V5 - N.10 - OUTUBRO 2023

REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA TERRITÓRIOS

ARTIGOS

INSTITUTO EDUCAR
Evolução Funcional

ISSN 2596-3309
ISSN 2596-3295
DOI 10.53782

Revista Territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias
vol.5, n.10 (out. 2023) - São Paulo: Educar Rede, 2023.

431 p: il. color.

Mensal
Modo de acesso: <http://www.revistaterritorios.com.br/>
ISSN 2596-3309 (Digital) – ISSN 2596-3295 (Impressa). –DOI 10.53782

1.Educação. 2. Projetos educacionais. 3. Educação infantil. 4. Comunicação oral.
5. Língua materna e educação. 6. Escolas – organização e administração.
7. Educação - finalidades e objetivos. 8. Língua portuguesa – estudo e ensino
9. Pandemia, 10. Covid 19. 11. Literatura infanto-juvenil. 12. Incentivo à leitura.
13. Contos de fadas. 14. Ensino remoto. 15. Tecnologia educacional. 16. Alfabetização.
17. Dificuldade de aprendizagem. 18. Aprendizagem. 19. Xadrez – jogo.
20. Jogos educativos. 21.Esportes. 22. Educação física para crianças.
23. Educação física- desenvolvimento. 24. Crianças – cuidados e higiene.
25.Avaliação educacional. 26. Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade.
27. Educação inclusiva. 28. Descalculia. 29. Capacidade matemática em crianças.
30. Brincadeiras 31. Brinquedos educativos. 32. Currículos. 33. Música na educação.
34. Arte na educação. 35. Língua inglesa – estudo e ensino. 36. Lactantes
37. Linguagem. 38. Fala. 39. Educação sexual para crianças. 40. Arte – estudo e ensino.
41. Inclusão escolar. 42. Educação especial. 43. Educação – Brasil – aspectos socais.
44. Pluralismo cultural. 45. Linguagem e Internet. 46. Usuários da Internet- linguagem (Neologismo, gírias, etc.).

.

CDD 370

Catalogação: Maria Inês Meinberg Perecin – Bibliotecária – CRB – 8/5598

EDITORIAL

O USO DE CELULAR NA SALA DE AULA

A tecnologia mudou drasticamente a forma como vivemos, trabalhamos e, é claro, aprendemos. Hoje em dia, os smartphones se tornaram uma extensão das nossas mãos, nos proporcionando acesso instantâneo a uma enorme quantidade de informações. No entanto, o uso generalizado desses dispositivos nas salas de aula levanta questionamentos sobre sua utilização adequada durante o processo de ensino e aprendizagem. Neste editorial, vamos discutir sobre o uso responsável dos celulares em sala de aula, explorando os benefícios e desafios dessa prática.

A educação precisa evoluir para acompanhar os avanços tecnológicos e as mudanças nas expectativas dos alunos. Os smartphones têm o potencial de melhorar a experiência de aprendizado de várias maneiras. Eles podem ser utilizados como ferramentas para pesquisa instantânea, permitindo que os estudantes tenham acesso rápido e eficiente às informações relevantes. Além disso, os aplicativos educacionais podem transformar um dispositivo que muitas vezes é visto como uma distração em uma ferramenta eficaz para aprender.

Apesar de seu potencial, o uso indevido de telefones celulares na sala de aula pode ter um impacto negativo no ambiente de aprendizado. A distração causada por mensagens de texto, mídias sociais e jogos pode reduzir a concentração dos alunos e afetar negativamente seu desempenho acadêmico. Além disso, a falta de igualdade no acesso a dispositivos de alta qualidade pode levar a disparidades no processo educacional, já que nem todos os estudantes possuem os mesmos recursos disponíveis.

Em vez de lutar contra a maré da tecnologia, as instituições educacionais podem abraçar a mudança e usá-la a seu favor. Isso inclui o desenvolvimento de currículos que integrem dispositivos móveis de maneira eficaz, aproveitando os recursos digitais para enriquecer a experiência de aprendizado. Ao fazê-lo, não apenas os educadores ajudam os alunos a adquirir habilidades digitais valiosas, mas também preparam os jovens para um mundo cada vez mais orientado pela tecnologia.

O uso de celulares em sala de aula é um tema complexo e controverso, mas não há dúvida de que os dispositivos móveis vieram para ficar. A chave para o sucesso está em encontrar um equilíbrio entre aproveitar as oportunidades oferecidas pela tecnologia e manter um ambiente de aprendizado focado. Com educação e diretrizes adequadas, é possível transformar os celulares em aliados valiosos no processo de ensino e aprendizagem, preparando os alunos para o mundo digital em constante evolução.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Editora-chefe - REVISTA TERRITÓRIOS

Conselho Editorial
Prof.ª Adriana de Souza
Prof.ª Alessandra Gonçalves
Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva
Prof.ª. Andrea Ramos Moreira
Prof.ª Drª Daniela Oliveira Albertin de Amorin
Prof.ª Debora Banhos
Prof.ª Juliana Mota Fardini Gutierrez
Prof.ª Juliana Petrasso
Prof.ª Marina Oliveira Reis
Prof.ª Priscilla de Toledo Almeida
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe
Prof.ª Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos
Prof.ª Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Programação Visual e Diagramação
Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico
Instituto Educar Rede

COPYRIGHT
Revista Territórios, Educar Rede.
Volume 5, Número 10 (Outubro) - SP
ISSN 2596-3309 (Digital)
ISSN 2596-3295 (Impressa)
DOI 10.53782
SITE: http//www.revistaterritórios.com.br
Rua João Burjakian 203
Lauzane Paulista - SP
CEP: 02442150

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

SUMÁRIO

07 PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALINE MORGANA APARECIDA OLMEDILHA SABINO

15 A ORALIDADE, A LEITURA E A ESCRITA
ANDREIA DA ROCHA PEÇANHA

27 ANALISANDO O CENÁRIO DO ENSINO NO BRASIL: O TRABALHO PEDAGÓGICO E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS
CAMILA MATOS VENESIANO NUNES

37 O GÊNERO DISCURSIVO "NOTÍCIA" NA ESCOLA: UM PLANO DE AULA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I
CLAUDIA VIVIANE RODRIGUEZ DE LIMA

46 ALFABETIZAÇÃO PÓS-PANDEMIA: IMPACTOS DO COVID-19 NAS DEFASAGENS ALFABÉTICAS DOS ESTUDANTES
DANIELA XAVIER DOMINGUES CUNHA

56 A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
EDNALDA MELO SOUZA

63 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO À DISTÂNCIA: DESAFIOS E AVANÇOS DURANTE A PANDEMIA
ELISÂNGELA LÚCIA AMADO

75 AS TECNOLOGIAS DE ENSINO PARA UMA MELHOR APRENDIZAGEM
ENI MARIA MOREIRA

86 COMO APRENDER MESMO COM DIFICULDADES
GABRIELY GONÇALVES SILVA

97 XADREZ ESCOLAR E A IMPORTÂNCIA DO SEU USO COMO FERRAMENTA LÚDICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERSON ALVES DE OLIVEIRA

108 ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO, POPULAÇÃO EM SUA MAIORIA INVISÍVEL
GISELDA LILIANE DA SILVA FEITOSA

117 A IMPORTANCIA DA INICIAÇÃO ESPORTIVA: DESENVOLVIMENTO MOTOR INFANTIL
GISLENE SANDER DA SILVA

130 AMPLIAR AS VIVÊNCIAS...JOGOS DE CONSTRUÇÃO
GLÁUCIA GOUVÊA COELHO

140 EDUCAR E CUIDAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
IVANETE GOUVEIA SILVA

SUMÁRIO

151 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL ALÉM DAS PROVAS TRADICIONAIS
IVONE RODRIGUES DA SILVA

161 INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TDAH NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LEIA NEVES MARIN DIAS

171 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM QUE ENVOLVEM O ENSINO DA MATEMÁTICA: A DISCALCULIA NO CONTEXTO ESCOLAR
LUCIANO DOS SANTOS NUNES

179 AS PRINCIPAIS BARREIRAS AO DESENVOLVIMENTO DAS ARTES VISUAIS DO EDUCANDO DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR
MANOEL MESSIAS VIEIRA NUNES

193 JOGOS E BRINCADEIRAS NA INFÂNCIA
MARCIA DA SILVA GASPAR

202 CURRÍCULO ESCOLAR ATIVO – CAMINHO PARA INCLUSÃO E EQUIDADE
MÁRCIA REGINA BARRELLI

210 A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
MARIA ALDENIR DE JESUS SANTANA

221 LÍNGUA INGLESA X "CURRÍCULO EM AÇÃO" – ANÁLISE DO MATERIAL DE LÍNGUA INGLESA PRODUZIDO PELA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SP
MARIA CAROLINA TONON DA SILVA

230 LINGUAGEM DOS BEBÊS
MARISTELA GOMES FERREIRA

238 A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DO PROFESSOR
MÉRCIA SUELY GOUVEIA DOS SANTOS LONGO

248 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
NATHALIA CORDAZZO DOS SANTOS

258 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM ATIVIDADES LÚDICAS
NÍVEA LIMA

266 AS ARTES VISUAIS E O SEU PODER DE ENSINO APRENDIZAGEM NO ÂMBITO ESCOLAR
PAULA ROBERTA DA SILVA PADILHA

276 A VIOLÊNCIA E AS SUAS CONSEQUÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR
REGINA LOPES DE LIMA

SUMÁRIO

285 ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
RITA DE CÁSSIA ESPÓSITO QUERELLI

292 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
RODRIANE OLIVEIRA RABELO

303 O PODER DE ENSINAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
ROSANGELA ALVES DOS SANTOS

312 A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO APRENDIZADO ESCOLAR
ROSILDA DA SILVA SUZUKI

329 A CIÊNCIA NEUROLÓGICA DE JEROME BRUNER: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
SEBASTIÃO DE BRITO

337 A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS
SHISLAINE MARIA DA SILVA

348 O NOVO FAZER PEDAGÓGICO DIANTE DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO E DA DIVERSIDADE CULTURAL
SILVANA DIAS DOS SANTOS

374 ACESSIBILIDADE DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SUELI MAURICIO DE OLIVEIRA MARTINS

390 A IMPORTÂNCIA DA LUDOPEDAGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SUZANY PEPICELLI

408 INTERNETÊS: A NOVA LINGUAGEM CRIADA PARA O MUNDO VIRTUAL
VIVIAM PATRICIA BUENO

422 CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
VIVIAN FERRANTE

PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PROJECTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ALINE MORGANA APARECIDA OLMEDILHA SABINO
Graduação em Pedagogia e Artes Visuais pelas Faculdades Anhanguera/ Faenac e Metropolitana de Santos (2009 e 2015); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera (2011); Professora de Educação Infantil e Educação Infantil e Ensino Fundamental I na prefeitura de São Paulo no CEI e EMEF CEU Parque Bristol.

RESUMO

A educação infantil tem importante papel no desenvolvimento da criança, ficando, deste modo, explicita a sua importância no âmbito escolar. A educação infantil absorveu um espaço significativo na vida de muitas famílias e propiciou um olhar diferenciado para a sua gestão, pois hoje não pensamos mais na escola infantil como um lugar, apenas, para cuidar e brincar com as crianças, mas em lugar onde se permite dar voz às crianças, às percepções que elas tem. O trabalho por meio por meio de projetos demanda, primordialmente, uma atenta e sensível do professor, uma ligação empática com seu grupo de alunos, partilhando situações de aprendizagem que possam favorecer o surgimento de um tema. Trabalhar com projetos é levar em consideração o que as crianças perguntam, como pensam e de que modo aprendem. É uma forma de organizar o trabalho que, com metas claras de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, proporcione situações significativas nas quais atividades de exploração e criação substituam as rotineiras tarefas de treino e repetição.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Planejamento; Projetos na Educação Infantil.

ABSTRACT

Early childhood education plays an important role in children's development, and its importance in the school environment is therefore clear. Early childhood education has absorbed a significant space in the lives of many families and has led to a different approach to its management, because today we no longer think of early childhood school as a place just for caring for and playing with children, but as a place where children can be given a voice and their perceptions can be heard. Working through projects requires, first and foremost, an attentive and sensitive attitude on the part of the teacher, an empathetic connection with their group of students, sharing learning situations that can encourage the emergence of a theme. Working with projects means taking into account what children ask, how they think and how they learn. It's a way of organizing work that, with clear learning and development goals for the students, provides meaningful situations in which exploration and creation activities replace routine training and repetition tasks.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Planning; Projects in Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil vem ocupando uma importância significativa na história da educação, desde o início do século XX, na década de 50, surgiu a necessidade de atender à demanda das mães trabalhadoras. Desde então estudos e preocupações com a faixa etária e com projetos que atendessem as especificidades destas escolas vem sendo desenvolvidos.

A busca de um fazer pedagógico inovador e de qualidade está atrelada à elaboração e efetivação de projetos que organize, legitime e identifique todo o trabalho educativo de uma escola infantil, projetos diretamente ligados a uma gestão democrática. Criando um ambiente em possam investigar, solucionar problemas, fazer reflexões, comparar o que sabem com o que é novidade, experimentar o que vivem, para, então, construir novos conhecimentos.

Portanto os projetos pedagógicos na educação infantil podem reunir uma série de condições favoráveis para que a escola assuma sua maior responsabilidade: promover a construção de novos conhecimentos com sentido e profundidade.

EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil tem a função de preparar a criança para o ingresso no Ensino Fundamental, desenvolvendo as habilidades cognitivas, coordenação motora, intelecto, interação e convívio social, introduzindo a criança na sociedade. Stuart Mill, diz que:

> A educação, ela compreende, tudo aquilo que fazemos por nós mesmos, e tudo aquilo que os outros intentam fazer com o fim de aproximar-nos da perfeição de nossa natureza. Em sua mais larga acepção, compreende mesmo os efeitos indiretos produzidos sobre o caráter e sobre as faculdades do homem, por coisas e instituições cujo fim próprio é inteiramente o outro; pelas leis formas de governo, artes industriais, ou ainda, por fatos físicos independentes da vontade do homem, tais como o clima, o solo, a posição geográfica. (apud DURKHEIM, 1978).

A Educação Infantil tem como objetivo assegurar e acolher a criança no ambiente escolar, ampliando as relações sociais e afetivas, estabelecendo vínculos com crianças e adultos.

As principais funções da Educação Infantil são: desenvolver a capacidade autônoma da criança, ajudando-a coordenar seus pontos de vista; interagir com o meio ambiente, estabelecendo relações com o meio em que vive; aprimorar as habilidades de ouvir e falar por meio de experiências reais e significativas; desenvolver o raciocínio e estratégias para resolver problemas; incentivar o trabalho em grupo estabelecendo relações com os colegas; desenvolver na criança a interpretação por meio de desenhos, pinturas e instruções; ensinar a investigar e descrever objetos utilizando a observação; introduzir conhecimento e conteúdo usando de criatividade, de acordo com as suas capacidades e necessidades. Entretanto, a Educação Infantil não se limita apenas ao aspecto social, mas também ao aspecto afetivo já que é nessa fase que a criança interage com outras crianças de mesma faixa etária, descobrindo sentimentos e emoções antes desconhecidas.

> 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 que 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, 1985, p. 87).

A Educação é a condição de convívio social para a vida humana, já que para aprender e conviver é necessário ter uma mistura de vida e educação.

Durkheim destaca que:

> É na infância que o processo educativo se torna mais intenso, proporcionando ao indivíduo o instrumental físico, intelectual, emocional e social de que precisa para tornar-se um ser social, um ser humano. A educação ocorre em todos os ambientes em que a criança se encontra desde que haja adultos ou pessoas mais velhas cujos padrões comportamentais leve a criança a assimilar. (apud PILLETI, 1978).

Nesse sentido, a educação vai moldando a criança, construindo um novo ser social, considerando que é a sociedade que estabelece os meios e os objetivos do processo educativo.

É também na escola que se desenvolve a educação infantil de modo que a instituição educacional é a base necessária e responsável para o aperfeiçoamento da criança, que necessita não só de conteúdo, mas também de socialização, respeitando limites e valores.

O educador é a ponte de união entre a criança e a educação infantil, já que o educador tem a função de formar a educação da criança, introduzindo seus alunos na sociedade, desenvolvendo sua personalidade, caráter, habilidades, intelecto, interação e convívio social, estimulando seus alunos a buscarem conhecimento e desenvolvimento constante.

É necessário destacar a importância da Educação Infantil para um crescimento sadio e harmonioso da criança, já que é nessa fase que serão lançadas bases para um bom aperfeiçoamento

do ser humano.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, a Educação Infantil tem sido alvo de debates, movimentos sociais, discussões e projetos que defendem a importância dessa fase para um excelente desenvolvimento infantil.

Com a reformulação da Constituição na década de 80, houve grandes manifestações exigindo a inclusão da pré-escola como direito da sociedade; essa pressão sobre o Estado foi a causadora da implantação de políticas sociais e educacionais no país.

A democratização do país trouxe não só maior atenção para a questão da infância, mas também para a questão familiar e social, alegando que era dever do Estado prestar atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas. Kramer defendia a ideia de que:

> Uma Constituição que se pretenda democrática deverá, no que se refere à população infantil, postular a obrigatoriedade por parte do Estado de oferecer creches e pré-escolas para as crianças de 0 a 6 anos, de todas as classes sociais, garantindo que seja da família a decisão de efetivar ou não a matricula. (apud FONSECA, 2004, p. 1969).

Portanto, o direito à Educação Infantil passou a ser destinada à todas as crianças, sem nenhum tipo de discriminação, seja de raça, cor, sexo, classe ou religião. Dieuzeide confirma que:

> Antes de Frobel a educação pré-escolar era prerrogativa das elites e de certa forma conservou esta orientação. As classes sociais mais favorecidas – como também os países mais ricos – tiveram acesso mais fácil à educação pré-escolar que as pobres, mas hoje, o princípio dessa educação é aceito por todos, é considerado cada vez mais como um instrumento essencial de democratização da sociedade. (apud FONSECA, 2004, p. 199).

A fim de ampliar o debate sobre a educação infantil é necessário considerar que a sociedade brasileira é caracterizada por desigualdades econômicas, sociais e regionais, resultantes da abundancia e da miséria, dos desperdícios e das carências, da manutenção de privilégios e da negação de direitos.

> Os modelos excludentes de políticas econômicas são responsáveis pela produção das desigualdades, as quais explicam a necessidade das políticas sociais de natureza compensatória, passíveis de críticas, mas inevitáveis e impostas por uma realidade perversa. (FONSECA, 2004, p. 201).

A política econômica deve estar integrada totalmente à política social, estabelecendo assim, a política universal, unindo objetivos econômicos e sociais contribuindo para o desenvolvimento social.

A economia relaciona-se a objetivos sociais, em outras palavras, consiste na implantação de uma sociedade em que prevaleçam os ideais de justiça, liberdade, solidariedade e direitos humanos. A Educação Infantil necessita unir-se com as políticas públicas, desempenhando sua finalidade na sociedade, ressaltando que se investe pouco e mal na educação brasileira.

Levando em consideração ensino gratuito versus ensino privado, a educação apresenta deficiências, o que diferencia um do outro em aspectos estruturais. O melhor caminho para diminuir esse duelo, seria a implantação de uma política educacional estruturada, planejada e avaliada de excelente qualidade para todos.

O PLANEJAMENTO NA PRÁTICA EDUCATIVA COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O planejar é um ato rotineiro na vida do ser humano, pois mesmo sem perceber ele planeja mentalmente e automaticamente suas ações.

Planejar é necessário quando se quer que algo saia da maneira correta, sem que haja surpresas no caminho. Segundo o Dicionário Luft (2000, p.524) planejar significa “fazer o plano, a planta, o esboço de; projetar, estabelecer o desígnio, o fito de; tencionar”.

Segundo o conceito acima, podemos dizer que fazemos uso desse recurso, no trabalho, na escola, em casa ou em qualquer outro lugar. Quando planejamos as nossas ações ficam mais claras e é mais fácil escolher o caminho que se deve traçar. Portanto, o ato de planejar na prática dos projetos educacionais é muito importante, pois todo o processo ganha uma direção e os alunos também aprendem a planejar suas ações e entendem melhor o que estão aprendendo.

Nogueira comenta que:

> Para os alunos o ato de planejar é também uma aprendizagem e uma forma de possibilitar sua autonomia em traçar planos e projetos. É preciso fazer os alunos entenderem e aprenderem que o ato de planejar não significa que colocamos uma camisa de força no projeto, que tudo terá de ser exatamente conforme foi pensado e sonhado inicialmente. Nesse processo de aprendizagem em planejamento, eles precisam compreender sua importância e necessidade, porém entendendo o conceito de flexibilidade e maleabilidade. Utilizando essa estratégia, conseguimos que até os alunos da educação infantil realizem seus planejamentos, pelo simples fato de contarem o que querem e como querem fazer. (2011, p.79).

De acordo com o autor esse instrumento é muito importante no processo de ensino-aprendizagem ainda mais que se pode utilizá-lo desde a educação infantil, com isso as crianças aprendem por si só, buscam recursos, alternativas e interagem demonstrando sobre o que pode ser mudado ou acrescentado durante o projeto.

Segundo as autoras Barbosa e Horn:

> A pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente. Para as crianças, a metodologia de projetos oferece o papel de protagonistas das suas aprendizagens, de aprender em sala de aula, para além dos conteúdos, os diversos procedimentos de pesquisa, organização e expressão dos conhecimentos. (2008, p. 87).

A partir desse conceito compreende-se que na educação infantil é um período onde a criança se desenvolve, vivência, descobre e amadurece seus aspectos físicos, psíquicos e sociais. A pedagogia de projetos propicia a participação ativa das crianças em todas as etapas da construção do conhecimento.

O trabalho com projetos pedagógicos necessitam serem trabalhados em conjunto, pois ocorre uma constante troca de pensamentos durante todo o processo para se criar caminhos, desafios e soluções. Portanto, o compartilhamento de ideias é essencial para a formação da criança na educação infantil, pois os valores são adquiridos por elas por meio da observação do cotidiano.

Sendo assim, o professor tem um papel de companheiro, pois irá preparar essas crianças para explorar o mundo a sua volta, ele não é a peça principal na pedagogia de projetos, pelo contrário,

ele caminhará junto com as crianças para alcançarem o resultado que se deseja. Porque “para se trabalhar com projetos, é essencial que desapareça o educador infantil proprietário único do saber e da cultura, que olhe seu aluno como ‘lousa não preenchida ou mente vazia’ dos ensinamentos que transfere” (ANTUNES, 2012, p.17).

Portanto, quando falamos em projetos educacionais, falamos nas possibilidades de se alcançar uma aprendizagem significativa, pó isso, devemos atentar-nos a quais tipos de projetos trabalharemos para alcançar este objetivo. Acredita-se que para estimular a curiosidade infantil, o melhor caminho são os projetos temáticos, que por sua vez chamam a atenção, pois fazem parte do cotidiano de muitas crianças.

Os projetos pedagógicos contribuem para o desenvolvimento das habilidades infantis, pois a criança terá várias experiências com materiais diversos, favorecendo e estimulando o processo de maturação. Pois o aprendizado por meio da pedagogia de projetos proporciona a criança a aprende a ter autonomia, a argumentar, a socializar, a solucionar, a compreender, a se posicionar durante suas pesquisas educativas e principalmente na sua vida lá fora.

Além do que a aprendizagem infantil baseada nos projetos propicia o desenvolvimento integral das crianças porque inúmeras competência e habilidades estão envolvidas nesse processo.

Sendo assim, os projetos na educação infantil é uma estratégia que amplia a visão de mundo daqueles que fazem uso dela “é uma possibilidade interessante em termos de organização pedagógica porque, entre outros fatores, contempla uma visão multifacetada dos conhecimentos e informações” (BARBOSA; HORN, 2008 p.53).

O PAPEL DO PROFESSOR NA PRÁTICA EDUCATIVA COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O professor de educação infantil deve estar ciente sobre a importância de se planejar, pois o planejamento é essencial para o processo de ensino/ aprendizagem. Devido a isso é necessário que o professor de educação infantil planeje as possibilidades com cautela, estudando cada etapa com paciência, podendo acrescentar ou retirar algo que não esteja de acordo com o objetivo do projeto.

Portanto, o planejamento é um instrumento que cabe tanto ao educador, como a criança, ambos podem planejar o que querem e o que pretendem fazer no decorrer do projeto, é uma forma de caminharem juntos contribuindo para uma aprendizagem mútua. Assim em cada idade o professor tem diferentes possibilidades para se trabalhar e é a partir de tantas características que a criança amplia seus horizontes.

Para se trabalhar com projetos na educação infantil é necessário que o professor se prepare, porque não é uma tarefa fácil, pois é preciso se ter paciência, responsabilidade, compreensão, companheirismo, estudo, conhecimento e comprometimento com os alunos.

Para (ANTUNES, 2012, p. 75) alguns atributos profissionais são importantíssimo para se trabalhar com projetos na educação infantil:

• O conhecimento de diferentes teorias pedagógicas e sua implicação no desenvolvimento infantil. Que ao optar pela pedagogia de projetos ou uma linha de estímulos cognitivos, sociais e afetivos possa contextualizar essa linha de ação com as características pessoais dos alunos.

• Que conheça muito bem os saberes que os alunos trazem para a escola e que faça sempre desses saberes a ponte de ligação com os que em sua atividade possa desenvolver.

• Que jamais confunda a aprendizagem significativa que promove com saberes mecânicos que levam a criança a conquistar informações, sem o devido conhecimento.

• Que saiba avaliar significativamente seus alunos, explorando suas diferentes linguagens e percebendo seu progresso em face da Zona de Desenvolvimento Proximal.

• Que sua ação se mostre interrogativa, desafiadora e sempre pronta para estudar e aprender cada vez mais. Que se destaque aos olhos dos seus alunos menos como o que 'tudo sabe e bem conhece' e bem mais como o pesquisador ávido por respostas coerentes e que esteja sempre disposto a ajudar os alunos a encontrar as respostas que procuram.

• Que domine diferentes estratégias de ensino e possibilite a estrutura de projetos, sempre consistentes e com objetivos claramente definidos. Existem inúmeros modelos de projetos e faz-se necessário que os alunos possam aprendê-los não somente pelo que em sua essência ensinam, mas como estratégias de ação para seu uso pessoal, suas descobertas e pesquisas mesmo se não solicitadas pela escola.

• Que se mostre aberto a construir relacionamento transparente com os pais e com a comunidade, acolhendo-os com os subsídios necessários a processos de interação significativos.

Portanto o pensamento do autor é que o bom professor de educação infantil deve conhecer várias culturas e saber trabalhá-las com as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com projetos pedagógicos na educação infantil trás muitos benefícios, pois desenvolve as competências e as habilidades das crianças. Pode se verificar que as crianças se tornam os protagonistas do seu próprio conhecimento, o educador é um parceiro nesse processo colhendo estratégias e estruturando a sua prática.

Portanto uma formação continuada facilitará o seu trabalho trazendo- lhe novos saberes para que ele possa favorecer seus alunos e desenvolver o máximo de habilidades possíveis, contribuindo significativamente na formação de cidadãos críticos perante a sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Projetos e práticas pedagógicas na educação infantil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

CURY, C. R. J. A. **A Educação básica no Brasil.** Educação e Sociedade, v. 23, p. 169-201, 2002.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia; com um estudo da obra de Durkheim.** Trad. Lourenço Filho. 11. Ed. São Paulo; Melhoramentos. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar.

FONSECA, J. P. **A Educação Infantil, 2.** Ed. P. 198-227 (In: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica) São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004 vários autores. Atual. 1999.

MONTEIRO, Ana Maria Gutierrez; OLIVEIRA, Alexandra M. da Silva; RONDON, Gislei A.de Souza. **Metodologia de projetos na educação infantil.** Disponível em: http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2013/12/09/outros/bb1970758e85ad2d471dabbe0a170f69.pdf 8 Acesso 04 out. 2023.

PILLETI, N. **Sociologia da Educação,** 2. Ed. São Paulo: Ática, p. 84-87, 1985.

PILLETI, C. **Didática Geral,** 20. Ed. São Paulo: Ática, 1997.

Revista Educação e Linguagem – Artigos – ISSN 1984 – 3437. Vol. 7, n º 1 (2013) Disponível: http://www.ice.edu.br/TNX/index.php?sid=266 Acesso 04 out. 2023.

SANTOS, C. R. **Educação Escolar Brasileira: Estrutura, Administração, Legislação, 2.** Ed. Atualizada e ampliada, São Paulo: Thomson p. 70-76, 2003.

A ORALIDADE, A LEITURA E A ESCRITA

ORALITY, READING AND WRITING

ANDREIA DA ROCHA PEÇANHA
Graduação: Pedagogia, Universidade UniÍtalo, 2009; Pós: Ludopedagogia, Faculdade Faconnect, 2022; Prefeitura de São Paulo, Professor de educação infantil, Cei Jardim São Luiz II, Professora de educação infantil e fundamental I, Emei Parque Santo Antônio I.

RESUMO

O objetivo é refletir sobre a importância de como ensinar a expressão oral, escrita e leitura, contribuindo na aquisição de valores de todas as ordens: sociais, morais e humanos. Espera-se com o estudo poder contribuir com outros educadores que, permitem o ensino da oralidade e da escrita a partir de encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado. Desenvolver uma nova concepção pedagógica, uma tendência cujo fundamento psico- filosófico centra-se no atendimento individualizado do educando com o objetivo de melhor desenvolver suas habilidades e competências. A realização desta pesquisa fundamenta-se no seguinte postulado: é possível ensinar a escrever textos e exprimir – se a oralidade em situações públicas escolares e extraescolares.

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade; Escrita; Leitura; Ensinar; Escola.

ABSTRACT

The aim is to reflect on the importance of how to teach oral expression, writing and reading, contributing to the acquisition of values of all kinds: social, moral and human. It is hoped that the study will contribute

to other educators who allow orality and writing to be taught in a way that is both similar and different. To develop a new pedagogical concept, a trend whose psycho-philosophical foundation focuses on individualized care for the student with the aim of better developing their skills and competences. This research is based on the following postulate: it is possible to teach writing and oral expression in public school and non-school situations.

KEYWORDS: Orality; Writing; Reading; Teaching; School.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a apresentar ao leitor a questão do tratamento da oralidade no ensino de língua materna, pois há consenso entre os responsáveis por esse ensino que “o texto escrito não é mais o soberano” e que, tanto quanto a escrita, a fala tem sua própria maneira de se organizar, desenvolver e transmitir informações o que permite que se a tome como fenômeno específico.

Embora na duas o sistema linguístico seja o mesmo para a estruturação das frases, “as regras de sua efetivação, bem como os meios empregados, são diversos e específicos, o que se acaba por evidenciar produtos diferenciados” (Marcuschi, 1986, p.62).

É preciso lembrar que língua falada, no dizer de Marcuschi diz:

> “representa uma dupla proposta de trabalho: por um lado trata-se de uma missão para a ciência linguística que deveria dedicar-se è descrição da fala e, por outro lado, é um convite a que a escola amplie seu leque de atenção”.

Quanto à escola, não se trata obviamente de ensinar a fala, mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos de fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis, do coloquial ao formal, das duas modalidades escrita e fala, isto é, procurando torná-los poliglotas dentro de sua própria língua.

Reafirmando, com (Castilho, 1998, p.13),

> “(...) não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora se essa disciplina se concentrasse mais reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita”

Na verdade, vem-se criando a consciência de que a oralidade tem um papel no ensino da língua e, nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que:

“à questão não é falar certo ou errado e sim saber que forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro a diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa”

Como já se apontou Marcuschi (1997), a questão da oralidade é colocada como um problema de adequação às diferentes situações comunicativas.

Nesta perspectiva, o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com escrita, pois elas mantêm entre si relações mutuas e intercambiáveis.

ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA

A linguagem escrita é bastante diferente da falada, tendo em vista que na escrita, o interlocutor não está presente, não podendo assim, haver interação através de gestos, olhares e perguntas, que auxiliam na emissão e compreensão da mensagem.

No que refere à fala, espera-se que os alunos sejam capazes de organizar o seu discurso oral, usando estratégias adequadas à clareza e à coerência argumentativa, levando sempre em conta aquele que ouve, para que seja compreendido e se realizem suas intenções.

O objetivo é apresentar ao leitor a questão do tratamento da oralidade no ensino da língua materna, pois há consenso entre os responsáveis por esse ensino que o texto escrito não é mais soberano, e que tanto quanto a escrita, a fala tem sua própria maneira de se organizar, desenvolver e transmitir informação, o que permite que se tome como fenômeno específico.

A oralidade e a escrita interpenetram-se nas duas séries iniciais do Ensino Fundamental. As duas modalidades coexistem e se auxiliam. Um bom início para se falar de leitura é acrescentá-la como elemento indissociável à oralidade e a escrita. Temos, portanto, a ideia que os três aspectos são trabalhados, ao mesmo tempo, e que cada um ajuda a desenvolver e complementar o outro.

Não podemos pensar numa escola que exclua a leitura nos primeiros anos. A maior parte de nossas crianças tem na escola o único espaço que lhes possibilitem o contato com publicações de toda ordem, incluindo os livros. A questão que se apresenta é que esse único espaço, ao invés de promover, desde cedo, um contato positivo e prazeroso, até sedutor, estabelece uma formalização rígida que ora sacraliza o livro ora o reduz a trechos de textos selecionados pelos autores de livros didáticos.

Precisa garantir este contato inicial com os livros e nunca mais deixar de atuar. A literatura só poderá ser apreciada e incorporada à vida das pessoas se os livros, na idade escolar, ultrapassarem as características de leitura didática e se tornarem agradáveis, sugestivos, complementando as atividades de linguagem oral e de escrita, o hábito da leitura é poderoso coadjuvante no aprendizado das convenções autográficas e na interação com textos mais complexos.

Pessoas que leem regularmente acabam por fixar na memória a forma ortográfica com que as palavras são escritas além de vivenciarem, sem que se deem contas formais inusitadas e sempre renovadas do uso.

Ao se tratar da fala e da escrita, é preciso lembrar que estamos trabalhando as duas modalidades pertencentes ao mesmo sistema linguístico. Ambas apresentam distinções porque diferem nos seus modos de aquisição, nas condições de produção, transmissão e recepção; dos meios através dos quais os elementos de estruturas são organizados.

A escrita é essencialmente um processo mecânico, sendo necessária a manipulação de um instrumento físico e a coordenação consciente de habilidades específicas motoras e cognitivas. Assim, a escrita é completa e irremediavelmente artificial, enquanto a fala é um processo natural, fazendo usos dos meios chamados órgãos da fala.

Para analisar adequadamente um texto falado ou escrito, precisamos identificar os componentes que fazem parte da situação comunicativa, suas características pessoais e seu grupo social, pois eles favorecem a interpretação dos papéis dos interlocutores falantes e ouvintes determinando os componentes linguísticos desse texto.

Quanto à situação discursiva, importa observar os aspectos físico, temporal e a extensão espaço- temporal compartilhada pelos participantes da interação.

DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE QUE FAVORECE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Fonte: Blog: https://www.colegioapoio.net/blog/desenvolvimento-da-oralidade-que-favorece-o-processo-de-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o Acesso 05 de out. de 2023.

SABER LER E ESCREVER

Saber ler e escrever não são um simples problema de alfabetização, as crianças precisam ler, mas, sobretudo entender o que leem. Devem estar conscientes das necessidades do saber interpretar imagens, números e letras. A participação dessas crianças na sociedade depende do conhecimento adquirido e da forma de comunicação.

É necessário que entendam essas linguagens para adquirir novos conhecimentos, valores morais e éticas. Oportunizar as informações que se apresentam nos diferentes veículos de comunicação é um dever de todos nós educadores.

Ensinar a criança a trabalhar em equipe, associar-se a um objetivo, expor e negociar suas ideias, argumentar e acreditar no seu potencial.

Desenvolver no aluno as habilidades para a leitura e escrita é uma responsabilidade coletiva. O jovem começa a perceber a importância da comunicação, da leitura e da escrita na interpretação das diversas linguagens.

Para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita apresenta e como ela representa graficamente a linguagem.

Mas não é qualquer texto que, além de permitir esse tipo de leitura, garante que o esforço de atribuir significado às partes escritas coloque problemas que ajudem o aluno a refletir e a aprender.

A FALA E A ESCRITA

A escrita tem sido vista como de estrutura complexa, formal e abstrata, enquanto a fala, de estrutura simples ou desestruturada, informal, concreta e dependente do contexto.

Também nossas gramáticas tratam as relações entre fala e escrita tendo como parâmetro a língua escrita. Esse fato tem gerado uma postura polarizada e, por vezes, preconceituosa. Os gramáticos imaginam a fala como o lugar do erro, incorrendo no equívoco de confundir a língua com a gramática codificada.

Parece consenso que a língua falada deve ocupar um lugar de destaque no ensino da língua. A motivação para essa modalidade seja trabalhada com tal relevo se dá, de um lado, porque o aluno já sabe falar quando chaga à escola e domina, em sua essência, a gramática da língua.

Por outro, a fala influência sobremaneira a escrita nos primeiros anos escolares, principalmente no que se refere à representação gráfica dos sons.

Certamente em termos de desenvolvimento humano, a fala é status primário. Culturalmente, os homens aprendem a falar antes de escrever e, individualmente, as crianças aprendem a ler e a escrever. Todas as culturas fazem uso da comunicação oral; muitas línguas são ágrafas. De uma perspectiva histórica e da teoria do desenvolvimento, a fala é claramente primária.

A QUESTÃO DO ENSINO DA FALA

À escola, não se trata obviamente de ensinar a fala, mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogenia, monolítica, e trabalhar com eles os diferentes níveis do mais coloquial ao mais formal, da escrita e fala, procurando

torna-los poliglotas dentro de sua própria língua, logo descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita.

Na verdade, vem se criando a consciência de que a oralidade tem o papel no ensino da língua.

A questão não é falar certo ou errado e sim saber que forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa.

Nessa expectativa, o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis.

Para analisar adequadamente um texto falado ou escrito, é preciso identificar os componentes que fazem parte da situação comunicativa, suas características pessoais e seu grupo social, pois eles favorecem a interpretação dos papéis dos interlocutores falantes e ouvintes determinando dados os componentes linguísticos desse texto.

Quanto à situação discursiva, importa observar os aspectos físico, temporal e a extensão espaço- temporal compartilhada pelos participantes da interação.

Para o estudo da língua falada, torna-se fundamental analisar como se instaura a conversação. Esta é definida como atividade na qual interagem dois ou mais interlocutores que se alternam constantemente, discorrendo sobre temas próprios do cotidiano.

AS FINALIDADES DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: QUAL A CONCEPÇÃO ORAL?

Poderíamos explicitar a finalidade geral do ensino, tal como expressa em numerosos textos oficiais _ aprender uma língua é aprender a comunicar, formulando princípios para o ensino da língua materna no domínio da produção de linguagem.

Levar os alunos a conhecer e dominar sua língua, nas situações diversas, inclusive em situações escolares; para chegar a cumprir esse objetivo, desenvolvendo, nos mesmos, uma relação consciente e voluntaria com seu próprio comportamento linguístico, fornecendo-lhe instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de escrever e de falar.

Não existe “o oral” “os orais” em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender_ como é o caso da exposição oral, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros, como também estar mais distanciados _ como nos debates ou, é claro na conversão cotidiana. Não existe uma essência mítica do oral que permitirá fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso das palavras (falada), mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar.

O DESENVOLVIMENTO E O ENSINO DA LÍNGUA ORAL

Como precisar esses princípios gerais para o ensino do oral? Responder a essa questão é muito difícil. A tradição escolar é pouco desenvolvida nesse domínio e os conhecimentos sobre o desenvolvimento da linguagem oral na idade escolar são ainda muito limitados. Portanto, as hipóteses de trabalho que se seguem e que fundam nosso trabalho didático atual só podem ser vistas como provisórios. Numa tentativa pioneira de definição, Vygotsky (1935 \ 1985) baseando notadamente em Iakoubinski (1923- 1977), descrevei o papel da escola como sendo o de levar os alunos do diálogo "natural" ao monologo

"artificial", de monologizar o diálogo, de levar os alunos às formas de expressão oral que implicam vontade e consciência, "reflexão, luta entre os motivos para agir, a escolha" (Iakoubinski). Pode-se formular de outra maneira essa intuição primeira: trata-se de levar os alunos das formas de produção oral autorreguladas, cotidianas e imediatas a outras, mais definidas do exterior, mais formais e mediadas. As formas são autorreguladas à medida que o modo de funcionamento de linguagem só se constitui ao longo de seu próprio desenrolar, o que significa dizer que é possível, a todo momento, uma mudança de interpretação da situação, que os quadros de apreensão são implícitos e podem se transformar a qualquer momento, e que a gestão é antes de tudo local, como é o caso nas interações verbais cotidianas que, em geral, os alunos mais novos dominam. As formas visadas são mais impostas do exterior __ em implicam, então, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntario do próprio comportamento para dominá-las; são, em (grande) parte, pré-definidas, "pré–codificadas" pelas convenções que regulam e que definem seu sentido institucional.

As formas cotidianas de produção oral funcionam, em especial nas crianças, principalmente na forma de reação imediata à palavra dos outros interlocutores presentes, a gestão da palavra é, portanto, coletiva: a palavra do outro constitui o ponto de partida da palavra própria.

Toda atividade de linguagem complexa supõe uma ficcionalidade, uma representação puramente interna, cognitiva, da situação de interação social.

É necessário que se faça uma representação abstrata, que se funcionalize a situação.

A modelização dessa representação isola quatro parâmetro da produção: enunciador, destinatário, finalidade ou objetivo, lugar social. A construção dessa representação é uma atividade produtiva, um tipo de "polioperação" no sentido piagetiano (diz Bernie), cujos efeitos refletem –se, então, como uma operação geradora da forma de conteúdo.

ORAL E ESCRITA: DUAS FORMAS DE REALIZAÇÃO DA LINGUAGEM NA INTERAÇÃO

O desenvolvimento da expressão oral constitui um dos grandes objetivos do ensino fundamental. Entretanto, a leitura, a escrita, a gramática e a ortografia permanecem como as subdisciplinas privilegiadas nas aulas. Se o oral se encontra dificuldades para tomar seu lugar no ensino é também porque a distinção entre o oral e a escrita traz consigo inúmeras confusões e parece de difícil

compreensão, se pensarmos além das diferenças superficiais diretamente ligadas ao modo de produção (Gadet 1996; Matthey 1996).

A concepção de conjunto proposta neste trabalho funda-se sobre o postulado de que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente. Ela se articula por meio de uma estratégia, válida tanto para a produção oral como para a escrita., chamada sequência didática, a saber, uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre o projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Deste ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente constituídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí–las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática.

A RELAÇÃO ENTRE O ORAL E ESCRITA EM LINGÜÍSTICA

Em oposição à linguística histórica, que tinha, essencialmente, uma visão retrospectiva e fundava seus estudos sobre os textos escritos, a linguística estrutural atribuía uma prioridade ao oral. Estudava-se primeiramente a cadeia da fala e escuta e, somente depois, estudava-se a cadeia escrita e lida, como mostra, por exemplo em citação de (Saussure, 1916, p. 34):

> Língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro; o objeto linguístico não se define pela combinação da palavra se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba pó usurpar-lhe o papel principal; terminamos por dar maior importância a representação do signo vocal do que ao próprio signo.
>
> É como se acreditássemos que, para conhecer umas pessoas, mesmo que fosse contemplar-lhe a fotografia do que o rosto (....). Acabamos por esquecer que aprendemos a falar antes de aprender a escrever, e inverte-se a relação natural.

A confusão permite ainda hoje, apresentando-se a língua escrita como um simples sistema substitutivo da língua oral, ou expressão escrita como uma simples transposição da expressão oral.

Uma vez que as escritas não podem ser consideradas simples substituta do oral, será que então devemos considerá-los dois sistemas diferentes, irredutíveis? Para responder essa questão, tentaremos esclarecer dois mal-entendidos.

O primeiro diz respeito aos registros ou às variações da língua. Com frequência, a linguagem falada é considerada pobre, comum, distensa, popular e mal estruturada, enquanto a língua escrita constitui o fundamento de toda a norma de correção do padrão. Essa simplificação ignora as múltiplas possibilidades de escrever numa variante popular ou familiar e de falar num registro cultivado ou acadêmico. As formas padrão e não padrão manifestam-se tanto no oral quanto na escrita.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ORALIDADE E ESCRITA EM PRÁTICA

Desde a publicação dos PCN, no final da década de 90, vêm sendo publicados diversos livros debatendo o ensino da modalidade oral. A maioria sugere atividades que não são complexas - de análise e produção de conversação espontânea, textos teatrais, diálogos em narrativas, entrevistas de TV ou rádio - visando à observação e interpretação, para que o aluno seja um leitor no sentido pleno e produza textos eficientes.

Segundo Fávero et al. (2000), a partir de textos orais produzidos e gravados pelos próprios alunos, é possível propor atividades de identificação de tópicos e subtópicos, relacionando-os posteriormente à elaboração de textos escritos para observar como se estruturam os parágrafos. Outra sugestão das autoras é identificar marcas de oralidade em textos jornalísticos, percebendo os efeitos de sentido, e em crônicas, para caracterizar a construção dos personagens. Comparar textos orais e escritos produzidos por uma mesma pessoa e dois textos orais produzidos por pessoas diferentes, em situações distintas de comunicação, também são sugestões das autoras para um efetivo trabalho com a compreensão e produção textual.

Já Castilho (1998, p. 24) propõe a combinação de textos (como conversação simétrica / textos teatrais; conversação assimétrica / cartas, crônicas, noticiários de jornais e revistas; aulas e conferências / narrativas e descrições contidas em romances e contos) para que se faça o “emparelhamento da língua falada e da língua escrita”. Assim, pode-se perceber como se constroem esses textos e o que caracteriza a modalidade em cada um deles (Urbano, 1999, p. 13).

Marcuschi (2001, p.11), por outro lado, relatando experiências feitas com alunos de Letras, sugere atividades de textualização nas quais, a partir de um texto oral, passa-se a outros, num processo contínuo de reescrita, tentando sempre manter as informações básicas, mas modificando o original passo a passo. O autor destaca, entretanto, que às vezes as transformações acabam por alterar também as informações iniciais, o que pode ser discutido com a turma.

Atividades como as descritas acima não exigem muito material audiovisual, mas acabam por ir além de mostrar como se estruturam os textos orais e escritos. Propiciam, na verdade, o que se espera de todas as aulas: uma participação ativa do aluno, na construção do seu próprio conhecimento, por meio de textos, ou seja, leitura e produção. E, com um pouco mais de aprofundamento, o professor pode mostrar aspectos linguísticos envolvidos, fazendo aquilo que os PCN propõem e muitos professores não sabem o que significa: análise linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que alguns entendem linguagem oral como encenação de textos escritos, outros não tem uma concepção clara do que seja língua falada ou ignoram completamente o que seja.

O que está claro é que o professor não vai ensinar o aluno a falar; isto o aluno já faz quando chega à escola. Trata-se, isto sim, de identificar a imensa riqueza e variedade dos usos da língua.

É necessário mostrar como a fala é variada, que há diferentes níveis de fala e escrita, diferentes graus de formalismo, isto é, diferentes níveis de uso da língua, e que a noção de dialeto padrão uniforme pode ser dissociado e que elas se influenciam mutuamente.

Precisa valorizar a linguagem presente nos textos falados pelos alunos como ponto de partida para a reflexão sobre sua língua materna.

O aluno deve assumir uma postura ativa, para que isto ocorra, não basta que apenas sua competência linguística seja trabalhada, mas sua competência comunicativa.

O que se constata ao comparar os PCN e as pesquisas relativamente recentes publicadas sobre ensino de português incluindo a análise da língua falada é que nem sempre fica claro, para o professor de nível fundamental e médio, o que deve ser priorizado em sala de aula e que tipo de material deve ser trabalhado. É fato que comparar diversos gêneros, das modalidades oral e escrita, configura uma abordagem importante, mas ainda é necessário que se proponha uma espécie de conteúdo programático mínimo, para que não ocorram simplesmente comentários gerais e superficiais, ou preconceituosos, a respeito dos textos.

Pode-se trabalhar com textos teatrais, mas não como se eles fossem um exemplo de fala espontânea; é possível cotejar textos orais e escritos produzidos pela mesma pessoa, mas não apenas para destacar exemplos de gírias ou algo semelhante; também é interessante verificar como se estrutura um trecho de conversação espontânea, mas não para identificar desvios da norma culta. É ilusão pensar que com essas atividades se está trabalhando a oralidade.

O ensino de língua portuguesa deve valorizar todas as possibilidades de produção textual, enfatizando os efeitos de sentido e as estruturas linguísticas usadas. No caso da oralidade, sem desprestigiar os textos elaborados. As aulas de português, se firmadas no tripé língua/leitura/produção, considerando oralidade e escrita e sem priorizar apenas os conceitos - tão questionáveis - de certo/errado, têm muito a ganhar.

REFERÊNCIAS

KLEIMAN. ANGELA, **Oficina de leitura; teoria e prática- 6ª edição,** Campinas. SP: Pontes,1998.

CASTILHO, A.T. de **A linguagem falada no ensino de português**.1987, São Paulo, Contexto.

ANDRADE, M. L. C. O. **Contribuição à Gramática do Português Falado: Estudo dos marcadores conversacionais então, aí, daí.** Dissertação de mestrado,1990, PUC-SP.

AQUINO, Z. G. O. **Tópico como elemento de coerência nas Perguntas e Respostas**. In: XXII **Anais de Seminários do GEL.** Vol. I.,1993, Ribeirão Preto, p. 213-220.

PERINI, Mario A. **Sofrendo a gramática.** São Paulo: Ática, 1996. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na Escola?** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil: 1996. PRETTI, Dino. Sociolingüística: os níveis da fala. São Paulo: Nacional, 1974.

CASTILHO, Ataliba de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

FÁVERO, Leonor L. et al. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, Ingedore. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1998.

MARCUSCHI, **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Graus: uma visão crítica.** Trabalhos em Linguística Aplicada, 30: 39-79, 1997.

------. **Da fala para a escrita: atividades de textualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

------. **Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada"**. In: DIONÍSIO, Ângela & BEZERRA, Ma. Auxiliadora. **O livro didático de português: múltiplos olhares.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 21-34.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: LÍNGUA PORTUGUESA. Brasília, Secretaria de educação Fundamental / MEC, 1998.

PRETI, Dino. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

URBANO, Hudinilson. **Variedades de planejamento no texto falado e no escrito.** In: PRETI, Dino (org.). **Estudos de língua falada: variações e confrontos.** São Paulo: Humanitas, 1999, p. 131-152.

ANALISANDO O CENÁRIO DO ENSINO NO BRASIL: O TRABALHO PEDAGÓGICO E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

ANALYZING THE TEACHING SCENARIO IN BRAZIL: PEDAGOGICAL WORK AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

CAMILA MATOS VENESIANO NUNES
Graduação em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2003); Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (2008); Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (2021); Professora de Inglês para o Ensino Fundamental I e II na EMEF Marechal Espiridião Rosas - inglês.

RESUMO

Os sistemas de ensino organizam suas políticas públicas para a educação baseados em questões sociais, tendências pedagógicas, projetos e modelos, levando em consideração ideias que vão se aperfeiçoando, mudando ou estagnando com o tempo. Com isso, todos os atores desse processo (escolas, famílias e sociedade em geral) buscam se adequar às variações. As tecnologias, os modelos de gestão (engessada e democrática), o projeto político pedagógico, habilidades e competências, as organizações nos currículos e o trabalho do professor nessa grande gama de engrenagens são os assuntos tratados neste documento.

PALAVRAS-CHAVE: Tendências Pedagógicas; Educação; Habilidades e competências; Currículo; Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

Education systems organize their public policies for education based on social issues, pedagogical trends, projects and models, taking into account ideas that improve, change or stagnate over time.

As a result, all the players in this process (schools, families and society in general) try to adapt to the changes. Technologies, management models (plastered and democratic), the political pedagogical project, skills and competences, curriculum organizations and the work of the teacher in this wide range of gears are the subjects covered in this document.

KEYWORDS: Pedagogical trends; Education; Skills and competences; Curriculum; Pedagogical Political Project.

INTRODUÇÃO

O ensino no Brasil já passou por inúmeras transformações durante sua história. Todas elas foram baseadas em tecnologias e tendências pedagógicas que, com o passar dos anos, criaram raízes filosóficas, culturais, sociais e políticas – esta última direciona as tendências de hoje. A partir delas, as variações de trabalhos pedagógicos, de gestão e de currículos vão se organizando.

Conhecer as tendências pedagógicas sob o olhar de Saviani e Libâneo, uma visão sobre os princípios de habilidades, competências, da influência da gestão pedagógica, da organização dos currículos e do Projeto Político Pedagógico, são algumas ações descritas no documento a seguir.

ANALISANDO O CENÁRIO DO ENSINO NO BRASIL: O TRABALHO PEDAGÓGICO E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

O nosso país passou por algumas mudanças no sistema educacional que construíram, por consequência da permanência, da adaptação ou da dicotomia de ideias, uma série de tendências – também podendo ser chamadas de correntes – pedagógicas, que até hoje podem ser vistas no cenário educacional. Elas surgiram em decorrência das mudanças políticas (aqui retratando às políticas ideológicas e/ou partidárias) e de políticas educacionais. Nesse tema, podemos citar Libâneo (2006) e Saviani (1997).

As duas correntes pedagógicas, segundo Libâneo (2006), são: Liberal e Progressista. Compreende-se a Corrente Pedagógica Liberal como manifestação da sociedade capitalista. Sabe-se que a doutrina liberal surgiu para salientar a predominância da liberdade e dos interesses individuais, com base na propriedade privada dos meios de produção. Em tal pedagogia, a escola tem o papel de preparar os indivíduos para a vida em sociedade, considerando as habilidades individuais de cada um, onde os indivíduos precisam aprender e adaptar-se à sociedade de classes, desenvolvendo sua própria cultura, sendo a mesma um processo de reprodução de saberes.

Dentro da Corrente Pedagógica Liberal, existem quatro teorias, sendo elas: a Tradicional, a Renovada Progressista, a Renovada Não Diretiva e a Tecnicista.

A Corrente Progressista, que possui uma perspectiva transformadora, realizando análises críticas e coletivas das realidades sociais e tendo por finalidade: “ideais sociopolíticos”, embora seus

defensores não concordem com sua institucionalização em uma sociedade capitalista, ela é tida como instrumento de luta contra as premissas liberais, trazendo consigo as Teorias Pedagógicas: Libertária, Libertadora e Crítico-Social dos Conteúdos.

O autor Dermeval Saviani (1997), em seu estudo, descreve outra classificação para as Tendências Pedagógicas. Ele as divide em dois grupos distintos: o primeiro grupo é composto pelas teorias que entendem a educação como um instrumento de equalização social e quem a tem pode superar a marginalização. São as Teorias Não-Críticas: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista.

O segundo grupo é caracterizado pelas teorias que compreendem a educação como meio para a discriminação social, favorecendo a marginalização. São as Crítico-Reprodutivistas: Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e Teoria da Escola Dualista; Teoria Crítica: Tendência Histórico-Crítica.

As novas tecnologias estão integrando-se ao nosso cotidiano, e o acesso à informação está tornando-se cada vez mais natural. Além disso, as mudanças tecnológicas também modificam as novas gerações que surgem, com um novo contexto educacional, passando a ser indispensável nas escolas e nas casas. A influência tecnológica nos trouxe métodos avançados com diversas maneiras de se aprender, qualificando o ensino dentro e fora da escola. A escola deve se tornar interessante, adquirindo saberes, com suas tecnologias e inovações, levando o aluno a ampliar seu conhecimento de mundo adquirindo informações necessárias para a construção de conhecimentos e competências necessárias ao aprendizado. A escola precisa dialogar com esse novo mundo.

Ainda nesse contexto, cabe à inclusão das tecnologias como fonte de estudo de cada uma das áreas de conhecimento, pretendendo que o aprendizado possa com cada um:

> [...] promover competências e habilidades que sirvam para o exercício de intervenções e julgamentos práticos; que a aprendizagem seja de modo que o aluno saiba utilizar equipamentos e adotar procedimentos técnicos, compreenda e análise informações, faça avaliação de riscos e de benefícios em processos tecnológicos, atribuindo um significado amplo para a cidadania e para a vida profissional (BRASIL, 1999a).

O conceito de competência adquire força e importância no Brasil a partir da década de 1990, no bojo das reformas educacionais. Há uma vasta literatura a esse respeito, não se limitando apenas à área educacional, pois esse debate está presente também nas empresas. Desse modo, devemos entender o significado desse conceito:

> São múltiplos os significados da noção de competência. Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, geralmente, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. (PERRENOUD, 1999, p.7).

Ou seja: uma competência seria uma forma de resolver os problemas baseados em seus conhecimentos prévios, mas que eles não sejam seus únicos parâmetros. A partir deles, de outros construídos durante sua resolução, ou até de procedimentos que utiliza com frequência ou de vez em quando.

Para que sejam trabalhados os conteúdos, os aprendizados e os procedimentos, uma série de sequências, planejamentos e projetos podem ser utilizados, a partir de abordagens que dependem

de como, o quê e onde se quer chegar.

> Portanto, podemos dizer de uma maneira geral que a abordagem por competências pretende favorecer o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa que tenha uma correspondência com a realidade, e para isso exige o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, de invenção, pois "toda normalização da resposta provoca um enfraquecimento da capacidade de ação e reação em uma situação complexa" (PERRENOUD, 2002, p. 11).

Além das competências, explicitadas anteriormente, podemos tratar sobre a capacidade de superar um desafio, resolver um problema com facilidade (ou dificuldade), agilidade e destreza. Falamos aqui da habilidade. Esta costuma ser inata, criando vantagens em resoluções diversas se bem trabalhada, mas pode ser construída por meio de treinos e repetições.

Uma abordagem relevante citada por Locatelli (2001, p. 476) diz que:

> Hoje, mais do que conteúdos, são analisadas competências e habilidades, o próprio currículo, os hábitos de estudos dos alunos, as estratégias de ensino dos professores, o tipo de gestão dos diretores e os recursos a eles oferecidos para melhor realizarem seu trabalho. Esses itens compõem agendas dos sistemas de avaliação, em seus diferentes níveis.

Em sistemas de ensino diversos, vemos que as tecnologias e tendências pedagógicas variam de acordo com a política (ideológica, partidária ou social), porém, todas elas partem de um princípio: o da gestão. Falar em gestão democrática nos remete, portanto, a pensar em autonomia e participação.

Assim,

> No Brasil, a autonomia da escola encontra suporte na própria Constituição, promulgada em 1988, que institui a democracia participativa e cria instrumentos que possibilitam ao povo exercer o poder diretamente (Art.1.º). No que se refere à educação, a Constituição de 1988 estabelece como princípios básicos: o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino público (Art. 206). Esses princípios podem ser considerados como fundamentos constitucionais da autonomia da escola [...]. Na história das ideias pedagógicas, a autonomia sempre foi associada ao tema da liberdade individual e social, da ruptura com esquemas centralizadores e, recentemente, da transformação social (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p. 47 in SILVA, 2009) [grifos nossos].

Normalmente, esse princípio facilita ou prejudica a continuidade das ações, por ser mais intransigente – através de atos decisórios engessados e produzidos unilateralmente, ou mais aberto, transparente, participativo – que é mais demorado e exige mais trabalho, porém fornece resultados mais contundentes, por provocar a sensação de produção coletiva e o desejo de ver – e buscar – o resultado almejado. Neste último caso, falamos da gestão democrática, em que mais cabeças participam com suas competências e habilidades variadas convergindo em ações significativas, profundas e eficazes.

Dessa forma, essa ação,

> [...] implica identificar problemas, acompanhar ações, controlar e fiscalizar, avaliar resultados. Trata-se de democratizar a gestão (da escola) pública, e isso pressupõe a ampliação da participação das pessoas nessa gestão, isso significa que a participação não pode se resumir aos processos de tomada de decisões.

Nesse sentido, a participação democrática pressupõe uma ação reguladora, fiscalizadora, avaliadora, além de decisória sobre os rumos da vida política e social das instituições (escolares) e da sociedade (SOUZA, 2009, p. 135 in SILVA, 2009).

No Brasil, o processo de reformulação dos modelos de universidade ainda é incipiente, mas

já ocorre. Interdisciplinaridade, autonomia do estudante, trabalho em grupo, desenvolvimento do pensamento crítico e flexibilidade curricular são elementos que aparecem quando se debate um novo modelo para o ensino superior (INEP, 2014 in SILVA, 2009.)

Assim, essas metas são de responsabilidade dos governos federal e estaduais. Seus sistemas abrigam a maior parte das instituições que atuam nesse nível educacional, mas isso não significa descompromisso dos municípios. É no ensino superior que tanto os professores da educação básica quanto os demais profissionais que atuarão no município são formados, contribuindo para a construção dos currículos, que impactam diretamente nos projetos políticos pedagógicos, na geração de renda e no desenvolvimento socioeconômico local.

Nessa perspectiva, o pesquisador do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Paulo Corbucci, (2014) destaca:

> A Universidade tem um papel fundamental na produção do conhecimento e é importante que ele possa ser transformado em bens e serviços a favor da população e que possa, por exemplo, subsidiar a solução dos problemas sociais, e não que seja uma produção de conhecimento que fica engavetada. (in SILVA, 2009).

Quando falamos de desenvolvimento curricular, não podemos deixar de comentar dois importantes modelos. Um deles aborda situações relacionadas à organização de um currículo através da obra: Princípios básicos de currículo e ensino (TYLER, 1974).

Ralph W. Tyler descreve, em sua obra, orientações sobre "[...] como selecionar os objetivos e como selecionar as estratégias de aprendizagem, como organizar estas experiências e como avaliar sua eficácia" (SANTOS; MOREIRA, 1995, p. 48). São quatro as questões que justificam seu modelo como um dos mais importantes para o desenvolvimento curricular, que inclusive

> [...] devem ser respondidas quando se desenvolve qualquer currículo e plano de ensino. Ei-las aqui: 1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar estes propósitos? 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (TYLER, 1974, p. 1).

Com este raciocínio ele busca um currículo baseado em um diagnóstico dos educandos, do cotidiano e das sugestões de especialistas nas matérias do currículo. Foi um marco na história do currículo escolar, pois o seu modelo indica objetivos educacionais precisos. Estes motivos o credenciam a ser utilizado até hoje pela maioria dos sistemas de ensino, inclusive o norte-americano.

Outro modelo de currículo enfoca aspectos globalizadores, justificado na concepção de Moraes (1997, p. 25), "a interconectividade que se observa na sociedade atual vem sendo multiplicada, sem precedentes, na história, em virtude de uma globalização cada vez maior que, apesar de enfrentar obstáculos e tentativas de interrupção, continua seu processo em marcha". Com isso, o processo educacional exigia uma forma diferente de analisar o currículo a ser trabalhado, de forma a colocar a construção dos modelos baseada em análises dos processos contraditórios e mais flexíveis. Portanto o currículo e o ensino podem ser caracterizados

> [...] como uma prática reflexiva [que está] estabelecida como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa. (PIMENTA, 2002, p. 22 in SILVA, 2009).

