneas da mesma, mostram uma tripla diferença, ou são imitações da vida e de seus fenômenos, ou são emprego do ensinado, da escola, ou são livres imagens e manifestações do espírito, de toda a espécie e em matéria de toda classe, segundo as leis contidas nos objetos e matérias do jogo, investigando aquelas, seguindo-as e submetendo-se às mesmas, segundo as contidas no homem mesmo, em seu pensamento e sentimento. Em todo o caso, os jogos dessa idade são ou devem ser o descobrimento da faculdade vital, do impulso da vida, produtos da plenitude da vida, da alegria de viver que existe nas crianças.

Esses jogos supõem vida interna, vitalidade e vida real, exterior, em que uma falta ou faltou anteriormente, faltam também os jogos que levam vida, que despertam e elevam a vida. Por isso, a observação de um jovem que havia jogado muitos jogos durante sua infância e o interior havia se desenvolvido no jogo, como os brotos se desenvolvem dos galhos. Os passatempos os deixaram frios e indiferentes, inativos. “Por que então, dizemos. Essas crianças não podem jogar como nós jogamos?”. Então pensamos o que jogamos?

Entende-se que o jogo dirige essa idade e desenvolve a criança, enriquecendo de tal maneira sua própria vida, escolar e livre, fazendo com que se desenvolva e manifeste seu interior, como as folhas brotam de um botão, adquirido alegria e mais alegria, a alegria é a alma de todas as crianças.

Outro benefício das brincadeiras e passatempos é o estabelecimento de normas e demarcações que ocorrem naturalmente, e não necessariamente quando impostos por outra pessoa. A construção desses valores é fundamental do ponto de vista da integração da criança na sociedade, aprendendo a interagir e a respeitar o outro.

Estando mais integradas, as crianças vão desenvolver sua capacidade, aprendendo a expressar e a ouvir, a exercer liderança e a ser liderado, ou seja, estarão mais preparadas para controlar suas atitudes e emoções e superar as adversidades que a vida certamente colocará no caminho. Nos dias atuais exigem mais atenção por parte de pais e educadores em relação à influência e à quantidade de passatempos nos aparelhos eletrônicos. Esses estímulos atrapalham o desenvolvimento e prejudicam a capacidade de interação e socialização, fazendo com que os pequenos não se movimentem e que não aconteçam trocas com o espaço ao redor.

CONCEITO DA BRINCADEIRA

O melhor sinônimo de brincadeira é divertimento. Entreter alguém, que necessariamente não precisa ser uma criança. Brincadeira, espaço infantil essa é a associação imaginada. Atividades que colaboram para o crescimento dos pequenos e lazer para os maiores.

A ligação acontece com a liberdade sobre diversas atividades, atividades estas que participam do aprendizado e na formação da identidade, no trabalho da evolução da imaginação.

Através das brincadeiras, elas desenvolvem a sociabilidade, expressa suas ideias, demonstram suas emoções. Diferente do jogo, as brincadeiras unem e não existem competição, nem estresse, a alma fica leve.

Independentemente da classe social, raça, a brincadeira é de todos aqueles que quiserem participar. Todos esses detalhes levam ao processo brincadeira uma especificidade motivadora.

Muda-se do mundo real e objetivo para o subjetivo, tudo pode ser aproveitado para se iniciar uma brincadeira. Pode-se usar todo tipo de elementos para iniciar uma brincadeira e, para os pequenos, latinhas, tampinhas, bolas e outro objetos fazem um trabalho muito lúdico.

O que acontece em uma brincadeira sempre é de forma espontânea. Fantasia, imaginação e realidade misturam-se e cria-se novas interpretações.

O professor pode aproveitar esses momentos para fazer um trabalho pedagógico, estimulando a afetividade, despertando o interesse e orientando sobre a vivência.

Dentro das brincadeiras utiliza-se a cultura e conhecimento, e busca-se trabalhar o folclore, dependendo muito da cultura de cada região. As crianças aprendem brincando muitas vezes acompanhando o trabalho de seus pais e completa-se com as brincadeiras dentro do espaço escolar.

Diferenças entre jogo e brincadeiras é que o jogo propõe disputa e brincadeira é o ato ou efeito de entreter-se ou distrair-se. Brincadeira também colabora para desenvolver habilidades sociais.

A brincadeira livre é natural nas crianças. Ao imaginar que as crianças nascem sabendo brincar, que não precisam aprender, que brincam em todo lugar e com o que existe, concluem inadequadamente que nada precisa ser feito. As brincadeiras livres devem ocorrer em ambientes planejados para essa finalidade, de modo que elas as crianças possam observar durante esse processo experiências de cuidado com o corpo, capazes de lhes propiciar bem-estar e oportunidade de auto-organização.

Cada criança é diferente da outra. Uma vive no centro, outra na periferia, em bairros nobres ou populares. Algumas vivem em famílias que falam outras línguas, tem hábitos alimentares e formas de brincar que são diferentes, porque trazem a cultura de outros países. Enfim, todas são crianças, mas diferentes na forma de falar, pensar, relacionar-se e até de brincar. Desta forma, um agrupamento da mesma faixa etária pode ter interesses comuns específicos, mas a singularidade de cada criança precisa ser respeitada. Para aprender novas formas de brincar, as crianças precisam ter contato diário com outras crianças não só do seu agrupamento, mas com as mais velhas em espaços de dentro e fora da instituição infantil.

A BRINCADEIRA E A PROPOSTA CURRICULAR

Um currículo que adota a brincadeira como eixo precisa valorizar a dimensão brincante e brincalhona da professora como condição importante. Essa atitude da professora é essencial para

criar vínculos com a criança e para organizar situações nas programações curriculares, em que as interações e a brincadeira estejam presentes. Desenvolver um currículo por meio da brincadeira é diferente de um currículo de conteúdos disciplinares.

O brincar requer uma condição: é a criança a protagonista que faz a experiência. A abordagem disciplinar geralmente favorece a ação do adulto, que explica ou faz a demonstração do significado do conceito e não requer, necessariamente, a ação dinâmica e ativa das crianças.

Propostas curriculares que valorizam o brincar levam crianças a experimentarem situações que impliquem a compreensão de noções como peso, quando elas brincam com uma balança, ou na gangorra do playground, quando duas crianças com pesos diferentes brincam juntas.

Quando se oferece no espaço da brincadeira com água, tubos, bolas, petecas, as crianças experimentam diferentes situações, observam e fazem suas reflexões. Os significados das profissões podem ser experimentados quando as crianças entram no faz-de-conta, assumindo personagens adultos do mundo do trabalho. Para isso, é necessária uma equipe pedagógica com perfil brincalhão, que programe espaços, materiais e tempo para que, por meio das brincadeiras e interações, as crianças possam compreender o mundo ao seu redor.

Adotar o brincar como eixo da proposta curricular significa compreender que é a criança que deve iniciar a experiência. Toda educação tem valores. Para ter raízes na cultura é preciso que a educação inclua os valores da comunidade na qual está inserida. Cada comunidade deve ter o direito de escolher para suas creches propostas curriculares que reflitam os valores de seu povo e espelhem as escolhas do grupo.

A qualidade da educação infantil depende da integração entre a creche, a família e a comunidade. Essa integração pode ser feita por meio da circulação das brincadeiras. Assim, aproveita-se a diversidade da cultura lúdica das famílias e da comunidade e, ao mesmo tempo, propicia-se às crianças a manutenção de suas identidades culturais.

IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Bola é um brinquedo universal carregado de magia, que pode ser feita de tecido, jornal, palha, madeira, borracha ou plástico. Ela penetra no universo infantil e oferece oportunidade para manipulação, exploração, desenvolvimento de habilidades, mas, especialmente, para estabelecer relações sociais com os outros, compreensão e recriação de regras e expressão da cultura lúdica. Seja na zona urbana ou rural a bola está presente nas brincadeiras infantis.

Brincadeira é um lugar para a participação guiada. Em algumas culturas as crianças experimentam a brincadeira como uma característica central de um conjunto de interações que são focadas nas crianças, seus pais e outros adultos em casa e em ambientes educacionais e de saúde. Em outras culturas a brincadeira é mais periférica e acontece junto com o envolvimento da criança nas ocupações diárias de trabalho de suas famílias e comunidades.

Enquanto ela ainda é uma característica significativa das experiências dessas crianças, as interações na brincadeira são diferentes, mais frequentemente envolvendo outras crianças ao invés de adultos, com a criança participando das atividades dos outros ao invés de adultos, com a criança participando das atividades dos outros ao contrário de participar de atividades descontextualizadas focadas na criança dentro de ambientes especializados para os mesmos.

A brincadeira dentro da comunidade de prática é fundamental para estabelecer e explorar aspectos da identidade pessoal incluindo as identidades de gênero e culturais. Entretanto, ambientes educacionais e de saúde também constituem comunidades de prática e promovem um conjunto

específico de práticas culturais. As experiências das brincadeiras dentro desses ambientes contêm o potencial tanto de apoiar e valorizar as identidades que as crianças trazem com elas, quanto de marginalizar e rejeitar aquelas identidades. Ambos têm consequências duradouras para a criança e para a sua autoimagem em desenvolvimento tanto como pessoa e quanto como aprendiz. O relacionamento adulto-criança dentro do ambiente educacional e de saúde não é uma relação justa. Os adultos inerentemente possuem mais poder seja qual for o modo como decidem exercê-lo. Os adultos podem controlar o uso do tempo e de espaço, os recursos fornecidos, a linguagem e discursos disponíveis para a expressão dos pensamentos, ideias e sentimentos. Os modelos adultos, entretanto, também são fortemente influenciados por pressões externas dos pais, outros profissionais, documentos oficiais e a sociedade como um todo. Treinamento, experiência e interpretação individual da teoria e conhecimento prático são ferramentas poderosas.

Um aspecto da cultura profissional, semelhantemente ao *habitus*, o “conhecimento prático” é um conjunto de pensamentos, valores e comportamentos, mas nessa instância ela é compartilhada entre membros de uma profissão (por exemplo, professores, médicos) e é adquirido através de treino e de uma frequente associação entre profissionais.

Como resultado, diferentes profissionais desenvolvem e seguem suas próprias agendas quanto à brincadeira de modos diferentes. Práticas como a construção e o uso de andaimes oferecem modelos que exploram como o poder e o controle podem ser compartilhados entre adultos e crianças na brincadeira dentro e fora do ambiente escolar. Entretanto, a consideração de aspectos controversos, da brincadeira infantil, como a brincadeira de guerra, de armas e de super-heróis, ilustra como, apesar da distribuição desigual de poder, as crianças podem ainda seguir suas próprias condições para a brincadeira. Além disso, o fato de que as crianças consistentemente perseguem tais brincadeiras mesmo quando os adultos vão a longas distâncias para preveni-las disso, também apresenta questões desafiadoras para os profissionais. Isto é especialmente significativo quando o poder e o controle dos adultos sobre as regras das brincadeiras podem afetar desproporcionalmente grupos específicos e, com frequência, grupos de crianças já com algum tipo de desvantagem.

Os profissionais da educação e da saúde pode acomodar diferentes modelos de brincadeiras. Tudo depende afinal da filosofia e da abordagem pessoal do profissional, do ambiente, da atitude, da experiência e da diversidade na sociedade em questão. A perspectiva sociocultural apoiaria uma visão na qual a participação como membro completo da sociedade apoia o desenvolvimento de uma identidade social, cultural e de gênero completa. Isso pode ser desafiador para profissionais lidando com brincadeiras potencialmente difíceis que envolvam questões como violência ou comportamentos de gênero que vão contra as aspirações da sociedade para as crianças e a infância.

Entretanto, na sociedade moderna culturalmente diversa que existe na Grã-Bretanha, acomodar a diversidade se estabelece como parte do dever fundamental dos profissionais de promover igualmente e oportunidade. Isso significa que cada profissional precisa estar atento às diferenças e semelhanças sociais, culturais e de gênero que cada criança traz para o ambiente e ao fato de que ambos são aspectos da identidade essencial e em desenvolvimento da criança.

O envolvimento entre o passatempo e o comportamento torna-se um ponto comum

para os cientistas. Seres humanos de qualquer idade apreciam o lazer e enquetes sobre esse tema demonstram um grande avanço no estudo das variantes humanas.

Busca-se entender o funcionamento na aprendizagem e no desenvolvimento. Portanto, teses sobre o passatempo focam em funções que de diferentes maneiras promovem no adulto e nos jovens, dentro dessa área estudada.

O papel do jogo é o de possibilitar que o aluno tenha várias experiências sociais e que possa se desenvolver como uma pessoa de responsabilidade. No entanto isso não acontece mediante um ensino que desvaloriza e que modifica o espaço e o tempo. Segundo Hurtado (2001) afirma que o desdobramento tem que ser acompanhado desde os primeiros anos, buscando experiências de

comunicação com os adultos e com as demais pessoas em seu meio, para facilitar a realização de todas as suas atividades diárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importante trabalhar novas metodologias de ensino que desperte o interesse do aluno contribuindo para a formação do mesmo através do professor, da escola com propostas de metodologias diferenciadas por meio de recreação e passatempo.

Compreende-se que as práticas educativas lúdicas favorecem o processo de experiência e pratica, proporciona ao menor, melhor rendimento no aprendizado e a sua interação de forma espontânea, na qual os jogos podem transmitir noções de conceitos e conhecimentos acerca de qualquer assunto, utilizando-se de recursos alternativos que estejam inseridos no contexto social da criança de maneira à relacionar a realidade da mesma com materiais que possibilitem uma aprendizagem significativa da relação de seu conhecimento de mundo.

Os conceitos e concepções fundamentais nos levaram diferenciar brinquedos, brincadeiras e jogos, enfatizando a importância do lúdico para o educando. No lúdico se contempla os jogos, brinquedos e brincadeiras, para que o aluno sempre adquira novos conhecimentos dentro dessa estratégia de ensino. O discente se expressa de diferentes formas e se utiliza principalmente dos jogos, brinquedos e brincadeiras para se expor, exteriorizando seu íntimo, suas ideias e conhecimentos prévios.

O lúdico, os jogos, brinquedos e brincadeiras, apesar da grande semelhança, possuem especificidades próprias que merecem ser exaltadas. A afinidade da teoria com a prática também se faz fundamental pois adquirir conhecimentos, estar em constante formação e possuir bases para o ensino torna ainda mais significativa a realidade escolar. É possível notar que o lúdico traz benefícios tanto para o professor quanto para o aluno, pois provoca interação e trocas de aprendizado.

REFERÊNCIAS

- Almeida, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.
- Andrade, S. S. **O lúdico na vida e na escola: desafios metodológicos**. Curitiba: Appris, 2012.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto**. Brasília: MEC/SEF, 1998.3V.
- Brasil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Mec./Seb, 1998. 1,2 e 3.
- Cury, Augusto Jorge. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- Freinet, C. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Trad. Silva Letra. 4 eds.Lisboa: Estampa, 1975.
- Froebel, Friedrich. **O pedagogo dos Jardins da infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

- Gil, Antônio Carlos. **Técnicas e Métodos s de Pesquisa Social**. 5 eds. São Paulo: Atlas,1999.
- Huizinga, Johan Homo Ludens. São Paulo: **Perspectiva**, 1990.
- Marcelino, Nelson de Carvalho. **Pedagogia da Animação**. São Paulo: Papirus, 1990.
- Piaget, Jean. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- Kishimoto, Tizuco Morchida – **Jogos Tradicionais Infantis – O jogo, A criança e A educação**. Ed. Vozes,1993.
- Kishimoto, Tizuco Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Ed. Vozes, 1993.

AFETIVIDADE: CONFLITOS FAMILIARES E APRENDIZAGEM ESCOLAR

PRISCILA NUNES SMOKOVITZ

Graduação em Pedagogia na Universidade Nove de Julho em 2010, especialista em Educação especial e inclusiva com ênfase em educação musical, IPEMIG Instituto pedagógico de Minas Gerais. Professora de Educação Infantil na PMSP – Renato Antônio Checchia priscilasnunes@outlook.



RESUMO

O artigo apresentado tem como objetivo chamar a atenção para um fator de extrema importância na área pedagógica onde se trata a questão da dificuldade de relacionamento e comprometimento do aprendizado do aluno decorrente da falta ou insuficiência de afetividade recebida no lar que muitas vezes acontece devido a conflitos familiares, situação financeira, questões de pais que vivem separados ou pela rotina do dia acabam deixando falhas muitas vezes inconscientes em relação ao tratamento e atenção afetiva para com o educando, esse problema tende a refletir em sala de aula. Observa-se que devido a essa carga emocional o aluno pode criar bloqueios em relação a absorver conteúdos de forma satisfatória, rejeição e antipatia para com o educador bem como criar barreiras no convívio em sala de aula. É de extrema importância atentar-se a esses fatores uma vez observados o mal resultado obtido pelo aluno no decorrer do ano, seu comportamento, linguagem e posicionamento em grupo, assim podendo detectar e trabalhar de forma pedagógica sua inclusão, empatia e afeto. Sabendo que se trata de um problema já existente nas instituições de ensino é preciso elaborar projetos junto às famílias dos alunos com palestras, apresentações teatrais e de forma lúdica transmitir a importância do afeto familiar para com os alunos criando um laço fortalecido de afetividade que sem dúvidas trará resultados positivos e satisfatórios, traçando assim um caminho inverso na área educacional.

Palavras-chave: Afetividade; Aprendizagem; Interação Professor-Aluno; Educação Afetiva; Família e Divórcio.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa enquadra-se na área da educação e tem como foco a afetividade no processo educativo. Questionamos se alunos que tem falta ou insuficiência de afetividade ou presenciam conflitos familiares podem ter prejuízos na aprendizagem?

A afetividade faz parte integral da vida do ser humano, quanto mais receber e oferecê-la, sem dúvida terá melhor resultado em seus meios de convivência.

O aluno tem seu primeiro convívio com a família e posteriormente a comunidade em que vive e as instituições de ensino independentemente das classes sociais e financeiras a afetividade sempre fará parte de sua vida pois se trata de sentimentos e emoções que possibilitam ao sujeito uma vida plena.

Este estudo visa compreender como essas relações afetivas influenciam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Esta pesquisa estrutura-se em 4 partes, a introdução, tópico 2 que apresenta a afetividade e o desenvolvimento humano, no tópico 3 temos a questão da família e a afetividade, e finalmente no tópico 4 uma revisão de estudo sobre afetividade, conflitos e aprendizagem escolar.

Em sequência temos a apresentação e análise dos resultados e considerações sobre o estudo e suas respectivas referências.

Espera-se que o estudo venha contribuir para o tema de um novo olhar pedagógico sobre a questão afetiva do aluno em seus ambientes de convivência e para o desenvolvimento de novos projetos que possam agregar ao resultado do ensino e do aprendizado e consequentemente na qualidade de vida dos alunos, bem como na harmonia em sala de aula para que educandos e professores obtenham cada vez mais melhores resultados na condição de ensino e aprendizado.

AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Quando refletimos sobre a palavra afetividade, pensamos em sentimentos como: amor, carinho, atenção, entre outros, que são relacionados, mas não é somente isso. Todo ser humano é afetado por elementos e sensações internas, por exemplo: medo, alegria, frio, entre outros. Assim, o comportamento de uma pessoa seja positivo e/ou negativo é o que chamamos de afetividade. A afetividade é a dimensão da formação de todo ser humano a qual exerce um papel fundamental da vida psíquica, como as emoções e os sentimentos que alimentam o nosso psiquismo, ou seja, é a manifestação da subjetividade, sentimento, emoção ou medo, Capelatto, (2007, p.11) aponta que:

A afetividade é a dinâmica humana mais profunda e complexa que podemos experimentar; é a “loucura” das relações, tão difícil de compreender e aceitar. A afetividade se dinamiza a partir do momento em que um sujeito humano se liga ao outro sujeito humano pelo amor.

A afetividade no processo de ensino aprendizagem, propõe um leque de possibilidades, sendo imprescindível atender aos anseios dos alunos, e principalmente reconhecê-los como indivíduos em processo de desenvolvimento/aprendizagem, em busca constante de sua identidade, é o que descreve Wallon (1986, p. 146):

[...] a coesão de reações, atitudes e sentimentos, que as emoções são capazes de realizar em um grupo, explica o papel que elas devem ter desempenhado nos primeiros tempos das sociedades humanas: ainda hoje são as emoções que criam um público, que animam uma multidão, por uma espécie de consentimento geral que escapa ao controle de cada um. Elas suscitam arrebatamentos coletivos capazes de escandalizar, por vezes, a razão individual.

Manter a afetividade durante esse percurso solidifica o processo educativo, mostrando que se faz necessário impulsionar o aluno no cotidiano, reconhecer e entender a realidade do meio em que é inserido, a fim de estabelecer vínculos e promover interações históricas, sociais e biológicas de modo que ambos naturalmente sejam afetivos e entendam a essência da afetividade na construção do conhecimento. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais. (BRASIL, 1997, p.53).

É sabido que a aprendizagem de valores e atitudes é de natureza complexa e pouco explorada do ponto de vista pedagógico. Muitas pesquisas apontam para a importância da informação como fator de transformação de valores e atitudes; sem dúvida, a informação é necessária, mas não é suficiente. Para a aprendizagem de atitudes é necessária uma prática constante, coerente e sistemática, em que valores e atitudes almejados sejam expressos no relacionamento entre as pessoas e na escola dos assuntos a serem tratados. Além das questões de ordem emocional, tem relevância no aprendizado dos conteúdos atitudinais o fato de cada aluno pertencer a um grupo social, com seus próprios valores e atitude.

Cabe ao docente a postura de facilitador, de acolher o aluno, seus anseios e sentimentos. Sentimentos esses que caracteriza a espécie humana, e devem ser estimulados para que sejam desenvolvidos, pois fazem parte de suas habilidades e competências.

FAMÍLIA E AFETIVIDADE

A família é o agrupamento humano mais antigo, sabemos que todo indivíduo nasce de uma união e associa-se e interage com os demais membros.

A palavra família vem do latim *fomuloss* significa grupo de escravos ou servos pertencentes ao mesmo patrão. O que foge da ideia do que temos atualmente. As características, formação, conceitos, são mutáveis e acompanha a evolução social

Essa construção da sociedade é formada por regras, papéis e obrigações como também, valores, éticos e culturais. O conceito família é modificado de acordo com a necessidade social, no passado a família era composta por membros consanguíneos e afetivos.

Ao longo dos tempos essas relações voltaram-se mais ao interesse econômico e patrimoniais das heranças do que por laços afetivos configurando-se hierarquicamente com o pai num controle autoritário e o casamento uma relação de interesse

A partir do século XIX, a família a voltar, se à afeição, não é mais a do autoritarismo, constituído pelo casamento. A família é configurada pelos laços de afeto, que é reconhecido entre seus membros. Priorizam a busca pela felicidade, compreendendo os valores estabelecidos como o afeto, solidariedade e respeito mútuo entre seus membros. No ponto de vista de Gonçalves e Chalfin:

A família recuperou a função que, por certo, esteve nas suas origens mais remotas: a de grupo unido por desejos e laços afetivos, em comunhão de vida. O princípio jurídico da afetividade faz despontar a igualdade entre irmãos biológicos e adotivos e o respeito a seus direitos fundamentais, além do forte sentimento de solidariedade recíproca, que não pode ser perturbada pelo prevalecimento de interesses patrimoniais. É o salto, à frente, da pessoa humana nas relações familiares. (GONCALVES e CHALFIN, 2016, apud LOBO, 2000, p. 92)

Nessa estrutura familiar configurada por marido, esposa e filhos papéis são atribuídos o marido era responsável pelo sustento da família, e a esposa responsável pelo trabalho doméstico, assim como, pela educação dos filhos. Atualmente temos novas estruturas familiares como, empoderamento feminino a esposa tem a inserção no mercado de trabalho, atuando em todas as áreas, executando todos os tipos de funções e a partir disso nos deparamos com novos papéis como por exemplo a presença do pai nas tarefas da casa, na rotina escolar e muitas vezes a inversão do papel, o homem assume de fato o trabalho doméstico, e a mulher é quem trabalha fora para garantir o sustento da família. Família passou a ser grupo de pessoas que se unem pela necessidade, e também pela vontade de estarem juntas, vontade a qual, chamamos de afetividade, com essas sofreu drásticas mudanças, espera-se que o modelo seja uma instituição na qual seus membros viabilizem a felicidade, a liberdade e a afetividade, repudiando o modelo arcaico que era pregando anteriormente.

Afetividade é um elemento essencial que garante suporte para família atual, de tal forma que é o Direito da Família protegida pelo Estado. Os direitos fundamentais, que estão previstos em várias partes da nossa Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formado qualquer dos pais e seus descendentes.

Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao

adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 5º A adoção será assistida pelo poder público, na forma da lei, que estabelecerá casos e condições de sua efetivação por parte de estrangeiros.

§ 6º Os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação.

Assim, a afetividade se caracteriza através das formas de demonstração de amor e afeto, bem como respeito aos sentimentos e anseios de seus membros. Os adultos são a base do afeto, na convivência e não somente por laços de sangue. Isto significa que mesmo que sejam de vínculo biológico ou civil ou apenas por convívio afetivo, a relação familiar é fundamentada no amor na interação e na relação socioafetiva caracterizando o novo formato contemporâneo de família. Entende-se que a afetividade deve ser o princípio, partindo do pressuposto que a família é o norteador para o convívio em sociedade. De acordo com (Kreppner, 2000, apud DESSEN, 2007, p.24).

“A família e suas redes de interações asseguram a continuidade biológica, as tradições, os modelos de vida, além dos significados culturais que são atualizados e resgatados, cronologicamente”.

É importante ressaltar que a convivência familiar é a essência para a formação da personalidade de um sujeito, é na família que o indivíduo constrói seus primeiros laços afetivos. Independentemente do tipo de formação familiar a qual a criança pertença, é necessário considerar a subjetividade para que a afetividade seja crescente. Afeto não quer dizer amor, é evidente, que pais amem seus filhos, mas para ter afetividade é preciso interação, demanda tempo em convívio. Será pelo exemplo e respeito que ocorrerá essa formação. Paulo Freire (2000, p.38) nos alerta para esta contextualização.

Filhos não devem imitar cegamente os pais, mas os mesmos devem testemunhar ações coerentes entre o que se prega e o que se faz, ficando clara a busca com humildade e com trabalho, da educação em uma perspectiva ética e democrática, não assumindo atitudes puritanas. “Moral, sim, moralismo não.

Portanto a família é constituída por pessoas, que visam objetivos comuns e que buscam no outro: prazer, felicidade e crescimento, e a partir deste contexto é possível entender a mudança que esta instituição, sofreu durante os anos não apresentando um único padrão. Podemos encontrar famílias unidas por matrimônio de forma convencional, como também nos deparamos com famílias monoparental (mãe ou pai solteiro), família com a união de pessoas do mesmo sexo, família com união estável... E tudo isso porque o que constitui uma família contemporânea é subjetivo decorrente da vontade de cada indivíduo.

UM OLHAR PARA OS CONFLITOS FAMILIARES

Como toda relação humana a família também apresenta conflitos e isso faz parte da vida, somos seres únicos em nossa individualidade. Entretanto é preciso diálogo, respeito e discernimento, para que não se torne uma relação de constante rispidez e agressividade.

Na maioria dos casos, quando o diálogo deixa de nortear a relação no grupo familiar, acaba sendo natural buscar ajuda pela Justiça, através da Vara de família, atualmente esse número de famílias que recorre a essa busca é crescente e geralmente acontece quando já não há mais recursos, quando o sentimento de ódio é palpável, e quando o conflito passa ser judicial, a mala está cheia de “mágoas”, de ambos os lados. Ao estabelecer uma determinação judicial, acredita-se que o problema está resolvido, ou seja, transfere-se o “problema” para uma terceira pessoa (no caso a

judicial) corta-se os laços e abandona-se de fato todo o conceito de família. (Macedo, 2015, p.15)

É certo que as relações conjugais são vulneráveis a vários problemas que afetam a convivência da família. Os dissensos entre marido e mulher, por vezes, são decorrentes de expectativas frustradas, valores e interesses contrariados. Fatores como situação financeira desfavorável, falta de amor, desrespeito, incompatibilidade de gênios e envolvimento com outra pessoa são alguns dos elementos que enfraquecem a relação familiar e resultam na dissolução da família.

O que mais chama a atenção é que na sociedade atual essa “disputa” judicial, não impressiona, é claramente aceitável, o que demonstra o quanto somos alheios, a como as relações são construídas e desconstruídas e nesse processo vamos nos adaptando, à fragilidade dos vínculos amorosos. A indiferença na relação entre cidadãos é a expressão radical da prevalência dos interesses pessoais sobre os coletivos. Relaciona-se essa fragilidade com excesso de individualismo e aponta a solidão das pessoas como um de seus efeitos. Exemplo disso é o convívio no mundo digital, onde conhecemos e “deletamos” pessoas, onde queremos conviver com pessoas mais parecidas conosco esse reconhecimento das redes sociais vem criando alterações familiares, como as relações de pais-filhos. Bloqueando trocas de sentimentos, excluindo vínculos, deixando o amor para depois, as redes sociais expandiram-se de um jeito que as famílias estão perdendo seus filhos dentro de casa. Diariamente é relatado nos noticiários, tragédias nas ruas, roubos, assaltos, vandalismos, drogas dentre outros... e diante desse contexto, pais acreditam que o filho no quarto, está de certa forma “protegido” e ali acaba estabelecendo uma distância afetiva, a facilidade digital de comunicar-se, acaba dificultando interações sociais, e a grande maioria das crianças chega nas unidades escolares, carentes de afeto, indiferentes a interações, colocando obstáculos e construindo barreiras sócio afetivas. um exemplo muito interessante para demonstrar isso: (BAUMAN, 2004 apud BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2008, p 171).

(...)O uso do telefone celular em um grupo de pessoas (no caso, uma família) e cada uma delas, simultaneamente, conectada com outros universos/pessoas que podem estar em vários lugares do mundo; portanto, nenhuma delas está verdadeiramente presente, escutando o outro naquele grupo presencial. Há uma presença. Essa conectividade com o mundo é marcada pela rapidez e pela superficialidade.”

Diante desse contexto, conflitos entre pais também ocorrem e ficam vulneráveis perante a situação e precisam que ambos, os pais sejam conscientes de seus papéis para que os amparem diante dos conflitos que surjam nesse ambiente

As crianças por vezes, além de não entender o porquê de “brigas” acabam tendo que lidar com a alienação parental e também com o abandono, no sentido de serem assistida por parentes como avós, tios ou, até mesmo vizinhos, pois os pais entendem que precisam “reconstruir” suas vidas e a criança é vista e relacionada com o passado e além de todo trauma corriqueiro, nos deparamos mais uma vez com o abandono, no caso o abandono afetivo. Como explica Chaves (2015):

Os processos proximais envolvem os diversos níveis, papéis e atividades diárias do sujeito. O desenvolvimento intelectual, emocional, social e moral do indivíduo necessita da participação ativa deste em interações cada vez mais complexas e recíprocas com seres humanos, objetos e símbolos no ambiente imediato. Para que as interações sejam efetivas elas precisam de uma constância e uma continuidade. Os processos proximais mais importantes para o desenvolvimento humano são aqueles que possuem uma participação ativa, face a face, constante, recíproca e complexa (CHAVES, 2015, p. 16).

Assim sendo, é necessário, acolher a criança, estar atento aos sinais e buscar estratégias para que ela se sinta pertencente ao meio tanto familiar quanto institucional, tenha confiança e consiga expressar seus sentimentos, refleti-los de maneira clara a fim de promover atividades que a ajudem a superar e estabelecer vínculos de afetividade e confiança.

ESCOLA E A FAMÍLIA

A relação escola X família é primordial para que a criança tenha bom desenvolvimento, êxitos escolares, construção positiva de caráter e valores. Essa relação visa estabelecer vínculos em prol do educando, a fim de que seja amparado e garantida a educação como direito, e juntos vão alinhando expectativas, através da interação, participação e do diálogo. Quando a criança vivencia essa participação da família, ela sente-se valorizada, amada e transfere todo esse emocional para a aprendizagem.

A ausência de um dos membros da relação familiar pode trazer danos para vida inteira das crianças, tornando-as agressivas, isoladas ou num quadro mais agudo, entrando em depressão. Desde a simples ausência em datas comemorativas, reuniões escolares, momentos de aprendizagem e a não orientação na conduta para a formação da personalidade e caráter da criança pode prejudicar no processo ensino e aprendizagem

Quando a criança vai para a escola, leva consigo todos os conhecimentos já adquiridos, bem como os prenúncios de sua vida afetiva. Estes aspectos se relacionam dialeticamente, interagindo de forma significativa sobre a afetividade sobre a afetividade do conhecimento. Com isso, a escola, bem como todos os envolvidos no exercício de promover socialização, possui papel de grande relevância no desenvolvimento infantil (LOPES, 2009, p. 2).

A própria legislação brasileira (lei 9394-96) que dispõem sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no seu artigo 2º:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o Trabalho.

É até mesmo a própria constituição brasileira (1988) dispõem no seu artigo nº205º.

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 escola por sua vez, precisa estar atenta às necessidades atuais da sociedade, é preciso renovar-se constantemente, buscar meios de trazer essas famílias de fato para dentro da escola, pois conhecimento não é dado a priori, é algo que deve ser construído, precisa de relação, concreta, que vá além de reuniões bimestrais, maçantes, nas quais as famílias são ouvintes de um professor angustiado. Essa relação necessita de cuidados, estímulos, ações coletivas de trabalho, para que resulte em práticas transformadoras.

(...)O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1997, p. 39)

A gestão tem que ir além dos aspectos burocráticos, tem que empreender para oferecer respostas às demandas sociais, tem que conhecer e tratar com afinco seu público, tem que transcender os muros e manter interações com cada indivíduo, que fornece ferramentas que apoiem tanto o corpo docente, quanto educando e família e propor transparência, garantindo uma gestão democrática e desde modo ter o retorno necessário da sociedade garantindo educação de qualidade. Construir junto à comunidade um PPP (projeto político pedagógico) que ampare as necessidades sociais e pré-estabeleça ações que garantam atividades construtivas aos envolvidos.

RELAÇÃO AFETIVA ENTRE O PROFESSOR E ALUNO

Na escola, existem diversos, profissionais da educação, porém, o professor é quem está em contato constante com o aluno, logo, precisa repensar suas práticas pedagógicas e refletir constantemente sobre suas ações e buscar meios de construir pontes com seus alunos potencializando as diversidades, estabelecendo vínculos afetivos, que são essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo. Cada indivíduo é um sujeito histórico e de direitos, que em suas interações cotidianas constrói sua identidade, respeitá-los é a forma de contribuir efetivamente para uma educação mais íntegra

Os professores são heróis anônimos, fazem um trabalho clandestino. Eles semeiam onde ninguém vê, nos bastidores da mente, aqueles que colhem os frutos dessas sementes raramente se lembram da sua origem, do labor dos que plantaram. Ser mestre é exercer um dos mais dignos papéis intelectuais da sociedade, embora um dos menos reconhecidos. Os alunos que não conseguem avaliar a importância dos seus mestres na construção da inteligência nunca conseguirão ser mestres na sinuosa arte de viver. (CURY, 2006, p. 133).

As concepções de afetividade e sua importância tem que ir além do senso comum, deixar de ser superficial, sair dessa fala de que se trabalha afetividade, porque trabalha com amor... Afetividade vai além de amar, envolve emoções, variações constantes de emoções, e é bilateral, do professor/aluno e aluno/professor. Segundo Mahoney e Almeida (2007, p. 17).

A afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno, por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”

O professor é capaz de fazer toda a diferença, investigando com maior especificidade a realidade de cada criança, com disposição para estabelecer vínculos afetivos, e é necessário que tenha relação positiva com seus alunos. O ato de ensinar e aprender é uma troca constante, na qual o professor enfrentará desafios e irá encarar problemas dentro de sua formação, assim, compreendendo que o conhecimento vai além de valores que embasam e justificam a aprendizagem e as relações vivenciadas dentro do cotidiano escolar Cury, (2006)

Um docente seja conscientemente ou não, transmite valores, atitudes e decisão para suas ações. Somente com o seu desempenho pedagógico poderá contribuir para a melhoria em sala de aula, cabe ao professor buscar meios de atingir seus alunos de modo que todos aprendam. Cada aluno tem suas especificidades, porém o conteúdo administrado é o mesmo para todos, o que vai mudar é a maneira com que cada um internaliza aquela informação, e a relação afetiva entre os envolvidos, diz muito sobre esse processo, um exemplo é um aluno “amável” que desperta empatia do professor, ele participa da aula, interage, com o conteúdo, consegue debater o assunto devido ao vínculo afetivo, pois é movido por uma relação de confiança. Já um aluno envolvido em conflitos, que desperta a repulsa por parte do docente, que se sente alheio ao ambiente, ele não terá o mesmo êxito de aprendizagem, apresentará sentimentos negativos e consequentemente dificuldades no processo ensino aprendizagem, lembrando que o professor é o mesmo, a aula é a mesma o conteúdo é o mesmo o que diferencia um do outro são os laços afetivos, e essa falta de afinidade muitas vezes rotula os envolvidos e dificulta a relação.

Quando o docente usa do autoritarismo para conseguir “respeito” dos seus alunos, acaba abrindo uma distância grotesca entre eles, e bloqueando essa troca de saberes... O diálogo é de longe a melhor maneira de construir vínculos e estabelecer elos afetivos, quando o professor dá voz ao seu aluno, ele expõe perspectivas, estabelece confiança, apresenta.

Trabalhar a afetividade no ato educacional em especial na relação adulto-criança é lidar com as emoções, com a disciplina e com a postura do conflito eu-outro. De acordo com Wallon, (1995), apud Rodrigues, 2008, p. 18).

No que diz respeito à afetividade, está sempre referida às vivências individuais dos seres humanos, são formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas. A afetividade diz respeito a um conceito amplo, uma situação mais permanente, que

engloba em seu interior os sentimentos, as emoções e as paixões e manifesta estados de sensibilidade, que vão de disposições orgânicas às sociais – existenciais ligadas à percepção que o indivíduo tem de si mesmo.

Não podemos confundir afetividade, com contato físico, proximidade corporal, como segurar a mão, abraçar, beijar... afetividade vai além disso, as manifestações de afeto ocorrem de acordo com o desenvolvimento psicológico da criança, o que vai permitindo com que os estados emocionais se ampliem tornando-se mais complexos. Desta forma o afeto passa a ser independente de fatores corporais, começando a provocar as ideias e situações abstratas.

O espaço da sala de aula é visto como uma grande oficina de convivência, em que o professor media relações, sendo necessário aceitar que as relações afetivas ocorrem e que é função do professor trabalhar isso em sua prática pedagógica.

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos [...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. (FREIRE, 1996, p. 159-60)

Ensinar e aprender é uma troca constante, o professor nunca está pronto, sempre passará por desafios, é necessário a busca de saberes, formações e principalmente reflexões sobre suas ações, para que seja transmissor de igualdades e interlocutor de desenvolvimento intelectual e de caráter.

AFETIVIDADE: CONFLITOS FAMILIARES E APRENDIZAGEM ESCOLAR REVISÃO DE ESTUDOS

O presente estudo teve como objetivos analisar a influência da afetividade no processo de ensino e aprendizagem da criança no âmbito familiar e escolar.

Visou responder à seguinte problemática: Qual o papel da afetividade no processo de ensino e aprendizagem da criança?

A pesquisa caracteriza-se com básica pura, com caráter exploratório. Quanto ao delineamento configura-se como pesquisa bibliográfica de revisão de estudos que buscou conhecer a produção brasileira atual sobre a afetividade nos núcleos familiares e escolares, oferecendo subsídios para o avanço das pesquisas nessa área temática. Além de abordagem teórica o levantamento dos estudos foi feito em artigos publicados em periódicos com seletiva política editorial na seguinte base de dados:

- O portal Scientific Electronic Library Online (SCIELO.BR)

O portal foi acessado em abril/maio de 2019.

Para a padronização e organização da busca foram utilizadas as seguintes palavras-chave: Afetividade, Aprendizagem, interação professor aluno, família.

Foram encontrados 9 artigos com a temática pertinente ao presente estudos, seus objetivos e conclusões são descritos a seguir.

No estudo de Ribeiro, (2010) é constatado que a dimensão afetiva é negligenciada, desde o currículo, até a prática pedagógica, inclusive no currículo que envolve a formação de professores, citando como causa a falta de inter-relação entre os aspectos cognitivos emocionais e principalmente a escassez de obras relacionadas a afetividade. Aponta como conclusão a necessidade de uma sólida formação de professores com o currículo abrangente, buscando equilíbrio com a dimensão

afetiva e cognitiva.

Já Tassoni e Santos, (2013) apresentam uma pesquisa bibliográfica que discute a afetividade e a relação com o processo ensino aprendizagem por ter aproximação com a afetividade, no período de 2000 a 2010. O objetivo foi analisar produções científicas as quais discutem a afetividade e a relação com o processo ensino aprendizagem, apresentando perspectivas teóricas e em quais medidas estes estudos influenciam o processo de ensino aprendizagem. Como resultado é construído um panorama, apontam tendências e intensidade de discussões que marcam a constante abrangência do tema afetividade.

Santos, (2007) através do artigo “As emoções nas interações e a aprendizagem significativa”, aponta a educação como conjunto de experiências cognitivas, nas quais contribui para o desenvolvimento do estudante, utiliza da psicologia neurocognitiva como base teórica propondo aprofundamento da vertente emocional e da aprendizagem significativa, relacionando a abordagem de Novak com a de Antonio Damasio, concluindo que os sentimentos permeiam as interações nas salas de aulas e em parte as características do primeiro contato e no decorrer do dia a dia seja ele (positivo ou negativo) contribui para a aprendizagem significativa com relação a predisposição do aluno a aprender.

Ribeiro e Jutras (2006) apresentam a compreensão de conteúdo da afetividade e estrutura sociais de professores do ensino fundamental, com coleta de dados mistos através de entrevistas, associações livres, entre outros. Concluindo que, na prática os professores com a afetividade contribuem para a uma melhor aprendizagem cognitiva dos alunos.

Osti e Brenelli (2013) expõem as percepções dos estudantes com dificuldade de aprendizagem sobre si e analisa suas representações a respeito do juízo dos professores sobre eles. Selecionam 20 alunos de ambos os sexos, do ensino fundamental que apresentam insuficiência no desempenho acadêmico. Realiza-se uma pesquisa não estruturada, contendo 10 questões. Os resultados demonstraram que os alunos acreditam que os professores têm uma representação negativa sobre eles, nutrindo baixas expectativas sobre seu desempenho e progresso. Apontando a necessidade de considerar as relações sociais estabelecidas nas escolas e de promover reflexões sobre a importância dessas relações no processo ensino-aprendizagem.

Através do presente artigo Souza (2000), apresenta a vivência da separação dos pais, se os filhos identificam a tensão antecedente e como reage aos fatos e quais fontes de apoio recebem. A pesquisa é qualitativa realizada com adolescentes de ambos os sexos, que tinham entre 4 e 11 anos quando aconteceu a separação. Percebendo ou não a tensão que antecede a separação, a maior dificuldade e fontes de sofrimento é apresentado quando acontece a saída de casa de uma das figuras parentais mesmo relatando sofrimento e solidão, identificam que o divórcio foi melhor solução para família. Nota-se que se tivessem apoio de especialistas teria se evitado estresse infantil.

Brito (2007) também apresenta uma pesquisa qualitativa, realizada com jovens e adultos filhos de pais separados. Analisa a mudança que ocorreram em suas vidas especialmente em relação a convivência familiar. Realizou 30 entrevistas individuais com a população média do estado do Rio de Janeiro. Notou-se que para alguns a separação já era esperada e para outros inexplicável trazendo para alguns desdobramentos desagradável, destacando o fato de serem colocados no centro das desavenças, o afastamento do pai que saiu de casa a preocupação com o genitor que ficarem residindo e a dificuldade de aceitar novos relacionamentos, concluindo que é de grande importância a avaliação dos desdobramentos da separação de forma diferenciada no que diz respeito aos pais e dos filhos.

Raposo (2011), relaciona e analisa evidência sobre o impacto da separação, discute-se os fatores mediadores características da criança, problemas financeiros, sintomas psicológicos dos pais, qualidades das práticas parentais e conflitos Inter parental. Com base nas evidência levanta-se a hipótese de que os problemas de ajustamentos apresentado pelas crianças, pode se explicar por outros fatores além do divórcio, assumindo uma inovação conceptual de que essa transição familiar

pode significar oportunidade de crescimento e de promoção desenvolvimental.

Nunes, Lamela e Figueiredo (2009) têm como objetivo apresentar uma revisão da literatura sobre os objetos da separação nos problemas de saúde física no qual contribui para o modelo científico existente biopsicossocial das crianças revisando os dados dando atenção aos investigadores de referência internacional. Destaca que a separação pode ser responsável pela diminuição da saúde física e psicológica das crianças, não apenas desencadeada pela separação, mas também por outros fatores como por exemplo conflitos interparietais, psicopatologia de um dos pais redução do nível socioeconômico entre outros fatores desencadeiam piores níveis de saúde física, comportamento de risco exacerbadas respostas psicológicas ao estresse e enfraquecimento do sistema imunitário. Concluindo que a separação tem ligação claras com os problemas de saúde física e psicológicas das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou a observação de pontos importantes a respeito da dificuldade de aprendizagem recorrente de conflitos familiares e a escassez da

É de extrema importância a reflexão crítica, através de pesquisas, dados e relatos. Observamos que o aluno que vive entre conflitos e sem a afetividade familiar mesmo que não exponha claramente seus anseios, é preciso atenção, para diagnosticar que algo não vai bem com este aluno e buscar estratégias para ampará-lo, afim de que ele se sinta seguro a ponto de quebrar barreiras e construir elos.

Toda essa relação é complexa e por vezes nos coloca em xeque, toda a reflexão sobre as necessidades de um aluno específico, nos direciona apenas um caminho: Afetividade. E então, o professor precisa de atitude para que haja transformação, as aprendizagens através de valores deixam marcas, e o aluno se identifica como indivíduo de valor no processo ensino aprendizagem.

A parceria da família com a escola é fundamental, a presença da família na escola deve ser constante, assim como a participação da comunidade, para que de fato este aluno se sinta como parte. A escola deve promover ações conjuntas, incluir a sociedade no projeto político pedagógico, antecipar ações em seus planejamentos a fim de contemplar alunos, professores, família, sociedade e toda a diversidade que os compõe.

REFERÊNCIAS

BOCK, Ana M. Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria Lourdes Trassi: **Psicologias, uma introdução ao estudo de Psicologias**. São Paulo: Saraiva 2008.

BRITO, Leila Maria Torraca de. Família pós-divórcio: a visão dos filhos. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 27, n. 1, p. 32-45, mar. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 maio 2021.

CAPELATTO, Ivan. **Diálogos sobre afetividade**. 4. ed. SP: Papyrus, 2007.

CHAVES, Fernanda Gragelli Penna. **O papel da escola e da família no desenvolvimento infantil: uma reflexão das confusões presentes na atualidade.** Especialização em Terapia Relacional Sistêmica. Familiares: Instituto Sistêmico. Florianópolis, 2015.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes.** 19ª ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano.** Paidéia (Ribeirão Preto), v.17, n.36, 2007, p.24 Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2007000100003&script=sci_arttext acesso em maio/2021.

FERNANDEZ, Alicia, **A inteligência aprisionada**-Porto Alegre, 1991.

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

LOBO, PAULO. **PRINCÍPIO JURÍDICO DA AFETIVIDADE NA FILIAÇÃO**, ARTIGO PUBLICADO EM 05/2000. ELABORADO EM 03/2000.

LOPES, C. S. **A Afetividade e o Espaço Escolar** – Segundo Henri Wallon. Anais do Congresso de Educação Científica da UNESP, São José do Rio Preto/SP, 2009.

LOPES, C. S. **A Emoção na Instituição de Educação Infantil.** Artigo Publicado em Anais do 14 COLE – Congresso de Leitura do Brasil. UNICAMP. Campinas/ SP, 2009.

MACEDO, FERNANDA. **A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO NAS VARAS DE FAMÍLIA.** 2015. **DISPONÍVEL EM** [HTTPS://JUS.COM.BR/ARTIGOS/40067/A-IMPORTANCIA-DA-MEDIACAO-NAS-VARAS-DE-FAMILIA](https://jus.com.br/artigos/40067/a-importancia-da-mediacao-nas-varas-de-familia), ACESSADO EM: MAIO-2020.

MAHONEY, A. A. ALMEIDA, L. R. **Afetividade e Processo de Ensino – Aprendizagem:** Contribuição de Henri Wallon. Psicologia da Educação, São Paulo: 2005.

MAX, Marchand, **A afetividade do educador** – CIP-BRASIL. Catalogação-na-Publicação Câmara Brasileira do Livro, São Paulo Summus, 1985.

NUNES-COSTA, Rui A.; LAMELA, Diogo J. P. V.; FIGUEIREDO, Bárbara F. C. Adaptação psicossocial e saúde física em crianças de pais separados. J. Pediatr. (Rio J.), Porto Alegre, v. 85, n. 5, p. 385-396, out. 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572009000500004&lng=pt&nrm=iso. acessos em maio 2020.

RAPOSO, Hélder Silva et al. Ajustamento da criança à separação ou divórcio dos pais. **Rev. psiquiatr. clín.**, São Paulo, v. 38, n.1, p.29-33, 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832011000100007&lng=pt&nrm=iso. acessos em maio 2021.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. Estud. psicol. (Campinas). Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412, set. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000300012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: maio/ 2021.

RODRIGUES, S. A. GARMS, G.M. Z; **Relação Professor – Aluno e Afetividade: Reflexões Wallonianas sobre o Ambiente de Aprendizagem e a Prática Docente.** Série Estudos – Periódico do Mestrado em

Educação da UCDB. Campo Grande: jan./jun. 2007, n. 23.

SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos. As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 173-187, Dec. 2007. disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172007000200173&lng=en&nrm=iso>. Acesso em mai-2021.

SOUZA, Rosane Mantilla de. Depois que papai e mamãe se separaram: um relato dos filhos. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, v. 16, n. 3, p. 203-211, dez. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722000000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em maio 2021.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; SANTOS, Angélica Niero Mendes dos. Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPEd. Psicol. Esc. Educ., Maringá, v. 17, n. 1, p. 65-76, jun. 2013. disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: maio 2021.

VARELA, J. F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **Mente incorporada**. São Paulo: Artes.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008. disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/afetividade-e-aprendizagem-relacao-professor-e-aluno> Acesso em: maio 2021.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

REGIANE MESSIAS DA SILVA

Graduação em Educação Artística pelo Centro Universitário de São Paulo UNIMES (2007); Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e institucional pela Universidade Cândido Mendes (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Prof. Vicente Matheus, na Prefeitura Municipal de São Paulo e Vice-Diretora na E.E Prof. Jamil Pedro Sawaya - Leste 4, da Rede Estadual de Ensino.



RESUMO

Este artigo tem por finalidade refletir sobre o processo de avaliação na educação infantil. Expondo e levantando concepções sobre a avaliação, mecanismo este, que deve estar presente na ação educativa de todos educadores e nas instituições educacionais, porém se tratando de crianças pequenas abordaremos os seguintes aspectos: o quê avaliar e para quê avaliar na Educação Infantil, por meio de uma abordagem prévia sobre concepção de infância, de educação infantil e também um breve relato sobre a história da origem da educação infantil para que situados historicamente, haja uma compreensão o quanto a avaliação e educação infantil estão intrinsecamente relacionadas às questões técnico-pedagógicas e político-ideológicas. Pretende-se contribuir na reflexão sobre a prática pedagógica e repensar a postura avaliativa nas modalidades de ensino: Creche e Pré-escola. A avaliação é importante instrumento, mas deve acontecer de forma contínua e natural, respeitando o tempo e as condições de cada um, sem padronizar medidas a serem atingidas.

Palavras-chave: Avaliação; Educação Infantil; Prática Pedagógica; Currículo

INTRODUÇÃO

Durante a infância ocorrem mudanças rápidas e contínuas em relação ao desenvolvimento global de meninos e meninas. É uma fase que se busca dar maior atenção às potencialidades e conhecimentos prévios das crianças com o objetivo de levá-las à construção de novos conhecimentos, valorizando suas descobertas e manifestações próprias, criatividade e espontaneidade.

Assim, se faz importante que o educador na educação infantil, saiba como a criança se desenvolve e quais os desafios que se poderá lançar para seu melhor desenvolvimento nos diversos aspectos: socioafetivo, psicomotor, cognitivo, simbólico (desenho, dramatização, música, linguagem). Desta forma, não basta o educador se apropriar de conhecimentos teóricos sobre a criança de 0 a 6 anos, mas é necessário que se aproprie de mecanismos e ferramentas que visem à melhoria de todo processo educativo.

Quando se pensa em avaliação na Educação Infantil, propõe-se, como primazia, refletir e saber, que crianças têm? Que tipo de pessoa se quer formar? Que se aproprie de quais habilidades? E que exerça qual tipo de papel na sociedade?

Teóricos da Educação Infantil apontam que a avaliação, também, vai além de simplesmente avaliar a criança, antes de tudo, deve-se constituir em uma prática cotidiana de seus agentes que estão direta ou indiretamente em contato com os alunos, ou seja, avaliar: educadores, proposta pedagógica, a instituição como um todo: espaço, recursos materiais e humanos.

Este artigo oportunizará aos interessados, reflexões sobre o processo de avaliação na educação infantil visando efetivamente, o desenvolvimento global da criança, explicitando as formas de avaliação, ou seja, avaliação da criança e da instituição como um todo. A abordagem teórica baseia-se numa perspectiva sócio-histórica em que a ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa. Nesse sentido, avaliar não é apenas medir, comparar ou julgar. Muito mais do que isso, a avaliação apresenta uma importância social e política fundamental no fazer educativo.

EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO

Ao se pretender desenvolver mecanismos de avaliação, que busca alcançar objetivos no desenvolvimento infantil, sugere-se começar a conhecer e compreender a infância em cada momento histórico, a cultura da infância, bem como a educação infantil num contexto histórico de sociedade.

Independentemente do nível social, a criança hoje, tem sido envolvida por conceitos voltados ao consumismo. Para os tempos neoliberais, o que se tem divulgado é a importância em aparecer e aparecer bem, ou seja, pela aparência ser considerado “alguém”.

Para Ghiraldelli (2000) a infância na atualidade deixa de ser uma fase natural da vida para ser um “flash corporal”, autorizado pela mídia a consumir coisas de criança que a cada dia se multiplicam mais, nos diversos supérfluos: guloseimas, brinquedos, músicas, roupas, calçados (de marcas), também passam a ser representados gestos, comportamentos, posturas corporais, expressões entre outros. Assim, nesse tempo neoliberal, o mesmo autor coloca que:

Ser criança é algo definido pela mídia, na medida em que se possui o corpo-que-consume-corpo, na medida em que se é um corpo-que-consume-corpo. E mais: ...o que temos é na verdade, mero corpo, mero consumidor. Não indivíduo, mas simulacro dele. (Ghiraldelli, 2000, p.38).

Miguel Arroyo (1994) acrescenta que a infância está em constantes mudanças, é uma fase em permanente construção. É permitir que a criança viva todas as suas dimensões, ações, informações, construções e vivências, que a criança seja vista como sujeito de direito, pois era simplesmente algo à margem da família, considerada um vir a ser, e só era considerada sujeito quando chegava à idade da razão.

A obra clássica de Philippe Áries (1981) mostra que a criança por muito tempo, foi considerada como um “adulto em miniatura”, hoje a infância deixou de ser apenas objeto dos cuidados maternos familiares e deve ser objeto dos deveres públicos do Estado, da sociedade como um todo.

Avaliar a criança, neste contexto de sociedade e culturas infantil é levar em consideração que existem formas especificamente infantis de simbolizar e interpretar o mundo, é fazer estarem em nossa prática diária questões tais como aponta Faria – Demartini & Prado, quais sejam:

[...] o que as crianças das diferentes idades, ocupando diferentes espaços na esfera pública, têm produzido? saberes? Emoções? Transgressões? Rebeldias? Submissão? Como são as relações de poder? E as relações de gênero nesta fase da vida? E o conflito de classes? E as diferenças étnicas? Como se dá o confronto entre diferentes crianças já que é esta a única forma de convívio das diferenças? Será que é verdade que as crianças sempre imitam os adultos? Quando imitam? Por que e como? O que elas estão formulando de diferente? Do que estão sendo impedidas de inovar? De recriar? De inventar? O que as crianças têm feito ao longo da história, continuamente e até mesmo repetitivamente, que os adultos ainda não conseguem entender? (DEMARTINI & PRADO, 2002, p.8).

Assim como, a infância de forma dinâmica e histórica vem sendo formada a Educação Infantil também vai surgindo num movimento histórico da sociedade. Devido às condições precárias de

crianças que ficavam abandonadas nas ruas e para reter as mães no trabalho das fábricas, as crianças são, assim, colocadas em refúgios ou criadinhos, que logo se espalharam pela Europa, sem estrutura adequada, cuidados por uma guardiã, enquanto as mães trabalham.

A Educação Infantil no Brasil tem uma trajetória histórica de mais de 100 anos. Kuhlmann (1990), através de pesquisa, coloca que a Educação Infantil no final do século XIX até o início da década de 20 era organizada com iniciativas para atender a população pobre visando o assistencialismo.

Com a abolição da escravidão no Brasil e a acentuada migração para a zona urbana, leva a elite, que busca uma nação moderna (ideário liberal), a implantar preceitos educacionais trazidos da América do Norte e Europa. Algumas indústrias, visando reter a força de trabalho da mulher criaram creches e escolas maternas. Somente em 1923 surgiram regulamentações sobre o trabalho da mulher que incluía: creches e sala de amamentação, sobre estes aspectos Souza (1996) dizem:

O aparecimento das escolas maternas, destinadas a atender os filhos dos operários, teve o objetivo teórico de buscar o desenvolvimento integral da criança, preocupando-se com o caráter pedagógico associado à função assistencial, numa tentativa de diferenciá-la das salas de asilo. Os Jardins de Infância, também com objetivos pedagógicos, eram considerados instituições destinadas a prestar serviços às classes de maiores recursos financeiros. Aparecia a discriminação que o sistema educativo efetuava, criando dois sistemas conflitantes: escolas maternas para os filhos de operários e jardins de infância para a elite e a classe média. (SOUZA, 1996, p.27).

Assim, para evitar que o fator econômico determinasse o objetivo das diferentes instituições, educadores sugeriram o critério da idade para agrupar as crianças no maternal e no jardim. A Educação Infantil começa assim, numa trajetória de estruturação com professores e nova denominação.

Apesar dos termos: creche e pré-escola serem consagrados pela prática, viu-se a necessidade da substituição por EDUCAÇÃO INFANTIL, num conceito mais amplo, tendo assim um significado mais profundo, ou seja, com caráter educativo, como direito de todas as crianças, independentemente do nível socioeconômico e da faixa etária.

A concepção de Educação Básica, formulada na Constituição Federal de 1988, é mais bem qualificada a partir da construção da LDB (1996) que coloca:

1 Art.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 físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

2 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/1996)

De acordo com a LDB, a preocupação dos educadores era fornecer às crianças estímulos cognitivos adequados e novas programações pedagógicas foram surgindo de forma a buscar um rompimento com as concepções meramente assistencialistas e/ou compensatórias. Passam a defender a educação como processo integral, devendo abranger todos os aspectos da vida humana, o que vem defendendo a Deliberação (1999), assim se expressa a esse respeito:

Art.5º A Educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 6º A Educação Infantil tem como objetivos proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar da criança: seu desenvolvimento físico, motor, intelectual, emocional, moral e social, a ampliação de suas experiências e estimular o interesse da criança pelo processo do conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade.

Parágrafo Único: Dadas as particularidades do desenvolvimento da criança de zero a seis anos, a educação infantil cumpre duas funções indispensáveis e indissociáveis: educar e cuidar.

(Deliberação nº. 003/99 de 03/03/99 da Câmara do Ensino Fundamental, do Estado Paraná).

Como aponta a Deliberação citada, o cuidar e o educar devem ser visto não mais como campo distinto, mas como um direito de todos e um dever do Estado, embora ainda não alcançado, mas as reflexões trazidas a partir da constituição de 1988 e do ECA, Estatuto de 1999 que concretizou as conquistas dos direitos da criança promulgados pela Constituição e da Lei 9394/96 (LDB) que estabelece a educação infantil como etapa inicial da educação básica, permitiram novas formas de concepção sobre a infância e reflexões sobre a democratização da Educação. Assim, a educação Infantil passa a sair do confinamento assistencialista para ser de caráter pedagógico. O princípio que atualmente passa a nortear a educação infantil fundamenta-se no entendimento de que creche e a pré-escola têm o caráter educacional e não mais só com ênfase assistencial, como a história da educação infantil têm demonstrado. Portanto, o desafio que precisa ser entendido pelos profissionais que atuam na educação infantil implica em articular as ações de cuidar e educar, de forma a qualificar o atendimento prestado às crianças. Souza (1996) coloca que:

Educar consiste, em oferecer condições para que a criança possa situar-se no mundo, explorando-o e exercitando sua linguagem, construindo seu conhecimento acerca das relações com os adultos, com outras crianças, com o espaço físico, com o tempo, com valores morais da sociedade. (SOUZA, 1996, p.75).

Neste sentido, o processo de desenvolvimento da criança está ligado diretamente à aprendizagem, portanto se faz necessário entender cada criança individualmente e o que se espera dela em fases específicas nesse processo, respeitando suas necessidades e ritmos individuais, visando a ampliar e a enriquecer as capacidades de cada criança, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias. Individualizar a Educação Infantil, ao contrário do que se poderia supor, não é marcar e estigmatizar as crianças pelo que diferem, mas levar em conta suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural.

Assim, o profissional da Educação Infantil, no processo de educar e cuidar, é o mediador entre a criança e os objetos de conhecimento, o qual deverá organizar e propiciar espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios, aos conteúdos referentes em diferentes campos do conhecimento humano. O educador deve se apropriar de conhecimentos teórico-pedagógicos, conhecer cada criança na sua individualidade, sendo o principal ponto de partida da avaliação nessa etapa estudantil como aponta Oliveira:

Avaliar na Educação Infantil implica detectar mudanças em competências das crianças que possam ser atribuídas tanto ao trabalho realizado na creche e pré-escola quanto à articulação dessas instituições com o cotidiano familiar. ...envolve conhecer os diversos contextos de desenvolvimento de cada criança, sendo um retrato aberto, que pontua uma história coletivamente vivida, aponta possibilidades de ação educativa, avalia as práticas existentes. (OLIVEIRA, 2002, p.255).

Nesta perspectiva pode-se constatar que é por meio da avaliação que o profissional poderá planejar atividades, organizar seu trabalho visando o desenvolvimento global da criança. Sobre essa questão a Base Nacional Curricular Comum também esclarece:

A avaliação, diretamente ligada à questão dos conteúdos e metodologias, deve ser diagnóstica, ou seja, ter como objetivo identificar as dificuldades dos alunos para que o professor possa rever sua metodologia e intervir no processo ensino-aprendizagem. Assim, não se fixará somente nos critérios de aquisição de conhecimento pelo aluno, mas também possibilitará ao professor avaliar seu próprio desempenho, sua proposta pedagógica, o que espera dos alunos e o que considera essencial em cada área do conhecimento. (BRASIL, 2017, p.33).

Neste sentido, a avaliação na Educação Infantil ao utilizar-se de instrumentos que perpassam todas as atividades não deve ser confundida com questão de aprovação/reprovação, pois sua finalidade não é excluir, mas incluir as crianças no processo educativo e assegurar-lhe sucesso

nesta faixa etária de desenvolvimento. Sobre esse aspecto a LDB assim se pronuncia:

Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (Lei 9394/96, Artigo 31).

Também, Vygotsky (1989) expõe uma concepção de indivíduo geneticamente social. O crescimento e o desenvolvimento da criança estão, dentro dessa perspectiva, inteiramente articulados aos processos de apropriação do conhecimento disponível em sua cultura. Sendo assim, para o modelo histórico-cultural, aprendizagem, ensino e desenvolvimento são processos distintos que interagem dialeticamente da qual Vygotsky elaborou o conceito de zona de desenvolvimento proximal. A avaliação deve, então, servir-se de instrumentos voltados à percepção de “zonas de desenvolvimento proximal” de cada criança e assim investigar para avançar e não meramente constatar obstáculos.

É fundamental ressaltar a importância da avaliação, explicitar as condições em que poderá ser realizada e principalmente a função que deve cumprir. A forma de registrar diariamente a caminhada do aluno é uma valorização de todas as etapas, todo o processo de busca, indagação, elaboração de hipóteses na resolução das situações-problemas apresentadas. Com isso pode ser possível perceber em que nível do processo o aluno se encontra, ao mesmo tempo em que poderá permitir ao educador ressignificar continuamente sua prática pedagógica. A esse respeito, se fazem importantes as considerações de Hoffmann, quando afirma que:

“A avaliação escolar, hoje, só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para a melhor aprendizagem”. (HOFFMANN, 2002, p.27).

No desenvolvimento da criança, contempla as habilidades de ordem física, afetivo, sexual, cognitiva, ética, estética, de relação intra e interpessoal. Estas habilidades poderão constituir suporte fundamental para que a criança possa fazer a “leitura do mundo”, ressaltando a expressão corporal como uma forma de interação social. Assim, no espaço da Educação Infantil, a escola poderá oportunizar-lhe um ambiente físico e social de qualidade, onde se sinta acolhida e segura para enfrentar desafios; à medida que tais desafios se ampliam, possibilitando-lhe aumentar o conhecimento de si mesma, dos outros e do meio em que vive ao mesmo tempo em que contribuem para o desenvolvimento de habilidades essenciais, tais como: autonomia, criatividade, expressividade e solidariedade. Portanto, no que diz respeito à avaliação na educação infantil, não se avalia exclusiva e unicamente a criança, como se tem visto até este momento, mas, avalia-se todo o contexto em que essa criança está inserida, visto que não se avalia uma criança para aprovação ou reprovação no sistema educacional. Portanto, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil a avaliação *“Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo.”* (BRASIL, 1998, p.59).

De acordo com estas Normas e Princípios um plano de avaliação deve abranger as três dimensões, de forma a envolver gestores e agentes na busca de alcançar objetivos que visem à qualidade em todo o contexto da educação infantil, dentro de uma perspectiva do desenvolvimento infantil, confrontando a Proposta Pedagógica com o processo educativo, nos limites da instituição escolar inserida em uma dada comunidade. Avaliar o currículo, os programas educacionais, os sistemas de ensino, as políticas educacionais, a atuação docente, a instituição escolar se fazem necessário, pois na medida em que se tem conhecimento do funcionamento da instituição educativa, seus conflitos e contradições e características, é que se buscam soluções mais adequadas para atingir um patamar de qualidade desejado.

A importância de se avaliar na Educação Infantil não acontece somente por exigência burocrática, sempre houve essa necessidade para que se tenha qualidade no processo educativo. Freire afirma:

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar

a prática jamais deixa de acompanhá-la. (FREIRE, 1984, p.92).

Avaliar a prática é estar constantemente, analisando e revendo a Proposta Pedagógica da Educação Infantil, pois através desta análise e tomadas de decisões é que se assegura à coerência entre o que se pretende, torna consciente a intencionalidade, e o que se sucede na instituição, dentro e fora da sala de aula. Refletir o que se pretende avaliar como está o Currículo, o Planejamento, o Plano de Ação, a rotina, o espaço físico, materiais a prática pedagógica, avaliação que possibilita fundamentar as decisões que são tomadas, observadas pela coerência e pela continuidade.

É de fundamental importância que essa avaliação tenha a corresponsabilidade e compromisso de todos com a participação de toda a comunidade escolar (profissionais, pais e crianças) No Parecer nº. 22/98, acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Assis, comentando o artigo 31 da LDB, indica ser: ... Através da avaliação, entendida como instrumento de diagnóstico e tomada de decisão, que os educadores poderão, em grande medida, verificar a qualidade de seu trabalho e das relações com as famílias das crianças.

A maioria dos pais aprende junto com os filhos e seus educadores, independente de nível de escolaridade ou de situação socioeconômica; por isso a avaliação sobre os resultados de cuidados e educação para crianças de 0 a 6 anos é parte integrante das Propostas Pedagógicas e consequência de decisões tomadas pelas instituições de Educação Infantil.

A responsabilidade dos educadores ao avaliar as crianças, a si próprios e a Proposta Pedagógica, permitirá constante aperfeiçoamento das estratégias educacionais e maior apoio e colaboração com o trabalho das famílias (BRASIL, 1998 p.10).

Assim, repensar o que foi e o que está sendo feito, avaliação institucional voltada à gestão democrática e que envolve toda a comunidade escolar, poderá ser uma ação de tomada de consciência acerca do trabalho desenvolvido, que permite confrontar como está a realidade e o que é preciso melhorar.

É primordial reconhecer a Proposta Pedagógica como parte deste processo avaliativo, pois na própria proposta está inserido desafios, conteúdos, procedimentos, objetivos que requer sempre uma análise e alterações, visando sempre à qualidade tendo como alvo a criança de 0 a 6 anos, pois na educação infantil, os direitos fundamentais das crianças constituem parâmetros para a verificação da qualidade das instituições, como aponta Faria:

Uma pedagogia de educação infantil que garanta o direito à infância e o direito a melhores condições de vida para todas as crianças (pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, meninos e meninas, estrangeiras e brasileira, portadoras de necessidades especiais, etc.) deve, necessariamente, partir da diversidade cultural e, portanto, a organização do espaço deve contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças atendendo às especificidades de cada demanda possibilitando identidade cultural e sentido de pertencimento. (FARIA, 2000 p.69).

Desta forma, constantes análises, reflexões organizadas em avaliações formais que envolvam toda comunidade escolar, se fazem necessárias, levantando a realidade da instituição nos aspectos pedagógicos (Currículo, planejamento) e de organização (espaço físico e materiais). Em todo o contexto institucional a avaliação pode ser uma oportunidade para rever valores e construir bases para uma cultura de ampliação e melhoria da qualidade da Educação Infantil.

Na Educação Infantil a avaliação não pode se limitar apenas à verificação do desenvolvimento integral da criança, visto que, o desenvolvimento da criança se dá na interação com outros e com o meio em que a cerca. A avaliação na Educação Infantil deverá constituir uma forma particular de pesquisa social em que determina se os objetivos propostos respondem às necessidades dos participantes (pais, profissionais e crianças) da Educação Infantil. Portanto, a avaliação deve ser instrumento na busca por uma “pedagogia das diferenças, pedagogia das relações, pedagogia da escuta, pedagogia da animação” (FARIA, 2000), tendo como alvo uma qualidade que garanta melhores condições de vida, contemplados nos direitos da criança de 0 a 6 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre a avaliação na Educação Infantil as considerações e reflexões levantadas neste artigo, não têm a pretensão de serem conclusivas ou únicas. Estas colocações visam contribuir para reflexão de profissionais e outros gestores que atuam direta ou indiretamente nestas modalidades de ensino (Creche e Pré-escola), trazendo também a visão de outros autores reconhecidos no estudo sobre a Educação Infantil e avaliação.

Tal reflexão faz parte de transformações nos paradigmas teóricos mais gerais, que atingem no âmbito da Educação Infantil, as áreas de conhecimento, Propostas Pedagógicas e políticas públicas na atualidade.

Avaliar na Educação Infantil é ter sempre como alvo a criança de 0 a 6 anos, pensar não só no aspecto biológico, mas também psicológico educacional e social. Neste sentido a avaliação só tem significado quando promove o avanço da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, e voltada para o diagnóstico da realidade, preocupada em superar barreiras que impedem o desenvolvimento com qualidade da criança, que seja realizada com posturas críticas e que tenha o compromisso de todos (comunidade escolar e gestores de políticas públicas), em função do alcance dos objetivos propostos após avaliação, sempre buscando como resultado final alternativas de ações que atenda às necessidades infantis dentro do contexto social mais amplo a qual as crianças estão inseridas.

De acordo com reflexões aqui levantadas, percebe-se que repensar a forma como os educadores avaliam seus alunos na educação infantil se faz necessário, porém em um constante movimento de ação-reflexão-ação da própria prática educativa.

Finalmente, podemos relatar que são muitas as alternativas possíveis para acompanhar a progressão da criança, relacionando-a em diferentes aspectos de sua realidade física e social, resgatando as raízes culturais de seu meio e de outros. Fica a reflexão e o desafio de se buscar construir conhecimentos que efetivamente ajudem as crianças da Educação Infantil a avançarem um pouco mais em relação ao ponto em que se encontram.

Eu vi um menino correndo, eu vi o tempo, brincando ao redor do caminho daquele menino... (Fragmento da Música: Força Estranha. Roberto Carlos e Caetano Veloso).

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **O Significado da Infância**. Simpósio Nacional de Educação Infantil. 1994
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- BRASIL, LEI: **Deliberação 003/99 – Conselho Estadual de Educação** – Estado do Paraná.
- BRASIL, LEI: **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96.
- BRASIL, LEI: **Parecer 022/98 - Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação** - Brasília – DF.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF. 1998.

CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ. Curitiba, SEED, 1990.

DEMARTINI, Z. B. FARIA A. L. G.; PRADO, P. D. (Org.) **Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra: 1984.

GHIRALDELLI, jr Paulo (Org.) **Infância, Educação e Neoliberalismo** São Paulo, Cortez, 2000. Coleção Questões da Nossa Época; V.61

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover.** 2ª Ed. Porto Alegre: Editora: Mediação, 2002.

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

SOUZA, Ana Maria Costa. **Educação Infantil: Uma Proposta de Gestão Municipal.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

RENATO FERREIRA LEMOS DA SILVA

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2009); Graduação em Gestão Ambiental pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2009); Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell - ISEED (2016); Graduação em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro - UNISA (2020); Especialização em Formação em Educação a Distância pela Universidade Paulista - UNIP (2020); Pós graduando em Ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do ABC- UFABC (2020); Professor da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.



RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o processo de alfabetização científica no âmbito da educação básica. Nas últimas duas décadas, trabalhos sobre o assunto vêm sendo desenvolvidos no Brasil, e alguns livros publicados e divulgados. Alfabetização Científica consiste num conjunto de conhecimentos que facilitam a vivência de homens e mulheres no mundo, fornecendo-lhes informações para futuros debates que permitirão agir diretamente em sua transformação. Os conhecimentos científicos são transportados para realidade, dando explicações para vida dos indivíduos, permitindo que tenham condições de intervenção direta em sua realidade. A alfabetização científica e seus atributos perpassam por grandes divergências no meio acadêmico, variando de cunho mais filosófico, social ou científico. Vivemos num mundo em que aqueles que não são minimamente alfabetizados em língua materna (não adquiriram leitura e escrita) são distanciados socialmente. Realizando simplesmente a aquisição destas habilidades de leitura e escrita, terão contato com os conhecimentos socialmente produzidos, e espera-se que adquiram criticidade acerca da prática social realizada no mundo. Estes conhecimentos que permitem opinar, não garantem uma intervenção direta na realidade, para tanto se tem a necessidade de alfabetizar cientificamente, indo além do ler, escrever e criticar, buscando ampliar os horizontes dos indivíduos, para que tenham a leitura do mundo facilitada, entendendo a necessidade de transformá-lo para melhor.

Palavras-chave: Alfabetização Científica; Formação Continuada; Tecnologia

INTRODUÇÃO

A conceituação acerca da alfabetização científica é complexa, podendo nos levar à falseta das múltiplas significações, sem ao final conseguir nenhum atributo consistente à sua aplicação. Estas dificuldades trouxeram amplas discussões da necessidade de um currículo científico básico para todos os cidadãos, surgiram diversas propostas. Alguns elementos convergem e Marcos (2000) mostra a síntese das propostas apresentadas, primeiramente a de uma alfabetização científica prática, voltada para o aspecto social (melhores condições de vida), alfabetização científica cívica pautada em intervenções políticas a partir da utilização dos conceitos científicos, alfabetização científica cultural, que retrata as implicações da ciência e tecnologia na configuração social.

Outros autores como Bybee (1997) trazem outros graus de alfabetização como, analfabetismo, alfabetização nominal, funcional, conceitual e procedimental e multidimensional, além de Raid e Hodson (1993) que trazem elementos básicos para uma alfabetização de qualidade, como conhecimento de ciência, aplicações do conhecimento científico, resolução de problemas entre outros. Destas vertentes apoiamos as descrições do artigo nas concepções trazidas por Marcos (2000), por conceber a alfabetização científica em aspectos fundamentais, como a formação do indivíduo, tendendo para

melhora de sua condição de vida, permitindo assim maior intervenção social, a partir da significação entre conhecimentos científicos e sua prática social. Com todas essas conceituações devemos estar atentos para a utilização dos conhecimentos científicos frente à nossa prática social, sendo unânime entre os autores esta preocupação:

(...) necessidade de ir além da habitual transmissão de conhecimentos científicos, de incluir uma aproximação à natureza da ciência e à prática científica e, sobretudo, de enfatizar as relações ciência –tecnologia- sociedade- ambiente, de modo a favorecer a participação dos cidadãos na tomada fundamentada de decisões. (Aikenhead, 1985).

A alfabetização científica é criticada por autores como, Atkin e Helmans (1993); Shamos (1995); Frensham (2002), como um mito irrealizável, devido à complexidade dos conceitos científicos, para sua inserção na prática social. Acreditamos ser infeliz este pensamento, pois necessitamos transportar o conhecimento científico para realidade dos cidadãos, e não aprisioná-los nas academias. Estes saberes devem ser introduzidos desde as séries iniciais, com adaptações pertinentes, passando pelo processo de construção do saber, e para tanto ser inserido pelo professor através de uma nova seleção de conteúdos que propiciem esta prática.

Enquanto pedagogos (as) é fundamental termos a consciência e a responsabilidade de que a escolarização depende da nossa postura frente ao conhecimento, pois é de suma importância realizar a alfabetização científica, iniciando pela conscientização que o indivíduo constrói seu conhecimento ao longo de sua vida. Para tanto precisamos sair da zona de conforto, buscando mudar, criar caminhos para realizar uma alfabetização científica eficiente. Chassot assinala o papel fundamental do professor nesta questão: “(...) a busca de alternativas para oferecer uma alfabetização científica aos homens e mulheres para fazê-los cidadãos e cidadãs mais críticos é nosso desafio continuado, mas aparentemente nosso novo desafio”. (Chassot, 2006)

Se desapropriar do que vem sendo feito de forma tão linear e conservadora, não é algo simples, é necessário lançar-se numa nova jornada em busca de novos propósitos, configurando-se assim a alfabetização científica frente ao aprendizado tradicional. Essa nova posição frente à construção do conhecimento propicia inovação, mas também uma zona de desconforto para quem se propõe embarcar nesse novo desafio. É preciso ousar, acreditar que enquanto educadores somos capazes de promover uma educação científica, num mundo que se mostra de forma bastante diferente se comparado a de algum tempo atrás, e nosso maior desafio é preparar cidadãos ativos, que participam ativamente destas transformações.

QUAL SIGNIFICADO DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA?

Segundo Fourez (1994) O tema alfabetização científica e técnica está em “moda” e vem sendo discutido em países do norte da Europa.

A alfabetização científica “tem muitas das características de um slogan educacional no qual o consenso é superficial, porque o termo significa coisas diferentes para pessoas diferentes” (Bingle e Gaskell, 1994, p.186).

Desta forma são pertinentes algumas questões: qual o significado da alfabetização científica? Qual a sua importância para o currículo escolar? Como promovê-la?

Segundo Leal e Sousa (1997), a alfabetização científica e tecnológica no Brasil é o reflexo do processo da globalização.

A alfabetização científica, segundo Krasilchik (1992), constitui-se como uma das grandes linhas de investigação no ensino de ciências.

A alfabetização científica, segundo Shen (1975), “pode abranger muitas coisas, desde saber como preparar uma refeição nutritiva, até saber apreciar as leis da física”.

Hazen e TREFIL (1995) definem a alfabetização científica como o “conhecimento necessário para entender os debates públicos sobre as questões de ciências e tecnologia”.

O significado de a expressão ser alfabetizado – ser capaz de ler e escrever, se for ampliado, a expressão alfabetização científica pode vir a ser entendida como a “capacidade de ler, compreender e expressar opinião sobre assuntos de caráter científico” (Miller, 1983, p.30).

Shen (1975) distingue três noções de alfabetização científica. As diferenças entre elas referem-se não só aos seus objetivos, mas frequentemente ao público considerado, ao seu formato e aos seus meios de disseminação. Estas três formas foram nomeadas de alfabetização científica “prática”, “cívica” e “cultural”.

Assim, a “alfabetização científica prática” está relacionada com as necessidades humanas mais básicas como alimentação, saúde e habitação. Assim a alfabetização científica prática deveria estar disponível para todos os cidadãos. Neste sentido, o ensino de ciências poderia ter seu papel que inicialmente independeria da criança saber ler e escrever.

A “alfabetização científica cívica” seria a que torna o cidadão mais atento para as Ciências e seus problemas. Assim, o cidadão é capacitado a “tornar-se mais informado sobre as ciências e as questões relacionadas a ela”. Destaca-se que a aquisição de um nível funcional de alfabetização científica cívica será um esforço mais demorado do que a alfabetização científica prática.

Num outro nível de elaboração cognitiva e intelectual, estaria a “alfabetização científica cultural” procura pela pequena fração da população que deseja saber sobre ciências.

Um dos problemas da alfabetização científica cultural é que ela está disponível apenas para um número comparativamente pequeno de pessoas.

Aumentar o nível de entendimento público da Ciência é hoje uma necessidade, não só como um prazer intelectual, mas também como uma necessidade de sobrevivência do homem. É uma necessidade cultural ampliar o universo de conhecimentos científicos, tendo em vista que hoje se convive mais intensamente com a Ciência, a Tecnologia e seus artefatos.

Sob outro prisma, Bybee (1995) apresenta três dimensões da alfabetização científica que ocorreriam de acordo com uma evolução gradual. Denomina-as de alfabetização científica “funcional”, “conceitual e processual” e “multidimensional”.

A “alfabetização científica funcional” objetiva o desenvolvimento de conceitos, centrando-se na aquisição de um vocabulário, palavras técnicas, envolvendo a Ciência e a Tecnologia. Deveria haver um esforço muito grande para aumentar o acesso a este tipo de informação, para que a população possa desfrutar da Ciência em qualquer momento da sua vida.

“Não ler só histórias, mas também coisas sérias, como uma notícia, um texto científico ou tecnológico, por exemplo, a história de quem inventou a lâmpada, a máquina de escrever, etc. Ler não apenas uma história onde os personagens são animais... mas também texto de zoologia a respeito dos animais.” (Cagliari, 1988, p. 09).

Na “alfabetização científica conceitual e processual”, os alunos já atribuem significados próprios aos conceitos científicos, relacionando informações e fatos sobre Ciência e Tecnologia.

A alfabetização científica, portanto, estende-se para além do vocabulário, preocupa-se com a apropriação de esquemas conceituais e métodos processuais, incluindo compreensões sobre Ciência. (Yager apud Bybee, 1995, p.29).

Este é o nível de “alfabetização científica multidimensional”, quando os indivíduos são capazes de adquirir e explicar conhecimentos, além de aplicá-los na solução de problemas do dia-a-dia.

Sintetizando as posições de Shen e Bybee, podemos enfatizar que nas considerações de Shen (1975) estabelece-se o desenvolvimento de habilidades que serão utilizadas pelos indivíduos, de acordo com as necessidades e com o contexto. Elas não se resumem unicamente ao espaço escolar, sendo continuamente adquiridas e aprimoradas.

O PAPEL DA ESCOLA EM RELAÇÃO A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

Obviamente, apesar de seu efeito, escolas isoladas sozinhas não podem cultivar cientificamente a alfabetização dos alunos. Lucas e Ucko (apud Cazelli (1992), com base na sugestão de Shen (1995), acreditam que as escolas não podem oferecer aos alunos um conhecimento fora do seu contexto, de sua realidade, e exigir que entendam o mundo em mudança).

Os alunos não são ensinados a estabelecer uma conexão fundamental entre o conhecimento sistemático da escola e os tópicos da vida. Os educadores devem fornecer aos alunos uma visão de que a ciência, como outras áreas, é parte de seu mundo, não um conteúdo separado que está fora de contato com a realidade.

A escola precisa formular estratégias por meio de seu corpo docente e funcionários para que os alunos possam compreender e aplicar conceitos científicos básicos em situações cotidianas e desenvolver os hábitos das pessoas com educação científica.

Ao considerar as especificidades da educação escolar, particularmente nas Séries Iniciais da educação fundamental, o papel da alfabetização ocupa lugar privilegiado, como não poderia deixar de ser.

Soares (1998) ao discorrer sobre o processo de alfabetização destaca que:

A leitura e a escrita “traz consequências sociais, culturais, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la”.(SOARES,1998, p.17)

Neste sentido, “a alfabetização é uma ação de intervenção política e um processo de construção do entendimento sobre o assunto”. Trata-se de um processo multidimensional que envolve questões cognitivas, linguísticas, afetivas e socioculturais.

A alfabetização, para Soares (1985), é um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita. Faz parte da natureza humana a busca incessante por novos conhecimentos.

“Neste caso, a partir de argumentos apresentados por Soares (1985) pode-se conceituar a alfabetização como um” processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados através do código escrito”.

Por outro lado, considerando que o domínio do sistema de correspondência entre grafemas e fonemas é condição necessária, mas não suficiente para formar o alfabetizado e que “o processo de alfabetização deve, desde o início, possibilitar que o aluno desenvolva a compreensão do caráter simbólico da escrita (instrumento que serve para transmitir ideias, emoções, impressões etc.), além de identificar todas as possibilidades sociais de seu uso, estamos aproximando o conceito de alfabetização científica ao que tem sido denominado de letramento.

Pode-se dizer que o letramento é o uso que as pessoas fazem da leitura e da escrita em seu contexto social. A categoria letramento em Ciências refere-se à forma como as pessoas utilizarão os conhecimentos científicos, seja no seu trabalho ou na sua vida pessoal e social, melhorando a sua vida ou auxiliando na tomada de decisões frente a um mundo em constante mudança.

Por sua vez, a sala-de-aula se constitui numa oportunidade privilegiada para a sistematização do conhecimento que está sendo veiculado através das várias ações promovidas.

O uso adaptado de três “momentos pedagógicos”, quais sejam, problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento, repercutem numa opção didático-metodológica com a qual o professor pode estruturar o seu trabalho.

Já para os alunos, que começam a dominar o código escrito, a leitura propicia o desenvolvimento cognitivo do educando. “Ela permite estabelecer associações esclarecedoras entre a experiência dos outros e a sua própria estrutura de história contada,

A leitura das revistas e dos suplementos de jornais destinados ao público infantil deverá ser incentivada pelos professores para a busca de novas informações.

As produções crescentes de vídeos educativos têm contribuído significativamente para um trabalho na perspectiva do desenvolvimento da alfabetização científica cultural (Shen, 1975) e multidimensional (Bybee, 1995). Através dos documentários os alunos têm a oportunidade de ampliar a sua cultura, o seu universo de conhecimentos.

A utilização do teatro em sala de aula constitui-se em outra atividade que pode auxiliar a compreensão dos conteúdos das Ciências Naturais.

Os museus de Ciência e Tecnologia são apontados como “espaços dinâmicos e populares, com atributos particulares para a aprendizagem da ciência, difíceis de serem replicados nos espaços escolares tradicionais”.

Durante as visitas aos museus, e as outras formas de saídas a campo, atividades práticas, os alunos aprendem por meio da interação que se estabelece com os professores.

As pequenas excursões, que podem ser realizadas desde as primeiras séries do Ensino Fundamental, constituem-se atividades que auxiliam a ampliação da cultura científica dos educandos.

As aulas práticas, para além do que têm sido denominadas de atividades experimentais, podem se constituir em atividades significativas, à medida que promovam a compreensão e ampliação do conhecimento em estudo.

“Não se trata de privilegiar o desenvolvimento de habilidades motoras genéricas e desprovidas de conteúdo, tampouco de outras habilidades específicas associadas a determinadas técnicas laboratoriais, mas de oportunizar ao aluno o acesso às práticas de laboratório inseridas num contexto claramente problematizado, decorrente de uma postura investigativa que se deflagra através de um projeto. Assim, trata-se de concebê-las como mais um meio para se alcançar a aprendizagem significativa” (Giordan, 1997, p. 323).

O desenvolvimento dos conteúdos procedimentais será de fundamental importância durante a realização das aulas práticas. Observar atentamente o fenômeno em estudo, estabelecer hipóteses, testá-las via experimento, registrar os resultados, permite que os alunos ajam de forma ativa sobre o objeto de estudo, possibilitando uma melhor compreensão do experimento.

Os computadores têm sido apontados como ferramentas imprescindíveis na educação de nossos jovens.

O computador por si só não constitui uma atividade significativa. Ele é um meio, um auxiliar, um facilitador do ato pedagógico.

A internet tem sido apontada como um meio de ampliação de conhecimentos. Caberá ao professor, juntamente com os alunos, localizar as fontes de informação, proporcionando situações nas quais possam interagir com outras fontes de informação.

Estes procedimentos localizam-se na “ampliação das experiências de vida, na diversificação destas experiências e na tentativa de não tentar limitar tais experiências a um padrão, um tipo, um recorte da realidade” (Silva Filho, 1998, p. 115).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de Alfabetização inicia-se muito antes da matrícula em uma escola secular. Nessa perspectiva, o ensino de ciências pode ser um poderoso aliado no desenvolvimento da ciência, porém, é necessário enfrentar alguns desafios: Ajustar imediatamente a forma organizacional regular da escola, principalmente escolas primárias públicas;

O planejamento escolar deve ser marcado de forma a incluir parâmetros que possam atender aos requisitos de implementação do processo proposto;

As atividades sugeridas na proposta de alfabetização têm impacto direto no currículo, e a escola por sua vez, deve estar interligada em outras instituições que promovam a ampliação dos diversos conteúdos trabalhados;

Os professores devem cultivar os seguintes aspectos ao mesmo tempo: Crítica e criatividade, como também participar ativamente de sua comunidade e se tornar um treinador de visualizações.

Obviamente, é necessário redirecionar o curso de formação inicial de Professores e propor um processo claro e contínuo de formação continuada. Dar oportunidade de atuar na docência e oferecer condições materiais e profissionais.

O grande desafio da escola é garantir o desempenho educacional dos alunos e professores a partir dessa perspectiva proposta.

REFERÊNCIAS

- BINGLE, W. H.; GASKELL, P. J. (1994). **Scientific literacy for decision making and the social construction of scientific knowledge**. In: Science & Education, v. 78, n. 2, p. 185- 201, Australia.
- BRASIL (1997a). Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL (1997b). Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF.
- BYBEE, R. W. (1995). **Achieving scientific literacy**. In: The science teacher, v. 62, n. 7, p. 28-33, Arlington: United States, oct.
- CAGLIARI, L. C. (1988). **A leitura nas séries iniciais**. In: Leitura: teoria & prática, Revista semestral da Associação de Leitura do Brasil, n. 12, ano 7, Campinas-SP.
- FOUREZ, G. (1994). **Alphabétisation scientifique et technique**. Bruxelles, Belgium
- GIORDAN, M. (1997). **Elaboração de projetos temáticos e telemáticos para o ensino de ciências: a química orgânica revista através da alimentação**. In: Atlas do I Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, Águas de Lindóia, SP, 27-29 nov.
- KRASILCHIK, M. (1992). **Caminhos do ensino de ciências no Brasil**. In: Em Aberto. Brasília, n.

55, p. 4-8

SHEN, B. S. P. (1975). **Science Literacy**. In: American Scientist, v. 63, p. 265-268, may.-jun.

SILVA FILHO, J. J. (1998). **Computadores: super-heróis ou vilões? Um estudo das possibilidades do uso pedagógico da informática na Educação Infantil**. Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Tese de Doutorado.

SOARES, M. B. (1985). **As muitas facetas da alfabetização**. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 19 - 24.

_____ (1998). **Letramento: um tema em três gêneros**, Belo Horizonte: Autêntica

SEGURANÇA E SAÚDE DO TRABALHO NA ATIVIDADE POLICIAL MILITAR

RONALDO CRISTIANO MAKXIMOVITZ

Graduação em Engenharia Elétrica, Pelo Centro Universitário Internacional Uninter, (2015-2020); Tecnologia Em Manutenção Industrial, Na Universidade Tecnológica Federal Do Paraná - UTFPR, 2006-2011; Especialista Em Auditoria e Perícia Contábil Pela Faculdade Educacional Da Lapa – FAEL; Inteligência Policial Faculdade Unyleya (2019); Atualmente Soldado Na Polícia Militar Do Paraná.



RESUMO

A segurança e saúde no trabalho dos policiais militares é muito importante e esse assunto deve ser discutido, pois eventos catastróficos que acometeram a população nos últimos meses, onde policiais surtaram perdendo o controle psicológico e cometeram o inesperado, contra sua própria vida ou de outros. Falar de segurança e saúde do trabalho dos policiais, não é uma tarefa fácil, pois são agentes que trabalham com constante riscos a integridade e a vida, de si próprio e de suas famílias. Muito se é exigido dos mesmos, dedicação exclusiva, sem direito a greve, vida ética, sem direito a sindicalização, estas são só algumas das exigências. Seres humanos treinados para portar armas, estas sofrem as consequências da responsabilidade, onde erros não são aceitos pela sociedade. Com o passar do tempo, as polícias militares do Brasil vem evoluindo, com isso os gestores estão bastante abertos a estudos, para frequente melhorias a saúde da tropa, que por sua vez, necessita durante sua vida de serviços de ajuda de especialistas, pois quando se vive em constante contato com a violência, a adrenalina do policial em constante variação, pode haver diversos efeitos ao psicológico ou até psiquiátricos. Esta pesquisa será descritiva, com base teórica, será usado o método dedutivo, exposição de questões em geral para análise e conclusão particular. Para completar o estudo teórico, será utilizado livros de autores reconhecidos, ainda periódicos, artigos publicados sobre o assunto, sites idôneos, ainda jurisprudências quando necessário.

Palavras-chave: Vida; Segurança e Saúde no Trabalho; Policiais Militares, Psicológico.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo, estudo teórico da saúde e segurança no trabalho dos Policiais Militares, envolvidos na segurança pública do estado do Paraná em um âmbito geral, os métodos de gerenciamento e tratamento dos acidentes de trabalho, das polícias militares do estado. O estudo apresenta uma revisão de literatura, como fundamentação para a discussão teórica, acerca da importância da atuação do estado, no conceito saúde e segurança no trabalho dos Policiais Militares. O estudo sobre a saúde e segurança no trabalho, será voltado para pesquisa, poderá ser verificado os pontos forte e fracos da segurança no trabalho na atividade policial e usado para aplicação de organizações policiais. Relacionar a atividade policial militar com a segurança e saúde do trabalho, sendo o objetivo primordial a verificação de possíveis melhorias no serviço policial em seu dia-dia.

Com a utilização de uma pesquisa documental como técnica de identificação, estudando documentos sobre o assunto em questão. O estudo é voltado para a saúde e segurança no trabalho, tem consequência grande influência na segurança pública, pois um policial militar com problemas ou receios sobre ações, não consegue desempenhar suas funções de forma a chegar na excelência, colocando em risco sua vida e demais envolvidos.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Verificar a necessidade de desenvolver um plano de gerenciamento de segurança e saúde do Trabalho, para os policiais dos militares do estado do Paraná, que atenda a padrões satisfatórios de eficiência, com o intuito de melhorar a saúde física e mental dos mesmos. Com necessidades verificadas devido ao considerável aumento no número de suicídios na corporação.

JUSTIFICATIVA

As necessidades verificadas são o grande número de policiais feridos na função ou em razão dela, acidentes de trânsito, e os suicídios de policiais militares. Acidentes com sequelas, trazendo diversas perdas as instituições, aos policiais e suas famílias.

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste referencial teórico são apresentados os mais importantes conceitos, justificativas e características da saúde e segurança no trabalho seu desenvolvimento no país e estado, dentro do assunto abordado as normas que regem o assunto, do ponto de vista da análise feita por outros autores e legislação vigente.

ORIGEM DA PALAVRA TRABALHO

Diante a acontecimentos históricos e fatos de grandes revoluções, devendo o estudo superficial do assunto em tese o significado e de onde surgiu a palavra trabalho.

A palavra trabalho se originou da palavra em latim “tripalium ou tripalus”, está significa a equipamento usado para tortura que originalmente era um equipamento com três pernas usado para ferrar os cavalos e sendo utilizado para torturar escravos foi então derivado destes que surgiu o verbo “tripaliare”, também pode ser definido como aquilo que fadiga e provoca dor.

Posterior a abolição da escravatura no Brasil, foi onde surgiram vários outros conceitos da palavra trabalho, sendo ela desvinculada do significado da palavra tortura.

O dia internacional do trabalhador é celebrado no dia 1 de maio. O dia é uma homenagem a uma greve ocorrida em Chicago, em 1886 e que reivindicava melhores condições de trabalho.

HISTÓRICO DA SEGURANÇA DO TRABALHO NO BRASIL

Quando se fala em “saúde e segurança no trabalho”, vem em mente algo criado para não ter mais acidentes, no Brasil na época em que os serviços eram praticamente todos manuais e braçais realizado praticamente por escravos, não havia muita preocupação, esse assunto passou a se desenvolver após a revolução industrial, isso devido os trabalhadores passarem a trabalhar com maquinas alto número de horas sem intervalos, trabalho repetitivo sem atividades de prevenção. A

seguir vejamos o que diz nos livros sobre esses fatos históricos.

No Brasil, o processo de industrialização ocorreu de forma mais tardia em relação aos países de economia central. Durante o período colonial e imperial (1500-1889), a maior parte do trabalho braçal era realizada por escravos (índios e negros) e homens livres pobres. A preocupação com suas condições de segurança e saúde no trabalho era pequena e essencialmente privada. O desenvolvimento de uma legislação de proteção aos trabalhadores surgiu com o processo de industrialização, durante a República Velha (1889- 1930). (MUNAKATA, 1984) *apud* (VERONEZI, 2014; p.11).

A EVOLUÇÃO DA INSPEÇÃO DE SAÚDE E SEGURANÇA NO TRABALHO NO BRASIL

Do surgimento até a consolidação na CLT do ano de 1988, foi um grande caminho, sendo que consolidado a importância de se cuidar da saúde estabelecendo o período de trabalho e descanso, definindo idade mínima para trabalhos perigosos e insalubres.

A Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), promulgada em 5 de outubro de 1988, foi fruto da necessidade de superação do regime autoritário vigente até 1985 e dos anseios de elevação do nível de cidadania das massas. Consolidou e ampliou direitos trabalhistas já existentes, além de criar outros. Entre os mencionados no Artigo 7º (direitos de trabalhadores urbanos e rurais) e relacionados de modo direto ou indireto com a segurança e a saúde do trabalhador, destacam-se: Duração do trabalho normal não superior a 8 horas diárias e 44 semanais, facultada a compensação de horários (inciso XIII); Jornada de seis horas para o trabalho realizado em turnos ininterruptos de revezamento, salvo negociação coletiva (inciso XIV); • Repouso semanal remunerado, preferencialmente aos domingos (inciso XV); Gozo de férias anuais remuneradas com, pelo menos, um terço a mais do que o salário normal (inciso XVII); Redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança (inciso XXII); Seguro contra acidentes de trabalho, a cargo do empregador, sem excluir a indenização a que este está obrigado, quando incorrer em dolo ou culpa (inciso XXVIII); Proibição de trabalho noturno, perigoso, ou insalubre a menores de 18 anos e de qualquer trabalho a menores de 16 anos, salvo na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos (inciso XXXIII). (BRASIL, 1988c): *apud* (CHAGAS et al., 2012; p.30).

Além das regras acima também definidas que a saúde é de dever do estado e direito de todos, mesmo sendo muito genérica e impondo grande e importante dever de salvaguardar a vida dos trabalhadores, esse artigo de grande importância, para se exigir que o estado cobre dos empregadores, um ambiente de trabalho mais saudável.

A legislação brasileira em segurança e saúde ocupacional se desenvolveu inicialmente na mesma época e do mesmo modo que a legislação trabalhista em geral. Ou seja, foi fruto do trabalho assalariado, da rápida urbanização e do processo de industrialização que se iniciou no país após a abolição da escravatura. Como o restante da legislação trabalhista, tem como principal documento normativo a CLT. (BRASIL, 1943) *apud* (VERONEZI 2014, p.12).

Com a criação de normas, também surgiu as divisões dos serviços públicos e privados, sendo que alguns passaram a ter regimes próprios de previdência, onde se encaixa como por exemplo os funcionários públicos do estado do Paraná, também a polícia militar do Paraná onde a contribuição é com o fundo militar. Sendo estas em especiais entre outros não se encaixam nas regras da CLT, tem regras próprias, muitas das vezes consideradas de grotesca diferenças e perdas de direitos como horas extras, adicional noturno, periculosidade, insalubridade, descanso semanal remunerado, fundo de garantia, seguro desemprego, vale refeição entre outros.

A CLT não se aplica às relações de emprego entre servidores e órgãos públicos quando estas são regidas por estatutos próprios. Alguns destes estatutos determinam

o cumprimento das normas de SST previstas nessa consolidação, mas, como o MTE não tem competência legal para impor sanções administrativas por irregularidades constatadas neste tipo de vínculo empregatício, não há fiscalização trabalhista para tal grupo de trabalhadores. O mesmo ocorre com relação ao trabalho doméstico, em que se observam as determinações autoaplicáveis do Artigo 7º da CRFB e a Lei nº 5.859, de 11 de dezembro de 1972, que não aborda questões de SST, exceto por um opcional atestado de saúde admissional (BRASIL, 1972). Também não tem validade nas relações entre autônomos e seus contratantes. (Regidas pelo Código Civil brasileiro) *apud* (CHAGAS et. al., 2012; p.33).

AS PRINCIPAIS DOENÇAS RELACIONADAS AO TRABALHO NO BRASIL

O Brasil vem evoluindo muito na área de saúde e segurança do trabalho, como número de acidentes elevado só traz prejuízos as empresas, sejam elas públicas ou privadas, além do prejuízo pessoal ao trabalhador e seus familiares, também podemos citar os prejuízos ao país, pois a assistência saúde e financeira ficará por conta do estado. Por esse motivo as empresas estão investindo na área de segurança e saúde, além de manter os colaboradores em segurança, ainda traz aos mesmos um ambiente motivador, e os índices de rotatividade menor. Pode-se concluir também, que algumas doenças aparecem com mais frequência, que podem ser verificadas a seguir.

LER: LESÃO POR ESFORÇO REPETITIVO

A execução prolongada e repetitiva de um determinado movimento pode resultar em lesões. Na classificação das doenças ocupacionais elas são chamadas de lesões por esforços repetitivos (LER). Essa é uma das causas mais comuns de afastamento do trabalho no Brasil e em grande parte dos casos a condição pode ser evitada. Para prevenir a doença é recomendável fazer pausas durante o serviço, fazer alongamentos, ginástica laboral, pois os mesmos ajudam ou diminuem a chance da doença e diminuem os impactos nas articulações, além de diminuir as inflamações nos tendões.

ASMA OCUPACIONAL

Fora do ambiente dos escritórios, outro problema que aparece com frequência na lista de doenças relacionadas ao trabalho é a asma ocupacional. Ela é causada pela obstrução das vias respiratórias em razão da aspiração de itens como algodão, borracha, linho ou madeira. Para prevenir a doença é recomendado o uso de (EPI – equipamento de proteção individual) específicos para a função, sendo os quais devem ser fornecidos pelos empregadores.

DERMATOSE OCUPACIONAL

Esse também é outro problema comum fora dos ambientes de escritório. Quando o trabalhador é exposto a substâncias químicas durante o trabalho pode desenvolver dermatoses como dermatite de contato, ulcerações, infecções e até mesmo câncer. Também indicado o uso de (EPI – equipamento de proteção individual) específicos, como luvas, óculos de proteção, máscaras, para que os produtos

não tenham contato com a pele.

DISTÚRBIOS OSTEOMUSCULARES RELACIONADOS AO TRABALHO

Embora muitas pessoas confundam essas doenças com as LER, na prática elas são coisas diferentes. Os distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho têm relação direta com a postura inadequada, que pode causar dores crônicas especialmente nas costas e no pescoço. Recomendado a prática de atividades físicas para fortalecer a musculatura, acompanhamento com especialista prevenir as doenças.

PROBLEMAS AUDITIVOS TEMPORÁRIOS OU DEFINITIVOS

A longa exposição a ruídos de alta intensidade pode comprometer a sensibilidade auditiva, incluindo perda temporária ou permanente da audição. Essa doença pode ser causada nos mais diversos tipos de ambientes, desde escritórios a até áreas externas, especialmente por operadores de maquinário.

Recomendado o uso de um ou mais EPI para abafar e proteger os aparelhos auditivos do alto ruído. (MEDPREV, 2021).

SAÚDE E SEGURANÇA DO TRABALHO NO ESTADO DO PARANÁ

O estado do Paraná felizmente bastante industrializado, tem um número bastante considerável de acidentes de trabalho, ainda que sejam aplicadas muitas medidas para reduzir os impactos dos acidentes, devem ser consideradas também as doenças ocupacionais, como LER, bursites entre outras, sendo estes deixam sequelas ou até causam óbitos.

Ano após ano, uma verdadeira tragédia se abate sobre o Paraná. Entretanto, não se trata de desastres naturais, guerra ou até mesmo alguma alta nos índices de violência. São os acidentes de trabalho, registrados, em média, a cada doze minutos no Estado, segundo informações do Anuário Estatístico de Acidentes do Trabalho (AEAT), divulgado pela Previdência Social, órgão ligado ao Ministério da Economia. (KOWALSKI 2019).

Como pode-se verificar na notícia acima, o estado do Paraná tem cerca de um acidentado no trabalho a cada 12 minutos, sendo esta uma grande justificativa para vislumbrar um estudo para melhorar a segurança em ambientes de trabalho.