A educação é um sistema orgânico, vivo, que exige grande atenção, reflexão e dinamismo de seus profissionais, e a criança é perfeitamente adaptada a esta dinâmica. Não há mais como prendê-la, como se fazia há alguns anos. Assim como a educação, a criança é viva, atenta, complexa e completa – como todo ser humano –, de modo que métodos antigos seriam válidos apenas para implantar o caos na aula, o óbito do interesse do aluno e a frustração e o nervosismo crescentes do professor.

Faz parte da Educação atual, uma dinâmica que privilegia a parceria entre o professor e o aluno, com a aliança saudável entre situações planejadas e ocasionais em que a voz da criança é respeitada e estimulada. Para que o aluno participe de fato da construção de seu conhecimento, como se deseja, é necessário que ele seja ouvido, estimulado e respeitado em sua integralidade, vivacidade e espontaneidade.

Assim, a melhor orientação a que se pode dar a um profissional da educação, é a de se entregar e estar constantemente com a mente e os olhos abertos, pois através desta sensibilidade latente surgirão todos os requisitos necessários para a construção de uma boa prática pedagógica.

Nessa perspectiva, constatamos que:

> O projeto político pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Ele não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais, como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele deve expressar a visão de homem, de escola e de sociedade, o que servirá de alicerce para definir o caminho a ser traçado e as metas que irão corporificar as próprias ações deste documento legal (VEIGA, 2009, p. 12 In SIÉCOLA, 2016).

Por sua vez, Eyng explicita o conceito de Projeto Político Pedagógico como sendo:

> Projeto porque faz uma projeção da intencionalidade educativa para futura operacionalização [...]. **Político porque define uma posição do grupo, supõe uma proposta coletiva, consciente, fundamentada e contextualizada para a formação do cidadão [...], pedagógico porque define a intencionalidade formativa, expressa uma proposta de intervenção formativa** (EYNG, 2002, p. 26) [grifos nossos].

É necessário, porém, que as práticas e os conhecimentos dos docentes possam evoluir também, a fim de que sejam capazes de buscar soluções para os diversos problemas que encontrarão neste processo.

Os professores de hoje também sofrem pelas reformas dos sistemas educativos. A individualização dos percursos de formação e a diferenciação do ensino são ações importantes na busca de uma avaliação de qualidade para os alunos. Os espaços para troca de experiências entre professores de diferentes formações auxiliam no desenvolvimento de estratégias e ações continuadas na busca do pleno desenvolvimento do aluno para o seu exercício de cidadania.

A formação de professores deve assumir esses desafios e desenvolver um processo formativo atualizado, flexível, que forneça ferramentas para que o futuro profissional saiba lidar com situações complexas e imprevistas:

> Ensinar significa, por vezes, reagir “com grande precisão” perante situações imprevistas e “sair delas” sem muitos prejuízos. Significa no melhor dos casos tirar partido do imprevisto para atingir o fim desejado. Ensinar significa agir rapidamente, com urgência, face a uma situação complexa, mal conhecida. (PERRENOUD, 1997, p. 107).

A ação docente ultrapassa os limites da sala de aula e interfere na nossa condição humana,

marcando-nos profundamente como pessoas e profissionais porque

> Somos professores, somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. (ARROYO, 2000, p. 27).

O professor neste processo deve assumir o papel de pesquisador, que buscará o maior número de informações para analisar a aprendizagem do estudante e planejar o próximo passo. Além das atividades escritas (registro), rodas de conversa (oralidade) e a participação dele nas atividades (cooperação, validação das opiniões, respeito à produção alheia) servem como parâmetros para um trabalho mais significativo. Como acontece de maneira contínua é importante que o professor registre suas observações e arquive as produções dos educandos. A análise de todos estes elementos permite que o professor perceba se o trabalho está no caminho certo ou precisa de alguma reformulação.

Cecília Meireles, educadora, jornalista e poeta formou-se pela Escola Normal, no Rio de Janeiro em 1917. Em 1923, ela escreve “Criança Meu Amor”, em que demonstra sua preocupação com a infância. Porém, em um dos seus “Mandamentos”, destaca-se a figura da professora:

> I – Devo amar a escola como se fosse meu lar.
>
> II – Devo amar e respeitar a professora, como se fosse minha mãe.
>
> III – Devo fazer dos meus colegas meus irmãos.
>
> [...]
>
> II – Durante o dia todo, a professora pensa em mim, pensa no que sou, pensa no que hei de ser.
>
> Ela deseja ver-me instruído e bom; e para isso trabalha. Não conhece cansaço, porque não tem tempo de descansar. Não conhece doenças, porque não pode adoecer. Quem zelaria por nós?
>
> Não conhece diversões. Que tempo de se divertir, se ela vive pensando em nós, se ela vive para nós, unicamente para nós!
>
> A professora é a minha proteção e o meu guia. Devo amá-la e respeitá-la como se fosse também minha mãe. (MEIRELES, 1924, p. 68).

Em seu livro “Coração: diário de um aluno”, Edmundo de Amicis (1997) descreve seus professores. Observemos a diferença ressaltada entre o professor e a professora:

> [...] o nosso professor é alto, sem barba, com os cabelos grisalhos e compridos, tem uma ruga na testa; tem a voz grossa, e olha-nos fixamente, um depois do outro, como para ler-nos no íntimo; e nunca ri [...] É sempre a mesma, pequena, com o seu véu verde em volta do chapéu, vestida modestamente, com um penteado simples, pois não lhe sobra muito tempo para adornar-se; está um tanto mais descorada do que no ano passado, com alguns cabelos brancos, e uma tosse que não a deixa nunca [...]. (AMICIS, 1997, p. 10, 17).

Assim, as noções de sacerdócio, dom e abnegação anunciadas anteriormente estão presentes em uma memória sobre a profissão docente. Em grande medida, isso pode ser explicado pelo viés religioso, pois a própria terminologia advém da Igreja. Contudo, isso adquire um sentido ainda mais forte quando se refere fundamentalmente às mulheres. Como explica o estudioso da área:

> A partir de então passam a ser associadas ao magistério características tidas como “tipicamente femininas”: paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Características que, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a ideia de que a docência deve ser percebida mais como um “sacerdócio” do que uma profissão. Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras”, o que ser viria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho etc. (LOURO, 1997b, p. 450).

“Ensinar e aprender são dois verbos indissociáveis, duas faces da mesma moeda. Ao avaliar seus alunos, o professor está automaticamente avaliando seu próprio trabalho” (HAYDT, 2008, p. 7, in SIÉCOLA, 2009).

> A defesa de uma maior autonomia do professorado não se baseia numa qualquer visão nostálgica da profissão docente, isto é, numa tentativa de reconquista de um qualquer “paraíso perdido”. Bem pelo contrário, esta defesa é uma aposta de futuro, que anuncia o fim de um ciclo na história da profissão docente, um ciclo marcado pela subordinação do professorado a outras instâncias e a outros grupos sociais. (NÓVOA, 1991, p. 528).

O compromisso com qualquer ação do ser humano é importante para que este a realize da melhor maneira possível. Não seria diferente com o professor. Como as teorias em que se apoiavam os professores de antigamente são insuficientes por nossa clientela ser diferente de todas as outras, já que falamos de um país de proporções continentais e que possui uma gama impressionante de culturas das mais diversas. A questão do compromisso se faz necessária para racionalizar, planejar e operacionalizar cada vez melhor e mais próximo da realidade da educação no Brasil.

A necessidade de formação continuada não é o único aspecto faltante neste quebra-cabeça. Este é só um dos problemas que os professores enfrentam ao entrar na sala de aula. Muitas vezes não possuem materiais adequados à esta proposta. Ainda temos também o currículo adequado para os educandos. Hoje eles que são obrigados a adaptar-se ao currículo, sendo que deveria acontecer ao contrário para todos. A escola ainda não está nos tempos atuais da Educação, pois possui estrutura física e burocrática antiga para uma visão tão atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada sistema costuma utilizar uma base teórica de determinado método para guiar seu currículo ou pode trabalhar em sua totalidade com o método escolhido, guiando sua ação pedagógica por ele.

O importante é especificar a base do pensamento de cada método, o pensamento central, pois na escola é de extrema importância que todos reconheçam as razões de sua tendência, o porquê de determinada ação, como agir em situações adversas, objetivando o melhor desenvolvimento de seus atores.

Para isso é indispensável que o sistema de ensino – e todos que fazem parte dele – tenham uma visão clara do método que irão adotar, visando o desenvolvimento das múltiplas linguagens, proporcionado assim um aprendizado significativo, através da descoberta, apropriação, transformação e produção de cultura.

Cabe ressaltar, ainda, o caráter de pesquisador/observador constante do professor, de modo a estar sempre atento ao que os sistemas apresentam, direcionam, solicitam, compartilham ou simplesmente oferecem como indicativos. Observar atentamente as ações planejadas durante o processo já é apreender uma gama inesgotável de indicativos para os trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

AMICIS, Edmundo de. **Coração: diário de um aluno**. São Paulo: Hemus, 1997.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio: área das ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 1999a.

EYNG, A. M. **Projeto pedagógico: construção coletiva da identidade da escola, um desafio permanente**. Revista Educação em Movimento. v. 1, n. 1, p. 25-32. Curitiba, jan.-abr./2002b.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2006.

LOCATELLI, Iza. **Novas perspectivas de avaliação**. Revista Ensaio. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio v. 9, n. 33, p. 476-488, 2001.

LOURO, Guacira L. **Mulheres na sala de aula**. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). 1997. **História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1997, p. 443-481.

MEIRELES, Cecília. **Criança Meu Amor.** Rio de Janeiro: Anuário do Brasil, 1924.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores: em busca de uma autonomia perdida?** Separata de: Ciências da Educação em Portugal: situação atual e perspectivas. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991, p. 521-531.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectiva sociológica**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

_____. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Revista Princípios, São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 1997, p. 66-72.

SIÉCOLA, Marcia. L**egislação educacional – 1. ed.** - Curitiba, PR. IESDE Brasil, 2016.

SILVA, Maria Heloísa Aguiar da; PEREZ, Isilda Louzano. **Docência no Ensino Superior.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

TYLER, R. W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

O GÊNERO DISCURSIVO “NOTÍCIA” NA ESCOLA: UM PLANO DE AULA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

THE DISCURSIVE GENRE "NEWS" AT SCHOOL: A LESSON PLAN FOR ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

CLAUDIA VIVIANE RODRIGUEZ DE LIMA
Formada em Ciências Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul (2007); Professora Titular da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Uma preocupação constante de educadores desde sempre é fazer uso de estratégias que façam com que os estudantes possam compreender os conteúdos escolares. Os desafios são grandes, principalmente num momento onde a tecnologia dominou todos os campos da sociedade. Na língua portuguesa essa questão não é diferente. Pensando nessa questão, este artigo tem como proposta abordar os gênero discursivo “notícia” na escola através de uma sequência didática para o Ensino Fundamental, não apenas no intuito de trazer novas opções para educadores, mas também para possibilitar aos educandos visões diferentes sobre a língua e o quanto ela é importante para a comunicação, especialmente em um mundo totalmente tecnológico e que necessita de constantes arranjos para compreensão e interação com o mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Língua portuguesa; Gramática normativa; Sequência didática.

ABSTRACT

A constant concern of educators has always been to use strategies that enable students to understand school content. The challenges are great, especially at a time when technology has dominated all areas of society. The Portuguese language is no different. With this in mind, this article aims to address the discursive genre "news" in school through a didactic sequence for elementary school, not only in order to provide new options for educators, but also to give students different views on language and how important it is for communication, especially in a totally technological world that needs constant arrangements for understanding and interacting with the world.

KEYWORDS: Portuguese language; Normative grammar; Teaching sequence.

INTRODUÇÃO

Mikail Bakhtin (2003), pioneiro nos estudos sobre a linguagem, afirma que os gêneros do discurso são formas cotidianas, estruturas em determinado estilo, tema e forma composicional que, construídos historicamente pelo homem, representam determinadas condições de sua produção. Segundo material disponível do Redefor (2012), toda tipologia meramente classificatória dos gêneros está fadada ao fracasso, uma vez que as práticas sociais são processos dinâmicos, mutáveis, sem início ou fim e ancorados na retomada de elementos já vistos por todos nós, em uma crescente transformação.

Isto significa que os gêneros, como resultado dos processos de práticas sociais, vão além de organizações exaustivas e fechadas, não podendo deixar de privilegiar as marcas formais resultantes de seus processos, que podem variar de acordo com elementos que precisam ser levados em conta para a análise de um texto, como autoria, efeito-leitor e suas condições de produção discursiva – a quem é dirigido, em relação a que, por qual motivo, em que situação, se estabelece relação com outros textos, quais sentidos podem ser atribuídos, ou se nele aparecem aspectos negados ou simplesmente silenciados.

Em termos práticos, uma mesma marca lingüística pode aparecer em diferentes gêneros e um mesmo gênero pode dar lugar a outros textos onde a composição formal seja bastante diferente. Em face da heterogeneidade e da instabilidade dos gêneros, uma análise de texto precisa ser aplicada de modo que permita descrever, individualmente, cada texto em dada situação de produção. Neste trabalho, nossa proposta é resgatar as possíveis marcas formais presentes no gênero notícia e suas imbricações discursivas, como vistas para uma proposta de atividade escolar.

O ojetivo que aqui nos propomos a trazer para análise é justamente abordar a importância do gênero discursivo “notícia” na escola, tendo como foco uma de uma sequência didática para o Ensino Fundamental. Nosso intuito é não trazer novas opções para educadores permitir que os alunos possam, por meio de um plano de aula estruturado, observar diferentes formas de uso da língua e o quanto ela é importante para a comunicação, especialmente em um mundo totalmente

tecnológico e que necessita de constantes arranjos para compreensão e interação com o mundo.

O GÊNERO TEXTUAL

A notícia é uma situação sociocomunicativa bastante recorrente que circunda em nosso cotidiano por meio de suportes como jornais, revistas, entre outros, com finalidade específica de informar sobre dada ocorrência ou fato e com intenção de divulgar a informação para o leitor em geral. A notícia preconiza o ambiente jornalístico, que, via de regra, precisa veicular sua informação de modo impessoal e objetivo por parte de quem a redige. A notícia pauta-se em relatar fatos condicionados ao interesse público, em linguagem clara, precisa, isenta de ideologias ou interpretações por parte do leitor.

Quanto maior a diversidade de gêneros a serem apresentados aos alunos, mais acesso a estruturas comunicativas eles terão para poder colocar em prática nas diversas atividades cotidianas. É na escola que os alunos terão mais chances de ver e analisar a quantidade de gêneros discursivos à disposição na sociedade. Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p.30): “cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade”.

O gênero notícia que vamos abordar neste estudo faz parte do meio jornalístico e geralmente é usado para trazer para conhecimento de todos algum fato importante que ocorreu. A notícia tem esse caráter de chegar ao conhecimento de toda uma coletividade, podendo percorrer vários meios como economia, fatos cotidianos, segurança, saúde, meio ambiente ou qualquer outro segmento social. Segundo Faria e Zanchetta (2005, p. 26):

> A notícia apresenta: Informações sobre um acontecimento, considerado, por quem publica, importante ou interessante para ser mostrado a determinado público. Sobre esse fato são observadas, entre outras, as seguintes características, para se definir se ele é ou não é notí- cia: ineditismo, atuali- dade, veracidade e o potencial importância ou interesse que ele pode ter para uma dada parcela da sociedade.

A notícia ocorre num tempo espaço definidos, sendo composta por quatro partes: título, subtítulo, corpo do texto e possíveis imagens que podem ou não acompanhar a notícia. Geralmente a notícia apresenta marcas de formalidade ou informalidade de quem a escreve.

Na escola, as marcas formais do gênero notícia, acima explicitadas, podem ser trabalhadas com os alunos por meio da produção de um jornal, onde os alunos podem colher informações sobre fatos do seu dia-a-dia: principais acontecimentos da escola onde estuda, do bairro onde mora, da cidade onde vive. O professor, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, poderá selecionar, juntamente com os alunos, os acontecimentos mais relevantes para serem veiculados no jornal.

Após isso, o educando precisa tomar contato com as principais formas composicionais do gênero notícia e, a partir de sua criatividade e habilidade lingüística, poderá ele próprio conduzir o

texto da notícia, levando em conta suas características próprias de produção. Outros projetos também podem ser inseridos no ambiente escolar para dar conta de instrumentar o aluno o conhecimento de determinados gêneros, como a notícia: site da escola, onde ele próprio pode alimentar os principais fatos do cotidiano, ou mesmo na produção de uma pequena revista semanal.

Ao trabalhar com o gênero “notícia” na escola o estudante perceberá que o suporte modifica-se, contudo, alguns aspectos formais do gênero permanecem. Nesse sentido, além de ampliar o conhecimento sobre as marcas formais de construção de uma notícia, o aluno perceberá sentido naquilo que produz, ao ver ele próprio o construtor de um gênero que, como reflexo da prática cotidiana, é o espelho do próprio aluno, da comunidade ao qual pertence e de sua postura crítica e cidadã no mundo.

A LEGISLAÇÃO E A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A BNCC – Base Nacional Curricular Comum é um documento comum que serve de base para regular e direcionar o que os estudantes devem estudar na escola, em todas as áreas do conhecimento. Cada eixo do conhecimento tem a sua estrutura organizada de acordo com os ciclos de aprendizagem, de modo que os professores possam ter um norte a ser seguido em cada etapa escolar. Essa organização assim estruturada certamente precisa de vários ajustes, uma vez que a construção do conhecimento é individual para cada educando. Ainda assim, é possível que o professor tenha em mente um assunto comum que possa ser tratado com todos os estudantes de determinada série.

A organização curricular coloca em prática o que esta disposto na própria LDB (1996), em seu artigo 35: “A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas”

Ainda segundo a LDB (1996), é de responsabilidade do Governo Federal “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento formal brasileiro que define o que cada estudante em cada etapa da escolaridade deve ver na escola. Em outras palavras, a BNCC é responsável pelas aprendizagens mínimas e essenciais que todas as crianças e jovens devem ver e desenvolver ao longo das etapas de escolarização. Esse documento atua juntamente com a LDB/1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE), que ajusta todos os princípios organizacioanis da educação, pautando-o dentro de princípios éticos, políticos e que visam a formação integral dos indivíduos:

> “A BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais,

> enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2013).

As competências básicas fazem parte do rol de atribuições do Estado dizem respeito portanto é dever do Estado e direito de todos os estudantes aprender, devendo os órgãos regulamentadores colocar em prática, visando o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens em idade escolar.

Tendo em vista os conteúdos mínimos dispostos em Lei, as aprendizagens essenciais precisam ocorrer segundo a definição da BNCC, assegurando que as diferentes linguagens devem ser valorizadas pela sociedade e pela escola por meio de competências e habilidades que visam o desenvolvimento pleno da criança, seu papel cidadão no mundo, a criação de valores e espírito capaz de resolver problemas e gerenciar situações complexas do dia-a-dia, em todas as etapas da escolarização.

> "Competências da Educação Básica: 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 10. Responsabilidade e Cidadania. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários" (BRASIL, 2018).

Os conteúdos mínimos obrigatórios e fixados em Lei asseguram que em qualquer parte do país as crianças e os jovens possam ter uma formação mínima comum, ao mesmo tempo em que cada característica regional, cultural e artística também deve ser respeitada e valorizada.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM LÍNGUA PORTUGUESA

O recorte legal coloca a BNCC de língua portuguesa como uma das principais propostas o estudo da língua com foco voltado para as práticas textuais. Por meio do currículo é possível contemplar vários tipos de textos, ou no caso do estudo de caso em questão gêneros digitais. Isso se faz necessário para que possam ser vistos pelo aluno em sala de aula práticas de linguagem oral, escrita, produção de textos e a análise linguística e semiótica.

A notícia abaixo foi veiculada no dia 08 de outubro de 2023 no site “G1”, do Canal Globo. Dispomos a notícia na íntegra e na sequência faremos comentários que poderão ser usados como proposta de ensino para estudantes do Ensino Fundamental I.

BRASIL VENCE A ITÁLIA E GARANTE VAGA NAS OLIMPÍADAS DE PARIS 2024

Em partida tensa, Brasil começa bem, vê Itália crescer, mas se impõe no fim para ir aos Jogos

Por João Gabriel Rodrigues — Rio de Janeiro

08/10/2023 às 12h10

O roteiro de superação foi construído a cada jogo. Depois de um início ruim no Pré-Olímpico, o Brasil precisou se reinventar. Não foi fácil, é verdade. Mas, no embalo de um Maracanãzinho lotado, a seleção brasileira venceu um de seus maiores rivais para garantir seu lugar nos Jogos de Paris. Em 3 sets a 2, parciais 25/23, 23/25, 15/25, 25/17 e 15/11, o time da casa venceu a Itália e carimbou o passaporte rumo a mais uma Olimpíada. Logo após a partida, o técnico Renan Dal Zotto anunciou sua saída do comando da seleção.

Fonte: https://ge.globo.com/volei/noticia/2023/10/08/brasil-vence-a-italia-e-garante-vaga-nas-olimpiadas-de-paris-2024.ghtml

Uma das vertentes da BNCC de língua portuguesa é estudar a prática de linguagem para o Ensino Fundamental no campo gênero jornalístico-midiático, tendo como objeto do conhecimento. Tendo em vista o campo jornalístico que permeia a notícia, é possível observar em sala de aula junto aos estudantes características próprias do gênero, como: organização tempo-espaço na construção do texto narrativo, tipologias discursivas (direta ou indireta), releitura tendo como foco aspectos da contenporaneidade, recursos particulares, regionais, artísticos ou culturais que possam ter sido usados no gênero notícia, entre outros.

O educador pode chamar a atenção do estudantes para vários aspectos que podem ser apreendidos por meio da leitura do texto. A título de exemplo, destacamos algumas observações que podem ser pontuadas, como: a questão da temporalidade percorre todo o fato noticiado, trazendo ao leitor dados como data e hora dos fatos ocorridos, sendo atualizado de tempos em tempos por se tratar de um fato noticiado no meio digital e, portanto, tendo a facilidade da correção imediata.

Ao usar a palavra “tensa, o jornalista deixou no texto marcas de suas impressões pessoais

sobre a partida, exprimindo que “não foi fácil” para o Brasil conseguir a vitória. Uso de recursos ou falas cotidianas para impactar o leitor com impessoalidade de fala, como “carimbou o passaporte” também podem ser observados na notícia.

Para completar a notícia, o leitor poderá ficar informado aos próximos passos a serem tomados pelo técnico da seleção perdedora, que segundo o jornalista “anunciou sua saída do comando da seleção”. A sequência desencadeada de fatos, a forma discursiva construída pelo jornalista, a questão da temporalidade e como se desencadearam os fatos noticiados apresentam-se como características do gênero e, ao serem trabalhadas em sala de aula, estarão de acordo com o eixo pragmático da BNCC dentro da etapa escolar proposta de 8º ano do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunicação é um aspecto da experiência humana de fundamental importância para todos nós, porque permite que as pessoas exprimirem suas ideias, seus desejos, suas vontades. Não de forma aleatória, mas antenada as necessidades da vida em sociedade, a própria legislação vigente entende que as práticas sociais fazem a diferença na educação formal escolar. Igualmente importante é a necessidade manter conteúdos mínimos para que crianças e jovens possam ter a oportunidade de acessar os bens culturais de nossa sociedade. Por isso a proposta da BNCC em língua portuguesa é o estudo da língua com foco mais para as práticas textuais. Por meio do currículo o educando acessa os gêneros discursivos a disposição em nossa sociedade, podendo dele fazer uso em variadas situações de sua vida.

Como pudemos observar no gênero estudado, é possível observar marcas de comunicação bastante comuns a todas as notícias, como: título principal – geralmente grafado de forma evidente, com vistas de despertar a atenção do leitor; título auxiliar ou lead – funciona como um complemento ao texto principal, acrescentando-se algumas informações, de modo a torná-lo mais atraente para o leitor; lide – corresponde ao primeiro parágrafo, normalmente resumindo os traços principais pertinentes ao fato, e buscando indagações sobre o mesmo: “quem?”, “onde?”, “o que?”, “como?”, “quando?”, “por quê?”; corpo da notícia – relaciona-se à informação, que deve proceder tendo em vista a exposição detalhada no que se refere aos fatos mencionados. A intenção jornalística da notícia é que ela possa reproduzir a veracidade em relação aos fatos divulgados, com predomínio do caráter objetivo do discurso.

O campo jornalístico midiático permite que o estudante possa interagir com o texto de uma forma ampla e variada: seja pelo texto escrito, seja pela leitura direta através do site em que a notícia é veícula, entre outros. Estudar a expressão do jornalista, ter acesso aos fatos noticiados, aos detalhes escritos nas entrelinhas, o estudante desenvolve sua habilidade de comunicação oral, escrita e de interpretação de textos, se tornando um indivíduo mais preparado, amadurecido e que possa acessar o currículo de forma mais direta e significativa, promovendo sua independência intelectual e fortalecendo seu processo de desenvolvimento pessoal.

REFERÊNCIAS

BAKTHIN, Mikail. **Estética da Criação Verbal**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Acesso 23 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Acesso 16 out. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

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

Globo. **Reportagem.** Disponível em: https://ge.globo.com/volei/noticia/2023/10/08/brasil-vence-a-italia-e-garante-vaga-nas-olimpiadas-de-paris-2024.ghtml. Acesso 08 out. 2023.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases. **Lei n. 9.394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm?_ga=2.171620390.78770158.1695146392-2121219970.1695146392&_gac=1.14826180.1695146392.CjwKCAjwjaWoBhAmEiwAXz8DBbShPhG1hcEn_wzonMO1aSewotempDJIclaXEEIx1wbD2pXpRK-mjxoCpyUQAvD_BwE. Acesso 02 out. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão.** 3.ed. São Paulo: Parábola, 2002.

ORLANDI, Eni P. **Sobre Tipologia de Discurso**. In: **A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso.** Campinas: Martins Fontes, 1987.

FARIA, Maria Alice. **Como usar o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

FARIA, Maria Alice.; ZANCHETTA, J. J. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**. 2.ed. SãoPaulo: Contexto, 2005.

BRONCKART, J. P. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequência, por uma renovação do ensino da produção escrita**. Revista Letras, Santa Maria, v.20, n.40, p.163-176, jan./jun.2010. Disponível em: < file:///C:/Users/Veve/Downloads/12150-52405-1-SM.pdf>. Acesso 15 jul. 2023.

ALFABETIZAÇÃO PÓS-PANDEMIA: IMPACTOS DO COVID-19 NAS DEFASAGENS ALFABÉTICAS DOS ESTUDANTES

POST-PANDEMIC LITERACY: IMPACTS OF COVID-19 ON STUDENTS' LITERACY GAPS

DANIELA XAVIER DOMINGUES CUNHA
Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo (2010);
Especialista em Psicomotricidade pelo Centro Universitário Assunção/UNIFAI (2012);
Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Eliane Benute Lessa Ayres Gonçalves, Profa Nany Benute.

RESUMO

Este artigo reflete sobre os impactos na aquisição alfabética e desenvolvimento do letramento causados pela pandemia, isolamento social e fechamento das escolas para atendimento presencial, apontando para os novos desafios do professor alfabetizador na atualidade. Para isso, inicia contextualizando sobre a pandemia e como esta transformou o processo de ensino-aprendizagem e escancarou as desigualdades sociais. Em sequência, aborda sobre a ressignificação da escola diante do desafio de suprir as lacunas que foram abertas com a pandemia e que demonstraram como a dificuldade de alfabetizar solicitava novas ações do professor. Em continuidade, valoriza o professor alfabetizador como mediador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem, o qual detêm saberes, fruto da formação inicial e continuada que lhe dá instrumentos para inferir nas consequências e dificuldades do processo de alfabetização e letramento causadas pela pandemia. Conclui, mostrando que o professor alfabetizador tem um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, o qual foi evidenciado no momento de ensino remoto obrigado pela pandemia, assim como o aumento de desafios para o retorno presencial com as novas demandas que apresentam muitas dificuldades e lacunas de aprendizagens nos estudantes. Traz como objetivo fomentar discussões a respeito do papel do professor alfabetizador defronte as consequências da pandemia nas aprendizagens dos estudantes, tendo como foco o processo de aquisição de alfabetização e desenvolvimento do letramento Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia; Alfabetização e Letramento; Professor Alfabetizador.

ABSTRACT

This article reflects on the impacts on alphabetic acquisition and literacy development caused by the pandemic, social isolation and the closure of schools for face-to-face attendance, pointing to the new challenges facing literacy teachers today. To this end, she begins by contextualizing the pandemic and how it has transformed the teaching-learning process and exposed social inequalities. She then goes on to discuss the resignification of the school in the face of the challenge of filling the gaps that were opened up by the pandemic and which demonstrated how the difficulty of literacy required new actions from the teacher. She goes on to value the literacy teacher as a mediator and facilitator of the teaching-learning process, who has knowledge as a result of initial and continuing training that gives them the tools to infer the consequences and difficulties of the literacy and literacy process caused by the pandemic. It concludes by showing that the literacy teacher has an important role in the teaching-learning process, which was evidenced at the time of remote teaching forced by the pandemic, as well as the increase in challenges for the face-to-face return with the new demands that present many difficulties and learning gaps in students. It aims to foster discussions about the role of the literacy teacher in the face of the consequences of the pandemic on students' learning, focusing on the process of acquiring literacy and developing literacy It is a literature review research.

KEYWORDS: Pandemic; Literacy and Literacy; Literacy Teacher.

INTRODUÇÃO

O presente artigo traz a temática eu envolve o período pandêmico como uma situação de impacto as aprendizagens relacionadas ao processo de alfabetização em virtude do ensino presencial que foi interrompido, apontando para a importância do professor alfabetizador no processo de ensino-aprendizagem pelos seus saberes e experiências constituídas, assim como evidenciar as principais lacunas que foram abertas pelas dificuldades de interações com meios tecnológicos digitais durante o isolamento social.

Este traz como objetivo fomentar discussões a respeito do papel do professor alfabetizador defronte as consequências da pandemia nas aprendizagens dos estudantes, tendo como foco o processo de aquisição de alfabetização e desenvolvimento do letramento por meio da compreensão do contexto vivenciado; das desigualdades sociais e como estas impactaram no não acesso ao ensino; da falta de conhecimentos dos familiares; da formação dos professores alfabetizadores e seu papel mediador, facilitador no processo de ensino aprendizagem.

Para compor este artigo foi utilizada uma metodologia de pesquisa de revisão de literatura com análise crítica e reflexiva de artigos científicos que dissertam parcial ou integramente sobre a

temática estudada.

CONTEXTUALIZAÇÃO EM PERÍODO DE PANDEMIA

O ensino no Brasil em todas as suas áreas, antes da pandemia, estava apresentando índices cada vez mais decadentes que apontavam para os desafios de identificação das reais dificuldades apresentadas pelos estudantes. Como colocam Galindo et al (2020), as tentativas de ressignificar a educação advinda de documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se encontrava em um período de apropriação dos docentes e de adequação as fragilidades que estavam sendo visibilizadas, as quais inferiam em um cenário não satisfatório com estagnações maiores que os progressos.

De acordo com Galindo et al (2020), os ambientes escolares passavam por discussões sobre a forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem, trazendo a necessidade de correlação com as realidades vivenciadas para favorecer a aquisição de aprendizagens significativas, mas a chegada do COVID-19 e sua devastadora força se transformando em pandemia, rompeu com as identidades docentes, trazendo novos desafios.

As consequências da pandemia na vida dos sujeitos em idade escolar não foram previstas de imediato pela velocidade com que o vírus fazia suas vítimas. O tempo destinado para confinamento era determinado pela contenção do vírus, o que não poderia ser previsto com certeza. O que se acreditava que teria a duração curta, passou para a média e se estendeu para uma longa. A escola pediu um tempo, a educação correu com a urgência de buscar minimizar o impacto do fechamento das escolas para atendimento presencial ao entenderem que o tempo deste isolamento social seria extenso.

Sem prévias de ocorrências deste tipo nas condições atuais de vivências da sociedade brasileira, o recurso foi buscar auxílio em práticas de educação à distância que ocorriam no ensino superior, mesmo que o público de ambos os lados (docentes e estudantes) fossem diferenciados do encontrado na etapa de formação profissional.

As mudanças na forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem não foram fáceis e trouxeram com elas impactos para os estudantes. Visto a necessidade, como colocam Fonseca e Marques (2022), de aparatos tecnológicos para manter o contato com os estudantes, as desigualdades sociais passaram a ser mais visualizadas. Nem todos os estudantes tinham recursos para ter acesso ao ensino online, enquanto os professores mostraram deficiências em relação a utilizar estes recursos, necessitando se familiarizarem com as ferramentas que tinham a disposição. É fato que nem todos os estudantes tiveram contato com este ensino, assim como os que tiveram sentiram latente o desafio de estudarem com auxílio dos familiares sem ter um mediador profissional em tempo real que pudesse trazer estratégias individuais para atender suas dificuldades.

De acordo com Basso et al (2022), a educação no Brasil com a pandemia modificou seus índices, ou melhor, não foi capaz de mensurar o quanto os estudantes estavam aprendendo pelas evidências da desigualdade social que se encontrava visível. Estes impactos farão parte da formação

de toda uma geração que teve cerca de dois anos com efeitos emocionais e educacionais que acompanharão estes pelo resto da vida.

Por mais que tenham sido realizadas ações pelos Ministérios de Educação, as alternativas não se tornaram acessíveis a todos, trazendo maior diferença em relação a formação acadêmica dos estudantes que vivenciaram este momento por se encontrarem em idade escolar. Segundo Basso et al (2022), buscar estratégias para minimizar estes impactos fará parte da agenda e do planejamento escolar por muitos anos.

Em relação ao processo de alfabetização, Basso et al (2022) afirmam que a falta de interação com o professor em tempo real e contexto escolar foram prejudiciais para a aquisição do sistema letrado, assim como para o desenvolvimento de práticas que envolvessem o letramento. Dentro de suas casas, nem sempre os estudantes possuem familiares alfabético e os que possuem, dificilmente tiveram vivências que fossem alinhadas a metodologias, visto que a formação docente do professor alfabetizador exige conhecimento teórico e experiência na área para fornecer mecanismos que facilitem a alfabetização.

Muitas das residências não ofereciam conforto e ambiente alfabetizador para além do sistema tecnológico que passara a fazer parte dos cotidianos dos estudantes. Para Botton et al (2022), não basta ter computador e acesso à internet para entender o sistema alfabético e seu letramento, importantes para as vivências sociais, é essencial a figura de um docente que entende sobre o assunto e possibilita práticas pedagógicas que viabilizem a construção de sentidos sobre a leitura e a escrita.

Neste sentido. Botton et al (2022) evidenciam que:

> Em sua maioria, os pais não possuem o conhecimento pedagógico para propiciar um processo de aprendizagem acadêmica ideal aos seus filhos. Estudos sugerem que, no contexto educacional, os efeitos causados pelas aulas on-line para as crianças em fase de alfabetização podem ser gerados pelas fragilidades nas condições de acesso; além disso, a falta de interação escolar e o despreparo pedagógico dos pais podem vir a ser amenizados mediante ampliação da formação em docência, aumento da carga horária escolar, intensificação da busca ativa, materiais adequados para a recuperação das aprendizagens no contexto escolar e domiciliar. (BOTTON et al, 2022, p. 156).

As orientações, neste período, passaram a ser dadas pelas famílias. No lugar de alfabetizar os estudantes, os professores organizaram práticas pedagógicas para a construção, como enfatizam Gomes et al (2022), para que os familiares pudessem ministrar aulas, melhor dizendo, apresentar aos estudantes as propostas que seriam desenvolvidas pelos professores, mas de certo que esta tática não deu muito certo, poias as crianças voltaram para a escola com um gigantesco rombo em relação a sua alfabetização, mostrando dificuldades tanto em anos mais avançados como segundo e terceiro do Ensino Fundamental quanto na entrada a esta etapa, primeiro ano, com as faltas de vivências na Educação Infantil, as quais são essenciais para esta entrada ao mundo alfabético e letrado com significação.

Dessa forma, como mostram Basso et al (2022), a alfabetização sofreu com a pandemia juntamente com os estudantes, trazendo novos e difíceis desafios para os professores alfabetizadores e para os demais professores que perceberam como este processo que não ocorre em um único ano, mas no percurso total da caminhada educacional, apresentava lacunas. A confirmação de que

o processo de alfabetização e letramento necessitam de um ambiente adequado e de um docente capacitado e experiente apenas reforçou a valia do professor, dando-lhes uma barreira pós-pandemia para recuperar as aprendizagens que ficaram em defasagens e buscar que estes estudantes possam se formar ao final da sua trajetória escolar como capacidades e competências comunicativas que se alinham a leitura e escrita dentro da sociedade letrada em que se encontram inseridos.

RESSIGNIFICAÇÃO DA ESCOLA ALFABETIZADORA

Antes mesmo da pandemia, como relembra Bonaparte et al (2022), a alfabetização, há muito tempo, se configurava como um eterno desafio para o Brasil. Por mais que os índices de analfabetismo forma diminuindo, mas não sanados, a quantidade de sujeitos alfabéticos por conhecer o sistema das letras do alfabeto sem grandes sentidos e com dificuldade para seu uso em espaços diferenciados (letramento) teve um aumento. A pandemia chega e revela que este desafio pode se tornar maior.

A realidade que a pandemia impôs para as escolas e para forma de conceber a educação formal não teve tempo para transições, assim é possível atribuir a palavra imposição as medidas que fora sendo tomadas e regidas pelos vírus. De acordo com Basso et al (2022), a alfabetização precisa ser ressignificada no que concerne nas maneiras possíveis de favorecer que os estudantes aprendessem em suas residências.

Aulas onlines e materiais didáticos impressos foram os primeiros recursos, valendo a assertiva que os meios tecnológicos fora colocados a prova nos primeiros meses, até que se percebesse que muitos estudantes, por causa das desigualdades sociais, não teriam acesso a estas ferramentas e os materiais impressos, além da necessidade de tempo para suas confecções, surgiram com uma certa demora e limitavam, ainda mais, a interação com o professor, uma vez que era feito pelos órgãos educacionais como Secretarias, generalizados, não contemplando as especificidades dos estudantes tão conhecidas pelos professores.

As desigualdades sociais não podendo mais ser escondidas. A escola passa a ser uma rede de proteção da vulnerabilidade, pois se encontrar em aproximação com bebês, crianças e adolescentes e conhecer suas histórias ou ser capaz de resgatar este histórico de vivência de uma forma mais fácil que outros órgãos pertencentes a rede de apoio. O ensino tinha o seu valor alterado para a escola, uma vez que o mais importante se constituía em auxiliar que as pessoas sobrevivessem, as aprendizagens poderiam ser analisadas posteriormente com o retorno as aulas presenciais.

A alfabetização teve sua importância na escola alterada, o que antes era a prioridade em qualquer dos anos, agora ocupava um segundo plano e a identidade docente fragilizada tinha a mesma preocupação de sua sobrevivência e dos seus familiares que não se atentaram, o que é normal causado pelos medos vindos com a pandemia, que as consequências seriam vistas após muitos nos deste momento assombroso.

As possibilidades de manter o ensino-aprendizagem, de os professores não perderem sua função docente e de convidar os familiares para este momento em que se mostra a corresponsabilidade tanto falada no cotidiano escolar, foram o elemento motivador para ampliação dos estudos deste

profissional. A escola ressignificada não apenas naquele momento, mas, possivelmente, para sempre.

A respeito desta visão da escola, como espaço que precisa ser repensado de acordo com o contexto, tempo e espaço, Botton et al (2022) colocam que:

> No entanto, durante o período de pandemia, elas foram levadas a se afastar desse local do ensino, da socialização, do afeto e do cuidado, perdendo o contato direto com colegas e amigos. Algumas crianças e adolescentes tiveram a oportunidade de seguir com o processo de aprendizagem por meio das plataformas digitais, porém, outras, foram obrigadas a interromper totalmente as aulas por não possuírem os recursos necessários para tal processo. A escola é o segundo microssistema para o desenvolvimento e aprendizagem infantil, por essa razão, qualquer alteração no ambiente escolar pode gerar estresse e ansiedade. Durante este período, os pais atuam como correguladores e exemplos de como agir diante das demandas e eventos estressores que ocorrem durante a infância e a adolescência. (BOTTON et al, 2022, p.151).

Passada a pandemia, a escola é repensada novamente, pois este momento trouxe muito a refletir sobre uma escola que se mantinha igual por muito tempo. As tecnologias passam a fazer parte do contexto educacional precisando que os docentes se apropriassem deste conhecimento. Segundo Carvalho et al (2022), desde muito pequena as crianças têm acesso à tecnologia e aplicativos, jogos podem ser instrumentos facilitadores de aprendizagens da leitura e da escrita, não substituindo o professor, como bem-visto durante o processo de ensino-aprendizagem na pandemia.

Os desafios, por mais que a escola tenha se revitalizado em relação a integração com meios tecnológicos, insere a prática pedagógica levantar as defasagens sobre a aquisição da alfabetização, os diferentes níveis que os estudantes passaram a apresentar pela diversidade de vivências durante a pandemia, colocar tudo isso em um planejamento que busca encontrar as lacunas, supri-las e possibilitar que todos os estudantes tenham acesso a um ensino que favorecerá oportunidades iguais na sociedade, evidenciando que a leitura e a escrita são fundamentais para esta formação.

O processo de alfabetização, conforme Galindo et al (2020), se bem desenvolvido nos contatos iniciais das crianças com a linguagem escrita, necessitando de diferentes atores par facilitar a apropriação sobre leitura e escrita pelo estudante. Quando esta imersão ao mundo letrado ocorre de maneira conturbada, é fato que o processo será mais difícil. A pandemia mostrou isso claramente.

Diante das demandas trazidas pela pandemia e as consequências nas aprendizagens dos estudantes, Carvalho et al (2022) enfatizam que a escola como espaço social de formação dos sujeitos precisa organizar estratégias e possibilidades de ações diante da estruturação de um currículo específico para este momento de retorno as atividades presenciais defronte as lacunas que ficaram com os anos vivenciados com a pandemia.

Portanto, como trazem Carvalho et al (2022), os instrumentos necessários para a escola ser capaz de visualizar e inferir sobre as dificuldades de aprendizagens causadas pela pandemia e pelos desafios inerentes a ela, vão desde a compreensão deste cenário até a ação docente que se organiza em planejamento e ações que contemples as dificuldades individuais dos estudantes. Pensando em alfabetização, esta tarefa pode se tornar mais difícil, visto que cada estudante pode apresentar um nível diferente, desde a não identificação das letras, até uma escrita convencional e comunicativa de fácil entendimento.

PROFESSOR ALFABETIZADOR E AS NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS

O mundo letrado no qual a sociedade evolui a todo instante, de acordo com Galindo et al (2020), solicita dos sujeitos que vivem e convivem nele competências relacionadas a leitura e a escrita como parte da sua inclusão social. A formação dada na escola que envolve alfabetização e letramento nos primeiros anos do Ensino Fundamental é essencial para que esta inclusão se efetive. Porém, este progresso da sociedade não se estagna para que as mesmas formas de ensino ocorram, deixando a escola cada vez mais antiquada as necessidades reais dos estudantes e as demandas sociais.

Para Bonaparte et al (2022), o professor alfabetizador necessita da compreensão de que cada estudante que faz parte da sua turma, chegou até a escola repleto de conhecimentos prévios gerados por suas vivências dentro e fora do ambiente escolar. Estas vivências incluem o contato com a escrita, mesmo antes de saberem como decodificá-la. As aproximações com os estudantes, a fim de conhecer sobre estes saberes, são essenciais para a organização das práticas pedagógicas que possibilitarão aprendizagens significativas. Vale ressaltar que na pandemia, nos momentos que estiveram em casa, foram capazes de construir muitos conhecimentos, talvez não convencionais, mas que são bases para suas reflexões sobre escrita e leitura.

Na perspectiva de Fonseca e Marques (2022), as experiências trazidas pelas crianças ao ingressarem no Ensino Fundamental, estão envolvidas com sua oralidade, visto que uma das formas utilizadas para estabelecer comunicação com o outro se dá por meio da fala. As relações que precisam ser estabelecidas entre a fala e a escrita são os passos iniciais para a compreensão e produção de sentidos sobre a alfabetização que favorecem, também, o processo de letramento. Dessa forma, as interações com o outro possibilitam a expansão desta fala e, consequente, significação da escrita e o isolamento social causado pela pandemia inferiu diretamente nestas relações interpessoais. Retomar as formas de relacionamento entre pares, é parte das responsabilidades do professor alfabetizador que se aporta na importância desta comunicação para valorizar a leitura e escrita.

Conforme Fonseca e Marques (2022), é o professor alfabetizador que deve ter o papel de mediador, de facilitador do processo de ensino-aprendizagem da alfabetização. Isso quer dizer, que este profissional tem uma gama de saberes que permitem a organização de práticas pedagógicas e contextos de aprendizagens que se alinham as concepções mais atuais sobre alfabetização e letramento, a qual teve modificações diante do momento da pandemia em que as dificuldades dos estudantes aumentaram diante das imposições deste período.

O professor alfabetizador tem formação, é o seu diferencial em relação a profissão. Segundo Fonseca e Marques (2022), a pandemia transferiu a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem aos familiares, estes seriam os professores alfabetizadores. Não é difícil de visualizar o quanto essa situação não deu certo, trazendo consequência, lacunas na formação alfabética e letrada dos estudantes que se encontravam iniciando ou em desenvolvimento deste processo de aquisição e ampliação e qualificação das competências.

Sobre o papel fundamental do professor alfabetizador, Galindo et al (2020) colocam que:

> Aqui, vale salientar, o papel do professor é fundamental, pois ele é o agente que exercerá o papel de mediador durante o processo de leitura e compreensão leitora. Nesta forma de sociabilidade, não é suficiente apenas aprender a ler e a escrever. A tarefa de ensinar a ler e a escrever aos filhos da classe trabalhadora é função primordial da escola pública, apesar dos muitos limites com que os profissionais que atuam nesse espaço se deparam. Um robusto referencial teórico que contemple o processo de humanização orienta na construção de práticas alfabetizadoras para além da mera troca de experiências. (GALINDO et al, 2020, p. 274).

O professor alfabetizador, segundo Carvalho et al (2022), não demonstra seu conhecimento apenas na forma com que pensa sua didática e metodologia. Esta busca organizar contextos de aprendizagens em que os estudantes consigam visualizar a escrita como algo que se encontra em todos os locais na sociedade, assim como a necessidade da leitura para se relacionar com o ambiente social e com o outro. A organização do ambiente deve contar com as demandas que são apresentadas pela sociedade e pelos estudantes, de forma a garantir o processo de aquisição alfabética e desenvolvimento do letramento, em circunstâncias diversas, como este retorno pós-pandemia.

Dessa forma, como evidenciam Galindo et al (2020), a realidade dos estudantes deve fazer parte do processo de ensino-aprendizagem que tem como intencionalidade a alfabetização e o letramento. Entender os contextos de vivências e os desafios encontrados pelos estudantes faz parte da conscientização de que o desenvolvimento integral se dá em muitas dimensões, como a afetiva. De certo que a pandemia impactou as vidas dos estudantes nestas dimensões e as aprendizagens acabaram ficando em defasagem. Para além de correr com conteúdos que envolvem competências de leitura e escrita na perspectiva de alfabetização e letramento, o preenchimento de lacunas se encontra em produzir significados sobre estas ações para as crianças, trabalhando com prioridades que lhes darão suporte para as vivências sociais na atualidade e no futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar a pesquisa bibliográfica sobre as relações da pandemia com o processo de alfabetização, suas consequências e impactos atualmente, se torna possível visualizar que o momento vivenciado pelos estudantes, profissionais de educação, familiares e todos os sujeitos foi de falta de repertório para enfrentar a crise que se formou com o isolamento social.

O susto dado pela pandemia na educação inferiu em processos de ensino-aprendizagens com muitas falhas, visto que o ensino remoto não era parte da concepção de ensino na caminhada da educação básica para os estudantes. Se por um lado não tínhamos professores familiarizados com este recurso, por outro lado não tínhamos familiares e nem estudantes com conhecimento para as plataformas que foram utilizadas, o que demandou tempo para fazer parte da rotina de alguns. Vale ressaltar que nem todos tinham acesso a estes recursos, assim como os familiares não tinham condições de colaborar com o ensino, uma vez que não tinham formação para isso.

A alfabetização, refletindo sobre os estudantes que adentraram no ano de pandemia o Ensino Fundamental e as crianças que estavam na Educação Infantil durante este período foi prejudicada. O processo de alfabetização não é simples, muito pelo contrário existe conhecimentos e experiências

que o professor alfabetizador constrói por meio da formação continuada e as vivências em sala de aula. A figura do professor é essencial para promover aprendizagens realmente significativas para os estudantes que, com o entendimento, passam a utilizar da linguagem escrita e da leitura pata interagir na sociedade letrada em que se encontram inseridas.

Dessa forma, a pandemia traz novos desafios para o professor alfabetizador quando as dificuldades dos estudantes são evidenciadas como consequências do momento de isolamento social e fechamento das escolas para ensino presencial. Identificar as lacunas e entender que cada estudante teve uma vivência diferente, a qual precisa ser levada em consideração no momento da elaboração e desenvolvimento de práticas pedagógicas.

A intervenção do professor como mediador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem se encontra na constituição de contextos de aprendizagens que os estudantes, cada qual em seu nível, possa interagir e construir conhecimentos sobre a decodificação simbólica (alfabetização) e uso social da escrita (letramento)

REFERÊNCIAS

BASSO, Flavia Viana et al. **Impactos da pandemia na alfabetização das crianças brasileiras.** Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 7, 2022.

BONAPARTE, Ketllin Zanella da Conceição et al. **Impactos da pandemia no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Conjecturas, v. 22, n. 12, 2022.

BOTTON, Letícia Thomasi Jahnke et al. **Repercussões da pandemia da Covid-19 em crianças do Ensino Fundamental.** Saúde Debate, v. 46, n. 5, 2022.

CARVALHO, Maria Aparecida Pereira et al. **Desafios da alfabetização pós pandemia: "retratos de duas experiências em uma escola da rede municipal de Rondonópolis-MT".** VIII Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO__EV174_MD1_ID11607_TB3281_05092022191627.pdf>. Acesso 15 jul 2023.

FONSECA, Angela; MARQUES, Cristiane Gabriela Tudeschini. **Os desafios da alfabetização na pandemia: propostas e soluções encontradas por professoras.** Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, 2022.

GALINDO, Aline Fonseca Lopes et al. **Os efeitos da pandemia no processo da alfabetização das crianças: elementos de contextualização a partir da perspectiva docente.** Revista Arma da Crítica, ano 10, n. 14, 2020.

GOMES, Gabriela Ribeiro et al. **Alfabetização em tempos de pandemia: desafios enfrentados pelos/as professores/as para ensinar as crianças a ler e escrever por meio da abordagem pedagógica remota.** V CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização, 2022. Disponível em: <https://eventos.udesc.br/ocs/in dex.php/VCB A/ppr/paper/viewFile/1405/915>. Acesso 15 jul. 2023.

A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF FAIRY TALES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

EDNALDA MELO SOUZA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário FIEO – Unifieo (2016).

RESUMO

O presente artigo menciona sobre a importância dos contos de fadas na literatura infantil, na tenra idade em que todos os hábitos se formam. Neste sentido, nossa herança cultural encontra expressão em contos de fadas, e através deles é comunicada à mente infantil. Ressalta a contribuição única que os contos de fadas podem dar a educação moral da criança, por ser uma atividade lúdica que desperta a curiosidade e o interesse das crianças pelo livro. É um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa, levando- os a formação de futuros leitores. Com base em uma proposta de educação que possibilite transformações profundas, envolvendo condições necessárias ao desenvolvimento de hábitos positivos de leitura, incluindo oportunidades para ler de todas as formas possíveis, para tornar permanente o hábito de leitura, e finalmente esboça algumas estratégias para desenvolver o hábito de ler.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de Histórias; Conto de fadas; Desenvolvimento da criança.

ABSTRACT

This article discusses the importance of fairy tales in children's literature, at the tender age when all habits are formed. In this sense, our cultural heritage finds expression in fairy tales, and through them it is communicated to the child's mind. It highlights the unique contribution that fairy tales can make to children's moral education, as it is a playful activity that arouses children's curiosity and interest in books. It is a path that leads children to develop their imagination, emotions and feelings in a pleasurable and meaningful way, leading them to become future readers. Based on a proposal for education that enables profound transformations, involving the conditions necessary for the development of positive reading habits, including opportunities to read in all possible ways, to make the habit of reading permanent, and finally outlines some strategies for developing the habit of reading.

KEYWORDS: Storytelling; Fairy tales; Child development.

INTRODUÇÃO

Leva-se em consideração, que os contos de fadas vivenciados durante a infância, contribuem de maneira positiva no desenvolvimento das crianças, uma vez que os contos são o marco inicial de uma cultura e, por isso, é fundamental fazer parte do imaginário infantil. Tendo em vista as pontes que podem ser construídas no interior da criança através das histórias, que sempre são formadoras de valores.

Os contos e narrativas ajudam seus leitores a perceber que os problemas pessoais pertencem à ordem da vida, pois neles estão representados elementos da experiência humana através de uma literatura que utiliza a linguagem simbólica para colocar em cena constituintes arquetípicos do inconsciente, como afirmam junguianos e até mesmo freudiana. Nesse sentido Bruno Bettelheim, em “A psicanálise dos contos de fadas”, destaca a importância dessas narrativas para o equilíbrio emocional das crianças, proporcionando-lhes a oportunidade de vivenciar seus conflitos, na medida em que são envolvidos emocionalmente com a leitura.

De acordo com a BNCC, a formação do leitor deve contribuir para que a experiência da literatura possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de frui-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores.

Assim, o objetivo do estudo é analisar como se dá a vivência com os contos de fadas, e a relevância no psique do imaginário infantil. Com base em uma proposta de educação que possibilite transformações profundas, envolvendo condições necessárias ao desenvolvimento de hábitos positivos de leitura, incluindo oportunidades para ler de todas as formas possíveis, para tornar permanente o hábito de leitura.

O CONTO DE FADAS: UMA FORMA ARTÍSTICA ÚNICA

Segundo Bruno Bettlheim, enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência a multidão e diversidade de contribuições da criança. Falar de contos de fadas é romper as amarras da permanência e voltar a infância, ao nos deparamos com a famosa varinha de condão, as maldades causadas pelas bruxas, ameaçando a vida dos heróis e heroínas, modelos exemplares que sempre nos identificamos.

O prazer que experimentamos quando nos permitimos ser suscetíveis a um conto de fadas, o encantamento que sentimos não vem do psicológico de um conto, embora isto contribua para tal, mas das suas qualidades literárias; o próprio conto como uma obra de arte. O conto de fadas não poderia ter seu impacto psicológico sobre a criança se não fosse primeiro e antes de tudo uma obra de arte.

Os contos de fadas são ímpares, não só como uma forma de literatura, mas como obra de arte integralmente compreensíveis para a criança, como nenhuma outra forma de arte o é. Como sucede com toda grande arte, o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. Tendo oportunidade, voltará ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou substitui-los por novos.

Como obras de artes, os contos de fadas tem muitos aspectos dignos de serem explorados em acréscimo ao significado psicológico e a que o livro está destinado. Por exemplo, nossa herança cultural encontra expressão em contos de fadas, e através deles é comunicada à mente infantil. Um outro volume poderia detalhar a contribuição única que os contos de fadas podem dar a educação moral da criança. Um tópico que apenas é mencionado nas páginas que seguem.

Os folcloristas abordam os contos de fadas de modo apropriado à disciplina deles; os linguistas e críticos literários examinam seus significados por outras razões. É interessante observar que, por exemplo, alguns vem no motivo de Chapeuzinho vermelho sendo engolida pelo lobo o tema da noite devorando o dia, da lua eclipsando o sol, do inverno substituindo as estações quentes, do deus engolindo a vítima sacrificial, e assim por diante. Por mais interessantes que sejam tais interpretações, elas parecem pouco oferecer ao pai ou educador que deseja saber que o significado uma estória de fadas pode ter para a criança, cuja experiência, afinal, está bem longe das interpretações do mundo na base de preocupações com a natureza ou as deidades celestiais.

Explicar para uma criança por que um conto de fadas é tão cativante para ela destrói, acima de tudo, o encantamento da estória, que depende, em grau considerável, da criança, não saber absolutamente por que ela está maravilhada. E ao lado do confisco deste poder de encantar vai também uma perda do potencial da estória em que ajudar a criança a lutar por si só o problema que fez a estória significativa para ela. As interpretações adultas, por mais corretas que sejam, roubam da criança a oportunidade de sentir que ela, por sua própria conta, através de repetidas audições e

de ruminar acerca da estória, enfrentou com êxito uma situação difícil.

Nó crescemos, encontramos sentido na vida e segurança em nós mesmos por termos entendido e resolvido problemas pessoais por nossa conta, e não por eles terem sido explicados por outros. Os contos de fadas enriquecem a vida da criança e dão-lhe uma dimensão encantada exatamente porque ela não sabe absolutamente como as estórias puseram a funcionar seu encantamento sobre ela.

SOBRE A NARRATIVA DOS CONTOS DE FADA

Para atingir integralmente suas propensões consoladoras, seus significados simbólicos e, acima de tudo, seus significados interpessoais, o conto de fadas deveria ser contado em vez de lido. Se ele é lido, deve ser com um envolvimento emocional na estória e na criança, com empatia pelo que a estória pode significar para. Contar é preferível a ler porque permite uma flexibilidade. Foi mencionado antes que o conto de fadas folclórico, à diferença dos contos inventados mais recentemente, resulta de ter sido moldado e remoldado por milhões de narrativas feitas por diferentes adultos para todos os tipos de outros adultos e crianças.

Cada narrador, à medida em contava a estória, introduzia e acrescentava elementos que a tornavam mais significativa para ele próprio e para os ouvintes, a quem conhecia bem. Quando falando a uma criança, o adulto respondia ao que adivinhava a partir das reações da criança. Assim, o narrador deixava sua compreensão inconsciente do que a estória descrevia ser influenciada pela compreensão da criança. Narradores sucessivos adaptaram a estória de acordo com as perguntas das crianças, com o prazer e medo que elas expressavam abertamente ou indicavam pelo modo pelo qual se aninhavam contra o adulto.

A narrativa da estória para uma criança, para ser mais eficaz, tem de ser um evento interpessoal, moldado pelos que participam dela. O sentido adulto de participação ativa na narração dá uma contribuição vital para, e enriquece muito as experiências da criança sobre a estória. Isso implica em uma afirmação da personalidade da criança através de uma experiência especifica compartilhada com outro ser humano que, embora adulto, pode apreciar integralmente os sentimentos e as reações da criança.

Se, como diz a estória, as agonias da rivalidade fraterna não se reproduz em nós, assim como os sentimentos de rejeição que a criança tem quando não se sente acolhida, ou seja como a melhor de todas; seus sentimento de inferioridade quando seu corpo falha; seu sentido melancólico de inadequação se ela ou outros esperam a execução de tarefas que pareçam hercúleas ; sua ansiedade sobre os aspectos” animais” do sexo; e como tudo isto e tantas coisas mais podem ser transcendidas, se tudo isso não reverberam em nós- então nós falhamos à criança. Neste fracasso também não conseguimos dar a criança a convicção de que depois de todos seus esforços um mundo maravilhoso espera por ela - e só está crença pode dar-lhe forças para crescer bem, com segurança, autoconfiança e autorrespeito.

Mais que tudo, a criança deseja apoio para para sua crença ainda muito tênue de que através

do crescimento, do trabalho duro e do amadurecimento ela um dia será vitoriosa. Se seus sofrimentos presentes serão recompensados no futuro, ela não necessita agir em função do ciúme momentâneo, da forma como fez Caim, como mostra a estória de Caim e Abel na Bíblia sobre a rivalidade dos irmãos. Para suportar as dores de sua inveja, a criança precisa ser encorajada a engajar-se em fantasias sobre levar a melhor algum dia; então será capaz de conduzir- se no momento, devido à convicção de que o futuro colocará as coisas corretamente.

A NECESSIDADE INFANTIL DE MÁGICA

Tantos os mitos como as estórias de fadas respondem a questões eternas: O que é realmente o mundo ? Como viver minha vida nele? Como posso realmente ser eu mesmo? As respostas dadas pelos mitos são taxativas, enquanto o conto de fadas é sugestivo ;suas mensagens podem implicar, soluções, mas nunca as soletra. Os contos de fadas deixam à fantasia da criança o modo de aplicar a ela mesma o que a estória revela sobre a vida e a natureza humana.

O conto de fadas procede de maneira consoante ao caminho pelo qual uma criança pensa e experimenta o mundo ; por esta razão os contos são tão convincentes para ela. Ela pode obter um consolo muito maior de um conto de fadas do que de um esforço para consolá-la baseado em raciocínio e pontos de vista adultos. Uma criança confia no que os contos de fada diz por que a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua.

Como Piaget mostrou, o pensamento da criança permanece animista até a idade da puberdade. Seus pais e professores lhe dizem que as coisas não podem sentir e agir, e por mais que finja acreditar nisto para agradar a estes adultos, ou para não ser ridicularizada, bem no fundo a criança sabe melhor. Sujeita aos ensinamentos racionais dos outros, a criança apenas enterra seu “ conhecimento verdadeiro”, mas no fundo de sua alma ele permanece intocado pela racionalidade; no entanto, pode ser formado e informado pelo que os contos de fadas têm a dizer.

A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir do século XVII surge a literatura com intuito pedagógico, baseando em valores e crenças da época, com o objetivo de estabelecer padrões comportamentais exigidos pela sociedade burguesa que se estabelecia (OLIVEIRA, 2005; AZEVEDO, 2005).

De acordo com o Referencial curricular nacional para a Educação Infantil, 1998, p.135: O ato de ler é cultural. Quando o professor faz uma seleção prévia da história que irá contar para as crianças, independentemente da idade delas, dando atenção para a inteligibilidade e riqueza do texto para a beleza das ilustrações, ele permite às crianças construírem um sentimento de curiosidade pelo livro (ou revista, gibi etc.) e pela escrita.

Quando nos referimos à leitura, não pressupõe um problema de decodificação, mas sim, algo que já conhecem que foram contados pelos seus pais e em geral proporciona experiências

recreativas que fazem parte de sua vida.

Em vista disso, se faz necessário que o educador organize um ambiente especial para os livros na sala de aula, um cantinho somente para leitura, que ele possibilite um espaço adequado, com rodas de leituras, em um clima aconchegante para manter uma relação prazerosa com a leitura. Importante destacar o incentivo dos pais com à prática de leitura para as crianças, afim que conheçam a realidade do mundo sem toda obscuridade, através da leitura dos contos de fadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contos de fadas são relevantes para a prática pedagógica, desde que acompanhado de uma dinâmica bem planejada, poderá auxiliar no desenvolvimento da criança em relação às motivações psicológicas, e a linguagem simbólica do inconsciente que estão subjacentes nos contos infantis.