O SER “HUMANO” POLICIAL MILITAR

Jovens pessoas civis, homens e mulheres, atraídos pelo símbolo que a Polícia Militar do Paraná apresenta, pela farda, status, poder ou autoridade, cada um com sua pretensão, ingressam através de concurso público, muitos realizam o sonho de ser policial, tem afinidade com o serviço policial, alguns já colidem com a profissão devido a seus comportamentos, religião ou educação, os quais em conflitos trazem grandes prejuízos ao ser humano, ainda tem os que não encontram

afinidade nenhuma com a profissão.

De acordo com Thomas (2011) *apud* (SILVA e BUENO 2017, p.8), o processo de socialização e de reformulação da identidade pessoal do policial pode começar antes mesmo dele entrar na academia para realizar seu curso de formação. As transformações realmente começam quando a decisão de se tornar um policial é tomada. Quando uma pessoa decide se tornar um policial, ela está aceitando um compromisso com um estilo de vida e um conjunto de valores que muitas vezes a distinguem das demais pessoas.

De maneira geral, ao ingressarem na carreira policial os indivíduos são atraídos por determinadas características, tais como o status derivado da profissão, a possibilidade de ascensão profissional, a estabilidade do concurso público, além de suas motivações pessoais e subjetivas. Ao ingressarem na polícia militar, esses indivíduos, em sua maioria, encontram-se saudáveis, tanto física, quanto psiquicamente, até por conta do alto grau de exigência e disciplina necessários para que tal ingresso ocorra. Contudo, após esse ingresso, com o passar do tempo esses indivíduos começam a perceber os efeitos negativos decorrentes de sua profissão como, a falta de reconhecimento, as perdas dos colegas, a percepção de risco real, bem como o sofrimento psíquico decorrente de suas atividades profissionais. (SANTOS et al. 2019, p.19)

A maioria dos acidentes com vítimas, ficam as sequelas, são seres humanos, homens e mulheres “Policiais Militares”, que portam consigo emoções como qualquer outra pessoa. O serviço policial militar final ou diretamente com a população, se resume principalmente patrulhamento, abordagem, administrativo, patrulhamento no trânsito, seja de automóveis, motos, a cavalo ou a pé, independentemente do tipo de policiamento, o policial está portando armas de fogo. Esse risco em que o policial é exposto traz diversas consequências, fazendo o mesmo muitas vezes ter medo, ou até pânico do serviço.

(...) os policiais estão expostos a um alto risco de serem atacados, feridos ou mortos por criminosos e pessoas com comportamento em oposição à lei e às normas da sociedade. Eles também podem ser vítimas de “fogo amigo”. Alguns policiais são envolvidos em acidentes relativos ao cumprimento do trabalho: batida de carros, resgates e operações similares, quedas em perseguições, etc. (...). Usualmente vivem sob constante apreensão acerca de perigos físicos, longas e irregulares horas de trabalho e são expostos aos lados desagradáveis da vida. Isto resulta sempre em estresse psicológico e problemas familiares e de personalidade. (INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION) *apud* (ANDRADE, 2018. p.80 e 81).

A atividade de grande risco, para a proteção do ser humano, basicamente se trata de seguir sempre os procedimentos de segurança, regras estas que devem estar impregnadas no serviço diário do policial “ser humano”, que por ser humano, pode e comete erros, os quais não são aceitos pela sociedade em geral.

Portanto, o meio ambiente de trabalho do policial militar é um ambiente complexo, em virtude do seu mister de polícia ostensiva preventiva, garantidora da ordem pública, exigindo assim para o exercício desta atividade fim um bom condicionamento físico, intelectual e psicológico seguido de boa vontade, técnica e envergaduras moral do agente. Possuindo como característica *sui generis* a constante vigilância e atenção com o dever de agir, acumulado de responsabilidade e segurança, diante de um crime ou da sua eminência, ainda que fora do turno ou horário de trabalho do agente. É um meio ambiente que não admite erros, equívocos ou falhas sem o risco à vida ou segurança do próprio agente e/ou de outrem. (ANDRADE 2018, p.55).

Desde seu ingresso na corporação até a aposentadoria, mesmo se todos os procedimentos forem seguidos, ainda existem acontecimentos que não são controlados pelas pessoas envolvidas, os acidentes são de caráter inesperados pode ou não deixar feridos. Como por exemplo as trocas de tiros, disparos por falhas de dispositivos de segurança, falha mecânica de veículos, intempéries da natureza. Não podendo eliminar todos os riscos, busca-se diminuir ao máximo os mesmos com o uso dos equipamentos de proteção pessoal (EPI), e equipamento de proteção coletivos (EPC).

(...) além dessas questões, existe ainda, o fato de que “ser policial” está intimamente vinculado ao mito de que o policial militar tem por obrigação resolver todos os conflitos, sem que seja permitido a estes falhas e erros, fazendo com que esses profissionais tendam a assumir para si, uma postura tão rígida quanto à instituição na qual atuam, apresentando dificuldades em assumir outras identidades sociais, tais quais a de marido, filho, pai e/ou amigo. (SANTOS et al. 2019, p..19)

Quando se trata de segurança do trabalho, algumas pessoas ainda têm preconceitos, mas, não estão mensurando os riscos e as perdas que o ser humano tem ao sofrer um acidente.

Na polícia militar, inconscientemente, os policiais são treinados para seguir os procedimentos de segurança, ainda recebem para uso equipamentos de proteção pessoal, como por exemplo o colete balístico, coturnos, roupas especiais, protetor solar entre outros dependendo da função, mais é pouco ou abaixo do que deveriam receber, onde os equipamentos não são os de melhor qualidade, muitas vezes devido à falta, o policial ainda tem que comprar, adquirir equipamentos com qualidade ou especificação bem abaixo do que as necessárias para o trabalho, devido ao custo elevados de tais equipamentos.

PRINCIPAIS DOENÇAS QUE ATINGEM OS POLICIAIS MILITARES EM SERVIÇO OU EM RAZÃO DO MESMO

Das doenças, que mais atingem os policiais militares, podemos citar a depressão, ansiedade exagerada, esgotamento, dores nas costas e outras. As maneiras utilizadas pelos policiais para diminuir o impacto das mesmas, pode ser citado o exercício físico, alongamentos e acompanhamentos com profissionais especializados, o que quase sempre o acesso é difícil. Também nesse quesito, ao expor a situação, muitas vezes pode ocorrer preconceitos, pois mesmo com muito tempo de existência das Polícias Militares, as pessoas não estão abertas doenças, onde não se consegue verificar o que está errado, além das outras pessoas não aceitarem, o próprio doente na maioria das vezes não aceita que está doente.

[...]A violência no trabalho adquire uma feição particular entre os policiais e vigilantes que convivem com a agressividade e a violência no cotidiano. Esses trabalhadores apresentam problemas de saúde e sofrimento mental que guardam estreita relação com o trabalho. A violência também acompanha o trabalhador rural brasileiro e decorre dos seculares problemas envolvendo a posse da terra. (MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL 2001, p.20).

Bairros carentes sendo compostos devido à grande quantidade de casa populares, barracos e casas arranjadas, chamadas por alguns de “comunidade”, por outros de “favelas” ou “morros”, sendo, problema sério de segurança, devido serem controlados pelo crime organizado e ao grande trânsito de drogas e armas, pessoas foragidas. Locais de difícil acesso, com vantagem aos criminosos que dominam o local, sempre com confrontos com policiais e morte dos dois lados, traz consequências aos policiais que trabalha defendendo o estado e tem esse contato direto. Esse medo traz resultados na saúde dos agentes e podemos demonstrar na citação abaixo.

Segundo os registros do SAS (2016), no período de 2013 a 2016 (até julho desse ano), 21 policiais militares cometeram suicídio na PMPR Tabela 1). Ao analisar as informações constantes na Tabela 1, percebe-se um aumento considerável nos números dos suicídios consumados na Corporação nos últimos anos. Em 2013 e 2014, foram 2 e 4 suicídios, respectivamente. Na sequência, esse número aumentou para 9 em 2015 e 6 casos registrados até julho do ano de 2016.

Todos os 21 policiais militares eram praças (sendo um deles, Aspirante-à-Oficial, ou seja, a chamada “praça especial” na hierarquia da Polícia Militar). Com relação à graduação, 14 deles (67%) eram Soldados, 3 (14%) eram Cabos, 3 (14%) eram Sargentos e 1 (5%) era o Aspirante à Oficial citado acima. Quanto ao estado civil, 8

deles (38,1%) eram casados, 6 (28,6%) eram solteiros ou separados e com relação aos 7 (33,3%) restantes, não há registro sobre seus estados civis. Também não há registros relacionados a filhos destes policiais suicidas nos registros pesquisados. (SILVA e BUENO, 2017, p.10,11).

Tabela 1 – Distribuição dos Suicídios Consumados por Sexo na PMPR (2013-2016, até julho).

Tabela 1 – Distribuição dos Suicídios Consumados por Sexo na PMPR (2013-2016, até julho). Ano	Números Absolutos de Suicídios	Total	
	Homens	Mulheres	
2013	1	1	2
2014	3	1	4
2015	9	0	9
2016 (até julho)	5	1	6
Total Geral de Suicídios Consumados	21		

Fonte: Serviço de Ação Social (SAS) da Polícia Militar do Paraná (2016). *Apud* (SILVA e BUENO 2017, p.11).

O estudo sobre o meio empregado pelos 21 policiais militares que se suicidaram no período considerado no Paraná, comprova que o acesso ao meio letal pode fazer a diferença, ou seja, 13 deles ou 61,9% utilizaram arma de fogo para a prática do ato fatal. Em relação aos outros, 6 (28,5%) utilizaram o enforcamento como meio, 1 (4,8%) fez uso de arma branca, e, por fim, 1 (4,8%) se precipitou de local elevado. Além do meio empregado, a Tabela 2 também faz a distribuição por sexo dos suicidas no período estudado. Identificou-se que todas as 3 mulheres policiais militares utilizaram sua arma de fogo para o ato. Já com relação aos homens, 10 deles preferiram a utilização da arma de fogo como meio para o fim. (SILVA e BUENO 2017, p.11).

Tabela 2 – Distribuição dos Meio para o Suicídio e por Sexo na PMPR (2013-2016, até julho).

Meio empregado	Números Absolutos de Suicídios		Total
	Homens	Mulheres	
Arma de fogo	10	3	13
Enforcamento	6	0	6
Arma branca	1	0	1
Queda de altura	1	0	1
Total Geral de Suicídios Consumados	21		

Tabela 2. Fonte: Serviço de Ação Social (SAS) da Polícia Militar do Paraná (2016). *Apud* (SILVA e BUENO, 2017. p.12).

Quando pensamos em segurança e saúde no trabalho, devemos pensar na maioria das formas de evitar a grande parte dos acidentes, mas também levar em consideração que a não ocorrência de certos eventos pode levar o ser humano a relaxar, baixar a guarda, sem esperar o mais grave, o problema maior é ser surpreendido, por isso o treinamento constante deve ser introduzido no cotidiano do policial.

Como as equipes especializadas fazem treinamentos e atividades físicas, todo o efetivo da organização policial também deveria fazer, com tempo ou de serviço usado para treinamento, não usando o dia de folga do policial para atividade, onde os conhecimentos são necessários para manter os agentes atualizados e fisicamente preparados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os policiais em geral são a peça chave, de uma sensacional ideologia sempre aplicada a

preservação, manutenção e restabelecimento da ordem pública. Quando se fala a palavra “policial militar”, na mente da sociedade vem aquela pessoa forte, uniformizada e intocável, mas a sociedade resiste a entender sendo este o objetivo maior desse artigo, demonstrar os riscos à saúde e a segurança do trabalho na atividade policial, enfrentada. Demonstrar o lado humano do policial, as necessidades, dificuldades e sentimentos como qualquer outra pessoa.

Ao ser ingressado nas Polícias Militares, ele não carrega somente o nome “policial militar”, mas é reconhecido por suas atitudes e erros. Quando comete erros a instituição Polícia Militar do Paraná é sempre relacionada, seus ombros uma organização inteira centenária.

Em 2008, a Equipe de Negociação (EN) do Batalhão de Operações Especiais (BOPE) da Polícia Militar do Paraná (PMPR) foi acionada para atender uma ocorrência cujo protagonista central era um policial militar de suas próprias fileiras. Ele estava no interior de sua casa, aos prantos e com sua pistola de trabalho apontada para a cabeça, num claro ensaio para sua própria morte. Ele relatava que tinha vários problemas de cunho profissional e familiar e que não conseguia resolvê-los, e, por isso, achava que a solução seria terminar com sua vida. De acordo com o relatório oficial da ocorrência crítica, depois de algumas horas de negociação ele foi convencido a não praticar o ato e aceitou ser encaminhado para ajuda especializada. (SILVA e BUENO 2017, p.2).

Na opinião deste autor, as polícias vem evoluindo, mas lentamente, necessita evoluir com a velocidade ainda maior, se reorganizar, se reinventar a cada ano, tem que acelerar os passos, para não ficar para trás, sendo de extrema necessidade focar na saúde e na segurança do trabalho, dos agentes policiais militares, que estão diuturnamente de frente a segurança pública, que tem participação gigantesca como pilar forte na estrutura organizacional.

Um policial militar só conseguirá desempenhar suas funções adequadamente e prestar um bom trabalho à sociedade se estiver com sua saúde mental perfeita. Se estiver mentalmente comprometido, tende a se colocar em risco e também a arriscar a vida de outras pessoas. Assim, as corporações precisam, além de investir, entender a gravidade do problema para poder envidar esforços e salvar da autodestruição seus integrantes que sofrem veladamente. É uma questão humanitária e extremamente necessária. (SILVA e BUENO 2017, p.16).

Conforme eventos atuais, de descontroles psicológicos que têm acontecido, podemos citar a pandemia, também como evento que contribuiu causando mais estresse, junto a outros problemas que podem ser profissionais, familiares ou afetivos. Existe um rol de sinais que alguma coisa não vai bem, e deve ser usado pelas organizações, como sendo eventos “chaves” para se tomar atitudes. Debates podem ser abertos em relação a análise frequente psicológica dos seus integrantes, além da saúde mental, outros exames também podem e devem ser incluídos, pois são inúmeros casos de agentes que trabalham com dores diversas, baixa autoestima, depressão, o que leva na maioria das vezes a não procurar tratamento e com o tempo vai se agravando.

Na opinião desse autor, a situações de decisão, deve ser levado em consideração, que o maior valor é a vida, o bem-estar do ser humano. O policial militar tem que ser visto como herói, demonstrar força, autoridade, a serviço do estado, mas é possível que em algum momento de sua carreira ele necessite de apoio especializado e muitas vezes não quer mostrar fraquezas.

Palestras e treinamentos constantes, orientação sobre os benefícios da ajuda especializada, uso de equipamentos de proteção individuais e coletivo, são exemplos de maneiras de reduzir os riscos de acidentes, ou ainda minimizar seus efeitos.

REFERÊNCIAS

KOWALSKI, RODOLFO LUIS; **PARANÁ TEM UM ACIDENTE DE TRABALHO A CADA 12 MINUTOS**. [HTTPS://WWW.BEMPARANA.COM.BR/NOTICIA/PARANA-REGISTRA-UM-ACIDENTE-DE-TRABALHO-A-CADA-12-MINUTOS](https://www.bemparana.com.br/noticia/parana-registra-um-acidente-de-trabalho-a-cada-12-minutos). PUBLICAÇÃO 23/04/19 ÀS 23:12 ATUALIZADO ÀS 09:05. PESQUISA EM 06 DE MAIO DE 2021.

MEDPREV; **AS PRINCIPAIS DOENÇAS RELACIONADAS AO TRABALHO NO BRASIL**. [HTTPS://MEDPREV.ONLINE/BLOG/DOENCAS/PRINCIPAIS-DOENCAS-DO-TRABALHO-NO-BRASIL/](https://medprev.online/blog/doencas/principais-doencas-do-trabalho-no-brasil/). PESQUISA EM 06 DE MAIO DE 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE NO BRASIL. **DOENÇAS RELACIONADAS AO TRABALHO: MANUAL DE PROCEDIMENTOS PARA OS SERVIÇOS DE SAÚDE** / MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL, ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE NO BRASIL; ORGANIZADO POR ELIZABETH COSTA DIAS; COLABORADORES IDELBERTO; MUNIZ ALMEIDA ET AL. – BRASÍLIA: MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL, 2001. PESQUISA EM 06 DE MAIO DE 2021.

MORAIS, RAQUEL; **PROBLEMAS DE SAÚDE AFETAM POLICIAIS MILITARES**. [HTTPS://WWW.ATRIBUNARJ.COM.BR/PROBLEMAS-DE-SAUDE-AFETAM-POLICIAIS-MILITARES/](https://www.tribunarj.com.br/problemas-de-saude-afetam-policiais-militares/). PESQUISA EM 06 DE MAIO DE 2021.

SANTOS, ROSEMARY DE O. BOFFI; HAUER, ROSELI D., FURTADO, TÂNIA M G; **O SOFRIMENTO PSÍQUICO DE POLICIAIS MILITARES EM DECORRÊNCIA DE SUAPROFISSÃO: REVISÃO DE LITERATURA**. [HTTP://WWW.HERRERO.COM.BR/FILES/REVISTA/FILE5DFA2537646329C3AF309B8CB4672FC0.PDF](http://www.herrero.com.br/files/revista/file5DFA2537646329C3AF309B8CB4672FC0.pdf). PESQUISA EM 06 DE MAIO DE 2021.

ANDRADE, RODRIGO DOS SANTOS; **REFLEXÕES ACERCA DA DIGNIDADE DO POLICIAL MILITAR BRASILEIRO NO MEIO AMBIENTE DE TRABALHO**; 07 DE MAIO DE 2018. PESQUISA EM 06 DE MAIO DE 2021.

VERONEZI, Camila Teodoro De Paiva; **ANÁLISE PRELIMINAR DE RISCO NA MANUTENÇÃO PREDIAL DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR**. http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3468/1/CT_CEEST_XXVII_2014_06.pdf. Pesquisa de 06 de maio de 2021.

SILVA, Marco Antonio; BUENO, Helen Paola Vieira; **O SUICÍDIO ENTRE POLICIAIS MILITARES NA POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ: ESFORÇOS PARA PREVENÇÃO**. REVISTA DE CIÊNCIAS POLICIAIS DA APMG São José dos Pinhais, v. 1, n. 1, p. 5-23, 2017. Pesquisa em 06 de maio de 2021.

UTILIZAÇÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RONNY LUCAS MOREIRA CARDOSO

Bacharel em Engenharia Química pela Faculdade Pitágoras - Kroton (2011); Graduado em Matemática pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2015); Graduado em Pedagogia pela Faculdade São Marcos - FASAMAR (2019); Professor de Ensino Fund. II e Médio na Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.



RESUMO

Este artigo trata da importância da utilização dos jogos e brincadeiras na educação infantil, onde apresenta resultado de uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo foi analisar discutir e demonstrar a importância tanto para as crianças como também a importância do entendimento dos professores que esta prática leva a resultados primordiais para o desenvolvimento infantil. A utilização de jogos e brincadeiras pelas escolas propicia resultados de suma importância para o desenvolvimento da criança e da aprendizagem. A criança através da brincadeira desenvolve habilidades, a imaginação, a memória, a linguagem simbólica, a interação social, dentre outras. É brincando que a criança desenvolve sua autoestima e constrói realidades diversas durante seu contato com o brinquedo. Diante de tais perspectivas é que este trabalho está focado em despertar nos educadores na necessidade de aumentar a participação dos jogos e das brincadeiras nas escolas. É preciso atentar-se também para o ambiente destinado para a aplicação de tais atividades, este espaço deve ser pensado para o uso pedagógico e a livre circulação dos alunos. É a figura do professor que tem a missão de articular as brincadeiras e o espaço para que o aluno possa usufruir com total autonomia, facilitando assim o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o principal papel do professor ao articular uma atividade lúdica para as crianças é fazer que o fundo pedagógico e didático esteja sempre presente. Sendo assim, fica-se claro que o sucesso da inclusão dos jogos e brincadeiras na escola requer um sério trabalho não só dos professores como anteriormente frisado, mas também de toda a estrutura técnico-pedagógica da instituição educacional. O resultado demonstrou que esta prática está sendo cada vez mais utilizada, sua importância sendo considerada pelos professores, visando como algo extremamente necessário na educação infantil, e que são peças primordiais e fundamentais neste processo, para norteá-los da melhor maneira possível.

Palavras-chave: Brincadeiras; Crianças; Educação Infantil; Jogo; Professores.

INTRODUÇÃO

A inserção da criança na Instituição da Educação Infantil representa uma das oportunidades de ampliar os seus conhecimentos na sua nova fase de vida, onde é possível vivenciar aprendizagens inéditas que passam a compor seu universo que envolve uma diversidade de relações e atitudes, maneiras alternativas de comunicação entre pessoas como também estabelece o contato das crianças com as regras, limites e um conjunto de valores culturais e morais que são transmitidas a ela. A aceitação e a utilização de jogos e brincadeiras como uma estratégia no processo de ensinar e do aprender têm ganhado força entre os educadores e pesquisadores nesses últimos anos, por considerarem, em sua grande maioria uma forma de trabalho pedagógico que estimula o raciocínio e favorece a vivência de conteúdos e a relação com situações do cotidiano.

Vivemos um momento em que a reflexão das práticas pedagógicas é uma iniciativa básica para que a escola possa se tornar um verdadeiro ambiente para a aprendizagem. Nesta perspectiva, buscamos analisar sobre a contribuição das brincadeiras e jogos no desenvolvimento da aprendizagem das crianças, uma vez que, a utilização dos jogos e brincadeiras estimula a aprendizagem na educação infantil, por meio dos mesmos a aprendizagem acontece de maneira lúdica e significativa proporcionando ao educando o prazer em aprender.

O jogo como estratégia de ensino e de aprendizagem em sala de aula deve favorecer a criança a construção do conhecimento científico, proporcionando a vivência de situações reais ou imaginárias, propondo à criança desafios e instigando-a a buscar soluções para as situações que se apresentam durante o jogo, levando-a a raciocinar, trocar ideias e tomar decisões. O brincar é, portanto, uma atividade natural, espontânea e necessária para criança, constituindo-se em uma peça importantíssima a sua formação seu papel transcende o mero controle de habilidades. É muito mais abrangente. Sua importância é notável, já que, por meio dessas atividades, a criança constrói o seu próprio mundo. (SANTOS, 1995, p.4). Em sua visão é pela brincadeira que a criança aprende sobre a natureza, os eventos sociais, a dinâmica interna e a estrutura de seu corpo. infância, fruto da proposta de Froebel (1782-1852 - primeiro filósofo a ver o uso de jogos para educar crianças pré-escolares) que considera que a criança desperta suas faculdades próprias mediante estímulos. Esta proposta influenciou a educação infantil de todos os países.

A capacidade de brincar abre um espaço de decifração de enigmas, além de propiciar o conhecimento de forma natural e agradável, como meio de estimular a socialização, possibilitando à criança agir de forma mais autônoma. Acerca dos jogos, como instrumento pedagógico na Educação Infantil, Brougère (2002) salienta que o jogo não é naturalmente educativo, mas se torna educativo pelo processo metodológico adotado, ou seja, por meio de jogos e brincadeiras que o professor pode desenvolver metodologias que contribuam com o desenvolvimento. Todavia, é preciso ter clareza de que o jogo pode possibilitar o encontro de aprendizagens. É uma situação que comporta forte potencial simbólico, que pode ser fator de aprendizagem, mas de maneira inteiramente aleatória, dificilmente previsível (BROUGERE, 2002).

A atividade lúdica tem conquistado um grande espaço na Educação Infantil. O brincar é a essência da infância e seu uso permite o trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento e também a estimulação da afetividade na criança. A função educativa da brincadeira oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão do mundo. Portanto, as disciplinas apresentadas por meio de atividades lúdicas tornam-se envolvente e favorece a construção de significados de conhecimentos próprios do mundo da criança.

Muitos estudiosos ressaltam a importância das atividades lúdicas na infância, consideram o brincar como estímulo ao desenvolvimento cognitivo e social desta. O brincar social vai refletindo o grau em que a criança interage umas com as outras, e o brincar cognitivo mostra o desenvolvimento mental da criança, mas, para que isso aconteça, a criança precisa de experiência concreta, motivações, desafios e situações-problema, como o desenvolvimento da linguagem oral.

A ludicidade é uma necessidade da criança em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O brincar facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento.

O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 58) destaca a importância de se valorizar atividades lúdicas na Educação Infantil, visto que “as crianças podem incorporar em suas brincadeiras conhecimentos que foram construindo”. Ainda se observa no RCNEI a valorização do brinquedo, entendidos como:

Componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil. (BRASI, 1998,

p.67. v. 1)

À medida que a criança vai se desenvolvendo fisicamente, as brincadeiras vão tomando dimensão mais socializadora, os participantes se encontram, numa atividade comum e ao mesmo aprendem a coexistência, contudo lhes possibilita aprender, como lhe dar com respeito mútuo, bem como partilhar brinquedos, dividir tarefas e tudo aquilo que implica uma tarefa coletiva no seu dia a dia

As crianças, ao aprenderem a fazer seus próprios brinquedos com a ajuda dos seus avós e pais, desenvolviam a criatividade e raciocínio. Hoje, as crianças não precisam mais de criatividade para brincar e confeccionar seus brinquedos, nem tudo já se encontra criado industrializado para a venda. Diante desse quadro, observa-se que as brincadeiras de antes permitiam mais às crianças descobrir, inventar e procurar soluções para situações-problema que há nas brincadeiras e jogos. Sendo assim, o brincar para a criança é obedecer aos impulsos conscientes e inconscientes que levam às atividades físicas mentais de grande significação e, por ser o brincar de interesse da criança, promove atenção e concentração, levando-a a criar, pensar, e conhecer novas palavras situações e habilidades.

Para Velasco (1996, p. 78):

Brincando a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais. Quando a criança não brinca, ela deixa de estimular, e até mesmo de desenvolver as capacidades inatas podendo vir a ser um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca a vontade tem maiores possibilidades de se tornar um adulto equilibrado, consciente e afetuoso.

Com base nos estudos de Vygotsky (1991), observa-se que ele considera o ato da brincadeira extremamente importante para o desenvolvimento da criança. Dessa forma, as crianças se relacionam de várias maneiras com significados e valores, pois, nas brincadeiras elas ressignificam o que vivem e sentem. Portanto, sabe-se que a brincadeira faz parte e sentido na vida das crianças. Dessa forma, as crianças reproduzem várias situações concretas de adultos. Diante disso, o educador deve utilizar as brincadeiras como ferramenta em suas aulas para facilitar o aprendizado. Diante desse quadro, é bom que o educador dê espaço para as brincadeiras lúdicas, pois elas auxiliarão no aprendizado das crianças.

Pode-se observar que as brincadeiras não são apenas recreações, é mais do que isso, é uma das formas de comunicação e interação da criança, consigo mesma, com as outras e com o mundo. Um dos papéis fundamentais dos adultos é o de estimular a criança com músicas, sons de objetos, animais e mostrando elementos com cores. O ato de se brincar com a criança favorece a descoberta e com o passar do tempo vai evoluindo conforme o interesse da criança e o valor que o objeto lhe interesse.

As crianças dedicam grande parte do seu tempo aos jogos e brincadeiras buscando novas formas de compreender a realidade em que estão inseridas, suas 17 coisas boas e ruins. Muitos autores observam o brincar como um espaço de criação cultural, sendo assim uma das fases mais importantes na infância. Winnicott (1975, apud HEINKEL 2000), considera que a criança adquire experiência brincando. O brinquedo proporciona o aprender fazendo, o desenvolvimento da linguagem, o senso de companheirismo e a criatividade. O lúdico é o meio que a criança encontra para se comunicar com o mundo ao seu redor e construir suas interações sociais:

E no brincar somente no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu. Ligado a isso, temos o fato de que somente no brincar é possível a comunicação, exceto a comunicação direta. (WINNICOTT, 1975 apud HEINKEL, 2000, p. 51).

É por meio da brincadeira que a criança pode desenvolver a sua própria liberdade e sua expressão, bem como sua criatividade ao manipulá-los. É na interação com os próprios brinquedos e seu meio que as crianças vão construindo os seus conhecimentos, ou seja, através das atividades

lúdicas dentro das suas variedades, elaborando e reelaborando.

Para Oliveira (2002, p. 160):

Por meio da brincadeira, a criança pequena exercita capacidades nascentes, como as de representar o mundo e de distinguir entre pessoas, possibilitadas especialmente pelos jogos de faz-de-conta e os de alternância respectivamente. 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.

As brincadeiras se constituem como lazer e ensinamento para a própria criança, porque é justamente por meio delas que as crianças podem discernir situações, resolvê-las e aprender ao mesmo tempo. Portanto, a brincadeira sempre aparece de forma educativa e organizada, pois existe para a criança que brinca certas decisões a tomar e, com o companheirismo, ela aprende a conviver em grupo, compreende o mundo que vive, construindo e compartilhando significados, assim como motivação atitudes para sua sociabilidade e autonomia.

Pode-se considerar que os jogos, brinquedos e brincadeiras são e serão elementos fundamentais para a infância, já que é por meio do ato de brincar que o brinquedo pode caracterizar a presença das demais crianças, e brincar é estar junto com as demais crianças.

Kishimoto (2006) entende o jogo como um fato social, já que ele assume o sentido que cada sociedade lhe atribui. Isso porque em diferentes lugares e épocas, os jogos assumem diferentes significados, revestidos de conhecimento e cultura. Para a autora, os jogos e as brincadeiras possuem duas principais funções: função lúdica e função educativa. Na função lúdica, os mesmos, proporcionam diversão e prazer, enquanto na função educativa, proporcionam situações de ensino e aprendizagem, construção e reconstrução de conhecimento, além da apreensão do mundo exterior.

Segundo o autor acima nos anos 30, o Código de Educação, que reformulou a educação paulista em 31 de abril de 1933 (decreto 5.884) apresentou as finalidades da Educação Infantil conforme os princípios de Dewey, Kilpatrick e Decroly. São fins da educação infantil:

Ampliar e aperfeiçoar os rudimentos da educação adquiridas no lar; b) Zelar pelo crescimento físico, mediante atividades, movimentos rítmicos, educação muscular e sanitária; c) Promover a iniciação intelectual, por meio de programa de planejamento em termos de projeto e unidade de trabalho, gira em torno do interesse da criança, com largo exercício sensorial e aproveitamento intenso da tendência lúdica, e d) Promover a iniciação moral e social, apoiada numa disciplina de liberdade, autodireção e autocontrole, de modo a criar hábitos cívicos com a prática de boas maneiras, de vivacidade e de auxílio mútuo. (artigo 37, apud KISHIMOTO, 1993, p. 114).

Toda criança vive em um intenso processo de desenvolvimento, tanto mental quanto corporal, em meio a esse desenvolvimento demonstra suas habilidades, dificuldades, expressa suas emoções, com isso ela sente uma necessidade de manifestar-se, desta forma os jogos e as brincadeiras serão os primeiros a serem requisitados para este tipo de desenvolvimento. O ato de brincar é um processo complexo e significativo na construção do universo infantil, pois é por meio destas atividades que a criança recria e inventa 21 novas realidades, construindo e reconstruindo-se em uma incansável estruturação e reestruturação da sua dimensão cognitiva. Portanto, a brincadeira ou o jogo está diretamente relacionado a estímulos internos, sendo assim, a criança é atraída para jogar ou brincar por um “impulso” que vem de seu interior. Brincando ela aprende melhor a aceitar a existência do outro, e a organizar suas relações emocionais e sociais, adaptando-se melhor ao ambiente onde estejam inseridas. Brincar contribui, ainda, para a formação de sua personalidade.

A criança que brinca está desenvolvendo-se e, nesse processo de construção e reconstrução, as especificidades e singularidades de cada um estão presentes. É

brincando que revela seus medos, alegrias, angústias, conflitos, buscando entender-se e ao mesmo tempo entender a realidade social e cultural. Expressa no brincar aquilo que tem dificuldades de colocar em palavras. Na ação a criança investe sua história pessoal de vida até então construída. (HEINKEL, 2000, p. 66).

Ao ingressar na pré-escola, a criança está inserida num ambiente novo, desconhecido, durante este período ela encontrará algumas dificuldades no seu processo de adaptação e socialização no meio escolar, para reverter isto é necessário que o docente lhe ofereça atividades lúdicas que motivem ela e os demais. Neste contexto, a criança precisa explorar o jogo e a brincadeira em contato com outras crianças. Os jogos e as brincadeiras são como um convite para a interação, eles são capazes de seduzir e introduzir bons hábitos às crianças, podendo e devendo, assim, serem utilizados como ótimos recursos pedagógicos. Para Vygotsky (1998), o ato de brincar possui enorme influência no desenvolvimento da criança, pois ele preenche suas necessidades. A criança pequena sente constantemente a necessidade de adaptar-se ao mundo social dos adultos, cujos interesses e regras ainda lhe são estranhos, é uma infinidade de objetivos, acontecimentos e relações que ela ainda não compreende e a qual procurará entender por meio de atividades que estimulem a sua imaginação e exercitem sua criatividade. É através dos jogos e brincadeiras que a criança irá explicitar suas emoções e conflitos cognitivos e emocionais. A riqueza da situação lúdica é a melhor oportunidade para atender as necessidades da criança, os jogos e as brincadeiras, são ótimos meios para a interação, portanto devem merecer nossa atenção especial. Mas, para isto é necessário conhecê-los e refletir sobre eles, pois são atividades fundamentais da 2ª infância que estimulam a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança, proporcionam o desenvolvimento da aprendizagem, da linguagem, do pensamento, satisfazem o interesse, oferecendo-lhes inúmeras possibilidades educacionais, sendo assim um sério instrumento de equilíbrio à criança. Entretanto, para que isto possa acontecer, é importante que a escola dê condições adequadas visando proporcionar situações compatíveis com as necessidades apresentadas pelas crianças e oportunizando estimulação para o desenvolvimento integral. Teles (1997), considera que a brincadeira ocupa um lugar muito importante no cotidiano infantil, podendo ser considerado até como um fator componente de felicidade e realização da criança. A criança que não brinca, desenvolverá muito cedo a noção de “peso” da vida, isto se refletirá de alguma forma na sua vida adulta, podendo se tornar uma pessoa neurótica. Para a autora, nunca o comportamento humano é mais autêntico e genuíno que na brincadeira.

Pensando ser o brincar uma atividade natural da criança, propomos aos educadores infantis o (re)pensar da prática do lúdico nas creches e nas instituições infantis. Assim, acreditamos ser de suma importância a valorização do lúdico na formação do profissional de educação infantil. (SANTOS, 2000, p. 110).

Na vida escolar infantil, a partir das atividades lúdicas novos saberes e novos conhecimentos podem ser adquiridos. A criança que brinca está desenvolvendo-se num processo de construção e reconstrução de si mesma investindo na sua história pessoal, esta é a maneira mais completa da criança comunicar-se consigo mesma e produzir o seu próprio conhecimento. Entretanto, a introdução dos jogos e brincadeiras na escola de Educação Infantil não foram bem-vistos durante muito tempo, pois os pais acreditavam mandar seus filhos a escola para aprender e não para jogar ou brincar. As discussões em torno dos jogos e brincadeiras como atividades lúdicas que facilitam o aprendizado eram insignificantes, assim, não tinham uma finalidade precisa, e eram encarados como atividades livres ou uma “folga”, na qual a criança brincava sem que houvesse uma intenção pedagógica ou uma situação de ensino e aprendizagem nas suas ações. E ainda hoje, são vistos desta forma, por alguns destes pais que insistem em afirmar que os jogos e as brincadeiras são “perda de tempo”, fazendo com que os profissionais da Educação Infantil, sintam-se desvalorizados, ou pior, taxados como os professores que vão à escola para brincar com seus alunos. Para Garcia (1997),

a pré-escola é considerada por muitos pais como um local onde as crianças vão para brincar e passar o tempo. Por isso, muitas vezes, os pais não vêem importância em matricular nela seus filhos, já que “para brincar qualquer lugar serve”: casa, praça, rua, escola, etc. Para os pais, a criança nesta idade precisa mesmo é de um lugar espaçoso onde possa brincar ao ar livre, com uma grande variedade de brinquedos e uma professora doce e carinhosa. Essa concepção, comum na nossa sociedade,

desvaloriza e desqualifica o trabalho realizado na pré-escola, considerada um espaço de “brincadeiras”, que não precisa de sistemática e nem de qualidade. (p.123).