Segundo Bruno Bettelheim, no livro: A psicanálise dos contos de fadas aborda que mais saudável a criança aprender o que é certo ou errado através dos contos, eles permitem uma visão semelhante à da criança, e assim ela acaba encontrando refúgio e solução para os seus problemas. Logo, quando ela se deparar com alguma dificuldade no seu pequeno “mundo cor de rosa” terá na lembrança o seu refúgio mental, no qual um final feliz sempre lhe aguarda.

Concluísse que os contos infantis usados de maneira positiva podem trazer vários benefícios, entre eles o incentivo a formação do hábito de leitura, melhoria nas relações sociais, e o estímulo das funções cognitivas. Inserir a literatura é embasar um estilo de linguagem que será relevante para desenvolver habilidades para que usufruam textos cada vez mais complexos.

REFERÊNCIAS

Blanc, Vera; **Histórias Infantis E Aquisição De Escrita: Fonoaudióloga, Mestre em Linguís**tica pela FFLCH-USP.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Base**. Acesso 30 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. vol.3.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fada**. Tradução: Arlene Caetano. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **"Introdução". Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, v.1, MED/SEF, 1998.

Silva, Geysa / Rocha. **Quem conta um conto de fadas... Uma introdução ao mundo da fantasia, 2007**.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO À DISTÂNCIA: DESAFIOS E AVANÇOS DURANTE A PANDEMIA

DISTANCE LITERACY AND LITERACY: CHALLENGES AND PROGRESS DURING THE PANDEMIC

ELISÂNGELA LÚCIA AMADO
Graduada pelo Centro Universitário Anhanguera de São Paulo, conclusão em 2016; Professora de Educação Infantil pela prefeitura de São Paulo e Professora de Educação Básica em Taboão da Serra.

RESUMO

O presente artigo trata-se do tema que atualmente vem sendo muito discutido no cenário educacional brasileiro, o ensino aprendizagem e os desafios durante a pandemia. Como desenvolver o processo de leitura e escrita com as crianças em fase de alfabetização de modo remoto ou a distância? Dentro desta problemática a pesquisa visa explorar como os professores estão conseguindo desenvolver seus trabalhos e enfrentar um processo híbrido, até então só visto em cursos de nível superior. A pandemia veio para nos fazer entender que nossa missão com a educação, com as crianças vai além dos muros da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Ensino à Distância; Pandemia.

ABSTRACT

This article deals with the topic that is currently being much discussed in the Brazilian educational scenario, teaching and learning and the challenges during the pandemic. How can we develop the reading and writing process with children in the literacy phase remotely or at a distance? Within

this problem, the research aims to explore how teachers are managing to develop their work and face a hybrid process, hitherto only seen in higher education courses. The pandemic has made us understand that our mission with education, with children, goes beyond the walls of the school.

KEYWORDS: Literacy; Literacy; Distance learning; Pandemic.

INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo, a revolução tecnológica trouxe consigo mudanças significativas na forma como as pessoas se comunicam e interagem. A sociedade se vê imersa em um cenário onde as tecnologias desempenham um papel fundamental no cotidiano, permeando todas as esferas da vida, inclusive a educação. No entanto, a pandemia de COVID-19 agravou ainda mais a dependência dessas tecnologias, trazendo à tona questões cruciais sobre os desafios e oportunidades do ensino a distância.

As transformações no cenário educacional são evidentes, sobretudo quando se trata da aprendizagem nas series iniciais. Neste artigo, abordaremos as implicações dessas mudanças, que ganharam ainda mais destaque durante a pandemia.

A alfabetização e o letramento, tradicionalmente definidos como a aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, agora incorporam um elemento adicional e essencial: a capacidade de compreender, interpretar e utilizar a leitura e a escrita de maneira significativa no contexto social. O letramento vai além da simples decodificação de letras e palavras, abrangendo a compreensão do uso da linguagem em diferentes situações e contextos.

No entanto, a introdução das tecnologias digitais na educação trouxe uma nova dimensão. As crianças de hoje crescem em um mundo onde a comunicação, a informação e a interação ocorrem cada vez mais por meio de dispositivos eletrônicos e ambientes virtuais. Isso levanta questões sobre como ensinar e promover a alfabetização e o letramento de maneira eficaz em um ambiente digital.

A pandemia de COVID-19 trouxe uma urgência sem precedentes para a adoção de estratégias de ensino a distância. Com o fechamento de escolas e o Distanciamento social, alfabetização e processos de alfabetização precisou se adaptar rapidamente a um ambiente virtual, trazendo consigo desafios e oportunidades que precisam ser explorados em detalhes.

Neste artigo, abordaremos esses desafios, como o acesso à tecnologia, a capacitação de professores para o ensino a distância, a necessidade de engajamento dos alunos e a avaliação da aprendizagem. Ao mesmo tempo, examinaremos as oportunidades que a educação a distância oferece, como o uso de recursos digitais interativos, a personalização do aprendizado e a expansão do acesso à educação.

Este artigo está estruturado em três seções principais para uma abordagem abrangente do tema. Na primeira seção, discutiremos os fundamentos teóricos da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. Na segunda seção, exploraremos o ensino da alfabetização

a distância durante a pandemia, destacando os desafios e as adaptações necessárias. Na terceira e última seção, examinaremos as possibilidades e perspectivas das práticas de alfabetização à distância, considerando o cenário atual e as tendências educacionais emergentes.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Conceitos intrinsecamente ligados, representam marcos fundamentais no processo educacional das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Para compreender esses conceitos e sua relevância, é essencial explorar os referenciais teóricos que os sustentam.

A alfabetização é tradicionalmente entendida como o processo de posse das habilidades de leitoras (Ferreiro; Teberosky, 1985). O modelo behaviorista, amplamente difundido no passado, enfatizava o treinamento repetitivo na identificação de letras e na decodificação de palavras.

No entanto, teorias mais contemporâneas, como a teoria construtivista, proposta por Jean Piaget e Lev Vygotsky, destacam que a alfabetização é uma construção ativa do conhecimento pela criança. Segundo Vygotsky, o aprendizado da leitura e da escrita é um processo sociocultural, no qual a interação com os outros desempenha um papel crucial. As crianças constroem seu conhecimento por meio da interação com professores e colegas, e esse processo é mediado pela linguagem. Portanto, a alfabetização não se limita à decodificação mecânica, mas envolve compreensão e significado (Vygotsky, 1978).

O letramento vai além, englobando o uso social da linguagem em contextos diversos (Kato, 1992). Isso significa que ser letrado não é apenas saber ler e escrever, mas também saber usar essas habilidades de maneira funcional e significativa.

Os estudos sobre letramento, inspirados por Brian Street, demonstram que a leitura e a escrita têm diferentes funções em diferentes contextos sociais e culturais (Street, 1984). Portanto, o letramento implica entender como essas habilidades são usadas em situações reais, como na escola, em casa, no trabalho e na comunidade (Kleiman, 1995).

A ideia é que a alfabetização não deve ser um processo isolado, mas sim integrado a práticas de letramento, permitindo que as crianças desenvolvam não apenas habilidades básicas de leitura e escrita, mas também a capacidade de usar essas habilidades em situações autênticas. Isso se alinha com as perspectivas contemporâneas da pedagogia, que promovem a aprendizagem significativa e a construção do conhecimento por meio de atividades contextualizadas. O ensino da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental deve, portanto, considerar não apenas os aspectos técnicos, mas também as dimensões sociais e culturais desses processos (Freire, 2003).

Compreender os fundamentos teóricos da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental envolve reconhecer que a alfabetização é uma construção ativa de conhecimento e que o letramento vai além das habilidades técnicas, abrangendo o uso social da leitura e escrita. A integração desses conceitos é fundamental para uma abordagem eficaz e significativa no ensino-

aprendizagem (Kleiman, 1995).

O ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A DISTÂNCIA DURANTE A PANDEMIA

O ensino da alfabetização e letramento a distância emergiu como uma resposta crucial à pandemia de COVID-19, que interrompeu a educação tradicional e exigiu adaptações rápidas. Independentemente do método de ensino, a eficácia da aprendizagem é influenciada por uma série de fatores intrincados, incluindo as complexidades do conteúdo e as diferenças individuais dos alunos (Gil, 2007).

As variações nas velocidades de aprendizagem e na capacidade de reter informações são evidentes em salas de aula presenciais e, mais ainda, em ambientes virtuais. Alguns alunos são ágeis em resolver problemas matemáticos, enquanto outros podem requerer mais tempo para compreendê-los. Essas disparidades também se manifestam na prontidão para participar das discussões em sala de aula, com alguns alunos levantando a mão prontamente, enquanto outros preferem um ritmo mais pausado. Além disso, a capacidade de reter informações varia de aluno para aluno, com alguns recordando facilmente o que foi ensinado no dia anterior e outros precisando se esforçar mais para reter o conhecimento (Gil, 2007).

Nesse contexto, as ferramentas tecnológicas desempenharam um papel essencial para lidar com essas diferenças individuais e manter a continuidade da alfabetização e letramento. Martina Roth, mestra em Pedagogia Global, enfatiza que a formação de crianças aptas a enfrentar as exigências do século atual requer uma transformação sistêmica na educação, incluindo intervenções no ambiente escolar e currículo (Nova Escola, 2011).

Com a rápida evolução das tecnologias, a educação precisa adaptar-se aos novos paradigmas de aprendizagem. Isso envolve capacitar os alunos não apenas nas habilidades básicas de alfabetização, mas também em competências essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e comunicação (Nova Escola, 2011).

A tecnologia possibilitou que os alunos desenvolvessem trabalhos individuais ou em grupo, mesmo à distância. Ela permitiu a comunicação contínua entre os membros do grupo, a realização de atividades online e o acesso ao conteúdo fora do ambiente escolar. Além disso, proporcionou aos pais a oportunidade de acompanhar o progresso dos filhos por meio das mesmas ferramentas (Nova Escola, 2011).

A tecnologia é uma ferramenta importante na educação, facilitando a formação de indivíduos informados e participativos. Silvio Meira, um cientista da informação, define tecnologia como a "possibilidade de resolver problemas". Embora a tecnologia seja uma parte essencial da vida cotidiana, sua integração na educação deve ser feita com sensibilidade, reconhecendo que cada aluno aprende de maneira diferente (Meira, 2016).

É crucial que a tecnologia na sala de aula não substitua o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças ou sua interação com o mundo real. O aprendizado é um processo social, e a

tecnologia deve complementar, não substituir, essa interação (Meira, 2016).

O letramento vai além da alfabetização, envolvendo a capacidade de usar a leitura e a escrita de maneira eficaz na sociedade. O letramento digital é uma extensão desse conceito, abrangendo a habilidade de compreender e utilizar as tecnologias digitais de forma crítica e estratégica (Soares, 2008).,

O letramento digital não substitui a alfabetização tradicional, mas complementa-a. Ele capacita os indivíduos a compreender e utilizar as tecnologias digitais, incluindo computadores, tablets e a internet, para acessar informações, comunicar-se e resolver problemas de maneira eficaz (Xavier, 2005).

As instituições escolares desempenham um papel fundamental na promoção do letramento digital, fazendo uso de recursos digitais como jogos educacionais e ferramentas online. Essas ferramentas têm o potencial de aprimorar não apenas a aprendizagem da língua, mas também o desenvolvimento de habilidades digitais pelos alunos (Xavier, 2005).

Rubem Alves, em sua reflexão sobre o objetivo da educação, destaca que a educação vai além da simples transmissão de informações. Com o vasto conhecimento disponível na internet e em várias fontes, o papel do professor se transforma em um orientador e facilitador do processo de aprendizagem. Ele não é mais apenas um mero transmissor de conhecimento, mas sim alguém que guia os alunos na exploração e compreensão crítica desse vasto mundo de informações (Portal Brasil, 2011).

Essa mudança de papel do professor para um facilitador do aprendizado é essencial em um contexto de letramento digital, onde os alunos precisam aprender a navegar de maneira crítica e eficaz no mar de informações disponíveis online. Portanto, o professor desempenha um papel crucial ao ajudar os alunos a desenvolver as habilidades necessárias para se tornarem usuários competentes das tecnologias digitais e aprendizes autônomos em um mundo cada vez mais digitalizado.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO ENSINO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A DISTÂNCIA DURANTE A PANDEMIA

No contexto do "novo normal" imposto pela pandemia, os profissionais da educação se viram diante da necessidade premente de repensar suas abordagens no ensino-aprendizagem. Foi imperativo que eles se adaptassem e buscassem alternativas para garantir o acesso ao conhecimento e evitar a interrupção do ano letivo (Perrenoud, 2002).

A resposta dos professores a essa situação foi diversificada. Alguns demonstraram criatividade e inovação em suas práticas pedagógicas, procurando ajustá-las ao ensino a distância. Outros enfrentaram dificuldades ao lidar com a transição para um ambiente de aprendizagem digital (Morosini, 2006). Isso gerou uma série de reflexões, debates e críticas sobre o papel da educação em tempos de crise e a necessidade de preparar as escolas e seus profissionais para situações imprevisíveis.

A mudança no cenário educacional também trouxe à tona questões históricas relacionadas à prática pedagógica (Freire, 2003). Isso incluiu o debate sobre inovação pedagógica, autorregulação, construção da autonomia, desafios do fracasso escolar e as competências necessárias para enfrentar a cultura digital presente na educação contemporânea (Perrenoud, 2002).

É importante salientar que a pandemia ampliou o espaço para discussões sobre a prática pedagógica no contexto escolar, à medida que a sociedade passou por transformações rápidas devido ao avanço tecnológico e à disponibilidade de informações. Portanto, é essencial analisar a situação atual da educação à luz de seus fundamentos epistemológicos (Morosini, 2006).

Os desafios enfrentados pelos professores durante a pandemia ressaltam a importância de adquirir competências e habilidades específicas para o século XXI. Isso inclui ser uma pessoa de confiança, um mediador intercultural, um facilitador de uma comunidade educacional, um garantidor da lei, um organizador democrático, um emissor cultural e um intelectual (Perrenoud, 2002).

Essas competências refletem a necessidade de os professores estabelecerem conexões entre a sociedade e a escola, lidando com questões cotidianas, culturais e econômicas de maneira dinâmica (Freire, 2003). O processo de ensino-aprendizagem deve favorecer a construção da independência e autonomia dos alunos, permitindo que eles se tornem produtores ativos de conhecimento (Perrenoud, 2002).

A pandemia da COVID-19 trouxe desafios sem precedentes para o campo da educação, obrigando professores e instituições escolares a repensar suas práticas pedagógicas e adaptar-se a um ambiente de ensino a distância. Este capítulo explorou as complexidades desse processo, destacando a importância de desenvolver competências e habilidades específicas para o século XXI, conforme proposto por Perrenoud (2002).

Além disso, a reflexão sobre a prática pedagógica no contexto atual ressalta a necessidade de analisar os fundamentos epistemológicos da educação (Morosini, 2006). A transição para um cenário digital também levanta questões sobre o papel do professor, que deve atuar como mediador, facilitador e orientador da aprendizagem, em vez de ser apenas um transmissor de conhecimento (Freire, 2003).

É importante reconhecer que as dificuldades e desafios são inevitáveis em um período de mudanças tão significativas. No entanto, os professores continuam desempenhando um papel fundamental na formação dos alunos, buscando manter a qualidade do ensino mesmo diante de adversidades.

SEGUNDO A BNCC O QUE O ALUNO DEVE APRENDER NO ENSINO FUNDAMENTAL

A proposta do BNCC Ensino Básico-Anos Iniciais é o progresso de uma aprendizagem diversificada, articulando o trabalho com a experiência anterior, e atribuindo importância a situações de aprendizagem interessantes (BRASIL 2015).

De acordo com o documento BNCC: Essa expressão exige prever a sistematização gradual

dessas experiências e o desenvolvimento de novas formas de os alunos se conectarem com o mundo, lendo e formulando novas possibilidades de hipóteses sobre os fenômenos, testando-os, refutando-os, tirando conclusões e construindo conhecimentos de forma proativa (BRASIL 2015).

Portanto, ao compreender as mudanças no desenvolvimento da criança - como maior autonomia no esporte e afirmação de sua identidade - BNCC Ensino Fundamental - Primeiros Anos sugere estimular a lógica, a criatividade e o pensamento crítico, bem como sua capacidade de questionar, Discutir, interagir e expandindo sua compreensão do mundo (BRASIL 2015).

Ao longo do ensino fundamental, desde o início, o avanço do conhecimento se dá pela consolidação de aprendizagens anteriores e ampliação da prática linguística e da experiência estética e intercultural das crianças, levando em consideração seus interesses e expectativas e o que ainda precisam aprender (BRASIL 2018).

Além disso, a proposta de ensino também deve garantir uma trajetória de aprendizagem contínua e maior integração entre as duas etapas da educação básica. Escola Básica do BNCC - Anos Iniciais inclui a primeira fase desta parte, bem como alunos e professores da 1ª à 5ª classe, enquanto os Anos Finais incluem alunos e professores da 6ª à 9ª classe (BRASIL 2018).

Por fazerem parte da mesma base, o ensino básico do BNCC, o ensino básico do BNCC - os anos iniciais e finais têm vários pontos em comum para garantir um percurso de aprendizagem contínuo, como a divisão de áreas do conhecimento, componentes curriculares e unidades temáticas (BRASIL 2018).

A estrutura do BNCC em todo o ensino fundamental é baseada na área do conhecimento, à semelhança do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa organização busca promover a troca de conhecimento e aprendizagem em inúmeras disciplinas (hoje denominadas componentes curriculares).

Os domínios de conhecimento fornecidos pelo BNCC são: 1) linguagem, 2) matemática, 3) ciências naturais e 4) humanidades. Cada domínio tem capacidades de domínio específicas - refletindo as dez capacidades gerais do BNCC - deve estar em toda a promoção da escola primária. De acordo com o BNCC, “Habilidades específicas podem alcançar conexões horizontais entre regiões, penetrar em todos os componentes do currículo e conexões verticais, ou seja, o progresso entre o ensino fundamental - fundamental e médio - nos últimos anos e a continuidade da experiência do aluno, considere À sua particularidade "(BRASIL 2018).

Deve-se atentar para a expansão do aprendizado, aprofundamento da experiência e alfabetização nos primeiros anos - isso deve acontecer no primeiro e no segundo anos desta fase. Na transição dos primeiros anos para os últimos anos, é importante preparar os alunos para as mudanças que estão por vir ou já ocorreram nos 5º e 6º anos, como a passagem dos professores generalistas para os professores especialistas. Além disso, é necessário adequar o currículo para evitar interrupções no processo, de forma a garantir que os alunos - como diz o próprio BNCC - tenham maiores condições de sucesso.

A TECNOLOGIA PRESENTE NA SALA DE AULA

Será abordado nesse segundo capítulos como a tecnologia pode aparecer na aula, sendo uma boa ferramenta para cotidiano escolar.

A educação estabelece a base de toda construção e organização humana. Os instrumentos usados em todo percurso neste processo são de grande importância para formação e representação da visão de mundo, para construção de pessoas verdadeiramente participativa e estimulada. Saindo deste ponto é percetível a urgência de ajustes didáticas no ensino/aprendizagem que cheguem em tais expectativas, gerando condições que possibilitem interconexões com o processo pedagógico e o desenvolvimento de recursos tecnológicos e conseguir um conhecimento diferenciado e significativo. Tecnologia vem facilitar o processo de construção ou desenvolvimento de algo ou algum produto.

[...] “Consideremos, então, que a tecnologia é a possibilidade de resolver problemas.” Como afirmou o cientista da informação Silvio Meira (2011).

Cada vez mais a tecnologia faz parte da vida cotidiana das pessoas, independente da sua idade. De crianças até idosos apresentam interesse em se interagir com o mundo digital e desta forma adquirir conhecimento e compreensão sobre a área. O uso dessa tecnologia na escola é fundamental para a atualização do sistema educacional, entretanto, devemos ficar alertas a outros aspectos do desenvolvimento das crianças, esse método não deve ser imposto ou exigido no ensino, já que nem todas as crianças aprendem no mesmo modo.

O interesse dos alunos pela utilização de aparelhos eletrônicos aumenta gradualmente, precisamos ficar vigilantes para que esses mundos tecnológicos não impeçam que as crianças cresçam nas suas aptidões sócias, ou suas experiências em viver o mundo atual. Em que o desejo em se relacionar com outros indivíduos e forma algo real dessas relações é importante que a criança se considere como um ser de convívio em aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais.

Ao longo dos últimos anos há muita discussão sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas atividades pedagógicas, desde a formação dos professores para trabalhar com essas ferramentas, até a proibição do uso pelos alunos no ambiente escolar, o fato é, a nova geração de crianças e jovens do século 21 já nasceu em uma sociedade tecnológica, conectada, e disso não se pode mais fugir, por isso as tecnologias móveis como tablets e celulares por exemplo começam a ganhar espaço nos processos de ensino e aprendizagem, de acordo com Bruzzi (2016, p. 3):

> A educação vive às voltas com as tecnologias desde 1650. Com aparatos como o Horn-Book (tratava-se de uma madeira com impresso), utilizado para a alfabetização de crianças e textos religiosos (era uma forma na época colonial de ajudar as crianças a ler e escrever).

No Brasil em escolas públicas, escolas privadas e escolas de áreas urbanas 73% dos professores já incorporaram o computador e a internet como ferramenta pedagógica, seja para trabalhos em grupo ou para realização de exercícios.

A tecnologia é a fascinação do momento, cada vez mais solicita explorado na área da educação, e sua aplicação em sala de aula é fundamental como recurso pedagógico, possuir tecnologias inovadoras é extremamente importante para agregar conhecimento daqueles que

possam usufruir delas, e tecnologias que são voltadas para o ensino e a educação são cruciais dentro desta construção do saber segundo Brito e Purificação, (2006, p. 25)

Devido ao avanço cientifico e tecnológico da sociedade atual, ou seja, o surgimento, a cada dia mais extenso de novas tecnologias. O termo tecnologia passa ser generalizada, como sinônimo de novidade. Mais na verdade as tecnologias, não surgiram do vácuo, são invenções humanas que foram ao longo do tempo incorporadas na história.

Segundo Vygotsky (1962 -1978), o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de fora para dentro a sua interação com outros indivíduos e com o meio. Ao acrescentar o uso de tecnologias na alfabetização muitos benefícios podem ser considerados, dessa maneira a criança percebe que a tecnologia pode ter vários papéis em sua vida, estimula que o aprendizado pode ser alcançado pelo meio de um computador, acrescentar a visão da criança em relação as tecnologias, não resumindo apenas ao divertimento.

A tecnologia inicialmente era considera artigo de luxo, em uma escala de valores absurdos onde apenas as pessoas com grades posses ou de uma vida mais privilegiada conseguiria ter acesso, e sempre se reinventando aos pouco com o surgimento de novos aparelhos e aprimoramentos de outros a sociedade aos poucos foi se adaptando ao ponto de trabalhar e batalhar até conseguir ter acesso ao tal aparelho de luxo, no decorrer das décadas a evolução já estava em tudo quanto é lugar, melhorias foram feitas. Obviamente ouve então uma alta na procura de informação sobre a tecnológica, a demanda de pessoas querendo obter tais aparelhos resultou na demanda de investimentos. Tal investimento que hoje em dia se mostra eficaz e a cada dia se é deparado com um novo aparelho tecnológico, o que antes para alguns poderia ser impossível agora se vê em todos os lugares (KENSKI 2012).

Por mais acessível que se faz a tecnologia nos dias atuais, nem todos conseguiram evoluir com elas, para quem nasceu nas décadas de 50,60,70, acompanhar esses avanços não tem sido fácil. Professores e mestres são seres que sempre procura buscar conhecimento e estar sempre atualizado porem tais avanços aconteceram muito rápido, mal pode se adaptar com um, e já e lançado algo mais atual.

Modernizar a educação, é que uma educação moderna, viva, atuante, não recusa a tecnologia, que quando ela é necessária, mas ela não é imprescindível para que a gente produza a inteligência, a capacidade e os processos vitais (CORTELLA, 2014).

Na fala do professor Cortella, ele diz sobre a necessidade de utilizar as tecnologias a favor da educação, no entanto, ela deve ser uma ferramenta para auxilio a obtenção dos resultados no campo pedagógico, nunca as tecnologias devem ser inseridas como único meio de conhecimento ou única forma de desenvolver o aprendizado. No desenvolvimento deste trabalho, pode-se notar a inserção tecnológica e muitas escolas tem se apoderado dessas ferramentas, porém, sabe-se que não é uma realidade de 100% das escolas brasileiras. Apesar do incentivo Federal com programas ProInfo, que destina recursos para formação didático-pedagógicas das tecnologias da informação (TICs), articulando a distribuição de equipamentos (PORTAL MEC), dentro das escolas, muitas delas vivem uma outra realidade, falta de manutenção nos equipamentos, falta acesso a internet, falta de

profissionais para ministrarão das aulas, ou seja, as escolas periféricas e rurais, se deparam com realidades adversas aos bonitos exemplos que foram explorados ao longo deste trabalho.

Segundo a pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita (FVC), encomendou ao Ibope, entraram neste estudo 400 escolas públicas de capitais brasileiras (Belém, Belo Horizonte, Curitiba, Fortaleza, Goiânia, Manaus, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, Curitiba, São Luís e São Paulo), trouxeram dados importantes como, ter equipamentos e condições básicas para realizar atividades pedagógicas, em relação a infraestrutura, estão em boas condições 98%, o acesso à internet de banda larga 83% das escolas disponibilizam desse recurso.

Com a avanço surge também a dependência, com a introdução de novas ferramentas facilitadoras do trabalho e do lazer humano, a tecnologia se fez um elemento crucial para a vivencia humana. Os benefícios que as novas tecnologias geram são inúmeros e se estendem a cada um dos setores sociais, desde a área empresarial até a da saúde (MARTINA ROTH, 2011).

“Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo.” (MARTINA ROTH, 2011).

O papel do professor, frente às novas tecnologias, será diferente. Com as novas tecnologias pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesse didático-pedagógico, permitindo desenvolvimento de ambientes de aprendizagem centrados na atividade dos alunos, na importância da interação social e no desenvolvimento de um espírito de colaboração e de autonomia nos alunos. Com as Novas Tecnologias da Informação abrem-se novas possibilidades à educação, exigindo uma nova postura do educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento da pesquisa foi necessário o estudo sistematizado sobre educação, alfabetização e letramento. O conceito sobre alfabetização e letramento, pois vários autores pesquisam sobre esses processos e enfatizam a sua importância e relevância no campo educacional.

Os processos de alfabetização e letramento possibilitam que o indivíduo perceba como a linguagem é utilizada na sociedade, para desse modo lançar mão desse conhecimento nas diferentes situações concretas. E neste contexto, acreditamos que os gêneros do discurso quando trabalhados em seus aspectos constitutivos que sobressaem à mera forma ou estrutura, ou seja, levando em consideração seu uso, função e situações comunicativas podem contextualizar o ensino de língua na escola, demonstrando a importância do uso dos gêneros textuais para a consolidação da alfabetização e do letramento.

A leitura deve ser possibilitada a princípio a partir de frases ou textos curtos, para assim, aliar as práticas de letramento e alfabetização por meio do uso dos gêneros discursivos necessita muito mais do que uma seleção de diferentes textos, mas sim um compromisso dos professores e estâncias públicas com o reconhecimento na natureza social da linguagem, para desse modo,

cooperar para a formação do cidadão.

Por meio do letramento, que é a capacidade da alfabetização aliada ao poder de compreensão de um texto como parte de uma realidade maior do que ele, ou seja, um texto não vale simplesmente aquilo que diz diretamente, mas também diz respeito a todos os significados escondidos em suas entrelinhas.

Enfim, trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento implica substituir as práticas engessadas das cartilhas e dos livros didáticos por situações reais de uso dos diferentes gêneros e tipos textuais que circulam no cotidiano. Realizar esse trabalho é permitir a mudança de práticas tradicionais por práticas que façam sentido para o aluno, concedendo-lhe o direito de usufruir da escrita como bem cultural, tornando-o um sujeito mais participativo, crítico e consciente, capaz de exercer plenamente a sua cidadania.

A alfabetização e o letramento são duas portas de entrada para o mundo da leitura e da escrita, mesmo sendo processos distintos, eles são indissociáveis. Portanto, é necessário trabalhá-los concomitantemente.

Essa mudança de papel do professor para um facilitador do aprendizado é essencial em um contexto de letramento digital, onde os alunos precisam aprender a navegar de maneira crítica e eficaz no mar de informações disponíveis online. Portanto, o professor desempenha um papel crucial ao ajudar os alunos a desenvolver as habilidades necessárias para se tornarem usuários competentes das tecnologias digitais e aprendizes autônomos em um mundo cada vez mais digitalizado.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Sistemas de escrita no desenvolvimento infantil.** Editores do Século XXI. 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra. 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** Ática. 1992

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Mercado de Letras. 1995.

MEIRA, Silvio. **Com Ciência.** Disponível em: http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?-section=8;tipo=evento;eid=40. Acesso 25 set. 2023.

MOROSINI, M. C. (2006). **Competência, Trabalho e Educação: Implicações para a Formação de Professores.** Revista Brasileira de Educação, 11(33). 2006.

NOVA ESCOLA. **Martina Roth fala sobre Educação e tecnologia**. Disponível em: https://novaes-cola.org.br/conteudo/904/martina-roth-fala-sobre-educacao-e-tecnologia Acesso 25 set. 2023.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Artmed. 2002.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Autêntica. 2008

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press. 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.** Harvard University Press. 1978

XAVIER, A. C. **Letramento digital: um tema emergente nos estudos da leitura**. In Leitura: múltiplos olhares (p. 155-162). UERJ. 2005.

AS TECNOLOGIAS DE ENSINO PARA UMA MELHOR APRENDIZAGEM

TEACHING TECHNOLOGIES FOR BETTER LEARNING

ENI MARIA MOREIRA
Graduação em Letras pela Universidade de Santo Amaro - UNISA (17 de dezembro de 2021); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (17 de julho de 2013); Professora de Educação Infantil - PDI da Prefeitura de Taboão da Serra desde 2015; Professora de Educação Infantil - PEI da Prefeitura de São Paulo desde 2022.

RESUMO

O presente tema foi escolhido através da necessidade de colaborar com a didática mais significativa para os nossos alunos, no uso das tecnologias nas salas de aula das séries iniciais do ensino fundamental em contribuir e ampliar os conhecimentos adquiridos, multiplicando saberes para os docentes. O ambiente alfabetizador da escola é de suma importância, principalmente a sala de aula, onde a criança entrará em contato com os mais diversos materiais escritos, para ampliar sua vivência com o mundo letrado. Os objetivos específicos se desenvolvem em identificar as ideias escolares sobre a importância da tecnologia no cotidiano escolar, observar como os professores conduz a inclusão digital em sala de aula. E a sua aceitação para com as novas tecnologias nas salas de aula. O uso de novas tecnologias vem adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Tecnologia; Didática.

ABSTRACT

This topic was chosen because of the need to collaborate with more meaningful teaching for

our students, in the use of technologies in the classrooms of the initial grades of elementary school, to contribute and expand the knowledge acquired, multiplying knowledge for teachers. The school's literacy environment is of the utmost importance, especially the classroom, where children will come into contact with a wide variety of written materials to broaden their experience of the literate world. The specific objectives are to identify school ideas about the importance of technology in everyday school life, to observe how teachers conduct digital inclusion in the classroom. And their acceptance of new technologies in the classroom. The use of new technologies is becoming increasingly relevant in the educational scenario.

KEYWORDS: Literacy; Technology; Didactics.

INTRODUÇÃO

A pesquisa compreende-se na Alfabetização nos anos iniciais com o auxílio da tecnologia ao percebe as diversas mudanças tecnológicas ocorridas na sociedade é possível entender o quanto a tecnologia tem vários processos de aprendizagem.

Analisar a alfabetização e refletir sobre a educação brasileira na perspectiva do letramento é prática relativamente recentes. A palavra letramento surge no Brasil por volta da década de 1990, vinculada ao conceito de alfabetização, originando-se daí uma confusão com relação à especificidade de cada termo. Muitos educadores acreditam que somente após a concretização do processo de alfabetização é que se pode iniciar o processo de letramento, isto é, primeiro é preciso propiciar ao aluno o domínio da tecnologia da escrita para, depois, torná-lo um sujeito letrado. A alfabetização é um momento fantástico de descoberta do mundo para as crianças. Nesse período, somar recursos digitais às aulas ajuda a tornar o ambiente interativo, lúdico e também muito atrativo. O presente trabalho desenvolveu-se por meio da pesquisa qualitativa, considerando que esta abordagem proporciona resultados significativos na área educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla no cotidiano escolar, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade estudada.

O estudo da alfabetização e do letramento e uma maneira de entender o processo de desenvolvimento da criança no início da sua vida escolar bem como a forma que se aprende do sistema alfabético e de seus usos em situações de comunicação. A alfabetização é um momento prazeroso de descoberta do mundo para os pequenos. A alfabetização é letramento e um processo que incluir a criança no mundo letrado. Nesta ocasião, a influência em que convive e as experiências individuais de cada aluno e muito importante e precisam ser consideradas pelo educador.

O uso da tecnologia na educação não poder ser ignorado sendo que estão cada vez mais presente no dia a dia do aluno. As mídias como rádio, televisão, revista, computador, tablets, celular estão cada vez mais acessível e podem ser significativas ferramentas didáticas. A importância das novas tecnologias de ensino utilizada como um instrumento extremamente importante para o

desenvolvimento da aprendizagem, e uma ferramenta importante para a construção do conhecimento.

ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO DIGITAL

As habilidades de alfabetização não são limitadas apenas à decodificação do alfabeto, não é somente juntar umas letras aqui, outras acolá, é o estudo dos sistemas de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais. A língua é um sistema discursivo que se organiza no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada. No entanto, uma condição básica leia e escreva com autonomia é a apropriação dos sistemas de escritura, que envolve, da parte dos alunos, aprendizagens muito específicas.

Não basta colocar os alunos diante dos textos para que conheçam o sistema de escrita alfabético e seu funcionamento ou para que aprendam linguagem escrita. É preciso planejar uma diversidade de situações em que possam, em diferentes momentos, centrar seus esforços aprendizagem do sistema, ora na aprendizagem da linguagem que se usa para escrever.

Durante muito tempo a tradição escolar definiu como conteúdo de leitura o dar aprendido decifração. Ler, emitindo sons para cada uma das letras, era a situação isso significa aprender a ler. Hoje, sabemos que não basta ler um texto em voz alta para que seu conteúdo seja compreendido, e a decifração é apenas uma, dentre muitas, das competências envolvidas nesse ato. Ler é, acima de tudo, atribuir significado.

Segundo FERREIRO, (2002,p.12):

> Há crianças que ingressam no mundo da linguagem escrita através da magia da leitura e outras que ingressam através do treino das tais habilidades básicas. Em geral, os primeiros se convertem em leitores, enquanto os outros costumam ter um destino incerto.

Desde o ano de 2010, que todas as crianças de seis anos foram obrigatoriamente matriculadas em escolas de Ensino Fundamental, em atendimento a Lei nº 11.274, de 2006. O intuito da lei era que crianças com experiência pré-escolar tivesse um desempenho melhor ao longo da Educação Básica. Havia uma certa preocupação por parte dos especialistas, se as escolas estariam preparadas para receber essas crianças.

A alfabetização jamais seria um produto escolar, porém e um resultado de um trabalho que a várias partes ligadas. O método de alfabetização antecede e supera os limites escolares. Apenas em estudos mais atuais observe-se uma gradativa mudança nessa compreensão, em que alfabetizada é a criança apto de ler e escrever um bilhete fácil, isto é, capaz de realizar uma prática proficiente social de leitura e escrita.

Emília Ferreiro (1996) destaca que a alfabetização, transitar de como ensinar para como aprender. A escrita é um instrumento de compreensão para a criança. Desta forma, começa o processo de ensino-aprendizagem destacando a importância do desenvolvimento. Dessa forma, surge o interesse de compreender os níveis da alfabetização.

Compreendemos que alfabetizar-se é um processo contínuo, determinados por momentos de construções e reconstruções. Atualmente, percebemos a alfabetização se dedica não apenas sobre

propriedade leitura e escrita, “é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de lendo e escrevendo sobre essa sociedade faz continuamente” (SOARES, 2009, p.20) Neste sentido, que ocorre o letramento na alfabetização.

A educação começa dessa perspectiva, um novo meio de aprendizagem no código alfabético, procurando compreende os significados e funções que a língua demonstra socialmente, isto é, “de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e como instrumento na luta pela conquista da cidadania” (SOARES, 1998, p.33).

A definição de letramento surge no contexto educacional brasileiro desde a década de 1980. Os primeiros registros ocorrem com as autoras Mary Kato, Leda Verdiani Tfouni, em que as elas definem o termo e evidenciam a importância desta nova compreensão para o ensino/aprendizagem da leitura e escrita. Para Melo (2012), essas obras influenciaram e contribuíram para as discussões acerca do processo de alfabetização.

A expressão da palavra letramento vem da palavra em inglês literacy que quer dizer estado ou condição daquele que compreende o sistema alfabético (ler e escrever). Soares (2009, p.18) chama a atenção para a importância de refletir sobre esse conceito, pois ele carrega o significado que estas aprendizagens têm socialmente. Nessa direção, ressalta Xavier (2005, p.02), “a capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política são características de um indivíduo plenamente letrado”.

Nessa perspectiva, se mostra com um conceito inseparável ao ensino de alfabetização, pois está de modo direto relacionada à aprendizagem da língua. Mas, Albuquerque (2005) assinala que o letramento não substitui, porém acrescenta o conceito de alfabetização, já que o letramento é responsável pela compreensão dos significados e funções da escrita na sociedade, e a alfabetização, o processo pelo qual a criança se apropria do sistema alfabético.

Conforme mostrado, alfabetizar letrando é da permissão a aprendizagem da leitura e escrita, permitindo o entendimento dos significados que a língua apropria se na sociedade, auxiliando para a formação de alunos competentes como ao uso das habilidades linguísticas. Por tanto, é necessário considerar que a língua nos dias de hoje assume um papel diferente aquele que se compreendia nos década de 1980.

A partir desse cenário a escrita se mostra em um recente contexto social, principalmente, pela chegada das novas tecnologias digitais. Desta forma também são mostradas nas instituições escolares, mas “onde antes de esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e que use a internet” (KLEIMAN, 2005, p.20-21). Na presença, dessas novas estruturas, a escrita é transformada, como também o papel do letramento. A Tecnologia ajuda para o conhecimento de outras formas de leitura e escrita e induz as novas habilidades de letramento: o Letramento digital.

Segundo Soares (2002), é necessário reconhecer que a palavra letramento carrega um significado de pluralidade, pois ao considerar as diferentes tecnologias da escrita, compreende-se também que existem diversas formas de letramento, como destaca Xavier (2005, p.04) “os

tipos de letramentos mudam porque são situados na história e acompanha a mudança de cada contexto tecnológico, social, político, econômico ou cultural em uma dada sociedade". Para Leandro (2010) discutir acerca do letramento digital significa pensar em práticas de ensino e aprendizagem diferenciada da forma tradicional de letramento.

Desta forma, letramento digital pode ser estabelecido como "certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes dos que exercem práticas leitura e de escrita no papel" (SOARES, 2008, p.151). Freitas (2010) conceitua o letramento digital como um conjunto de habilidades para que os sujeitos não só entendam, mas utilizem as informações de maneira crítica e estratégica, contextualizadas em diversos formatos e fontes, principalmente, digitais.

AS TECNOLOGIAS DE ENSINO PARA UMA MELHOR APRENDIZAGEM

Será abordado nesse segundo capítulos como a tecnologia pode estar presente em sala de aula, sendo uma boa ferramenta para cotidiano escolar.

A educação estabelece a base de toda construção e organização humana. Os instrumentos usados em todo percurso neste processo são de grande importância para formação e representação da visão de mundo, para construção de pessoas verdadeiramente participativa e estimulada. Saindo deste ponto é perceptível a urgência de ajustes didáticas no ensino/aprendizagem que cheguem em tais expectativas, gerando condições que possibilitem interconexões com o processo pedagógico e o desenvolvimento de recursos tecnológicos e conseguir um conhecimento diferenciado e significativo. Tecnologia vem facilitar o processo de construção ou desenvolvimento de algo ou algum produto.

[...] "Consideremos, então, que a tecnologia é a possibilidade de resolver problemas." Como afirmou o cientista da informação Silvio Meira (Com Ciência, 2011)

Cada vez mais a tecnologia faz parte da vida cotidiana das pessoas, independente da sua idade. De crianças até idosos apresentam interesse em se interagir com o mundo digital e desta forma adquirir conhecimento e compreensão sobre a área. O uso dessa tecnologia na escola é fundamental para a atualização do sistema educacional, entretanto, devemos ficar alertas a outros aspectos do desenvolvimento das crianças, esse método não deve ser imposto ou exigido no ensino, já que nem todas as crianças aprendem no mesmo modo.

O interesse dos alunos pela utilização de aparelhos eletrônicos aumenta gradualmente, precisamos ficar vigilantes para que esse mundo tecnológico não impeça que as crianças cresçam nas suas aptidões sócias, ou suas experiências em viver o mundo atual. Em que o desejo em se relacionar com outros indivíduos e forma algo real dessas relações é importante que a criança se considere como um ser de convívio em aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais.

Ao acrescentar o uso de tecnologias na alfabetização muitos benefícios podem ser considerados, dessa maneira a criança percebe que a tecnologia pode ter vários papéis em sua vida, estimula que o aprendizado pode ser alcançado pelo meio de um computador, acrescentar a

visão da criança em relação as tecnologias, não resumindo apenas ao divertimento.

“Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo.” (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

No processo de aprendizagem, não importa qual método é utilizado, mas pode-se observar que é determinado por fatores relacionados à complexidade do problema e diferenças individuais, ou seja, todos possuem um grande volume de conhecimentos e habilidades adquiridos, Atitude e experiência. Desde a infância, esses fatores mudaram a forma como os indivíduos aprendem, o que pode ser comprovado nas seguintes situações que Gil propôs:

> Depois de encontrar um problema de matemática na aula, alguns alunos tendem a concluí-lo mais rápido do que outros. Alguns alunos levantam a mão para responder às perguntas mais rápido, enquanto outros são mais lentos. Alguns alunos podem se lembrar facilmente dos assuntos ensinados no dia anterior, enquanto outros esqueceram e precisam se lembrar. (GIL, 2005, p. 58).

A contribuição na utilização das ferramentas tecnológicas dentro da sala de aula, com bons resultados obtidos durante o processo de alfabetização.

“Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo.” (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

Contempla-se uma época caracterizada pelos avanços das tecnologias e pelo surgimento de novo paradigmas de aprendizagem, cabendo à escola desenvolver as habilidades que as crianças precisarão para enfrentar os desafios. Capacitando as crianças para que tenham um pensamento crítico, capacidade para solucionar problemas e tomar decisões, disposição para trabalho colaborativo além de boa comunicação, dando acesso ao ensino e à tecnologia a todos os alunos das redes públicas e privadas (MARTINA ROTH, 2011)

A tecnologia permite que o aluno desenvolva trabalhos individuais ou coletivos, mesma estando em casa, possibilitando se comunicar com o grupo, realizar atividades de casa online, permite que este aluno tenha contato com o conteúdo aprendido em sala também fora da escola, além de dar a possibilidade aos pais de acompanharem os avanços dos filhos pelo mesmo sistema.

“[...] O objetivo da educação não é ensinar coisas, porque as coisas já estão na internet, estão por todos os lugares. [...] Rubem Alves, Escola Ideal – Portal Brasil 2011.

A fala de Rubem Alves da sustentação a este capítulo, questionar os rumos da educação e o apodera mento das tecnologias neste contexto, direcionando o aprendizado para o que é essencial ao ambiente onde à criança está inserido, no entanto, a figura do professor como orientado, ou figura de quem auxilia no processo de descobrimento, ensino-aprendizado.

A seguir será interpelado o papel do professor no conceito de aprendizado e sua interferência através das tecnologias.

A TECNOLOGIA E O ACESSO A SOCIEDADE

A tecnologia inicialmente era considera artigo de luxo, em uma escala de valores absurdos onde apenas as pessoas com grades posses ou de uma vida mais privilegiada conseguiria ter acesso, e sempre se reinventando aos pouco com o surgimento de novos aparelhos e aprimoramentos de outros a sociedade aos poucos foi se adaptando ao ponto de trabalhar e batalhar até conseguir ter acesso ao tal aparelho de luxo, no decorrer das décadas a evolução já estava em tudo quanto é lugar, melhorias foram feitas. Obviamente ouve então uma alta na procura de informação sobre a tecnológica, a demanda de pessoas querendo obter tais aparelhos resultou na demanda de investimentos. Tal investimento que hoje em dia se mostra eficaz e a cada dia se é deparado com um novo aparelho tecnológico, o que antes para alguns poderia ser impossível agora se vê em todos os lugares.

Por mais acessível que se faz a tecnologia atualmente, nem todos conseguiram evoluir com elas, para quem nasceu nas décadas de 50,60,70, acompanhar esses avanços não tem sido fácil. Professores e mestres são seres que sempre procura buscar conhecimento e estar sempre atualizado, porém tais avanços aconteceram muito rápido, mal pode se adaptar com um, e já e lançado algo mais atual.

Segundo Kenski (2012) justifica que a tecnologia: a está em todo lugar, já faz parte das nossas vidas. As nossas atividades cotidianas mais comuns – como dormir, comer, trabalhar, nos deslocarmos para diferentes lugares, ler, conversar e nos divertimos – são possíveis graças às tecnologias a que temos acesso. As tecnologias estão tão próximas e presentes que nem percebemos mais que são coisas naturais. Tecnologias que resultaram, por exemplo, em lápis, cadernos, canetas, lousas, giz e muitos outros produtos, equipamentos e processos que foram planejados e construídos para que possamos ler, escrever, ensinar e aprender. (KENSKI, 2012, p.24)

Com a avanço surge também a dependência, com a introdução de novas ferramentas facilitadoras do trabalho e do lazer humano, a tecnologia se fez um elemento crucial para a vivência humana. Os benefícios que as novas tecnologias geram são inúmeros e se estendem a cada um dos setores sociais, desde a área empresarial até a da saúde.

A ALFABETIZAÇÃO UTILIZANDO COMO FERRAMENTA: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

O uso de novas tecnologias ganha cada vez mais importância nos cenários educacionais. Seu uso como ferramenta de aprendizagem cresce muito rapidamente e, como resultado, o processo de escolarização sofre constante pressão para sofrer mudanças estruturais e organizacionais (CAMPOS, 2009).

Vale lembrar que a introdução da tecnologia da informação (ou seja, computadores) na educação brasileira ocorreu por volta da década de 1970 e progrediu lentamente no início.

Sabe-se que no passado as crianças brincavam de maneira tradicional, isto é, utilizavam os saberes que lhes eram passados de geração para geração.

Os brinquedos eram confeccionados artesanalmente com materiais que estavam à disposição

como couro, madeira, palha, sementes, e eram manufaturados, por mães, avós e tios.

Com o passar do tempo e as mudanças que ocorreram ano após ano, também o modo de brincar foi mudando a confecção do brinquedo, os materiais utilizados e a inclusão de algumas propostas pedagógicas foram agregados aos brinquedos da atualidade, a indústria fabrica brinquedos em grande escala e munidos de tecnologia de ponta, praticamente a interação com o brinquedo está no apertar de um botão. A criatividade ficou em segundo plano.

Claro que há brinquedos pensados por profissionais da educação para desenvolver ainda mais o intelecto e outras capacidades da criança em sua faixa etária.

Diante do domínio da indústria e da tecnologia, cabe ao profissional ao escolher um brinquedo para seus alunos, escolher o mais adequado à sua proposta da unidade escolar apesar de nem sempre ser o objeto (brinquedo) propriamente dito que irá definir uma brincadeira. Brincar é uma forma de linguagem onde a criança integre consigo, com seu mundo, com outras pessoas e com o meio ao qual ela está inserida. 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”.

A contribuição na utilização das ferramentas tecnológicas dentro da sala de aula, com bons resultados obtidos durante o processo de alfabetização.

“Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo.” (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

Contempla-se uma época caracterizada pelos avanços das tecnologias e pelo surgimento de novo paradigmas de aprendizagem, cabendo à escola desenvolver as habilidades que as crianças precisarão para enfrentar os desafios. Capacitando as crianças para que tenham um pensamento crítico, capacidade para solucionar problemas e tomar decisões, disposição para trabalho colaborativo além de boa comunicação, dando acesso ao ensino e à tecnologia a todos os alunos das redes públicas e privadas (MARTINA ROTH, 2011)

A tecnologia permite que o aluno desenvolva trabalhos individuais ou coletivos, mesma estando em casa, possibilitando se comunicar com o grupo, realizar atividades de casa online, permite que este aluno tenha contato com o conteúdo aprendido em sala também fora da escola, além de dar a possibilidade aos pais de acompanharem os avanços dos filhos pelo mesmo sistema.

A fala de Rubem Alves da sustentação a este capítulo, questionar os rumos da educação e o apodera mento das tecnologias neste contexto, direcionando o aprendizado para o que é essencial ao ambiente onde à criança está inserido, no entanto, a figura do professor como orientado, ou figura de quem auxilia no processo de descobrimento, ensino-aprendizado.

A FERRAMENTA: A SOCIALIZAÇÃO

As interações sociais construtivas e cooperativas têm o potencial de promover a aprendizagem eficiente de habilidades e conteúdo, assim como a empatia e o respeito mútuo, fundamentais ao desenvolvimento moral. A definição da socialização é o ato ou efeito de socializar, ou seja, de tornar social, de reunir em sociedade. É a extensão de vantagens particulares, por meio de leis e decretos, à sociedade inteira. É o processo de integração dos indivíduos em um grupo. Quando falamos de interagir com pessoas aprendemos a lidar com o mundo, respeitando as opiniões, as culturas, conquistando a partir do relacionamento com as pessoas que conseguimos nos virar sozinhos e melhorar a nossa comunicação e até mesmo nos posicionar diante de vários problemas do dia a dia.

Um dos benefícios de permitir que as crianças se relacionem com Professores é que a criança vai aprender a se comunicar com estranhos, se tornando menos tímida durante o seu crescimento.

Por meio das brincadeiras para socialização, conseguimos resgatar a cultura, ter o conhecimento prévio da criança. Colocamos as crianças para movimentar se exercitam e assim melhoram suas condições físicas, motoras e cognitivas. Melhorando as habilidades a serem desenvolvidas nessas fases. E com as histórias temos a construção de vocabulários das crianças e de conhecimento de mundo.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa acadêmica, é possível observar a presença das tecnologias na educação, suas contribuições e ainda os desafios encontrados por educadores, gestores e alunos na implantação deste sistema dentro da escola e das salas de aulas. Mostrando que é possível e necessário à utilização das ferramentas tecnológicas durante o processo de alfabetização, apesar de encontrar desafios e rejeições durante a pesquisa, foi observado resultados efetivos e favoráveis. A utilização das tecnologias no processo de alfabetização é um assunto atual, importante e deve estar no planejamento escolar. As crianças e sua relação atual com as tecnologias, uma vez que elas têm acesso desde muito pequenas.

Levando em consideração sua inserção da tecnologia na educação e sua contribuição durante todo o processo de alfabetização e ao longo de toda jornada escolar. A formação e adaptação dos professores e gestores para contribuírem neste progresso da educação. Sendo possível destacar escolas e professores no Brasil que são exemplos bem-sucedidos na utilização da tecnologia. Os benefícios dos recursos tecnológicos que foi apresentado e com exemplos reais que confirmam que é possível utilizar as ferramentas tecnológicas de forma efetiva.

O presente trabalho realizado, buscamos métodos para atingir os objetivos reais, com a produção de conhecimento efetivo, que possa ser aplicado e principalmente propagado, de forma ágil

e eficiente. E o professor deve sempre estar em constante formação, buscando novas possibilidades e novos recursos e principalmente estar aberto a aprender sempre.

Levando estas tecnologias cada vez mais a realidade das salas de aula, ao cotidiano educacional e contribuindo para o bom uso das ferramentas no processo de alfabetização nas escolas públicas e privadas. Portanto o professor deve ser o porto seguro dessas empreitadas infantis, que devem ser feitas com alguma orientação, mas sempre com muita liberdade na transposição de barreiras na alfabetização.

No mundo contemporâneo a tecnologia tem influenciado no ensino-aprendizagem das crianças. O professor tem usado essas mídias educacionais para estimular ainda mais no desenvolvimento da leitura e escrita em alunos com dificuldades, além de dinamizar as aulas e elevar os índices da educação. Uso da tecnologia em sala de aula auxilia as crianças na assimilação dos conteúdos e possibilita que tenham acesso ao mundo da cultura digital. Com a inserção dos computadores na rotina escolar das crianças o professor ganha um aliado para tornar suas aulas mais agradáveis e prazerosas.

A sala de informática é um ambiente pedagógico em que o professor e o aluno podem exercitar aprendizado, diminuindo as dificuldades do ensino aprendizagem das crianças quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

O resultado da pesquisa foi satisfatório e exitosos haja vista que a educação é um processo e consiste na evolução do aprendizado, assim utilizar a tecnologia com crianças traz benefícios para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento e pelo simples fato de ensinar aos alunos a utilizarem-na para melhorar a vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elisabeth de; **ProInfo: TI e Formação de Professores – Volume 1**; Brasília: MEC/Secretaria de Educação a Distância –, 2000.

ALMEIDA Maria Elizabeth é formadora e professora de informática. Volume 2, Série de Estudos, Educação a Distância, Brasília, 2000.BARROS, A. J. da S. LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos de Metodologia.** 2 ed.São Paulo: Makron Books, 2000.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A.; CAFIERO, D. **Alfabetização e Jogos Digitais em Ambientes Interativos Multimodais.** In: 6º Conferencia Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje y Tecnologias para la Educación – LACLO,2011, Montevidéu, Uruguai: v. 1. p. 1-9. Anais…, Montevidéu, Uruguai,2011.

CHIAPINNI, L. **A reinvenção da catedral.** São Paulo: Cortez, 2005.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: da Teoria à Prática**. Campinas: Papirus, 2001.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 4. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

KENSKI, Varney Moreira. **Tecnologia e ensino presencial e a distância**. 9. Edite. São Paulo: **Papiro, 2012.**

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessário a educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6ª Ed. São Paulo: Cortez Editora. DF: UNESCO, 2002.

NOVA ESCOLA, **Alfabetização inicial: alfabetizar é todo dia**. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/ Acesso 27 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. **Saberes necessários à prática educativa.** Paz e Terra, São Paulo, 2002.

PERRENOULD, Philippe. **10 novas competências para ensinar. Convite à viagem.** Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, Artimed, 2000.

Suárez, Magda. **Alfabetização: Temas em três gêneros.** Terceira edição. Belo Horizonte Real Editora, 2009.

COMO APRENDER MESMO COM DIFICULDADES

HOW TO LEARN EVEN WITH DIFFICULTIES

GABRIELY GONÇALVES SILVA
Graduação em Pedagogia; Professora na Rede Pública de SP.

RESUMO

Distúrbios de aprendizagem são uma determinada característica de problemas que afetam a capacidade da criança de receber, processar, analisar ou armazenar informações, isso se da principalmente na fase escolar da criança. Dificulta-se a aquisição, leitura, escrita, soletração e resolução de problemas matemáticos. É de pura responsabilidade do professor como educador, alfabetizar e letrar seu aluno, dizemos que um indivíduo, ele só é alfabetizado e letrado quando conhece o código, e consegue usá-lo para decodificar e codificar, então é neste período em que o educador deve se manter atento para identificar qualquer problema de aprendizagem. Saber ler, interpretar e dialogar é se fizer frente às demandas sociais da leitura e da escrita, porque ultrapassa os limites da decodificação e da codificação, pois é capaz de manejar a língua em seu contexto social, organizando discursos próprios, a fim de ser entendido e entender seu interlocutor.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de aprendizagem; Psicopedagogia clínica; Psicopedagogia Institucional; Educação Especial.

ABSTRACT

Learning disorders are problems that affect a child's ability to receive, process, analyze or store information, especially during the child's school years. It makes it difficult to acquire, read, write, spell and solve mathematical problems. It is the teacher's pure responsibility as an educator to make their pupil literate. We say that an individual is only literate when they know the code and can use it to decode and encode, so it is during this period that the educator must remain attentive in order to identify any learning problems. Knowing how to read, interpret and engage in dialogue means being able to cope with the social demands of reading and writing, because it goes beyond the limits of decoding and coding, as it is capable of handling language in its social context, organizing its own discourses in order to be understood and understand its interlocutor.

KEYWORDS: Learning difficulties; Clinical psychopedagogy, Institutional psychopedagogy; Special education.

INTRODUÇÃO

O indivíduo aprende a escrever através de funções de seu cotidiano o que o caracteriza como letrado. A qualidade e as habilidades de domínio da escrita estão ligadas aos níveis de letramento e variam conforme o domínio do código escrito. A escolaridade implica nos níveis de letramento, pois o aprendizado de uma pessoa dentro da escola é completamente diferente daquela que aprende em ambiente familiar. Pessoas com grau de escolaridade baixo ou que nem chegaram a ingressar na escola possuem um nível baixo de letramento, porém não podem ser consideradas iletradas, pois utilizam a escrita para encontrar-se em meio ao mundo.

De acordo com Di Nucci (2005), é preciso tornar o letramento um meio de formar cidadãos críticos. Esse é um desafio que permanece, porém para esse desafio ser realizado, é preciso levar em conta que a escola faz parte do nosso processo de letramento.A sociedade oferece muitas experiências de linguagem, ajudando as crianças no processo de aprendizagem do letramento. A aquisição da linguagem escrita ocorre em diversos ambientes de nossa sociedade e surge desde os primeiros anos de vida da criança,porém quanto antes a família e o professor descobrir e identificar uma dificuldade ou distúrbio de aprendizagem ,irá ajudar e evitar que a criança retarde suas habilidades e a necessidade de aprender.

HISTÓRICO DA INFÂNCIA

Para Ariés (1981), historicamente, a infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava,

pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

Conforme Ariés (1978) a percepção de infância e seus conceitos nem sempre existiram, em prol da criança, foram sendo construídos de acordo com as modificações e com a organização da sociedade e das estruturas econômicas em vigor.

Para Kramer (1999), a concepção de infância da forma como é vista hoje é relativamente nova. Segundo a autora podemos localizar no século XVIII o início da ideia de infância compreendida como uma fase amplamente singular que deve ser respeitada em suas particularidades.

> A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma, (KRAMER, 1995, p.17).

Segundo Ariés (1981), as modificações ocorreram a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Com o passar do tempo, como demonstra a história, encontramos diferentes concepções de infância. A criança era vista como um adulto em miniatura, e seu cuidado e educação eram realizados somente pela família, em especial pela mãe. Havia algumas instituições alternativas que serviam para cuidado das crianças em situações prejudicadas ou quando rejeitadas.

Ariés (1981) relata que até por volta do século XVI, não havia nenhum sentimento com relação ao universo infantil. A concepção de infância, até este momento, baseado no abandono, pobreza, favor e caridade, neste sentido era ofertado um atendimento precário às crianças; havia ainda grande número de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral.

Em virtude dessas decorrências e dessas condições uma criança que morria era logo substituída por outra em sucessivos nascimentos, pois na época ainda não havia, como hoje existe, o sentimento de cuidado, ou paparicação, pois as famílias, naquela época, entendiam que a criança que morresse não faria falta e qualquer outra poderia ocupar o seu lugar.

Para o autor o período da infância era minimizado a seu período mais frágil, enquanto a criança ainda não conseguia bastar-se; ficava no seio da família, porém, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo introduzido meio dos adultos, compartilhando de todos os seus trabalhos e jogos. De uma criança inocente e pequena, está se transformava rapidamente em um jovem, deixando passar as etapas da infância.

A transferência de valores e dos conhecimentos, e de modo mais amplo, a socialização da criança, não era, portanto de nenhuma forma assegurada nem direcionada pela família. Esta criança se distanciava rapidamente de seus pais, e podemos dizer que durante muitos séculos a educação e a aprendizagem foi garantida graça a convivência da criança ou do jovem com outros adultos.

Neste sentido a criança era inserida em meio aos adultos para aprender as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

> A família não podia, portanto, nessa época, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos. Isso não significa que os pais não amassem seus filhos: eles se ocupavam de suas crianças menos por elas mesmas, pelo apego que lhes tinham, do que pela contribuição que essas crianças podiam trazer à obra comum, ao estabelecimento da

> família. A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental, (ARIÉS, 2006, p.158).

Neste sentido na visão do autor, no momento que a criança possuía pouca dependência, em média pelos aos cinco ou sete anos, mostrava-se que já estava preparada para entrar na vida adulta em todos seus aspectos. A criança era considerada um adulto em miniatura, pois eram designadas tarefas iguais as das pessoas mais velhas e todos os tipos de assuntos eram conversados na sua frente. A partir deste momento a criança era enviada para viver com outras famílias para desta forma aprender os trabalhos domésticos e os valores. Porém, com essa separação o sentimento ficava dissolvido.

Naquela época, a criança era levada à aprendizagem através da prática. Os trabalhos domésticos não eram considerados humilhantes, era constituído como uma maneira comum de inserir a educação tanto para os mais abastados, como para pobres. Porém pelo fato da criança sair muito cedo do seio da família, fazia com que ela escapasse do controle dos pais, mesmo que um dia voltasse a ela, tempos mais tarde, depois de adulta, o vínculo primordial havia se quebrado.

Durante muito tempo segundo o Ariés, a infância foi colocada à margem pela sociedade e do seio familiar, exposta à vontade e as ordens dos adultos, ficando até mesmo numa situação de invisibilidade social. A observação em prol da infância deu-se de maneira lenta, em um processo de construção social.

Conforme Kramer (1995) as crianças foram vistas por muito tempo como seres imperfeitos e incapazes, e se encontravam em meios aos adultos sem qualquer capricho e atenção diferenciada. Esse olhar só mudou a partir do século XII. No que cabe ao respeito à infância, pode-se perceber que esta não tinha valor algum para a sociedade da época, pois sua própria família mantinha as crianças em segundo plano, não ofereciam a menor atenção, carinho, valor e respeito.

Para a sociedade medieval, o mais importante era que a criança crescesse rapidamente para poder participar e ajudar no trabalho e nas demais atividades do mundo dos adultos. Neste período todas as crianças por volta dos sete anos de idade, não importando sua condição social, eram inseridas em famílias estranhas para aprenderem a fazer os serviços domésticos.

> O mundo medieval ignorava a infância. O que faltava era qualquer sentimento de l'enfance, 'qualquer consciência da particularidade infantil', essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. [...] A civilização medieval não percebia um período transitório entre infância e a idade adulta. Seu ponto de partida, então, era uma sociedade que percebia as pessoas de menos idade como adultos em menor escala, (ARIÉS, 1981 apud HEYWOOD, 2004, p. 23).

Segundo o autor até mesmo perante a arte a infância foi ignorada. Por volta do século XII, a arte medieval não conhecia a infância como uma fase da criança, e nem ao menos demonstrava interesse em representá-la.

É impossível compreender que essa ausência se deva tão somente à incapacidade ou a falta de habilidade das crianças. O mais provável é que não houve um lugar reservado no pensamento das pessoas neste período, para a criança.

Le Goff (1984) afirma que no universo romano, a criança dependia do pai para sua formação. O domínio do pai era completo e a criança que rejeitasse seu pátrio poder era desprezada. A

dependência do pátrio poder seria capaz de acolher ou enjeitar segundo os atributos físicos que mostrava, se apresentasse alguma deficiência, geralmente era recusado.

Conforme Price (1996), na Idade Média prevaleceu o hábito cristão, dando uma nova visibilidade para a infância, neste período histórico, novos argumentos sobre a infância irão beneficiar uma condição melhor para as crianças. Ao poucos surgiu o entendimento e sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas.

Ariés (1981) ressalta que, até o início da época moderna ainda não existia um olhar direto para a infância, esse período era considerado como um período de transição, sem maiores considerações, ou seja, a criança tinha uma infância curta, e sua passagem era pouco valorizada.

Foi a partir do século XVII que a criança começou a ser valorizada e passou a ter o seu próprio espaço nas imagens por ele analisadas. A partir deste momento surgiram determinados sentimentos com relação à infância e os devidos cuidados com a dignidade e moral da criança também, este fato foi relacionado com a chegada da burguesia começando com as famílias dos nobres da sociedade, para os mais pobres.

> A ideia de infância, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade infantil, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das organizações da sociedade, (KRAMER 2001, p. 19).

De acordo com Kuhlmann (1998), podemos compreender que toda criança tem infância, porém não se trata de uma infância idealizada, e sim concreta, histórica e social. A questão central não é se a criança teve ou tem infância, mas sim compreendermos se a criança vivenciou ou vivencia a mesma.

A concepção de infância, então, configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada a faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.

Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travados no decorrer da história para que se chegasse à concepção atual.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O objetivo do ensino de didática é equipar o aluno, futuro professor, com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto às concepções e conceitos referentes sãs disciplinas a serem ministradas e ao modo de as ensinar.

O professor deve, portanto, buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo lúdico é cheio de fantasias e a arte trabalha “ brincando “ despertando os interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir ás ações dos educandos. Crianças de 4 e 5 anos ,por exemplo que se encontram na educação infantil ,tem visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia .elas aprendem com o imaginário.

COMO IDENTIFICAR UMA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Cada experiência nova que vivemos, ativa uma série de processos neurológicos, afetivos e cognitivos. Para acessarmos os nossos processos cognitivos (ou seja, aprender) precisamos de uma condição básica; isto reflete diariamente em nossa memória e na aprendizagem.

É muito comum encontrarmos crianças com o tempo de atenção diminuído, a algumas atitudes podem auxiliar neste sentido: trabalhar com postura adequada aos alunos, desenvolver uma rotina estipulada previamente, respeitar os horários estabelecidos.

Atenção é o processo ordenado para captar informações do meio em que vivemos. A atenção seleciona e hierarquiza todos os estímulos que recebemos, de forma a indicar que o barulho externo de um ônibus passando pela rua é menos importante do que a palestra a que estamos assistindo. Por este motivo, a atenção é muito importante nos processos de aprendizagem. Dos casos de TDAH, 80% são de meninos ,vale ressaltar que este diagnóstico não deve ser feito de forma leviana e baseado apenas no aspecto. Atualmente é muito comum que as crianças que sejam agitadas sejam classificadas com TDAH, no entanto é normal que as crianças apresentem uma atividade motora excessiva ,mas em certos casos ,quando cobramos que fiquem sentadas e quietas ,algumas crianças podem apresentar um comportamento ainda mais agitado, e realmente só 7% dos casos se beneficiam com remédios ,o melhor tratamento envolve mudança de atitude e estímulos dos pais e professores.

Para existir aprendizagem existem três tipos de características básicas :

-atenção /concentração

-emoção /motivação

-memória

FONTE DE INVESTIGAÇÃO

QUESTIONÁRIO REALIZADO COM UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, COM CRIANÇAS DE 7 A 10 ANOS DA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO PAULO

- Qual a maior dificuldade de aprendizagem enfrentada hoje em sala de aula?

Em meio a tantos problemas enfrentados em sala de aula, a falta de atenção é o mais comum e encontrado ,pois muitas crianças não conseguem aderir, ou entender tudo que lhe é ensinado .

- Quais recursos são utilizados para resolver estes problemas?

Brincadeiras em grupo tentando socializá-la.

- O que os professores oferecem para que isso seja solucionado?

Uma conversa aberta com os pais ,sempre buscando ajuda da família .

- Como os alunos agem com aqueles que indicam dificuldades de aprendizagem?

Infelizmente ainda há muita exclusão, com aqueles que parecem ou apresentam algo diferente.

- Como os pais destes alunos recebem estas informações ?

Não aceitam, 80% não conseguem aceitar que os filhos precisam de ajuda ,dizem que é fase.

- Qual suporte a escola, como corpo docente oferece?

Oferecem projetos voltados para a dificuldade de aprendizado, tentando inseri o educando em reforço escolar e até mesmo encaminhando para um psicólogo.

- Qual suporte o governo oferece?

Infelizmente o professor trabalha com meios que ele mesmo proporciona, o governo cria programas que nunca estão disponíveis.

- Qual sua expectativa para a educação?

Se cada um fizer sua parte teremos um ensino melhor, pois nossa sociedade depende disso. São crianças crescendo e cheios de esperança ,que precisam de suporte para serem direcionados.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS ESPECIAIS

A inclusão da criança com deficiência é um problema de bastante relevância, e deve ser tratado com a gravidade que ele representa, tendo em vista que na maioria das vezes a escola não está preparada adequadamente para receber tais alunos e acabam tratando os alunos com necessidades especiais como um peso para a escola, além de torná-los incapacitados cerceando as oportunidades e dificultando o aprendizado, ainda mais quando percebem que são tratados de forma discriminada.

Interpretar o contexto histórico do processo de inclusão; Conhecer as políticas públicas da Educação Especial; Apontar a importância da formação de profissionais da educação e qualificação da escola para trabalhar com as pessoas especiais; Analisar a forma real de inclusão nas escolas.

A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

Esse tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da Inclusão e seu processo de desenvolvimento na Educação Infantil, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança.

Outra importante contribuição é o que Pires et al (2009, p. 561) trazem sobre a temática. Para estes autores, há de se buscar as seguintes ideias de outros pensadores: Em Platão, vê-se um ambiente propício para pensá-la pelo viés da reflexão não propriamente da arte, mas do belo, das ideias e do ideal. Na Estética de Hegel ela aparece como fenômeno ligado à história e ao sintoma da vida contínua, obstinada, do espírito, indicando aí o seu desenvolvimento. Nietzsche, acerca do Nascimento da Tragédia, a enxerga como potência da própria vida, entrelaçada pelo delírio dionisíaco e pela beleza apolínea, eivada de embriaguez da alma. Aristóteles nos fala da arte da mimesis, em sentido de metáfora da vida, com finalidades do prazer e do deleite estético. Em busca de alguns paradoxos fundadores da arte. Kant propõe quatro momentos do julgamento estético, quais sejam: a satisfação desinteressada, a subjetividade universal, a finalidade sem fim e a necessidade livre. Contudo, ainda sobre esta questão, o principal problema na definição do que é arte é o fato de que esta definição varia com o tempo e de acordo com as várias culturas humanas.

A educação é um processo tipicamente humano, que possui a especificidade de formar cidadãos por meio de conteúdos “não materiais”, que são ideias, teorias e valores, conteúdos que vão de usufruir decisivamente na vida de cada um, a questão da educação é responsável por garantir a qualidade educacional, e os gestores são os responsáveis por isso, com comprometimento do domínio dos conteúdos curriculares, que habilitem no mundo da educação e da sabedoria de viver em sociedade respeitando as diferenças, num mundo mais justo para todos. Assim se formou a educação especial.

A Pluralidade faz surgir um país feito a muitas mãos, aonde todos juntos, vindo de tradições diversas, com distintas formas de arrumar o mundo, com inúmeras concepções do belo, conseguem criar uma comunidade plena da consciência da importância da participação de cada um na construção do bem comum. Todos podem ser diferentes, mas são absolutamente necessários.

Só com esta união na diversidade se constrói um mundo novo . Neste curso apresentamos reflexões sobre a educação inclusiva, especialmente aspectos relacionados à escola para todos, questões conceituais, a inclusão, a escola inclusiva e a sociedade inclusiva, priorizando, no entanto: Pluralidade cultural, diversidade, diferença: questões étnico-raciais e questões de gênero e a

educação inclusiva, refletidas no movimento da escola para todos.

O objetivo do ensino de didática é equipar o aluno, futuro professor, com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto ás concepções e conceitos referentes sãs disciplinas a serem ministradas e ao modo de ensiná-las. O professor deve, portanto buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo da educação inclusiva é cheio de desafios e objetivos, os professores trabalham “ brincando “ despertando os interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir ás ações dos educandos. Crianças de 4 e 5 anos ,por exemplo que se encontram na educação infantil ,tem visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia elas aprendem com o imaginário.

Por meio de análise documental e da realização de questionário e entrevistas com as professoras atuantes no campo de pesquisa, o estudo revelou que as principais dificuldades de aprendizagem percebidas por elas são: dificuldades na leitura, escrita, cálculos matemáticos entre outras. E que as causas dessas dificuldades podem estar relacionadas à família, à criança, e à escola. Os resultados mostraram que as professoras percebem as dificuldades de aprendizagem de três maneiras distintas: dificuldade em assimilar o conhecimento, na leitura e escrita e dificuldade de raciocínio. Verificou-se com os estudos realizados nesta pesquisa que é importante a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos com a ajuda do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A área da educação nem sempre é cercada somente por sucessos e aprovações. Muitas vezes, no decorrer do ensino, nos deparamos com problemas que deixam os alunos paralisados diante do processo de aprendizagem, assim são rotulados pela própria família, professores e colegas.

Dificuldade de aprendizagem se trata de um obstáculo, uma barreira, um sintoma, que pode ser de origem tanto cultural quanto cognitiva ou até mesmo emocional. é essencial que o diagnóstico seja feito o quanto antes, uma vez que há consequências em longo prazo.

Cada criança é um ser único, cada um tem seu próprio jeito de pensar, aprender e compreender tudo o que está em sua volta.

Sabemos que, em tempos atuais as instituições de ensino estão tendo suas atenções voltadas para as dificuldades de aprendizagem que são demonstradas por seus estudantes, eles apresentam estas dificuldades através de suas atitudes em sala de aula. Muitas destas, por sua vez, tornam-se uma incógnita para nos professores. Porem ressalta-se que cada estudante possui sua personalidade própria. Isso é reconhecido através de seus atos, e cabe a cada um de nós educadores a observá-las e orientar para uma possível melhora e avanço em seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História Social educação**. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ALMEIDA, S.F.C. **O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender**, in: **Temas em Psicologia, Desenvolvimento cognitivo: linguagem e aprendizagem.** UNB: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993.

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de; **UNIVERSIDADE, EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UCDB**; GT: Educação Especial / n. 15; Agência Financiadora: CAPES/PROSUP. 2004.

ANTUNES, Celso. **Professores e professores: reflexões sobre a aula e prática pedagógicas diversas**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BORGES NETO,H E DE. **Informática e formação de professores.** Brasília: ministério da educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 1.

BRASIL, Lei nº 9.394. **Lei das diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.**

COSTA, N. F. **Dificuldades de Aprendizagem: UM ESTUDO DOCUMENTAL.** 77fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

DELL'AGLI, B. A. V. **Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem.** Tese de Doutorado (Não publicada). Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 2008.

DELL'AGLI, Betânia Alves Veiga; BRENELLI, Rosely Palermo. **Dificuldade de aprendizagem: análise das dimensões afetiva e cognitiva.** In: CAETANO, Luciana Maria (Org.). T**emas atuais para a formação de professores: contribuições da pesquisa piagetiana.** São Paulo: Paulinas, 2010. Cap. 2, p. 45-70.

DUARTE, M. Y. M. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (Lei 8.069) de 1990.

FERREIRA, J. **A nova definição de dislexia: evolução e comparação com a definição original.** 2003.

FURTADO, Ana Maria Ribeiro, BORGES, Marizinha Coqueiro. **Módulo: Dificuldades de Aprendizagem**. Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

XADREZ ESCOLAR E A IMPORTÂNCIA DO SEU USO COMO FERRAMENTA LÚDICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SCHOOL CHESS AND THE IMPORTANCE OF ITS USE AS A PLAYFUL TOOL IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN THE EARLY ELEMENTARY GRADES

GERSON ALVES DE OLIVEIRA
Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de Santo Amaro (2005); Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Nove de Julho (2013); Pós-Graduação em Planejamento e Gestão Ambiental pela Universidade de Santo Amaro (2011); Pós-graduação em Políticas Públicas de Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana (2017); Professor de Ciências da Natureza/Biologia das redes estadual e municipal do Estado de São Paulo. No presente, atuando com serviços técnicos educacionais no Núcleo de Parcerias da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME/NUPAR.

RESUMO

O jogo de xadrez tem demonstrado resultados significativos quando utilizado no processo de ensino aprendizagem, seja no que tange ao desenvolvimento cognitivo, relacionado às disciplinas escolares, quanto na formação pessoal e social. Desta forma, este artigo vem apresentar de uma maneira sucinta, a importância da sua utilização como ferramenta pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Xadrez Escolar; Ludicidade; Jogos Lúdicos; Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The game of chess has shown significant results when used in the teaching-learning process, both in terms of cognitive development related to school subjects and personal and social development. In this way, this article succinctly presents the importance of its use as a pedagogical tool in the early years of elementary school.

KEYWORDS: School chess; Playfulness; Playful games; Teaching and learning.

INTRODUÇÃO

Como todos sabemos a escola é uma instituição de extrema importância, pois é responsável pela formação dos indivíduos e pela sua preparação para a vida em sociedade. Por intermédio dela, os alunos socializam e recebem subsídios para a construção do conhecimento. Mas por um outro lado é interessante lembrar que as escolas ainda são muito burocráticas e tradicionais, insistindo em serem as únicas detentoras do conhecimento. Contudo, esse panorama tende a mudar, pois novos pensadores estão a surgir, ideias abertas e mais flexíveis estão a chegar, ou seja, mudanças radicais estão prestes a acontecer para dar novo sentido ao verdadeiro papel da escola, que é incluir e preparar.

O conhecimento nas escolas é aprendido por meio de disciplinas que muitas vezes acabam sendo de difícil assimilação e compreensão para uma grande parte dos alunos, seja pela à complexidade do conteúdo, à ausência de didática do professor ou à falta de recursos materiais.

Diante desse cenário, entra em cena o jogo de xadrez, considerado um jogo casual e, também educativo. Sendo assim, este artigo tem por objetivo demonstrar que é possível ensinar conteúdos aos alunos do ensino fundamental por intermédio dele. Somado a isso, segundo Andrade (2006) é importante ressaltar que além de ser um material barato e de fácil acesso, o xadrez é considerado um esporte, uma arte e uma ciência e já há algum tempo é utilizado na educação como um elemento de diversão em sala de aula e no aprendizado de disciplinas como matemática, história, geografia, entre outras. Sendo relevante sua inserção nas escolas desde as séries iniciais, pois é uma ferramenta com grande potencial didático para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, melhoria do desempenho acadêmico e desenvolvimento pessoal.

A HISTÓRIA DO XADREZ E SUA CHEGADA AO BRASIL

O xadrez é um jogo muito antigo, sendo sua procedência ainda uma incógnita, algo desconhecido até para os seus mais célebres praticantes.

São diversas as hipóteses e lendas referidas ao surgimento deste jogo. Sendo que uma das lendas mais famosas atribui seu surgimento, como sendo um invento desenvolvido por um brâmane indiano, pobre e modesto, chamado Lahur Sessa, que o inventou com a finalidade de entreter seu rei, o curando de uma depressão por ter perdido seu filho em uma batalha. O rei ficou tão agradecido e encantado com o jogo criado por Sessa, que devido a isso fez questão de presenteá-lo com uma recompensa, pedindo para que ele escolhesse qualquer coisa, desde um saco de ouro, um palácio ou até a administração de uma província. O brâmane sentiu-se forçado em escolher algo, então fez um pedido que impressionou pela simplicidade. Sessa pediu sua recompensa em grãos de trigo, um grão para a primeira casa do tabuleiro de xadrez, dois grãos para a segunda, quatro para a terceira e assim sucessivamente, dobrando de casa em casa até chegar à sexagésima quarta e última casa

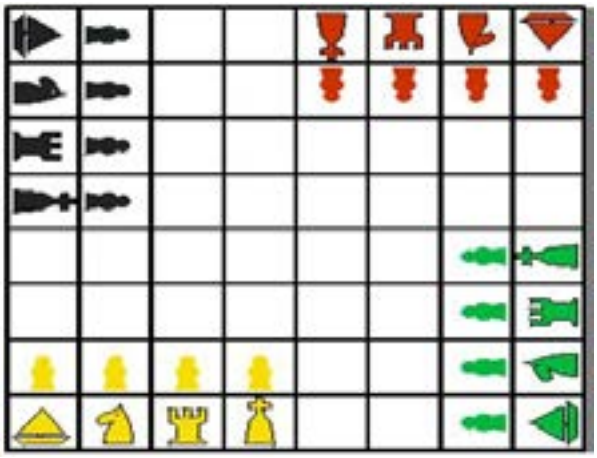
do tabuleiro.

> O rei ordenou que esse pedido tão simples fosse pago imediatamente, entretanto, depois de feito os cálculos, seus sábios matemáticos chegaram com a notícia, que de acordo com o resultado obtido, toda a safra de trigo produzida em todo seu reinado durante séculos, seria insuficiente para cobrir tal pedido. Impressionado com sua inteligência o rei o nomeou como primeiro-vizir, principal sábio de seu reinado, sendo perdoado por Sessa de sua enorme dívida em trigo (TAHAN, 2010, p. 114).

A lenda de Lahur Sessa sobre a origem do xadrez é comentada no livro “O homem que calculava” de Malba Tahan, porém, sendo apenas mais uma lenda, já que fontes arqueológicas consideradas autênticas descrevem o jogo de xadrez como a evolução de um jogo surgido na Índia em meados de 570 d.C. por nome de Chaturanga. Este era praticado por quatro jogadores (adversários) em um tabuleiro quadrado composto por 64 casas, semelhante ao tabuleiro de xadrez atual, no entanto com casas unicolores. Cada jogador possuía um conjunto com 8 peças, sendo elas representadas por um Ministro (mais tarde Rainha ou Dama), um Cavalo, um Elefante (atualmente o Bispo), um Navio (hoje a Torre) e quatro Soldados (atualmente os Peões). Os conjuntos de peças que compunham o Chaturanga eram diferenciados pelas cores preta, vermelha, verde e amarela. Os adversários jogavam de maneira individual por meio do lançamento de dados, que determinavam a peça que seria movimentada. Por meio de trocas comerciais, o Chaturanga foi exportado para a Pérsia, onde foi incorporado o Xá (Rei), reduzido o número de jogadores (dois) e a criação de muitos termos enxadristas utilizados até hoje. Em meados de 651 d.C. com a Pérsia conquistada pelos árabes, este jogo foi adotado por eles e disseminado por todo o norte da África, além de países europeus dominados nos séculos seguintes, onde recebeu vários nomes dentre eles o de Xadrez. A partir do século XI o xadrez já era conhecido em toda a Europa, chamado também de “Jogo dos Reis”, ganhou uma enorme popularidade na sociedade aristocrática europeia, sendo, no entanto, por algum tempo, sua prática proibida pelos pobres. Sofreu algumas modificações, como a transformação do Ministro em Rainha, a mudança na coloração das casas do tabuleiro para duas tonalidades, com intuito de melhorar a visão dos lances, entre outros.

> No decorrer de sua evolução, o jogo de xadrez compatibilizou diversos admiradores, dentre eles nobres, religiosos, filósofos, intelectuais, personalidades, entre outros apreciadores desta arte incontestável, que após 14 séculos de sua possível origem, continua até hoje impressionando e conquistando praticantes de diversas idades, consistindo assim, em um dos jogos mais praticados em todo o mundo (SÁ, 2009, p. 11).

Segue abaixo, figura que representa o jogo Chaturanga:



Fonte: CHESSVARIANTS.ORG

No Brasil, o xadrez chegou de maneira bem modesta. Foi trazido pelos colonizadores portugueses no decorrer do século XVI, e só começou a se difundir em meados do século XIX com a chegada da família real, por intermédio de Dom João VI, que trouxe o primeiro livro enxadrístico para o país em 1808. Este jogo, logo que desembarcou nas terras tupiniquins conquistou inúmeros adeptos, mas só se tornou popular na década de 70, quando o enxadrista gaúcho Henrique Mecking (Mequinho) se tornou o terceiro colocado no ranking mundial da FIDE (Federação Internacional de Xadrez). A partir daí, a prática deste jogo só vem crescendo no país, sendo praticado por homens e mulheres das mais variadas idades e classes sociais, utilizado inclusive como proposta pedagógica nas escolas e ferramenta de cultura e lazer nas empresas.

O JOGO DE XADREZ E SUAS REGRAS

O xadrez consiste em um jogo que requer muita paciência e raciocínio. Pode ser praticado por homens e mulheres, sendo estes, crianças, jovens ou adultos, sem distinção. Isso é praticado por duas pessoas que se enfrentam em um tabuleiro de formato quadrado contendo 64 casas, intercaladas por cores claras e escuras, geralmente brancas e pretas, formando linhas verticais, horizontais e diagonais, por onde as peças são movimentadas. O objetivo do jogo é atacar o rei do adversário, chegando ao ponto que ele não consiga mais se defender. Segundo a FIDE (2008) o jogador que alcançar esse objetivo diz-se que deu xeque-mate no rei do adversário e venceu a partida. Não é permitido deixar ou colocar o seu próprio rei sob ataque, bem como capturar o rei do oponente. “O oponente cujo rei sofreu xeque-mate perdeu a partida”.

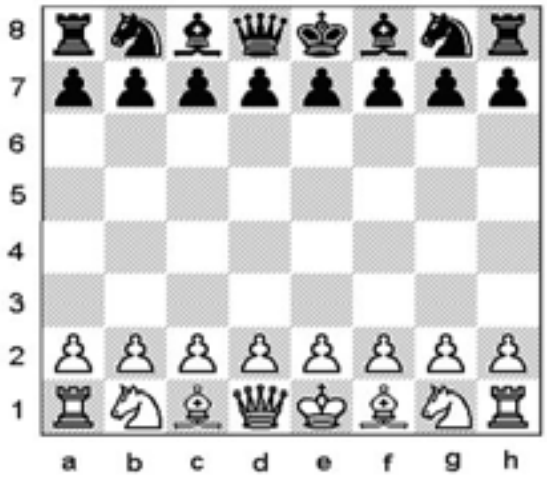
O xadrez é jogado com 16 peças claras (geralmente brancas) e 16 peças escuras (geralmente pretas) com nomes, formatos e valores diferentes. Sendo estas compostas por 8 Peões claros e 8 Peões escuros, 2 Cavalos claros e 2 Cavalos escuros, 2 Bispos claros e 2 Bispos escuros, 2 Torres claras e 2 Torres escuras, 1 Rainha ou Dama clara e outra escura e 1 Rei claro e outro escuro. Torna-se importante salientar que o rei possui valor absoluto (sem valor numérico), pois ele representa a partida inteira.

Segue abaixo tabela contendo algumas características das peças citadas:

NOME	VALOR RELATIVO	LETRA	REPRESENTAÇÃO GRÁFICA		
			Brancas	Quantidade	Negras
REI	Absoluto	R	♔	1	♚
DAMA ou RAINHA	9	D	♕	1	♛
TORRE	5	T	♖	2	♜
BISPO	3	B	♗	2	♝
CAVALO	2,5 a 3	C	♘	2	♞
PEÃO	1	P	♙	8	♟

Fonte. REZENDE, 2002, p. 9

Cada peça, antes citada, é movimentada de maneira diferente no xadrez. Os peões se movimentam sempre na vertical, avançando uma casa por vez no tabuleiro (na primeira jogada de cada peão, ele pode avançar duas casas), porém, capturam (eliminam do jogo) a peça do oponente caminhando uma casa na diagonal. O cavalo se movimenta por quatro casas simulando um L, que pode ser em pé, deitado ou invertido. Consiste na única peça do tabuleiro que pode saltar peças sem ter que ocupar o lugar delas. Este, captura a peça adversária ocupando a casa onde termina seu movimento. Já o trajeto do bispo é se mover sempre em diagonal, quantas casas forem necessárias, exceto quando tiver peças obstruindo seu caminho, todavia, se for peça adversária, pode ocupar o lugar desta capturando-a. A torre se movimenta na vertical e horizontal quantas casas achar necessário, se seu trajeto também não estiver obstruído por outras peças. A dama ou rainha consiste na peça do xadrez com maior variedade de movimentos, pode se mover e capturar na vertical, horizontal e diagonal quantas casas achar conveniente, no entanto, o único movimento que não pode executar é o L feito pelo cavalo. Para finalizar temos o rei, a peça mais importante do jogo, porém, com movimentos limitados, pois mesmo que possa se movimentar como a dama, na vertical, horizontal e diagonal, promove este feito apenas uma casa por vez. É regra do jogo, o tabuleiro ser colocado entre os dois oponentes de maneira que a primeira casa a direita do jogador seja de cor branca. A disputa se inicia com as peças distribuídas de acordo com a figura abaixo:



Fonte: REZENDE, 2002, p. 10

A LUDICIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Segundo Santos (2010), quando falamos em ludicidade a primeira coisa que vem em mente é o ato da brincadeira, pois o próprio termo deriva da palavra latina ludus, que significa brincar, em que, neste contexto, o brincar inclui jogos, brinquedos e divertimentos, que por sua vez, tem como função educativa promover a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e a compreensão de mundo.

Assim como descreve:

> Pedagogos e psicólogos tais como Froebel, Claparède, Decroly, Cousinet, Piaget, Carl Rogers e tantos outros, evidenciaram que jogos e brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo da criança. Inúmeras teorias dissertam sobre a importância das

> atividades lúdicas para um amadurecimento saudável. A prática de jogos auxilia desde a percepção de representações exteriores até à integração social e à organização do pensamento, aspectos basilares na formação do caráter (ATALAIA, 2008, p. 1).

A ludicidade por meio de seus jogos e brincadeiras proporciona resultados excelentes no âmbito escolar, pois promove recursos e gera possibilidades a serem utilizadas pelo educador em sala de aula, permitindo com que ele consiga trabalhar através destes, situações reais do cotidiano e assuntos específicos pertinentes à matéria.

Diversos autores já citaram os jogos lúdicos como facilitadores do processo de aprendizagem, já que induzem o raciocínio, a reflexão e o pensamento. Assim como cita Duarte e Freitas:

> Acreditamos que a utilização de materiais concretos, lúdicos e da tecnologia na pedagogia moderna, auxilia e contribui para a eficácia do aprendizado do aluno que, através do simples "brincar", não apresenta limites, antes encontrados dentro da sala de aula em certas matérias, ou seja, permite ao aluno evoluir seguindo seu próprio ritmo (DUARTE & FREITAS, 2006, p. 1).

Segundo Oliveira (2006) "para Piaget, o jogo é essencial na vida da criança, pois prevalece a assimilação. No jogo, a criança se apropria daquilo que percebe da realidade. Defende que o jogo não é determinante nas modificações das estruturas, mas pode transformar a realidade". Assim como descreve Américo e Araújo, que o próprio:

> Piaget analisa o valor dos jogos na construção de regras, tendo a função de servir como veículos que auxiliam no processo de desenvolvimento, considerando sua estrutura e conteúdo, onde os jogos possibilitam as oportunidades de vida social baseado na interação (AMÉRICO & ARAÚJO, 2007, p. 1).

Os jogos lúdicos aplicados na escola permitem com que os alunos desenvolvam sua percepção e raciocínio, fazendo com que eles reflitam e consigam assimilar de maneira significativa e acima de tudo divertida, conteúdos antes desprezados por apresentarem certa dificuldade. No entanto, Schultz; Muller e Domingues (2006) destacam que "ao usar os jogos na escola, os professores precisam ter a clareza do porquê de estarem utilizando-os. O jogo não pode ser visto só para preencher um tempo de aula quando o professor não tem mais atividades e conteúdo para passar". Eles devem ser levados a sério por se tratar de uma ferramenta de apoio importantíssima, tanto no trabalho docente, quanto para o processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

Nas séries iniciais do ensino fundamental, seria importante que as atividades lúdicas se mantivessem, pois se trata de algo constante na educação infantil. Infelizmente, esse período de transição de ciclos faz com que as crianças sofram um grande choque, devido ao fato de estarem acostumadas com certa rotina, circundada por um mundo de brincadeiras.

As primeiras séries do ensino fundamental totalizam cinco anos, compondo o ciclo I da educação básica brasileira. Estas séries estão focadas principalmente na alfabetização, na leitura e escrita, além de um contato mais efetivo com a matemática e as ciências naturais. Faz-se necessário salientar, que esse momento novo com uma enorme quantidade de informações e a diminuição dos processos lúdicos, aliados à pressão exercida pelas avaliações externas, tornam a escola um ambiente maçante, diminuindo assim o interesse da criança em frequentá-la.

XADREZ ESCOLAR

A escola é considerada como o ambiente símbolo da aprendizagem, sendo um dos lugares onde o indivíduo adquire conhecimento para se tornar um cidadão de bem, responsável e com condições de conviver em sociedade.

A aprendizagem na escola é oferecida por intermédio de disciplinas baseadas em conteúdos didáticos. Entretanto, muitas vezes a forma com que são aplicados esses conteúdos torna a aprendizagem difícil de ser assimilada pelos alunos, sendo necessário o uso de ferramentas pedagógicas que auxiliem o professor, tornando sua aula mais compreensível. Como descreve Griebeler; Wisch e Costas (2007) “Há tempos buscam-se alternativas metodológicas que possam contribuir para o melhor desempenho escolar de crianças com dificuldades na aprendizagem”.

Zandomeneghi (2012) questiona: Como ensinar, então, ao aluno, algo significativo e ao mesmo tempo prazeroso? Nossa comunidade de aprendentes gosta de brincar, gosta de conhecer as coisas utilizando os órgãos dos sentidos, gosta de se relacionar com objetos de aprendizagem. Por essa razão, atualmente, pedagogos e professores estão introduzindo os jogos em clínicas e salas de aula para desenvolver vários conteúdos por meio do lúdico, através de atividades dinâmicas.

Pensando em ferramentas lúdicas, entra neste contexto o jogo de xadrez aplicado na escola, conhecido também com xadrez escolar ou pedagógico, que segundo Santana e Joucoski (2011) “... tem se apresentado como um importante instrumento educacional potencializador dos diferentes saberes trabalhados no ambiente escolar”.

O professor pedagogo que leciona nas séries iniciais do ensino fundamental, pode associar o xadrez escolar a diversos conteúdos pertencentes às mais variadas disciplinas. Ao trabalhar matemática, por exemplo, o jogo de xadrez pode auxiliar no ensino das operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão), calculando quantas casas são divididas no tabuleiro e a quantidade de peças que foram adicionadas a ele, quantas peças foram subtraídas ao serem capturadas pelo oponente e quantas casas cada peça pode se movimentar, também pode trabalhar grandezas ao determinar o valor de cada peça, exponencial, geometria, combinações, entre outras mais. No ensino de geografia, pode ser abordado de uma forma prática o conceito de orientação ao movimentar as peças na vertical, horizontal e diagonal e nas regiões onde o jogo foi difundido. Em artes, o formato das peças, as colorações e a estética do jogo. Nos conteúdos de história, pode ser elencada a história da origem do xadrez e suas respectivas lendas, a hierarquia e a representação de cada peça na corte medieval, entre outros. Já em língua portuguesa pode ser trabalhado a escrita das jogadas e a leitura de imagens. Em ciências a origem e o tipo de matéria-prima utilizada na confecção das peças e do tabuleiro. Especificamente em educação física, o jogo pode ser usado como esporte, incentivando a competitividade e a elaboração de esquemas táticos.

> São inúmeras as possibilidades de conteúdos que podem ser abordados e efetivamente trabalhados com o xadrez escolar, além disso, estudos mostram que utilizar o xadrez para ensinar conteúdos escolares nas atividades cotidianas em sala de aula, traz benefícios para o desenvolvimento intelectual e psicológico, melhorando também a interação entre alunos e professores, resultando em uma maior sociabilidade (GOULART & FREI, 2004, p. 1).

Cabe ressaltar, que o xadrez inserido na escola, especificamente nas primeiras séries do ensino fundamental, além de suprir as necessidades de alunos com dificuldade em determinados conteúdos, permite com que o professor pedagogo trabalhe de uma forma lúdica e prazerosa a formação pessoal destes, pois através do jogo, o docente cria situações que serão enfrentadas por eles no cotidiano, como ter paciência, respeitar os oponentes, pensar antes de agir, observar atento e ser disciplinado. Sendo assim, como o próprio Andrade comenta:

> Qual atividade disciplinadora é mais conveniente que o xadrez? Pessoas educadas, que se cumprimentam antes e depois de cada partida, que se vestem bem, têm gestos comedidos, se concentram em seus afazeres, demonstram força de vontade e persistência para alcançarem seus objetivos! Bem, é claro que por outro lado adquirem o pensamento crítico e tornam-se contestadores do sistema (ANDRADE, 2006, p. 9).

Tais situações estão de acordo com as ideias propostas por Joucoski, ao citar que:

> ...a prática do jogo de xadrez, entre inúmeras implicações, propicia ao estudante várias atitudes inclusivas, entre as quais se destacam: domínio sobre deveres e direitos: fundamentais de cidadania, melhor adaptabilidade ao grupo: socialização, desenvolvimentos na capacidade de levantar hipóteses e raciocínios lógicos, entendimento das implicações nas “tomadas de decisão”: responsabilidade, consciência da importância de estudar: auto-motivação, o “aprender a aprender”: desenvolvimento das potencialidades, o “aprender a interagir” com outras pessoas: empatia, a maturidade de aceitar adversidades ou vitórias e aprender a conviver com as mesmas: humildade no sucesso e tolerância diante do “fracasso” e aumento do uso das regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta (JOUCOSKI, 2007, p. 4).

PAIM (2010) reconhece que ”muitas instituições de ensino preocupadas com a formação do cidadão de hoje, estão dispostas a oferecer atividades que vão ajudá-lo em sua formação e aprendizagem”. Pensando nessa prerrogativa, a prática do xadrez escolar vem se tornando algo comum nas escolas de todo o Brasil, não só por ser um instrumento de baixo custo, mas principalmente pelas diversas contribuições citadas acima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por intermédio deste artigo, pode-se perceber a importância do jogo de xadrez como ferramenta de apoio à aprendizagem de conteúdos disciplinares relevantes e à formação social dos alunos das primeiras séries do ensino fundamental.

É visível o avanço escolar dos alunos que praticam o jogo de xadrez, pois demonstram interesse em participar das aulas, apresentam raciocínio rápido e conseguem se concentrar por um longo período durante as tarefas escolares.

Por ser um jogo bastante dinâmico e flexível, fornece suporte e permite ao professor associá-lo a conteúdos específicos, tornando-o assim, mais bem compreendido e assimilado. Mas o jogo de xadrez não proporciona apenas conteúdo acadêmico, ele contribui para o desenvolvimento pessoal do aluno, aprimorando sua concentração, paciência, raciocínio, respeito, entre outros.

É importante destacar que os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental estão em um processo contínuo de construção de conhecimento, neste momento tudo é novo e interessante, portanto, incorporar materiais lúdicos como o xadrez ao seu processo de ensino-aprendizagem

permite-lhes tornar a sala de aula mais agradável e, portanto, produtiva, pois se o aluno estiver interessado e acima de tudo feliz em ir para a escola, com certeza seu aprendizado será muito mais significativo.

Concluindo, o xadrez escolar oferece inúmeras potencialidades, um material econômico que pode ser uma ferramenta muito importante para a construção do conhecimento, o que a torna uma proposta interessante para sua incorporação nas inúmeras escolas distribuídas em todo o país sejam elas públicas ou privadas.

REFERÊNCIAS

AMÉRICO, Adriano Uchôas; ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **O processo ensino-aprendizagem do xadrez na educação e no desenvolvimento de crianças.** São Paulo: USP, 2007.

ANDRADE, Léo Pasqualini. **A sociedade de Pierre Bourdieu e o jogo de xadrez.** Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Trabalho de Monografia, 2006.

ATALAIA, Manuel Ferreira da Costa. [Internet]. **Xadrez e educação: estratégias educativas alternativas.** Jornal Cidade de Tomar – 13/06/2008. Disponível em: http://paulojlcosta.weebly.com/uploads/1/6/7/1/1671352/artigos_de_manuel_atalaia. pdf. Acesso 23 ago. 2023.

DUARTE, Rafael de Souza; FREITAS, Maria Teresa Menezes. **O Jogo de xadrez no ensino da matemática.** Uberlândia: Faculdade de Matemática – Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

FIDE (Federação Internacional de Xadrez). [Internet]. **Leis do xadrez. 79º Congresso Internacional de Xadrez**. Dresden – Alemanha, nov/2008. Disponível em: http://www.fide.com/component/handbook/?id=124&view=article. Acesso 21 ago. 2023.

GOULART, Edson; FREI, Fernando. **O ensino de xadrez para crianças das 3º e 4º séries do ensino fundamental.** Assis: Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, 2004.

GRIEBELER, Cristiane; WISCH, Tassia Fernanda; COSTAS, Adela Tonetto. [Internet]. **Xadrez e educação: contribuições do jogo de xadrez para alunos com dificuldade na aprendizagem**. 4º Congresso Multidisciplinar de Educação Infantil. Londrina, out/2007. Disponível em: http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/216.htm. Acesso 02 set. 2023.

JOUCOSKI, Emerson. **Estudo sobre o desenvolvimento do Xadrez Escolar a partir das ações de implementação e manutenção desta modalidade nos municípios e das inferências dos cursos de formação e capacitação dos professores, organizadas pelas Secretarias de Educação e entidades envolvidas**. Matinhos: Universidade Federal do Paraná. 2007.

OLIVEIRA, Eunice Eichelberger. [Internet]. Piaget, Vygotsky e Winnicott: **relação com jogo infantil e sua aplicação na área da psicopedagogia**. São Paulo, nov/2006, Revista da ABPP. Disponível em: http://www.abpp.com.br/artigos/61.htm. Acesso 17 ago. 2023.

PAIM, Liege Maciel Ramos. **Contribuição do jogo de xadrez na aprendizagem de matemática nas séries iniciais**. Porto Alegre: Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trabalho de Monografia, 2010.

REZENDE, Sylvio. **Xadrez na escola: uma abordagem didática para principiantes.** Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna, 2002.

SÁ, Antônio Villar Marques. A história do xadrez. In: CALDEIRA, Adriano. **Para ensinar e aprender xadrez na escola**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

SANTANA, Cleiton Marino; JOUCOSKI, Emerson. **Xadrez e ensino básico.** 15/01/2011.Disponível.em:http://cleitonmarinosantana.wordpress.com/2011/01/15/xadrez-e-ensino-basico/. Acesso 08 set. 2023.

SANTANA, Eliana Moraes de. **A influência de atividades lúdicas na aprendizagem de conceitos químicos**. In: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnologia, nº 1., 2008, Belo Horizonte. Anais. São Paulo: USP, 2008.

SANTOS, Élia Amaral do Carmo. **O lúdico no processo de ensino-aprendizagem**. Assunção - PY: Universidad Tecnológica Intercontinental – UTIC. Dissertação de Mestrado, 2010.

SCHULTZ, Elis Simone; MULLER, Cristiane; DOMINGUES, Cilse Agne. [Internet]. **A ludicidade e suas contribuições na escola.** Rio Grande do Sul: Faculdade de Educação – Universidade Federal de Santa Maria. Jornada da Educação. 2006. 9 p. Disponível.em: http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/A%20LUDICIDADE%20E%20SUAS%20CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES%20NA%20ESCOLA.pdf. Acesso 03 set. 2023.

TAHAN, Malba. **O homem que calculava.** 77. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ZANDOMENEGHI, Lívia Vieira. [Internet].**Xadrez nas séries iniciais do ensino fundamental.** Centro Educacional São Camilo. 28/03/2012. Disponível em: http://www.saocamilo-es.br/centroeducacional/noticias/2012/03/xadrez-nas-series-iniciais-do-ensino-fundamental.html. Acesso 06 set. 2023.

ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO, POPULAÇÃO EM SUA MAIORIA INVISÍVEL

HIGH ABILITIES AND GIFTEDNESS, A MOSTLY INVISIBLE POPULATION

GISELDA LILIANE DA SILVA FEITOSA
Graduação em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro – UNISA (2014); Professora de Educação Infantil – no CEI Jardim Três Corações, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na Emei Jardim Myrna.

RESUMO

O presente artigo visa analisar e identificar pessoas com altas habilidades e superdotação. A necessidade da pesquisa surgiu a partir da análise da invisibilidade dessas pessoas. Muitas vezes, crianças superdotadas acabam sendo diagnosticas erroneamente com transtornos como autismo ou TDAH, o transtorno do déficit de atenção. Os prejuízos são individuais, mas também coletivos. Segundo a OMS, a Organização Mundial de Saúde, cerca de 5% da população mundial tem altas habilidades ou, no popular, são superdotadas. No Brasil, a proporção corresponde a cerca de 2,3 milhões crianças. Mas a maior parte dessas pessoas são invisíveis. Segundo o Censo Escolar de 2020, pouco mais de 24 mil estudantes, cerca de 1% do total, são identificados como pessoas com altas habilidades ou com superdotação. O número leva em consideração apenas as pessoas com altas habilidades acadêmicas, não inclui outras habilidades como a artística, esportiva ou de liderança.

PALAVRAS-CHAVE: Altas Habilidades; Invisibilidade; Superdotação.

ABSTRACT

This article aims to analyze and identify people with high abilities and giftedness. The need for this research arose from an analysis of the invisibility of these people. Often, gifted children end up being misdiagnosed with disorders such as autism or ADHD, attention deficit disorder. The damage is individual, but also collective. According to the WHO, the World Health Organization, around 5% of the world's population has high abilities or, in popular terms, is gifted. In Brazil, this proportion corresponds to around 2.3 million children. But most of these people are invisible. According to the 2020 School Census, just over 24,000 students, around 1% of the total, are identified as people with high abilities or giftedness. The figure only takes into account people with high academic abilities, and does not include other abilities such as artistic, sporting or leadership skills..

KEYWORDS: High Abilities; Invisibility; Giftedness.

INTRODUÇÃO

Quando se discute a Educação Especial é muito comum, num primeiro momento, lembrar-se do aluno com deficiência mental, visual, física ou auditiva. No entanto, assim como essas crianças, também estão os alunos com altas habilidades/superdotação que necessitam de um atendimento especializado, e é contemplado como público-alvo dentro da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (GAMA, 2006).

A identificação de pessoas com altas habilidades/superdotação, embora seja uma temática amplamente discutida no meio acadêmico, tem sido caracterizada como um processo complexo e desafiador, especialmente no contexto escolar, devido à escassez de instrumentos validados e ao despreparo de educadores no que se refere à identificação e ao atendimento destes alunos. Estes questionamentos geram a necessidade de educadores e gestores buscarem ajuda por meio de cursos de formação continuada, no nível de aperfeiçoamento, entre outras formações.

Nas últimas décadas, observam-se grandes avanços nos estudos relativos à Altas Habilidades/Superdotação (AH/S), sobretudo pesquisas envolvendo aspectos que tratam de propostas educacionais e de currículos inovadores. A criança entra na vida escolar, em geral, sem consequências do que é ou não capaz de fazer. Muitas dessas crianças não tem a oportunidade de explorar suas potencialidades em seus anos iniciais de vida e suas habilidades podem ficar escondidas durante anos e, às vezes, por toda a sua vida como no caso do sujeito com AH/S. (GAMA 2006).

CONCEITOS INICIAIS

O conceito de Altas Habilidades / Superdotação pode ser empregado como definição para

aquelas pessoas que apresentam uma capacidade de aprendizagem em determinada área do conhecimento significativamente superior à população em geral; segundo a Organização Mundial de Saúde a probabilidade estatística desses indivíduos com capacidade acima da média é de 3 a 5% da população.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), os indivíduos com Altas Habilidades ou Superdotação são os(as) educandos(as) que apresentam notável desempenho e/ou elevado potencial em qualquer um dos seguintes aspectos isolados ou combinados (BRASIL, 1995):

Tipo Intelectual – apresenta flexibilidade e fluência de pensamento abstrato para fazer associações, além de produção ideativa, raciocínio, compreensão e memória elevadas, capacidade de resolver e lidar com problemas e julgamento crítico.

Tipo Acadêmico – evidencia aptidão acadêmica específica de atenção, concentração, rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas de seu interesse, além de habilidades para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento e capacidade de produção acadêmica.

Tipo Criativo – relaciona-se às seguintes características: originalidade; imaginação; capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora; sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir de modo diferente; sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de autoexpressão; fluência e flexibilidade.

Tipo Social – revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas para estabelecer relações sociais, além de percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver circunstâncias sociais complexas e alto poder de persuasão e de influência.

Tipo Talento Especial – pode se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou técnicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho.

Talento Psicomotor – destacam-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora.

As crianças com Altas Habilidades/ Superdotação sempre receberam outras denominações na tentativa de se encontrar uma terminologia que fosse mais “aceitável” para a família e a sociedade. Porém, alguns desses termos descrevem apenas em partes as características da pessoa com Altas Habilidades/ Superdotação, e muitas vezes são empregados de maneira equivocada, levando a interpretações completamente diferentes (SABATELLA, 2008):

Gênio: o termo foi muito usado anteriormente, mas não serve como sinônimo para Altas Habilidades/Superdotação. O gênio só é reconhecido por uma produção ou contribuição que cause transformação em um campo do conhecimento e possa mudar conceitos pré-estabelecidos, permanecendo por gerações. A palavra é adequada para denominar pessoas como Einstein, Leonardo da Vinci, Gandhi e Picasso, por exemplo.

Prodígio: refere-se à criança que, em idade precoce, demonstra um nível avançado de habilidade, semelhante ao de um profissional adulto em algum campo específico. Alto Q.I.: este termo é empregado muitas vezes como comparação. O quociente de inteligência (Q.I.) é expresso por um número, e sua sequência é gradativa. Dessa forma, o termo não é adequado para caracterizar o(a) aluno(a) com Altas Habilidades/ Superdotação, pois é limitante. A Superdotação está além de um número ou valor alcançado em um teste.

Precocidade: termo geralmente usado para se referir a uma criança que evidencia habilidades específicas, prematuramente desenvolvidas, em qualquer área do conhecimento.

A criança superdotada apresenta um desempenho superior à média em uma ou mais áreas de sua vida, comparados à população geral da mesma faixa etária. Normalmente são crianças precoces, que apresentam alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento, como na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na literatura, entre outras.

Segundo Gama (2006) a precocidade das crianças no andar e no falar desenvolvidos mais cedo que o normal no esperado para a sua idade e os pensamentos diferentes que elas possuem, aprendendo com facilidade símbolos abstratos e fazendo diferenças entre eles são algumas características encontradas em estudos sobre crianças superdotadas.

Para Winner (1998) apud Virgolim (2007), crianças superdotadas progridem mais rapidamente do que as demais por possuírem mais facilidade em uma ou várias áreas de conhecimento. Porém, um adulto com altas habilidades não necessariamente foi uma criança precoce. Existem diversos fatores que interferem na trajetória de vida de uma criança além do nível de habilidade, como por exemplo, fatores relacionados aos atributos de personalidade, a busca da excelência, o ambiente familiar e as oportunidades que surgirão ao longo da vida.

Nesse sentido, registram-se muitos casos de precocidade no aparecimento das habilidades e a resistência das pessoas aos obstáculos e frustações existentes no desenvolvimento da criança com AH/S. Muitas ainda estão atrasadas em seu desenvolvimento e muitas vezes essa precocidade não efetiva todo seu potencial.

Além disso, a grande maioria das crianças demonstra um padrão desigual de desenvolvimento cognitivo e diferenças no desenvolvimento intectual, emocional ou psicomotor. Não se deve ignorar a influência da família no desenvolvimento do indivíduo com altas habilidades uma vez que tanto o contexto familiar quanto escolar, são reconhecidos como dimensões críticas e essenciais no desenvolvimento das habilidades da criança. Os pais geralmente têm poucas informações acerca das necessidades de seu filho com altas habilidades, sentindo-se confusos a respeito de seus papéis se estimulam ou inibem o potencial promissor de seu filho. É comum que pais de crianças com superdotação/altas habilidades sintam-se sem apoio diante das necessidades de seus filhos, por isso é fundamental manterem-se abertos os canais de comunicação e informação entre a escola e a família. (GAMA, 2006)

A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

De acordo com Gardner (1994), a Teoria das Inteligências Múltiplas implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. Esta capacidade de resolver problemas permite ao envolvido abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e ações devem ser desenvolvidas para a concretização desses objetivos. O conceito de inteligência, para Gardner (1994), é descrito como uma competência cognitiva humana, construída a partir de um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais. O autor ainda ressalta que todos os indivíduos normais possuem cada uma dessas capacidades em certa medida; os indivíduos diferem no grau de capacidade e na natureza de sua combinação. Esta teoria da inteligência é mais humana e mais verídica do que as visões alternativas da inteligência e reflete mais adequadamente aos dados do comportamento humano 'inteligente'. Essa teoria tem importantes implicações educacionais, inclusive para o desenvolvimento do currículo (GARDNER, 1994, p. 20).

Virgolim (2007), em seus estudos sobre a Teoria de Gardner, ressalta que, para que as habilidades e inteligências se combinem, é necessário levar em conta dois fatores: A inteligência envolve criatividade; ela é de fundamental importância para o desenvolvimento de produtos em uma sociedade, ou para solucionar problemas que aparecem em um contexto;

Algumas habilidades são mais valorizadas em uma cultura do que em outra e, portanto, o indivíduo só pode ser considerado inteligente se o seu contexto for levado em consideração (VIRGOLIM, 2007, p. 54).

Gardner (1994) identificou oito inteligências, quais sejam: inteligência linguística; lógico-matemática; musical; corporal-cinestésica; espacial; intrapessoal; interpessoal; e a inteligência naturalística. Outro foco importante foi dado pelos estudos desenvolvidos por Gardner, Feldman e Krechevski (2001a; 2001b; 2001c), propondo uma intervenção educacional que utilize o referencial das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil. Segundo os autores, uma criança não apresenta apenas um tipo de inteligência, podendo combinar muitas delas para desenvolver uma determinada ação.

As oito inteligências de Gardner (1994, 1995) resumem-se em:

- Linguística: Capacidade de usar as palavras na sua forma de escrita ou oral;

- Lógico-Matemática: Capacidade de usar números e fazer medições e raciocínios;

-Espacial: Capacidade de perceber o mundo visuoespacial e transformá-lo;

- Corporal-cinestésico: Capacidade de usar o corpo para expressão e produção de algo;

- Musical: Capacidade de perceber, discriminar, transformar e expressar formas musicais;

- Interpessoal: Capacidade de perceber e fazer distinções no humor, intenções, motivações e sentimentos das pessoas;

- Intrapessoal: Capacidade de se conhecer e agir com base nesse autoconhecimento; e

- Naturalista: Capacidade de conhecer e discriminar questões referentes à fauna, flora e meio ambiente.

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS MAIS COMUNS EM UMA PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

As caraterísticas das pessoas com Altas Habilidades / Superdotação não são homogêneas, por isso os traços podem variar de acordo com o contexto sociocultural, com a etapa de desenvolvimento e de indivíduo para indivíduo. Assim, embora as pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação sejam diferentes entre si e seja impossível definir um perfil único, autores como Perez e Freitas,2004, ressaltam algumas características mais comuns como:

- Muita curiosidade;
- Assincronismo;
- Flexibilidade de pensamento;
- Senso crítico exagerado;
- Criatividade;
- Gosto pelo desafio;
- Leitura voraz;
- Produção ideativa;
- Desgosto com a rotina;
- Consciência de si mesmo;
- Habilidade em áreas especificas;
- Independência de pensamentos;
- Tendência ao perfeccionismo;
- Memória muito desenvolvida;
- Senso de humor desenvolvido;
- Busca de soluções próprias para os problemas;
- Capacidade desenvolvida de análise, avaliação e julgamento;
- Concentração prolongada numa atividade de interesse;
- Interesse por assuntos e temas complexos, ideias novas e por várias atividades;

- Precocidade na área que apresenta habilidades acima da média;
- Rapidez e facilidade de aprender;
- Relacionamento de informações e associações entre ideias e conhecimentos;
- Sensibilidade aos problemas sociais e os sentimentos dos outros;
- Tendência a associar-se a pessoas mais velhas ou mais novas do que elas;
- Vocabulário avançado, rico e extenso em relação aos seus pares. (p.24)

De acordo com as autoras supracitadas, estas características não estão sempre presentes em todas as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação e sofrem influência de características de personalidade e do ambiente sociocultural e econômico no qual a pessoa vive. Perez e Freitas (2004) ainda ressaltam que estas características não podem ser usadas como uma lista de identificação, pois o fato de que alguma (s) destas características não sejam apresentadas pela pessoa não quer dizer que esta não posso ter indicadores de Altas Habilidades/ Superdotação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alunos com altas habilidades ou superdotação fazem parte da educação inclusiva porque foram mencionados na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), ratificando, assim o direito à uma pedagogia centrada no aluno, num contexto de renovação pedagógica, atento às diferenças individuais, propício à construção da cidadania e da participação social de todos (Virgolim, 2012).

Muitas crianças com altas habilidades ou superdotadas são precoces, ou seja, apresentam alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em alguma área do conhecimento, como, por exemplo, na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura. São crianças que progridem mais rápido do que seus pares por demonstrarem maior facilidade em uma área do conhecimento. No entanto, para que a criança precoce também atinja maior projeção na vida adulta, seus atributos de personalidade, como a motivação em buscar a excelência; o ambiente familiar propício para o desenvolvimento das habilidades; e as oportunidades que aparecerão no decurso de sua vida, deverão ser levados em consideração. A motivação intrínseca, a curiosidade, a criatividade e a vontade de aprender são fatores essenciais para um desempenho superior, mas dependem de um ambiente educacional enriquecido para se desenvolverem. Sendo assim, apesar da habilidade superior contar com a contribuição genética para a determinação do potencial cognitivo, há que se levar em conta a qualidade do ambiente em que a criança se desenvolve; seus interesses individuais, seus estilos de aprendizagem, níveis de motivação, autoconceito e de características de personalidade, que caracterizam suas necessidades educacionais e socioafetivas específicas. Além disso, as relações destas características com as especificidades de sua aprendizagem e escolarização, evidenciados nos contextos educacionais, demandam serviços especializados de educação, devido à grande amplitude na aquisição e organização de conhecimentos que podem resultar de seu desempenho superior.

Crianças ou adolescentes com altas habilidades ou superdotação demonstram indicadores de habilidade superior (não necessariamente muito superior) em alguma área do conhecimento quando comparadas com seus pares; demonstram capacidade de realização criativa; e apresentam grande envolvimento na realização das atividades de seu interesse (Renzulli & Reis, 2014). É uma noção equivocada a de que a pessoa deva demonstrar genialidade, uma habilidade excepcional ou ser "super" para que possa ser identificada com estes termos (Alencar & Fleith, 2001); assim, para evitar uma rotulação desnecessária, muitos pesquisadores preferem utilizar termos alternativos, como "talento" ou "mais capazes". Além disso, há que se diferenciar o binômio "altas habilidades" de "superdotação". Enquanto o termo "altas habilidades" enfatiza os aspectos que são moldados, modificados e enriquecidos pelo papel do ambiente (família, escola, cultura), o termo "superdotação" faz referência aos aspectos inatos e genéticos da inteligência e da personalidade. Todos estes termos são úteis quando apontam aos educadores que a escola tem como garantia de direitos oferecer experiências educacionais apropriadas e diferenciadas aos seus estudantes, a fim de desenvolver de forma adequada e igualitária suas habilidades, sua criatividade, sua motivação e suas especificidades.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S., & FLEITH, D. S. **Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento (2ª.ed. revista e ampliada)**. São Paulo: EPU. 2001.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU,2006.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: A teoria na prática**. Porto Alegre – RS: Artes Médias, 1994.

GARDNER, H; FELDMAN, D.H; KRECHEVSKY, M. Projeto Spectrum: **A teoria da Inteligência Múltipla na Educação Infantil-Avaliação em Educação Infantil**. v. 3 ed. Porto Alegre – RS: Artes Médias, 2001c.

GARDNER, H; FELDMAN, D.H; KRECHEVSKY, M. **Projeto Spectrum: A teoria da Inteligência Múltipla na Educação Infantil- Atividades Iniciais de Aprendizagem.** v. 2 ed. Porto Alegre – RS, Artes Médias,2001b.

GARDNER, H; FELDMAN, D.H; KRECHEVSKY, M. Projeto Spectrum: **A teoria da Inteligência Múltipla na Educação Infantil: Utilizando as competências das crianças**. v. 1 ed. Porto Alegre – RS: Artes Médias, 2001a.

LOPES, A. M. D. S. **A criança com superdotação/ altas habilidades: o papel da escola no desenvolvimento de talentos.** Faculdade Multivix. 2018. Disponível em: https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/06/a-crianca-com-superdotacao-altas-habilidades-o-papel-da-escola-no-desenvolvimento-de-talentos.pdf. Acesso 17 out. 2023.

OMS aponta que 5% da população é superdotada e a maioria é invisível. Radio Agência, 2022. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2022-06/oms-aponta-que-5-da-populacao-e-superdotada-e-maioria-e-invisivel**.** Acesso 17 out. 2023.

PEREZ, S. G. B. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo.** Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifica Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

RENZULLI, J.S., & REIS, S.M. **The Schoolwide Enrichment Model: A How-to Guide for Talent Development (3rd edition)**. Waco, TX: Prufrock Press. 2014.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e Superdotação: problema ou solução?** Ibpex, Curitiba, 2008.

VIRGOLIM, A M.R. **Altas Habilidades / Superdotação Encorajando Potenciais**. Brasília: Ministério da Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, A.M.R. **A educação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma perspectiva inclusiva.** Em: Moreira, L. C., & Stoltz, T. **Altas Habilidades/superdotação, talento, dotação e educação (pp.95-112).** Curitiba: Juruá. 2012.

A IMPORTÂNCIA DA INICIAÇÃO ESPORTIVA: DESENVOLVIMENTO MOTOR INFANTIL

THE IMPORTANCE OF SPORTS INITIATION: CHILDREN'S MOTOR DEVELOPMENT

GISLENE SANDER DA SILVA
Graduada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo conclusão em 12 de fevereiro de 2016; pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Educamais em 01 de agosto de 2022; Professora de Educação infantil na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A prática esportiva é muito importante e benéfica no processo de formação da criança. O profissional de educação física deve ser, mas do que um simples repassador de conhecimento. Consequentemente, a prática esportiva tem relevância na atuação no desenvolvimento global das crianças, como mostra pesquisas recentes que demonstraram que crianças praticando esportes têm maior capacidade cardiorrespiratória, motora, atencional, executiva e cognitiva em comparação com crianças não praticantes. O objetivo da pesquisa é mostrar a importância da iniciação esportiva para as crianças. Na produção foi utilizado a base desse trabalho foi através de referências bibliográficas abrangente (Scielo, Google Acadêmico) e através de pesquisas qualitativas e descritiva. Este trabalho consiste em um estudo de vários aspectos sobre a importância da iniciação esportiva na infância. A relevância desse trabalho se dá através da prática esportiva que é aplicável para atuar beneficamente no desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e na velocidade do processamento cognitivo em crianças, ação diretamente relacionada à demanda cognitiva para o desempenho esportivo.

PALAVRAS-CHAVE: Iniciação esportiva; Desenvolvimento; Integração; Treinamento e Socialização.

ABSTRACT

The practice of sport is very important and beneficial in the child's formative process. The physical education professional must be more than just a purveyor of knowledge. Consequently, practicing sport is relevant to children's overall development, as recent research has shown that children who practice sport have greater cardiorespiratory, motor, attentional, executive and cognitive capacities compared to children who don't practice sport. The aim of the research is to show the importance of sports initiation for children. The basis of this work was through comprehensive bibliographical references (Scielo, Google Scholar) and through qualitative and descriptive research. This work consists of a study of various aspects of the importance of sports initiation in childhood. The relevance of this work is through sports practice, which is applicable to act beneficially in the development of cognitive flexibility and the speed of cognitive processing in children, an action directly related to the cognitive demand for sports performance.

KEYWORDS: Sports initiation; Development; Integration; Training and socialization.

INTRODUÇÃO

A prática esportiva geralmente começa na infância. este período é o mais sensível e interessante para estimular e desenvolver as habilidades motoras finas e grossas da criança, condição que irá formar e proporcionar aumento e melhoria de seu repertório motorizado que é um estímulo fundamental para o bom crescimento e desenvolvimento biológico: desempenho aeróbico e neuromuscular.

Além do estímulo benéfico para o crescimento e desenvolvimento físico e motor das crianças, a prática esportiva através da aprendizagem motora é relevante para a capacidade cognitiva benéfica.

A prática esportiva é muito importante e benéfica no processo de formação da criança. O profissional de educação física deve ser, mas do que um simples repassador de conhecimento

A relevância desse trabalho se dá através da prática esportiva que é aplicável para atuar beneficamente no desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e na velocidade do processamento cognitivo em crianças, ação diretamente relacionada à demanda cognitiva para o desempenho esportivo.

Desse modo, o problema central desse trabalho de conclusão foi expresso pelo seguinte questionamento: Quais são os efeitos da iniciação esportiva na vida de crianças?

Com base nessa pergunta, essa pesquisa teve por objetivo mostrar a importância da iniciação esportiva para as crianças, e os objetivos específicos foram: Analisar o desenvolvimento das habilidades motoras; apresentar as características do processo de iniciação esportiva; demonstrar os benefícios da iniciação esportiva em relação ao desenvolvimento motor.

Na produção foi utilizado a base desse trabalho foi através de referências bibliográficas abrangente (Scielo, Google Acadêmico) e através de pesquisas qualitativas e descritiva. Este trabalho consiste em um estudo de vários aspectos sobre a importância da iniciação esportiva na infância. utilizou-se as seguintes palavras-chave: Iniciação esportiva, desenvolvimento, Integração, Treinamento e Socialização.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O decorrer da vida ocorre mudanças de ordem física, motora, cognitiva, social e emocional causadas por limitações individuais, vivências, por restrições de contexto, pela especificidade e complexidade das atividades que ocorrem ao longo da evolução da criança para que diferentes condições podem encorajar ou desestimular a criança a explorar o movimento (HAYWOOD E GETCHELL, 2004).