Ainda verificamos que a sociedade atual considera a escola infantil como um espaço para cuidar da criança, para passar o tempo enquanto seus pais trabalham. Para a maioria dos pais, basta a escola ter um bom espaço destinado as crianças para brincarem e serem bem “cuidadas”. Portanto, ainda, atualmente, a escola de Educação de Infantil é vista como “cuidadora” e diante disso, o brincar é tratado como um momento exclusivamente de divertimento. É nesse ponto, que deveríamos discutir sobre a formação do futuro docente que atuará na Educação Infantil, pois se desrespeitamos a infância e suas necessidades, negligenciarmos as atividades de caráter lúdico da criança, como é que vamos ensinar?

Na concepção de Santos (2000),

A inclusão da ludicidade nos cursos de formação do educador infantil se faz necessária não só porque respalda teoricamente esses profissionais sobre a importância dos jogos e brincadeiras na infância, mas, porque, através desses, o próprio professor terá condições de conhecer melhor o seu aluno, a partir das brincadeiras e dos jogos que ele propiciará aos seus educandos. (p. 111/112).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir através deste estudo bibliográfico, que a utilização dos jogos e brincadeiras estimula a aprendizagem na educação infantil, que ocorre de maneira lúdica e significativa, proporcionando aos

educandos prazer em aprender e estar no ambiente escolar, onde é o primeiro contato que elas têm com o meio social. Isso ocorre pelo fato, da criança através da utilização das brincadeiras na aprendizagem infantil consegue construir seu universo, traz para sua realidade situações inusitadas do seu modo imaginário. O brincar possibilita o desenvolvimento, não sendo somente um instrumento didático facilitador para o aprendizado, já que os jogos e brincadeiras influenciam em áreas do desenvolvimento infantil como: motricidade, inteligência, sociabilidade, afetividade e criatividade. Desse modo, o brinquedo contribui para a criança exteriorizar seu potencial criativo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes. **Dinâmicos lúdicos jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola. 1978.
- ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas Inteligências**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- ANTUNES, Celso. **O jogo infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Petropolis, RJ: Vozes 2003 fascículo 15.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRASIL. **Referencial Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998, vol. 1-3.
- BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto,**

- Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- BRUNELLI, Rosely Palermo. **O jogo como espaço para pensar.** São Paulo: Papyrus, 1996.
- CARVALHO, A. M. C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.
- GADOTTI, Moacir. **Histórias de ideias pedagógicas.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- GARCIA, Regina Leite (org). **Revisitando a pré-escola.** 3ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1997.
- HEINKEL, Dagma. **O brincar e a aprendizagem na infância.** 1ª ed. Injuí. Editora UNIJUÍ, 2000.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogos Infantis. O jogo, a criança e a educação.** 7ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.
- KRAMER, Sônia, (org). **Infância e produção cultural.** 1ª ed. Campinas: Editora Papyrus, 1998.
- MATO GROSSO,** Secretaria de Estado de Educação. Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: Seduc, 2000 – 195p.
- MOREIRA E ANDRADE:** *Questões do Cotidiano Educacional* - Cuiabá 2008.
- NEWCOMBE, N. **Desenvolvimento Infantil: abordagem de Mussen.** 8. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- OLIVEIRA, Paulo Sales. **O que é brinquedo.** São Paulo: Brasiliense, 1984.
- PIAGET, J. O. **Nascimento da inteligência na criança.** ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- RUIZ, Maria José Ferreira. **O papel social do professor.** n. 33, set a dez 2003.
- SANTOS, Santana Marli Pires dos, **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.** 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO** – Proposta Curricular Educação Física – Ciclo Básico de Aprendizagem, Cuiabá, 1998.
- TABANEZ** ,Andréa Martinez: *Desafios e Descobertas em aprender brincando na Educação Infantil-profª.* Especialista e pedagoga dos centros de Educação Infantil da SEMEC.
- TELES, Maria Luiza Silveira. **Socorro! é proibido brincar!** 1ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- VELASCO, Calcida Gonsalves, **Brincar: o despertar psicomotor,** Rio de Janeiro: Sprit, 1996.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes 1991.

A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSANA MONTÓRIO DA SILVA REYES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID (2013); Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Batista de Minas Gerais - IPEMIG (2020); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal e Estadual de São Paulo.



RESUMO

A brincadeira é uma linguagem natural da criança e é relevante que esteja presente na escola desde a educação infantil para que a criança possa se conduzir e se manifestar através de atividades lúdicas – considerando-se como atividades lúdicas as brincadeiras, os jogos, a música, a arte, a expressão corporal, ou seja, tarefas que mantenham a espontaneidade das crianças. O brincar é fundamental na construção do conhecimento do sujeito com o objeto. Por meio das atividades lúdicas, a criança exterioriza seus sentimentos desde a relação concreta que ele estabelece com o meio em que vive até a interação com os outros. Com o gesto lúdico, a criança constrói um mundo de imaginação a partir do mundo real: o seu mundo de faz de conta. Esse mundo nada mais é do que a aprendizagem do modo do ser humano em um essencial estágio de sua existência: a infância.

Palavras-chave: Brincadeiras; Lúdico; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

Desde que temos notícia, desde a época da Antiguidade, o homem sempre brincou.

Por mais de 2000 anos em que predominaram a produção de bens rurais, até o final do século XVIII, o brincar constituía uma atividade comum a adultos e crianças. Ainda hoje em várias regiões do mundo onde predominam sociedades rurais, esse brincar coletivo, elemento da cultura, do riso e do folclore, continua vivo. Nestes contextos, o brincar tem como característica ser, sobretudo corporal, socializado e prescindir de objetos e/ou brinquedos.

Com o advento da sociedade industrial no final do século XVIII, início do século XIX, na qual predominava a produção de bens em grande escala, a atividade lúdica modifica-se. Torna-se fragmentada e passa a fazer parte especificamente da vida das crianças e ao mesmo tempo afasta-se do sentido “pedagógico” e da escola, perdendo os objetivos educacionais.

Estes fenômenos são acompanhados do surgimento do brinquedo industrializado, a institucionalização da criança, um movimento da mulher para o mercado de trabalho que, aliado à falta de espaço e segurança nas ruas das grandes cidades, transforma o brincar em uma atividade mais solitária e que acontece em função do apelo ao consumo de brinquedos.

Estamos virando mais uma página da nossa história, adentrando o século XXI, inseridos na sociedade pós-industrial que se caracteriza pela produção de serviços, informática, estética, símbolos e valores.

Neste contexto globalizado vivenciamos grandes contradições, grandes avanços nas

comunicações, uma aceleração descontrolada de informações e descobertas. O aumento da longevidade do ser humano graças aos avanços da medicina, aumento crescente do desemprego e como consequência mais tempo livre para os adultos e menos tempo para as crianças. O incremento da violência, crescente poluição de lixo, visual e sonora, tem acarretado a mudanças de hábitos, menos recreação e visível piora na qualidade de vida.

Na infância e na adolescência, é primordial estimular a atividade recreativa como forma de crescimento e desenvolvimento da personalidade. Em todos os aspectos da natureza humana (físico, mental e moral-social), o brincar é um fenômeno universal que tem atravessado fronteiras e épocas, passando por várias transformações, e, cada vez mais, perpetuando-se na sua essência.

Precisamos criar um novo modelo baseado no tempo livre na companhia das crianças. Vivemos uma época caracterizada pela flexibilidade, a emotividade conjugada com a racionalidade, os valores do feminino, a criatividade, a individuação, a estética.

Além das pesquisas realizadas sobre o brincar voltadas para as áreas da saúde e da educação, surge, por um lado, no mundo todo, uma preocupação com o resgate do brincar, nas diferentes regiões do mundo, enquanto patrimônio lúdico-cultural.

Esta tendência leva a um movimento de valorização de brincadeiras tradicionais regionais, contextualizadas nas diversas culturas e épocas, afirmando-se o brincar como um fenômeno universal de grande.

Constatamos então, que a ludicidade é tudo quanto diverte e entretém o ser humano e envolve uma ativa participação. Uma atividade de trabalho pode tornar-se lúdica uma vez que a atitude de quem a exerce esteja caracterizado pelo prazer, espontaneidade, liberdade e fim intrínseco. Estudar é tanto mais proveitoso quanto mais jogo ele for para nós.

A ludicidade se processa tanto em torno do grupo como, das necessidades individuais, recrear é educar, pois permite criar a satisfazer o espírito estético do ser humano, oferece ricas possibilidades culturais. Orientar através do lúdico é suscitar prazer e pôr atividades recreativas tais, que o ser humano possa desenvolver ao máximo o potencial que traz ao nascer. É lidar com crianças, adolescentes ou adultos, estimulando-os a um contínuo aperfeiçoamento.

Com isto queremos a verdadeira finalidade da educação, que é de desenvolver e fortificar o corpo sob o ponto de vista estático e dinâmico, contribuir para o aperfeiçoamento total do indivíduo.

As três instituições: "Igreja, Família e o Estado", responsáveis pela educação, devem valer-se do processo natural de recreio como meio eficaz de muitos dos seus ensinamentos e têm também responsabilidade em propiciar meios adequados à realização de atividades recreativas.

A Escola deve agir como facilitadora ao ser humano em seu desenvolvimento. A participação na experiência acumulada pelos antepassados, dando-lhes conhecimentos básicos indispensáveis ao desenvolvimento da personalidade com o sentido de que cada um dê à sociedade sua mais alta contribuição.

Através de atividades lúdicas surge o espírito de união, de colaboração e de responsabilidade.

Sabemos que é possível ao ser humano adquirir e construir o saber, brincando. Brincando aprendemos a conviver, a ganhar ou perder, a esperar nossa vez e lidamos melhor com possíveis frustrações. Vários estudos comprovaram que o desenvolvimento infantil é um processo que depende das experiências anteriores das crianças, do ambiente em que vive e de suas relações com esse ambiente.

Deve-se considerá-la como um sujeito em desenvolvimento que explora as situações e formulam significados, assumindo ações. O processo de desenvolvimento ocorre de forma diferente em cada criança e cada uma alcança determinados estágios em momentos também diferentes.

Conhecendo os principais estágios do desenvolvimento infantil a diferença existente entre as crianças é possível estabelecer alguns princípios gerais que orientam a metodologia a ser adotada na execução das atividades da Educação Infantil.

Em primeiro lugar, as atividades devem ser centradas nos interesses das crianças e organizadas de modo a respeitar as condições de realização de cada uma delas.

Em segundo lugar as atividades da educação infantil serão sempre globalizadas, isto é, não existirão horários estanques com objetivos específicos a serem alcançados por um único tipo de atividade, como a hora da linguagem ou da música, etc.

BRINCAR, DIREITO E OPORTUNIDADE SÓCIO- CULTURAL

É dentro desse contexto que o brincar oferece-nos a possibilidade de tornarmo-nos mais humanos, abrindo uma porta para sermos nós mesmos, poder expressar-nos, transformar-nos, curar, aprender, crescer. O brincar surge como oportunidade para o resgate dos nossos valores mais essenciais enquanto, seres humanos; como potencial na cura psíquica e física; como forma de comunicação entre iguais e entre as várias gerações; como instrumento de desenvolvimento e ponte para a aprendizagem; como possibilidade de resgatar o patrimônio lúdico-cultural nos diferentes contextos socioeconômicos.

O brincar como desafio deste novo século no uso do tempo livre; o brincar como possibilidade criativa.

Além das pesquisas realizadas sobre o brincar voltado para as áreas da saúde e da educação, surge, por um lado, no mundo todo, uma preocupação com o resgate do brincar, nas diferentes regiões do mundo, enquanto patrimônio lúdico-cultural. Esta tendência leva a um movimento de valorização de brincadeiras tradicionais regionais, contextualizadas nas diversas culturas e épocas, afirmando-se o brincar como um fenômeno universal de grande relevância para a caracterização e conhecimento dos grupos sociais e diversidades culturais dos vários povos do mundo.

Por outro lado, inicia-se um debate sobre o uso do tempo livre, e o brincar começa a ocupar posição de destaque. Preocupa, não somente o tempo livre das crianças e a subsequente criação de espaços e tempos para o brincar; como também o tempo livre dos adolescentes, pensando no uso saudável e produtivo das energias que surgem neste período; no tempo livre do adulto, cujo tempo de ócio vem aumentando, o que, gera ansiedade e uma crise de valores; e o tempo livre da terceira idade, já que a longevidade tem aumentado e o mercado de trabalho oferece poucas oportunidades de colocação neste período de vida.

O brincar tem sido estimulado e aparece, a partir de variadas propostas e exemplos potenciais e multiplicadores:

- jornadas de jogos e brincadeiras;
- ruas de lazer: brincadeiras de rua estimulando a participação de várias gerações;
- brinquedotecas;
- ônibus itinerantes;
- malas de brincadeiras;
- oficinas de criatividade: modelagem, tecelagem, bricolagem, pintura, expressão corporal, musicalização, origami, confecção de livros, marcenaria, construção de brinquedos com

sucata e outros materiais, confecção de bonecas, entre outros;

- contadores de histórias;
- teatro;
- na área de informática, estímulo e incremento dos jogos eletrônicos;
- concursos;
- aumento do leque de ofertas de recreação em clubes, hotéis e áreas ligadas ao turismo;
- exposições de brinquedos artesanais/populares;
- feiras de brinquedos;
- museus de brinquedos;
- jornadas de audiovisuais;
- exposições itinerantes;
- incremento e aumento de estudos, pesquisas, registros, coletâneas e publicações sobre o brincar;
- cursos, seminários, workshops, oficinas e palestras, visando à formação de profissionais especialistas nas áreas de lazer, recreação, educação, saúde mental e turismo (SANTINI, 1998).

A BRINCADEIRA COMO PILAR DA EDUCAÇÃO

Para complementar nossa análise, parece-nos fundamental nos determos na importância do brincar para a Educação do ser humano.

Tomando por base os quatro pilares da Educação propostos por Jacques Delors para a UNESCO (Comissão Internacional para a Educação no século), vejamos qual é a contribuição que o brincar pode dar para o desenvolvimento dos mesmos.

* Aprender a conhecer - Nesta proposta o brincar tem se mostrado um instrumento extremamente eficiente desde as metodologias propostas por educadores como Decroly, Montessori, Piaget que usaram o recurso do lúdico para estimular a aprendizagem; até os especialistas em jogos contemporâneos, inúmeros no mundo todo e no Brasil, que levaram para a escola, variadas propostas para utilização do brincar dentro e fora da sala de aula, com o intuito de estimular o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

* Aprender a fazer - Há uma tendência no mundo todo, a tornar mais próximas a área de educação para o trabalho e a área de economia. O desenvolvimento da economia depende da força dos trabalhadores que dependem, por sua vez, do investimento e preocupação dos governos com a educação e formação dos seus cidadãos. No âmbito da profissionalização, o brincar tem se constituído em um recurso motivacional muito interessante, utilizado tanto nos cursos técnicos e acadêmicos, quanto dentro das próprias empresas e instituições. O fazer, em qualquer âmbito das nossas vidas, e, sobretudo, no trabalho, deveria ter como ingrediente principal o prazer. Brincar e prazeres integram a mesma categoria.

* Aprender a conviver - Os jogos e as brincadeiras são exemplos de vivência muito eficientes para facilitar e formar nos indivíduos valores de cooperação, trabalho em equipe, respeito pelas

diferenças individuais e desenvolvimento de projetos. Há inúmeras propostas para se trabalhar estes conceitos, sobretudo a nova tendência dos Jogos Cooperativos, criada no Canadá e na Bélgica e começando a ser difundido no Brasil, cujo intuito é o de estimular a cooperação, contrapondo-a a acirrada competição em que tem se transformado o cotidiano na vida do ser humano.

* Aprender a ser - O brincar constitui-se na linguagem por excelência das crianças, através da qual eles podem expressar-se e comunicar-se com o outro. Através do brincar a criança expressa seu ser integral colocando corpo, mente sentimentos e espírito em evidência. O brincar constitui um excelente canal e oportunidade para o ser humano expressar e comunicar, de forma espontânea, as suas crenças, atitudes, criatividade e valores. Nesse sentido ele deve ser incentivado nos diferentes grupos.

RECURSOS LÚDICOS

Como educadores, devemos saber o grande valor das organizações sociais de recreação e a importância que atividades recreativas bem orientadas têm na vida da criança, mas apesar de nosso entusiasmo, muito pouco tem sido feito para que bons projetos pedagógicos com o lúdico sejam efetivados em nossas escolas. Não devemos pensar nas condições materiais de nossas salas, embora reconhecendo que para certas atividades recreativas dependemos de espaço e, às vezes, de objetivos caros.

O professor deve fazer da aula uma boa hora de convivência. A escola deve favorecer o desenvolvimento de várias atividades criadoras, desenvolvendo na criança sua capacidade de auto-expressão, tais como: música, artes manuais, educação física, clubes literários, de teatro e outros. As instituições devem também funcionar, fora dos horários escolares, como um verdadeiro centro recreativo.

Quantas vezes ficamos em dúvida sobre a maneira como brincar com as nossas crianças e como às vezes deixamos de brincar, por falta de segurança para orientar os brinquedos tão bem quanto orientamos os materiais de estudo. Aos poucos perceberemos que não é tão difícil e até nosso conhecimento pode ir se enriquecendo com esta forma de aprendizado. (MALUF, 2004).

Conteúdo – Seria efetuado a partir do cotidiano local, podendo ocorrer mesmo na atual organização curricular, ou seja, mesmo sem as condições ideais;

Forma – Respeitando o ritmo dos alunos, mas não ignorando as diferenças na apropriação de saber entre professores e alunos, uma vez que esse reconhecimento é necessário para a própria superação dessas diferenças;

Abrangência – Sua abrangência poderia ser efetuada ultrapassando o âmbito dos alunos regularmente matriculados, mas se estendendo a família da criança, usando como possibilidade de influência de conteúdo, calendário e programações;

Espaço – Podem-se ultrapassar os limites dos muros dos prédios escolares, estendendo-se a outros equipamentos da comunidade próxima;

Elemento Humano - Envolve um grupo de educadores, englobando professores, funcionários, administradores, lideranças culturais informais;

Recursos Materiais – Utilizando os parques que lhe são destinados, aliados a solução alternativa da comunidade local, não significando deixar de exercer pressão para obtenção de recursos do poder público (isto no caso de escolas públicas). Pode ser usado como material de instrução ou de recreação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brincadeira e o lúdico apresentam valores específicos para todas as fases da vida humana. Na idade infantil e na adolescência a finalidade é essencialmente pedagógica. A criança e mesmo o jovem opõe uma resistência à escola e ao ensino, porque acima de tudo ela não é lúdica, não é prazerosa.

Estudos demonstram que através de atividades lúdicas, o educando explora muito mais sua criatividade, melhora sua conduta no processo de ensino-aprendizagem e sua autoestima. O indivíduo criativo é um elemento importante para o funcionamento efetivo da sociedade, pois é ele quem faz descoberta, inventa e promove mudanças.

Almeida (1998) nos diz: “A função da pedagogia” dos conteúdos “é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir de condições existentes. Assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares que tenham ressonância na vida dos alunos”.

A escola passou a difundir um ensino enciclopédico, imaginando quanto mais conteúdos passassem, mais os alunos se desenvolveriam, o que não é verdade. Para serem assimiladas, as informações devem fazer sentido. Isso se dá quando elas incidem no que Vygotsky (2001) chamou de zona de desenvolvimento proximal, a distância entre aquilo que a criança sabe fazer sozinha (o desenvolvimento real) e o que é capaz de realizar com ajuda de alguém mais experiente (o desenvolvimento potencial). Assim, o bom ensino é o que incide na zona proximal.

Neste sentido, o verdadeiro sentido da educação lúdica, só estará garantido se o professor estiver preparado para realizá-lo e ter um profundo conhecimento sobre os fundamentos da mesma. Assim podemos perceber que o lúdico apresenta uma concepção teórica profunda e umas concepções práticas, atuantes e concretas.

Não podemos desconhecer as relações existentes entre o lazer, a brincadeira, a escola e o processo educativo, eles são pares ou encadeados. A versatilidade do lúdico, isto é, a possibilidade de variar de acordo com os momentos, facilita uma participação ativa e tranquila das crianças.

O lúdico tem sido pouco explorado como forma de ensino na Educação Infantil, mas a exigência deste trabalho é necessária para a inovação e o crescimento da educação. Despertar o desejo de ensinar com consciência, pois ensinar exige organização e dedicação, o educador sempre está dando o primeiro passo, e é ele que irá servir de facilitador do aprendizado.

No entanto, ainda hoje, na visão do educador a brincadeira e o estudo ocupam momentos distintos na vida das crianças. O recreio foi feito para brincar e a sala de aula para estudar. Cabe a outro profissional o papel de interagir com o aluno em uma brinquedoteca, e o parque, é apenas um momento de descanso dos afazeres escolares ou para distrair a turma, muitas vezes com brinquedos inadequados à idade e longe do alcance das crianças.

O lúdico perde com isso seus referenciais e seu real significado, acompanhando as exigências de uma sociedade tecnológica, que exige um homem cada vez mais capaz de responder ao mercado de trabalho, em que a competitividade é a realidade, cada vez mais cedo, e um indivíduo produtivo é o que se espera.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- BENJAMIN, WALTER, **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo, Summus, 1984.
- BRASIL 2000. **Programa Nacional de Humanização Hospitalar**. Ministério da Saúde, Brasília;
- CUNHA, N.H.S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Maltese, 1994.
- CAMARGO, Luiz O. Lima. **O que é lazer**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- COSTA, Lamartine Pereira da. **Teoria e prática do esporte comunitário e de massa**. Rio de Janeiro: Palestra, 1981.
- DE MASI, Domênico. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- FORTUNA, T. M. R. **Vida e morte do brincar**. Espaço pedagógico. Passo Fundo, dez/2001, nº. 8,

p. 63-71.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva/Ed. USP, 1971.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.). **Jogo, Brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997. cap. 1, p. 13-43.

KISHIMOTO, TIZUKO MORCHIDA (org.), **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**, 3ª edição, São Paulo-SP, Cortez, 1999.

SANTINI, Rita de Cássia G. **Dimensões do Lazer e Recreação**. São Paulo: Madras, 1998

CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

SCHEILE ANE ARAÚJO DE ANDRADE DA PAZ

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant'Anna (2011); Segunda Graduação em História pelo Centro Universitário de Jales (2018); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Brasil (2018); Professora de Educação Infantil no CEU CEI São Mateus, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Eduardo Kneese.



RESUMO

Neste artigo pretendeu-se traçar, por meio de revisão bibliográfica e análise qualitativa, um paralelo entre o desenvolvimento infantil e a música, fazendo um estudo sobre os conceitos de ambos e de como a música contribui de maneira lúdica e significativa para o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos. Ao percorrer sobre a música e a sua trajetória dentro do currículo escolar, percebe-se que, apesar de sua inquestionável importância para o desenvolvimento, ainda é uma área pouco valorizada, uma vez que é possível verificar uma tendência de que a prática da utilização do recurso musical na Educação Infantil se dá de maneira informal e pouco subsidiada por fundamentações teóricas, efetivada por ações individuais e experimentalistas.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil; Música; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Por meio desta pesquisa, buscou-se compreender como a música pode contribuir no processo de desenvolvimento na Educação Infantil, analisando a importância da música no desenvolvimento infantil de acordo com as diferentes áreas, refletir sobre o conceito de desenvolvimento infantil, em todos os seus aspectos, realizar um levantamento acerca da música, as experiências com a linguagem musical, escutar e produzir música, estabelecer a relação entre a música e as áreas de desenvolvimento infantil, bem como oferecer subsídios para experiências musicais que sejam prazerosas e formativas na Educação Infantil.

A relevância do estudo proposto encontra-se em considerar a música como elemento de viabilização do desenvolvimento infantil para além da recreação.

Compreendendo que a aprendizagem oral e escrita não se resume apenas em decifrar signos linguísticos, esse trabalho com músicas e brincadeiras cantadas tem a finalidade de situar os alunos no mundo do letramento através do lúdico.

Utilizando uma atitude de prática inovadora na aprendizagem do ler e escrever, é possível reforçar a expressão oral para que os alunos percebam a leitura como algo prazeroso e necessário.

Para o alcance dos objetivos e desenvolvimento da pesquisa, fez-se uso de revisão bibliográfica, estabelecendo o debate entre autores que abordam temas pertinentes ao estudo. Foram, para isso, utilizados livros, periódicos e artigos científicos, revistas e textos oficiais.

Por meio dos procedimentos apresentados, buscou-se alcançar dados e informações que possibilitassem um conhecimento mais aprofundado sobre o tema, para que a reflexão e a discussão

propostas fossem viabilizadas.

O artigo abordará, inicialmente, aspectos do papel do professor como mediador do desenvolvimento das crianças.

Em seguida, serão apresentadas considerações acerca da relação da música com a Educação.

Por fim, a pesquisa trará reflexões sobre a música desde a gestação, acompanhando todo o processo de desenvolvimento da criança, até a fase adulta. Questões relacionadas à música e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social também serão exploradas.

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO MEDIADOR DO DESENVOLVIMENTO

Os professores de Educação infantil recebem atenção e prioridade em relação a sua formação com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, a partir da qual, entende-se que, para garantir um atendimento adequado às crianças, é necessário investir na qualificação dos profissionais.

De acordo com as orientações legais contidas na Lei 9.394/96, artigo 13:

Os docentes incumbir-se-ão de:

Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Zelar pela aprendizagem dos alunos;

Estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;

Ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

No que se refere à relação existente entre a formação destes profissionais e sua prática, é possível notar que esta articulação ainda é um ponto no qual se encontram dificuldades.

Assim, os professores terminam por desempenhar uma atuação deficiente, como esclarece Rau (2012):

estudos revelam que, desde há muito, ocorrem problemas na formação desses professores, no sentido de identificar a relação dialética existente entre os aspectos acadêmicos que possibilitam uma relação de interação entre a prática que cada professor irá desenvolver baseando-se na realidade educacional em que for atuar e a teoria, que se funda na concepção de educação, de criança e de sociedade da própria instituição educacional (RAU, 2012, p. 26).

Este é um ponto que necessita de atenção e cuidado, uma vez que, ao chegar ao espaço da sala de aula, o professor precisa portar os conhecimentos teóricos necessários para a reflexão e a compreensão sobre o trabalho docente, contudo, para que os resultados deste processo, (que serão refletidos diretamente no trabalho com os alunos), é indispensável que este profissional esteja apto a realizar a devida articulação entre estes saberes com a realidade encontrada no ambiente educacional, bem como com a realidade na qual cada aluno, como sujeito sócio-histórico, está inserido.

Somente a partir da compreensão deste cenário de forma abrangente e profunda, o educador poderá exercer seu papel com eficiência, de forma significativa e plena na vida de seus educandos.

Segundo com o Referencial Nacional para a Educação infantil (1998), os profissionais são

entendidos como organismos vivos e dinâmicos, que precisam compartilhar conhecimentos para que possam construir juntos e colocar em prática o projeto educacional da instituição.

O comprometimento de todos é imprescindível para que o coletivo produza, verdadeiramente, uma unidade.

Ainda no RCNEI (BRASIL, 1988), a formação continuada dos professores também recebe destaque, para que práticas como organização e planejamento da rotina, do tempo e das atividades sejam sempre alvos de reflexão e estudos, de maneira que a prática diária seja aprimorada constantemente, facilitando e potencializando o desenvolvimento das rotinas na educação infantil.

De acordo com Almeida (2011), na formação do profissional responsável por atuar na Educação Infantil,

precisamos levar em consideração quais conhecimentos são fundamentais para o trabalho pedagógico que será realizado com estes alunos. Dessa forma, questões como as características de faixa etária dos alunos atendidos, envolvendo aspectos relacionados com o desenvolvimento motor, biológico, psicológico, intelectual, cognitivo etc., devem ser levados em conta (ALMEIDA, 2011, p. 43).

A função do educador é mediar o conhecimento, já que na atualidade se fala em construção de significados por meio da mediação de parceiros mais experientes.

Para isso, Rau (2011) infere que o professor deve sempre considerar o “repertório cultural em que historicamente seu grupo de crianças está inserido, buscando atividades que envolvam o folclore, a música, as cantigas de roda e as parlendas” (p. 153).

As especificidades da Educação Infantil estão dispostas nos art. 29, 30 e 31 da LDB. O art. 29 a caracteriza como primeira etapa da Educação Básica, destacando que sua finalidade específica e “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Como podemos observar, a finalidade da Educação Infantil converge com a finalidade da Educação Básica, de modo a garantir os alicerces para o crescimento saudável das crianças e seu progresso nas etapas posteriores. Já o art. 30, por meio dos incisos I e II, diferencia creche de pré-escola. As instituições caracterizadas como “creches” são destinadas a crianças de até 3 anos de idade.

As instituições caracterizadas como “pré-escolas”, por sua vez, são destinadas a crianças de 4 a 5 anos. Não se trata somente de uma diferença com base na idade das crianças atendidas, mas também com base na natureza do atendimento – e não podia ser diferente, pois crianças de até 3 anos tem exigências e interesses diferentes daquelas com 4 e 5 anos.

Sobre as instituições de Educação Infantil, é importante ressaltar suas várias possibilidades de organização. Elas podem ser independentes ou integradas a escolas de Educação Básica e, também, funcionar em período integral ou parcial.

De acordo com a lei 11.494 de 2007, em período integral, a jornada deve ser de, no mínimo, 7 horas diárias. No regime parcial, deve funcionar, no mínimo, por 4 horas. O art. 31 foi profundamente modificado pela lei 12.796 de 2013. Ao caput do artigo, foram incluídos cinco incisos que apresentam as regras segundo as quais a Educação Infantil deve funcionar:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento a criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A Educação Infantil deve ser administrada segundo regras bastante claras. Dentre elas, destacamos a exigência de avaliação (inciso I) e de registro do processo de desenvolvimento (inciso V).

Ainda que não tenha o objetivo de promoção, o processo avaliativo na Educação Infantil deve acontecer por meio de acompanhamento e registro do desenvolvimento.

Avaliações dessa natureza permitem que o educador tenha uma visão de conjunto do processo de amadurecimento da criança, podendo identificar potencialidades e dificuldades, o que poderá respaldar ações específicas para melhorar a aprendizagem.

A expedição de registros, por sua vez, permite que a criança possa ser acompanhada, independentemente do tempo e do espaço em que a escolarização ocorre.

Em um caso de transferência de instituição, por exemplo, pode-se começar do ponto em que os educadores anteriores pararam, otimizando o tempo e os recursos do ensino.

Deixando de lado a visão que se tinha do professor de educação infantil antes da LDB, como um mero cuidador, pode-se refletir sobre o importante papel que ele exerce na educação lúdica, de modo a fornecer os estímulos apropriados para o desenvolvimento infantil, de acordo com Aguiar (2004).

É necessário que exista respeito pela individualidade da criança e também pela sua liberdade de expressão emocional e cognitiva.

Segundo Rau (2011), o professor deve considerar a criança em sua totalidade:

A criança é um ser integral em suas potencialidades e está inserida em um contexto social em constante transformação. Assim, o profissional que atua na educação infantil precisa identificar os condicionantes sociais, econômicos, culturais e afetivos existentes no meio em que as crianças vivem (RAU, 2011, p. 147).

Faz-se necessário que o profissional que atua na Educação Infantil esteja sempre atento às singularidades, às necessidades, às potencialidades e às dificuldades de seus alunos, para que tais observações possam repercutir em seu planejamento e em suas ações, a fim de que a avaliação do desenvolvimento das crianças seja também a avaliação de seu próprio trabalho e possa norteá-lo quanto a novas estratégias e propostas que poderão ser elaboradas e aplicadas a partir do emprego deste olhar cuidadoso.

O professor pode ajudar as crianças a perceberem seu desenvolvimento e promover situações que favoreçam satisfazer-se com suas ações. Uma expressão de aprovação diante de novas conquistas é uma das ações que pode ajudar as crianças a valorizarem suas conquistas. Uma conversa mostrando-lhes como faziam “antes” e como já conseguem fazer “agora” se configura num momento importante de avaliação para as crianças (BRASIL, 1998, p. 67).

É indispensável levar em conta que esta avaliação deve ser sempre pautada em um parâmetro particular, de modo que a criança seja comparada apenas consigo mesma. Seu desenvolvimento deve ser considerado dentro de seu próprio histórico, considerando suas próprias características, contextualizadas e analisadas de forma singular.

Assim, o professor conhecerá cada vez mais profundamente o aluno com o qual lida no dia a dia e com quem se compromete a utilizar de todos os recursos e estratégias possíveis com o propósito de auxiliar em seu processo de desenvolvimento.

Também é sempre indispensável ter em mente que respeitar os educandos é um ponto crucial na relação que se dá no âmbito educacional, de modo que cada ação e cada proposta pedagógica sejam cuidadosamente pensadas e planejadas a partir da ideia de que a criança é sujeito de seu aprendizado e deve ser considerada em sua totalidade.

Dessa forma, o professor de educação infantil possui o importante papel de articular conhecimentos em prol da viabilização de todo o processo de adaptação e desenvolvimento da criança nessa fase educacional, mediando e potencializando a aquisição de conhecimento, a construção de identidade e de socialização.

A RELAÇÃO ENTRE MÚSICA E EDUCAÇÃO

A utilização da música no contexto escolar proporciona que a escuta coloque o aluno diante de um patrimônio cultural musical, como também da grande gama de sons que ele vive.

O homem vive rodeado de uma sinfonia de sons e que estes têm diferentes propriedades que quando manipulados ou ouvidos individualmente, demonstram suas diferenças.

Além disso, dentre as diversas possibilidades e intenções do trabalho educacional com música, estão aspectos como:

[...] auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania. O objetivo primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes. Além disso, o trabalho com música envolve a construção de identidades culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens e o desenvolvimento de habilidades interpessoais (HENTSCHKE; DEL BEM, 2003, p.181).

Segundo as autoras, o professor deve propiciar aos alunos um contato com uma gama maior de estilos e gêneros, proporcionando a diversidade e expandindo o universo musical dos mesmos.

Dessa forma, o professor acaba fortalecendo traços culturais dos indivíduos e também pode fazer que entendam e respeitem os gostos e a cultura de outras pessoas.

É importante lembrar que a música assume diferentes significados dependendo de cada cultura, segundo Penna (2008, p.21):

[...] uma linguagem cultural, consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência; justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizemos com os seus princípios de organização sonora, o que torna uma música significativa para nós.

Importa lembrar que cada pessoa tem um repertório sonoro acumulado, memorizado que acompanha qualquer cidadão por toda vida.