As habilidades motoras fundamentais, na perspectiva de uma prática adequada ao nível infantil, devem ser consideradas uma prioridade nos programas de movimento (RUIZ, 2004). Essas habilidades motoras são consideradas blocos de construção essenciais tanto para o desenvolvimento de atividades de movimento quanto para a especialização necessária (HAYWOOD E GETCHELL, 2004). É importante destacar que esses padrões fundamentais não surgem naturalmente durante a infância, são o resultado de diversos fatores que, em constante interação, influenciam, como o contexto de ensino, motivação, desenvolvimento neurológico, condições sociais e culturais. E experiências anteriores (HAYWOOD; GETCHELL, 2004).

A criança está em constante evolução e, com o avançar da idade, suas alterações funcionais vão melhorando devido às experiências vividas. Essas modificações são constantemente alteradas devido à interação com o ambiente e com a tarefa proposta. O movimento da criança se desenvolve e melhora com essa interação, produzindo modificações de ordem quantitativa denominada crescimento físico, como o aumento da altura e do peso corporal, e de ordem qualitativa, como aquisição e aprimoramento de as funções motoras (HAYWOOD; GETCHELL, 2004).

Os escolares com baixa percepção de competência motora não conseguem realizar muitas das tarefas que seus pares realizam sem grandes dificuldades (RUIZ ET AL., 2007), e apresentam menor motivação para a prática de atividades físicas e esportivas, que pode levá-los a ter dificuldades de relacionamento com seus pares, causando episódios de solidão, isolamento, rejeição e ridículo no parquinho ou nas brincadeiras.

Atualmente, tem-se observado que os seres humanos, principalmente crianças e adolescentes, têm praticado menos atividade física, tornando essa inatividade uma das principais causas do aumento do peso corporal (MARTÍNEZ-LÓPEZ ET AL., 2009), e da baixa competência motora em crianças.

As recomendações atuais de atividade física para a saúde afirmam que todas as crianças e adolescentes devem participar de atividades de intensidade moderada a vigorosa, pelo menos uma hora por dia, e pelo menos duas vezes por semana (EKELUND ET AL., 2004). No entanto, esta

atividade deve ajudar a melhorar e / ou manter a força muscular, flexibilidade e saúde óssea.

O desempenho motor melhora com a prática, mas o desempenho motor de uma criança está correlacionado com a quantidade e diversidade de propostas motoras que são oferecidas. Complexo e multifatorial, que geralmente começa na infância e adolescência, causando o risco de sofrer inúmeros problemas de saúde (GARCÍA-MARTOS ET AL., 2010).

As recomendações atuais de atividade física para a saúde afirmam que todas as crianças e adolescentes devem participar de atividades de intensidade moderada a vigorosa, pelo menos uma hora por dia, e pelo menos duas vezes por semana (EKELUND ET AL., 2004). No entanto, esta atividade deve ajudar a melhorar e / ou manter a força muscular, flexibilidade e saúde óssea.

O movimento é parte essencial da vida do ser humano, é através dele que as pessoas abordam as tarefas básicas de sobrevivência, exploração do meio ambiente, relacionamento com a sociedade e comunicação, sendo um instrumento fundamental de interação social (LATORRE; LÓPEZ, 2009)

As habilidades motoras consideram o movimento como meio de comunicação, expressão e relacionamento com os outros, tendo um papel fundamental no desenvolvimento harmonioso da personalidade, pois meninos e meninas não só desenvolvem suas habilidades motoras, mas permite que integrem pensamento, emoções e socialização (RAMOS ET AL., 2016).

Habilidades motoras são algo que a maioria de nós faz sem nem mesmo pensar nelas. As habilidades motoras são divididas em grosseiras e finas. As habilidades motoras gerais incluem ficar em pé, andar, subir e descer escadas, correr, nadar e outras atividades que usam os grandes músculos dos braços, pernas e tronco. Nós os desenvolvemos principalmente durante a infância, por meio de brincadeiras e atividades físicas (RAMOS ET AL., 2016). As habilidades motoras finas, por outro lado, envolvem os músculos dos dedos, mãos e pulsos e, em menor extensão, dedos dos pés, pés e tornozelos. A coordenação de mãos, olhos e cérebro torna o ganho dessas habilidades um pouco mais complexo do que, por exemplo, aprender a engatinhar. O desenvolvimento dessas habilidades é mais contínuo, geralmente ao longo de toda a nossa vida. (RAMOS ET AL., 2016).

A aquisição dessas habilidades é mais do que uma questão de idade cronológica ou de atingir um determinado estágio de desenvolvimento . A habilidade individual deve ser aprendida, incluindo os movimentos físicos envolvidos (LOPEZ 2011)

Nesse sentido, López (2011) mostra que a educação motora é vital para o desenvolvimento sistemático dos movimentos corporais, cuja finalidade é promover a conquista e o desenvolvimento de hábitos, habilidades, aptidões e habilidades de tipo psicomotor que contribuam para o desenvolvimento pleno, harmonioso. E abrangente de meninos e meninas.

Tendo em vista o exposto, a motricidade é parte fundamental da formação do ser humano, pois tende ao aprimoramento integral da mente, corpo e espírito, por meio de atividades motoras planejadas de forma racional (BUCCO; ZUBIAUR, 2015).

A atividade física é fundamental para o desenvolvimento inicial de cada criança e afeta muitos aspectos da saúde da criança. As organizações de saúde contemporâneas propõem que níveis

mais elevados de atividade física em crianças em idade escolar estão associados a importantes benefícios à saúde de curto e longo prazo nos domínios físico, emocional, social e cognitivo ao longo da vida (OMS 2017).

Como tal, é vital integrar a atividade física na vida das crianças e estabelecer as bases para facilitar e manter um estilo de vida ativo e saudável durante a vida adulta. Foi relatado que mais de 41 milhões de crianças menores de 5 anos estavam com sobrepeso ou obesas em 2014, em todo o mundo as implicações para a saúde da atividade física durante a primeira infância não podem ser desconsideradas; portanto, justifica-se investigar as relações entre atividade física e resultados de saúde e cognição em idades precoces (OMS 2017).

Embora a primeira infância represente um período crítico para promover a atividade física, os benefícios de longo prazo para a saúde de ser fisicamente ativo desde a tenra idade ainda não foram confirmados. É sugerido que a promoção da atividade física na primeira infância pode ajudar a desenvolver as habilidades motoras. Esta postulação é ecoada por evidências que mostram uma relação recíproca, embora transversal, entre a atividade física e o desenvolvimento motor. Na verdade, as habilidades motoras em crianças pequenas são consideradas relacionadas a vários resultados de saúde, como adiposidade, autoestima, aptidão cardiorrespiratória e cognição, entre outros. Portanto, o desenvolvimento e a implementação de intervenções eficazes para melhorar as habilidades motoras de crianças pequenas tornaram-se uma prioridade (BW TIMMONS 2007)

QUALIDADE DE VIDA E SUA ASSOCIAÇÃO À ATIVIDADE FÍSICA

O conceito de iniciação esportiva tem sido tratado por diversos autores, cuja formulação é necessária considerar e interpretar dada a importância que tem para os profissionais que atuam na atividade física e no esporte. Até o momento não existe uma definição completa que permita definir quando começa e termina a iniciação esportiva. Primeiramente é preciso considerar qual é o momento de iniciação e onde termina, parece que o processo de iniciação esportiva tem antecedentes muito anteriores ao processo seletivo, estes poderiam ser na família, na sociedade e nos interesses da criança, embora muito pouco desenvolvida e pode ser influenciada pela mídia, pela escola e pelo professor de EF.

Concordamos com Hernández (1998: 4) “que a iniciação esportiva é o processo que inclui a aprendizagem inicial de um esporte ou de vários esportes de uma forma específica”. Por isso, ao falar de iniciação esportiva, localizam sua relação com o conceito de escola, um lugar onde o esporte é realmente introduzido através da Educação Física.

Blázquez (1986: 35) assume como definição de iniciação desportiva que: Do ponto de vista educativo, este processo não deve ser entendido como o momento em que se inicia a prática desportiva, mas como uma ação pedagógica, que, tendo em conta a características da criança e os objetivos a serem alcançados, ela atingirá progressivamente e progressivamente o domínio de cada especialidade.

Por sua vez, Sánchez considera que um indivíduo está iniciando um esporte quando ele

é capaz de ter uma operação básica em um conjunto global de atividade esportiva, em situação de jogo ou competição. Como se pode perceber nessa definição, o autor destaca o resultado, com base na operabilidade alcançada no conjunto global da atividade esportiva, por outro lado, não faz referência ao processo em que a operacionalidade básica da iniciação de um esporte é desenvolvida (Hernández, 1998)

Enquanto Hernández, J (1998: 4) entende que a iniciação esportiva é “o processo de ensino / aprendizagem, seguido por um indivíduo, para a aquisição de conhecimentos e a capacidade de praticar um esporte, desde que este entre em contato com o mesmo até que ele seja capaz de jogá-lo ou praticá-lo com adaptação à sua estrutura funcional ”, com essa abordagem o autor define em que consiste o processo de iniciação, onde começa e onde termina; bases que o processo de aprendizagem permite que a criança adquira os requisitos básicos e as habilidades motoras específicas e especializadas de um esporte para a criança

Por sua vez, Antón (1990) concebe a iniciação esportiva como um processo pedagógico, que está relacionado à educação e ao aprimoramento corporal, para fins de desempenho esportivo individual.

Blázquez (1995) assume a definição de iniciação esportiva em que: “O denominador comum é aceitar que é o processo cronológico no decorrer do qual um sujeito entra em contato com novas experiências reguladas sobre uma atividade física esportiva, isso é tradicionalmente conhecido como iniciação esportiva, período em que a criança começa a aprender a partir especificamente a prática de um ou mais esportes. A iniciação esportiva, como pode ser visto em alguns casos, tem sido tratada com uma abordagem educacional e em outros casos são utilizados critérios elitistas. Assim, o esporte de iniciação representa o esporte educacional, a educação do movimento pelo movimento, falar de um resultado de elite significa marcas e / ou espetáculo.

As crianças, na sua atividade de Educação Física, transformam as suas emoções em expressões, onde se distinguem as suas faculdades motoras e criativas, que se expõem no trabalho com atividades pré-desportivas e desportivas ao longo da vida nas quais se derramam o seu espírito e projetam a sua individualidade através a aprendizagem de ações ou comportamentos motores com abordagem lúdica, como meio essencial para o desenvolvimento do esporte desde a infância, proporcionando-lhes a construção da competência motora e fortalecimento das habilidades motoras em cada um deles (AGRELO 2013).

No contexto infantil, encontrou-se uma diversidade de crianças, a quem deve ser garantida uma atenção educativa de qualidade, em correspondência com as suas necessidades e potencialidades, de forma a educá-las no princípio da igualdade do ser humano, na medida em que cultivam e se desenvolvem. o desejo de superar obstáculos, encontrar-se ou enfrentar-se e desfrutar da competição, canaliza as diferentes motivações que possuem no que diz respeito à prática da atividade desportiva, o que contribui para o seu desenvolvimento integral (AGRELO 2013).

Dentro dessa faixa heterogênea de crianças da primeira infância, que se divide em primeira infância (zero a três anos) e pré-escolar (três a seis anos), poucos estudos abordam a iniciação esportiva nesse nível educacional. Porém, grande parte das pesquisas sobre o tema é desenvolvida

a partir dos sete anos de idade, quando meninos e meninas já estão matriculados na escola. Neste estudo, refere-se, de forma específica, a crianças pré-escolares (três a seis anos), onde a área de Educação Física passa a ser a primeira base de iniciação esportiva, com abordagem lúdica. Usar este espaço, para melhorá-lo, é uma necessidade desde a mais tenra idade. É tratado de acordo com Agrelo, O. et al., (2013)

Atualmente, os limites para o desenvolvimento da iniciação desportiva, desde a área da Educação Física com abordagem lúdica, não estão bem estabelecidos, dependerão diretamente da adequação dos programas de estimulação precoce e educativa e do desenvolvimento evolutivo do criança, onde segundo Luscher, (1992), conforme citado em Gómez, (2016) , “a formação das funções motoras está relacionada com a idade (possibilidades neuromusculares e as funções do córtex cerebral), com peculiaridades individuais e experiência de quem estão em fase de exploração ". (p.2)

Nesse sentido, Antonione, (2013) , afirma que os objetivos da iniciação esportiva entre crianças de três e quatro anos são "vivenciar a iniciação esportiva por meio do brincar, para dotar-se de autonomia motora que lhes permita se adaptar e criar comum. princípios, organizadores e transferíveis para qualquer esporte futuro ". (p. 49).

Para Gómez, (2016) o medo da especialização esportiva precoce deve estar cedendo, uma vez que a criança atleta deve ter uma preparação esportiva, psicológica, motora e social adequada. A ludicidade desempenha um papel significativo na apropriação de movimentos, técnicas, táticas para um atleta. É conveniente articular o lúdico à formação de crianças e jovens. (p.52).

O termo iniciação esportivo tem sido abordada por diversos pesquisadores com diferentes classificações como uma atividade mais abrangente e poliesportiva e uma iniciação mais específica à prática dos esportes escolhidos; bem como, em alguns casos, como esporte educacional e, em outros, com critérios elitistas. Nesse sentido , destacam-se as investigações de Hernández (2001) , Blázquez, (1995) , Antonione, (2013) e Gómez (2016) , entre outras.

Levando em conta a pluralidade de termos, para definir o mesmo processo, assume-se o termo de iniciação esportiva exposto por Blázquez, 1986, citado em Gómez, (2016) , quando este o define como “o período em que a criança passa a aprender de forma específica a prática de um ou mais esportes ”. (p. 10)

Esses critérios indicam a variedade de elementos do treinamento e da aprendizagem motora que são alcançados desde a infância. Portanto, no resultado desse processo de iniciação esportiva, deve ser dada maior importância às atividades lúdicas e não à especialização esportiva pela descoberta e avanços que alcançam para inovar, no sentido de construir a competência motora da criança e fortalecer as habilidades motoras em. cada um deles, o desejo de superar obstáculos, conhecer-se ou enfrentar-se e desfrutar da competição, onde os níveis de ajuda dos educadores e demais agentes educativos ganham um lugar importante. É na atividade lúdica onde a criança pré-escolar expressa seus sentimentos, emoções, ideias e pontos de vista, relacionados às suas vivências. Em consonância com o exposto, a pesquisa de Antonione, (2013)

É por isso que, na primeira infância, é oferecido ao pré-escolar, a partir da Educação

Física, conteúdos ligados ao corpo e à motricidade, com uma abordagem lúdica que auxilia no seu crescimento pessoal e social, por meio do desenvolvimento de habilidades motoras básicas e de coordenação motora, a criação e diversão de vários jogos, tornando-os seres humanos únicos.

Nesse sentido, a iniciação esportiva na infância pré-escolar é considerada um processo que permite à criança adquirir um conjunto de habilidades e valências pré-esportivas de forma consciente e sistêmica, a partir de uma abordagem lúdica, onde é estimulada, de forma elaborada e eficaz, seu pensamento e imaginação, para a representação prática da aprendizagem motora, aproveitando suas experiências de acordo com suas características psicológicas e biológicas, a variabilidade de seu desenvolvimento, seus níveis de aprendizagem e grau de funcionamento intelectual individual, com o auxílio do relações afetivas de educadores e demais agentes educacionais (BLÁZQUEZ, 1986).

A estratégia didática para promover o desenvolvimento da iniciação esportiva na infância pré-escolar, a partir do processo educativo da Educação Física, constitui o caminho definido para adaptar um sistema de ações sequenciais organizadas de forma coerente, que permita a execução de operações imediatas ao que se propõe alcançar em os de longo prazo, permitem, ainda, a transformação do processo, ao levar em consideração o trabalho com os componentes das atividades lúdicas, aproveitando o vínculo com as atividades pedagógicas e extra pedagógicas, dirigidas pelo educador; Além disso, deve promover o desenvolvimento de habilidades motoras básicas e pré-esportivas (ANTONIONE, 2013).

Tudo isso tem seu impacto no alcance do fim da primeira infância, ao promover o máximo desenvolvimento integral possível da criança, o que lhe permite enfrentar sua vida social com níveis de independência.

BENEFÍCIOS DA INICIAÇÃO ESPORTIVA EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO MOTOR

A iniciação esportiva em um esporte de cooperação / oposição pode ser considerada como o momento em que a criança inicia a prática esportiva na escola ou nas áreas esportivas e sob a influência do processo ensino-aprendizagem aprende as habilidades e regras básicas, bem como os princípios do jogo que permitem que você tenha independência para resolver problemas táticos no jogo.

Embora seja um conceito amplamente definido na bibliografia especializada e em que o denominador comum é aceitar que se trata de um processo cronológico no decorrer do qual um sujeito passa contato com novas experiências regulamentadas em uma atividade física esportiva, “tradicionalmente, o período em que a criança começa a aprender a prática de um ou vários esportes é conhecido pela denominação de iniciação esportiva.” (BLÁZQUEZ 1986).

De acordo com os DRS. Sabina Zurlo e Oscar Casanovas em seu artigo “Idade da iniciação esportiva. Momento psicofísico ideal”. O momento ideal para a prática esportiva pode ser definido como aquele em que a criança atinge a maturidade necessária para aprender e compreender determinada tarefa. No contexto esportivo, esse momento também inclui fatores físicos, neurológicos,

cognitivos, psicológicos e sociais. A variabilidade que existe nos parâmetros de crescimento e desenvolvimento entre a infância e a adolescência torna a idade cronológica um critério não confiável para determinar se uma criança está pronta para praticar esportes. Essa participação depende também do desenvolvimento da criança, da disposição de seus pais, do contexto sociocultural e da demanda específica por determinado esporte (ZURLO; CASANOVAS 2000).

Envolver as crianças em várias atividades esportivas é mais benéfico do que as expor prematuramente ao aprendizado de uma habilidade específica ou especializada em um esporte antes de estarem totalmente desenvolvidas. A especialização precoce pode, com efeito, levar ao fracasso e desencorajar a participação futura (ANTÓN 1990).

Para isso, pode-se tomar como referência o "Esquema Geral das Etapas de Iniciação, Desenvolvimento e Intensificação nas Fases Sensíveis". Fases sensíveis são entendidas como os “períodos em que há uma treinabilidade muito favorável para uma capacidade motora”. Isso indica que "a aprendizagem pode ocorrer quando a criança está pronta, ou seja, quando ela possui e domina os pré-requisitos dessa aprendizagem e a capacidade de reorganizá-los".

Como orientação, o seguinte pode ser levado em consideração:

Dos 4 aos 7 anos, o objetivo será desenvolver atividade motora (motricidade básica, coordenação, equilíbrio, velocidade), conhecimento do esquema corporal, diferenciação segmentar, consolidar o multilateralismo como base da orientação espacial. São inúmeros os jogos e atividades que beneficiam esse tipo de desenvolvimento. (ZURLO; CASANOVAS 2000).

Entre os 8 e os 9 anos, pode começar com a atividade pré-desportiva, a mini desportos. Este último permitirá que eles escolham habilidades que sejam consistentes com suas habilidades motoras e funcionais. A iniciação nas práticas de atletismo seria conveniente, pois lhes permitirá aperfeiçoar o salto, o arremesso e a corrida, utilizando sempre a competição como meio educacional e não como fim. (ZURLO; CASANOVAS 2000).

Dos 10 aos 12 anos, as habilidades motoras gerais as adquiridas permitirão administrar seu corpo no tempo e no espaço. Nesse ponto você pode começar a desenvolver habilidades motoras específicas, estimulando flexibilidade, força (sem o uso de cargas máximas) e resistência (mais aeróbica do que anaeróbica). Além disso, funcionará para que a criança consiga desenvolver o controle e o uso de seu corpo nos movimentos analíticos, bem como a incorporação de técnicas e gestos típicos de cada esporte (ZURLO; CASANOVAS 2000).

O estágio entre 13 e 15 anos é o da maturação puberal; é a fase da adolescência em que o esporte já pode iniciar com suas regras e treinos, respeitando os momentos evolutivos de cada criança em particular, devido à grande variabilidade que as alterações pubertárias apresentam individualmente. Os esportes podem ser coletivos, como futebol, basquete, vôlei, hóquei etc., ou individuais, como natação, tênis, atletismo etc. É importante controlar nas crianças tanto a fadiga física quanto a tensão mental e emocional causada pela prática de esportes. Assim, a atividade física deve ser controlada e dirigida por professores idôneos em educação física infantil, dosando o treinamento de acordo com a idade biológica e as possibilidades de cada um (ZURLO; CASANOVAS 2000).

A partir dos 16 anos O adolescente já pode iniciar a prática do esporte competitivo, seja em equipe ou individualmente. Quanto ao levantamento de peso e musculação, é conveniente aguardar o completo desenvolvimento morfofuncional do adolescente. Nesse sentido, as opiniões são diametralmente opostas: desde fabricantes de equipamentos que sugerem que o treinamento de força deve começar na infância, até aqueles que assumem que o treinamento de força só deve ser realizado por adultos. Aqueles que favorecem o treinamento de força desde tenra idade insistem que você deve garantir que as instruções adequadas sejam dadas, que as regras sejam estritamente cumpridas e que o uso de equipamento apropriado seja usado como meio de prevenir lesões. Mas não se esqueça que em crianças isso não é isento de riscos. Além disso, efeitos positivos são atribuídos a esse comportamento (ZURLO; CASANOVAS 2000).

Todas as pessoas envolvidas na gestão de crianças e adolescentes devem ter conhecimento para atuar de forma adequada e bom senso, orientando a aprendizagem nos diversos níveis pelos quais a criança ou jovem está passando durante seu crescimento. A criança aprende a se reconhecer brincando; dessa forma, ele também aprende a se diferenciar do mundo ao seu redor, a se integrar a esse ambiente e a si mesmo. (ZURLO; CASANOVAS 2000).

A prática esportiva traz vantagens físicas e sociais. Além de ajudar a prevenir caminhadas, um importante fator de risco para a saúde de uma criança, o esporte vai ajudá-la a melhorar suas habilidades sociais. Portanto, o esporte é um aspecto fundamental da saúde física e mental de nossos filhos. (ZURLO; CASANOVAS 2000).

Hoje em dia o esporte tem se tornado muito importante, pois as vantagens dele não se limitam apenas ao aspecto físico, mas envolvem também o mental e o social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa monografia, foi possível perceber a da prática esportiva na infância. Este período é o mais sensível e interessante para estimular e desenvolver as habilidades motoras finas e grossas da criança, condição que irá formar e proporcionar aumento e melhora do seu repertório motor que é um estímulo fundamental para o bom crescimento e desenvolvimento biológico: desempenho aeróbio e neuromuscular.

A prática esportiva é muito importante e benéfica no processo de formação da criança. O profissional de educação física deve ser, mas do que um simples repassador de conhecimento. Ele precisa ser amigo, companheiro, dedicado em todos os momentos. Dessa forma as crianças vão se sentir mais protegidas e confiantes, tendo no professor (profissional de educação física) um referencial na sua trajetória esportiva e profissional.

A relevância desse trabalho se dá através da prática esportiva que é aplicável para atuar beneficamente no desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e na velocidade do processamento cognitivo em crianças, ação diretamente relacionada à demanda cognitiva para o desempenho esportivo.

REFERENCIAS

ÁGUILA, C. (2000) **Considerações metodológicas para o ensino de esportes coletivos em idade escolar.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Nº 20. http://www.efdeportes.com/efd20/metodol.htm Acesso 28 jun. 2023

ANTÓN, J. (1990) Handebol: **Fundamentos e etapas da aprendizagem**. Editorial Gymnos. Madrid.

ANTÓN, J. (1989) **Treinamento e aprendizagem de técnica e tática. Treinamento esportivo em idade escolar.** Disponível em: HTTPS://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S1807-55092009000300010 Acesso 28 jun. 2023.

BW TIMMONS, P.-J. NAYLOR E KA PFEIFFER, **"Physical activity for Preschool children - How much and how?"** Fisiologia Aplicada, Nutrição e Metabolismo, vol. 32, pp. S122 - S134, 2007. Acesso 28 jun. 2023

BLÁZQUEZ, D. (1995) **Iniciação desportiva e desportos escolares**. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?Hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Inicia%C3%A7%C3%A3o+desportiva+e+desportos+escolares&btnG= Acesso 28 jun. 2023.

BLÁZQUEZ, D. (1986) **Iniciação aos esportes coletivos.** Martínez Roca. Barcelona. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Inicia%C3%A7%C3%A3o+aos+esportes+coletivos&btnG= Acesso e 28 jun. 2023.

ANTÓN, J. (1989) **Treinamento e aprendizagem de técnica e tática**. In: Antón, J. (Cord.). **Treinamento esportivo em idade escolar.** Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092009000300010 Acesso 28 jun. 2023.

BLÁZQUEZ, D. (1995) **Iniciação desportiva e desportos escolares**. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Inicia%C3%A7%C3%A3o+desportiva+e+desportos+escolares&btnG= Acesso 28 jun. 2023.

BLÁZQUEZ, D. (1986) **Iniciação aos esportes coletivos.** Martínez Roca. Barcelona. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Inicia%C3%A7%C3%A3o+aos+esportes+coletivos&btnG= Acesso 28 jun. 2023.

CERVELLÓ, E. (1996) **Motivação e abandono esportivo na perspectiva de metas de realização.** Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo. Php? Script=sci_arttext&pid=S1981-91452007000100010 Acesso 28 jun. 2023.

EKELUND, U., SARDINHA, LB, ANDERSSEN, SA, HARRO, M., FRANKS, PW, BRAGE, S., COOPER, AR, ANDERSEN, LB e RIDDOCH, C. e FROBERG, K. (2004). **Associações entre atividade física avaliada objetivamente e indicadores de gordura corporal em crianças europeias de 9 a 10 anos: um estudo de base populacional em 4 regiões diferentes da Europa (European Youth Heart Study).** American Journal of Clinical Nutrition, 80 (3), 584-590.

Gallahu, DL e Ozmon, JC (2006). **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos (6ª ed.)**. Boston: McGraw-Hill.

HAYWOOD, KM e GETCHELL, N. (2004). **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. 3. ed. Champain, IL: HumanKinetics.

HERNÁNDEZ, J. (1988) **Basquete: iniciação e treinamento**. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbce/v36n2/0101-3289-rbce-36-02-00383.pdf Acesso 28 jun. 2023.

HERNÁNDEZ, J (2001) **Iniciação aos esportes de cooperação / oposição a partir da estrutura e dinâmica da ação do jogo: Uma nova abordagem**. EFDeportes.com, Buenos Aires Revista Digital, Ano 6, N ° 33, março de 2001. Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd33/inicdep.htm Acesso 28 jun. 2023.

LATORRE, Pedro Ángel; LÓPEZ, Juan María. **Desenvolvimento de habilidades motoras na educação infantil: considerações curriculares, científicas e didáticas.** Madrid: Universidade, 2009.

LOPEZ, Rocío. **Os valores da educação infantil na Lei de Educação da Andaluzia e suas implicações educacionais.** Bordón, Revista Pedagogia, Madrid, v. 63, n. 4, pág. 83-94, 2011. Disponível em: <http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29069/15513> Acesso 7 dez. 2022.

MARTÍN, LOPEZ; SOTO, Antônio. **A importância dos conteúdos psicomotores no contexto educacional: opiniões de professores.** Pesquisa na Escola, Sevilla, n. 67, pág. 97-109, 2009.

MOLNAR G. **Educação física e esportes infantis**. Disponível em: http://www.chasque.net/gamolnar/ deporte% 20infantil / infantil.01.html Acesso 28 jun. 2023.

Organização Mundial da Saúde, "Obesity and overweight," 2017, http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/en/. Acesso em: 28 jun. 2023.

RAMOS, Pilar et al. **Evolução da prática de atividade física em adolescentes espanhóis.** Revista Internacional de Medicina e Ciências da Atividade Física e Esporte, Madrid, v. 16, n. 62, pág. 335-353, 2016. Disponível em: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista62/artevolucion692.htm> Acesso: 28 jun. 2023.

RUIZ, LM (2004). **Problemas de competência motora, coordenação e esporte**. Education Magazine, 335, 21-34.

AMPLIAR AS VIVÊNCIAS... JOGOS DE CONSTRUÇÃO

EXPANDING EXPERIENCES... BUILDING GAMES

GLÁUCIA GOUVÊA COELHO
Graduada em Ciências Biológicas pela Faculdades de Guarulhos 2006; com extensão Prevenção do uso de Drogas para educadores de escola pública, pela Universidade de Brasília 2010; Pós-graduada em Psicopedagogia pela FALC 2018; Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho 2020; Professora de ensino fundamental II – Ciências na EE Professor João Cavalheiro Salém e professora de educação infantil na CEI Helena Pereira de Moraes.

RESUMO

Este artigo consiste de análise a potencialidades dos jogos de construção na educação infantil, como essa ferramenta é importante na mão dos docentes e que consequentemente influencia no desenvolvimento das crianças. Os jogos ajudam a construir o conhecimento e podem ser entendidas como situações onde a criança expressa, estimula seu desenvolvimento da capacidade de criação. Este artigo objetiva reunir informações, através de uma revisão bibliográfica, sobre Jogos e Brincadeiras na fase escolar, identificando a importância dos Jogos de construção na vida das crianças e discutindo os benefícios para os docentes ao utilizar-se das vivencias no aprimoramento dos jogos de construção nos espaços escolares. A metodologia de pesquisa utilizada para o artigo será de cunho bibliográfico. Considerando o referencial teórico adotado nesta pesquisa, pôde-se caracterizar os jogos de construção como um instrumento enriquecedor, apresentando elementos favoráveis à sua aplicação educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos de Construção; Brincar; Desenvolvimento.

ABSTRACT

This article analyzes the potential of construction games in early childhood education, how important this tool is in the hands of teachers and how it consequently influences children's development. Games help build knowledge and can be understood as situations where children express themselves, stimulating the development of their ability to create. This article aims to gather information, through a bibliographical review, on Games and Play in the school phase, identifying the importance of construction games in children's lives and discussing the benefits for teachers of using experiences to improve construction games in school spaces. The research methodology used for the article will be bibliographical. Considering the theoretical framework adopted in this research, it was possible to characterize construction games as an enriching instrument, presenting favorable elements for their educational application.

KEYWORDS: Construction Games; Play; Development.

INTRODUÇÃO

A educação infantil contém várias etapas, de acordo com a faixa etária da criança. Os jogos são nossos companheiros diários, já que desse modo às crianças se conhecem e se expressam melhor, adquirindo conhecimentos, conhecendo limites de maneira agradável e saudável.

As atividades realizadas são proporcionadas de forma construtiva: jogos, brincadeiras, expressão corporal, que promovem o desenvolvimento motor e sócio-afetivo das crianças. Enfatizamos os jogos de construção na área do conhecimento lógico-matemático, e preservação na área de ciências.

No que corresponde à faixa etária de cinco anos, procuramos dar maior ênfase ao desenvolvimento motor, através das técnicas de recorte, colagem, dobraduras movimentam de pinça e modelagem, por meio de jogos de equilíbrio e direção. Desta forma, procuramos converter a maior parte das atividades diárias da criança em jogos motores e lúdicos.

Já no Pré-escolar, o objetivo é acompanhar a evolução emocional de cada criança através da criatividade individual e integração com as demais, oferecendo ambientes para que ela possa descobrir e realizar tarefas com prazer e alegria.

Então o que fazer, efetivamente, para não pressionar a criança na escolha do esporte ou dos jogos adequados? COZAC alerta para o fato de que muitas vezes, as crianças são obrigadas a fazer esse ou aquele esporte por desejo dos pais. Os pais devem dar liberdade máxima para a escolha do esporte que seus filhos queiram desenvolver.

Qual a função dos educadores perante os jogos de construção? Um expectador? Ou é aquele que fará o espetáculo acontecer?

A EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DA ULTILIZAÇÃO DOS JOGOS DE CONSTRUÇÃO

Os jogos de construção é um impulso natural da criança funcionando assim como um grande motivador; a criança através do que foi construído, obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo.

Os jogos de construir mobiliza esquemas mentais: estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço;

Os jogos de construir integra várias dimensões da personalidade: afetiva, social, motora e cognitiva;

Os jogos de construir favorece a aquisição de condutas cognitivas e desenvolvimento de habilidades como coordenação, destreza, rapidez, força, concentração, etc.

A participação em jogos de construir contribui para a formação de atitudes sociais: respeito mútuo, cooperação, obediência às regras, senso de responsabilidade, senso de justiça, iniciativa pessoal e grupal.

Os conhecimentos existentes sobre ambientes e programas de tempo livre entre os profissionais de planejamento e políticos.

Tomar medidas para permitir que as crianças se movimentem em segurança na comunidade, favorecendo um melhor ordenamento do tráfego e uma melhoria dos transportes públicos. Encorajar cada vez maior número de pessoas de diversas formações e níveis etários a ocuparem-se das crianças.

Encorajar o uso e a conservação de jogos tradicionais, e uma variedade de contextos e materiais. Por termo à exploração das brincadeiras infantis através da manipulação da publicidade, acabar com a produção e a venda de brinquedos de guerra de jogos violentos de destruição.

Proporcionar a todas as crianças materiais naturais são sensoriais e as crianças criam uma relação mais profunda com eles, pois são materialidades vivas, não frias sem vida. Os materiais naturais mais específicos podem ser coletados na escola, em casa, em uma praça, em um parque ou mesmo comprados para aqueles que têm em sua essência a natureza. E artificiais, que oferecem infinitas possibilidades. As crianças podem dar a eles múltiplas funções, caixas de papelão, têxteis, canos de PVC, acrílico, e outros objetos desencadeadores de exploração.

Se o objetivo é formar educadores que vão educar crianças de 0 a 6 anos, em escolas temos que questionar como crianças dessas faixas etárias aprendem se desenvolve e se socializam.

São pelo contato com brinquedos e materiais concretos ou pedagógicos que se estimulam às primeiras conversas, as trocas de ideias, os contatos com parceiros, o imaginário infantil, a exploração e a descoberta de relações.

Portanto, acredita-se que é através do uso dos jogos de construção que poderemos introduzir os educandos e estimular e seu desenvolvimento lógico, definido, fazendo relações, concluindo e

concretizando de forma agradável e interessante.

Para Vygotsky (1994, p.56) "[...] o jogo traz oportunidade para o preenchimento de necessidades irrealizáveis e também a possibilidade para se exercitar no domínio do simbolismo".

Para compreender a importância que Vygotsky atribui ao jogo em relação à criança precisamos esclarecer ideias a propósito da sua teoria de que o desenvolvimento cognitivo resulta na interação entre a criança e as pessoas com quem mantém contatos regulares. Diz ele que "a adaptação da criança é bastante mais ativa e menos determinista", ou seja, Vygotsky deu maior ênfase à cultura do que à herança biológica para o desenvolvimento cognitivo.

> "No processo de socialização para a respectiva cultura, as crianças aprendem coisas que constituem as características comuns da sua cultura, por exemplo: mitos, contos de fadas, canções e história. As ferramentas integram uma arte extremamente importante de uma cultura, a criança precisa de ir conhecendo as ferramentas fundamentais para a nossa cultura [...]" (SUTHERLAND, 1996, p. 78).

O conceito central da teoria de Vygotsky é o de Zona de Desenvolvimento Proximal, e o autor define como a discrepância entre o desenvolvimento atual da criança e o nível que atinge quando resolve problemas com auxílio. Partindo deste pressuposto considera-se que todas as crianças podem fazer mais do que o conseguiriam fazer por si sós.

O lúdico faz a criança criar uma situação ilusória e imaginária, como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis. 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. E desta maneira o brinquedo é como se ele fosse maior do que é na realidade.

> "Mesmo havendo uma significativa distância entre o comportamento na vida real e o comportamento no brinquedo, a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento". (VYGOTSKY, 1991, p.74.)

Por último importa referir que existe outra ideia fundamental em Vygotsky (1979) relativamente ao jogo que se relaciona com o papel que o autor atribui à imaginação, um dos pontos em que, em nossa opinião, a discrepância entre o autor e Piaget mais se acentua. Haverá dois tipos fundamentais de conduta humana que constituem a plasticidade do nosso cérebro: atividade reprodutora, em estreita relação com a memória; atividade criadora e combinatória, em estreita relação com a imaginação.

A relação entre os jogos de construção e o desenvolvimento cognitivo na criança deve também procurar se na relação entre a construtividade e a atividade combinatória do cérebro, a essência da criatividade. Segundo Vygotsky (1979), uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantil diz respeito à criatividade das crianças, o seu desenvolvimento e a importância do trabalho criador para a evolução e maturação da criança.

Os processos de criação são observáveis, sobretudo nos jogos de construção da criança, porque no jogo de construção a criança representa e produz muito mais do que aquilo que viu.

Na concepção de Vygotsky (1979), o que a criança vê e escuta (impressões percebidas) constituem os primeiros pontos de apoio para a sua futura criação, ela acumula material com o qual depois estrutura a sua fantasia que progride num complexo processo de transformação

em que jogam a dissociação e a associação como principais componentes do processo. Toda a impressão representa um todo complexo composto por um conjunto de partes diferentes e a dissociação consiste na divisão dessas partes, das quais se destacam apenas algumas através de um processo de comparação entre elas. Para unir posteriormente os diferentes elementos o homem tem de romper com a relação natural em que os elementos foram percebidos. Para Vygotsky (1979) a imaginação depende da experiência, das necessidades e dos interesses, assim como da capacidade combinatória e do exercício contido nessa atividade e não podemos reduzir a imaginação às necessidades e sentimentos do homem.

OS JOGOS DE CONSTRUÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Jogar é tão antigo quanto o próprio homem, na verdade o jogo faz parte da essência de ser dos mamíferos. Os jogos de construção são necessários ao nosso processo de desenvolvimento, tem uma função vital para o indivíduo principalmente como forma de assimilação da realidade, além de ser culturalmente útil para a sociedade como expressão de ideais comunitários.

> “Na concepção de Piaget, os jogos consistem numa simples assimilação funcional, num exercício das ações individuais já aprendidas gerando ainda um sentimento de prazer pela ação lúdica em si e pelo domínio sobre as ações. Portanto, os jogos têm dupla função: consolidar os esquemas já formados e dar prazer ou equilíbrio emocional a criança” (PIAGET apud FARIA, 1995).

E ainda segundo Vygotsky (1981, p.81)

> “o lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração”.

E assim entender que as crianças acabam criando autonomia quando são estimuladas com jogos de construção.

Segundo Piaget, o desenvolvimento do indivíduo se faz ao longo de um processo gradual, dinâmico e contínuo, de forma integrada com os aspectos cognitivo, afetivo, físico-motor, moral, linguístico e social. Para este autor, o que possibilita o desenvolvimento é a interação do sujeito com o seu meio, ou seja, é na interação sujeito-objeto (meio) que vão sendo assimiladas determinadas informações, segundo o estágio de desenvolvimento cognitivo em que este sujeito se encontra.

O meio físico é conhecido e conquistado através das experiências que a criança realiza, as quais podem ser de ordem física e lógica-matemática. Através da experiência física, a criança é capaz de extrair informações dos objetos, como: forma, peso, tamanho, etc.

Se tornando imprescindível a necessidade de ampliar as experiências que oferecemos as crianças na educação infantil, ofertando uma variedade de materiais e vivencias para realizar os jogos de construção.

Em relação ao ambiente social, a criança irá perceber inúmeras situações ocorridas em relação às pessoas, objetos e a si própria. Nessas situações, ocorrem interferências da criança, que poderão resultar em diferentes tipos de interação. Contudo, tanto as influências sociais, quanto a

experiência, só podem ter efeito sobre o sujeito se ele for capaz de assimilá-las, isto é, se o indivíduo for capaz de relacionar essas novas experiências com as adquiridas anteriormente.

O fator de equilíbrio é extremamente importante no processo de desenvolvimento. Quando o indivíduo está em equilíbrio, ele atinge o conhecimento. O equilíbrio é, portanto, um estado de balanço entre assimilação e acomodação. Estes dois processos, a assimilação e a acomodação, são os responsáveis pela adaptação do sujeito ao mundo. São processos distintos, porém, indissociáveis. Vejamos em que eles consistem.

A assimilação/acomodação apresenta-se como suporte para o restabelecimento do equilíbrio. Não como volta ao equilíbrio anterior, mas como um novo equilíbrio, sendo esse de nível superior e que se constituirá em um novo ponto de partida para novos conhecimentos.

Conhecer significa, portanto, para este autor, organizar, estruturar, explicar o real a partir das experiências vividas. E modificar, transformar o objeto, é compreender o mecanismo de sua transformação o caminho pelo qual o objeto é construído.

Segundo FARIA (1995), Piaget definiu o desenvolvimento como um processo contínuo, no decorrer do qual ocorrem mudanças graduais, sendo através destas mudanças que os esquemas são modificados continuamente. Assim, com o propósito de explicar o crescimento cognitivo, Piaget dividiu o desenvolvimento intelectual em quatro grandes estágios: o sensório-motor; o pré-operacional; o das operações concretas e o das operações formais.

O primeiro estágio, sensório-motor, vai do nascimento aos dois anos. Nele, a criança ainda não “pensa”, mas há o desenvolvimento cognitivo, na medida em que os esquemas são construídos.

Já o estágio das operações concretas, que vai dos sete aos doze anos, ocorre quando a criança começa a aplicar o raciocínio lógico para os problemas concretos, ou seja, o pensamento opera sobre os objetos manipuláveis.

E por último o estágio, das operações formais, corresponde ao período da adolescência dos doze anos em diante e se caracteriza pelo surgimento do pensamento abstrato. Nesse estágio, o indivíduo alcança seu nível mais elevado de desenvolvimento cognitivo.

O período sensório-motor inicia-se, como já foi dito, a partir do nascimento e se estende até os dois anos de idade. Caracteriza-se pela manifestação do pensamento da criança através de sensações e movimentos

Outra característica importante refere-se à construção de esquemas de ação que possibilitam à criança assimilar pessoas e objetos. As experiências são marcadas, em sua fase inicial, por um contato direto da criança com pessoas e objetos, isto é, sem representação, pensamento ou linguagem.

Piaget define o segundo período do desenvolvimento cognitivo como pré-operacional (dos dois aos sete anos). Nele, o principal progresso que há em relação ao anterior é o desenvolvimento da capacidade que a criança tem de substituir um objeto, uma ação, situação ou pessoa por símbolos -palavras – o que significa que a inteligência da criança passa a realizar ações interiorizadas ou

mentais: ela se torna capaz de usar esquemas simbólicos ou representacionais (função semiótica).

No âmbito desses esquemas simbólicos, surge uma nova capacidade: a imitação, processo que viabiliza a assimilação da realidade ao próprio "eu" da criança ou a acomodação de estruturas existentes ao meio físico e social. Segundo Piaget, o comportamento imitativo evolui gradativamente, passando da reprodução pelo sujeito de suas próprias ações, à reprodução de modelos, sejam eles adultos ou crianças de diferentes idades.

Essa imitação de um modelo exterior se modifica quando a criança passa a usar o jogo simbólico, cuja preparação é iniciada no final do período sensório-motor, que é quando a criança imagina uma situação e imagina estar vivenciando-a.

A criança, neste período, não depende mais somente das sensações e de seus movimentos, mas já distingue um significado (imagem, palavra ou símbolo), daquilo que ele significa (objeto ausente). Ela dispõe de esquemas representativos, o que permite que represente um objeto ausente ou um evento não percebido por meio de símbolos. Ela já começa a compreender e estabelece algumas relações observadas no mundo que a rodeia que dizem respeito aos outros e também aos próprios objetos. Neste período, grande é o avanço da criança. Os símbolos e as representações lhe dão margem para compreender diferentes situações.

A criança começa primeiro, a usar símbolos que têm importância para ela. Depois, passa a utilizar símbolos para que algumas pessoas possam compreender o que quer transmitir.

E a linguagem a manifestação mais clara da função simbólica, embora ela apareça bem mais tarde. Quando se fala em comunicação, esta não está ligada somente à fala, mas também à linguagem corporal, através da qual a criança pode representar diferentes situações, usando seu próprio corpo.

Outra característica básica que é destacada neste período é o egocentrismo. A criança tem o "eu" como único sistema de referência. Ela se considera o centro do mundo, pois não tem a capacidade de se colocar no lugar do outro. Acredita que todos pensam as mesmas coisas que ela e que todos pensam como ela. Para a criança egocêntrica, o seu pensamento é sempre lógico e correto. Ela não reflete e nem questiona seus próprios pensamentos. O egocentrismo, apesar de ser uma característica do pensamento pré-operacional, está sempre presente no desenvolvimento cognitivo, tomando diferentes formas em diferentes estágios.

O egocentrismo, a transdução e a centração servem como obstáculo ao pensamento lógico e estão estreitamente relacionados. Estas características gradualmente se integram, na medida em que o desenvolvimento cognitivo ocorre.

Percebe-se, assim, que a criança, nestes dois estágios que cobrem a idade pré-escolar – o sensório-motor e o pré-operacional –, vai progressivamente se desenvolvendo e construindo, na interação com o meio, as estruturas cognitivas que lhe permitirão conhecer o mundo que a circundam, as pessoas e os objetos que fazem parte dele e, o que é muito mais importante, estabelecer as relações que lhe permitirão entender esse mundo em suas múltiplas dimensões.

> Os jogos podem ser classificados de diferentes formas, de acordo com o critério adotado. Vários autores se dedicaram ao estudo do jogo, entretanto Piaget elaborou uma "classificação genética baseada na evolução das estruturas ". (PIAGET apud RIZZI, 1997).

Piaget classificou os jogos em três grandes categorias que correspondem às três fases do desenvolvimento infantil:

Fase sensório-motora (do nascimento até os dois anos aproximadamente): a criança brinca sozinha, sem utilização da noção de regras.

Fase pré-operatória dos dois aos cinco ou seis anos aproximadamente as crianças adquirem a noção da existência de regras e começam a jogar com outras crianças jogos de faz de conta.

Fase das operações concretas (dos 7 aos 11 anos aproximadamente): as crianças aprendem as regras dos jogos e jogam em grupos. Esta é a fase dos jogos de regras como futebol, damas, etc.

Assim Piaget (1975), classificou os jogos correspondendo a um tipo de estrutura mental:

Os jogos de construção aparecem predominantemente entre os 2 e 6 anos. A função desse tipo de atividade, de acordo com Piaget, "consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos, ou seja, tem como função assimilar a realidade". (PIAGET apud RIZZI, 1997).

Os jogos de construção são experiencias em que entram em jogo as relações espaciais, em todo jogo de construção o corpo e o movimento são uma referencia fundamental, pois atuam no espaço, sendo o ponto de referencia no mundo dos objetos, e assim as crianças jogam desenvolvem as percepções de espaço.

OS JOGOS DE CONSTRUÇÃO COMPUTADORIZADOS

Os Jogos de construção computadorizados são criados com a finalidade dupla de entreter e possibilitar a aquisição de conhecimento.

Nesse contexto os jogos de construção computadorizados educativos ou simplesmente jogos de construção devem tentar explorar o processo completo de ensino-aprendizagem. E eles são ótimas ferramentas de apoio ao professor na sua tarefa. Basicamente bons jogos educativos apresentam algumas das seguintes características (PIAGET apud RIZZI, 1997):

Pois eles trabalham com representações virtuais de maneira coerente.

Dispõem de grandes quantidades de informações que podem ser apresentadas de maneiras diversas imagens, texto, sons, filmes entre outros em uma forma clara objetiva e lógica.

Esses jogos exigem muita concentração e certa coordenação e organização por parte do usuário, mas permite que o usuário veja o resultado de sua ação de maneira imediata facilitando a autocorreção afirma a autoestima da criança.

Trabalham com a disposição espacial das informações, que em alguns casos pode ser

controlada pelo usuário, pois permitem um envolvimento homem-máquina gratificante. E também têm uma paciência infinita na repetição de exercícios e estimulam a criatividade do usuário, incentivando-o a crescer, tentar, sem se preocupar com os erros.

Quando se estuda a possibilidade da utilização de um jogo computadorizado de construção dentro de um processo de ensino e aprendizagem devem ser considerados não apenas o seu conteúdo senão também a maneira como o jogo o apresenta, relacionada é claro à faixa etária que constituirá o público alvo. Também é importante considerar os objetivos indiretos que o jogo pode propiciar, como: memória visual, auditiva, sinestésica orientação temporal e espacial em duas e três dimensões coordenação motora viso manual percepção auditiva percepção visual tamanho, cor, detalhes, forma, posição, lateralidade, complementação, raciocínio lógico-matemático, expressão linguística tanto a oral quanto a escrita, planejamento e organização.

Para uma utilização eficiente e completa de um jogo de construção educativo é necessário realizar previamente uma avaliação, analisando tanto aspectos de qualidade de software como aspectos pedagógicos e fundamentalmente a situação pré-jogo e pós-jogo que se deseja atingir.

Todos os educadores afirmam que os jogos de construção são importante para a educação, pois todos reconhecem mesmo aqueles que habitualmente não lidam com crianças, que o “construir” é parte integrante do dia a dia delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diferença entre os educadores é que para alguns o jogo de construção e uma brincadeira fica muito bem quando a “parte séria” acaba o que quer dizer: vamos estudar fazer, as tarefas e quando tudo estiver pronto, vocês estarão “livres para construir!”. E para outros educadores o jogo de construção mescla-se dentro do processo de ensino e aprendizagem, isso quer dizer que o jogo de construir é parte integrante da ação educadora. É sob este aspecto: como brincar na sala de aula é aprender, ou até aprender mais e melhor.

O uso dos jogos de construir na educação na educação infantil prevê principalmente a utilização de metodologias agradáveis e adequadas às crianças que façam com que o aprendizado aconteça dentro do “seu mundo”, das coisas que lhes são importantes e naturais de se fazer, que respeitam as características próprias das crianças, seus interesses e esquemas de raciocínio próprio.

Quando falamos em construir usando caixas, por exemplo, e no brincar não estamos falando em algo fútil e superficial, mas de uma ação que a criança faz de forma autônoma e espontânea, sem o domínio direcionador do adulto. Entendemos que utilizar metodologia da linguagem da construção, observamos que as crianças tem que projetar, planificar, propor, chegar a acordos, respeitar limites, construir, desconstruir e reconstruir. Esta participação espontânea faz com que ela se torne uma “investigadora” consciente do objeto de ensino, objeto que nós educadores colocamos ao seu alcance. Desta forma gerenciamos o aprendizado à medida que escolhemos o que colocamos à disposição desta pesquisa, o conteúdo que julgamos ser importante e estar no momento adequado para o aluno aprender.

Esta forma de interação contraria as metodologias passivas, onde o aluno é tido como um mero receptáculo do saber e a certeza da absorção do conhecimento ficam meio nebulosos.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

COZAC, José Ricardo, **Sociointeracionismo. Revista do Professor. Teorias que embasam o comportamento lúdico da criança**, v. 17, n. 66, abr./jun. 2001.

FARIA, Anália Rodrigues de. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget.** Ed. Ática, 3º edição, 1995.

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

RIZZI, Leonor e Haydt, Regina Célia. **Atividades lúdicas na educação da criança.** Ed. Ática, 6º edição, Série Educação. 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

EDUCAR E CUIDAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EDUCATING AND CARING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

IVANETE GOUVEIA SILVA
Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Braz Cubas (2006); Pós-graduada em docência do Ensino Superior pela FALC (2011), graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação & Tecnologia Iracema (2018); Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica pela Faculdade XV de Agosto (2020) Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Esse artigo tem por objetivo apresentar discussões sobre as relações e interfaces do cuidar e do educar, pois a realidade tem revelado a confusão e as dificuldades instaladas ao longo de décadas de uma prática nas instituições de educação infantil, em que cuidar remete à ideia de assistencialismo e, educar à de ensino/aprendizagem. Diante disso, prevalece a tendência de compreender o cuidar e educar como mera associação de duas diferentes funções: uma relativa ao zelo por boa alimentação, segurança física e cuidados com higiene e saúde; outra, preocupada com o repasse de conhecimentos e normas de comportamento, além do cumprimento de regras pelos futuros cidadãos. No entanto, a função destes dois termos parece distante das reflexões que culminam na declaração do cuidar e educar como princípios indissociáveis, ficando aquém da compreensão e promoção do ideal almejado. Cuidar e educar são impregnar a ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância. Desta forma, o educador deve estar em permanente estado de observação e vigilância para que não transforme as ações em rotinas mecanizadas, guiadas por regras.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Cuidar; Educar; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The aim of this article is to present discussions on the relationships and interfaces between caring and educating, since reality has revealed the confusion and difficulties that have arisen over decades in the practice of early childhood education institutions, in which caring refers to the idea of assistance and educating to that of teaching/learning. In view of this, there is a prevailing tendency to understand caring and educating as a mere association of two different functions: one related to caring for good nutrition, physical safety and hygiene and health care; the other, concerned with passing on knowledge and standards of behavior, as well as compliance with rules by future citizens. However, the function of these two terms seems far removed from the reflections that culminate in the declaration of caring and educating as inseparable principles, falling short of understanding and promoting the desired ideal. To care for and educate is to imbue pedagogical action with awareness, establishing an integrated vision of the child's development based on conceptions that respect the diversity, timing and reality peculiar to childhood. In this way, the educator must be in a permanent state of observation and vigilance so as not to turn actions into mechanized routines, guided by rules.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Caring; Educating; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

As alterações que acontecem na história ao longo dos anos devem-se às constantes mudanças que transformam o modelo vigente e mostram a necessidade de novos rumos. Com a Educação Infantil, não foi diferente. Houve uma série de acontecimentos que possibilitaram a criação das primeiras entidades destinadas aos cuidados especiais com crianças de 0 a 6 anos de idade, o processo de aquisição de uma nova identidade para as instituições que trabalham com crianças foi longo e difícil. Durante esse processo surge uma nova concepção de criança, totalmente diferente da visão tradicional.

A concepção de criança segue uma longa história até chegar à que temos hoje. Durante muito tempo a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família, pois era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura.

O sentimento e a valorização atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidos e difundidos. Se por séculos a criança era vista como um ser sem importância, quase invisível, hoje ela é considerada em todas as suas especificidades, com identidade pessoal e histórica. Com isso, a Educação Infantil de uma perspectiva assistencialista transforma-se em uma proposta pedagógica, procurando atender a criança de forma integral, onde suas especificidades devem ser respeitadas.

A concepção de infância dos dias atuais é bem diferente de alguns séculos atrás. A humanidade

nem sempre viu a criança como um ser particular, e por muito tempo a tratou como um adulto em miniatura. Para melhor entender essa questão é preciso fazer um levantamento histórico sobre o sentimento de infância, procurar defini-lo, registrar seu surgimento e a sua evolução.

Segundo Áries (1978), o sentimento de infância não significava o mesmo que a afeição pelas crianças corresponde à consciência da particularidade infantil, particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto. Nessa perspectiva o sentimento de infância é algo que caracteriza a criança, a sua essência enquanto ser, o seu modo de agir e pensar, que se diferencia do adulto.

Ainda segundo Áries, em seus estudos sobre a história social da criança e da família chega à conclusão de que até por volta do século XVIII à arte medieval desconhecia a infância ou segundo ele não tentava representá-la. Existia uma visão adultocêntrica. A criança-adulto, aquela que assim que atingia certa idade se misturava aos adultos sem nenhuma preocupação em relação à sua formação enquanto um ser específico sendo exposta a todo o tipo de experiência. Tinha apenas um período que era visto como criança de fato, que brincava e era paparicada, era justamente a fase que Áries denominou de paparicação.

Até o século XVII a sociedade não dava muita atenção às crianças. Devido às más condições sanitárias, a mortalidade infantil alcançava níveis altíssimos, por isso a criança era vista como um ser ao qual não se podia apegar, pois a qualquer momento ela poderia deixar de existir. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato.

A duração da infância não era bem definida e o termo “infância” era empregado indiscriminadamente, sendo utilizado, inclusive, para se referir aos jovens de dezoito anos ou mais de idade. Dessa forma, a infância tinha longa duração, e a criança acabava por assumir funções de responsabilidade, pulando etapas de seu desenvolvimento. Até suas roupas eram cópias fiel da de um adulto.

As grandes transformações sociais ocorridas no século XVII contribuíram decisivamente para a construção de um novo sentimento de infância. As mais importantes foram às reformas religiosas católicas e protestantes que trouxeram um novo olhar sobre a criança e sua aprendizagem. Surge uma preocupação com a formação moral da criança e a igreja se encarrega em direcionar a aprendizagem, visando corrigir os desvios da criança, acreditava-se que ela era fruto do pecado, e deveria ser guiada pelo caminho do bem. Desse fato então, vem à explicação dos tipos de atendimento destinados às crianças, de caráter repressor e compensatório. De um lado a criança é vista como um ser inocente que precisa de cuidados, do outro como um se fruto do pecado.

Nesse momento, o sentimento de infância corresponde a duas atitudes contraditórias: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa, e a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tornando a criança um ser imperfeito e incompleto, que necessita de “moralização” e da educação feita pelo adulto.

Esses dois sentimentos são originados por uma nova postura da família em relação à criança, que passa a assumir mais efetivamente a sua função, a família começa a perceber a criança como um investimento futuro, que precisa ser preservado, e, portanto, deve ser afastada de maus tratos físicos e morais.

Sem dúvidas, o surgimento das primeiras instituições está diretamente ligado às transformações na sociedade, na organização da família, no papel social feminino e em todas suas repercussões na história. A história da Educação Infantil no Brasil acompanha os parâmetros mundiais, no entanto, traz características próprias, acentuada por forte assistencialismo e improviso. No início do século XIX, para tentar resolver o problema da infância surgem iniciativas isoladas, como a criação de creches, asilos e internatos, que eram vistos como instituições destinadas a cuidar de crianças pobres. Estas instituições apenas disfarçam o problema e não tinha a capacidade de buscar transformações mais profundas na realidade social dessas crianças.

No início do século XX as creches surgem como fruto dos movimentos operários e da preocupação "assistencialista" e com as condições de vida dos mais pobres.

> Durante muito tempo, a creche serviu a função de combate à pobreza e a mortalidade infantil. Para atingir esses objetivos, adotou padrões de funcionamento que variam conforme o que se acreditava serem os determinantes da pobreza e da mortalidade infantil (HADDAD, 1993, p.24).

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As primeiras iniciativas que surgiram no Brasil destinadas ao atendimento da criança possuíam caráter meramente assistencialista ou compensatório, como foi o caso dos Primeiros Jardins de Infância sob os cuidados de entidades privadas no Rio de Janeiro e em São Paulo, criados entre 1875 e 1877. Os primeiros jardins de infância possuíam caráter privado, direcionados para crianças de classe alta, e desenvolviam uma programação pedagógica inspirada em Froebel.

> Os estudos que atribuem aos jardins de infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que assistência que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento a infância em instituições educacionais e o jardim de infância foram uma delas assim como as creches e escolas maternais (KUHLMANN, 2001, p.26).

A partir de 1930 começa a ter uma mudança nas leis trabalhistas no sentido de melhorar as condições das mulheres e dos seus filhos, tendo ações do Estado como objetivo de garantir o direito de educação dos filhos das trabalhadoras. Após 1977, acontece o processo de legitimação, o Estado faz políticas para a ampliação das creches, começando a ser um direito das trabalhadoras, no entanto, nivelam-se à clientela da creche pelos mais baixos níveis de pobreza prevalecendo assim à perspectiva assistencialista.

Dentro da perspectiva assistencialista a sociedade incumbiu-se do cuidado com as crianças e então foram criadas as creches e instituições na qual suas organizações de espaços e rotina diária possuíam um caráter totalmente assistencial.

> Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, os pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que cuidasse deles. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p. 13).

No Brasil, o atendimento em instituições públicas para as crianças com menos de seis anos de idade tem início no final do século XIX e vem assinalado por fatores históricos e sociais. O atendimento até 1900 existiu institucionalmente com a Casa dos Expostos, também conhecida como Roda, tratava-se de um lugar onde eram deixadas as crianças não desejadas.

Em 1940, foi criado o Departamento Nacional da Criança no Ministério da Educação e Saúde. Em 1950, chegam às creches os discursos pedagógicos e assim na década de 70, com os movimentos sociais surge, dentre outras, uma proposta de creche afirmativa para a criança, a família e a sociedade. Em 1977, foi criado o Projeto Casulo, vinculado a Legião Brasileira de assistência que atendia crianças de 0 a 6 anos de idade e tinha como objetivo proporcionar às mães tempo livre para poderem ingressar no mercado de trabalho e assim contribuir na renda familiar. Até o ano de 1980, mais ou menos, predominava-se a ideia de educação compensatória, pois estava compreendida como uma ação vinculada a programas de assistência social.

A educação compensatória tinha como proposta a diminuição das carências culturais trazidas pelas crianças originárias de meios sociais menos privilegiadas, situados na periferia urbana e nas zonas rurais, tinha por objetivo minimizar a realidade das reprovações em massas verificadas na passagem da primeira para a segunda série do primeiro grau (KRAMER, 1992).

Conhecer e reconhecer o pano de fundo da história das creches e sua atuação de cuidado, educação e conceito de infância produz a compreensão das profundas mudanças pelas quais tem passado a sociedade mundial e brasileira.

> Para que um patamar satisfatório de qualidade seja atingido, é fundamental que o poder público, nos níveis de administração, atue em regime de colaboração recíproca. Para que não haja duplicidade e/ou ausência de ações, é necessário delimitar as fronteiras de atuação e as formas de articulação entre os vários níveis e órgãos responsáveis, em consonância com a legislação vigente (BRASIL, 2008, p.13).

Havendo um estudo histórico, pode-se constatar que o conceito de infância ainda repercute fortemente no papel da Educação Infantil, pois direciona todo o atendimento prestado à criança pequena. Assim, a Educação Infantil está evidentemente ligada ao conceito de infância, tendo a sua evolução marcada pelas transformações sociais que originaram um novo olhar sobre a criança. No entanto, a educação voltada para a criança pequena só ganhou atenção quando esta passou a ser valorizada pela sociedade, se não tivessem acontecido repercussões e mudanças de postura em relação à visão de criança a Educação Infantil não estaria mudando a sua forma de conduzir o trabalho.

LEGISLAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

No ponto de vista legal, a educação e os cuidados com a criança até os seis anos de idade são tratados com certa seriedade pelos organismos internacionais, organizações da sociedade civil e pelo governo federal.

O percurso da legislação para a Educação Infantil é longo e cheio de transformações.

De 1940 a 1975 aconteceram alguns eventos que colaboraram, e muito, para a história da

criança e da Educação Infantil atualmente.

No entanto, a legislação que trata da infância, as Constituições Federais requerem também um longo percurso para definir o direito da criança à Educação Infantil.

Em uma análise das Constituições Federais feita por Cury (1988) é possível perceber que a infância durante um tempo percorreu o caminho da assistência ao direito à Educação Infantil: a Constituição de 1841 é omissa, nada mencionando sobre a infância; a de 1937 remete para cuidados especiais e a de 1946 utiliza os termos amparo e assistência.

Nos anos 80, com o processo de abertura política, houve pressão por parte das camadas populares para ampliação do acesso à escola. A educação da criança pequena passa a ser reivindicada como um dever do Estado, que até então não havia se comprometido legalmente com essa função.

Finalmente com a Constituição Federal de 1988 acontecem mudanças realmente significativas em relação à especificidade da infância. Devido à grande influência dos movimentos feministas e dos movimentos sociais, a Constituição reconheceu a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e dever do Estado. A criança passa então a ser vista como um sujeito de educação com necessidades de atendimento qualificado.

Nos anos 90, ocorreu um aumento sobre o conceito criança. Agora se procura entender a criança como um ser sócio-histórica, onde a aprendizagem se dá pelas interações entre a criança e seu entorno social. Há um fortalecimento da nova concepção de infância, garantindo em lei os direitos da criança enquanto cidadã. Em 1990 aconteceu a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente que concretizou as conquistas dos direitos da criança reconhecidos pela Constituição de 1988.

O Ministério da Educação também teve um papel fundamental, entre 1994 e 1996 realizou debates e seminário com as participações de várias organizações sociais tinha como objetivo contribuir para a construção de uma nova concepção para a educação das crianças de 0 até 6 anos de idade. Em 1996 a nova LDB nº 9394/96, incorpora a Educação Infantil como primeiro nível da educação básica, ampliando sua importância social ao integrá-la à formação comum indispensável para o exercício da cidadania.

Em 1998, é criado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, um documento que procura nortear o trabalho realizado com crianças de 0 a 6 anos de idade. Ele representa um avanço na busca de se estruturar melhor o papel da educação infantil, trazendo uma proposta que integra o cuidar e educar, o que é hoje um dos maiores desafios da Educação Infantil.

Em 2001 o Plano Nacional de Educação determina que a educação infantil esteja presente no planejamento da educação dos sistemas de ensino, não apenas como passo histórico, mas constitutivamente. As diretrizes, objetivos e as metas sobre educação infantil fixada pelo PNE deixam clara a intenção de reforçar a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

A educação é elemento constitutivo da pessoa e, portanto, deve estar presente desde o momento em que ela nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social

e realização pessoal. A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa (BRASIL, 2001).

No ano de 2006, é lançado os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, este documento apresenta como objetivo estabelecer padrões de referências para o sistema educacional no que diz respeito à organização e funcionamento das instituições de educação infantil.

O documento ressalta que a interação que a criança estabelece com seus pares e os adultos é uma interação genérica, trata-se de uma interação social como espaço de construção e desenvolvimento humano.

> A interação a que se referem os autores citados não é uma interação genérica. Trata-se de interação social, um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquicos e fisiológicos do desenvolvimento decorrente. Nessa perspectiva, a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce (BRASIL, 2006, p.14).

Este documento percebe a criança como sujeito social e histórico, produtora de cultura, que é influenciada pelo meio, mas que também o influencia.

O MEC também lançou no ano de 2006 o documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade à Educação, o qual tem por finalidade fornecer embasamento para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de zero a seis de idade.

Este documento mostra que, atualmente, emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico e produtor de cultura.

> Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender as necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adulto-cêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para” (BRASIL, 2006, p.8).

Apresentando-se como diretrizes da política nacional de educação infantil o presente documento afirma que a educação deve pautar-se pela indissociabilidade entre cuidados essenciais e educação, ou seja, o documento mostra a necessidade de uma proposta pedagógica a qual considere a criança em sua totalidade, além de observar suas especificidades, às diferenças entre as mesmas e sua forma individual de conhecer o mundo.

FUNÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante muito tempo a Educação Infantil foi concebida apenas como um espaço de cuidados e distração e ainda, as instituições de Educação Infantil foram vistas como um lugar de depósito de

crianças.

Além de existir uma separação de funções entre creches e pré-escola. Ainda atualmente existe uma visão de que o atendimento à criança de 0 a 3 anos é de caráter assistencial e, que a partir dos 4 anos de idade é educativo.

Para Kuhlmann do ponto de vista da interpretação histórica, a dicotomia entre assistência e educação tem sido superada. Para ele, a distinção entre diferentes instituições não ocorre entre creche e pré-escola, mas situa-se na sua destinação social, pois algumas foram criadas como exclusivas para os pobres, outras não.

> O que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida. É a origem social e não institucional que inspirou objetivos educacionais diversos (KUHLMANN, 1999, p.54).

Ainda segundo Kuhlmann, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolas voltado para a infância pobre, o assistencialismo foi tomado como proposta educacional específica para esta população. Indo mais adiante, ressalta que se tratou de uma proposta de educação que objetivou a submissão e não a libertação das crianças e suas famílias das classes populares.

> O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer atendimento como dádiva, como favores aos poucos selecionados para recebê-lo (KUHLMANN, 1999, p.54).

O que em determinado momento da história evidencia-se é que no processo histórico de surgimento das instituições de atendimento à criança pequena, que as funções de guarda, assistência e cuidado foram assumidas principalmente pelas creches que atendiam não apenas até os três anos de idade, mas até os seis anos.

No entanto, a partir dos anos 90, as funções educar e cuidar vêm sendo discutidas por diferentes autores, como atividades complementares e indissociáveis na Educação Infantil, tanto no ambiente da creche quanto da pré-escola.

A instituição de Educação Infantil, atualmente, responde a uma necessidade social, e suas funções devem ser compreendidas como complementares às da família, sem ousar substituir - lá.

> Tanto a creche deve ser boa para cumprir as funções de cuidado e educação quanto à família deve possuir condições materiais, ambientais, afetivas e conhecimentos para atender as necessidades de seus filhos pequenos. A LDB montou a equação de forma correta: a educação infantil tem um papel complementar ao da família no cuidado e educação da criança. Nem substitutivo nem alternativo (DIDONET, 2001, p.17).

O que caracteriza a função atual da Educação Infantil e a verdadeira associação entre educação e assistência.

Os modelos de instituições de Educação Infantil que conhecemos atualmente se originaram na Europa no final do século XIX e se difundiu por todo o mundo.

Segundo Rosemberg (2002), até o final dos anos de 1960 os países desenvolvidos como os em desenvolvimento seguiam, basicamente, dois modelos institucionais: as creches que atendiam crianças originárias de famílias pobres, e os jardins de infância (pré-escola) destinada à criança de

situação mais favorecidas.

No Brasil, as histórias dessas instituições caminharam de forma paralela durante mais de um século, nas últimas décadas se aproximou uma da outra a ponto de se tornar hoje denominada Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da Educação Infantil permeou por caminhos diversos, as diferentes funções estabelecidas ao atendimento infantil ao longo do tempo deixou marcas no que se refere ao papel do educador, porém o cuidado não anula as dimensões intelectuais do trabalho do professor.

O Aspecto ligado ao educar, principalmente crianças de zero a seis anos, está intrinsecamente ligado ao cuidar, é importante considerar a necessidade da afetividade com crianças dessa faixa etária.

Há muitas vezes, um receio do professor no que tange esse cuidar, pois fica claro a exigência de um envolvimento emocional e afetivo, o que exige uma entrega maior.

O cuidado de alta qualidade é aquele capaz de gerar confiança e vínculo afetivo entre a criança e o adulto. Nesse sentido, a discussão sobre o tema visa que as famílias e outras pessoas que cuidam delas, como educadoras de creches e pré-escolas, compreendam que, mediante o cuidado, a interação e a brincadeira, estabelecem-se vínculos afetivos significativos e essenciais ao bem-estar infantil.

O foco do profissional que trabalha com a Educação Infantil deve ser a formação e o desenvolvimento integral da criança, para isso é essencial que o educar caminhe junto com o cuidar, visto as necessidades dos alunos, que geralmente nessa faixa etária são bem mais dependentes e necessitam de cuidados permanentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**. v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** 7. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

_____. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento.** São Paulo: Atlas, 2002.

DIDONET, Vital, **Educação Infantil.** Humanidades, Brasília, 2003.

GARCIA, Regina Leite. **Em defesa da educação infantil.** Rio de Janeiro: DPLA, 2001.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

KUHLMANN, Jr., Moysés, **Fundação Carlos Chagas**, São Paulo Mai/ Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MATURANA, H. & VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2002.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação infantil: muitos olhares.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil.** Campinas: Papirus, 2000.

PALHARES, S. M. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2000.

SIGNORETTE, A. E. R. S. et al. **Educação e cuidado: dimensões afetiva e biológica constituem o binômio de atendimento**. Revista do Professor. Porto Alegre, n. 72, p. 5-8,out./dez. 2002.

WAJSKOP, G. **Creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Moderna, 1995.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL ALÉM DAS PROVAS TRADICIONAIS

EDUCATIONAL ASSESSMENT BEYOND TRADITIONAL TESTS

IVONE RODRIGUES DA SILVA
Graduada em Pedagogia pela UNICASTELO, Pós-graduada em Letramento e Alfabetização pela UNICID e Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Iguaçu. É Professora Titular da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Este estudo explorou métodos inovadores de avaliação educacional que vão além das provas tradicionais. A análise da literatura revelou a existência de abordagens promissoras, como a avaliação formativa, o uso de portfólios e trabalhos práticos, e a avaliação baseada em jogos e simulações. Esses métodos inovadores oferecem vantagens, como uma avaliação mais autêntica, abrangente e alinhada às necessidades dos alunos no contexto educacional contemporâneo. No entanto, sua implementação enfrenta desafios, como a capacitação docente e a garantia da validade e confiabilidade dos resultados. A adoção desses métodos pode promover uma educação mais centrada no estudante, valorizando a aprendizagem ativa, a reflexão crítica e a aplicação do conhecimento em situações reais. Pesquisas futuras devem explorar os impactos dessas abordagens na aprendizagem dos alunos e as percepções dos professores, a fim de aprimorar as práticas avaliativas e promover uma educação de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação educacional; Provas tradicionais; Avaliação formativa.

ABSTRACT

This study explored innovative educational assessment methods that go beyond traditional tests. The literature review revealed the existence of promising approaches such as formative assessment, the use of portfolios and practical work, and assessment based on games and simulations. These innovative methods offer advantages, such as a more authentic, comprehensive assessment that is aligned with the needs of students in the contemporary educational context. However, their implementation faces challenges, such as teacher training and ensuring the validity and reliability of the results. The adoption of these methods can promote a more student-centered education, valuing active learning, critical reflection and the application of knowledge in real situations. Future research should explore the impact of these approaches on student learning and teachers' perceptions in order to improve assessment practices and promote quality education.

KEYWORDS: Educational assessment; Traditional tests; Formative assessment.

INTRODUÇÃO

A avaliação educacional desempenha um papel fundamental no sistema de ensino, fornecendo informações valiosas sobre o progresso e o desempenho dos alunos. Tradicionalmente, as provas têm sido amplamente utilizadas como o principal método de avaliação nas instituições de ensino, fornecendo uma medida pontual do conhecimento adquirido pelos alunos. No entanto, à medida que a sociedade evolui e a compreensão sobre o processo de aprendizagem se aprofunda, surge a necessidade de explorar métodos inovadores de avaliação que vão além das provas tradicionais, a fim de obter uma visão mais abrangente e precisa do desenvolvimento dos alunos.

A era da informação e os avanços tecnológicos transformaram significativamente a maneira como nos comunicamos, interagimos e adquirimos conhecimento. A educação não pode ficar alheia a essa realidade em constante mudança. As abordagens de ensino e avaliação precisam se adaptar às novas demandas da sociedade, proporcionando aos alunos as habilidades e competências necessárias para enfrentar os desafios do século XXI.

A avaliação tradicional baseada em provas tem suas restrições. Ela tende a enfatizar a memorização e a reprodução do conteúdo, deixando de lado aspectos cruciais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas complexos e a colaboração. Além disso, a ênfase nas provas pontuais muitas vezes gera altos níveis de ansiedade nos alunos, podendo comprometer o ambiente de aprendizagem e a motivação para o estudo.

Nesse contexto, surgem os métodos inovadores de avaliação educacional, que exploram novas abordagens e tecnologias para medir o progresso e as habilidades dos alunos de forma mais abrangente e autônoma. Esses métodos buscam avaliar não apenas o conhecimento factual, mas também as habilidades cognitivas, socioemocionais e práticas dos estudantes. Ao utilizar abordagens mais diversificadas, a avaliação alternativa pode fornecer insights mais ricos sobre o

processo de aprendizagem, promovendo uma melhoria contínua da qualidade da educação.

Este estudo tem como objetivo explorar esses métodos inovadores de avaliação educacional, indo além das provas tradicionais, por meio de uma revisão bibliográfica de caráter exploratório. O período de análise abrange os anos de 2015 a 2020, com o intuito de utilizar as informações mais recentes disponíveis. Para alcançar esse objetivo, foram utilizados como bases de dados CAPES, Scielo, Google Acadêmico e Repositórios de Universidades Federais e Internacionais, buscando-se artigos e pesquisas relevantes que abordam o tema proposto.

Ao explorar os métodos inovadores de avaliação educacional, esperamos compreender suas vantagens e desafios em relação aos métodos tradicionais, bem como fornecer insights para aprimorar as práticas avaliativas nas instituições de ensino. Através desta investigação, pretendemos contribuir para o debate sobre o papel da avaliação no contexto educacional contemporâneo e oferecer incentivos para a implementação de abordagens avaliativas mais eficazes, que atendam às necessidades dos alunos e promovam uma educação de qualidade.

CONCEPÇÕES GERAIS SOBRE AVALIAÇÃO

Uma das principais temáticas abordadas na literatura refere-se à necessidade de superar as limitações da avaliação tradicional baseada em provas. Essa abordagem tem sido criticada por enfatizar a memorização e a reprodução de informações, sem considerar habilidades cognitivas mais complexas e a capacidade dos alunos de aplicar o conhecimento em situações práticas. Os estudos examinados destacam a importância de adotar métodos inovadores de avaliação que valorizam a aprendizagem ativa, a resolução de problemas e a aplicação do conhecimento em contextos reais.

Dentre os métodos inovadores de avaliação educacional identificados na literatura, a avaliação formativa desponta como uma abordagem promissora. A avaliação formativa busca o progresso dos alunos ao longo do processo de aprendizagem, fornecendo feedback contínuo e oportunidades de melhoria. Esse método valoriza a autorregulação e a reflexão dos estudantes sobre seu próprio aprendizado, permitindo ajustes no ensino de forma personalizada. A literatura destaca que a avaliação formativa pode ser integrada por meio de diferentes estratégias, como o uso de rubricas, a observação direta e o diálogo entre professores e alunos.

Outro tema relevante encontrado na literatura é o uso de portfólios e trabalhos práticos como métodos avançados de avaliação educacional. Os portfólios permitem aos alunos coletar e organizar evidências de seu aprendizado ao longo do tempo, incluindo trabalhos, projetos e reflexão. Essa abordagem proporciona uma visão holística das habilidades e competências dos estudantes, além de promover a metacognição e a autorreflexão. Os trabalhos práticos, por sua vez, incentivam a aplicação do conhecimento em contextos reais, desafiando os alunos a resolver problemas complexos e desenvolver habilidades práticas relacionadas às áreas de estudo.

Além disso, a literatura destaca o potencial da avaliação baseada em jogos e simulações como um método inovador de avaliação educacional. Os jogos e simulações oferecem um ambiente imersivo e interativo, permitindo que os alunos experimentem situações autônomas de aprendizagem.

Essa abordagem estimula o engajamento dos alunos, promove a resolução de problemas e facilita a avaliação de habilidades práticas, como o trabalho em equipe, a tomada de decisões e a comunicação eficaz. Os estudos verificados enfatizam a importância de projetar jogos e simulações sistemáticas aos objetivos de aprendizagem e de utilizar as métricas adequadas para avaliar o desempenho dos alunos nesse contexto.

A avaliação formativa, o uso de portfólios e trabalhos práticos, assim como a avaliação baseada em jogos e simulações, foram identificados como abordagens promissoras para uma avaliação mais autônoma e abrangente. A compreensão desses métodos e de seus benefícios, bem como dos desafios envolvidos em sua implementação, contribui para uma reflexão crítica sobre as práticas avaliativas nas instituições de ensino e para o desenvolvimento de estratégias eficazes que atendam às necessidades dos alunos e promovam uma educação de qualidade .

AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa surge como um método inovador de avaliação educacional que vai além das provas tradicionais, buscando acompanhar o progresso dos alunos ao longo do processo de aprendizagem e fornecer feedback contínuo para promover a melhoria do desempenho. Para Farias(2018), essa abordagem é fundamentada no princípio de que a avaliação não deve ser vista apenas como um fim em si mesma, mas como um meio para o aprimoramento do aprendizado.

Um dos principais aspectos da avaliação formativa, é apresentado em Marxreiter (2020), no fornecimento de feedback personalizado e construtivo aos alunos. O feedback permite que os alunos compreendam suas áreas de força e áreas que precisam de aprimoramento, identifiquem estratégias de aprendizagem mais eficazes e façam ajustes em seu processo de estudo. Esse tipo de feedback direcionado e específico, fornecido de forma contínua ao longo do processo de aprendizagem, contribui para o desenvolvimento da metacognição, do pensamento crítico e da autorregulação.

A literatura acadêmica apresenta uma variedade de estratégias e ferramentas para implementar uma avaliação formativa. Uma delas, apresentada por Almeida (2015) é o uso de rubricas, que são critérios claros e utilizados para avaliar e fornecer feedback sobre o desempenho dos alunos. As rubricas permitem que os alunos compreendam quais são as expectativas de aprendizagem e quais são os critérios utilizados para a avaliação. Dessa forma, eles têm uma visão mais clara dos pontos fortes e áreas a serem aprimorados em seus trabalhos e podem ajustar seu desempenho com base no feedback recebido.

Outra estratégia, segundo Rosendo (2015) é a observação direta do desempenho dos alunos. Os professores podem utilizar técnicas de observação em sala de aula para acompanhar o progresso dos alunos, identificar dificuldades específicas e fornecer feedback imediato. A observação direta permite aos professores adaptarem seu ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais personalizado e efetivo.

Além disso, a literatura destaca a importância do diálogo entre professores e alunos como uma

estratégia fundamental na avaliação formativa. Por meio de discussões e conversas, os professores podem identificar as evidências e concepções dos alunos sobre o conteúdo, suas estratégias de estudo e suas necessidades individuais. Esse diálogo permite que os professores mantenham feedback personalizado e ajam como facilitadores do processo de aprendizagem, ajudando os alunos a desenvolverem habilidades de autorreflexão e autorregulação.

Embora a avaliação formativa apresenta inúmeras vantagens, sua implementação também enfrenta desafios. Apresenta Fernandes e Gomes (2018), um dos desafios é a necessidade de tempo e recursos para realizar estimativas ansiosas e fornecer feedback individualizado a cada aluno. Além disso, a avaliação formativa requer uma mudança de mentalidade tanto dos professores quanto dos alunos, para que se perceba a avaliação como uma oportunidade de aprendizado, e não como um evento isolado que determina o sucesso ou fracasso.

No entanto, a literatura aponta que os benefícios da avaliação formativa superam os desafios. A implementação adequada desse método de avaliação pode levar a uma melhoria significativa do aprendizado e do desempenho dos alunos, promovendo uma abordagem centrada no aluno e na aprendizagem contínua. Além disso, a avaliação formativa contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida, como a metacognição, a autorregulação e o pensamento crítico, preparando os alunos para enfrentar os desafios do século XXI.

Por fim, pode-se refletir que a avaliação formativa representa um método inovador de avaliação educacional que vai além das provas tradicionais, enfatizando o acompanhamento do progresso dos alunos, o fornecimento de feedback contínuo e a promoção do aprimoramento do aprendizado. Através de estratégias como o uso de rubricas, a observação direta e o diálogo entre professores e alunos, a avaliação formativa busca desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais, além de promover a autorregulação e a metacognição. Embora sua implementação possa enfrentar desafios, os benefícios para o processo de ensino e aprendizagem tornam essa abordagem promissora para aprimorar a qualidade do método educacional.

PORTFÓLIOS E TRABALHOS PRÁTICOS

A utilização de portfólios e trabalhos práticos como métodos inovadores de avaliação educacional tem ganhado destaque na literatura acadêmica. Essas abordagens vão além das provas tradicionais, permitindo uma avaliação mais abrangente e autêntica das habilidades e competências dos alunos.

Segundo Bento (2015), os portfólios consistem em uma coleção organizada de trabalhos, projetos, reflexões e outras evidências do desempenho dos alunos ao longo do tempo. Essa abordagem valoriza o processo de aprendizagem, permitindo aos estudantes demonstrarem sua progressão e desenvolvimento ao longo do curso. Os portfólios oferecem uma visão mais holística e detalhada das habilidades e competências dos alunos, além de promoverem a metacognição e a autorreflexão.

Avelino (2019) destaca que os portfólios podem ser utilizados em diferentes contextos e

disciplinas. Eles podem abranger uma variedade de formatos, como portfólios físicos ou digitais, e incluir diferentes tipos de trabalhos, como ensaios, projetos, apresentações, relatórios e registros de experiências práticas. Essa flexibilidade permite que os alunos demonstrem suas habilidades e competências de forma mais ampla, levando em consideração suas preferências e estilos de aprendizagem.

Além disso, os portfólios promovem a metacognição, já que os alunos são encorajados a refletir sobre seu próprio aprendizado, identificar seus pontos fortes e áreas de melhoria e estabelecer metas para o futuro. De acordo com Assunção e Abreu (2019), essa reflexão promove a autorregulação, tornando os alunos mais responsáveis pelo próprio aprendizado e engajados no processo de autoavaliação. O feedback fornecido pelos professores também desempenha um papel fundamental na avaliação por meio de portfólios, ajudando os alunos a identificar seus pontos fortes e a desenvolver estratégias para melhorar seu desempenho.

Outra abordagem inovadora é a utilização de trabalhos práticos, Fernandes e Gomes (2018) os apresentam como métodos de avaliação, esses trabalhos envolvem a aplicação do conhecimento em situações reais, desafiando os alunos a resolverem problemas complexos, a realizarem experimentos, a desenvolverem projetos e a demonstrarem habilidades práticas relacionadas à área de estudo. Essa abordagem permite que os alunos demonstrem não apenas o conhecimento teórico, mas também sua capacidade de aplicar esse conhecimento em contextos autênticos.

A literatura destaca que os trabalhos práticos têm o potencial de engajar os alunos de maneira significativa, promovendo a aprendizagem ativa e o desenvolvimento de habilidades práticas, como trabalho em equipe, comunicação, pensamento crítico e resolução de problemas. Essa abordagem também estimula a criatividade e a autonomia dos alunos, à medida que são desafiados a encontrar soluções originais para problemas e a tomar decisões informadas.

No entanto, segundo Almeida (2015), a implementação de portfólios e trabalhos práticos como métodos de avaliação também apresenta desafios. Um dos desafios é a necessidade de uma estrutura clara e critérios de avaliação bem definidos. Os professores devem estabelecer diretrizes claras para a criação de portfólios e os critérios de avaliação devem ser objetivos e alinhados aos objetivos de aprendizagem. Da mesma forma, a avaliação de trabalhos práticos requer uma análise cuidadosa dos critérios de avaliação, a fim de garantir uma avaliação justa e consistente.

Outro desafio é a necessidade de tempo e recursos para a implementação desses métodos. Os portfólios exigem tempo para coletar, organizar e analisar as evidências dos alunos, bem como fornecer feedback individualizado. Da mesma forma, a realização de trabalhos práticos requer recursos, como materiais, equipamentos e tempo para planejamento e execução.

Apesar dos desafios, a literatura também destaca os benefícios significativos da utilização de portfólios e trabalhos práticos na avaliação educacional. Essas abordagens proporcionam uma avaliação mais autêntica, que valoriza a aplicação do conhecimento em contextos reais e promove o desenvolvimento de habilidades práticas e socioemocionais. Além disso, os portfólios e os trabalhos práticos estimulam a metacognição, a reflexão e a autorregulação dos alunos, preparando-os para a vida além da sala de aula.

A utilização de portfólios e trabalhos práticos como métodos inovadores de avaliação educacional vai além das provas tradicionais, permitindo uma avaliação mais abrangente, autêntica e alinhada com as necessidades do mundo contemporâneo. Essas abordagens promovem a metacognição, a autorreflexão, a aplicação do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades práticas e socioemocionais. Apesar dos desafios, os benefícios desses métodos evidenciam sua relevância na promoção de uma educação mais significativa e contextualizada.

AVALIAÇÃO BASEADA EM JOGOS E SIMULAÇÕES

Segundo Depresbiteris (2017), a avaliação baseada em jogos e simulações é uma abordagem inovadora de avaliação educacional que vai além das provas tradicionais, utilizando ambientes lúdicos e interativos para medir o desempenho dos alunos. Essa metodologia reconhece o potencial dos jogos e das simulações como ferramentas eficazes para engajar os estudantes, promover a aprendizagem ativa e avaliar habilidades complexas.

Os jogos educacionais proporcionam aos alunos um ambiente imersivo e desafiador, onde eles podem experimentar situações autênticas de aprendizagem. Esses jogos são projetados para estimular a participação ativa, a tomada de decisões, a solução de problemas e a colaboração entre os alunos. Por meio dessas atividades, os alunos são avaliados não apenas pelo conhecimento teórico, mas também por suas habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipe e tomada de decisões éticas.

O livro de Depresbiteris e Tavares (2017), destaca que a avaliação baseada em jogos oferece uma série de vantagens em comparação com a avaliação tradicional. Em primeiro lugar, os jogos proporcionam um ambiente seguro para os alunos experimentarem diferentes estratégias e enfrentarem desafios sem o medo de consequências negativas. Essa abordagem reduz a ansiedade dos alunos em relação à avaliação, permitindo que eles se envolvam de forma mais significativa no processo de aprendizagem. Além disso, os jogos permitem que os alunos recebam feedback imediato sobre suas ações e decisões, o que facilita a autorregulação e o ajuste de estratégias de aprendizagem.

As simulações são outra forma de avaliação baseada em jogos que tem ganhado destaque na literatura. Para Rosendo (2015), as simulações proporcionam aos alunos a oportunidade de vivenciar situações do mundo real de forma controlada e segura, permitindo-lhes explorar e experimentar diferentes abordagens e consequências. Essa abordagem é particularmente relevante em áreas como medicina, engenharia e ciências, onde a prática em ambientes reais pode ser dispendiosa, arriscada ou inviável. As simulações permitem avaliar habilidades práticas, como a capacidade de tomar decisões em situações de pressão, de trabalhar em equipe e de aplicar conhecimentos teóricos a problemas complexos.

A avaliação baseada em jogos e simulações também apresenta desafios em sua implementação. Um dos desafios é a necessidade de desenvolver jogos e simulações que sejam alinhados aos objetivos de aprendizagem e que possuam uma validade ecológica, ou seja, que

representem de forma autêntica as situações e desafios do mundo real. Além disso, é importante garantir que as métricas de avaliação utilizadas sejam confiáveis e válidas, para que os resultados da avaliação sejam precisos e significativos. Apesar dos desafios, a literatura sugere que a avaliação baseada em jogos e simulações oferece benefícios significativos. Essa abordagem engaja os alunos de forma ativa e motivadora, promovendo uma aprendizagem mais profunda e duradoura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação formativa destaca-se por seu foco no acompanhamento contínuo do progresso dos alunos e no fornecimento de feedback personalizado. Essa abordagem promove a autorregulação, a reflexão metacognitiva e o desenvolvimento de habilidades críticas, indo além da mera medição do conhecimento factual. Os resultados da literatura mostram que a avaliação formativa pode ser implementada por meio de estratégias como o uso de rubricas, a observação direta e o diálogo entre professores e alunos.

Os portfólios e os trabalhos práticos representam métodos inovadores que valorizam a aprendizagem ativa e a aplicação do conhecimento em situações reais. Os portfólios permitem aos alunos coletar e organizar evidências de seu progresso e desenvolvimento ao longo do tempo, incentivando a metacognição e a autorreflexão. Já os trabalhos práticos promovem a aplicação do conhecimento em contextos autênticos, estimulando a resolução de problemas, o pensamento crítico e o desenvolvimento de habilidades práticas. Ambas as abordagens oferecem uma visão mais holística das habilidades dos alunos e promovem uma avaliação mais contextualizada e significativa.

A avaliação baseada em jogos e simulações destaca-se por proporcionar ambientes lúdicos e imersivos, onde os alunos podem experimentar situações autênticas de aprendizagem. Essa abordagem engaja os alunos de forma ativa, promovendo habilidades como a resolução de problemas, a tomada de decisões, a colaboração e a comunicação. Os resultados da literatura destacam a importância de desenvolver jogos e simulações alinhados aos objetivos de aprendizagem e de utilizar métricas de avaliação adequadas para medir o desempenho dos alunos nesse contexto.

É importante ressaltar que a implementação desses métodos inovadores de avaliação educacional enfrenta desafios significativos. Questões como a capacitação dos professores, a disponibilidade de recursos tecnológicos, a validade e a confiabilidade dos resultados, bem como a necessidade de políticas educacionais favoráveis, são aspectos críticos a serem considerados. No entanto, os benefícios desses métodos em termos de avaliação mais abrangente, engajadora e alinhada às necessidades dos alunos justificam o investimento na superação desses desafios.

Considerando os resultados desta revisão bibliográfica, é possível concluir que os métodos inovadores de avaliação educacional vão além das provas tradicionais, proporcionando uma visão mais completa e autêntica do desenvolvimento dos alunos. A adoção dessas abordagens pode promover uma educação mais centrada no estudante, que valoriza a aprendizagem ativa, a reflexão crítica e a aplicação do conhecimento em situações reais. No entanto, é essencial que haja um esforço conjunto por parte dos educadores, das instituições de ensino e dos responsáveis pelas

políticas educacionais para superar os desafios e implementar esses métodos inovadores de avaliação.

Em síntese, conclui-se sobre a importância de ir além das provas tradicionais na avaliação educacional, explorando métodos inovadores que valorizem a aprendizagem ativa, a aplicação do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades essenciais. A adoção da avaliação formativa, dos portfólios, dos trabalhos práticos e dos jogos e simulações como métodos avaliativos pode promover uma educação mais significativa, preparando os alunos para os desafios do século XXI e contribuindo para a melhoria contínua da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Hélio Mangueira de. **A DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: PRÁTICAS E DESAFIOS.** Revista Estação Científica, v. 14, 2015. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/aperfeioamento-em-didtica-do-ensino-superior-apostila04.pdf>. Acesso 8 jul. 2023.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila ; ABREU, Mery Natali Silva. P**ressão laboral, saúde e condições de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil.** Cadernos de Saúde Pública, v. 35, n. suppl 1, 2019. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/csp/2019.v35suppl1/e00169517/>. Acesso 8 jul. 2023.

AVELINO, Wagner Feitosa . **AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.** Ciência & Inovação, v. 4, n. 1, 2019. Disponível em: <https://faculdadedeamericana.com.br/ojs/index.php/Ciencia_Inovacao/article/view/336>. Acesso 8 jul. 2023.

BENTO, Roseni Maria do Nascimento. **A avaliação educacional proposta por Luckesi e sua contribuição para a educação de jovens e adultos.** Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de janeiro, 2015. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/3147>. Acesso 8 jul. 2023.

DEPRESBITERIS, Léa **. Avaliação educacional em três atos**. Senac Editora. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=u5AADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=P2T&dq=educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica,+M%C3%A9todos+inovadores+de+avalia%C3%A7%C3%A3o+educacional:+a3%A9m+das+provas+tradicionais.&ots=jSBxsSi4_B&sig=5Krk0daH0j8zlc1iRCgKjGFRMtI#v=onepage&q&f=false>. Acesso 8 jul. 2023.

DEPRESBITERIS, Léa ; TAVARES, Marinalva Rossi. **Diversificar é preciso: Instrumentos e Técnicas de Avaliação de Aprendizagem.** Senac editora. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=VOg_DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT19&dq=educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica,+M%C3%A9todos+inovadores+de+avalia%C3%A7%C3%A3o+educacional:+al%C3%A9m+das+provas+tradicionais.&ots=66kEJYVjZ8&sig=axMxuW0OUryGcWMDZwYWroIUbqg#v=twopage&q&f=false>. Acesso 8 jul. 2023.

FARIAS, Mércia Inara Rodrigues. **MÉTODOS AVALIATIVOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DISCENTE SOBRE A AVALIAÇÃO.** Trabalho de Conclusão de Curso, Ciências Contábeis, Universidade Federal da Paraíba, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3519>. Acesso 8 jul. 2023.

FERNANDES, Alex de Oliveira ; GOMES, Suzana dos Santos. **Interfaces entre Avaliação e Currículo de História no Ensino Médio**. Revista Educação e Realidade, v. 43, n. 4, p. 1363–1384, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100=31432018000401363-&script-sci_abstract>. Acesso 8 jul. 2023.

MARXREITER, Vivian Lely Fasolo. **Princípios, diretrizes e estratégias para a autoavaliação do aluno jovem dos anos finais da educação básica.** Dissertação de mestrado profissional, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/221289>. Acesso 8 jul. 2023.

ROSENDO, Teodulino Mangueira. **Sistemas municipais de avaliação educacional da Paraíba: um estudo multicaso**. Dissertação de Mestrado Profissional, Cenro de tecnologia, Mestrado em Métodos e Gestão em Avaliação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169506>. Acesso 8 jul. 2023.

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TDAH NA EDUCAÇÃO INFANTIL

INCLUSION OF CHILDREN WITH ADHD IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

LEIA NEVES MARIN DIAS
Formada em Letras pela Universidade Brás Cubas; Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Aldeia de Carapicuiba; É Professora Titular da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A inclusão hoje é um direito garantido em Lei, contudo nem sempre foi assim. Foi preciso anos e anos de estudos e de luta de toda uma população de pessoas e suas famílias para que hoje possamos estar abordando este assunto de forma clara e transparente. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, popularmente conhecido como TDAH, é uma dessas condições que, na escola, costuma exigir bastante do profissional no sentido de um acompanhamento mais individualizado e também estratégias que ajudem a criança, especialmente na questão do foco para aprender. Ao pensar nessas questões, buscamos trazer aqui uma reflexão sobre esse o TDAH dentro da educação infantil e como a escola pode contribuir para o desenvolvimento dessa criança, pensando em situações de aprendizagem que contribuam dentro da sua especificidade educacional e, ao mesmo tempo, garantindo, conforme determina a Lei, a inclusão da criança portadora de TDAH.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão de criança com TDAH; Educação Infantil; Práticas educativas.

ABSTRACT

Inclusion is now a right guaranteed by law, but it wasn't always like this. It took years and years of study and the struggle of an entire population of people and their families for us to be able to address this issue clearly and transparently today. Attention Deficit Hyperactivity Disorder, popularly known as ADHD, is one of those conditions which, at school, usually requires a lot from professionals in the way of more individualized monitoring and also strategies to help the child, especially in terms of focusing on learning. By thinking about these issues, we are trying to reflect on ADHD in early childhood education and how the school can contribute to this child's development, thinking about learning situations that contribute to their specific educational needs and, at the same time, guaranteeing the inclusion of children with ADHD, as determined by law.

KEYWORDS: Inclusion of children with ADHD; Early childhood education; Educational practices.

INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na educação infantil é um desafio significativo e relevante na atualidade. O TDAH é um transtorno neuropsiquiátrico caracterizado por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que afetam o funcionamento acadêmico, social e emocional dessas crianças. Estima-se que entre 5% e 10% das crianças em idade escolar sejam afetadas por essa condição, tornando-se uma das questões mais discutidas e estudadas na área da educação inclusiva.

A concepção de inclusão educacional defende o direito de todas as crianças, independentemente de suas diferenças e particularidades, de receberem uma educação de qualidade em ambientes escolares comuns. A Declaração de Salamanca, realizada em 1994, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, reforçaram a importância da educação inclusiva e da igualdade de oportunidades para todos os alunos. Nesse contexto, a inclusão de crianças com TDAH na educação infantil torna-se uma pauta relevante para a promoção da equidade e da valorização da diversidade nas escolas.

Ao mesmo tempo em que a inclusão é um princípio defendido internacionalmente, a sua efetivação enfrenta diversos desafios. Educadores e profissionais da educação frequentemente se deparam com a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas para atender às necessidades individuais das crianças com TDAH. A diversidade de comportamentos e dificuldades apresentadas por essas crianças requer uma abordagem sensível e adaptada, que vá além de meras adaptações curriculares.

Os desafios da inclusão também envolvem a formação dos professores e demais profissionais envolvidos no processo educacional. A compreensão dos aspectos neurobiológicos e psicossociais do TDAH é fundamental para uma abordagem pedagógica eficaz e acolhedora. Além disso, a colaboração entre a escola, a família e os profissionais de saúde é indispensável para o desenvolvimento integral

da criança com TDAH, promovendo uma interação mais assertiva entre os diferentes contextos que a envolvem.

O presente estudo tem como objetivo discutir a importância da inclusão de crianças com TDAH na educação infantil, destacando os desafios enfrentados pelos educadores e as práticas educacionais eficazes para promover um ambiente inclusivo e propício ao desenvolvimento pleno dessas crianças. Para isso, realizamos uma revisão sistemática da literatura, buscando estudos e evidências que embasem a discussão e que possam contribuir para a implementação de estratégias inclusivas na educação infantil.

Ao compreender a relevância da inclusão de crianças com TDAH na educação infantil, bem como os obstáculos e soluções que permeiam essa realidade, podemos caminhar em direção a uma educação mais igualitária e respeitosa da diversidade humana. Acreditamos que a educação inclusiva, quando efetivada com qualidade, proporciona benefícios não apenas para as crianças com TDAH, mas também para toda a comunidade escolar, construindo um ambiente enriquecedor e acolhedor para o aprendizado e o crescimento de todos os alunos.

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

O TDAH é um distúrbio neurobiológico comumente diagnosticado na infância e que pode persistir até a vida adulta. Caracteriza-se pela presença de sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que podem afetar significativamente o desempenho acadêmico, social e emocional das crianças afetadas. Embora as causas específicas do TDAH não sejam completamente compreendidas, sabe-se que fatores genéticos, neurobiológicos e ambientais estão envolvidos no seu desenvolvimento(MAGALHÃES; TEIXEIRA, 2021).

Os principais sintomas de desatenção incluem dificuldade em manter o foco em tarefas, com frequência cometendo erros por descuido em atividades escolares ou domésticas, esquecendo-se de compromissos ou responsabilidades, e dificuldade em organizar tarefas e atividades. Já os sintomas de hiperatividade manifestam-se por agitação motora excessiva, inquietação e dificuldade em permanecer sentado quando se espera que a criança o faça, além de correr ou subir em situações inadequadas. Os sintomas de impulsividade incluem dificuldade em aguardar a vez em jogos ou situações de grupo, interromper ou responder perguntas antes de serem concluídas e dificuldade em inibir respostas impulsivas em situações sociais (MAGALHÃES; TEIXEIRA, 2021; AMARAL et al., 2013).

Embora seja mais comum em meninos, o TDAH afeta ambos os sexos e pode causar uma série de dificuldades para a criança em seu ambiente educacional. Na escola, as crianças com TDAH podem apresentar baixo desempenho acadêmico, dificuldade de seguir as regras e de manter a organização dos materiais, o que pode levar a problemas de relacionamento com colegas e professores. Além disso, a autoestima pode ser afetada, uma vez que a criança pode ser rotulada como "desatenta" ou "agitada", o que pode influenciar negativamente sua percepção de si mesma e suas habilidades(COIMBRA, 2022; JÚNIOR et al., 2022).

O diagnóstico do TDAH é baseado em critérios clínicos e requer a avaliação de um profissional de saúde qualificado. A observação do comportamento da criança em diferentes contextos, como na escola e em casa, é fundamental para a identificação dos sintomas e para descartar outras possíveis causas para os problemas comportamentais apresentados. O tratamento do TDAH geralmente envolve uma abordagem multimodal que inclui intervenções comportamentais, psicoterapia e, em alguns casos, o uso de medicamentos. As intervenções comportamentais têm como objetivo auxiliar a criança a desenvolver habilidades de autorregulação e organização, além de ensinar estratégias para lidar com as dificuldades associadas ao TDAH. A psicoterapia pode ser benéfica para ajudar a criança a compreender seus desafios e emoções, além de promover habilidades sociais e autoestima positiva (BATISTA, 2022; COIMBRA, 2022; JÚNIOR et al., 2022).

Os medicamentos, geralmente estimulantes do sistema nervoso central, são frequentemente prescritos para ajudar a reduzir os sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade. No entanto, é essencial que o uso de medicamentos seja acompanhado por um profissional de saúde especializado e que seja combinado com outras abordagens terapêuticas para um tratamento mais abrangente e eficaz (BAHIENSE, 2021).

Em suma, o TDAH é uma condição complexa que pode afetar significativamente a vida acadêmica e social das crianças. Sua compreensão é fundamental para a promoção de um ambiente educacional mais acolhedor e inclusivo para essas crianças na educação infantil. No próximo tópico de fundamentação teórica, abordaremos os fundamentos da educação inclusiva e os princípios que embasam a importância da igualdade de oportunidades e da valorização da diversidade na escola.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TDAH NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação inclusiva é um princípio que busca garantir o direito de todas as crianças, independentemente de suas diferenças e necessidades especiais, a uma educação de qualidade em ambientes escolares comuns. Esse conceito parte do pressuposto de que a diversidade é uma característica natural da sociedade e que todas as crianças têm o direito de aprender juntas, respeitando suas singularidades. A Declaração de Salamanca, promulgada em 1994 pela UNESCO, foi um marco importante ao reafirmar o compromisso com a educação inclusiva, destacando a importância de garantir igualdade de oportunidades para todos os alunos (MAGALHÃES; TEIXEIRA, 2021; PEREIRA, 2015).

No contexto da educação inclusiva, a inclusão de crianças com TDAH apresenta desafios particulares. Por um lado, a diversidade de comportamentos e necessidades apresentadas por essas crianças requer uma abordagem pedagógica sensível e flexível. Por outro lado, a falta de compreensão e estigma em relação ao TDAH pode dificultar a inclusão dessas crianças em salas de aula regulares (XAVIER, 2022).

Uma das principais barreiras enfrentadas na inclusão de crianças com TDAH é a necessidade de adaptações curriculares e pedagógicas para atender às suas necessidades individuais. O

currículo da educação infantil deve ser flexível o suficiente para acomodar as diferentes habilidades e dificuldades das crianças com TDAH, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizagem significativas. Estratégias diferenciadas, como o uso de materiais visuais, recursos multimídia e atividades práticas, podem ser eficazes para envolver e manter o interesse dessas crianças nas atividades escolares (AMARAL et al., 2013).

Outro desafio é a formação dos educadores para lidar com crianças com TDAH na sala de aula. A compreensão dos aspectos neurobiológicos e psicossociais do transtorno é fundamental para que os professores possam criar um ambiente acolhedor e estimulante para essas crianças. Além disso, os educadores precisam estar preparados para lidar com as manifestações comportamentais do TDAH, como a agitação motora e a impulsividade, e desenvolver estratégias para ajudar essas crianças a lidarem com suas emoções e comportamentos (PEREIRA, 2015).

A colaboração entre a escola, a família e os profissionais de saúde é um fator-chave para a efetivação da inclusão de crianças com TDAH na educação infantil. A comunicação aberta e constante entre esses atores permite uma compreensão mais abrangente das necessidades da criança e a implementação de estratégias consistentes em todos os contextos em que ela está inserida. A troca de informações entre a família e a escola pode proporcionar uma visão mais completa do desenvolvimento da criança, auxiliando os educadores a adaptarem suas práticas pedagógicas e proporcionando à família orientações para apoiar o aprendizado e o desenvolvimento de seu filho (XAVIER, 2022).

É importante ressaltar que a inclusão de crianças com TDAH na educação infantil não deve ser encarada como uma tarefa exclusiva do professor. A construção de um ambiente inclusivo é uma responsabilidade coletiva de toda a comunidade escolar, incluindo diretores, coordenadores pedagógicos, funcionários e demais alunos. A promoção de uma cultura de respeito à diversidade e de valorização das habilidades e contribuições de cada criança é essencial para o sucesso da inclusão (AMARAL, ET AL, 2013).

Em suma, a inclusão de crianças com TDAH na educação infantil é um desafio que requer esforços conjuntos e um compromisso genuíno com a educação inclusiva. Através de uma abordagem pedagógica sensível, adaptações curriculares e uma colaboração estreita entre a escola, a família e os profissionais de saúde, é possível criar um ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento pleno dessas crianças. No próximo tópico, abordaremos as estratégias e práticas educacionais eficazes para promover um ambiente inclusivo e de qualidade para crianças com TDAH na educação infantil.

ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS EFICAZES PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TDAH NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inclusão de crianças com TDAH na educação infantil é um desafio significativo e relevante na atualidade. O TDAH é um distúrbio neurobiológico caracterizado por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que podem afetar o desempenho acadêmico, social e emocional dessas crianças. A concepção de educação inclusiva defende o direito de todas as crianças,

independentemente de suas diferenças e particularidades, a uma educação de qualidade em ambientes escolares comuns. A Declaração de Salamanca, de 1994, reafirmou esse compromisso, destacando a importância de garantir igualdade de oportunidades para todos os alunos (AMARAL et al., 2013; BAHIENSE, 2021).

No contexto da educação inclusiva, a inclusão de crianças com TDAH apresenta desafios particulares. A diversidade de comportamentos e necessidades requer uma abordagem pedagógica sensível e flexível. Adaptações curriculares e pedagógicas são essenciais para atender às necessidades individuais, tornando o aprendizado mais significativo e envolvente (XAVIER, 2022). Outro desafio é a formação dos educadores para lidar com crianças com TDAH. A compreensão dos aspectos neurobiológicos e psicossociais do transtorno é fundamental para criar um ambiente acolhedor e estimulante. Estratégias de autorregulação e gestão emocional são importantes para ajudar as crianças a controlar impulsos e comportamentos indesejados (JÚNIOR et al., 2022).

A colaboração entre a escola, a família e os profissionais de saúde é crucial. A troca de informações permite uma compreensão mais abrangente das necessidades da criança e a implementação de estratégias consistentes em todos os contextos. A parceria com a família é especialmente relevante, pois ela desempenha um papel fundamental no suporte emocional e na implementação de estratégias de autorregulação fora da escola (XAVIER, 2022).

Para promover um ambiente educacional inclusivo e eficaz, é importante implementar estratégias e práticas educacionais específicas. Adaptações curriculares e pedagógicas, ambiente estruturado, estratégias de autorregulação, acompanhamento individualizado e parceria entre a escola, a família e os profissionais de saúde são elementos essenciais para a inclusão de crianças com TDAH (MAGALHÃES; TEIXEIRA, 2021).

Em conclusão, a inclusão de crianças com TDAH na educação infantil requer esforços conjuntos e um compromisso genuíno com a educação inclusiva. A compreensão e implementação dessas estratégias podem proporcionar uma educação de qualidade para todas as crianças, valorizando a diversidade e a singularidade de cada indivíduo. É fundamental promover um ambiente educacional acolhedor e propício ao desenvolvimento pleno dessas crianças, garantindo igualdade de oportunidades e valorização da diversidade na educação infantil.

O COTIDIANO ESCOLAR COM CRIANÇAS COM TDAH

Dentre as estratégias identificadas, as adaptações curriculares e pedagógicas surgiram como um elemento fundamental na inclusão de crianças com TDAH na educação infantil. A flexibilização do currículo e a utilização de recursos visuais e multimídia mostraram-se eficazes em tornar as aulas mais atrativas e facilitar o processo de aprendizagem. Essas adaptações permitem que as crianças com TDAH tenham suas necessidades individuais atendidas, tornando o ensino mais acessível e significativo para elas.

A criação de um ambiente estruturado e organizado também se mostrou relevante na análise dos estudos. A disposição das carteiras em um arranjo que facilita a atenção ao professor, bem como

a criação de espaços mais calmos e silenciosos para atividades que requerem maior concentração, foram aspectos valorizados pelos pesquisadores. Essas estratégias ajudam a minimizar possíveis distrações e contribuem para o foco e a concentração das crianças com TDAH, melhorando seu engajamento nas atividades escolares.

Além disso, as estratégias de autorregulação e gestão emocional demonstraram ser de extrema importância na análise dos resultados. O desenvolvimento de habilidades de autorregulação é fundamental para crianças com TDAH, pois auxilia no controle de impulsos e comportamentos indesejados. As técnicas de respiração e relaxamento, juntamente com o uso de recursos visuais para auxiliar na organização e planejamento das tarefas, mostraram-se benéficas para o manejo dos sintomas do TDAH e a promoção de um ambiente mais harmonioso na sala de aula.

Os estudos também ressaltaram a importância da colaboração entre a escola, a família e os profissionais de saúde. Essa parceria é fundamental para o desenvolvimento de uma abordagem holística e integrada no suporte à criança com TDAH. A troca de informações entre esses atores possibilita uma compreensão mais completa das necessidades da criança e a implementação de estratégias consistentes em todos os contextos. A participação ativa da família no processo educacional é especialmente relevante, uma vez que ela desempenha um papel crucial no suporte emocional e na aplicação de estratégias de autorregulação fora do ambiente escolar.

A análise dos estudos também revelou que a formação dos educadores é um fator-chave para o sucesso da inclusão de crianças com TDAH na educação infantil. A compreensão dos aspectos neurobiológicos e psicossociais do transtorno é essencial para que os professores possam criar um ambiente acolhedor e estimulante. A capacitação para lidar com as manifestações comportamentais do TDAH e o desenvolvimento de estratégias para apoiar essas crianças foram destacados como elementos fundamentais para o êxito da inclusão.

Diante dessas análises, é possível concluir que as estratégias e práticas educacionais identificadas nesta revisão sistemática são efetivas para promover a inclusão de crianças com TDAH na educação infantil. A adaptação do currículo e das atividades pedagógicas, a criação de um ambiente estruturado e organizado, o desenvolvimento de habilidades de autorregulação e a colaboração entre a escola, a família e os profissionais de saúde são elementos cruciais para proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade.

As abordagens identificadas não apenas facilitam o processo de aprendizagem para as crianças com TDAH, mas também contribuem para o seu bem-estar emocional e social. Ao reconhecer e valorizar a diversidade e as necessidades individuais de cada criança, as estratégias e práticas educacionais eficazes fortalecem o desenvolvimento integral de todos os alunos, promovendo uma cultura de respeito e acolhimento na educação infantil.

No entanto, é importante reconhecer que cada criança com TDAH é única, e as abordagens podem variar conforme suas necessidades específicas. Portanto, a implementação das estratégias deve ser flexível e adaptada às características individuais de cada aluno. O monitoramento contínuo do progresso e a avaliação dos resultados são fundamentais para garantir a efetividade das práticas educacionais e possibilitar ajustes, se necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos observar a inclusão não é uma tarefa fácil, mas é possível se houver a colaboração de todos os agentes envolvidos no processo educativo: educadores, pais, gestão e as próprias crianças. Quando falamos do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, à primeira vista ele pode parecer falta de desinteresse da criança por atividades escolares, mas não podemos esquecer que esse transtorno afeta diretamente a concentração da criança, fazendo com que ela seja um indivíduo que tenha dificuldades na concentração.

A mente agitada da criança com TDAH tem dificuldade com o hiperfoco, onde a ajuda do educador e de um ambiente mais tranquilo e acolhedor certamente serão muito benéficas para o desenvolvimento da criança na escola. Os autores que abordamos neste trabalho defendem a questão do quanto a escola pode ajudar a criança, ao mesmo tempo em que são preciso ajustes no próprio ambiente escolar para receber essa criança e fazer com que ela possa usufruir de todas as condições necessárias para evoluir cada vez mais.

É preciso considerar que cada criança é única e isso deve ser levado em conta durante o processo educativo da criança na escola. Em outras palavras, o que serve para uma criança pode não servir para outra, por isso é preciso avaliar cada caso, valorizando os conhecimentos prévios de cada criança. Além dessas questões, mudanças relacionadas ao ambiente também é importante para acolher a criança com TDAH. Um local mais tranquilo, estudar o local onde a criança irá ficar e observar suas interações e suas necessidades. Tudo isso terá que ser feito pelo profissional que acompanha a criança.

Essa parceria entre a escola, a criança e porque não dizer também a família é essencial para ajustar as necessidades da criança e poder oferecer a ela um ambiente mais frutífero para o aprendizado, sempre levando em conta que cada situação de aprendizagem é única. Para acolher é preciso observa e, a partir daí, estratégias poderão ser criadas, visando o bem comum da criança e suas necessidades educacionais.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Alice Bicalho Do ; SANTOS, Claudia Odete; ROSA, Cheyenne Kelly; et al. **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA TRABALHAR COM CRIANÇAS QUE APRESENTAM DIAGNÓSTICO DE TDAH NO ENSINO FUNDAMENTAL I NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA Licenciada em Pedagogia 2 Licenciada em Pedagogia 3 Licenciada em Pedagogia 4 Mestre em Educação**. Professora das Faculdades OPET 5 Pós-graduada em Psicopedagogia. [s.l.: s.n.], 2013. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/ARTIGO-MONICA.pdf>. Acesso 20 jul. 2023.

BAHIENSE, Ruth Machado. **A inclusão dos alunos com TDAH: Propostas de Como Eliminar as Dificuldades Psicomotoras com o Uso de Jogos. [**s.l.: s.n.], 2021. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/07/Construcao-de-novos-saberes.**pdf#page=138>.** Acesso 19 jul. 2023.

BATISTA, Gabriella Serrão. **Novas metodologias e práticas pedagógicas no processo de inclusão da criança com TDAH no ambiente escolar.** Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia, Faculdade Boas Novas. Disponível em: <https://ri.fbnovas.edu.br/items/a6fc49cb--e752-4caf-b216-1e61de3913f2>. Acesso 19 jul. 2023.

COIMBRA, Renata Gabriele Ferreira. **A inclusão de crianças com TDAH na escola pública: um estudo de caso na E.M.E.I.E.F. "Rotary".** Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, 2022. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/handle/prefix/2591>. Acesso 19 jul. 2023.

JÚNIOR, José Carlos Guimarães; SANTOS, Hebison Almeida dos; BRAGA, Francisco Carneiro; et al. **Os desafios da inclusão escolar de alunos com TDAH: perspectivas a partir de um estudo multicasos.** Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, v. 11, n. 8, p. e31311831179-e31311831179, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/31179>. Acesso 20 jul. 2023.

MAGALHÃES, Eliane Villefort Freitas ; TEIXEIRA, Meirielle Rosa. **A importância da inclusão dos alunos com TDAH e da educação especial.** Trabalho de conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia, Uninter, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/754>. Acesso 20 jul. 2023.

PEREIRA, Juciane Aparecida Andrade. **A inclusão das crianças com TDAH no ambiente escolar.** Trabalho de Conclusão de Curso, Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/15780>. Acesso 20 jul. 2023.

XAVIER, Rosana da Silva. **A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia, Instituto Federal Goiano, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/3013>. Acesso 20 jul. 2023.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM QUE ENVOLVEM O ENSINO DA MATEMÁTICA: A DISCALCULIA NO CONTEXTO ESCOLAR

LEARNING DIFFICULTIES INVOLVING THE TEACHING OF MATHEMATICS: DYSCALCULIA IN THE SCHOOL CONTEXT

LUCIANO DOS SANTOS NUNES
Graduação em Ciências Econômicas (PUC-SP 2002); Licenciado em Matemática (Faculdades Oswaldo Cruz – 2011); Licenciado em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2015); Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2016); Psicopedagogo Institucional e Clínico pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2018) e Especialista em Educação Matemática pela Faculdade Campos Elíseos (2019) e, docente com atuação em escolas municipais e estaduais de São Paulo, ministrando práticas voltadas para o ensino aprendizagem da Matemática.

RESUMO

O presente artigo discorre a cerca de um tema pouco descrito, porém muito presente na realidade da sala de aula, a discalculia, deficiência neurológica comum em crianças em idade escolar que impede que o estudante adquira as competências neurológicas necessárias para desenvolver a assimilação matemática, ou seja, a criança portadora da discalculia apresenta grande dificuldade para reconhecer e lidar com atividades que envolvam números e operações matemáticas, passando assim a apresentar diversas dificuldades tanto durante a vida escolar quanto fora dela, uma que as situações matemáticas estão presentes na vida das pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: Discalculia; Dificuldade de aprendizagem; Contexto escolar.

ABSTRACT

This article disagrees with a topic that is little described, but very present in the classroom reality, dyscalculia, a common neurological deficiency in school-age children that prevents the student from acquiring the neurological skills that allow them to develop mathematical assimilation, that is, A child

with dyscalculia has great difficulty reflecting on and dealing with activities that involve numbers and mathematical operations, thus starting to present various difficulties both during school life and outside of it, since mathematical situations are present in people's lives.

KEYWORDS: Dyscalculia; Learning difficulties; School context.

INTRODUÇÃO

É bastante comum no ambiente da sala de aula, casos de alunos que apresentam severas dificuldades para desenvolver-se quanto ao conteúdo relacionado à matemática, não compreendendo, as explicações à sobre o conteúdo que está sendo ensinado, consequentemente não obtendo o aprendizado necessário, perdendo o interesse pela matéria.

Este insucesso na aprendizagem do conteúdo matemático associado à ausência de recursos psicológicos e biológicos tende a fazer com que o aluno se sinta incapacitado de aprender comparando-se a seus iguais, essa desmotivação é um dos fatores determinantes para o fracasso escolar intimamente ligado à evasão escolar.

O aluno que apresenta pouca ou nenhuma motivação para superar as dificuldades relacionadas ao aprendizado tende a fracassar frente a demandas pela ação constante de ministrar conteúdos, mesmo que estes não estejam sendo plenamente compreendidos pela turma especialmente pelo aluno que apresentam dificuldade acentuada na apropriação de conteúdos matemáticos.

A falta de compreensão de conteúdos matemáticos reflete na aprendizagem de outras disciplinas, principalmente pelo fato de favorecer a desmotivação do aluno, que se sente incompetente por não conseguir atingir as expectativas quanto ao conteúdo matemático.

O professor por sua vez, não compreendendo o que pode estar causando esta incapacidade, talvez por falta de informação sobre o assunto ou até mesmo pela ausência de um olhar diagnóstico da equipe escolar, acaba por negligenciar o aprendizado do aluno, deixando de encaminhá-lo ao atendimento profissional adequado, dessa forma a chance deste aluno ser acometido pelo fracasso escolar é negativamente aumentada.

A ausência do êxito na aprendizagem matemática pode associar-se à deficiência de recursos biológicos importantes para o desenvolvimento das funções de aquisição desses conhecimentos, indispensáveis para que o aluno aprenda estes problemas relacionados à maturação de algumas estruturas cerebrais tendem a dar origem a transtornos de aprendizagem escolar.

Tais transtornos apresentam-se desde muito cedo no cotidiano do educando e ao contrário do senso comum, não ocorrem por falta de oportunidades de aprender, ou deficiência intelectual. Os transtornos de aprendizagem geralmente resultam em situações de sofrimento para o aluno.

Caso o aluno não receba intervenções adequadas e atendimento especializado a dificuldade de desempenho matemático tende a aumentar, trazendo como consequência Inúmeros prejuízos

para o desenvolvimento escolar do aluno e sua vida pessoal.

CONCEITO DE DISCALCULIA

A discalculia é um transtorno de aprendizagem que afeta a habilidade de uma pessoa em compreender e manipular conceitos matemáticos, dificultando a realização de operações matemáticas básicas, a compreensão de símbolos e conceitos numéricos, e a resolução de problemas matemáticos.

É importante destacar que a discalculia não está relacionada à falta de inteligência ou de esforço por parte da pessoa afetada. Trata-se de uma condição neurobiológica que pode dificultar a aquisição e o uso das habilidades matemáticas, mesmo quando outras áreas do desenvolvimento cognitivo estão intactas.

Existem diferentes tipos de discalculia, e elas podem se manifestar de formas variadas em indivíduos diferentes. Alguns dos sintomas comuns da discalculia incluem dificuldades em contar mentalmente, entender símbolos matemáticos, lembrar fatos matemáticos básicos (como tabelas de multiplicação), e compreender conceitos de tempo e medidas.

É importante identificar a discalculia o mais cedo possível para que a pessoa possa receber o suporte adequado e estratégias de ensino específicas para superar essas dificuldades. Profissionais de saúde, educadores e psicólogos são fundamentais no processo de diagnóstico e apoio a pessoas com discalculia.

> O distúrbio de aprendizagem é uma disfunção do Sistema nervoso central, geralmente a forma que se dá é leve, mas com consequências importantes para o futuro social do escolar, alterando o desenvolvimento acadêmico esperado de acordo com sua inteligência normal. É um problema em nível orgânico, mas se incluem dentro das alterações funcionais (disfunções) (Campos – Casteló, 2000 p.112).

A discalculia é um distúrbio de aprendizagem, proveniente de uma disfunção no sistema nervoso central diretamente ligado a matemática, pois impede que o educando relacione os conceitos matemáticos, enumere, calcule, fracione, meça entre outras limitações, as quais o aluno portador da discalculia irá enfrentar durante a trajetória escolar e na fase adulta.

> As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, preceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente. (CORREIA, 2008, p. 46).

Além dessa limitação o educando com discalculia apresenta grande dificuldade em medir o tempo, além de problemas de ortografia, a discalculia pode atingir pessoas de todas as faixas etárias.

Quanto antes a discalculia for descoberta e medidas forem tomadas, maiores são as chances de superar e enfrentar os problemas decorrentes dessa síndrome. É importante ressaltar que a discalculia não é um problema matemático, e sim a forma com que a matemática é processada por

este aluno.

Para Bicudo (2005, p.14) “A matemática sempre foi ensinada sem levar em consideração quem pretendia aprender, o aluno. ” O autor destaca que o foco do processo de aprendizagem matemática é o aluno, e é o aluno que deve receber a assistência necessária para atingir as competências matemáticas e superar as dificuldades de aprendizagem que impedem que isso aconteça.

AS IMPLICAÇÕES DA DISCALCULIA NA TRAGETÓRIA ESCOLAR DO ALUNO

O educando portador da discalculia, pode caracterizar-se por ser um aluno que não consegue, e não por opção própria, compreender os conteúdos relacionados à utilização numérica.

> ...os distúrbios de aprendizagem causam prejuízo significativo em áreas específicas, tais como na leitura (dislexia), matemática (discalculia), escrita (disgrafia), entre outros casos. Porém o distúrbio específico não compromete as demais áreas do desenvolvimento. Os distúrbios aritméticos, conhecidos também como discalculia, constituem-se na dificuldade específica em realizar cálculos e operações que exijam raciocínio lógico-matemático. (LUCION 2010, p. 05).

Essa situação tende a comprometer todo o aprendizado relativo à disciplina de matemática, uma vez que o conteúdo matemático é marcado pela utilização numérica e abrange situações do cotidiano do educando, como, calcular, contar, medir e localizar-se no tempo através do relógio e do calendário, entre outras situações que vão se fazer necessárias no decorrer da vida do aluno.

Este quadro além de comprometer a aprendizagem escolar, afeta psicologicamente o aluno, favorecendo o sentimento de incapacidade e inferioridade em relação a seus colegas, por consequência o quadro se agrava fazendo com que o aluno se perceba incapaz diante desse problema, tendo como opção a desistência que implica no abandono e evasão escolar.