É natural que o ser humano estabeleça relação, fazendo vínculos e acostumando-se com padrões de organização o que nos permite estabelecer vínculos com pessoas, costumes e tradições do local onde vivemos. Dessa forma:

[...] a compreensão da música, ou mesmo a sensibilidade a ela, tem por base um padrão culturalmente compartilhado para a organização dos sons numa linguagem artística, padrão este que, socialmente construído, é socialmente apreendido – pela vivência, pelo contato cotidiano, pela familiarização – embora também possa ser aprendido na escola (PENNA, 2008, p. 29).

A importância do contato do ensino de música nas escolas pode também contribuir para que o processo ocorra.

Assim, torna-se importante para a criança começar a se relacionar com a música no ambiente escolar, pois é nessa fase que ela constrói os saberes que irá utilizar para o resto de sua vida.

Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção (BRASIL, 1997, p.75).

Existe uma infinidade de composições musicais no mundo todo e de várias épocas. O Brasil possui uma infinidade de ritmos, estilos musicais e instrumentos.

Os nossos ritmos fazem parte do nosso vocabulário e é a partir deles que vamos entender a nossa música e a de outras culturas.

A aprendizagem escolar precisa incluir a criança de forma significativa, como agente ativo e criativo. É imprescindível que estes aspectos sejam levados em conta do processo educativo, pois:

Os métodos utilizados pela escola para cumprir sua finalidade específica são bastante variados: incluem desde métodos autoritários e unilaterais, que se baseiam na transmissão pura e simples da matéria pelo professor, até métodos em que a aprendizagem se faz a partir das próprias experiências dos alunos, em que estes, ao invés de receber passivamente conhecimentos prontos, elaboram seu próprio conhecimento da realidade (PILLETI, 1993, p. 87).

Quando trabalhamos a música na escola, nosso aluno acaba inserido num personagem que se constitui de expressões corporais, faciais, gestos e expressões vocais que servem para inseri-lo ao convívio coletivo.

É importante salientar que os sons podem acontecer além das expressões do corpo, pela vibração de objetos que se diferenciam dependendo da forma como é acionado, podendo sair mais forte, mais fraco, longo, curto, grave ou agudo, assim se faz o som, a música.

Essa divisão nos faz pensar em cada gênero ou forma musical existente em nosso universo, com linguagens diferentes a públicos distintos.

A linguagem musical deve estar presente nas atividades [...] de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e rodas cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se principalmente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento (ROSA, 1990, p. 22-23).

Para Freire (1997) a apropriação da alfabetização e do letramento passa por uma contextualização necessária para que seja efetiva.

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele (FREIRE, 1989, p. 12).

Assim, a música, no processo de aquisição da linguagem escrita, favorece esta aproximação e a apropriação por parte do aluno, que poderá, com sua ajuda, consolidar seu conhecimento linguístico e suas habilidades comunicativas. Conforme Cagliari (1997) “um falante nativo não comete erros linguísticos a não ser em situações raríssimas” (p. 35).

Observamos que a música está presente em acontecimentos diversificados em que existem

músicas orquestradas, infantis, religiosas ou músicas para dançar ou ainda, música instrumental, vocal, erudita, popular entre outras.

Para representar uma música do nosso vocabulário, muito conhecida por todos nós, apresentamos o samba, que é conhecido no mundo por ser uma arte brasileira, com jeito, cores e marca de um povo. O samba faz parte de um gênero de música popular brasileira, realizado pelo povo.

A música exerce forte atração no homem, e que, na forma consciente e até inconsciente nos relacionamos com ela, movimentando o corpo ou balbuciando pequenas partes da melodia.

A mesma coisa acontece com as crianças, quando brincam com o mundo sonoro e acabam descobrindo formas diferentes de se fazer música.

De acordo com Joly (2003, p.116),

A criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. Sempre receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer a música de diferentes povos e lugares.

Alguns autores entendem que a música é uma reação de sons feitos com ou sem intenção como, por exemplo, se deixarmos cair um metal no chão como uma panela não se pode considerar como uma música.

Entretanto, se tivermos a intenção de organizar os sons, como a panela caindo no chão, juntarmos o som da torneira ligada, abrirmos uma gaveta, enfim, organizarmos os sons, estaremos fazendo música.

Esse tipo de atividade pode também ser realizada também na escola. Como afirma Schafer (1991), música é o temos a intenção de considerar como música.

A música é uma linguagem que deve ser ensinada como forma de expressão.

A linguagem da música também está ligada à dança. O movimento corporal e o som juntam-se dando o movimento.

O ritmo é uma ação que promove o ato de mover-se, produzindo sequência, o que evidencia a música por si só.

Conforme afirma o músico e compositor canadense Murray Schafer, “originalmente, ‘ritmo’ e ‘rio’ estavam etimologicamente relacionados, sugerindo mais o movimento de um trecho do que sua divisão em articulações” (1991, p. 87).

É importante entender como explorar os sons do cotidiano no ensino da Educação Infantil, entendendo que essa ação desafiadora é uma atitude inventiva no processo de aprendizado de música.

Existe um momento da vida em que as descobertas são muito importantes, como é o caso do período da Educação Infantil. Conforme a LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Lei No 9394/96, que define a infância como compreendida entre zero a seis anos de idade.

Nesse período contemporâneo, as mães trabalham e as crianças necessitam ocupar espaços educativos desde os primeiros meses de vida.

LINGUAGEM MUSICAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO

A música é parte essencial da vida dos seres humanos, faz parte da história, varia de acordo com as épocas, regiões e culturas.

Pode ser conceituada como arte de combinar os sons e o silêncio. Ao atentarmos nossa percepção aos sons que estão a nossa volta, fica claro que a música está presente em todos os momentos da nossa vida, quando cantamos, batucamos ou ligamos o rádio ou TV.

Como maneira de sensibilização pode ser utilizada pela mídia com as mais variadas intenções: vender um produto, intensificar cenas de filmes ou propagandas, enfim muitas cenas só se tornam mais veementes com uma boa trilha musical.

Segundo estudos científicos, a música faz parte do cotidiano do ser humano, desde que começou a se organizar em tribos primitivas pela África, expandindo-se pelo mundo com o dispersar da raça humana pelo planeta.

Ao ser produzida, sofre influências da organização sociocultural e econômica local, das características climáticas e também do acesso da tecnologia em relação à produção musical. É uma linguagem global e local que traduz sentimentos, valores e cultura de um determinado grupo.

Existem registros arqueológicos de que na pré-história o ser humano já produzia uma forma de música.

Imersos em sons desde o nascimento, os bebês desenvolvem ainda no útero materno, capacidade de percepção sonora impressionantes.

Segundo estudos, os batimentos cardíacos se alteram aos estímulos sonoros.

O choro é a primeira comunicação do bebê com o mundo e será seu canal de comunicação para manifestar suas necessidades.

Pequenos ruídos, risadas, balbucios vão ampliando seu universo de sons para manifestar suas emoções e vontades.

A voz da mãe é objeto de fascínio para o bebê e suas primeiras reações vocais, ainda que reflexas, pode ser considerada um primeiro sistema de sinais decodificado pelos outros.

Se a voz humana a princípio intriga os bebês, com o passar do tempo vão se tornando intrigantes e divertidas e eles começam a explorar outros sons. Interagindo com o ambiente passam a pesquisar os objetos como fontes sonoras e potenciais instrumentos sonoros.

Na sua ludicidade seu corpo se transforma em brinquedo sonoro que se movimenta, se alimenta, ouve histórias.

Nos três primeiros anos de vida, os sons permeados pela afetividade auxilia na construção dos significados, assim o coaxar dos sapos ou a estridulação dos grilos é associada à chegada do dia ou ao cair da noite, dando sentido a estes fenômenos.

O som do vento ou da chuva, ou ainda de qualquer manifestação da natureza ajudam também a compreender melhor estes fenômenos, mas subentendem ações como se agasalhar, se proteger, não sair ao tempo para não se molhar, etc.

Se em casa estas questões aparecem espontaneamente, na escola ou na creche elas devem servir de parâmetro para rodas de conversa e estímulo da percepção para estes fenômenos e fundamentar conceitos, construir significados.

Beyer (1988) e Feres (1998) consideram a música importante no primeiro ano de vida, como colaboradora no processo de desenvolvimento musical propriamente dito. Mostram também a importância da música já no primeiro ano de vida, pois, segundo as autoras, nesse período a criança

está em fase de grande desenvolvimento do cérebro e da inteligência musical.

De acordo com Beyer (1988), a educação infantil teria melhores resultados se nós procurássemos entender o mundo musical das crianças como elas o compreendem desta maneira faríamos parte deste mundo infantil.

Existem inúmeras propostas musicais que trabalham rimas, brincadeiras e movimentos para estimular as crianças, como ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos.

Como forma de linguagem expressa pensamentos e sentimentos e pode atender a objetivos como: formação de hábito, atitudes, comportamentos, desenvolvimento de senso rítmico, motor, auditivo, entre outros.

Assim a música utilizada como forma de intervenção pedagógica reafirma a citação: “A finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva as capacidades de realizar aprendizagens significativas por si mesmo e que aprenda a aprender.” (COLL; TEBEROSKY, 2000, p. 179).

A música é uma das múltiplas linguagens que possibilita a expressão de sentimentos, sensações e pensamentos, e o compartilhamento de significados entre os sujeitos de uma cultura.

A música constitui-se, pois, como arte e está presente em todas as culturas, tendo a potencialidade de afirmar a identidade de um povo.

Existem, desta maneira, diversos estilos e linguagens musicais, construídos historicamente em diferentes tempos, espaços e nas diversas culturas, reunindo uma riqueza cultural, artística, e estética, que se constitui em patrimônio cultural da humanidade.

Quanto ao desenvolvimento da linguagem musical nas crianças, vários estudos evidenciam que ainda no útero da mãe, o bebê ouve os sons à sua volta e começa assim a se inserir na cultura à sua volta, apropriando-se dos ritmos, sons e melodias. Sua primeira formação é feita na família, e esse grupo é formador de suas preferências musicais.

A apreciação musical se dá através da escuta atenta pelo sentido da audição e envolve a percepção, conhecimento e a compreensão de todos os elementos melódicos, rítmicos envolvidos na música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento musical no Brasil, infelizmente, está restrito a extraclasse, geralmente fora da escola.

Por esse motivo há tanta carência de conhecimento musical, de apreciação de música de qualidade, com composições que sejam harmônicas, que soem bem aos ouvidos.

É necessário estar sempre em formação para buscar novos horizontes, afinal, a música é movimento, não é estática; não existe música sem movimento; música é a variação dos sons, de intensidade, de altura, de ritmos.

Se música é movimento e a criança aprende em movimento, isto significa que a criança aprende com a música, e a percepção da relevância do papel da música neste processo, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento infantil.

Perceber a importância da música neste processo de desenvolvimento faz parte da atuação

do profissional de educação, que buscará da maneira mais criativa, alternativas para oferecer a música como ferramenta de aprendizagem.

Para obter resultados significantes, porém, é necessário que o professor perceba a importância de conhecer, respeitar e adicionar as influências musicais da criança, valorizando sua identidade social e cultural.

Além deste trabalho perceptivo e intuitivo, é necessário que a música passe a ter a relevância justa neste processo, passando a ser trabalhada não só com a intuição e o improviso, mas que haja um processo de formação dos profissionais, com investimento neste campo.

E que estes profissionais possam atuar de maneira profissional e estruturada, obtendo assim melhores resultados não só no desenvolvimento infantil, mas influenciando significativamente no aprendizado.

Propomos, portanto, que haja uma adaptação na grade curricular dos cursos que capacitam pedagogas de educação infantil para contemplar a música, a fim de cultivar a cultura e o desenvolvimento pessoal que essa área pode trazer.

E que esta ferramenta possa enfim ser explorada e utilizada em toda a sua potencialidade, trazendo resultados significativos para o trabalho do professor de educação infantil.

Assim, escola, pais e alunos devem oportunizar elementos comuns que sejam vínculos que poderão impulsionar o desenvolvimento infantil e, por conseguinte, a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Claudia Mara de. **Professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: aspectos históricos e legais da formação**. Curitiba: Ibpx, 2011.

AGUIAR, Renata. **O Lúdico na educação infantil**. São Paulo: Editora Intersubjetiva, 2004.

BRAIT, Beth. **Língua e Linguagem**. 2 ed. Ática: São Paulo, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI 9.394/96. Dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em maio/2021.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. **Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Volume 2. Brasília, MEC/SEEF, 1997.

BRITO, Gilson. **A canção do Aratátá**. Escola. São Paulo: n°126, p. 28. Ano XIV. Outubro, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. 10 ed. Scipione: São Paulo, 1997.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo Arte**. São Paulo: Ática, 2000.

BEYER, Esther S.W. **A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget**. Rio Grande do Sul, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1988.

FERES, Josette S. M. **Bebê, Música e movimento**. São Paulo: Ricordi, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. 31 ed. São Paulo:

Cortez, 1997.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. **Aula de música**: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: _____. HENTSCHKE, L. DEL BEN, L. (Orgs.). Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Ed. Moderna, 2003. Cap. 11.

JOLY, I. Z. L. **Educação e educação musical**: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: _____. HENTSCHKE, L; DEL BEN, L. (Orgs.). Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da Educação**. Editora Ática, 1993.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. 2. ed. rev., atual. e ampl. – Curitiba: Ibpx, 2011.

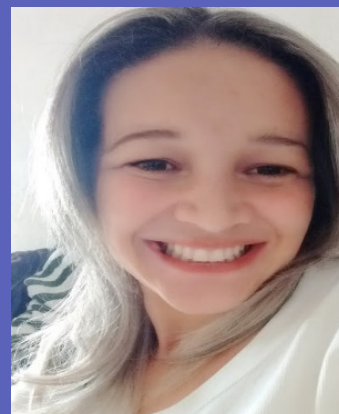
ROSA, Nereide Shilaro Santa. **Educação Musical para 1ª a 4ª série**. Editora Ática, 1990.

SCHAFER, R. M. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

CONTAR HISTÓRIAS – LINGUAGEM QUE SE APRENDE

SIMONE SOUZA MACEDO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2011).



RESUMO

Este estudo pretende elucidar as principais características e contribuições da arte de contar histórias, literatura infantil para o desenvolvimento da leitura e escrita infantil. Evidenciam-se as funções da literatura, traçando um paralelo entre a literatura e o leitor. Esclarece os objetivos da formação de leitores e o prazer da leitura sem compromissos. Propiciando o pensar sobre os objetivos da literatura na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Questiona-se sobre a leitura oral ou silenciosa na sala de aula, evidenciando o ambiente alfabetizador. Propondo a percepção do ensino da literatura em todos os níveis de escolarização bem como a avaliação do progresso deste ensino. Por fim, mostrando os conceitos teóricos sobre a literatura e a valorização da ilustração nos livros infantis.

Palavras-chave: Leitura; Alfabetização; Literatura;

INTRODUÇÃO

Objetiva-se mediante o presente estudo, elucidar a literatura infantil e sua importância no processo de alfabetização. Há um desacordo social em encontrar importância das escritas e às discussões provenientes dos aprendizados.

Os resultados de testes de leitura têm identificado uma situação alarmante de compreensão de textos, de leitura sequente e de valorização aos livros.

Escrever um texto literário implica combinar de forma harmoniosa três caimentos, conhecer diferentes modos de entender a realidade, do prazer e da descoberta do conjunto de recursos literários.

A escola tem como fundamento de sua ação o ensinar a ler e a escrever. Esses procedimentos passam pelo conhecimento da língua e de seus usos sociais. Nem todos os alfabetizados escrevem literatura. Proporcionalmente, muitos poucos o fazem.

[...] A literatura precede o alfabeto. Os iletrados possuem a sua literatura. Os povos primitivos, ou quaisquer agrupamentos humanos alheios ainda às disciplinas de ler e escrever, nem por isso deixam de compor seus cânticos, suas lendas, suas histórias; exemplificam (MEIRELES, 1984, p.94)

A obra está estruturada em três capítulos de reflexão continuada, mas tem a prática como meta constante, de vez que traz exemplos e referências a usos adequados ou equivocados da literatura infantil na escola. Organiza-se em capítulos que abordam da teoria às práticas mais efetivas, a reflexão teórica e sobre a prática docente mais imediata.

Essa formação muitas vezes sustenta ideias equivocadas sobre a literatura na escola, como,

por exemplo, a função moralizadora dos textos.

Assim são desenvolvidas reflexões, análises e outras funções que o livro de literatura pode exercer na escola. Também em relação à motivação para a leitura, a metodologia apresentada insiste na necessidade de se observarem certos princípios básicos, como o da variedade de textos e gêneros e a progressividade das leituras

É frequente a reclamação de professores de outras disciplinas escolares, como a Matemática, que justificam o mau desempenho discente em razão de dificuldades em compreender os problemas propostos.

Este estudo tem como objetivo compreender sobre a Literatura Infantil e sua influência na alfabetização.

O objetivo é demonstrar como a literatura pode ser trabalhada na escola para que surjam novos e competentes leitores, a fim de perpetuar para as gerações futuras a beleza do pensamento e da linguagem já construída pelos que nos antecederam.

A escolha de falar sobre este tema, partiu da necessidade de compreender a importância da contação de histórias na literatura infantil.

FUNÇÕES DA LITERATURA

A literatura tem como função a comunicação, a imaginação, o prazer, a linguagem, o aprendizado e a visão social. Fazendo com que o indivíduo melhore sua retórica, sua compreensão e questionamentos de mundo.

Cabe procurar, num primeiro momento, delimitar o sentido de literatura e, por extensão, de literatura infantil para que seja possível, a partir das características específicas do objeto, programar um trabalho positivo com esse gênero textual.

Converteu-se numa espécie de verdade: o literário traz a marca da invenção e da quebra de padrões de escrita e de representação do mundo e do homem. Já a ciência procura na precisão, na comprovação, nas relações necessárias entre causas e efeitos explicar o modo como a noção de realidade se constrói nos seres humanos. É a partir dessa diferença inicial — que foi se tornando cada vez mais elaborada e com novos ingredientes — que atualmente chegamos ao uso corrente do termo.

As pessoas geralmente entendem literatura como aquilo que está em livro e que tem caráter de história inventada ou de texto para ser declamado, com sons parecidos ao final das linhas (as rimas).

Paulo e Oliveira (1986, p.6) justificam:

[...] Pedagogia como meio de adequar o literário às fases do raciocínio infantil, e o livro, como mais um produto através do qual valores sociais passam a ser veiculados, de modo a criar para mente da criança hábitos associativos que aproximam as situações imaginárias vividas na ficção a conceitos, comportamentos e crenças desejados na vida prática, com base na verossimilhança que os vincula. [...]

Os padrões literários existem e devem ser também conhecidos pelo leitor, trata-se, portanto, de uma leitura que exige habilidades e conhecimentos de mundo, de língua e de textos bem específicos de seu leitor. Esse seria o processo de produção do conhecimento característico da leitura literária.

Não sendo cultura de massa (embora os quadrinhos e demais produções da Indústria cultural

sejam tratados, muitas vezes, em conjunto com a produção infanto-juvenil), e nem tampouco cultura popular (embora novamente aqui os contos folclóricos sejam enfatizados como leitura própria para tal público), a literatura infanto-juvenil é característica no sentido de que seu produtor é um adulto que deseja chegar ao nível da criança e do jovem, sendo-lhe impossível, obviamente, desfazer-se de seu status de adulto.

Sabemos que a língua escrita é encontrada em diferentes gêneros de textos, desde o cartaz da publicidade ao jornal diário, do convite de casamento aos rótulos e embalagens de produtos. Quem usa esses textos aprende a diferenciar um de outro à medida que os lê e entende.

Para que a literatura cumpra seu papel no imaginário do leitor, necessita da mediação do educador nas vivências dos trabalhos em sala de aula e no exemplo que ele dá a seus alunos, lendo e demonstrando, sempre que possível, a utilidade do livro e o prazer que a leitura traz para o intelecto e a sensibilidade. A valorização do professor pode ser estendida ao papel da instituição escolar na formação de leitores, porque, ainda segundo Regina Zilberman,

[...] A literatura infantil é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. (ZILBERMAN, 2003, p. 25)

Uma primeira perspectiva sobre essas funções nasce de uma publicação pioneira no Brasil que trata do estímulo à leitura, a obra *Como incentivar o hábito de leitura*, de Richard Bamberger, cujo pensamento a sintetizamos a seguir, como funções da leitura:

Leitura informativa: a informação escrita merece mais confiança do que a oral. *Leitura escapista*: Necessidade de satisfazer desejos. *Leitura literária*: uma busca além da realidade. Busca-se o significado interno, o reconhecimento do simbólico nos acontecimentos cotidianos. (..) infelizmente 5% das pessoas se conservam como leitores desse tipo durante a vida inteira, embora seja este o primeiro objetivo da educação literária. *Leitura cognitiva*: motivação da compreensão de si mesmo, dos outros e do mundo.

Não se trata de uma hierarquia de valor: todas essas funções cumprem o papel de formar leitores e de atender à natureza dos textos escritos, com os quais a escola trabalha.

A alfabetização é uma das questões sociais mais importantes. Ela é necessária desde uma lista de supermercado até o preenchimento de uma ficha cadastral para emprego. Sua necessidade vai além das expectativas escolares, é um processo que se estende por toda vida e este, não pode se limitar ao reconhecimento mecânico e linear de símbolos, mas na construção do conhecimento. É de suma importância que a criança construa seu próprio processo de decodificação da língua escrita. Para tanto, o professor alfabetizador deve ter conhecimento e reflexão sobre a sua metodologia, oferecendo aulas com qualidade, tendo fundamentação teórica e prática, garantindo estratégias adequadas. Assim sendo, é necessário que o professor repense suas práxis e permita-se conhecer o que o educando sabe para oferecer meios de se obter uma alfabetização significativa.

Ressaltamos a importância do ambiente alfabetizador, o trabalhar com o lúdico nos jogos que propiciam o desenvolvimento da linguagem no processo ensino aprendizagem. A alfabetização e o letramento devem caminhar juntos. O primeiro é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, o segundo implica nas várias habilidades, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos. (RIBEIRO, 2003, p. 91).

Antes mesmo de frequentar a escola, as crianças já se apropriaram de vivências trazidas de casa de uma prática linguística oral, elaborada através de anos de convívio familiar e colocada em prática através da interação que tem com os familiares e com todos que a rodeiam.

De acordo com Ferreiro & Teberosky (1999, p. 120) “não será à frente de um professor que formará pela primeira vez sua opinião sobre a linguagem escrita”. Quando começa a fazer parte da série que é dado ênfase no ensino sistemático das letras, a criança já está imbuída de uma grande competência linguística. Alguns estudiosos contemporâneos, entre eles Emília Ferreiro, contribuíram

para mostrar que no processo de desenvolvimento da leitura e escrita, a criança precisa além de observar, refletir, pesquisar, socializar, estabelecer relações, organizar o seu tempo, interrogar conceitos até chegar ao aprendizado convencional da escrita. Para fomentar a conceituação, Weisz (1992) argumenta que:

[...]. Uma criança de classe média assiste a atos de leitura que não são dirigidos a ela, mas que a informam sobre o valor social da escrita: lê-se ou comenta-se um jornal, lê-se uma carta que chega, lê-se a conta do telefone para saber quanto se tem de pagar, lê-se um recado deixado por alguém que saiu, lê-se instruções sobre como utilizar este ou aquele aparelho, este ou aquele alimento enlatado [...]. Uma criança de classe média assiste a atos de escrever que não lhe são dirigidos, mas que a informam sobre as situações nas quais a escrita adquire um valor preciso; escreve-se um recado acabado de ser dado por telefone, escreve-se a lista de compras a fazer no supermercado, anotam-se em uma caderneta um nome e um endereço, assina-se um recibo, etc. [...]. Assim, uma criança de classe média chega às séries iniciais, já equipadas, na maioria dos casos, do essencial dessas práticas sociais. [...]. (WEISS, 1992, p. 3, apud FERREIRO, 1982)

Um dos caminhos para atingir este objetivo é por meio da construção de conceitos junto com a criança e criar o ambiente alfabetizador. De acordo com Russo e Vian (1995), o sucesso desta aprendizagem depende diretamente da investigação da criança por parte do professor, oportunizando momentos que agucem a curiosidade dos alfabetizando. Os cartazes nas paredes devem estar esteticamente distribuídos e trocados periodicamente conforme a sua superação, evitando a poluição visual. Ao professor cabe ler para os alunos e ler com estes, possibilitando a troca de informações, oportunizando a exposição de ideias, a fim de que faça sua própria interpretação daquilo que leu ou ouviu.

Assim, reforçam Teberosky e Colomer:

[...]. As crianças aprendem a escrita da mesma forma que aprendem outros aspectos do mundo, ou seja, elaborando, pondo à prova e comprovando hipóteses. Mas devemos lembrar que essas hipóteses são influenciadas pela qualidade do material sobre o qual são formuladas [...]. (TEBEROSKY e COLOMER, 2003, p.103).

Conforme citado acima, as crianças através de hipóteses ampliam seus saberes, são estes ambientes, material e social, que fazem com que a criança comprove as hipóteses por ela formuladas. Caso estes ambientes não promovam estas hipóteses, a aprendizagem e o ambiente alfabetizador não estarão carregados de significado. De acordo com Goulart (2006), ensinar é permitir que as contradições, as semelhanças e diferenças fiquem latentes. “É trabalhar com uma pedagogia que cria condições para que isso aconteça, para as descobertas, os conflitos, o debate” (GOULART, 2006, p. 75).

Desta forma, o processo de alfabetização vai muito além, dos domínios do alfabeto e das “primeiras letras” e sim, se consolidará com um conjunto de conhecimentos, adquiridos ao longo do processo, demonstrando domínio e capacidade para o uso da língua nas mais diversas situações sociais.

A leitura (do ponto de vista do letramento) vai além do decodificar palavras escritas, o indivíduo precisa ter capacidade de compreender textos escritos de diversos gêneros. A escrita assim como a leitura, envolve um conjunto de habilidades e comportamentos, que perpassam a escrita de um simples bilhete, mas se estendem a escrita de textos mais complexos e argumentos convincentes a um destinatário.

Desta forma, o ensino atrelado a cartilhas e palavras isoladas não darão ao sujeito tais habilidades. Vivemos em uma sociedade letrada, por isso a escola deve preparar o aluno para o letramento, precisa ensiná-lo a fazer uso da leitura e da escrita na sua prática social.

Em tese, o domínio da escrita é o grande objetivo da escola, porém na prática muitas vezes este objetivo deixa a desejar. Ao trabalhar com a língua escrita, os sujeitos devem ser levados a descobrir os seus diferentes usos e a função que ela desempenha na sociedade.

A escola é o local onde a criança deve construir seus aprendizados, tornando-se capaz de ter autonomia e desempenho para escrever dentro dos pressupostos exigidos com finalidade social.

LITERATURA E LEITOR

Passemos à explicação as perspectivas de compreensão das votações entre literatura e leitor, entre seus elementos de interação e quanto a formação de leitores.

A literatura infantil considera enquanto diálogo entre o livro e o leitor, o autor e a ilustração, estabelecendo no primeiro momento um contato geralmente silencioso e em solidão.

[...] A leitura tem que ser pensada e, por isso o produto que resulta desta ação não é jamais a simples acumulação de informações, não importa de que natureza sejam estas, mas sim a representação da realidade presente no texto lido. Um valor, portanto. Valor este que se articula com o conjunto de valores e saberes socialmente dados (BAMBERGER, 2000, p.25).

A literatura infantil tem caráter privado quando diz respeito ao acesso pessoal, seja na escolha, na compra ou na manutenção de acervo, seja na leitura do indivíduo. A compra pessoal, a manutenção de uma pequena biblioteca no quarto de estudos ou de dormir, integra um acervo privativo.

Já a existência de livros e matérias de leitura em bibliotecas públicas propiciando a circulação de volumes e de leituras. Nesse caso, a disponibilidade dos materiais e o exemplo de leitores adultos têm efeito multiplicador porque fazem circular o conhecimento, a indicação e a sugestão de outras e novas leituras.

Para Vygotsky, é a linguagem que ajuda a criança a direcionar o pensamento. Muito mais do que isso, a criança estará formando o modo de pensar, os valores ideológicos, os padrões de comportamento de sua sociedade e, em especial, estará alimentando seu imaginário.

A convivência com diversos gêneros textuais, além da ilustração, que passaram a integrar necessariamente o livro de literatura infantil, faz com que a criança desenvolva gosto pelo manuseio e entendimento em relação entre linguagens diversas. Principalmente porque a literatura cria uma outra realidade, que representa o faz de conta.

Jorge Larrosa comenta essa função: “Se lemos para adquirir conhecimento, depois da leitura sabemos algo que antes não tínhamos, mas nós somos os mesmos que antes, nada nos modificou.”

No entanto, a literatura propõe um texto diferenciado, cuja finalidade é mais de recusa do utilitário e de proposta de pensamento divergente.

Não podemos esquecer, também, a presença maciça de livros falsamente literários, mais direcionados à aprendizagem de assuntos escolares (paradidáticos, didáticos com textos literários fragmentados e escolhidos para exercícios linguísticos,

[...]. Aprendendo o mundo a partir de suas sensações e de sua imaginação criadora, e não a partir de conceitos e de relações lógicas, o sentido do inundo encontra-se, para a criança, cifrado na sensível. Ora, se a forma artística é, de fato, como quer Hegel, o lugar em que a verdade se revela de maneira concreta, presenteando-se nos elementos sensíveis que lhe dão corpo, a literatura infantil, como arte, deve trabalhar justamente a sensibilidade da criança, seja em relação à linguagem, seja em relação aos aspectos imaginativos presentes no mundo representado pela obra. (BAMBERGER, 2000, p.28)

Livros literários, segundo Jorge da Cunha Lima, falam “de assuntos sobre os quais não faz sentido dar aula: a paixão, a morte, a amizade, o desconhecido, o imensurável,

Segundo Regina Zilberman,

[...] a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus

pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o status de adultos que merecem uma produção literária inferior. (1982, p.26)

Mais ainda, a possibilidade de que a literatura venha a exercer uma função de resposta aos desejos e às características infantis está presente no modo como a crítica da literatura infantil valoriza a relação entre imaginário e literatura:

[...]Como nota Bruno Bettelheim, essa atitude é indispensável até mesmo para uma resolução satisfatória do complexo de Édipo (COSTA, 2006, p.78)

Essa conceituação a respeito da literatura infantil aponta, como podemos observar, para finalidades com as quais nem sempre a escola se preocupa e que, sem sombra de dúvida, atraem o leitor, criam um espaço de liberdade e promovem o amadurecimento da personalidade.

[...] A leitura implica aprendizagem, se o texto foi aceito enquanto alteridade com a qual um sujeito dialoga e perante a qual se posiciona. A leitura implica a aprendizagem quando a subjetividade do leitor é acatada e quando o leitor, ele mesmo, se aceita como o eu que perde e ganha sua identidade no confronto com o texto (ZILBERMAN, 1999, p.25)

Em razão dessas ideias, trabalhar com a literatura infantil representa, simultaneamente, contribuir para a formação integral da criança e inseri-la na alteridade, isto é, no contato com o que é diferente dela, seja pelo conhecimento obtido nos textos sobre a existência de pessoas e pensamentos diferentes do seu, seja pelo contato com outros leitores no processo de interpretação, quando convivem.

OBJETIVOS DO ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SÉRIES INICIAIS

Sabemos que está cada vez mais difícil despertar nas crianças, o hábito pela leitura, o prazer de ler, imaginar histórias e escrever, conseguindo externar aquilo que sentem suas impressões suas opiniões etc. Preferem estar em frente à TV, computadores, vídeo game aonde tudo já vem pronto, bem elaborados, cheio de efeitos fantásticos.

Devemos gostar da história que vamos trabalhar. Do contrário o trabalho não será agradável será cansativo e a criança sentirá a falta de entusiasmo do educador. Verificar se a história está adequada a idade e a realidade da criança; observar se a história tem um conteúdo rico, que possibilite um bom trabalho. Perceber se as ilustrações são boas. Às vezes as ilustrações não apresentam qualidade, tem-se a opção de sugerir que as crianças criem as ilustrações.

Gênero narrativo: O gênero narrativo nada mais faz do que relatar um enredo, sendo ele imaginário ou não, situado em tempo e lugar determinados, envolvendo um ou mais personagens, e assim o faz de diversas formas. As narrativas utilizam-se de diferentes linguagens: a verbal (oral ou escrita), a visual (por meio da imagem), a gestual (por meio de gestos), além de outras. Sandroni e Machado (1987, p.38),

[...]. No processo de elaboração da linguagem, antes mesmo que se exprima por meio de palavras, a criança é sensível às imagens. Nesse processo, a imagem tem um papel primordial.

Já que não existe narrador nesse tipo de texto, o drama é dividido entre as duas personagens locutoras, que entram em cena pela citação de seus nomes.

Segundo projeto inicial de Regina Zilberman, em obra pioneira no tratamento da literatura infantil e em suas relações com a escola, intitulada *A literatura infantil na escola*, publicada em 1981, o trabalho com a literatura deve contar com um professor apto “à escolha de obras apropriadas ao leitor infantil; ao emprego de recursos metodológicos eficazes, que estimulem a leitura, suscitando

a compreensão das obras e a verbalização, pelos alunos, do sentido apreendido”.

Para que o professor possa realizar essas duas difíceis tarefas, cumpre, o sistema superior de ensino possa habilitá-lo, levando-o a adquirir um conjunto de ensinamentos, como:

Assim como os autores atuais, nacionais e estrangeiros mais representativos e a manipulação de técnicas e métodos de ensino que socorram e auxiliem o mestre.

“Significa aprender a se considerar competente para a realização das tarefas de leitura e a sentir a experiência emocional gratificante da aprendizagem.” Embora o pensamento da autora esteja A de promover uma leitura de qualidade para que o leitor mirim possa sentir-se recompensado ao ler, seja porque aprendeu, seja porque venceu obstáculos, seja porque se emocionou com os poemas ou narrativas que leu.

Imagine-se o leitor diante das palavras iniciais do conto. Os cisnes selvagens, de Andersen (Costa,1997, p.47) :

Os cisnes selvagens

Muito longe daqui, na terra para onde voam as andorinhas quando aqui em casa é inverno, morava um rei que tinha onze Alhos e uma filha, de nome Elisa. Os onze irmãos, que eram príncipes, iam à escola com uma estrela no peito e uma espada na cinta. Escreviam em lousas de ouro, com lápis de diamantes, e junto sabiam ler perfeitamente como sabiam de cor as lições: até nisso se notava que eram príncipes. A irmã Elisa ficava sentada num pequeno tamborete de espelho, folheando seu livro de figuras, cujo valor equivalia ao da metade do reino.

Levavam vida feliz, aquelas crianças. Mas não ia ser sempre assim.

Seu pai, que reinava sobre todo o país, casou-se com uma rainha má, que não gostava nada das pobres crianças. Já no primeiro dia elas o perceberam. Havia grande festa no palácio, e as crianças brincavam de visitas. Mas, em vez de ganharem bolos e maçãs assadas, como antes, a madrasta lhes deu areia numa xícara de chá, e mandou-as fazer de conta que era coisa de comer.

Uma semana mais tarde, mandou a menina Elisa para o campo, entregando-a a uma família de camponeses. Vivia enchendo de intrigas a cabeça do rei, alando mal dos pobres príncipes, até conseguir que o rei não quisesse mais caber dos filhos.

As imagens nascidas dessas palavras reconstituem as noções de felicidade familiar, de estudo, de sofrimento e de perda que ensinam a lidar com os obstáculos da vida pela possibilidade de identificação (personagem criança e leitor criança) e, ao final das dificuldades enfrentadas pelos onze irmãos, surgem a recompensa e a vitória, que recompõem a felicidade do início da narrativa. A significação atribuída de modo simbólico aos contos e às narrativas permite ao leitor ter exemplo de comportamento para resistir às dificuldades.