A palavra discalculia foi dita pela primeira vez por Kosc (1974) que realizou um estudo pioneiro sobre esse transtorno relacionado às habilidades matemáticas. Para ele, a discalculia é:

> Uma desordem estrutural nas habilidades matemáticas, tendo sua origem em desordens genéticas ou congênitas naquelas partes do cérebro que são um substrato anatômico-fisiológico de maturação das habilidades matemáticas (BERNARDI; STOBAUS, 2011, p. 48).

O aluno com discalculia tende a ter sua autoestima reduzida, pois por mais que ele se empenhe em aprender o que lhe é transmitido, não consegue fazê-lo pela através da metodologia regular de ensino, utilizada normalmente no ensino regular, necessitando de um olhar diferenciado por parte do professor e da equipe de gestão escolar.

Este olhar diferenciado ou a ausência dele é um dos principais impedimentos para que o aluno seja atendido em suas necessidades, uma vez que a discalculia não é uma síndrome muito divulgada e pouco se fala sobre o assunto no ambiente escolar dificultando o acesso as informações e posteriormente o diagnóstico sobre o assunto.

É importante que se abra o diálogo na escola para tratar das dificuldades de aprendizagem e em destaque a discalculia, pois, o aluno que apresenta os indícios relacionados à discalculia, não o faz de uma hora para outra, é um processo que se mostra durante o toda a trajetória escolar,

inclusive se mostram desde o ingresso escolar.

Os educandos com discalculia apresentam grande dificuldade em aprender, assimilar e acomodar conceitos matemáticos, tipos para outras pessoas como fáceis ou iniciais como:

- Uso inicial das quatro operações simples
- Valor e relação em ter situações numéricas
- Assimilação da Tabuada, multiplicações e divisões.
- Dificuldade para aprender a identificar a hora no relógio analógico
- Dificuldade em se localizar no tempo, quanto ao calendário.

O aluno com discalculia não consegue adquirir a base matemática referente ao uso inicial das quatro operações e isso irá dificultar todo o processo, pois sem os conceitos iniciais será impossível avançar em relação às habilidades matemáticas correspondentes aos próximos níveis de ensino.

A partir deste ponto de vista é importante ressaltar que os educadores e a família estejam atentos aos sinais iniciais da discalculia que normalmente se manifestam desde o início da vida escolar da criança.

É importante, não negligenciar, não confundir com desleixo, falta de atenção ou indisciplina ou desinteresse por matemática.

A discalculia pode estar por subentendida no conceito popular “não me dou bem com matemática”, quando na verdade o desempenho matemático está comprometido pela discalculia e pode ser superado desde que a criança seja devidamente diagnosticada e encaminhada ao tratamento, obtendo apoio e estímulo na sala de aula.

> [...] constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução de problemas e busca de soluções. Propicia a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações [...] podem contribuir para um trabalho de formação de atitudes – enfrentar desafios, lançar-se à busca de soluções, desenvolvimento da crítica, da intuição, da criação de estratégias e da possibilidade de alterá-las quando o resultado não é satisfatório – necessário para aprendizagem da Matemática (BRASIL, 1998, p. 46-47).

Esta ação demanda empenho em trazer para o aluno, alternativas de atividades que favoreçam este desenvolvimento cognitivo, como jogos de tabuleiro, números móveis, jogos que requerem o pensamento matemático em sua resolução.

É importante que o professor ofereça alternativas para o aluno, durante as atividades matemática, permitir o uso da calculadora, a consulta á tabuada, esses caminhos vão facilitar e motivar o aluno com discalculia a ter mais sucesso em contato com os números.

Ladislav Kosc (1974) o primeiro pesquisador a utilizar o termo discalculia a classificou em seis tipos diferentes, porém interligados, são eles:

- Discalculia léxica: dificuldade na leitura de símbolos matemáticos;
- Discalculia verbal: dificuldades em nomear quantidades matemáticas, números, termos e símbolos;
- Discalculia gráfica: dificuldade na escrita de símbolos matemáticos;
- Discalculia operacional: dificuldade na execução de operações e cálculos numéricos;
- Discalculia practognóstica: dificuldade na enumeração, manipulação e comparação de objetos reais ou em imagens;
- Discalculia ideognóstica: dificuldades nas operações mentais e no entendimento de conceitos matemáticos.

Estar atendo ao desenvolvimento matemático dos alunos é o primeiro passo para que se possa identificar e intervir nos casos de discalculia, como citado anteriormente, os sintomas da discalculia apresentam-se desde o início da vida escolar da acriança.

Assim o olhar sensível do educador e da família tente a favorecer a superação deste desafio. Não rotular a criança como desinteressada ou outros termos pejorativos, oferecer apoio e ajuda incondicional e primordialmente encaminhar o aluno para tratamento em sala de recurso e equipe multidisciplinar é o caminho para a superação da discalculia.

TRATAMENTOS E INTERVENÇÕES

É importante que o professor, desde o início da vida escolar do aluno, tenha o olhar sensível a detectar possíveis transtornos de aprendizagem. Esta forma de perceber o aluno estende-se ao professor de matemática que por sua vez têm que ir além da mera transmissão de conceitos matemáticos, deve entender o aluno e suas limitações, desse modo as chances de a criança com discalculia ter a oportunidade de ser atendida precocemente e superar suas dificuldades matemáticas são maiores.

> diferentes habilidades podem estar prejudicadas no transtorno da matemática, incluindo habilidades linguísticas e perceptuais (por exemplo, reconhecer ou ler símbolos numéricos ou aritméticos e agrupar objetos em conjuntos), habilidades de atenção (Por exemplo, copiar corretamente números ou cifras, lembrar-se de somar os números “levados” e observar sinais de operação) e habilidades matemáticas (por exemplo, seguir sequências de etapas matemáticas, contar objetos e aprender as tabuadas de multiplicação). (BASTOS, 206, p. 202).

É preciso que a equipe escolar esteja atenta e pronta a apoiar o professor que percebe que em sua turma há uma ou mais crianças com sérias dificuldades em compreender os conceitos matemáticos e, portanto, possíveis portadores de discalculia.

Para que o aluno supere a discalculia se faz necessário que a escola se desprenda das metodologias convencionais e busque atividades que estimulem o aluno com discalculia a desenvolver o conhecimento matemático, pois segundo os dados coletados durante a pesquisa, o aluno com discalculia possui sim a capacidade de aprender matemática, mas de forma diferenciada.

A utilização de jogos matemáticos em sala de aula pode auxiliar o professor no desenvolvimento de atividades que permitam que aluno interaja mais concretamente com os números, e assim desenvolva conceito e habilidades que favoreçam a percepção matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matemática está constantemente presente no dia a dia das pessoas permeia boa parte das atividades cotidianas, e aprender matemática contribui para a comunicação e interatividade entre as pessoas e suas experiências diárias.

É possível encontrar no âmbito escolar algumas barreiras a serem ultrapassadas para que ocorra um processo de aprendizagem matemática satisfatório, como as chamadas dificuldades de aprendizagem, que além de dificultar o processo de aprendizagem, tendem a diminuir a autoestima do educando trazendo a sensação de incapacidade e inferioridade em relação aos outros.

Neste contexto é importante que o educador esteja atento ao desenvolvimento do processo de aprendizagem de seus alunos, muito mais quando se nota que a criança já apresenta dificuldades nos conteúdos matemáticos.

A criança portadora da discalculia apresenta grande dificuldade em lidar com os números, e assim não consegue ter aproveitamento adequado dos conteúdos matemáticos, essa dificuldade tende a estender-se a outras matérias, pois os números não estão restritos somente as operações matemáticas, mas estão presentes em todo o contexto da vida do educando.

Esta pesquisa aborda um tema que é pouco disseminado na escola, pouco se ouve falar em discalculia, porém não raro se encontra crianças com muita dificuldade para desenvolver-se adequadamente em relação aos conteúdos matemáticos.

A discalculia, muitas vezes é confundida e rotulada inadequadamente como falta de atenção, descompromisso ou descaso pelas atividades escolares, assim um olhar diagnóstico por parte dos educadores e da família, é fundamental para a superação deste problema.

Estar atendo ao desenvolvimento da criança em sala de aula, verificar o histórico de desenvolvimento dos anos anteriores, realizar os encaminhamentos para os especialistas e preparar atividades que promovam a resiliência do educando em relação à discalculia, são atitudes da escola que vão favorecer a superação da discalculia e promover a aprendizagem do educando.

REFERÊNCIAS

BASTOS, José Alexandre. **Discalculia: transtorno específico da habilidade em matemática**. In: ROTTA, Newra Tellechea. **Transtornos de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997. p.142.

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa em Educação Matemática**. Pro-Posições, Campinas, v.4, mar 2005, p. 14.

BERNARDI, J; STOBÄUS, C. D. **Discalculia: conhecer para incluir.** Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 47-60, jan./abr. 2011.

CAMPOS-CASTELÓ, J. (2000). **Bases neurobiológicas de los transtornos Del aprendizaje**. Revista de neurologia Clínica, 34(1), 1-7.

CORREIA, L. M. (2008). **Dificuldades de Aprendizagem Específicas – Contributos para uma definição portuguesa.** Coleção Impacto Educacional. Porto: Porto Editora.

CRUZ, V. (2009). **Dificuldades de Aprendizagem Específicas**. Lisboa: LIDEL - Edições Técnicas, Lda. **Currículo, formação docente, inclusão social, multiculturalidade e ambiente**, 2006. 14p.

Kosc, L. (1974). **Developmental dyscalculia.** Journal of Learning Disabilities, 7(3), 164-177.

LUCION, C. S. **Dificuldades de aprendizagem: formação conceitual e intervenções no contexto escolar.** In: **IV Simpósio Nacional**. VII Fórum Nacional de Educação.

AS PRINCIPAIS BARREIRAS AO DESENVOLVIMENTO DAS ARTES VISUAIS DO EDUCANDO DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR

THE MAIN BARRIERS TO THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' VISUAL ARTS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT CHILDHOOD

MANOEL MESSIAS VIEIRA NUNES
Graduação em Pedagogia pela FANAM/MG; Licenciatura Plena em Educação Física pela UNIMESP (Guarulhos); Especialista em Gestão Educacional pela FALC (Carapicuíba – SP); Coordenador Geral Projeto Handebol para todos – Guarulhos – SP.

RESUMO

O tema de que trata este artigo, é uma chamada aos educadores e à escola para a reflexão da prática pedagógica, no sentido de se identificar as barreiras ao desenvolvimento da criatividade nas artes visuais e a necessidade de mudança na educação. As razões que justificam a necessidade de práticas educacionais que possibilitem a cada aluno desenvolver o seu potencial criador de forma mais plena são várias. Uma delas diz respeito ao atual momento da História, caracterizado por um ritmo progressivamente mais acelerado de mudança. Uma segunda razão é que o perfil de profissional que está sendo exigido no mercado de trabalho hoje é o perfil de um profissional criativo. O homem deste tempo é chamado continuamente a buscar novas alternativas para solucionar questões presentes em seu dia a dia pessoal e profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Arte visual; Prática pedagógica; Criatividade.

ABSTRACT

The subject of this article is a call to educators and schools to reflect on pedagogical practice, in order

to identify the barriers to the development of creativity in the visual arts and the need for change in education. There are several reasons for the need for educational practices that enable each student to develop their creative potential more fully. One of them concerns the current moment in history, characterized by a progressively faster pace of change. A second reason is that the professional profile being demanded in today's job market is that of a creative professional. The man of this time is continually called upon to look for new alternatives to solve issues in his daily personal and professional life.

KEYWORDS: Visual art; Pedagogical practice; Creativity.

INTRODUÇÃO

A escola, como instância de formação da cidadania, assume sua função social ao garantir a todos o direito constitucional à Educação Fundamental. O processo educativo pressupõe o desenvolvimento integral e qualitativo da pessoa. Dessa forma, o desenvolvimento do potencial criador se faz mais que necessário.

A aprendizagem que permite o desenvolvimento da criatividade paralelamente ao conhecimento em si, trabalha o ser humano de forma mais integrada, pois está preocupada com todas as relações que este possa realizar durante a ação de aprender. Ela permite que este processo seja um estímulo para novas transformações, recebendo o conhecimento e construindo gradativamente seu próprio repertório interno, mental e sensorial.

O criar em situações de aprendizagem acontece quando a criança ou o jovem, ao buscar seus conhecimentos e tentar resolver situações de desafio, tem a possibilidade de encontrar soluções por vezes raras e inusitadas, ou que simplesmente sugerem relações até então pouco exploradas e pensadas.

Aprendemos quando adquirimos conhecimento. Situações de aprendizagem desafiadoras geram no indivíduo a necessidade interna básica de romper com seus próprios limites enquanto busca o novo.

Os processos criativos no ser humano constituem o ápice mais sublime de sua essência, são aqueles que o distinguem de todos os outros seres de nível inferior; estão acima dos processos conscientes e dos cognitivos. Mas, por isso mesmo, são também os mais vulneráveis às variações quando não se dão condições adequadas para o seu desenvolvimento.

Por tudo isso, a criatividade só ocorre num clima permanente que propicia a autêntica liberdade mental, numa atmosfera geral e global que estimula, promove e valoriza o pensamento divergente e autônomo, a oposição lógica, a crítica fundamentada. Este clima implica muitos esforços contra erros educativos arraigados e lutas, nem sempre fáceis, contra os mantenedores da mesmice.

O comodismo e a visão superficial, mesmo das coisas mais difíceis, levam educadores a querer encontrar uma chave, uma técnica, uma receita para tudo e a querer o resultado já. Contudo,

a educação e a formação de homens criativos exigem uma reviravolta na nossa concepção clássica de educação, dessa educação “bancária”, que consiste em transmitir o velho e fazer todo o possível para que não surja o novo.

Portanto, os educadores têm como desafio contribuir para promover mudanças necessárias no ensino, na educação formal e propiciar o desenvolvimento do pensamento crítico da autonomia intelectual, da capacidade de reflexão e ação diante da imensa gama de informações e problemas impostos como desafio a serem vencidos no exercício da cidadania.

Nesse contexto, várias são as razões apontadas para justificar a importância em promover o desenvolvimento desse potencial em todos os níveis de ensino. Uma delas, já citadas, diz respeito ao atual momento da história, caracterizado por um ritmo progressivamente mais acelerado de mudanças.

É uma exigência de nossa época e para o futuro em nossa sociedade. Isto se evidencia tanto no ponto de vista expresso por estudiosos de várias áreas do conhecimento (Bermann, 1976; Bruner, 1978; Roger, 1978; Torrance, 1972), quanto na análise crítica decorrente do esforço de interpretar a sociedade brasileira (Berger, 1980; Cunha, 1980). Uma segunda razão é que um progresso sem procedentes vem ocorrendo nas mais diversas áreas e, consequentemente, parte significativa do que a escola ensina hoje, amanhã estará superado.

Ademais, o perfil de profissional que está sendo exigido no mercado é o perfil de um profissional criativo. É, pois, indispensável propiciar ao aluno estratégias eficientes para que possam desenvolver suas habilidades para que ele tenha competência para abordar o novo, lidar com o desconhecido, enfrentar de forma efetiva as heterogêneas situações do cotidiano e resolver problemas que hoje não somos sequer capazes de antecipar.

Todavia, embora haja um consenso por parte dos educadores de que o desenvolvimento do potencial criativo do aluno, no contexto social presente, seja uma das metas educacionais mais importantes, sabe-se que pouco ou quase nada tem sido feito para favorecer seu desenvolvimento e manifestação. Autores como Alencar (1995a, 1995b, no prelo; Cohen, 1997; Furman, 1998, Necka, 1994, Sternberg, 1991; Tolliver, 1985; Toren, 1993) em diferentes países, vêm criticando a educação e a cultura predominante de aprendizagem, devido à falta de condições mais adequadas à expressão e ao desenvolvimento do potencial criador.

A criatividade foi estudada por diversas teorias filosóficas e psicológicas. Do ponto de vista das primeiras, a criatividade é vista como “inspiração divina” (Platão e Sócrates), “intuição” (Kant), “força vital” (Darwin) ou “força cósmica” (Whitehead). Dentre as teorias psicológicas, devem ser salientadas a associacionista, a gestáltica, a psicanalista e a humanista. Todas elas definiram criatividade, mas as pesquisas sobre este tema se concentram nas ideias de Torrance e Guilford.

Para essa tendência teórica, a criatividade seria um processo de avaliação da informação com vistas a detectar problemas ou lacunas, formar ideias ou hipóteses, como também modificar e verificar essas últimas, combinando produtos quer verbais, não-verbais, concretos ou abstratos. Guilford (1967), por sua vez, considera a existência de seis fatores na estrutura do intelecto as quais caracterizam a criatividade: adequação da realidade, sensibilidade, redefinição, fluência, penetração,

flexibilidade e originalidade. Este último aspecto é importante porque alguém criativo, nessa teoria, não dá muitas respostas, mas alguém que dá respostas inesperadas para um problema.

A criatividade é um fenômeno que desperta o interesse e a curiosidade do homem desde o início dos tempos. O processo de gerar novas ideias, produtos, ações, revoluções, arte, ciência, entre tantas outras coisas, parece ser um talento que a humanidade dispõe sempre que necessita de respostas ou soluções inovadoras para seus problemas e questões existenciais.

Contudo, de acordo com Torrance (1976), grande parte das definições de criatividade envolvem a produção de alguma coisa nova ou original em resultado de um processo de sentir alguma espécie de deficiência, formular ideias ou hipóteses a respeito dela, testar essas hipóteses e comunicar os resultados.

FATORES INIBIDORES DA CRIATIVIDADE NAS ARTES VISUAIS

São considerados por Sikora (1976) elementos inibidores da criatividade, em relação à cognição, os bloqueios, as estruturas rígidas de pensamento, os crivos severos de percepção do meio, a má interação entre o indivíduo e o meio, a falta de informação e experiências, a fixação na solução de problemas, os pensamentos rígidos de causa e efeito, os preconceitos e as teorias dominantes. São considerados bloqueios afetivos o medo de cometer erros, a grande necessidade de segurança, a falta de confiança na capacidade criativa, o interesse em resolver problemas com muita rapidez.

Em relação as influências do meio físico e social, considerados como inibidores da criatividade, estruturas rígidas imutáveis, fixas, pouco diversificadas, padronizadas, das coisas que nos rodeiam, Stein (1994, p. 12) diz que:

> “Estimular a criatividade envolve não apenas estimular o indivíduo, mas também afetar o seu ambiente social e as pessoas que nele vivem. Se aqueles que circundam o indivíduo não valorizam a criatividade, não oferecem o ambiente de apoio necessário, não aceitam o trabalho criativo quando este é apresentado, então é possível que os esforços criativos do indivíduo encontrem obstáculos sérios, senão intransponíveis.”

Quanto ao meio ambiente sociocultural, todas as situações de autoritarismo, alta diretividade, excesso de formalismo, críticas severas, julgamentos estereotipados, indisciplina, diminuição dos canais de comunicação são fatores inibidores da criatividade. Outros fatores culturais determinantes são as pressões de conformismo, as consequências de trabalhos alienantes e mecanicistas, a falta de lazer, o condicionamento imposto pelos meios de comunicação social.

A escola tem sido duramente criticada pelo fato de inibir a criatividade dos alunos através da imposição de padrões imutáveis, estruturas administrativas antidemocráticas, adoção de modelos de disciplina rígidos, exigência de desempenhos específicos e predeterminados.

De acordo com Alencar (1986), o ensino é visto como transmissão de informações, cabendo ao professor com o auxílio do livro – texto transmitir os conhecimentos que, por sua vez, constitui matéria prima a ser assimilada pelo aluno. A aula tende a ser expositiva e raras são as situações criadas que estimulam o aluno.

A criatividade nasce da livre expressão. Assim, tudo o que interfere nesta liberdade, torna-se um fator inibidor ao desenvolvimento da criatividade. Segundo Nachmanovitch (1993, p. 167) “a criatividade, como na vida, é um processo que envolve circuitos integrantes e interligados, de controle e alimentação entre o organismo e o ambiente”.

Dessa forma, o não funcionamento dos sistemas de governo, de produção, de cultura, de pensamento e de percepção aos quais nos acostumamos, frente a esse período de intensa transformação que vivemos, torna-se um desafio. Podemos nos agarrar ao que está passando ou já passou, ou podemos nos entregar ao processo criativo, sem nos preocuparmos com o resultado. Quem aceitar este desafio acalentará, abraçando a vida e encontrando um sentido para ela.

O potencial criador é inerente ao ser humano, mas esta capacidade muitas vezes encontra barreiras para se expressar. A inibição desse potencial resulta de experiências dissociadas da identidade do indivíduo e da restrição de sua capacidade interativa com o meio.

O que se observa na sociedade é que inúmeros são os fatores que constituem barreiras ao desenvolvimento da criatividade. Em nossa cultura, por exemplo, valoriza-se muito mais o raciocínio lógico, em detrimento da fantasia e reflexão, consideradas como perda de tempo (Adams, 1994 apud Alencar, 1994). A imaginação é pouco explorada na escola, procurando-se prioritariamente enfatizar os conhecimentos adquiridos no passado, muitas vezes insuficientes para lidar até mesmo com problemas presentes.

Ao reforçar-se o bloqueio da atividade imaginativa, outras barreiras são erguidas, como por exemplo as barreiras de natureza sensorial. “Muito pouca atenção tem sido dada à utilização dos sentidos para a estimulação das habilidades criadoras” (Alencar, 1994, p.124).

Barreiras perceptuais, por sua vez, faz com que o indivíduo, devido analisar previamente uma situação ou objeto, reforce estereótipos e preconceitos, além de lhe dificultar abertura a novas experiências. A rigidez de pensamento, portanto, impossibilita a pessoa explorar novas ideias, testar diferentes maneiras de se fazer coisas e manipular ideias divergentes.

A concepção que se tem de si mesmo pode também representar uma barreira à expressão da criatividade. Se a pessoa se percebe como pouco criativa ou incapaz de gerar ideias novas provavelmente não confirmará sua autoimagem.

> “Todo ser humano precisa de um ambiente propício à formação de uma autoimagem positiva, uma vez que aquilo que pensamos a respeito de nós mesmos influência o que podemos fazer e alcançar. Neste sentido, a figura do professor assume grande relevância, uma vez que constitui um elemento poderoso na formação de crenças e atitudes que cada aluno desenvolve a respeito de si mesmo, especialmente na infância e na adolescência. ” (Alencar 1994, p.125).

Com o exposto, fica claro que a figura do professor, pela significação que tem para seus alunos, poderá contribuir de maneira decisiva para que construam significativamente seu autoconceito. No entanto, para que isso seja possível é preciso que o professor compreenda seus próprios valores e avalie até que ponto sua figura também influencia os comportamentos dos alunos. Para motivar os alunos a aprender e propiciar condições ao desenvolvimento da criatividade, é fundamental ainda que o professor tenha competência para conhecer suas necessidades, propondo desafios adequados, levando-os a construir conhecimentos, a experimentar o sucesso e seu potencial criador e a adquirir

uma autoimagem positiva, a fim de que o prazer venha da própria aprendizagem, de sentimento de aptidão e da segurança para resolver problemas.

Outro obstáculo ao desenvolvimento das habilidades criativas são as pressões psicológicas. Muitas crianças do jardim de infância, da pré-escola e mesmo do primeiro ciclo gostam da escola. Interessa-se por aprender e explorar. Mas quando estão na terceira ou quarta série, poucos a apreciam ou sentem prazer com a própria criatividade.

Um dos piores inibidores da criatividade, porém, é mais insidioso e tão enraizado na nossa cultura que poucos o notam. Refere-se ao tempo. Se a motivação intrínseca é uma das chaves para a criatividade da criança, o elemento principal para seu cultivo é o tempo: tempo livre para que ela saboreie e explore uma dada atividade ou material, tornando-os coisa sua. Talvez um crime hediondo que os adultos cometam contra a criatividade de uma criança seja surrupiar-lhes esse tempo.

De um modo mais natural que os adultos, as crianças entram nesse estado de criatividade absolutas que é o fluxo, no qual a absorção total engendra o máximo de prazer e originalidade. No fluxo, o tempo não importa, existe apenas o momento atemporal. Trata-se de um estado em que as crianças se sentem mais à vontade que os adultos, pois estes se dão mais conta da passagem do tempo.

> A cultura da pressa significa que, constantemente, o adulto aparece no exato momento criativo em que a criança está prestes a dominar o que faz e põe tudo a perder. Há o sino da escola, que interrompe os trabalhos; a urgência das atividades extracurriculares; a agenda dos pais roubando o tempo das crianças, que disparam pela vida afora sem desdobrarem no ritmo natural. Isso, mais que qualquer outra coisa, esmagará a criatividade (Goleman, 1996, p. 236).

Pode-se concluir que, quando o indivíduo sofre uma restrição de sua capacidade criativa, suas ações tendem a tornar uma mera reprodução de um repertório cristalizado e uma reação condicionada às solicitações do mundo.

A vivência da criatividade, pelo contrário, traz para a pessoa a emoção de um profundo encontro consigo mesma, como entidade única e com uma forma singular de perceber e sentir a vida e o mundo.

ARTES VISUAIS E ENSINO

Vivemos em um momento em que, mais do que nunca, necessitamos fazer uso do nosso potencial criador. As soluções que antes tínhamos para inúmeros problemas mostram-se hoje inadequadas. Em termos da sociedade brasileira, convivemos hoje com a violência urbana, com o problema do menor abandonado, com tensões sociais, com o desemprego e com uma pobreza de grande parte da população brasileira. Tais problemas implicam que soluções mais adequadas sejam propostas.

Naturalmente, estes são problemas complexos, cuja solução não se encontra nas mãos dos educadores. Entretanto, na medida em que a escola contribui para formar no aluno o pensamento crítico e criador e não se preocupar apenas com a capacidade do aluno de reproduzir informações,

mas também de produzir conhecimento, ela dará sua parcela de contribuição para que ultrapassemos alguns dos problemas com os quais convivemos no momento e para que nos habilitemos para enfrentar problemas futuros.

Todavia, a prática educacional, principalmente no ensino fundamental e médio, tem sido de reprodução de reconhecimentos, no qual a ênfase recai no professor transmissor de informações e alunos passivos e atentos, utilizando - se de memória e não do pensamento.

Em muitas escolas constata – se que é comum a presença de currículos rígidos, posturas autoritárias, ensino não integrado, caracterizando – se como escola arcaica, nas quais práticas inibidoras têm sido comuns: ênfase na resposta certa, ênfase exagerada na reprodução do conhecimento, baixas expectativas sobre o potencial e a capacidade do aluno, ensino livresco, ênfase na obediência e na passividade. Quanto ao ambiente escolar, alguns estudos desenvolvidos entre outros por Amabile (1983), Getzels e Jackson (1962), Guilford (1987), e Torrance (1970) apontam para o papel do professor no desenvolvimento do talento criador e a predominância em sala de aula de um clima favorável a expressão da criatividade.

É importante considerar que o professor criativo nem sempre é facilitador do processo criativo do aluno. Segundo Alencar (1986, pp. 66, 67):

> "Dependendo de suas atitudes, de seu comportamento em classe, de suas expectativas com relação aos alunos, o professor poderá favorecer a aprendizagem, o entusiasmo pela busca de novos conhecimentos, e aspectos diversos do desenvolvimento social, cognitivo e afetivo do aluno, como, ao contrário, criar barreiras para este desenvolvimento, contribuindo para tornar aprendizagem em processo doloroso."

Com relação a expressão e desenvolvimento da criatividade, os aspectos mais relevantes dizem a respeito às dificuldades que os professores encontram, no sentido de preservar a criatividade do aluno e encorajá-lo a fazer uso de suas habilidades criativas.

Em nossa sociedade, a escola é o local onde se dá a produção e reprodução do saber. Cabendo a ela, portanto, cultivar vários aspectos que favorecem o desenvolvimento e a expressão das habilidades criativas. Um destes aspectos diz respeito a alguns traços ou características que têm sido pouco cultivados pelo sistema. Dentre estes, a iniciativa, a independência, a autoconfiança, a persistência, a par de uma atitude de receptividade a novas ideias, de abertura, de flexibilidade, de coragem para expor as próprias ideias e pontos de vista. Estes traços contrastam com os que têm sido mais esforçados em nossas escolas, em que a obediência, a passividade e o conformismo ocupam lugar central. Segundo Roger "O fracasso da escola está em favorecer de maneira exagerada, o conformismo, a passividade e os estereótipos que atuam como agentes inibidores da criatividade, pois embolam interesses, sensibilidades, emoções e curiosidades" (em Oliveira, 1987).

CARACTERÍSTICAS DE UMA ATMOSFERA CRIATIVA EM SALA DE AULA

Caso haja um interesse em encorajar a criatividade do aluno, é necessário que se crie um clima em sala de aula propício a seu desenvolvimento. Uma de suas características fundamentais é a receptividade a novas ideias e pode ser implementado através de muitos procedimentos. A título

de exemplo, seguem - se alguns procedimentos que atendem aquela finalidade.

- Dar chances ao aluno para levantar questões, elaborar e testar hipóteses, discordar, propor interpretações alternativas, avaliar criticamente fatos, conceitos, princípios, ideias. Além disso, o professor deve ter uma atitude de respeito pelas questões levantadas, independentemente de serem elas banais e irrelevantes ou “inteligentes” e bem formuladas.

- Dar tempo ao aluno para pensar e desenvolver as suas ideias criativas, pois nem todas as ideias mais criativas ocorrem imediata e espontaneamente.

- Criar um ambiente de respeito e aceitação mútua, no qual os alunos possam compartilhar desenvolver e aprender tanto uns com os outros e com o professor, como também independentemente.

- Estimular o aluno a habilidade de explorar consequências para acontecimentos imaginários e para outros que já ocorreram no passado ou que poderão ocorrer no futuro. Alguns exemplos de problemas que poderão ser propostos são:

- O que aconteceria se a terra tivesse vários satélites naturais?

- Como seria o Brasil se ele tivesse sido colonizado pelos espanhóis?

- Quais serão as consequências do desmatamento indiscriminado das florestas brasileiras?

- Como seria o mundo hoje, coso os nazistas tivessem vencido a Segunda Guerra Mundial?

- Encorajar os alunos a refletir sobre o que eles gostariam de conhecer melhor, ou temas os quais gostariam de realizar estudos e pesquisas.

- Desenvolver nos alunos a habilidade de pensar em termos de possibilidade, de fazer julgamentos, de sugerir modificações e aperfeiçoamentos para suas próprias ideias e proposições.

- Diante de um problema, deve permitir que os alunos sigam as diversas etapas dos processos criativos, explorando e analisando os diferentes aspectos de um problema em um primeiro momento, seguido por leituras, discussões, formulações de diferentes soluções propostas. Isto permitirá a emergência de uma possível solução mais adequada, a qual será, então, novamente testada e avaliada.

- Neste clima, o sentimento de ameaça e temor, tão frequente em nossa escola, deve dar lugar ao desejo de arriscar, de experimentar e de manipular; o medo do fracasso e da crítica, tão comuns entre nossos alunos, não deve existir. Ele implica uma sensação de liberdade para inovar e explorar, sem medo de avaliação.

- Deve-se valorizar o trabalho do aluno, as suas contribuições e suas ideias. De modo geral, em nosso meio, a tendência maior é no sentido de tecer comentários negativos, comunicando ao aluno apenas a extensão dos seus erros salientando os seus fracassos e a sua incompetência. Muito raramente, ouve - se um professor dizendo para um aluno: “Como você é capaz!” “Como a sua ideia é original!” “Como você é habilidoso!” “Como você escreve bem!”. Por outro lado, sabemos que todo ser humano, seja criança, adolescente ou adulto, tem uma necessidade básica de ser aceito,

de ser estimado, de ser valorizado, de ver as suas contribuições, os seus esforços, o seu ponto de vista, reconhecidos e valorizados; de perceber - se como tendo alguma habilidade especial.

- Encorajar o aluno a escrever poemas, histórias, trabalhos artísticos, criando o espaço para divulgação dessa produção.

- Proteger o trabalho criativo do aluno da crítica destrutiva e das gozações dos colegas.

- Usar dos recursos mais adequados à manifestação da criatividade, condizentes com o que se está ensinando no momento. Se a matéria for “Comunicação e Expressão”, não se estimula à criatividade simplesmente solicitando aos alunos para escrever sobre determinados temas e devolvendo posteriormente as redações com comentários positivo ou negativo. Para facilitar redações criativas, o professor deve fazer uso dos mais variados recursos, possibilitado às crianças trabalhar com as ideias antes de colocá-las no papel. Alguns desses recursos seriam:

- Dar oportunidade aos alunos para desenvolver sua imaginação e para elaborar ideias imaginativas com relação e um determinado tema proposto pelo professor ou pelo aluno.

- Estimular a aplicação de princípios para gerar novas ideias, como pensar em outros usos; adaptar; modificar; substituir; rearranjar; combinar etc.

- Encorajar a criação de ideias que sejam de toda a classe, antes de partir para um trabalho individual, onde as ideias do grupo possam ser aproveitadas.

- Não considerar disciplina como alunos sentados, quietos e de boca fechada. Aceitar a espontaneidade, a iniciativa, o senso de humor e a capacidade criadora como traços universais do homem, que não devem ser prescritos da sala de aula, mas devem antes ser cultivados.

- Não se deixar vencer pelas limitações do contexto em que se encontra, mas fazer uso dos próprios recursos para contornar as barreiras e dificuldades encontradas.

Acreditamos que, se houvesse um empenho por parte do professor em desenvolver uma atmosfera com algumas das características especificadas anteriormente, muito da apatia que é tão frequente em nossas escolas, possivelmente deixaria de existir.

Dizemos que a educação em uma democracia deve ajudar indivíduos a desenvolver plenamente seus talentos. Segundo Torrance (1976), recentemente houve pressões para limitar isso a talentos intelectuais. Falou-se muito em limitar o interesse da escola apenas ao pleno desenvolvimento do intelecto. Mesmo com essa definição limitada das metas de educação, as capacidades envolvidas em pensamento criativo não podem ser ignoradas.

Para Roger (1986, em Virgolim, 1994), a pessoa que deve emergir da educação, seria idealmente uma pessoa em que se pode confiar, que seja autêntica, autorrealizadora, socializada e apropriada em seu comportamento, uma pessoa criativa, uma pessoa que está sempre em mudança, sempre desenvolvendo, sempre descobrindo a si próprio, em cada momento.

Um de nossos desafios como educadores é, pois, contribuir no sentido de promover mudanças necessárias ao ensino, na educação formal, de tal forma a propiciar o desenvolvimento

das potencialidades do aluno, especialmente de suas potencialidades criativas. Como lembra Mackinnon (1959), nossa tarefa como educadores não é a de reconhecer o talento criativo após a sua expressão, mas antes a de estimar o talento quando é ainda potencial e propiciar o ambiente e as condições que facilitarão seu desenvolvimento e sua expressão.

Diante do exposto, podemos dizer que este é um desafio aos educadores de todos os níveis e ao próprio contexto escolar brasileiro, o qual se percebe que não está preocupado em favorecer a autorrealização de seus estudantes. Examinemos algumas características deste tipo de ensino:

Qualquer um de nós que folhear os livros de Ciências, de Geografia e de História que têm sido utilizados em nossas escolas, especialmente a partir da 4ª série, se surpreenderá com a quantidade de informações - datas, no mês, conceitos e princípios - que o aluno deverá dominar durante o ano letivo. Um programa de tal extensão a ser coberto num período curto (é notório que o Brasil é um dos países onde o número de horas que o aluno permanece na escola pública durante o ano letivo é dos menores), sobrecarrega sobretudo a memória do aluno, o qual encontra na escola poucas oportunidades para desenvolver atividades exploratórias, para testar ideias e para fazer uso de seu potencial criador.

Em função do extenso conteúdo do currículo, pouco tempo sobra ao aluno para explorar novas formas de pensamento, para testar novas abordagens no solucionamento de problemas e para fazer uso de formas divergentes de se lidar com o conteúdo programático.

O ensino é visto tradicionalmente como a transmissão de informações, cabendo ao professor, com o auxílio do livro - texto, transmitir os conhecimentos que, por sua vez, constituem a matéria-prima a ser assinalada e aprendida pelo aluno. Segundo esta visão se a matéria for clara, se o texto for bem escrito e o aluno receptivo, as informações contidas no livro serão adquiridas pelo aluno. Os textos tendem a ser expositivos e informativos, e raras são as situações criadas que estimulam o aluno a pensar e a raciocinar. A criança não é vista como construtora do conhecimento e a ênfase maior na memória e não na compreensão.

Para levar a cabo a sua tarefa de transmitir para o aluno os conhecimentos exigidos no programa, de tal forma que este seja capaz de reproduzi-los, exige-se que o aluno apresente certas características, como obediência e atenção. O aluno ideal, desejado por todos os professores, é aquele que permanece quieto e atento ao que o professor está comunicando, respondendo às perguntas feitas por ele; é um aluno que não questiona, não critica, que não sugere aos professores novos alternativas e novas abordagens. Este modelo de aluno ideal é mais um fator que conduz a uniformidade de comportamento, de pensamento e expressão, constituindo, ao mesmo tempo, uma barreira à diversidade e espontaneidade.

De modo geral, os professores têm baixas expectativas e pouca confiança na capacidade do aluno de ser responsável, independente e criativo, sendo ainda cépticos com relação à imensa capacidade da criança para propor novas ideias, sugerir novos caminhos e novas soluções. Estas baixas expectativas tendem a se transformar em profecias autorrealizadoras, comportando - se os alunos de acordo com elas.

Na medida em que todas as barreiras supracitadas, forem sendo gradativamente eliminadas e

técnicas de ensino criativas forem implementadas, o comportamento criativo do aluno será promovido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, tentou-se explicar que a criatividade é um elemento indispensável na prática educacional e na vida diária. É desenvolvendo as habilidades criativas que o indivíduo se torna capaz de lidar com o futuro, se tornando apto a atender às novas demandas sociais e culturais.

Um dos aspectos que precisamos salientar é que, não só a escola, mas também a família e a sociedade não podem dispensar a criatividade, precisam considerar a importância de desenvolver as habilidades criativas de seus indivíduos para que possam se adaptar e solucionar as questões e os problemas trazidos pelo progresso social, científico e tecnológico.

O objetivo geral foi analisar as barreiras ao desenvolvimento do potencial criativo no âmbito escolar, para, a partir disto, levantar discussões sobre as práticas educacionais. Tem-se constatado que a sociedade enfrenta uma profunda transformação em todos os campos do conhecimento, nos modelos de organização social, nos valores individuais e coletivos e nas atitudes. Para facilitar essa transformação, é necessário reestruturar os modelos de informação e educação, para que novos conhecimentos possam ser apresentados, discutidos e englobados no modo de viver de cada um.

Portanto, fica clara a importância de se cultivar a imaginação e a atividade criadora na escola, através de um ensino orientado para a solução de problemas novos e para a preparação do aluno para a produção do conhecimento.

Contudo, a pesquisa demonstrou que quase nada tem sido feito no sentido de desenvolver o potencial criador. O ambiente escolar, das escolas brasileiras, continua inadequados, exigindo basicamente a memorização de fatos e conceitos, com poucas atividades para o desenvolvimento do pensamento divergente do aluno, em traços de personalidade, como iniciativa, curiosidade e independência não são estimulados na escola.

A hipótese levantada pela pesquisadora foi que as principais barreiras ao desenvolvimento da criatividade pessoal do aluno são: inibição/timidez, falta tempo/oportunidade, repressão social e falta de motivação. Os resultados obtidos indicam que os distintos fatores identificados se refletem nas diversas categorias de barreiras à expressão da criatividade pessoal, sendo que aqueles fatores que dizem respeito aos aspectos relativos às barreiras emocionais e motivacionais (primeiro e quarto fatores), foram mais apontados como barreira à expressão de criatividade. Desta forma, considerando os resultados obtidos e a pesquisa bibliográfica, pode-se dizer que a hipótese foi confirmada.

Alguns professores continuam com ideias errôneas a respeito da criatividade, visualizando-a como um “dom” presente em poucos indivíduos privilegiados e que a criatividade depende apenas de fatores do próprio indivíduo, subestimando, diante de tal posicionamento, a enorme contribuição que pode ser dada pela escola e pela sociedade.

É, portanto, necessário remover essas ideias errôneas e conscientizá-los de que todo ser humano apresenta um certo grau de habilidades criativas e que podem ser aprimoradas através de

condições ambientais favoráveis e de domínios de técnicas.

Além disso, é preciso conscientizar os professores principalmente do seu poder de influência em sala de aula e de sua capacidade de contribuição para o desenvolvimento do autoconceito positivo nos alunos. Assim, então, poderá contribuir para a formação de cidadãos críticos, com capacidade de reflexão e ação diante dos diversos problemas impostos futuramente.

Apesar dos resultados obtidos e da confirmação da hipótese, ainda é necessário um estudo de maior profundidade e reflexão, uma vez que ele foi realizado em apenas uma instituição de ensino. A contribuição, a partir dos resultados do trabalho realizado pela pesquisadora, poderiam ter ajudado a escola a elaborar e sistematizar propostas e adequações curriculares que favorecessem as habilidades criativas e o pensamento criador.

Finalmente gostaria de ressaltar que o elemento criador na aprendizagem pode ser visto como agente mobilizador da ação de romper o limite, o surpreender-se diante do inesperado que desafia a ação, o superar-se enquanto processo oculto e consciente de autonomia na relação do interno com o externo. Desta maneira, o homem vive o processo de transformação de seu potencial de ser, criar, fazer, renovar e aprender.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L Soriano, **Psicologia da Criatividade**, Porto Alegre: Vozes, 1986.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. **Como Desenvolver o Potencial Criador.** Petrópolis: Vozes; 1991.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Criatividade.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993.

AMABILE, T. **The Social Psichology os Creativity.** New York: Springer, 1983.

BERGER, Manfredo. **Educação e Dependência.** 3ª ed. São Paulo: Difel, 1980.

BERMAN, Louise M. **Novas Propriedades para o Currículo.** 2ª ed. Porto Alegre: globo, 1976.

BRAGA, Amélia Eloy Santana. **Dicas Pedagógicas (II) A Monografia como trabalho Acadêmico na Graduação. Sim ou Não?** Brasília: Universo, 2000.

BRUNER, Jerome S. **O Processo da Educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 7ª ed. 1978.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **The Domain of Creativity. Trabalho Apresentado no Congresso de Criatividade.** Pitzer College, Claremont-EUA, 1988.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CROSS, Jack. **O Ensino da Arte nas Escolas**. São Paulo: Cultrix, 1983.

GOLLEMAN, Daniel & outros. **O Espírito da Criatividade**. São Paulo: Cultrix, 1996.

GETZELS, J. S. Jackson. P. W. **Creativity and Intelligence – Explorations With Gifted Students.** New York, Wiley, 1962.

GUILFORD, J. P. **Creative Research: past, present, and future.** Em Isa Ksen, S.G. (Ed). Frontiers of Creativity research – beyond the basics. New York, Búffalo, 1987.

_____**Creativity: retrospect and prospect.** In: PARNES, S. J. New York: Charles Scribner's sons, 1977.

HELMANN, Paul et Alli. **Unterricht: Analyse und planung.** Germany, hermann Schroedel Verlag, 1979.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo, Atlas,1982.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Educação Física Humanista**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

ROGERS, C. R. **Torna-se Pessoa.** São Paulo: Martins fontes, 1978

_____.**A Liberdade de Aprender em nossa Década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

SIKORA, Joachim. **Hanbrech der Kreativ-Methoden.** Germany: Quelle & Meyer Heiderberg, 1976.

STEIN, M. I. **Stimulating Creativity Individual Procedures.** New York. Academic Press, vol. 1, 1974.1974

TAFFAREL Celi Nelza Zülke. **Criatividade nas aulas de Educação Física**. Rio de Janeiro: Editora ao Livro Técnico, 1985.

TORRANCE, Paul E. **Dessarollo de la Creatividad del Aluno.** Buenos Aires: Livraria del Colégio, 1970.

_____ **Pode-se Ensinar Criatividade?** São Paulo, EPU, 1974.

VIRGOLIM, Ângela Rodrigues, ALENCAR, Eunice M. L Soriano - **Criatividade Expressaõ e Desenvolvimento,** Petrópolis: Vozes, 1994.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA INFÂNCIA

GAMES AND PLAY IN CHILDHOOD

MARCIA DA SILVA GASPAR
Graduação em Educação Física Licenciatura Plena pela Universidade de Mogi das Cruzes (1990); Pós-graduada em Gestão Escolar pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2012); Pós-graduada em Formação à distância pela Universidade Paulista - UNIP (2021) Professora de Ensino Fundamental no CEU EMEF Parque São Carlos na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O artigo tem como objetivo esclarecer aos pais, professores e leitores sobre o ato de brincar. O trabalho deste artigo na formação de professores tem como objetivo questionar, discutir e refletir a influência de jogos e brincadeiras na construção do conhecimento em crianças inseridas na Educação Infantil, tendo como eixo norteador o ato de brincar como uma forma prazerosa e construtiva de aprender. É necessário resgatar na Educação Infantil as diferentes maneiras de brincar no contexto educativo. Por este motivo, acreditamos que as atividades lúdicas possuem grande valor pedagógico e devem fazer parte dessas alternativas para serem atraentes e significativas no processo ensino-aprendizagem, pois, por meio da brincadeira ocorre o desenvolvimento físico e emocional, ao mesmo tempo que impulsiona a inteligência e os reflexos criativos.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras; Jogos; Brinquedos; Infância.

ABSTRACT

The article aims to enlighten parents, teachers and readers about the act of playing. The work

of this article in teacher training aims to question, discuss and reflect on the influence of games and play in the construction of knowledge in children in Early Childhood Education, with play as a pleasurable and constructive way of learning as the guiding principle. The different ways of playing in the educational context need to be revived in early childhood education. For this reason, we believe that playful activities have great pedagogical value and should be part of these alternatives in order to be attractive and meaningful in the teaching-learning process, because through play, physical and emotional development takes place, while at the same time boosting intelligence and creative reflexes.

KEYWORDS: Play; Games; Toys; Childhood.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo contribuir para a conscientização da sociedade para a importância das brincadeiras e dos jogos lúdicos na vida das nossas crianças. Brincar é uma importante forma de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu cotidiano. O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem.

O lúdico tem principalmente a função de oportunizar a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão do mundo. O jogo compreendido sob a ótica do brinquedo e da criatividade, deverá encontrar maior espaço para ser entendido como educação, na medida em que os professores compreenderem melhor toda a sua capacidade potencial de contribuir para com o desenvolvimento da criança.

Apresentaremos uma ampla revisão bibliográfica sobre a importância das brincadeiras e dos jogos lúdicos, assim como a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil. O jogo tem um papel muito importante, pois facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, favorece a comunicação, expressão e construção do conhecimento. Tentando assimilar as características do brinquedo e da brincadeira, no qual o brinquedo é um objeto que instiga a curiosidade a da criança e na brincadeira interage com outras crianças, consigo e com o meio ao seu redor e a importância de uma escola bem-preparada e de um professor de educação infantil comprometido, pois só assim o trabalho terá seu real sentido, verdadeiro e funcional da educação lúdica.

Enfatizaremos a importância do brincar na colaboração para o desenvolvimento infantil, contribuindo para o aprimoramento da capacidade humana, envolvendo o ser humano de forma integral nos aspectos cognitivo, afetivo, social e cultural.

Sistematizar o brincar significa uma reorganização da prática pedagógica desempenhada pelo educador, prática essa que deve abandonar os moldes da educação bancária e absorver o lúdico por meio dos jogos como o instrumento principal para o desenvolvimento da criança. Os jogos e as brincadeiras orientadas pelo educador têm um papel fundamental na educação das crianças, pois desenvolvem os aspectos no nível psicológico, intelectual, físico- -motor e social. Os espaços físicos são importantes no ambiente escolar e os materiais didáticos pedagógicos, assim como os

planejamentos e projetos pedagógicos para desenvolverem os jogos e brincadeiras de forma segura, divertida, prazerosa e saudável.

COMO OS JOGOS E BRINCADEIRAS SE CONSTITUEM?

Os estudos com jogos e brincadeiras iniciaram-se no séc. XVI e seus primeiros estudos foram realizados em Roma e Grécia, destinados ao aprendizado das primeiras letras. Mas com o advento do cristianismo, houve decadência nessas atividades, pois acreditavam que era algo ruim para as crianças. Na época do Renascimento, o jogo perdeu esse caráter reprovativo e voltou à sua ideia original, quando passou a fazer parte do cotidiano dos jovens como diversão. Froebel é o reformador pedagógico que fez mais que todos os restantes juntos, por dar valor à educação, ao que os alemães chamam "método de desenvolvimento pela atividade espontânea", que permite plena expressão, porque os atos da criança que joga são o resultado de suas próprias decisões e motivações e não um ato obedecido.

Segundo Kishimoto (1998) Fröebel foi o primeiro a introduzir a brincadeira no contexto infantil, pois foi o criador do “Kindergarten" jardim de infância. Ele argumentava que na educação inicial da criança o brinquedo é um processo essencial, principalmente na educação pré-escolar, pois ele considerava que a criança desperta suas faculdades próprias mediante estímulos, revolucionando a educação infantil com essa proposta.

Com o advento da Contemporaneidade, os jogos e as brincadeiras tornaram-se fundamentais à educação infantil e posteriormente no séc. XXI ao Ensino Fundamental. Grandes contribuições teóricas enfatizam a necessidade de maior dedicação ao método, chegando-se à conclusão de que, com a brincadeira, a criança passa a fazer novas descobertas, desafios e tem o seu desenvolvimento trabalhado por meio da aprendizagem. O Ministério da Educação e Cultura (MEC), também dá a sua contribuição com propostas educacionais. Tais propostas enfatizam a importância das atividades lúdicas, como um meio de auxiliar no desempenho da criança.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) verifica-se que, as brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais entre outros propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica. No ato de brincar, sua inteligência e sua sensibilidade estão sendo desenvolvidas.

O Referencial Curricular Nacional para A Educação Infantil ressalta ainda que, jogos de escuta dos sons do ambiente, de brinquedos, de objetos ou instrumentos musicais entre outros são algumas sugestões que garantem às crianças os benefícios e alegrias que a atividade lúdica proporciona e que, ao mesmo tempo, desenvolvem habilidades, atitudes e conceitos referentes à linguagem musical. Nos mostra que os primeiros anos de idade são propícios para aprendizagem das linguagens dos sons, pois é na infância que a criança começa perceber e entender o que é a linguagem musical, observando e ouvindo sons e reconhecendo as diferenças entre eles.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº. 9.394 de 1996 destaca em seu Art.29.

que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade Os jogos e as brincadeiras permitem que a criança em grupo, estabeleçam relações ricas de trocas e que tenha condições de aprender a lidar com regras, estimulando o seu interesse nas atividades propostas.

Para poder ensinar o aluno, é necessário que o professor estabeleça contato amigável, seus ensinamentos devem proporcionar à criança, meios e habilidades para melhor compreender o mundo e se relacionar com ele. Trabalhando com seriedade o professor terá futuros educandos autônomos, confiantes e críticos.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil os momentos de jogos e brincadeiras devem se constituir em atividades permanentes nas quais as crianças poderão estar em contato também com temas relacionados ao mundo social e natural. O professor poderá ensinar às crianças jogos e brincadeiras de outras épocas, propondo pesquisas junto aos familiares e outras pessoas da comunidade e/ou em livros e revistas. Para a criança é interessante conhecer as regras das brincadeiras de outros tempos, observar o que mudou em relação às regras atuais, saber do que eram feitos os brinquedos no passado.

Como o aparecimento da tecnologia atualmente, a escola tem uma grande preocupação em trazer de volta as brincadeiras na vida dessas crianças, pois muitas brincadeiras se perderam no tempo, ganhando a atenção das crianças. Antigamente, as brincadeiras e os jogos eram praticados nas ruas, envolvendo adultos e crianças. Nos dias de hoje é nítida a mudança que ocorreu em relação aos jogos e brincadeiras nos diversos contextos sociais. Entretanto, é notável que o prazer de brincar continue presente em todas as gerações, faltando apenas estimular essas brincadeiras em seu dia a dia. Por intermédio dos jogos que a criança tem a oportunidade de se expressar, socializar e conhecer seus sentimentos e emoções. Porém, atualmente notamos que o tempo destinado ao brincar tem se tornado cada vez mais escasso, nas escolas e até mesmo com as famílias. Além disso, as crianças encontram dificuldades de brincar, por não existir ambientes adequados e seguros. Assim a escola seria um lugar propício a essas brincadeiras, como pular corda, amarelinha, pião, escravos de jó, cantigas de roda, enfim variedades de brincadeiras perdidas no tempo. Entretanto, o professor da Educação Inicial e Ensino Fundamental, terá que saber utilizar esses elementos que não são novos, mas que trazem novos significados dentro das novas práticas educacionais. Sendo necessário, portanto, que ele tenha em mente que o aluno brinca e esse brincar não pode e não deve ser aleatório, as brincadeiras devem respeitar a cultura de cada um. Os educadores têm uma tarefa importante na prática do ensino, por meio da utilização dos brinquedos, jogos e brincadeiras no ensino. Na área da educação infantil, a utilização da brincadeira é proposta como forma de facilitar o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. As crianças possuem uma natureza que vivenciam o mundo de um jeito muito próprio. Por meio do brincar, conhecem os princípios elementares para seu desenvolvimento respeitando as regras e valores. O exemplo disso pode ser observado nas brincadeiras em que o aluno tem que jogar ou brincar em dupla, ou ainda quando precisa dar alguma resposta, mas precisa esperar sua vez. São importantes também as brincadeiras em que o aluno tenha a oportunidade de colocar-se no lugar do outro, ou mesmo quando tem que se colocar no lugar do adulto. É nesse momento que temos a oportunidade de observar como esse

aluno desenvolve seu senso ético e como vê o outro colega. O professor deve levar em consideração que a brincadeira também pode promover frustrações, quando envolve situações de perda e ganho, porém o mais importante é ter em vista que esse processo de frustração é essencial para que a criança amadureça cognitivamente e seja preparada para viver em sociedade.

JOGOS E BRINCADEIRAS

O lúdico se relaciona essencialmente ao brincar, que é uma ação criativa e recreativa tanto física como mental, na qual a criança se desenvolve espontaneamente ao realizar as atividades que para ela são prazerosas. Por meio dessa ação o indivíduo reproduz um discurso externo e o internaliza, formando assim o seu próprio pensamento.

Piaget (1998) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa.

O termo “brinquedo”, empregado por Vygotsky (2002) num sentido amplo, se refere ao ato de brincar. É necessário ressaltar também que embora ele analise o desenvolvimento do brinquedo e mencione outras modalidades (como, por exemplo, os jogos esportivos), dedica-se especialmente ao jogo de papéis ou à brincadeira de “faz-de-conta” (como, por exemplo, brincar de polícia e ladrão, de médico, de vendinha etc.). Este tipo de brincadeira é característico nas crianças que aprendem a falar, e que, portanto, já são capazes de representar e de se envolver numa situação imaginária.

> A imaginação é um modo de funcionamento psicológico especificamente humano que não está presente nos animais nem na criança muito pequena. É, portanto, impossível a participação da criança muito pequena numa situação imaginária. Ela tende a querer satisfazer seus desejos imediatamente: ninguém jamais encontrou uma criança muito pequena, com menos de três anos de idade, que quisesse fazer alguma coisa dali a alguns dias, no futuro (VYGOTSKY, 1984, p. 106).

Na visão sócio-histórica a brincadeira, o jogo, é uma atividade específica da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. É uma atividade social humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Brincando a criança se torna espontânea, desperta sua criatividade e interage com o mundo interior e exterior. Essa atitude é fundamental na vida das crianças, pois é por meio dela que se pode expressar a emoção.

De acordo com Vygotsky (1988) por intermédio do brinquedo 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 de 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.

Com base nesse novo olhar sobre a infância, uma outra concepção de educação vem sendo pensada para essa faixa etária. Procurar redimensionar a educação infantil incorporando os aspectos

culturais implica em afastar a ideia que considera a criança como estar em preparação para uma outra etapa da vida. O meio no qual a criança vive apresenta-se carregado de significados, de ideologia, história e cultura. Assim sendo, não cabe pensá-la de forma abstrata.

> Segundo Vygotsky, o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam. (VYGOTSKY 1994, apud MUNIZ, 1999, p. 23).

Pode-se compreender que no curso da história, em tempos diferentes, existiram brinquedos diferentes. Em um primeiro momento os brinquedos confeccionados pelas crianças, o tempo das bonecas de pano, dos carrinhos de madeira, dos cavalos de pau, das brincadeiras de amarelinhas, das cantigas de roda, com o cenário natural da noite, e o mistério das estrelas, em que a subjetividade da criança se fazia de uma criança para outra e da criança com a mãe.

Conforme afirma KISHIMOTO (2003):

> “tempo em que se preservava o sonho e os limites se definiam no aprendizado de uma relação que é essencialmente lúdica - a relação de uma criança com a outra”. (KISHIMOTO,2003, p. 9).

A atividade lúdica é muito importante para o desenvolvimento sensório motor e cognitivo, tornando-se desta forma uma maneira inconsciente de se aprender. A introdução do lúdico na vida escolar do educando é uma maneira eficaz de dinamizar o seu aprendizado e o desenvolvimento de habilidades, perpassando vivências infantis para imprimir-lhe concepções de adulto, os conhecimentos e principalmente a forma de interagir.

O termo jogo é diferente do termo brinquedo. Ou seja, o brinquedo pode ser compreendido de forma estrita como sendo o objeto que serve para as crianças brincarem, enquanto o termo jogo ao se referir a uma ação lúdica envolve situações estruturadas pelo próprio tipo de material como no xadrez, trilha e dominó. Enquanto os brinquedos podem ser usados de variadas formas, em muitos casos os jogos já trazem regras intrínsecas.

Considera-se um forte aliado no processo de socialização dos indivíduos, favorecendo especialmente o crescimento pessoal e a constituição de uma ação cooperativa. Nesse sentido, colabora para o desenvolvimento da linguagem oral, do pensamento associativo, habilidades auditivas e sociais, por meio da construção de relações espaciais.

Por meio dos jogos os alunos exercitam a autonomia e a cidadania, uma vez que desenvolvem a capacidade de julgar, argumentar, raciocinar e chegar a um consenso.

> “As teorias que discutem os processos internos relacionados com o comportamento lúdico focalizam o jogo como representação de um objeto” (KISHIMOTO, 2003, p. 10).

Esse conhecimento é fundamental para que se tenha uma comprovação da importância do lúdico no desenvolvimento infantil.

> É válido considerar que nem sempre jogo significa atividade lúdica. Denomina-se jogo, situações como disputar uma partida de xadrez, um gato que empurra uma bola de lã, uma tabuleiro com piões e uma criança que brinca com boneca (KISHIMOTO, 2003, p. 3).

O jogo, para ser lúdico precisa gerar uma tensão positiva suficiente para não prejudicar o aprendizado do aluno, tem que levar a não frustração.

Nesse sentido, ao considerar jogo como sendo um divertimento, brincadeira, passatempo

sujeito a regras que devem ser observadas quanto se joga é evidenciar indubitavelmente a sua contribuição para o desenvolvimento infantil. Além de balanço, oscilação, astúcia, manobra, o jogo amplia a noção espaço temporal das crianças, evidenciando a importância de sempre oferecer meios ao crescimento do indivíduo na aprendizagem, como pessoa, e não precisam estar necessariamente dentro de uma competição entre grupos em que um tem de ganhar e outro tem de perder.

Desta forma, entende-se que jogo pode ser considerado o mais eficiente meio estimulador da inteligência, permitindo que o indivíduo realize tudo que deseja. Quando joga, passa a viver quem quer ser, organiza o que quer organizar, e decide sem limitações. Pode ser grande, livre, e na aceitação das regras pode ter seus impulsos controlados. Brincando dentro de seu espaço, envolve-se com a fantasia, estabelecendo um gancho entre o inconsciente e o real.

Assim, o jogo é toda e qualquer atividade que impõe desafios, seja, por exemplo, um jogar com as palavras por meio de uma conversa, de uma pergunta, de um olhar, enfim, desde que o outro esteja estimulado. O jogo, em si próprio, precisa trazer os segredos e respostas para que se desvende os enigmas da vida.

> Acredita-se que o jogo é uma atividade preparatória que colabora para o desenvolvimento físico do organismo. Da mesma forma que os jogos dos animais constituem o exercício de instintos básicos e necessários, como os de combater ou caçar, também o indivíduo que joga desenvolve suas percepções, sua inteligência, sua curiosidade em estar experimentando, além de seus valores sociais. É pelo fato de o jogo ser um meio tão valioso e eficiente na aprendizagem, que em todo lugar em que se consegue transformar leitura, cálculo, ortografia em brincadeiras, observa-se que os alunos se apaixonam por essas ocupações tidas comumente como maçantes (REGO, 1995, p. 80).

Assim, os jogos na concepção desta autora precisam ser rigorosamente estudados e analisados para serem de fato eficientes, porque aqueles que são ocasionais, e que não passam pela experimentação e pesquisa, são ineficazes.

Ao mesmo tempo, uma quantidade exagerada deles sem que estejam devidamente associados aos conteúdos e aos objetivos dentro da aprendizagem, também não tem nenhuma valia. Podem até partir de materiais que o professor tenha disponível em sala, porém precisam atentar para a forma como devem ser trabalhados.

O jogo e a brincadeira constituem essencialmente uma situação de aprendizagem. Pois as regras e o uso da capacidade imaginativa proporcionam à criança comportamentos a mais do que habitualmente realiza. Neste a criança age como se fosse maior que a realidade, tendo assim o seu desenvolvimento estimulado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é um comportamento complexo e estudado por diversos autores e em diversas perspectivas. Conforme o apresentado no texto acima se pode perceber que a perspectiva evolucionista nos fornece uma visão do fenômeno que engloba vários aspectos, o que é ideal no estudo da brincadeira. Este comportamento, por ser multifacetado, necessita de vários pontos de vista para ser entendido. Os aspectos culturais e biológicos interagem de tal forma que é impossível separá-los

totalmente: não se pode deixar de lado os aspectos culturais e do contexto que incluem o lugar onde a criança brinca e as crenças dos cuidadores, e não se pode deixar de lado os aspectos biológicos do desenvolvimento que foram selecionados ao longo de milhares de anos. Nesse sentido, seria importante desenvolver estudos nesta área, a fim de observar e verificar mais profundamente como ocorrem essas interações a fim de conhecer mais profundamente esse comportamento. A produção de conhecimento acerca da brincadeira é importante e se faz necessária para que as pessoas que estão diretamente em contato com as crianças (pais, professores, e outros profissionais envolvidos) estimulem mais esse comportamento, bem como propiciem um ambiente em que o brincar ocorra de forma mais enriquecedora. Os adultos devem trabalhar para que os riscos sejam diminuídos e os benefícios sejam aumentados. Por fim, este artigo nos leva a pensar a criação de espaços que sejam propícios para a brincadeira, como na criação de brinquedotecas. Essas seriam uma alternativa para falta de espaço e tempo para brincar, já que muitas crianças vêm passando o dia nas escolas. Na brinquedoteca, por meio do prazer do brincar e da ressignificação do contexto que as cerca, as crianças têm a possibilidade de desenvolver-se integralmente, nos âmbitos social, afetivo, físico e cognitivo. Percebe-se que é relevante levar o leitor a perceber e entender algumas considerações a respeito da inteligência da criança, por isso entende-se que inteligência é a investigação da novidade com adaptação contínua de situações novas. Por tais fatos, há a necessidade de educar e ensinar os pré-escolares com a aplicação de atividades lúdicas. Quando a criança brinca ou pratica exercícios motores, ela combina diferentes ações motoras entre si, divertindo-se em repetir várias vezes os mesmos esquemas, porém modificando cada repetição de um movimento. Os movimentos da criança, são representados no seu cotidiano e sua percepção perante o espaço, a partir da leitura de mundo, a criança finge ações como: dormir, levar a mão à boca como se estivesse comendo. Atitudes essas representantes da construção de esquemas mentais. Esses esquemas simbólicos indicam um delineamento de representação ou evocação de uma situação afastada já vivida, marcando o início da representação e, considerando os exercícios motores simples e os símbolos lúdicos da brincadeira simbólica.