Ao continuar sua exposição sobre os objetivos da leitura, Isabel Solé (COSTA,1997, p. 20) afirma:

“Aprender a ler também significa aprender a ser ativo ante a leitura, ter objetivos para ela, se auto interrogar sobre o conteúdo e sobre a própria compreensão. Em suma, significa aprender a ser ativo, curioso e a exercer controle sobre a própria aprendizagem”.

Em cima do telhado

Um anjo todo molhado

Soluça no seu flautim

O relógio na parede

Fica olhando para mim

E chove sem saber por quê

E tudo foi sempre assim
Parece que vou sofrer
Pirulim lulim lulim

Essa parlenda, recolhida por Jacqueline Heylen no interior de São Paulo, demonstra o quanto a linguagem em versos da literatura oral pode adquirir uma conotação mais densa, em que o maravilhoso se soma à aceitação da vida enquanto sofrimento, à medida que o tempo passa (“O relógio na parede/Fica olhando para mim”). Se o aluno não compreende toda essa dimensão, o professor deve estimular o pensamento do leitor infantil, sem dar a solução, para que a criança aprenda a indagar, a buscar respostas, e possa olhar os textos sempre com olhar questionados. Essa atitude favorecerá avançar na aprendizagem e no conhecimento dos textos que se encontram à disposição dos leitores em todos os ambientes da cultura e da vida social.

Richard Bamberger, em *Como incentivar o hábito das leituras*, ao tratar de estratégias para estimular a leitura em geral, propõe alguns princípios educativos que devem, em seu entender, reger o ensino da leitura. Selecionamos entre eles aqueles que podem ser aplicáveis à literatura. Vamos desenvolver algumas dessas ideias, procurando trazê-las para exemplos práticos.

Em primeiro lugar, convém ressaltar a importância que tem o exemplo do professor que lê e fala sobre leitura e livros para seus alunos: “Na idade pré-escolar e nos primeiros anos de escola, contar e ler histórias em voz alta e falar sobre livros de gravuras é importantíssimo para o desenvolvimento do vocabulário e, mais importante ainda, para a motivação da leitura”.

Nessa direção, Teresa Colomer (2003, p.14)

[...]. Mas, se bem que seja fora de dúvida que as crianças se interessam especialmente pelo enredo, parece muito discutível que ele seja o único elemento importante em sua leitura e, mais ainda, que a escola deva acomodar-se a esta situação.

Num segundo momento do trabalho com a formação de leitores, é preciso salientar a relevância da prática da leitura silenciosa.

A prática da leitura silenciosa antes de se iniciar uma tarefa de leitura é importantíssima, pois pesquisas provaram que se compreende melhor quando se lê em silêncio.

Não obstante, deve-se praticar alguma leitura em voz alta, para promover a educação da fala e a experiência estética da obra de arte literária.

Os contatos diretos entre as imagens lidas e o desenvolvimento de emoções e do imaginário, sem que haja intervenção e invasão do adulto.

[...] ler se concretiza tanto por meio de textos escritos (de caráter ficcional ou não) quanto de expressão oral, música, artes plásticas, artes dramáticas ou de situações da realidade objetiva cotidiana (trabalho, lazer, relações afetivas, sociais). Seja o leitor inculto ou erudito, seja qual for a origem do objeto de leitura, tenha ele caráter utilitário, científico, artístico, configure-se como produto da cultura folclórica, popular, de massa ou das elites. (MARTINS, 2007, p.65)

O professor, devidamente preparado, por sua vez, deve ler e contar em voz alta os textos da tradição e os textos contemporâneos para as crianças ainda iletradas. É o momento das narrativas curtas, das fábulas, dos contos populares, das parlendas, dos poemas curtos, das histórias do gênero maravilhoso com fadas ou animais.

[...]. Em todas as salas de aula existem situações em que o professor trabalha com a classe inteira; outras vezes, predomina o trabalho de grupo e faz-se o uso frequente da leitura individualizada. (BAMBERGER, 2000, p.25)

À medida que o leitor ganha autonomia de leitura, sua prática lhe proporciona maior rapidez e compreensão daquilo que lê.

[...] julga-se melhor o grau de perfeição na leitura considerando-se a maior ou menor facilidade com que o leitor adapta suas habilidades de leitura (velocidade, concentração na compreensão) à dificuldade e à importância do material e às suas próprias as intenções. Por esse motivo, devem iniciar-se logo os exercícios de leitura para informação rápida e para a exata compreensão do conteúdo, assim como a leitura crítica rica e criativa. (BAMBERGER, 2000, p.26)

Richard Bamberger define melhor o que entende por velocidade e compreensão nesta fase mais adiantada da formação do leitor:

7. 1. Velocidade — Treinamento das habilidades na leitura (ampliação do período de fixação e aumento da concentração — portanto, menos “regressão”).

7.2. Compreensão — O contato com o conteúdo deve progredir proporção que progride a concepção de leitura, avançando da compreensão de palavras para a leitura compreensiva, interpretativa, informativa, crítica, criativa e estética. Motivações e uma atitude questionadora favorecem a leitura como processo mental’.

(..) Perguntas formuladas pelo professor, discussões sobre o que acaba de ser lido e testes são métodos de avaliação do progresso. A qualidade de compreensão é obviamente mais importante que a velocidade da leitura. (BAMBERGER, 2000, p.26)

A criança precisa ter, sobretudo, um momento de exercício prazeroso de contato com o livro e com os ouvintes. A compreensão do que se lê tem sido um dos problemas mais sérios da formação de leitores no Brasil. As avaliações promovidas pelo Ministério da Educação (MEC) nos últimos dez anos têm comprovado a queda significativa dos níveis de compreensão dos textos escritos. Essa dificuldade trouxe como consequência a existência de analfabetos funcionais dentro e fora da escola e, principalmente, o semianalfabetíssimo ao final das séries iniciais do ensino fundamental. A importância do item relativo à compreensão aos textos, literários ou não, exige do professor dobrada atenção e a aplicação de estratégias constantes e corretas para obter resultados satisfatórios na formação de leitores.

As tão criticadas fichas de leitura, com questionário a respeito de compreensão de texto — que consiste na reprodução do texto original, em apenas copiar palavras e expressões, sem que nenhum trabalho de reflexão, ou atividade questionadora, seja solicitado, não servem em absoluto para avaliar a leitura da literatura infantil.

Os efeitos da literatura sobre a formação pessoal, o pensamento e a experiência do estético podem ser percebidos apenas a longo prazo. Após tratar dos métodos práticos sobre a questão da formação do leitor, Richard insiste na importância do acervo a ser apresentado aos pequenos leitores:

Os interesses pelo enredo e pelo destino das personagens levam a criança a terminar o livro num certo prazo de tempo. É nesse ponto que a influência da sala de aula se combina com as inclinações na esfera pessoal.

Conhecimento da produção literária clássica e canônica para crianças, conhecimento de lançamentos recentes por intermédio de visita a livrarias, leitura de catálogos impressos ou eletrônicos, sites na internet, atendimento à filosofia e aos princípios da educação contemporânea (ênfase no aprender a aprender e no aprender a ser), atendimento às qualidades estéticas da literatura, sem preconceitos nem moralismo e preferência por textos inovadores e emancipatórios.

Além desses critérios de qualidade do material impresso em livro, não convém esquecer que,

Para que a escola possa produzir um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área de literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor. (AGUIAR, 1988, p. 17)

E essa concepção de ludismo não impede, como podemos perceber, que a base de apoio

do trabalho esteja também no conhecimento, no aspecto cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos o presente estudo, verificando que a literatura se constitui num gênero textual específico, marcado pela beleza da linguagem. Também pudemos explicar como a leitura da literatura pode exercer diferentes funções na escola, como informar, educar, entreter, persuadir ou expressar uma opinião ou ideia.

Podem-se averiguar os objetivos do ensino e tratar de requisitos básicos para que o trabalho docente seja eficaz, no sentido de promover à prontidão de leitura dos alunos, o ensino simultaneamente individualizado e cooperativo, a adaptação das habilidades de leitura aos materiais de que a escola dispõe e aos objetivos propostos pelo planejamento pedagógico, além de discutir questões relativas à avaliação em processo da formação do leitor e critérios para a seleção de textos literários.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V.T. **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- ANDRADE, M. d. **Poesias Completas**. São Paulo: Itatiaia, 1987
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 2000.
- COELHO, N. N. **Literatura: conhecimento da vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global Editora, 2003.
- COSTA, M. **Literatura: a arte de ler**. Porto Alegre: L&PM, 1997.
- CULLER, J. **Teoria literária: uma introdução**. São Paulo: Voca produções Culturais, 1999.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GOULART, C.; KRAMER S. **Alfabetização, leitura, escrita: 25 anos da Anped e 100 anos de Drumond**. Revista brasileira de Educação, 2002.
- MACHADO, A.M. **Procura-se lobo**. São Paulo: Ática, 2006
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura Infantil: voz de criança**. São Paulo: Ática, 1986
- SANDRONI, Laura C. MACHADO, Luiz Raul. (Org.) **A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987
- TEBEROSKY, A; TOLCHINSKY, L. **Além da Alfabetização**. São Paulo: Ática, 1995.
- ZILMERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

WEIZ, T. Apresentação. In: FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

O PODER DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TATIANE INGRID MARQUES CUSTÓDIO DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco (2009); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco (2015); Professora da Educação Infantil na EMEI Najla Curi Izar.



RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo aprofundar as reflexões acerca do processo de alfabetização e letramento, a importância do trabalho pedagógico mediador dos professores, verificar se o educador sabe o que representa a alfabetização e o reflexo de sua atuação na vida do discente. Para atingi-los, foi feita uma pesquisa para conhecimento dos dispositivos legais que dão suporte ao trabalho de alfabetização, uma breve revisão histórica sobre a evolução do tema. Educação é um processo lento e profundo; e, no centro desse processo reside o tema da educação: o ser humano sendo centro do processo de ensino-aprendizagem. Integrar a abordagem de direitos humanos implica reconhecer a centralidade do assunto, a criança, e também reconhecendo a importância do processo, não como aprendizado comparado com resultados, mas como base para a aquisição duradoura dos mesmos, para que possam ser internalizados.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a defesa e importância de um ambiente alfabetizador nas salas de aulas de primeiro ano do ensino fundamental. Nas escolas é comum encontrarmos nas turmas de primeiro ano cartazes que tornam o ambiente mais dinâmico. Vamos analisar os motivos e fundamentos que justifiquem a utilização de determinados cartazes.

Diversas pesquisas contribuíram para a produção deste artigo, porém vamos nos limitar a pesquisa bibliográfica que tem como fundamento a defesa de um ambiente alfabetizador que contribua para o avanço nas hipóteses de escrita que a criança se encontra. As experiências de trabalho em classes de alfabetização, também possuem elementos que são importantes para a construção deste artigo.

As infâncias na contemporaneidade tem se modificado muito com relação as infâncias das décadas anteriores, na atualidade crianças ímpares advindas de famílias com composições singulares e configurações sociais, que trazem diferentes conhecimentos em suas bagagens formadora como parte da identidade da criança desde muito cedo.

Temos como objetivo entender e compreender o desafio que as aprendizagens e habilidades devem promover para que a criança, desde pequena tenha a aquisição da leitura minuciar de que modo a leitura influi no desenvolvimento psicológico, intelectual e social da criança, ou seja, letramento e concomitantemente como podemos promovê-las desde cedo na Educação Infantil.

Implica, como confirma Hammarberg, que a escola seja amiga da criança, com base no direito

da criança de ser curiosa, fazer perguntas e receber respostas, argumentar e discordar,- testar e cometer erros, saber e não saber, criar e ser espontâneo, ser reconhecido e respeitado. Como afirmado pela Abordagem Baseada em Direitos Humanos da Educação para Todos elaborado pela UNESCO e UNICEF, que: “modelos tradicionais de educação que silenciam crianças e percebê-los como destinatários passivos não são consistentes com uma abordagem de aprendizado baseada em direitos”.

A prática tradicional era realizada de forma dividida, por partes, primeira aprendia as vogais, em seguida as sílabas até chegar a formar palavras e frases, para daí por diante construir textos, o que importava era junção silábica, e não o conteúdo levando a formar frases com poucos sentidos do tipo “O rato roeu a roupa do rei de Roma” ou “A menina gosta de rosa e boneca”. Nesta prática tinha como recurso didático somente a cartilha, os textos para leitura eram curtos com frases simples desvinculados da realidade do aluno, os professores raramente usavam materiais extras, como revistas, jornais, livros de história e músicas.

Um espaço muito importante que será constantemente abordado é a sala de aula e como ela é um grande referencial para estudantes, familiares e professores. Com relação ao ambiente alfabetizador, vamos defender que ele não é um item decorativo da classe, ele deve ser utilizado com frequência e sempre pautado no desenvolvimento da criança.

O PODER DE UM AMBIENTE ALFABETIZADOR

Sabemos que devemos romper com a ideia de os cartazes serem capazes de apenas ilustrar o interior de uma classe, eles necessitam criar no pequeno estudante que está no mesmo local, uma reflexão acerca da leitura e da escrita, pois de acordo com Silva (2013, p. 53) apud Moreira e Vicente (2017, p. 11):

Além dos livros e dos jogos, os docentes utilizam em suas salas de aula recursos como cartazes, que contribuem em atividades envolvendo diferentes tipos de gêneros textuais, como cantigas, lista e receitas. Esses recursos favorecem, também, a reflexão sobre a língua escrita, pois auxiliam o aluno a visualizar os textos, observando as letras, sílabas e palavras que compõem os mesmos (SILVA, 2013, p. 53 apud MOREIRA; VICENTE, 2017, p. 11).

Para traçarmos um panorama sobre as respostas acerca das definições de um ambiente alfabetizador, vamos nos embasar nas palavras de Araújo et al., (2001, p. 142) apud Moreira e Vicente (2017, p. 9): “[...] passou a denominar “ambiente alfabetizador”, que visava levar para sala de aula um ambiente semelhante ao que as crianças viviam em seu cotidiano quando expostos em situação de leitura e escrita”.

O alfabeto é o recurso mais encontrado em ambientes escolares, mesmo nas salas de aula que não integram o ciclo de alfabetização, ele se faz presente.

Os cuidados com a estética da apresentação do alfabeto nas salas de aula são fundamentais, pois erros na grafia das letras podem ser prejudiciais e, letras faltosas geram ainda mais dificuldade no momento de consulta por parte dos estudantes. No caso dos modelos que são fixados com cola e fitas adesivas, pode ocorrer com o transcorrer do ano letivo a queda de algumas delas. No momento em que a criança necessitar da letra, acarretará empecilhos.

Assim, podemos considerar que o alfabeto necessita ser o mais adequado para essa fase, ou seja, sem interferências que gerem confusão, na altura dos estudantes e se possível disponível para o tato. Seguimos relatando outros materiais que fazem parte do ambiente alfabetizador: os números, eles estão sempre próximos ao alfabeto e sua apresentação pode ser das mesmas formas que citamos anteriormente, impressos, pintados entre outros. Alguns são colocados ao lado de suas

respectivas quantidades, sempre acompanhados de figuras ilustrativas baseadas em diversas cores.

Outro dado importante se refere ao fato de com o calendário, ser possível observar os dias da semana e sua continuação, pois os alunos têm e despertam curiosidade sobre a lógica do tempo. Ao finalizar cada mês, eles notam que algo mudou e surgem dúvidas sobre o que ocorreu; essa é uma ótima oportunidade para eles entenderem os meses do ano, sua sequência e quantos dias perdura cada mês.

De acordo com Soares (2000) o conceito de alfabetização e letramento se define em que: alfabetizar significa orientar a própria criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada [...] é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias [...] Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita (SOARES, 2000).

LETRAR, ALFABETIZAR E SUAS CONCEPÇÕES

O professor deve trabalhar paralelamente com os diversos tipos de texto necessitam aparecer como objeto de análise, propiciando aos alunos diferenciá-los, conhecer melhor suas funções e características particulares, levando-os a aprender a interpretá-los e escrevê-los como (bilhetes, cartas, diários, receitas culinárias, etc.) deve fazer parte do trabalho do professor, no entanto, esta deve vir acompanhada pela escrita de outros textos, com o apoio de modelos:

Para aprender a ler, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes (BRASIL, 2001, p. 56).

Por meio dos estudos e pesquisas de hoje em dia, “Alfabetizar letrando” é: Democratizar a vivência de práticas de uso da leitura e da escrita e ajudar o aluno a, ativamente, reconstruir essa invenção social que é a escrita alfabética.

No momento atual em nossa sociedade se define que um indivíduo é plenamente alfabetizado, quando este possui capacidades de usar a língua escrita, nas mais diversas, situações de seu meio social, portanto não basta apenas ter o domínio do código alfabético, saber codificar e decodificar um texto e sim têm a necessidade de conhecer a diversidade de textos que percorrem a sociedade, suas funções e as ações necessárias para interpretá-los e produzi-los.”.

Este processo de alfabetização perdura por toda a escolaridade e se inicia antes da criança ingressar na escola, tornando o texto como ponto inicial, pois este possui uma função social e não mais as palavras ou sílabas sem sentido como era na prática tradicional.

O DOCENTE E TODO SEU TRABALHO DE LETRAMENTO

As crianças desde pequena, ou seja, bebês nas instituições de educação infantil devem conviver com a leitura, a contação de história, a mágica e o maravilhamento que a leitura pode proporcionar, podemos assim aprender a “ler” que não significa alfabetizá-las sendo o letramento. Segundo Vygotsky (2002):

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal modo a mecânica de ver o que está escrito, que acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (VYGOTSKY, 2002, p. 139).

Assim, a BNCC (2018) sinalizam que as instituições devem valorizar o protagonismo infantil e a importância que as mesmas apresentam através das brincadeiras, deverá acontecer nos campos de experiência “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”, no qual a prática literária se mostra mais presente.

Para Lima (2009), a autora afirma como ensinar a “ler”. “Na Educação Infantil lendo e contando histórias, tendo o livro como suporte”, a autora destaca que ler é uma atividade cultural, e assim o ser humano precisa-se aprendê-los através das estratégias de imitação e de ser “ouvinte”, o que é fundamental nos primeiros períodos de desenvolvimento na infância, e acontecerá através da leitura de história com frases simples na qual a criança acompanhará com o livro à sua frente, aprendendo a relação entre a palavra escrita e a sonoridade.

É também suscitar o imaginário, e 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 dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos dum jeito ou de outro através dos problemas que vão sendo defrontados enfrentados ou não), resolvido ou não pelas personagens de cada histórias, (cada uma a seu modo) [...] É a cada vez ir se identificando com outro personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está vivido pela criança) [...] e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas [...] (ABRAMOVICH, 1997, p.17).

Essa motivação encaminha a criança a se aproximar com a materialidade do texto escrito, sendo segundo Soares (2009):

Conhecer o objeto livro ou revista, descobrir que as marcas na página – sequências de letras – escondem significados, que textos é que são “para ler”, não as ilustrações, que as páginas são folheadas da direita para esquerda, que os textos são lidos da esquerda para a direita e de cima para baixo, que os livros têm autor, ilustrador, editor, têm capa, lombada (SOARES, 2009, p.1).

Pois que é preciso que o professor da pequena infância seja mediador e utilize de diversos recursos e estratégias adequadas às diversas etapas da criança, como ferramenta de trabalho, encantar a criança a ponto que a mesma se interesse pelo universo letrado que faz parte essencial no desenvolvimento físico, psicológico e social. No mesmo contexto afirma Coelho (2000):

Para que o convívio do leitor com a literatura resulte efetivamente nessa aventura espiritual que é a leitura, muitos são os fatores em jogo entre os mais importantes está à necessária adequação dos textos as diversas etapas do desenvolvimento infantil (COELHO, 2000, p.32).

O intérprete leitor é um ilusionista que tira dessa cartola mágica que é a sua boca o mais insuspeito objetos palavras, em um desenrolar de surpresas que parece infinito. Parte da magia consiste em que o mesmo texto (ou seja, as mesmas palavras, na mesma ordem) torne a representar-se diversas vezes, diante das mesmas marcas. Que existe nessas marcas que permitem não só iniciar linguagem, mas também provocar o mesmo texto oral, uma e outra vez? O fascínio das crianças pela leitura da mesma história tem a ver com esta descoberta fundamental: a escrita fixa da língua a controla de tal maneira que as palavras não se dispersam não se desvanecem nem são substituídas umas pelas outras. As mesmas palavras, outra vez; grande parte do mistério reside nesta possibilidade de repetição, de representação (FERREIRO, 1992, p. 165-166).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O valor e a riqueza implícitos no reconhecimento de diferenças, com base nisso, promover a construção de uma educação significativa e relevante. Isso exige a necessidade de adotar uma abordagem baseada no diálogo para a aprendizagem que favoreça a educação, metodologia baseada em projetos e colaboração entre estudantes que exercem cada vez maior o controle sobre seu próprio processo de aprendizagem.

O significado é assim construído sobre as interações que emergem do diálogo igualitário com colegas, professores, familiares, amigos e outras pessoas. Aprendendo assim, torna-se baseado em diálogo. Para reforçar essa abordagem, é essencial que o educador manter um clima de altas expectativas, o que também afeta o processo de construção de conhecimento em aspectos psicológicos e sociais dos alunos e permite que eles desenvolvam completamente suas habilidades.

Em virtude do que foi mencionado consideramos que a criança é um ser social e cultural que fundamentalmente se encontra em um período próprio e amplo de desenvolvimento não só das linguagens, mas de desenvolvimento global. Assim, entende-se que contemplar a “leitura” através das múltiplas linguagens apresentadas no universo que começa a se apresentar cotidianamente sem deixar de reconhecer a bagagem cultural e social que a criança pequena trás consigo ao ser inserida na Educação Infantil desde muito pequena.

Alunos que são submetidos a um processo de alfabetização, seguindo o método das cartilhas (com livros ou não), são alunos que são expostos exclusivamente ao processo de ensino. O método ensina tudo, passo a passo, numa ordem hierarquicamente estabelecida, do mais fácil para o mais difícil. O aluno, seja ele quem for, parte de um ponto inicial zero, igual para todos, e vai progredindo, através dos elementos já dominados, de maneira lógica e ordenados. A todo instante, são feitos testes de avaliação (ditados, exercícios estruturais, leitura perante a classe), para que o professor avalie se o aluno “acompanha” ou se ficou para trás. Neste último caso, tudo é repetido de novo, para ver se o aluno, desta vez, aprende. Se ainda assim não aprender, repete-se mais uma vez, remaneja-se os alunos atrasados para uma classe especial, para não atrapalharemos os que progrediram, até que o aluno, à força de ficar reprovado, desista de estudar, julgando-se incapaz. E a escola lamenta a chance que a criança teve e que não soube aproveitar (CAGLIARI, 1998, p. 65).

Dado o exposto, concluo esse artigo ressaltando a importância de um ambiente alfabetizador, com a criança podendo ampliar seus conhecimentos em processos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Mairce da Silva. **Ambiente alfabetizador: a sala de aula como entre-lugar de culturas.** In: GARCIA, Regina Leite. Novos olhares sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001.

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo.** In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-45.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 1997. 126 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 01 Março.2021

BREDA, Tadeu. **O aluno precisa de informação para refletir.** Revista Nova Escola, São Paulo:

Abril, n. 22, p.10 – 12, março, 2009.

FERRARI, Márcio. **Emília Ferreira: A estudiosa que revolucionou a alfabetização**. Disponível em: . Acesso em: 2/11/2008.

MIRAS, Mariana. **Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios**. In: COLL, César (org.). O construtivismo na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

OLIVEIRA, Marcia Cristina de; SILVA, Adriana. **Infância, alfabetização e Paulo Freire: sobre possibilidades e esperanças**. Direcional Educador, São Paulo: Exclusiva Publicações, n. 55, p. 18 - 21, agosto, 2009.

Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, São Paulo. **Ler e Escrever**, Guia de Planejamento e Orientações Didáticas. Vol. 1, 2008.

TEBEROSKY; A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Tradução: Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

AUTISMO PROBLEMÁTICA PARA INTEGRAÇÃO ESCOLAR

VERA LEITE

Graduação em Pedagogia pela Faculdade “Campos Salles”, concluído em 1987. Especialista em Administração Escolar e Coordenação Pedagógica, pela Universidade Veiga de Almeida, concluído em 2004. Especialista em Psicomotricidade pela FACON – Faculdade de Conchas, concluído em 2018. Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil.



RESUMO

Esse trabalho apresenta uma introdução sobre as dificuldades pelos portadores de Transtorno do Espectro Autista e os desafios encontrados no processo de inclusão no meio escolar. Esse é um tema que constantemente provoca polêmica devido à complexidade de fatores envolvidos. Assim, esse artigo busca compreender a realidade enfrentada no campo de atuação profissional e procura ajudar na reflexão sobre o processo inclusivo. Utilizou-se como metodologia, a pesquisa bibliográfica a fim de fornecer o embasamento teórico necessário para análise do assunto, com o apoio em pesquisas, obras, experiências e conteúdo fonográfico disponibilizado por autores renomados no assunto. Optou-se também por descrever a proposta de inclusão no Projeto Político Pedagógico e relatar a concepção de inclusão dos profissionais diretamente envolvidos no processo. Dessa forma, espera-se contribuir para a reflexão sobre o processo inclusivo, tendo-se em conta as limitações e possibilidades existentes na atualidade e também oferecer subsídios que contribuam para sua efetivação.

Palavras-chave: Autismo; Inclusão; Inclusão Escolar; Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre inclusão escolar de crianças portadoras de transtornos mentais garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no capítulo V. que trata sobre a Educação Especial, cujo objetivo é a efetiva integração na vida social do portador de deficiência. Porém esse resultado somente se obtém se o preconceito for aniquilado ou ao menos minimizado através da busca contínua de informação e conhecimentos que possam amenizar os processos de exclusão que se instalam em diferentes contextos sociais.

É de consenso geral que a adaptação ao mundo exterior é consequência da relação permanente entre o raciocínio metódico e a absorção e assimilação progressiva de conhecimento, resultando no crescimento gradativo da inteligência emocional da criança. Um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento da criança é a sua integração com o mundo exterior. De acordo com a ontogênese psicomotora, o desenvolvimento da criança resulta da sua relação social com o adulto e o desenvolvimento da consciência se constitui pela ação e conduta.

De acordo com Le Boulch (1982) a psicomotricidade se dá através de ações educativas de movimentos espontâneos e atitudes corporais da criança, proporcionando-lhe uma imagem corporal, contribuindo para formação de sua personalidade. No entanto, como proceder quando o transtorno afeta justamente o comportamento, a capacidade de comunicação e a interação social? Este é o desafio apresentado pelo autismo.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IV-TR da Associação americana de psiquiatria, o autismo classifica-se na categoria de Transtornos Globais do Desenvolvimento composto pelas seguintes condições: Transtorno autista, Transtorno de Rett, Transtorno desintegrativo da infância, Transtorno de Asperger e Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, também conhecido como autismo atípico.

Os transtornos globais, com exceção do Transtorno de Rett, são os comumente conhecidos como “Transtornos do Espectro Autista” por terem uma sintomatologia comum em sua manifestação como comportamento restritivo e repetitivo, dificuldade de comunicação e interação social.

Como a Constituição Federal através da Lei nº 13.145, que trata da pessoa com deficiência, em seu art. 76, especifica que “O poder público deve garantir à pessoa com deficiência todos os direitos políticos e a oportunidade de exercê-los em igualdade de condições com as demais pessoas.” E também traz no artigo 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2016, Artigo 27).

Torna-se portanto imprescindível que, a fim de promover uma inclusão verdadeira, a escola possua em seu planejamento diário, atividades que estimulem ao portador de transtornos mentais a execução de trabalhos envolvendo cooperação, organização, movimentos, compreensão ou até mesmo a exploração de propostas lúdicas e materiais diversos, a fim de que consiga realizar quaisquer atividades motoras ou garantir alguma independência, sob orientação, o que não ocorre de forma efetiva e continuada. É importante salientar que o planejamento escolar visa, de forma geral, atingir somente as crianças consideradas normais para o padrão educacional, sobrevivendo daí a dificuldade encontrada pelos profissionais de educação na adaptação e inclusão dessas crianças.

Alves (2007) ressalta que não se pode limitar a possibilidade de desenvolvimento intelectual dos sujeitos. A educação da criança com autismo deve atender às suas necessidades especiais, sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas. Assim, as atividades desenvolvidas no contexto escolar não podem se limitar ao espaço da sala de aula, mas extrapolar os muros da escola possibilitando o contato com diversos lugares para conhecer o movimento das pessoas, dos animais e de tudo que está em sua volta, de forma que a criança consiga desenvolver formas de contato com esse mundo exterior.

Assim, o objetivo deste artigo é proporcionar meios que auxiliem a análise sobre as dificuldades encontradas no processo de adaptação e integração escolar visando o desenvolvimento de crianças com transtorno de espectro autista, levando-se em conta o ingresso cada vez maior de crianças com necessidades especiais nas escolas regulares (BRASIL, 2006).

Desse modo, de acordo com Silva (2009), mantêm-se a preocupação e o interesse em aprofundar as questões relevantes que envolvem as intervenções educacionais neste processo de inclusão.

A discussão desse tema torna-se imprescindível como processo de melhoria contínua para capacitação dos professores e demais profissionais envolvidos na integração de crianças com transtorno de espectro autista com a escola, pública ou privada, e assinalada como sendo necessidade urgente de proporcionar à criança deficiente, uma educação inclusiva de qualidade, visando o pleno desenvolvimento de suas capacidades e a sua adaptação ao convívio social. (UNESCO - 1990).

DESENVOLVIMENTO

É preciso lembrar que a inteligência das crianças com transtorno de espectro autista evolui de acordo com as especificidades de cada portador. Não existe um período fixo para o desenvolvimento da aprendizagem. Algumas crianças aprendem a ler e a escrever com rapidez, outras precisam de um período mais longo. Assim, o planejamento de atividades que estejam adequadas ao tempo de realização dessas crianças é imprescindível. Segundo Alves (2007) é necessário ter atenção com as atividades mais prolongadas, não se deve cobrar um tempo de atenção mais prolongado, confirmando o argumento de que o profissional de ensino precisa estar preparado e amparado para realizar tais tarefas.

Segundo Castro (2004), para que ocorra o desenvolvimento efetivo, facilitando assim sua inclusão, é preciso que a criança tenha um contato diário e permanente com diversas situações sócio comunicativas, que não devem se restringir apenas espaço da sala de aula ou dos membros da família. É necessário que a criança esteja em contato permanente com pessoas pertencentes a grupos sociais diferentes, para que possa enriquecer o acervo vocabular, o uso lexical, instalação e a articulação dos sons, a produção de texto oral e escrita.

A INCLUSÃO E SUAS FASES

Facion (2005) discorre que há quatro fases de inclusão no decorrer da trajetória humana, sendo que:

- a primeira é a fase da exclusão na qual as pessoas com deficiência eram abandonadas e até sacrificadas, sendo consideradas indignas da educação escolar;
- a segunda é a fase de segregação, que começou no século XX com o atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais (NEE) em grandes instituições separadas das regulares, oferecendo programas próprios, técnicos e especialistas. Observa-se a teoria dos dois espaços ou das duas casas segundo Little (1987), pela qual as crianças eram consideradas normais ou portadoras de excepcionalidade. Dessa forma a educação das crianças era ajustada de acordo com a classificação das mesmas para um modelo comum (para crianças normais) ou segregado (para crianças excepcionais), podendo também ser os dois modelos combinados pressupondo-se que o grupo de alunos seria homogêneo.
- a terceira fase constitui a fase da integração, concebida a partir do final da década de 1960 e início de 1970. Neste período, ocorre uma mudança filosófica em direção à ideia de educação integrada, passando-se a aceitar crianças com deficiência nas escolas regulares, estando estes presentes na sala de aula comum ou em ambientes menos restritivo possível. No entanto, os alunos são integrados à classe regular adaptando-se conforme as estruturas do sistema escolar.
- a quarta fase, a da inclusão, se dá no início da década de 1980, que intensificou a atenção à necessidade de educar os alunos com deficiências no ensino regular, procurando por meio do processo educacional promover o crescimento humano desenvolvendo capacidades, habilidades e diferentes possibilidades para a conquista da sua autonomia.

Segundo Silva (2007), a partir do ato ao pensamento, a criança se liberta das sensações e percepções e é partindo do ato que o homem estrutura seu pensamento se transformando num ser social e integrado.

Impossível não mencionar Piaget, segundo o qual a inteligência humana se justifica na adaptação do homem ao mundo exterior em dois sentidos: assimilação vai do mundo exterior à criança e acomodação, vai da criança para o mundo exterior.

PREPARO PROFISSIONAL

Para Lopez (2011) o professor atua como mediador, ou seja, é aquele que propicia “a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação concebida” durante o processo educacional, favorecendo desenvolvimento.

O profissional da educação deve estar preparado para conduzir da melhor forma o processo de inclusão e adaptação da criança portadora do transtorno de espectro autista.

Muitos dos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sala de aula. Há uma queixa geral de estudantes de pedagogia, de licenciatura e dos professores: “Não fui preparado para lidar com crianças com deficiência” (LIMA, 2002, p.40).

Em decorrência dessa ansiedade e insegurança, tem ocorrido o crescimento de um processo de preparo dos professores, no entanto Alves (2009) ainda relata que para uma educação inclusiva mais efetiva é necessário capacitar toda a equipe de funcionários da escola que terão contato com a criança e não somente o professor, sem isso a adaptação do aluno não apresentará os resultados adequados. “Esta preparação, com todos os profissionais serve para promover o progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas.” (ALVES, 2009, p.45,46).

A escola tem exercido um papel cuidador em relação à criança autista, muitas disponibilizam, na rede particular, ajudadores e salas de aceleração, porém sem resultado adequado, já que nesses casos, a inclusão não se efetiva já que a criança é tratada de forma isolada e assim ela não se desenvolverá socialmente, não há relacionamento com o grupo. É necessário adequar o método de ensino e a escola para a criança e não o contrário.

De acordo com Barbosa et al (2013) o papel do professor no processo de inclusão da criança com espectro autista.

[...] é ele quem recepciona e estabelece o primeiro contato com a criança, seja positivo ou negativo, dessa forma ele é um grande responsável por efetivar ou não o processo de inclusão, considerando que é seu dever criar possibilidades de desenvolvimento para todos, adequando sua metodologia as necessidades diversificadas de cada aluno. (BARBOSA et al, 2013, p.9)

Segundo Aiello-Vaisberg e Machado (2005 apud Nunes, Costa e Fortes, 2013), deve-se considerar que, toda vez que um ser humano deve defrontar-se com novas realidades, será afortunado quando estas lhe puderem ser apresentadas em pequenas doses.

Assim, a inclusão deve investir no desenvolvimento das inaptidões da criança com espectro autista já que ele costuma apresentar o comportamento de forma restritiva e repetitiva. De acordo com Orrú (2012) o portador de espectro autista, de forma geral, apresenta dificuldade quanto à comunicação, podendo expressar de forma inadequada com tendência a monólogos, dificuldade de compreensão de informações e significados abstratos.

No entanto, as crianças com espectro autista não apresentam apenas dificuldades, muitas possuem habilidades incomuns possibilitando a superação em outras áreas com deficiência. Observação de detalhes e mecânica, interesse na área de tecnologia, retenção de conceitos e regras e sequências; ou grande habilidade musical e intensa concentração, além de aptidão artística e cálculos matemáticos são algumas das habilidades exemplificadas no Manual para Escolas (2006).

Pesquisas tem demonstrado que não comunicar que a criança é portadora do espectro autista tem obtido resultados melhores porque não há a limitação da criança diante do professor, assim o profissional consegue desenvolver outras capacidades além do que foi programado em aula, respeitando a individualidade do desenvolvimento da criança.

Para que haja uma inclusão verdadeira é imprescindível que haja participação da família, já que o professor não tem condições de observar o comportamento da criança fora da sala de aula. Segundo Alexandre (2015), essa integração entre família e escola é essencial uma vez que, o comportamento das crianças com espectro autista pode ser influenciado pelo ambiente onde estão inseridas. As informações fornecidas pela família são essenciais para que a escola tenha condições de criar e planejar atividades para desenvolver o processo de aprendizagem para que a criança com espectro autista ganhe autonomia em suas relações com o grupo.

De acordo com Castro, Asa e Pimentel (2009, p.7), o processo de inclusão depende do atendimento das necessidades das crianças que são inseridas, sendo imprescindível a observação e “significa estar disposto a buscar pistas e indícios que apontem para a melhor forma de ajudá-los a aprender.”

Pode-se considerar que o diagnóstico correto da criança com espectro autista é primordial para que a escola tenha condições de lidar com a especificidade que o espectro apresenta e também proporcionar dados reais para análise desse processo de inclusão, diferenciando-os de outros tipos de transtornos.

O nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno. O aluno deve ser avaliado para colocá-lo num grupo adequado, considerando a idade global, fornecida pelo PEP-R, desenvolvimento e nível de comportamento. É de responsabilidade do professor a atenção especial e a sensibilização dos alunos e dos envolvidos para saberem quem são e como se comportam esses alunos autistas. (SANTOS, 2008, p. 30)

Segundo Gomes e Mendes (2010) as pesquisas sobre autismo no ambiente escolar são realizadas com poucos participantes e estudos de caso específicos e que mesmo retratando a situação atual “não permitem avaliar adequadamente políticas de sistemas educacionais em maior escala para a escolarização de crianças e jovens com autismo.” De acordo com o estudo realizado pelas autoras, há uma grande variação nas fases de educação da criança com espectro autista, quanto à frequência e permanência em sala de aula, o conhecimento desses dados é essencial para que os profissionais da educação consigam avaliar e adequar os métodos adotados para inclusão.

No que se refere à permanência em sala de aula, 80% dos alunos da educação infantil, 40% do 1º ciclo e 60% do 2º e 3º ciclos permaneciam em sala de aula durante todo o tempo da jornada escolar; o restante dos alunos não permanecia em sala de aula ou permanecia “às vezes”. Esses dados sugerem que na educação infantil pode ser mais fácil manter alunos com autismo em sala de aula comum, contrariamente ao 1º ciclo, no qual a porcentagem de alunos fora da sala de aula é superior a porcentagem dos que nela permanecem o tempo todo e durante todos os dias da semana. (GOMES E COSTA, 2010, p. 36)

No mesmo estudo, resultado semelhante é observado no que se refere à participação nas atividades executadas em grupo, sendo considerada baixa quando no 1º ciclo, “Sobre a realização de atividades idênticas às dos colegas ou a realização de atividades diferenciadas, observa-se que na educação infantil, a porcentagem de alunos que realizava tarefas idênticas e diferenciadas é a mesma.” Já no que diz respeito à comunicação observou-se que os alunos interagiam sempre ou “às vezes”.

Dessa forma, confirma-se a obtenção de dados reais sobre a inclusão de crianças com espectro autista essencial para direcionar o planejamento de atividades a serem desenvolvidas no ambiente escolar e também facilitar a compreensão do processo de inclusão.

Segundo Barbosa et al (2013, p. 19) cabe ao professor o desenvolvimento da autoconfiança e a independência na criança com espectro autista, pois são características ausentes em sua personalidade, bem como criar condições para a execução de atividades “de acordo com o grau de conhecimento da criança, para que ela possa desempenhar as atividades de forma correta,

possibilitando o surgimento de novas aprendizagens e o avanço no desenvolvimento de atividades escolares.”

Diante de tantas especificidades, a inclusão da criança com espectro autista deve ser feita com consciência sobre suas limitações e dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com espectro autista é uma realidade. As dificuldades são inumeráveis, já que cada uma apresenta uma especificidade que deve ser observada e trabalhada pelo professor. Pode-se afirmar que se trata de um grande desafio educacional. É necessário compreender que a inclusão se faz mediante a inclusão, ou seja, os processos educacionais são desenvolvidos mediante o surgimento das dificuldades de inclusão e com a discussão dessas dificuldades enfrentadas pelos educadores, a fim de que sejam encontradas novas formas de educar.

Além de assegurar o acesso da criança com espectro autista é necessário garantir também sua permanência na escola, isso somente será possível, se professores obtiverem as condições e conhecimento necessários para que ambos, professores e alunos atinjam níveis de desenvolvimento adequado.

Dessa forma é importantíssimo que, embora existam posicionamentos divergentes, o professor possua conhecimento sobre o transtorno de espectro autista, suas características, formas de desenvolvimento, comportamentos apresentados, capacidades e inabilidades através de formação específica para que a aprendizagem pelo aluno ocorra, respeitando-se sempre a unicidade de cada criança, e atualmente os profissionais e educação não recebem esse preparo.

Promover a adequação da escola, seja com a preparação física do ambiente, além do comprometimento de todos os indivíduos que fazem parte do relacionamento da criança com transtorno do espectro autista como a família, educadores nesse processo de inclusão é essencial para que haja sucesso no processo de inclusão, com a utilização de um planejamento sólido.

Durante a elaboração deste artigo percebeu-se a carência de produções científicas relacionados ao tema, o que denota que pesquisas quanto ao processo de aprendizado e planejamento pedagógico ainda não são considerados para produção científica.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, K. D. **Transtorno do Espectro ;Autismo e a inclusão escolar**. Centro de Ciências Humanas Letras e Artes. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2015.

ALVES F. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. Rio de Janeiro, WAK EDITORA, 2009.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, Amanda M., ZACARIAS, Jaqueline da Cruz, MEDEIROS, Kesia N., NOGUEIRA, Ruth Kesia S.. **O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo**. XI Congresso Nacional de Educação. PUC Curitiba, 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de**

Inclusão. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 14 de maio 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Evolução da Educação Especial no Brasil. Dados do Censo Escolar 2006 (MEC/INEP).** Disponível em: . Acesso em: dezembro /2020.

CARVALHO, Rosita E. **A nova LDB e a Educação Especial.** 4ª Edição. WVA. Rio de Janeiro. 2007.

CASTRO, ASA., and PIMENTEL. **Psicomotricidade - Perspectivas multidisciplinares.** Artmed. São Paulo, 2004

_____, **Desafios e perspectivas na inclusão escolar.** In: DÍAZ, F., et al., orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas.** Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 303-312. FONSECA, Vitor da. **Escola, escola, quem és tu?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FACION, J. R. **Inclusão Escolar e as suas Implicações.** Curitiba: IBPEX, 2005.

LE BOULCH, Jean. **Desenvolvimento psicomotor: do nascimento até os seis anos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LIMA PA. **Educação Inclusiva e igualdade social.** São Paulo; AVERCAMP, 2002.

LITTLE, Donald M. **Un crime contre l'enfance** – In: Éducation/Intégration. Montreal: L'Institut G. Allan Roeher. 1987.

LOPEZ, J. C. **A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas: contribuições psicopedagógicas.** 2011. Trabalho final do curso (Especialização em psicopedagogia clínica e institucional) - Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED, Brasília, 2011.

MANUAL PARA AS ESCOLAS. Autismo & Realidade. 2011. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/Manual_para_as_Escolas.pdf>. Acesso em 14 de maio 2021..

NUNES. F.C., COSTA. J. S, FORTES. M. T. G.. **O Papel da Família na Interação de Crianças Portadoras da Síndrome de Down no Meio Social.** 2016. Disponível em:< www.profala.com>. Acesso em: 14 de maio 2021.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SANTOS, A. M. T. dos. **Autismo: desafio na alfabetização e no convívio escolar.** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Distúrbios de Aprendizagem). Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo, 2008. Disponível em: < <http://www.crda.com.br/tccdoc/22.pdf>>. Acesso em: 14 de maio 2021

SILVA, Brígida Karina Liechocki Nogueira. **INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN.** Pesquisa apresentada no IX Congresso Nacional de Educação, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009

SILVA, Viviane Aguilar da. **Ambientes e Fatores Estimuladores** – da Educação Física Escolar Ao Alto Rendimento. Artigo apresentado no XI Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, Niterói, RJ, 2007

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia. 1990.

MITOSE: ASPECTOS DE UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO MÉDIO

VINICIUS DE ALMEIDA MIRANDA

Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade de Santo Amaro (2013), Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação Paulistana (2020), Pós-Graduando em Gestão Escolar pela Faconnet (2021) e Professor de Ensino Fundamental II e Médio de Ciências na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.



RESUMO

O ensino da divisão celular para alunos do ensino médio é uma produtiva atividade quando são abordados os tópicos de estudo com uma metodologia clara e direcionada, presando pelo melhor entendimento do aluno baseado na sua inteiração com os conteúdos propostos. Selecionar o material e condensá-lo para um número pequeno de aulas exige muita cautela, principalmente quando se trata de alunos que não tem intimidade com as Ciências Biológicas, mais precisamente a Biologia Celular. Usar um vasto material de apoio para preparação das aulas é mais efetivo, pois possibilita uma dinâmica comparativa entre autores que torna muito rico o material final de estudo. Com vistas a refletir sobre o conteúdo de mitose, deu-se a construção desse trabalho para abordar o tema sem negligenciar nenhum dos importantes aspectos desse fundamental processo de manutenção da integridade estrutural dos seres vivos, além de importante estratégia de reprodução para alguns deles.

Palavras-chave: Mitose; Biologia; Ensino; Educação; Ciclo celular.

INTRODUÇÃO

O ensino e o estudo sempre estiveram ligados e assim permanecerão, e para isso é necessário que haja uma constante reflexão a respeito da qualidade do ensino e pesquisa. Para demonstrar a importância da fundamentação dos estudos para preparação de uma aula este trabalho irá abordar o ensino da mitose no ensino médio, ressaltando suas perspectivas científica e educativa.

A produção de material técnico que ampare a discussão da prática educativa enquanto fonte de estudo para o profissional docente justifica a produção deste trabalho.

Levando em conta que cada ciência tem um código próprio, além de uma estrutura elaborada com base em parâmetros exclusivos, é fundamental que o aluno se aproprie desses códigos, dos conceitos e dos métodos relacionados a cada uma das ciências, a fim de que compreenda a relação entre ciência, tecnologia e sociedade, ampliando as possibilidades de participação efetiva nesse mundo (BRASIL, 1997). Sendo assim, considerar o estudo particularizado das Ciências Biológicas (Biologia) é fundamental para que se interaja e aprenda os códigos intrínsecos à essa ciência.

A Biologia é a Ciência encarregada do estudo da vida em suas mais variadas formas e tipos, independentemente de quais sejam as características de um organismo ou população, cabe a ela o estudo de sua formação e seus hábitos capazes de perpetuar a sua existência. Vale lembrar que um sistema vivo é resultado da interação de seus componentes, vivos ou não, uma vez que estão habitando um mesmo ambiente. Cabe ressaltar que as formas de vida estão sujeitas a alterações com o passar do tempo e no espaço em que habitam, causando, por consequência, transformações no ambiente (BRASIL, 1997).

ALBERTS e col. (2011) definem o ser vivo como formado por uma ou mais células, que por sua vez são pequenas unidades limitadas por membranas, preenchidas com uma solução aquosa concentrada de compostos e dotadas de uma capacidade extraordinária de criar cópias delas mesmas.

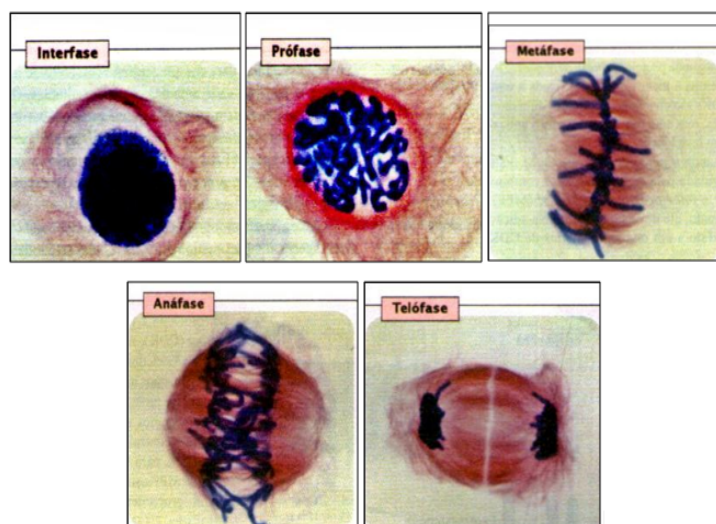
Dentre os tipos de organismos vivos, podemos classifica-los em dois grandes grupos: unicelulares ou multicelulares.

Os organismos unicelulares são formados por uma única célula, ou seja, todo o organismo se resume a uma unidade de formação. Como exemplo temos: bactérias, algas, protozoários.

Já os organismos multicelulares são formados por comunidades de células derivadas do crescimento e do processo de reprodução celular chamado de Divisão Celular, que se iniciou a partir de uma única célula fundadora. Cada ser vivo multicelular é uma colônia de células individuais que realizam funções especializadas e, por vezes, coordenadas por complicados sistemas de comunicação (ALBERTS e col., 2011). Como exemplo de seres multicelulares temos: animais (inclusive humanos), plantas, fungos.

Assim sendo, torna-se importante e indispensável o estudo da Mitose no ensino médio, pois ela é o processo responsável pelo desenvolvimento, crescimento e manutenção dos seres vivos. Afinal, além de iniciar a formação do corpo de um ser vivo, a mitose é responsável pela reposição de células mortas ou a formação de tecido novo em partes do corpo. A exemplo disso, temos processo de formação de meristema apical de raiz de cebola (Figura 1)

Figura 1- Divisão celular em meristema apical de raiz de cebola



Fonte: PIERCE, 2004.

O conhecimento dos processos básicos de divisão celular é de fundamental importância para que o aluno do ensino médio compreenda as diversas áreas da biologia. A ciência como instrumento de pesquisa e ensino se torna cada vez mais perceptível dentre as diferentes necessidades do processo educacional.

O entendimento do aluno quanto às características estruturais e funcionais dos seres vivos, inclusive a sua própria, desperta a sua curiosidade para assuntos correlatos, como a genética, a histologia, a embriologia e a evolução, sendo estimulado a uma procura contínua de mais conhecimento.

Desse modo, vale frisar a importância do levantamento bibliográfico, não apenas para o aluno, mais também para o professor, que fará com isso um aprofundamento dos seus estudos acadêmicos e poderá identificar não apenas potencialidades para o estudo, como também antever, pela ótica do aluno, as dificuldades que podem se esconder em um tema tão rico como o estudo da conformação celular dos seres vivos.

O levantamento bibliográfico pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação. Não se pode definir de imediato que material deverá ser consultado. A experiência, porém, demonstra que é muito importante buscar esclarecer os principais conceitos que envolvem o tema de pesquisa, procurar um contato com trabalhos de natureza teórica capazes de proporcionar explicações a respeito, bem como com pesquisas recentes que abordam o assunto (GIL, 2002).

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA CICLO CELULAR

A capacidade de crescer e se reproduzir são atributos fundamentais de todas as células. No caso das células eucariontes, o processo básico de gênese de novas células obedece a um padrão cíclico que começa com o crescimento celular, determinado por um aumento quantitativo coordenado dos milhares de moléculas que a célula possui, inclusive seu material genético, e culmina com a partição da célula inicial em duas células-filhas. As células originadas repetem o ciclo, e o número de células aumenta exponencialmente. Este processo é denominado ciclo de divisão celular ou, simplesmente ciclo (JUNQUEIRA e CARNEIRO, 2005).

Esse ciclo de duplicação e divisão, conhecido como ciclo celular, é o principal mecanismo pelo qual todos os seres vivos se reproduzem, se desenvolvem, crescem e renovam suas células. Os detalhes do ciclo celular variam de organismo para organismo e, em um mesmo organismo em diferentes momentos e locais ao longo de sua vida (ALBERTS e col., 2011).

O ponto crucial do ciclo celular é duplicar precisamente todo o DNA dos cromossomos e então distribuir de modo preciso as cópias para as células-filhas, geneticamente idênticas. Visto ao microscópio, os dois eventos mais dramáticos do ciclo são a separação das cromátides-irmãs e a citocinese. Esses dois processos juntos constituem a fase M (mitose) do ciclo celular (ALBERTS e col., 2011).

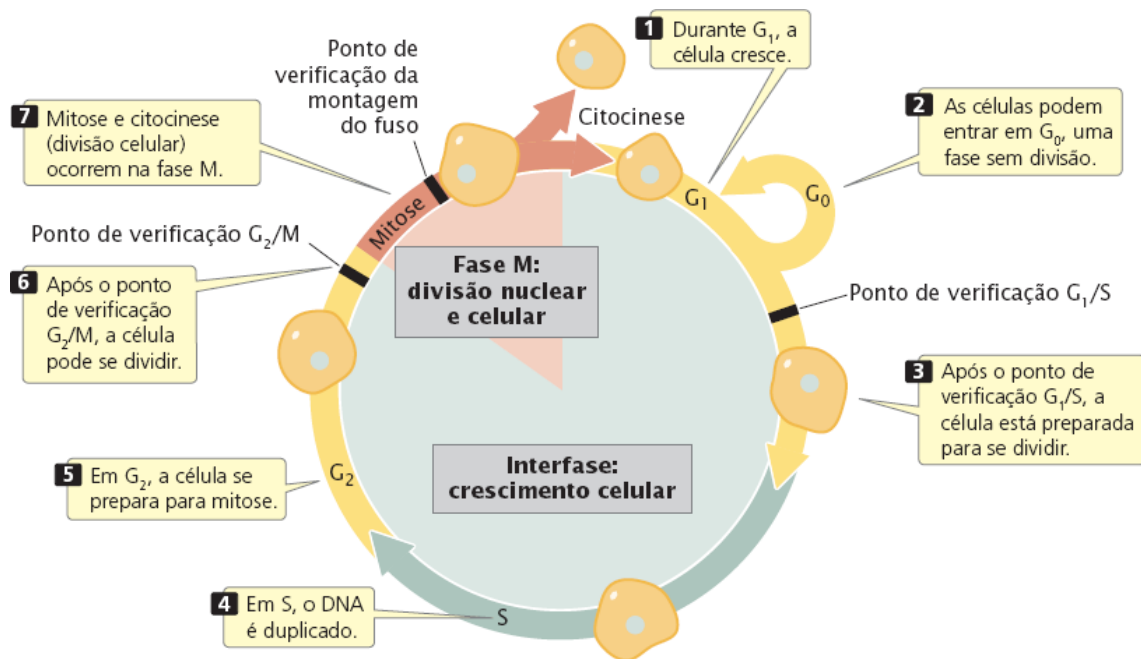
GILBERT (2003) resume o ciclo celular nas células somáticas da seguinte forma: Após a mitose (M), temos o intervalo da pré-replicação (G₁), em seguida acontecendo a síntese do DNA (S). Após o período da síntese, há o intervalo pré-mitótico (G₂), seguido pela mitose (M).

O ciclo celular é um processo contínuo, dividido em fases apenas para facilitar seu estudo. As duas fases principais são a interfase e a mitose (BORGES-OSÓRIO e ROBINSON, 2001).

A interfase é muito ativa. Nela, a célula não só continua a realizar as funções bioquímicas básicas da vida como também duplica seu DNA e as outras estruturas celulares na preparação para a divisão (BORGES-OSÓRIO e ROBINSON, 2001). A Mitose é o processo pelo qual a célula se divide formando duas cópias de igual constituição genética, ou seja, células com cópias exatas do DNA da célula primária que se dividiu.

BORGES-OSÓRIO e ROBINSON (2001), explicam mais detalhadamente o processo de divisão celular, explicitando que a interfase subdivide-se nos períodos G₁, S e G₂ (G do inglês *gap*, intervalo na duplicação do DNA; S, do inglês *synthesis*, síntese de DNA) (Figura 2). Durante o período G₁, a célula sintetiza proteínas, lipídios e glicídios. Tais moléculas serão utilizadas para a formação das membranas das duas novas células que se formarão a partir da célula original. G₁ é o período do ciclo celular que mais varia em duração entre os diferentes tipos de células. Células de crescimento lento, como as do fígado, permanecem em G₁ por vários anos, enquanto as células de crescimento rápido, como as da medula óssea, permanecem nessa fase por 16 a 24 horas. Células embrionárias precoces podem omitir inteiramente o período G.

Figura 2- Ciclo celular



Fonte: PIERCE, 2016.

No período S há grande atividade de síntese de DNA. Na maioria das células humanas essa fase dura de 8 a 10 horas. Algumas proteínas são também sintetizadas nesse período, inclusive as que formam a estrutura do fuso mitótico (BORGES-OSÓRIO e ROBINSON, 2001).

No período G₂ a célula sintetiza mais proteínas e as membranas que serão utilizadas para envolver as duas células descendentes. Esse período é relativamente curto, durando cerca de 3 a 4 horas em células como as da medula óssea, por exemplo (BORGES-OSÓRIO e ROBINSON, 2001).

A mitose tem um tempo de duração que varia de célula para célula em uma mesma espécie. Na espécie humana, por exemplo, em células de medula óssea, o período de divisão tem duração de 30 minutos a 1 hora (BORGES-OSÓRIO e ROBINSON, 2001).

A duração de cada uma dessas etapas da interfase e da mitose varia entre os diferentes tipos celulares e entre os diversos organismos (Tabela 1).

Tabela 1: Relação de tempo do ciclo celular em diferentes organismos

Organismos	Fases do ciclo celular			
	(Duração em h)			
	G ₁	S	G ₂	M
<i>Vicia faba</i>	4,9	7,5	4,9	2,0
<i>Tradescantia paludosa</i>	1,0	10,5	2,5	3,0
Camundongo (fibroblasto)	9,1	9,9	2,3	0,7
Hamster chinês(fibroblasto)	2,7	5,8	2,1	0,4

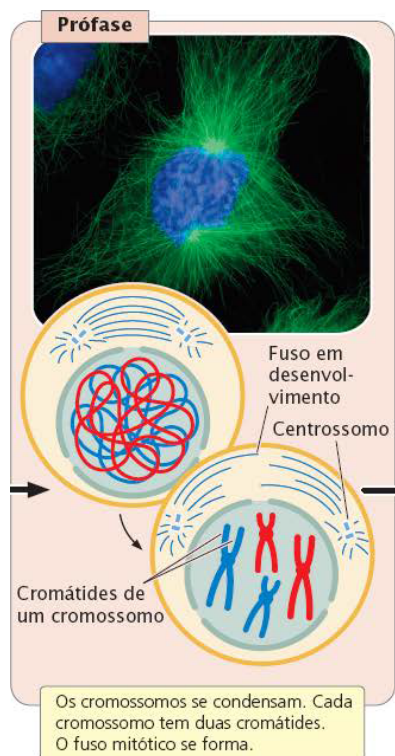
Fonte: VIDAL e MELLO, 1987.

MITOSE

A Mitose é um processo contínuo, mas para ser facilmente compreendido costuma-se dividi-lo em fases: prófase, metáfase, anáfase e telófase (BORGES-OSÓRIO e ROBINSON, 2001).

A prófase (Figura 3) inicia-se pela condensação da cromatina (DNA associado a proteínas estruturais) que foi duplicada na fase S e, portanto, está formada por duas cópias chamadas de cromátides-irmãs. A cromatina torna-se mais curta e espessa, sendo claramente visível no final da prófase, podendo ser chamada de cromossomo. As duas cromátides-irmãs de cada cromossomo permanecem unidas pelo centrômero. Enquanto isso a membrana nuclear é desintegrada, os nucléolos desaparecem, os cromossomos espalham-se dentro da célula e forma-se o fuso mitótico. Esse fuso consiste de microtúbulos formados por uma proteína chamada tubulina, visíveis ao microscópio como fibras em fuso. Essas fibras ligam o cinetócoro, estrutura situada junto ao centrômero dos cromossomos, aos centríolos, estruturas que constituem o ponto de origem do fuso. Com o desaparecimento da membrana nuclear, a prófase atinge seu final e a célula entra em metáfase (BORGES-OSÓRIO e ROBINSON, 2001).

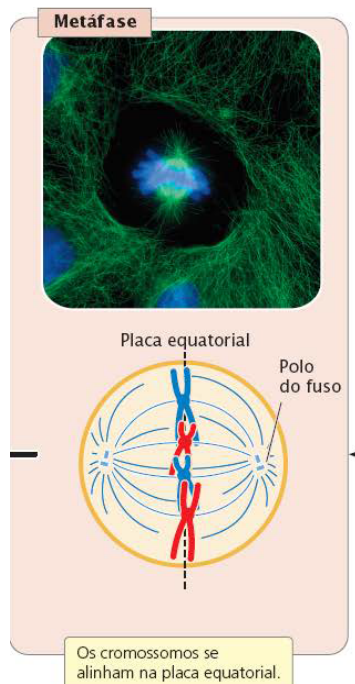
Figura 3- Prófase



Fonte: PIERCE, 2016.

Durante a metáfase (Figura 4), os cromossomos atingem o máximo de condensação (aqui o DNA dos cromossomos mede cerca de 1/10.000 do seu comprimento natural) e localizam-se, aleatoriamente, na zona equatorial da célula, mostrando-se ligados aos centríolos por meio das fibras do fuso mitótico. Ao fim da metáfase as cromátides-irmãs iniciam sua separação, até ficarem unidas somente pelos centrômeros (BORGES-OSÓRIO e ROBINSON, 2001).

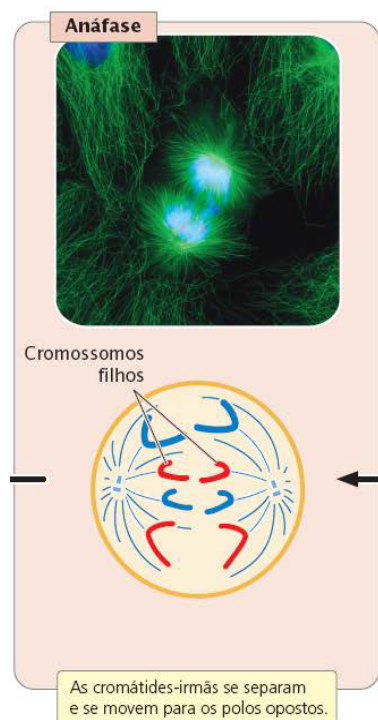
Figura 4 – Metáfase



Fonte: PIERCE, 2016.

No período de anáfase (Figura 5), o centrômero de cada cromossomo duplica-se, e as cromátides-irmãs, agora chamadas de cromossomos-filhos vão se separando e dirigindo para os polos da célula. O papel dos centrômeros é aqui muito importante, pois são eles que orientam adequadamente os cromossomos para as extremidades da célula. O papel dos microtúbulos do fuso é também importante, pois é a eles que os centrômeros (por meio dos cinetócoros) se ligam. Os cromossomos sem cinetócoro perdem-se, não se orientam em direção aos polos celulares. A função dos microtúbulos do fuso pode ser demonstrada pelo tratamento com colchicina, a qual impede a agregação da tubulina e dissolve os microtúbulos. Isto perturba o arranjo cromossômico na zona equatorial da célula e impede seu movimento anafásico (BORGES-OSÓRIO e ROBINSON, 2001).

Figura 5 - Anáfase

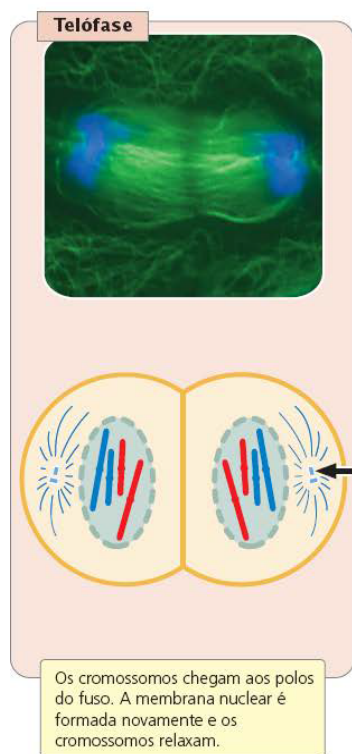


Fonte: PIERCE, 2016.

Encerrando a mitose (Figura 6), tem-se a telófase onde, após os dois conjuntos cromossômicos

atingirem os polos opostos da célula, os cromossomos apresentam-se descondensados, as fibras do fuso se desintegram e a tubulina fica armazenada na célula. Formam-se novas membranas nucleares e a célula começa a se dividir. As organelas também se dividem ou distribuem-se para o citoplasma das duas novas células (BORGES-OSÓRIO e ROBINSON, 2001). O processo de separação da membrana celular, isoladamente, pode ser separado da telófase como uma subfase chamada de citocinese, ou clivagem celular, caracterizada pelo aparecimento de um sulco no equador da célula durante a segunda metade da telófase (ROBETIS e HIB, 2006).

Figura 6 - Telófase



Fonte: PIERCE, 2016.

Como resultado desse processo, surgem duas células geneticamente iguais à célula-mãe, isto é, com a mesma quantidade de material genético. Estas células-filhas são menores e encontram-se na fase G_1 . De acordo com o tipo celular ao qual pertencerem, reiniciarão posteriormente um novo ciclo de divisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar o estudo das Ciências Biológicas como algo monótono e engessado é um engano danoso. Logo, faz-se necessário que cada tema trabalhado no ensino seja planejado de modo a propiciar ao estudante um envolvimento com os conteúdos e aplique-os ao seu cotidiano. E quando pensado o ensino de adolescentes ou adultos do ensino médio isso é ainda mais importante, pois esses têm um senso crítico mais afinado e dispõe de maior acesso ao conhecimento pelas vias virtuais.

A Biologia como disciplina escolar é essencial para o discente entender a relação dos indivíduos com o meio e a formação das populações e suas dinâmicas envolvidas, e por isso o estudo da mitose é figura principal no tema da biologia celular, ramo que estuda os tipos de células, sua reprodução e funcionamento.

Como visto acima, a mitose é um conteúdo extremamente interessante e que possibilita ao

docente a interdisciplinaridade uma vez que a matemática é usada para cálculos de reprodução celular, a geografia pode figurar na pressão ambiental enquanto influenciadora de mudanças celulares, a química atuando na formação molecular, a história podendo retroagir à ciência pré-citologia e o impacto do descobrimento das células na ciência e sociedade como um todo.

Estudar a mitose transpassa o conteúdo curricular, pois permite ao docente que ele interaja com as experiências dos alunos e possa assim acompanhá-lo em reflexões a respeito da influência desse processo no trabalho, família ou próprio corpo. Ou seja, conhecer o processo de mitose permite ao aluno conhecer a si mesmo enquanto organismo vivo.

Com isso, ressalta-se a importância do estudo da mitose no ensino médio, para que o aluno possa interagir com a base da biologia celular e assim desenvolver seu processo de construção do conhecimento com segurança de estar preparado para evoluir continuamente e assim fundamentar-se de informações pertinente ao seu melhor preparo para o mercado de trabalho e convívio social, além do entendimento da importância que exerce no meio em que habita e, por sua vez, a desse para sua sobrevivência saudável.

REFERÊNCIAS

- ALBERTS, B. e col. **Fundamentos da Biologia Celular**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed. 2011. 840 p.
- BONZANINI, T. K. **Avanços Recentes Em Biologia Celular E Molecular, Questões Éticas Implicadas E Sua Abordagem Em Aulas De Biologia No Ensino Médio: Um Estudo De Caso**. 2005. 178 p. Tese. Faculdade de Ciências. Universidade de São Paulo. Bauru, 2005.
- BORGES-OSÓRIO, M. R.; ROBINSON, W. M.. **Genética Humana**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed. 2001. 459 p.
- Brasil escola: <http://exercicios.brasilecola.com/biologia/exercicios-sobre-mitose.htm#resposta-3004>. Acesso em: 21-10-2012, 20:18.
- BRASIL. Secretaria De Educação Fundamental. **Introdução ao Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM)**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.
- BRASIL. Secretaria De Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM)**. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BRASIL. Secretaria De Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- COOPER, G. M.; HAUSMAN, R. E. **A Célula: Uma Abordagem Molecular**. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2007. 716 p.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas. 2002. 175 p.
- GILBERT, S. F. **Biologia do Desenvolvimento**. 5ª edição. Ribeirão Preto: FUNPEC. 2003. 921 p.
- GRIFFITHS, A. J. F. e col. **Introdução a Genética**. 9ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2008. 712 p.

- GUERRA, M. **Introdução à Citogenética Geral**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara KooganRJ. 2000. 142 p.
- JUNQUEIRA, L. C. e CARNEIRO, J. **Biologia Celular e Molecular**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005. 302 p.
- JUNQUEIRA, L. C. e CARNEIRO, J. **Histologia Básica**. 10ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2004. 268 p.
- PIERCE, B. A. **Genética: Um Enfoque Conceitual**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2004. 758 p.
- PIERCE, B. A. **Genética: um enfoque conceitual**. Tradução Beatriz Araujo do Rosário. - 5. ed. - Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016.
- RAVEN, P. H.; JONHSON, G. B. **Biology**. 6ª edição. McGraw-Hill Science. 2001. 1237 p.
- ROBERTIS, E. M. F. de; HIB, J. **Bases da Biologia Celular e Molecular**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara koogan. 2006. 389 p.
- UNISA, Universidade de Santo Amaro. **Diretrizes Para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos da Universidade de Santo Amaro**. São Paulo. 2012. 40 p.
- VIDAL, B. C.; MELLO, M. L. S. **Biologia Celular**. 1ª edição. São Paulo: Atheneu. 1987. 347 p.
- WITHERS, R. **Hereditariedade**. 3ª edição. São Paulo: Melhoramentos. 1993. 155 p.

AGRADECIMENTOS

Não poderia, jamais, esquecer-me da Dra. Carolina Elena Viña Bertolotto, que me orientou no trabalho que deu origem a essa publicação. Agradeço cada conversa, apoio e discussão tão produtivos e instrutivos! Minha gratidão é imensurável!

Não posso deixar de agradecer a meu querido Amigo-Irmão, Rafael Carvalho, que por tantas vezes me auxiliou e fez valer o significado da amizade.

Agradeço a meu amigo Jucie Pereira da Silva, que tantas vezes me fez sorrir, e que assim está em minha memória! Viveu, sorriu e lutou bravamente enquanto cumpria sua missão. Siga em Luz, amigo!

Agradeço a todos aqueles que posso não ter lembrado o nome neste momento, mas que estão comigo, fazem parte da minha lembrança!

Agradeço ainda à Universidade de Santo Amaro pelo aporte no desenvolvimento da pesquisa e revisão bibliográfica.

Por fim, agradeço às rosas que com seu perfume me fazem viajar, e seu vermelho forte -como o sangue!- me remetem à vida.

REVISTA **TERRITÓRIOS**

Profa. Ma. Adriana Alves Farias
Editora-Chefe

Editora EducarRede
Lauzane Paulista | SP
Rua João Burjakian, 203
CEP 02442-150 São Paulo / SP

Fale Conosco

POLO LAUZANE
Fone: 11 2231-3648
WhatsApp 11 99588-8849