A criança necessita ter um desenvolvimento hormônio, lúdico, que inclui aprender a ouvir opiniões diferentes e a contra-argumentar, estabelecendo comparações objetivas entre várias maneiras de se compreender um mesmo fato, para que possa contribuir para torná-la apta, favorecendo a troca de experiências, por estar baseada na relação intrínseca. Os conhecimentos linguísticos, sociais e cognitivos, adquiridos por meio da prática pedagógica lúdica constituem formas isoladas, que originam as práticas que ampliam as possibilidades de intervir nos aspectos do conhecimento infantil. A participação em jogos contribui para a formação de atitudes sociais como respeito mútuo, cooperação, obediência às regras, senso de responsabilidade, senso de justiça, iniciativa pessoal e grupal. O jogo é uma forma de vínculo que une a vontade e o prazer durante a realização de uma atividade. O ensino utilizando meios lúdicos cria ambiente gratificante e atraente, servindo como estímulo para o desenvolvimento da criança. Como atividade da qual se esperam resultados mensuráveis em termos de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** v. 1. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

MUNIZ, Luciana **Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural**. São Paulo: Papirus, 1999.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança.** Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1988.

CURRÍCULO ESCOLAR ATIVO – CAMINHO PARA INCLUSÃO E EQUIDADE

ACTIVE SCHOOL CURRICULUM - THE ROAD TO INCLUSION AND EQUITY

MÁRCIA REGINA BARRELLI
Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1991); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade FGF (2011) Especialista em Arte Educação Faculdade HSM (2015); Graduação em Artes Visuais Faculdade Unar (2020); Supervisora Escolar aposentada (Rede Municipal de São Paulo); Professora Especialista em cursos livres de Pós-Graduação; Professora de Educação Infantil Cei Ceu Jardim Paulistano (Rede Municipal de São Paulo). Contato: E-mail: mrbarrelli@gmail.com; Instagram: marciabarrelli1969.

RESUMO

Este artigo propõe uma breve reflexão acerca da relação entre currículo, diversidade e educação inclusiva, no sentido de pensarmos e indagarmos sobre a potencialidade das propostas pedagógicas e do currículo, como agenciadores de relações balizadas pelos princípios da igualdade e da equidade. As questões que incomodam os educadores são muitas: Quais conflitos e divergências presentes no binômio educação/inclusão? Como podemos lidar pedagogicamente com a diversidade? O que entendemos por diversidade? O que entendemos por igualdade, equidade? Como tem sido praticada uma educação inclusiva? Que diversidade pretendemos que esteja contemplada no currículo das escolas e nas políticas de currículo? Quais mecanismos adotaremos garantir a participação efetiva dos envolvidos nas propostas pedagógica, curriculares das escolas? Neste artigo, não pretendemos esgotar, nem mesmo responder definitivamente às aflições, mas sim, oferecer “pistas” para esclarecer sobre o conceito de currículo, e seu trânsito na educação/inclusão. Assim, mapear o trato que já é dado à diversidade pode ser um ponto de partida para novos equacionamentos da relação entre diversidade e currículo. Para tanto, é preciso debatermos sobre a concepção de educação/currículo, pois há uma relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas, e debater sobre a construção dialógica das propostas curriculares que são vivenciadas com os alunos das escolas públicas brasileiras, em busca de uma educação integral, com vistas à transformação, à igualdade, à equidade.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Diversidade; Educação Inclusiva; Equidade; Inclusão.

ABSTRACT

This article proposes a brief reflection on the relationship between the curriculum, diversity and inclusive education, in order to think about and question the potential of pedagogical proposals and the curriculum as an agent of relationships based on the principles of equality and equity. The questions that bother educators are many: What conflicts and divergences are present in the education/inclusion binomial? How can we deal with diversity pedagogically? What do we mean by diversity? What do we mean by equality, equity? How has inclusive education been practiced? What diversity do we want to be included in the school curriculum and curriculum policies? What mechanisms will we adopt to guarantee the effective participation of those involved in schools' pedagogical and curricular proposals? In this article, we don't intend to exhaust or even definitively answer these concerns, but rather to offer "clues" to clarify the concept of curriculum and its transit in education/inclusion. In this way, mapping out how diversity is already dealt with can be a starting point for new approaches to the relationship between diversity and the curriculum. To this end, we need to debate the concept of education/curriculum, since there is a close relationship between the way diversity is viewed and dealt with pedagogically and the concept of education that informs educational practices, and to debate the dialogical construction of curricular proposals that are experienced with students in Brazilian public schools, in search of an integral education, with a view to transformation, equality and equity.

KEYWORDS: Curriculum; Diversity; Inclusive Education; Equity; Inclusion.

INTRODUÇÃO

Iniciando esta reflexão, faz-se necessária a exposição de alguns conceitos, concepções e provocações. Partindo do pressuposto que o currículo é uma fonte inesgotável de possibilidades, que pode contribuir para democratização do ensino a partir de conteúdos escolares que atendam às diversidades dos alunos, trilhamos em uma concepção de currículo, que contemple a realidade de interesses e aspirações dos educandos, as condições de aprendizagem, econômicas, sociais, culturais, potencialidades e limitações, bem como os recursos disponíveis.

Assim, podemos definir e caracterizar o currículo como:

- o acervo de conhecimentos, hábitos, habilidades e atitudes;
- o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos de uma sociedade;
- tudo que poderíamos chamar de dimensão cultural e cognitiva;
- guia – o quê, para quem, quando e como ensinar, o que e como avaliar;

- construção a partir do projeto político pedagógico vinculado à aprendizagem escolar refletido na ação docente;

- um instrumento com abrangência, flexibilidade, operacionalidade, que permite adequação.

- permite diversificar e flexibilizar o ensino-aprendizagem atendendo diferenças individuais, identificando as necessidades educacionais especiais, incluindo professores, serviços de apoio e outros recursos.

- Currículo – é um importante elemento constitutivo do projeto político pedagógico, e implica, a interação entre os sujeitos do processo educativo, pressupondo a produção, a transmissão e assimilação de conhecimentos historicamente produzidos. Em uma determinada concepção o currículo, pode se referir à organização do conhecimento escolar, mas não é uma mera simplificação de rol de conteúdo. O currículo não é um instrumento neutro, expressa uma ideologia, uma cultura, não pode ser separado do contexto social. No próximo item vamos discutir mais sobre a identidade da escola quando expressamos o currículo "escolhido" com o projeto político pedagógico, lembrando aqui, que balizamos nosso estudo de planejamento e de projeto político pedagógico na inovação emancipatória, então, portanto, o currículo definido terá papel fundamental para contestar, resistir e transformar.

REFLETINDO SOBRE CONCEITO DE CURRÍCULO

Ante as considerações iniciais sobre currículo, tratamos da educação inclusiva, adotando-a como visão de vida, mais do que um projeto educacional. É um movimento que veio para questionar, confrontar e reestruturar o modo de organização escolar que tem como característica básica a homogeneidade entre os alunos. Dessa forma, a educação inclusiva impõe a necessidade de as escolas de todos os níveis e modalidades de ensino rever sua organização, seus conteúdos e programas, suas metodologias e didáticas, seus critérios de aprovação e reprovação, ou seja, seu currículo. A concepção de currículo para incluir é um processo que está em construção e se faz a cada momento que consegue diminuir práticas rotineiras de segregação e discriminação oferecendo oportunidades adequadas de aprendizagem e participação para aqueles indivíduos que durante o processo histórico da humanidade foram excluídos.

No entanto, a tradição educacional brasileira em torno do currículo é presidida pela lógica do controle técnico. O currículo tem sido inspirado no paradigma técnico-linear de Ralph Tyler (1975), como uma questão de decisão sobre objetivos a serem atingidos, "grades curriculares" que definem as disciplinas, tópicos de conteúdo, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação de objetivos preestabelecidos, chegando à escola como pacotes que devem ser aplicados pelos professores em suas salas de aula. Esse caráter prescritivo do currículo acaba se distanciando, e muito, daquilo que acontece, de fato, na sala de aula.

Conceber o currículo sob a ótica da educação inclusiva implica compreendê-lo como um processo dependente da participação dos sujeitos envolvidos na ação educativa. Segundo Valle e Guedes (2003), o currículo deve ser planejado e coordenado de maneira que assegurasse, a cada

aluno, a aquisição dos conhecimentos e as habilidades essenciais respeitando a diversidade. Segundo Blanco e Duk (1997), a existência de currículos abertos e flexíveis é uma condição fundamental para que se possa responder às diferentes necessidades dos alunos e dos contextos socioeducacionais em que se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem. A resposta às necessidades especiais dos alunos deve ser buscada no currículo comum, realizando-se ajustes e adaptações precisas, como via básica para que seja assegurada a igualdade de oportunidades. Deve ser proporcionado ao aluno um currículo equilibrado, que contemple suas necessidades individuais, sem perder de vista os objetivos que são perseguidos com os outros.

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

"Responder à diversidade significa, para Ginè (2004), romper com o esquema tradicional em que todas as crianças fazem a mesma coisa, na mesma hora, da mesma forma e com os mesmos materiais".

O desafio da escola para todos, inclusiva, está posto, sendo que a ação pedagógico-educativa e a prática docente, requer uma dinamicidade curricular que permite o processo ensinar-aprender ajustar-se às necessidades dos alunos.

Não se trata de um novo currículo, mas de um currículo dinâmico, um instrumento útil, flexível, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos, promovendo o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e situações reais de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, a afirmação de Guiné "Responder à diversidade significa, romper com o esquema tradicional em que todas as crianças fazem a mesma coisa, na mesma hora, da mesma forma e com os mesmos materiais", nos remete, mais uma vez, à desconstrução do paradigma da escola tradicional, centralizadora, homogeneizadora, pensando em novas concepções de educação, de currículo, de ensino, de aluno, de sala de aula, de recursos e estratégias, de organização de tempos e espaços, enfim, refletir sobre a ideia que todos somos diferentes.

Segundo Guiné (2004), as decisões tomadas no projeto da escola para responder às diversidades se concretizam na sala de aula, pois, é nesse espaço que ocorrem os processos de ensino e aprendizagem, sendo esse contexto o que mais influência no desenvolvimento dos alunos. Entendendo o termo "sala de aula", como espaço de ensino-aprendizagem, visando a real participação dos alunos, as adaptações curriculares podem responder à afirmativa de Guiné, oferecendo oportunidades educacionais favoráveis, buscando a participação de todos os alunos nas atividades desenvolvidas, não necessariamente do mesmo modo, no mesmo tempo, nem com a mesma ação ou grau de abstração. Ao fazer adaptação curricular a referência inicial é o currículo regular, os objetivos fundamentais e os conteúdos mínimos aos quais deve ter acesso qualquer criança, inclusive aquelas que apresentam necessidades educacionais especiais, nas distintas etapas educativas.

Para que tudo isto aconteça, os educadores e gestores educacionais precisam de envolvimento e crença na educação inclusiva, estudando, refletindo, conhecendo e discutindo o projeto político-

pedagógico da escola com todos os segmentos que fazem parte da ação educativa, o que implica dar voz a todos, estabelecer parcerias, diagnosticando e delineando as necessidades do grupo e as características próprias de cada aluno.

> "O currículo, como espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. [...]o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais...Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimento. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz." (SILVA, 1999, p.27)

A IDENTIDADE DA ESCOLA E O CURRÍCULO

Toda escola deve ter uma alma, uma identidade, uma qualidade que a faz ser única para todos que nela passam uma parte de suas vidas...Esse vínculo cognitivo e afetivo deve ser construído a partir das vivências propiciadas a toda a comunidade escolar. Já vimos e discutimos que o projeto político pedagógico, em construção coletiva, dialógica e participativa deve contribuir para criar ou fortalecer a identidade da escola. A comunidade escolar deve levantar:

- as características atuais da escola;
- suas limitações e possibilidades;
- os seus elementos identificadores;
- a imagem que se quer construir quanto a seu papel na comunidade em que está inserida;
- a pluralidade de seus atores e autores.

Ao delinear o horizonte, aonde se quer chegar – o desejo, o coletivo da escola, elabora, entre outros elementos constitutivos do projeto político pedagógico, a Proposta Pedagógica, que vai englobar o conjunto de experiências e práticas pedagógicas educativas, que convencionaremos chamar de Currículo, salvo melhores ou diferentes definições, já que o conceito de currículo não é de simples formulação. Tomaz Tadeu da Silva, em sua obra Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo -, percorre este árduo caminho de definição de currículo, e revela logo na introdução que *"...a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética questão central é: o quê? Para responder a essa questão as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade..." (Silva, T.T., 1999, p.14).*

Entretanto, salientamos que a questão básica do currículo: o que os alunos devem saber? Qual o conhecimento deverá fazer parte do currículo? Percebemos então, o momento e os critérios das escolhas, que não serão neutros, e se relacionarão com as concepções e necessidades da sociedade e da comunidade, das relações de poder, com as questões da diversidade, das necessidades especiais, das contradições, das tensões, dos conflitos, dos autores e atores do processo educativo, e todo o envolvimento na discussão e engajamento com projeto político-pedagógico com vistas à emancipação.

Vale ressaltar que nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, não podemos pensar apenas em conhecimento, pois currículo é uma questão de identidade. Portanto, o currículo é um meio de atribuição de sentido às diversas atividades realizadas no interior da escola, por ser intencional e sistemático, implicando na elaboração e realização de todo o programa de experiências pedagógicas, incluindo a avaliação a serem vivenciadas em sala de aula e demais espaços da escola. Pensando assim, a prática educativa escolar, dependerá, da concepção de currículo expressa na proposta pedagógica da escola. Tradicionalmente – escolas públicas têm a sua prática pedagógica determinada ou por orientações oriundas das secretarias de educação ou pelos próprios livros didáticos:

- uma prática curricular pobre, que não leva em conta nem a experiência trazida pelo professor, nem a trazida pelo aluno, ou mesmo às características da comunidade;

- restringe a autonomia intelectual do professor e o exercício da sua criatividade. Não permite que a escola construa sua identidade.

Não se trata de tarefa fácil, pois se estabelece uma contradição entre o discurso e a prática, quando os sistemas oferecem autonomia para as escolas elaborarem seus projetos políticos pedagógicos e oferecem apresentam os documentos curriculares oficiais. É da maior importância que a escola se fortaleça, discuta, construa seu projeto, sua identidade, elabore seu currículo, dialogando criticamente, conquistando sua autonomia.

Um projeto político pedagógico coletivamente construído não garante à escola que ela se transforme “magicamente” em uma instituição de melhor qualidade, mas certamente permitirá que seus atores tenham consciência de seu caminhar, entendam e interfiram em seus limites, aproveitem melhor as potencialidades e equacionem de maneira coerente as dificuldades identificadas. Assim será possível, numa perspectiva participativa e democrática pensar em um currículo verdadeiramente significativo, em um processo de ensino aprendizagem com melhor qualidade e aberto para uma sociedade em constante mudança; a escola terá aguçado seus sentidos para captar, interferir e transformar estas mudanças favoráveis à vida das crianças, jovens, adultos, seres humanos comuns, plurais, alunos de nossas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, no Brasil, dispositivos legais consolidam a organização curricular, buscando garantir a flexibilidade e as possibilidades de aprendizagem assegurando o respeito às diferenças, visando, assim, o currículo para uma educação inclusiva. São eles: Constituição do Brasil, Plano Decenal de Educação, LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular (debate e organização atual). Pôr em prática todas essas ideias e princípios que arrolamos durante esta atividade, é desafio constante na escola pública regular, onde o tratamento curricular adequado deve atender à educação de todos, em suas peculiaridades, necessidades e diversidades, no entanto, muitos de nós, enquanto educadores, ainda esperamos alunos homogêneos, que aprendem as mesmas coisas e da mesma maneira.

Faz-se necessário vislumbrar o desenvolvimento integral dos educandos, o fortalecimento das políticas de igualdade, equidade e à educação inclusiva, além de garantir as condições necessárias para que sejam assegurados os direitos de aprendizagem de todos respeitando a diversidade em todos seus aspectos.

Acreditamos na implementação de um Currículo que acontece por meio de “currículos locais”, vivos, ativos, dinâmicos, o quais seus atores e autores tenham autonomia para organizar, num processo dialógico e participativo, seus próprios percursos formativos, a partir de sua identidade, realidade, condições e necessidades.

“O Currículo da Cidade estrutura-se com base em três conceitos orientadores:

Educação Integral: Tem como propósito essencial promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando as suas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural.

Equidade: Partimos do princípio de que todos os estudantes são sujeitos íntegros, potentes, autônomos e, portanto, capazes de aprender e desenvolver-se, contanto que os processos educativos a eles destinados considerem suas características e seu contexto e tenham significado para suas vidas.

Educação Inclusiva: Respeitar e valorizar a diversidade e a diferença, reconhecendo o modo de ser, de pensar e de aprender de cada estudante, propiciando desafios adequados às suas características biopsicossociais, apostando nas suas possibilidades de crescimento e orientando se por uma perspectiva de educação inclusiva, plural e democrática.”

(Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Tecnologias para Aprendizagem. São Paulo: SME/COPED, 2017, p.12)

REFERÊNCIAS

BLANCO, R, Duk,C.A. **A integração dos alunos com necessidades especiais na região da América latina e Caribe.** IN MANTOAN, M.T. A integração de pessoas com deficiência – contribuições para uma reflexão. São Paulo: Memnon,1997.

GUINÉ, C.; RUIZ, R. **As adequações curriculares e o projeto de educação do centro educacional.** In: COLL, C; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação – necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PADILHA, P.R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola.** São Paulo, Instituto Paulo Freire, 2003.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Coordenadoria Pedagógica.** Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Tecnologias para Aprendizagem. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo [1949] 1975.

VALLE, M. H. F.; GUEDES, T. R. **Habilidades do professor frente à inclusão**. In: SOBRINHO, F. P. N. (Org.). Inclusão educacional: pesquisa e interfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF MUSICALIZATION IN CHILD DEVELOPMENT

MARIA ALDENIR DE JESUS SANTANA
Graduação em pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Herminio Ometto, conclusão no ano de (2008); Especialista em Alfabetização e letramento pela Faculdade Faconnect, conclusão no ano de (2019); professora de educação Infantil e ensino fundamental I.

RESUMO

Pesquisas e estudos diversos mostram que os educadores contemporâneos precisam pensar em propostas pedagógicas e vivências em que a musicalidade se faça presente nos seus planejamentos e no dia a dia do trabalho desenvolvido na Educação infantil. Esses mesmos estudos relavam que a trabalho com a música possibilita que as crianças se desenvolvam de forma lúdicas nas mais diversas linguagens, sendo elas: a socialização, coordenação motora, capacidade de expressão, percepção espacial, coordenação motora, criatividade e habilidades essenciais relacionadas as questões socioemocionais. Portanto é necessário que não só e educador, mas todos os envolvidos nesse processo tenham formações e competências para observar e desenvolver atividades em que a música possa se fazer presente, potencializando assim habilidades que acompanham as crianças não só na educação infantil, mas que as acompanham para toda vida.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagens; Música; Formação; Educação Infantil.

ABSTRACT

Research and various studies show that contemporary educators need to think about pedagogical proposals and experiences in which musicality is present in their planning and day-to-day work in early childhood education. These same studies report that working with music enables children to develop in a playful way in a wide variety of languages, including: socialization, motor coordination, the ability to express oneself, spatial perception, motor coordination, creativity and essential skills related to socio-emotional issues. It is therefore necessary that not only the educator, but everyone involved in this process has the training and skills to observe and develop activities in which music can be present, thus enhancing skills that accompany children not only in early childhood education, but that accompany them for life.

KEYWORDS: Languages; Music; Training; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

Ao examinarem os percursos da música, verifica-se que a musicalidade caminha concomitantemente com o ser humano.

Em consequência disso acreditamos ser mister a musicalidade na infância, fomentando a ludicidade e o desenvolvimento do indivíduo.

A observação crítica de fatos históricos revela, o porquê da importância de se fomentar a presença da música cotidianamente como ferramenta de grande ênfase para contemplar o pleno desenvolvimento da criança pequena.

Contudo, temos o intuito com este artigo de enfatizar e fomentar a importância da presença da musicalidade na Educação Infantil, tanto quanto, destacar a necessária formação e a mediação do professor da pequena infância.

Sendo assim, é mister na Educação Infantil a música como linguagem intrinsecamente atrelada as propostas de vivências. Quando se trata de crianças pequenas, nem sempre a música é vista como parte da infância com a qual a criança se expressa, inclusive a criança com necessidades especiais.

Esta pesquisa justifica-se pela importância de a música favorecer a inserção da criança no universo da comunicação não apenas social como a existência da cultura das diferentes infâncias.

Sendo assim, esse trabalho tem como intuito elucidar a musicalidade como, linguagem fundamental da infância.

A observação crítica de fatos históricos dos percursos da Educação infantil, percebe-se que mesmo na contemporaneidade ainda há dificuldades por parte de professores e educadores da pequena infância em trabalhar, reconhecer e introduzir a música no cotidiano da Educação Infantil

como ferramenta para que a criança fortaleça a autoestima, autoconhecimento, sendo a mesma grande promotora sociocultural das infâncias.

Portanto faremos um estudo embasados sobre a música e a sua presença na infância embasados em Gardner (1996), Teca Alencar Brito (2009), Barbiere (2012), Coelho (2006), Lima (2009), como também em documentos como: Rede em Rede (2011), Orientações Curriculares (2012) e Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998).

PERCURSOS DA MÚSICA

A trajetória da música deu início concomitantemente com os caminhos iniciais da humanidade. Por esses fatos, podemos afirmar que a música exerce grande influência para toda vida do ser humano.

Teorias e pesquisas diversas apontam a presença da música desde os primórdios. Assim a compreensão do que é importante a presença da musicalidade desde a pequena infância é fundamental.

Teca Alencar de Brito (2003), a autora discorre que desde os tempos mais arcaicos os sons já existiam, que paulatinamente será reconhecido como música e através da crença transformaria "os seres humanos em seres musicais" o qual produziam sons significando-os no seu cotidiano, no qual se acreditava mitologicamente.

A autora afirma que, a origem musical tem diferentes facetas culturalmente na humanidade, sendo que a interpretação e entendimento e definição aconteceram de variadas maneiras de acordo com a época, pensamentos, crenças, cultura e "concepções estéticas" vigentes.

Sendo assim, teoricamente muitos pesquisadores afirmam que percursos da musicalidade aconteceram de variadas maneiras e de acordo com a época e sociedade cultural.

> Para ter ideia de como era a música na antiguidade, é preciso coletar informações na forma de objeto, desenhos e textos. Esse trabalho, geralmente é feito por pesquisadores que investigam, estudam e contam para o mundo a história da música. Essas pesquisas têm revelado um mundo para lá de fascinante. Pois a história da música não é só a história dos instrumentos musicais: é também um relato social que nos fala muito sobre vários aspectos da vida das pessoas que viverem antes de nós (Coelho, 2006, p.8).

Coelho (2006) enfatiza que é inato a humanidade a experenciar os "sons, barulhos", consequentemente saber qual o som de vem de cada coisa.

Já os primatas e as tribos iniciaram e experenciavam os sons por diversos motivos e necessidades diferentes. Além de ser prazerosamente, enfatizando assim o início da música, e que reproduziam cotidianamente em suas tarefas.

De acordo com Coelho (2006), simular a música é mágico; pois a música transforma os sentimentos em positividade, ou seja, "sempre de bem com a vida".

Sendo assim, os sons estão intrinsecamente em todos os lugares do universo, onde todos

os animais, os elementos da natureza emitem sons, cada qual com suas características, sendo eles sons graves ou agudos "... o vento parece estar querendo nos contar uma história..."

> A música começa dentro da gente. Quando nasce, cada criança já tem no próprio corpo, vários instrumentos musicais: a voz para cantar, as mãos para bater palmas, e o coração pulsando como um tambor; marcando o caminhar pela vida com seu ritmo constante, acompanhada pelo sopro leve da respiração. Para acompanhar o som das palmas, o ser humano criou flautas, tambores, guitarras, cuícas, violinos, trombones entre outros. E aprendeu a criar conjuntos maravilhosos misturando vários deles, como fazem as baterias das escolas de samba, as orquestras, os corais, os grupos de rock ou de samba e tantos outros (Coelho, 2006, p.6).

Portanto, a história da música está intrinsecamente atrelada ao próprio ser humano, desde o seu nascimento poderá retirar do seu corpo variados sons musicais.

Ainda Coelho (2006) p.8 destaca que, "... Conhecer a música de milênios atrás é como montar um quebra-cabeça sem ter todas as peças". Sendo que, nos primórdios dos primeiros seres humanos não houve como fazer registro sonoro da música, por isso não temos ideia de como era tocado nesse período. Mas através de objetos, desenhos rupestres e textos podemos abstrair informações, trabalho que é feito por estudiosos que pesquisam, estudam e compartilham para todos a "história da música".

Através dessas pesquisas podemos imaginar o universo maravilhoso da origem da música, concomitantemente descrever a vida e hábitos em sociedade da época.

Coelho (2006) afirma: Em cada lugar do mundo a música é diferente dos demais. E em cada canto os povos têm uma forma ou maneira específica de cantar e tocar seus instrumentos musicais, paulatinamente ocorrem as trocas e misturas entre as diferentes culturas, assim iniciando um novo tipo musical.

De acordo com as Orientações Curriculares (2012): A criança pequena ao ser inserida no contexto da Instituição de Educação Infantil, já adentra esse novo ambiente com uma bagagem musical e cultural do contexto familiar em que se encontra inserida. Assim, música e canções já estão intimizado alfabeticamente através da voz dos responsáveis, promovendo interações dos vínculos familiares. Concomitantemente, essas músicas, canções e brincadeiras cantadas conectará a criança no universo cultural de infância que a criança vivencia, ou seja, contexto em que essa criança vive.

Portanto é fundamental para a criança pequena a música, pois, promoverá não só a socialização, mas também, descortinara desde muito cedo o maravilhamento cultural.

BENEFÍCIO DA MUSICALIZAÇÃO NAS DIFERENTES INFÂNCIAS

De acordo com o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI, 1998) A introdução da música na Educação Infantil deve abordar a ideia de que é uma das maneiras com a qual as crianças e os bebês podem se expressarem, incluindo as com "necessidades especiais educacionais". Ainda assim tem a ênfase na aquisição do equilíbrio da autoestima e autoconhecimento, destacando a socialização que proporciona.

Ainda o documento citado, destaca o objetivo para a proposta da musicalização na pequena infância, ou seja, a criança de (0 a 3 anos) inserida na Educação Infantil é desenvolver-se como ouvinte, a percepção e discriminação de sons como também a realização que a criança desenvolve com a música, sendo a brincadeira musical ao iniciar, ou seja, o maravilhamento através de toda ludicidade que a música pode proporcionar, como a introdução de maneira prazerosa na cultura concomitantemente intimizando com a produção e apreciação musical.

O RCNEI (1998) já para criança de (4 a 6 anos) contempla a criança com poder de explorar e identificar os elementos musicais, sendo o documento indica a relação podendo promover a expressão e o conhecimento através da percepção, destacando assim as ações, tais como a improvisação composição e interpretação sendo, a música que historicamente e culturalmente através de sua produção musical sempre se destacando.

O RCNEI (1998) sinaliza que no fazer musical da criança da pequena infância, ou seja, de (0 a 3 anos) podem proporcionar a exploração dos sons e silêncios, sendo o interpretar da música, ou experienciar em jogos e ritmos do brincar. Nessa fase, destaca-se o apreciar, relacionar e se expressar musicalmente.

Já para as crianças nas Instituições de Educação Infantil de (4 a 6 anos) o RCNEI (1998) sinaliza que nesta fase se amplia complexamente o fazer musical, sendo as ações para proporcionar o desenvolvimento, destacando as características dos “sons e silêncios”, que fazem parte da linguagem musical tais como “alturas dos sons, duração, intensidade e timbre como também a velocidade da densidade das produções musicais” devendo favorecer também, a ampliação do repertório musical e contemplando a ludicidade na infância pela música, através das brincadeiras com ritmos, danças e expressões corporais.

O RCNEI (1998), ainda destaca que nessa mesma fase de (4 a 6 anos) deve-se proporcionar a escrita de diferentes ritmos musicais, contemplando as diferentes culturas das infâncias, como também destaca o “conhecimento sobre a forma musical, com frases, partes e elementos que se repetem além dos conhecimentos que contextualizam as produções musicais”.

O trabalho com a música na pequena infância é de suma importância para o pleno desenvolvimento da criança, nessa fase em que ela se encontra na Educação Infantil.

Gardner (1996) afirma, que há uma “inteligência musical” que seleciona com a competência de organização de sons de acordo com a criatividade e a forma de discriminar os elementos que constituem a música. A valorização da musicalidade é essencial pedagogicamente, sendo a “linguagem musical” fundamental na infância, promovendo a significação de aprendizagens.

Pesquisadores e estudiosos afirmam que é na infância que a criança pequena tem maiores números de aquisições do conhecimento. Que inclusive acompanhará a criança pela vida inteira.

Para Vygotsky (1998), na estrutura da linguagem a criança inicia isoladamente palavra por palavra e paulatinamente inicia pequenas frases, que tornar-se complexas, e finalmente início “períodos completos”. É mesmo falando inicialmente palavras soltas, semanticamente corresponde uma oração por inteiro, através das suas significações. Igualmente acontece com a música, à criança

consegue se “expressar musicalmente” por partes da música isoladamente, porém, essas partes da música está repleto de sentido. Assim nessa fase da pequena infância que evidencia o quanto a criança já se apropriou da “linguagem musical”. O autor afirma que concomitantemente a aquisição da música está para a criança a linguagem musical.

De acordo com o RECNEI (1998): O trabalho com a música deve ser integrado com as demais áreas de conhecimento especificas a cada faixa etária, como também enfatiza as linguagens da infância (movimento, expressão cênica, artes visuais etc.) contemplando a parceria com os demais projetos.

Contudo, é necessário destacar as especificidades do próprio trabalho com a música, sendo a música a maneira com a qual a criança pequena poderá se expressar. Assim, a música possibilita acessibilidade para crianças e bebês se expressarem contemplando ainda a criança com necessidades especiais.

Também, a musicalidade proporciona a ampliação da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, favorecendo a socialização.

Através do contato cotidiano com a música poderá proporcionar a criança na Educação Infantil inúmeros benefícios, além de contemplar a inserção social, as trocas entre as variadas culturas de crianças advindas das diferentes infâncias que convivem concomitantemente na Educação Infantil contemporânea, através de atividades planejadas e brincadeiras.

Assim Lima (2009) enfatiza que: Brincar na infância, é uma das maneiras de dar continuidade para humanidade, contemplando ações para o pleno desenvolvimento da criança pequena.

A autora enfatiza que, a “sobrevivência” da humanidade não é apenas biológica, ou seja, a perpetuação da espécie e concomitante com a cultura, e até biologicamente falando, a espécie humana precisam da aquisição das maneiras de se comunicar culturalmente. E a cultura promove essa comunicação, tais como, a flexibilidade e tolerância das crianças maiores com relação as crianças menores, contemplando a “formação das novas memorias. Assim acontece na brincadeira “A linda rosa juvenil”.

> A brincadeira utiliza a imitação (estratégia principal de aprendizagem neste período), desenvolve a memória operacional pela sequência de quadros e por ser uma brincadeira coreografadas a memória auditiva (lírica da cantiga, rima ou ritma) e contribui para o desenvolvimento da fala. Contribui ainda para o movimento da circularidade e a percepção de si mesmo e do outro no espaço (ligados ao desenvolvimento espacial). Pela história cantada e pela encenação, estruturas pela música, há uma mobilização do sistema emocional, importante para a representação formação de imagens no cérebro e da imaginação (Lima, 2009, p.15).

PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL CONTEMPORÂNEA

O Professor da Pequena Infância contemporânea teve que ressignificar o seu “olhar” para novas infâncias, que convivem concomitantemente na Instituição de Educação Infantil.

> Muito se tem a considerar sobre as diferenças culturais e suas infâncias na formação dos indivíduos que nela convivem. A diversidade de modelos culturais nos remete para a importância do entendimento destas diferenças e a influência de alguns elementos na dinâmica

> social. Os rituais, festas, costumes traduzidos, nas mais diferentes formas de comemorar, entristecer, lidar com cotidiano, nos mostram que as sociedades são extremamente diferentes, embora com alguns elementos bastantes parecidos (Silva, 2005, p.23).

Sendo que, nesta faixa etária o Cuidar e o Educar estão intrinsecamente atrelados. E o professor tem que, assim como todos na Instituição de Educação Infantil que são considerados educadores, pois participam diariamente da convivência com essas crianças ensinando e as educando-as paulatinamente todos da comunidade de ensino da pequena infância promoverem o cuidado concomitantemente com educar, sempre considerando as especificidades da criança pequena, e as singularidades das diferentes infâncias.

Contudo, a música se coloca para Instituição de Educação Infantil tal como, ferramenta que o professor poderá utilizá-lo em inúmeros contextos cotidianos.

De acordo com as Orientações Curriculares (2012): quando o professor canta para a criança estimula o despertar do “vínculo emotivo”, e ênfase maior quando ela há fisicamente. O professor poderá contemplar uma criança por vez contando em suas ações de cuidados, e outros vezes para o grupo todo estimulando a atenção e socialização das crianças com seus pares.

Estando atento como cada um reage aos estímulos sonoros, o que mais apetece a criança e suas reações. Reações que podem ser percebidas através “do choro”, do olhar ou de como a criança se expressa corporalmente.

Sendo que, o professor da pequena infância é imitado pela criança, ou seja, ele se torna referência comportamental, é preciso que o professor cante diariamente com as crianças, que elas gostam muito, promovendo a ludicidade, e momentos que a criança pequena possa se comunicar e resolver consigo mesma, seus entraves diários de suas informações e do contexto em que se encontram inseridas. Freire (2000) p.58 “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde, ninguém nasce educador ou marcado para ser educador, a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanente, na prática e na reflexão sobre à prática”.

O professor é mister nas organizações de tempos e espaços que promovam não a compreensão exata da musicalidade, mas sim, o maravilhamento e a sensibilidade.

A cada fase do desenvolvimento a criança modifica, amplia e desperta de maneira diferenciadas para a musicalidade, fomentado pelas ações do professor que deverá proporcionar o contato com diferentes materiais musicais, ou até mesmo canções contadas na rotina diária.

Percebe-se que na pequena infância, quais são as músicas que as crianças pequenas gostam, pois elas demonstram através de suas expressões corporais, quanto mais houver estímulos musicais, mais as crianças poderão avançar em seus conhecimentos, podendo mediá-los na construção de “objetos sonoros e instrumentos musicais” significando e intimizando com a música de diferentes formas, do experienciar a convivência cotidiana com a musicalidade.

Também as crianças maiores já têm a competência e poderão ser incentivadas em formar frases musicais junto com seus pares, sempre, com a mediação do professor.

De acordo com o Caderno do Rede-Formação de Professores da Prefeitura Municipal de São

Paulo (2011), o documento discorre sobre a voz e fundamental na formação do ser humano. Assim a voz, que além de ser de origem filosófica e psíquica ao mesmo tempo emocional. Sendo mister para que o ser humano possa se comunicar e perpetuar os conhecimentos da humanidade, sendo elaborado como “a linguagem verbal”.

Na Instituição de Educação infantil, esse processo de aquisição da fala e concomitantemente da comunicação é um processo cotidiano. Na escola da pequena infância a criança experenciam diariamente diferentes maneiras de testarem sua voz, sendo que a partir disso “criam e assumem padrões de modelos e vocalização”.

Ainda de acordo com o documento Rede em Rede (2011) citado, ele oferece uma proposta para que os professores e educadores da Instituição de Educação Infantil pensem sobre como a musicalidade é trabalhada com a pequena infância:

1 – Na Instituição de Educação infantil tem um ambiente favorável com qualidade de som? E o equipamento é adequado para absorver os ruídos, que podem onerar a audição de todos na Instituição de Educação Infantil?

2 – É pensado ou planejado e fomentado dentro da prática Pedagógica espaços para pesquisas sonoras feitas pelas próprias crianças?

3 - É oportunizado para crianças pequenas a compartilhar e escutarem as músicas dos seus gostos?

4 – As crianças contempladas além do compartilhamento das músicas, como também a oportunidade de serem apresentadas as novas músicas.

5 – Diversidade de músicas que são oferecidas para o grupo são variadas “do ponto de vista da origem da musicalidade”, ou seja, contempla a musicalidade de diferentes origens, etnias e gêneros musicais?

6 – Existe um planejamento prévio e intencionalmente propicio aos momentos de escuta musicais para crianças com intuito de auxiliá-las a reconhecer a qualidade dos sons?

7 – É criterioso a escolha musical adequada para crianças pequenas? E essa oferta musical acontece cotidianamente?

8 – Há a oportunidade de a criança escutar não só as músicas infantis, como também contemplar a criança com a experiência de ouvir aspectos de qualidade dos sons e dos diferentes instrumentos musicais?

9 – Dentro da Instituição de Educação Infantil oportuniza-se para a criança pequena a construção e a exploração de instrumentos musicais com intuito de favorecer a escrita infantil.

A importância do professor da pequena infância em planejar as ações cotidianas, se questionando de que maneira a música será introduzida na sala de vivências das Instituições de Educação Infantil, segundo o critério de saber o que irá contemplar, através da linguagem musical, o que favorecerá e significará para essas crianças pequenas.

Sabendo-se que, a criança ao experienciar a musicalidade cotidianamente poderá ter o benefício do universo lúdico, do sonho do impossível, podendo experenciar outros universos muito diferentes de suas realidades.

Barbiere (2012) confirma a necessidade de formação dos professores diferenciados, atentos às especificidades e singularidades da pequena infância, que crianças possam experenciarem com qualidade as "questões que ensinam a criança pensar", ou seja, significar e ressignificar as atividades cotidianas sempre planejadas e com as interações com as linguagens da infância.

> É uma formação que fala da vida, dos sons do mundo, dos gestos das pessoas, do movimento, das cores, das luzes, dos espaços dos ambientes, dos cheiros, das texturas e das percepções. Por exemplo como nossa mão percebe determinada superfície? Como sentimos as coisas? Se estivermos abertos para perceber e sentir, comunicaremos a nossos alunos, e eles vão se sentir à vontade para isso também (Barbieri, 2012, p.147).

Ainda a autora afirma, ser fundamental a reflexão ao ser professor na pequena infância. Acredita-se que professores que trabalham na Instituição de Educação infantil revisitem e pensem nas suas práticas pedagógicas, para que aconteçam inúmeras formas diferenciadas, contemplando e ampliando sua formação de educador. Apesar de historicamente existir uma tradição entre os professores da Instituição de Educação Infantil e da observação e do incentivo para o pleno desenvolvimento da criança pequena.

Assim, na contemporaneidade, ou seja, no século XXI a reflexão nas instituições de Educação Infantil se tornou-se de grande ênfase para o pleno desenvolvimento da criança pequena e de acordo com Oliveira (2002) p.43: De acordo com a visão Educacional, combater a "exclusão social e auxiliar a criança nas aquisições do conhecimento, desde a pequena infância, ensinando as "diferentes linguagens, valores culturais, padrões estéticas e formas de trabalho baseados em preceitos científicos, além de propiciar-lhes o conhecimento de algumas tecnologias presentes em suas culturas". Sendo assim, e provendo a formação de uma criança ímpar, de acordo com suas particularidades e especificidades.

As infâncias do novo século trouxeram no seu bojo, essas crianças diferenciadas, pois advém de diferentes infâncias que necessita do professor mediador pronto para ressignificar seus saberes e aprendizagens, procurando a melhor maneira de trabalhar na Educação Infantil, a fim de alcançar todas essas novas infâncias. Tendo como ferramenta de grande alcance a música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos neste novo século XXI, o paradoxo de inúmeras mudanças entre elas se encontra a Educação infantil, que passou a fazer parte da Educação Básica. E foi consolidada com novas políticas públicas que embasaram as instituições.

As diferentes infâncias na contemporaneidade, convivem concomitantemente na escola da pequena infância, trazendo cada criança na sua bagagem a história social e cultural de cada uma.

E entre essas infâncias culturais a que mais se destaca é a linguagem musical. Por contemplar através da musicalidade saberes socialmente construídos há milênios. Construindo através da música

cotidianos das salas de vivências das infâncias maneiras lúdicas de se comunicarem e expressarem os seus reais sentimentos, inquietude e até sofrimento.

Incentivando a todas as crianças, através da mediação consciente dos professores e educadores o pleno desenvolvimento da criança da pequena infância.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância**. São Paulo, Blucher, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto de Educação Fundamental, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Teca, Alencar. **Música na Educação Infantil: proposta para formação integral da criança.** 2ª ed. São Paulo Peirópolis, 2003.

COELHO, Nelly, Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil.** São Paulo, Moderna, 2006.

GARDNER, H. **Mentes que criam: Uma anatomia da criatividade observada através das vidas.** Porto Alegre, Artemed, 1996.

LIMA, Elvira Souza. **Escrita para todos: a aplicação da neurociência na docência e na aprendizagem**. São Paulo, Interalia, 2009.

OLIVEIRA, Zilma, **Ramos de. Fundamentos e Métodos.** São Paulo, Cortez, 2002.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES. **Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas.** Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo, SME/DOT, 2012.

REDE EM REDE. **Narrativas Infantis no jogo do faz-de-conta: a formação continuada na Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação, São Paulo, SME / DOT, 2011.

SILVA, Léa Stahischmidt. **O brincar como portador de significados e práticas sociais.** Revista do Departamento de Psicologia, UFF, Niterói, v.17, nº, jul/dez, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo, Martins Fontes, 1998.

LÍNGUA INGLESA X “CURRÍCULO EM AÇÃO” – ANÁLISE DO MATERIAL DE LÍNGUA INGLESA PRODUZIDO PELA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SP

ENGLISH LANGUAGE X "CURRICULUM IN ACTION" - ANALYSIS OF ENGLISH LANGUAGE MATERIAL PRODUCED BY THE STATE OF SP EDUCATION DEPARTMENT

MARIA CAROLINA TONON DA SILVA
Graduação em Letras pela Universidade Cruzeiro do Sul em 2004; Especialista em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário de Jales em 2020, em Neuropsicopedagogia pela Universidade FGP. Mestre em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa pela Funiber. Professora de Ensino Fundamental II, e Médio- Língua Inglesa - na EMEF Alexandre de Gusmão, Professora de Educação Básica – Língua Inglesa - na EE Professora Eliza Rachel Macedo de Souza.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar uma parte da análise realizada como monografia de mestrado em Linguística aplicada ao Ensino de Língua Inglesa sobre o material de Língua Inglesa da Secretaria do Estado de São Paulo, intitulado de “Currículo em Ação” utilizado no 6º ano do Ensino Fundamental II na disciplina de Língua Inglesa. O material foi criado pela COPED em 2018, e é fornecido aos estudantes da rede estadual de São Paulo. O material apresenta o foco na metodologia CLIL – Content and Language Integrated Learning, um ensino destinado ao conteúdo da Língua Inglesa como objeto de estudo e outras disciplinas e ao mesmo tempo, a Língua Inglesa como veículo de comunicação, promovendo interação, comunicação e aprendizado baseado em Língua Franca.

PALAVRAS-CHAVE: : Língua Franca; CLIL; Currículo em Ação; Língua Inglesa.

ABSTRACT

This article aims to present part of the analysis carried out as a master's thesis in Linguistics applied to English Language Teaching on the English language material of the São Paulo State Secretariat,

entitled "Curriculum in Action" used in the 6th year of Elementary School II in the English language subject. The material was created by COPED in 2018, and is provided to students in the São Paulo state network. The material focuses on the CLIL - Content and Language Integrated Learning - methodology, teaching the content of the English language as an object of study with other subjects and, at the same time, the English language as a vehicle for communication, promoting interaction, communication and learning based on Lingua Franca.

KEYWORDS: Lingua Franca; CLIL; Curriculum in Action; English Language.

INTRODUÇÃO

A Língua Inglesa tem sido considerada uma língua de comunicação devido ao termo Língua Franca, em que a comunicação se baseia por mensagens e interpretação, sendo escrita ou falada, de forma em que o falante não precisa ter totalmente o domínio da Língua Inglesa como segunda língua, mas que consegue se comunicar dentro do possível (GRADDOL, 2006).

Considerando esse mundo globalizado atualmente, a Língua Inglesa vem ganhando seu espaço e sendo ressignificada considerando o ensino de Língua Estrangeira, com o foco em comunicação. (GRADDOL, 2006).

Esse artigo tem a finalidade de apresentar a efetividade e a análise do material fornecido pela COPED (2018), em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em que utiliza a Língua Inglesa como Língua Franca e a base do material consiste na metodologia CLIL - Content and Language Integrated Learning, um ensino destinado ao conteúdo da Língua Inglesa como objeto de estudo e outras disciplinas e ao mesmo tempo, a Língua Inglesa como veículo de comunicação. Além de descrever os objetivos de aprendizagem que o material oferece, diagnosticar a coerência do material com o Currículo Oficial de Língua Inglesa e se há efetividade no material analisado em relação a metodologia CLIL.

Por ser um material amplo que envolve todas os anos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, o ano escolhido foi o 6º justamente por ser o primeiro da série, sendo o primeiro contato com a Língua Inglesa para muitos estudantes da rede pública estadual de São Paulo.

Considerando esses aspectos, a análise foi baseada em documentos oficiais norteadores da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, Currículo Oficial da Língua Inglesa, a BNCC (2018), Marco Comum Europeu – CEFR (CAMBRIDGE, 2011), que define o nível linguístico de falantes da Língua Inglesa, e documentos que deram suporte a análise da metodologia CLIL.

Os autores e obras em destaque na pesquisa foram Graddol (2006), CEFR (CAMBRIDGE, 2011), BNCC (2018), Currículo Paulista (2017), Richards (2006) e alguns documentos fornecidos pela Universidade FUNIBER (2019).

DESENVOLVIMENTO

CLT- COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING – ENSINO DE ABORDAGEM COMUNICATIVA

De acordo com Richards (2006), a abordagem Comunicativa no Ensino de Línguas apareceu em 1970 e foi uma influência na inovação em conceitos de metodologias, assim sendo chamado de Humanístico. Alguns estudiosos consideraram o indivíduo como centro do processo, presente em CLIL, a metodologia abordada na elaboração do material analisado (RICHARDS, 2006).

O método humanístico reflete um processo de aprendizagem oposto ao produto, ele avalia o processo em si, dando oportunidade a todo instante ao aprendiz (RICHARDS, 2006; FUNIBER, 2019). Diante desse cenário, uma nova visão de linguagem: abordagem lexical e aprendizado baseado em tarefas/problemas (RICHARDS, 2006; FUNIBER, 2019) ou conhecido como CLT – Communicative Language Teaching – uma série de abordagens que prioriza a comunicação natural da língua (RICHARDS, 2006; FUNIBER, 2019).

De acordo com o CLT, a comunicação é o foco, e o ensino de gramática deve ser gradual e aumentado implicitamente de acordo com o nível linguístico adquirido, não deve ser abandonado, mas não é o foco do ensino (RICHARDS, 2006; FUNIBER, 2019). Em CLT, língua é vista como sistema de expressão de significado, não apenas um sistema de regras (RICARDS, 2006; FUNIBER, 2019).

Uma das formas do CLT, é o ensino baseado em tarefas, pode ser visto na metodologia CLIL, em que o foco é baseado no contexto educacional, competências comunicativa e linguística são engajadas no significado do conteúdo apresentado. (PRABHU, 1987). Para o autor, a língua não é instantânea, ela é adquirida por operações internas do sistema de regras abstratas e princípios, em que o foco está no aprendiz e não na língua (FUNIBER, 2019).

Aprendizagem baseada em tarefas/problemas em CLT é uma possível forma de aprendizado pois combina comunicação, língua e situações reais, as orientações são dadas, os aprendizes são preparados para cada tarefa, as operações e/ou comandos são dados e a língua é apresentada, seja como veículo de comunicação, seja como objeto de estudo e/ou ambos concomitantemente e isso acontece na metodologia CLIL, com o ensino de Língua Franca (FUNIBER, 2019).

CURRÍCULO OFICIAL DE LÍNGUA INGLESA E OUTROS DOCUMENTOS OFICIAIS

A língua Inglesa ocupou o espaço nas escolas brasileiras e em São Paulo, sendo mais específico, o Ensino de Língua Inglesa como Língua Estrangeira tem sido abordado nas escolas. Após muitas mudanças nas legislações voltadas ao ensino de línguas e o contexto histórico, a Língua Inglesa passou a ser definida e utilizada como Língua Franca devido ao mundo globalizado (GRADDOL, 2006).

Em 1996, a LDB (Brasil, 1996), Lei de Diretrizes e Bases e outros documentos oficiais têm evidenciado e dado suporte que o ensino também precisa ser mudado de acordo com o sistema que o mundo oferece. E em seguida surgiu a BNCC (2018) a Base Nacional Comum Curricular, com o objetivo de auxiliar a todos com o ensino, trabalhando habilidades e competências dos estudantes em todas as áreas de conhecimento.

Língua Inglesa em consonância com a BNCC (2018), e o Currículo Oficial Paulista (2018) preconizam que o ensino de língua deve ser ofertado com o objetivo de comunicação, formação crítica e cidadã, interação e participação ativa na sociedade. Enquanto CEFR (CAMBRIDGE, 2011) Marco Comum Europeu é tornar o estudante falante com competência linguística e proficiência na língua, que nivela todos os falantes de acordo com nível linguístico no mundo inteiro. E espera-se que até o final do último ano do Ensino Médio, o estudante tenha competência como falante entre os níveis A1- B2.

O currículo de Língua Inglesa foi publicado pelo MEC (Ministério da Educação) em 2018, conhecido como Currículo Paulista, um documento orientador e obrigatório a ser seguido em sala, que trabalha com as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. Essas habilidades e competências devem promover autonomia, oralidade, leitura, escrita, leitura, dimensão cultural e linguística (COPED, 2018).

METODOLOGIA CLIL E ANÁLISE DO MATERIAL

A metodologia CLIL tem sido estudada há anos e a nomenclatura apareceu no século XXI, após a globalização, que definiu a nova era e trouxe um novo conceito da Língua Inglesa como Língua Franca, que promove a comunicação para falantes não nativos (GRADDOL, 2006). CLIL emergiu com o conceito de integrar a língua a um aprendizado que pode ser em outras línguas também, não necessariamente em Língua Inglesa.

CLIL encoraja os estudantes com o uso do Currículo a se comunicar, o estímulo deve ser pragmático, promovendo habilidades comunicativas prazerosas (GRADDOL, 2006).

Marsh et al (2002) define CLIL como um ensino voltado ao contexto educacional com um foco duplo com o ensino da língua, porém há exceção, a língua pode não ser usada. Enquanto Coyle (2005) define CLIL como não ensino de língua carregado de um conteúdo bem aberto. Para Marsh et al (2002), a base de CLIL é o conteúdo das disciplinas ou a língua por si são ensinadas e aprendidas por um aprendiz que não tem a língua a ser ensinada. Coyle (2010) apresenta os benefícios da metodologia CLIL:

- Conhecimento de língua que significa outro conhecimento;
- Língua é melhorada quando a motivação e o estudo natural da língua é vista pelo conteúdo, quando o aprendiz está interessado em um tópico, ele é motivado a adquirir língua para se comunicar;
- Língua deve ser integrada a um currículo oficial;
- Língua é vista em situação real em que aprendizes podem adquirir a língua em contexto real;
- CLIL é baseada em aquisição de língua ao invés do ensino forçado;

- Fluência é mais importante que precisão e os erros são parte natural do processo de ensino-aprendizagem;
- Aprendizes desenvolvem fluência pela língua veicular para se comunicar com vários propósitos;
- CLIL é um longo termo de aprendizado e o aprendiz pode se tornar fluente academicamente de acordo com o tempo de estudo e prática (COYLE, 2010).

A metodologia CLIL também apresenta o que se chama de BICS e CALPS x SOFT e HARD CLIL. Para Cummins (1979, apud FUNIBER, 2019), há uma diferença crucial em CLIL e é considerado como o coração da metodologia para um aprendiz de língua estrangeira. Para Cummins (1979, apud FUNIBER, 2019), sugere que BICS – Basic Interpersonal Communication Skills, significa que a pessoa precisa de uma língua para interagir com outra pessoa, em caso de crianças, por exemplo, o mínimo possível par que haja compreensão. Enquanto CALP – Cognitive Academic Language Proficiency significa a linguagem acadêmica, usando outro material de conteúdo em uma determinada disciplina com o uso das quatro habilidades.

Para Cummins (1979, apud FUNIBER, 2019), em CALPS, a interação é reduzida comparada a BICS, que pode ser dividida em linguagem especializada e conceitos/língua requer mais demandas, indo do mais fraco ao mais forte, sendo: (1) tópico básico das aulas, (2) blocos em temas, (3) unidade didática, (4) curso completo, (5) plurilíngue, (6) blocos plurilíngues/cursos, (7) escola de imersão, meio período e (8) escola de imersão em tempo integral.

Em CLIL também deve apresentar no conteúdo, alguns fatores externos que associados ao ensino da língua, tornam o ensino mais real como afirma Moate (2010, apud FUNIBER, 2019):

- A língua é usada tanto quanto para conhecimento quanto instrumento veicular;
- É o conteúdo que determina o que vai ser ensinado;
- Língua deve ser vista mais linguisticamente que gramaticalmente;
- O processo de cognição precisa ser analisado de acordo com as demandas linguísticas;
- Conteúdo não é somente aprender as habilidades e conhecimento em si, mas o que o aprendiz pode criar a partir desse conhecimento;
- Conhecimento cultural é fundamental para CLIL (FUNIBER, 2019).

Tendo em mente esses princípios, os livros em CLIL devem ser desenhados de acordo com os 4Cs (conteúdo, comunicação, cognição e cultura) (COYLE, 2010 apud FUNIBER, 2019). Sendo, conteúdo o coração do processo de ensino, enquanto comunicação é usada a língua como veículo. A cognição para ser efetiva, os aprendizes são encorajados a pensar, rever e engajar ao invés somente de desenvolver habilidades de raciocínio. E por fim, cultura, que deve estar associada a um contexto para ser mais real (COYLE, 2010 apud FUNIBER, 2019).

A língua em CLIL deve ser utilizada com 3 finalidades: linguagem para aprendizado (ter o acesso básico a conceitos e habilidades), a linguagem por aprendizado (as estratégias que facilitam o ensino efetivamente) ou a linguagem através do aprendizado (a língua que emerge a partir do aprendizado, fazendo os aprendizes a refletirem) (COYLE, 2010 apud FUNIBER, 2019).

Assim, o currículo e o curso devem estar alinhados a metodologia, seguindo esse padrão, sendo o conteúdo conhecido por “learnability”, enquanto a seleção do conteúdo, conhecida por “utility”, por exemplo, “Modal Verbs”, o conteúdo em si, chamamos de “utility”, enquanto os meios

de ensino, técnicas, que podem ser manipulados, chamamos de “learnability” (COYLE, 2010 apud FUNIBER, 2019).

Por isso, todas as atividades ou sequências devem estar de acordo com um contexto real, planejadas para promover compreensão em relação a seu uso. Para Medina (2016), o currículo deve estar organizado em tempo, cultura e políticas públicas de acordo com a nação e deve estar atrelado a conhecimento e sensibilidade com contexto específico sociocultural e deve ser funcional e autêntico.

Para Medina (2016), o material em CLIL deve ter os objetivos definidos como (1) procedimentos definidos do objetivo do conteúdo, (2) procedimentos definidos em relação a informação que será dada (função da língua, etc.), (3) habilidades definidas, assim como vocabulário, estruturas; (4) os 4Cs devem estar integrados; (5) comunicação básica e de fácil compreensão, (6) escrita e produção oral dos aprendizes de acordo com o proposto, (7) habilidades cognitivas, (8) estratégias pragmáticas, (9) habilidades pessoais e interpessoais devem ser trabalhadas.

O objetivo da pesquisa foi diante da metodologia CLIL analisar se o material criado e implementado pela COPED - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (COPED, 2018), conhecido por “Currículo em Ação”, em específico os 6º anos se atende a todos os elementos da metodologia CLIL.

De acordo com Funiber (2019), o material tem o objetivo atingido pois apresenta as quatro habilidades integradas (fala, audição, escrita e leitura), diferentes estilos de linguagem (visual, espacial etc.), a metodologia aparece em todos os aspectos apresentados anteriormente, priorizando idade, contexto social, temas, linguagem, interesses, nível de proficiência, atitude, nível acadêmico e educacional, em consonância com os documentos oficiais, motivação, entre outros.

O material analisado “Currículo em Ação” (Anexo I) tem as unidades planejadas de acordo com Língua Franca, com os objetivos em educar o cidadão a ser social, comunicativo, falante em outro idioma, por meio das habilidades, desenvolvendo competências em todas as dimensões, como garantido em documentos oficiais (COPED, 2018).

As unidades também estão planejadas para trabalhar as quatro habilidades (fala, escrita, leitura, escuta). E de acordo com o CEFR (CAMBRIDGE, 2011), nesses níveis A1-B2, o falante consegue reconhecer palavras familiares, expressões rotineiras, frases básicas, nomes, se comunicar no presente, passado e futuro, ler e interpretar pequenos textos, ou seja, o estudante/falante consegue se comunicar pelo idioma (COPED, 2018).

As unidades e atividades são bem planejadas promovendo interação e comunicação a todos os aprendizes. Assim como o desenvolvimento de reflexões e criticidade como demandam os documentos orientadores oficiais (COPED, 2018).

O material (Anexo I) apresenta as necessidades e características de acordo com a faixa etária, entre 11 e 12 anos de idade, estágio de desenvolvimento cognitivo e experiências sociais em evidência (BRASIL, 2018). O material foi produzido pelos próprios professores da rede estadual de ensino, e em consonância com o Currículo Paulista, apresentando um layout bem-organizado, estruturado,

sequenciado, com atividades de bottom-up (completar), topic-based (baseado em tópicos/temas), com ênfase em sustentabilidade, direitos humanos, cidadania, cultura etc. (BRASIL, 2018).

Cada estudante recebe um exemplar como livro consumível. O material é (Anexo I) criado por séries, sendo do 6º ano ao 3º do Ensino Médio, separado em 2 volumes divididos por 2 semestres do ano letivo. Cada volume possui 4 unidades, com 5 lições conhecidas por topic-based. Cada unidade está dividida em ciclos com uma estrutura bem clara e organizada, com texto de abertura, foco em linguagem, exercício de autoanalise, feedback e ao final com exercícios focado em CLIL, porém em STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics). Cada lição é iniciada por topic-based, que já introduz o tema a ser discutido com linguagem de fácil acesso para engajar o estudante devido ao nível de proficiência do estudante.

As atividades em geral promovem discussão, exercícios alternados de acordo com as habilidades da língua, com objetivos de compreensão, reflexão, com diversidade de gêneros textuais, funções de linguagem diferenciadas promovendo múltiplas linguagens para todos os estudantes.

O material (Anexo I) ainda consta de QR Code com os áudios para que o estudante possa baixar e escutar tanto em aula, quanto depois para treinar a audição. Os textos e exercícios trabalham a gramática de forma implícita, assim como vocabulário, por exemplo, os cognatos. Algumas atividades estão divididas em pares, individuais, em grupos, sempre baseadas em resolução de problemas, trazendo mais a realidade possível contextualizada ao estudante.

O material (Anexo I) apresenta os critérios baseados nos 4Cs, com observação e prática interacional com um design com objetivos e instruções claras, divididos em seções e apresenta as habilidades de acordo com a BNCC (2018). Também encoraja o estudante a ser mais reflexivo e a participar de discussões a todo instante, promovendo o senso crítico, explorando o conhecimento prévio do estudante avaliado nas questões orais quando discutidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Língua Inglesa como visto anteriormente tem sido considerada uma língua de comunicação mundialmente devido a globalização e ao uso de tecnologias, derivando assim ao termo Língua Franca, em que a comunicação se baseia por mensagens e interpretação, em que o falante consegue se comunicar dentro do possível pela própria língua (GRADDOL, 2006).

Diante dessas mudanças no ensino de línguas, esse artigo teve a finalidade de apresentar a efetividade e a análise do material fornecido pela COPED (2018), em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em que utilizou a Língua Inglesa como Língua Franca e a base do material que consistiu na metodologia CLIL - Content and Language Integrated Learning, em que prioriza o ensino da língua pela língua e a língua como veículo de comunicação.

O material analisado apresenta todos os requisitos apresentados para trabalhar a metodologia CLIL e Língua Franca nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Base Nacional Comum Curricular – Disponível em: Início (mec.gov.br). Acesso 17 out. 2023.

GRADDOL, D. **English Next. British Council Publications**. 2006. Disponível em: www.britishcouncil.org/learning-research-englishnext.htm. Acesso 17 out. 2023.

CAMBRIDGE. **Using the CEFR: Principles of good practice**. 2011. Disponível em: cambridgeenglish.org/Images/126011-using-cefr-principles-of-good-practice.pdf. Acesso 17 out. 2023.

COPED. Coordenadoria Pedagógica – COPED. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Currículo em Ação volume 1. **Caderno do professor. Língua Inglesa. Ensino Fundamental. Anos finais. 1º semestre. 2018.** Disponível em: WEB_00_49734011_SPFE-6-ano-EF-MIOLO_P4.pdf (educacao.sp.gov.br). Acesso 17 out. 2023.

FUNIBER. **Content and Language Integrated Learning**. 2019. Bacerlona: Funiber.

COPED. Coordenadoria Pedagógica – COPED. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista. 2017**. Disponível em: Currículo Paulista | Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (educacao.sp.gov.br). Acesso 17 out. 2023.

COYLE, D., HOOD, P. Y MARSH, D. **Content and language integrated learning**. Cambridge: Cambridge University, 2010.

MARSH, D., MEEHISTO, P., WOLF, D. & FRIGOLS MARTÍN, M.J. **European Framework for CLIL Teaching Education.** 2002.

MOATE, J. **The Integrated Nature of CLIL: A Sociocultural Perspective. International CLIL Research Journal**, 1, 38-45. 2010.

RICHARDS, J.C. **Communicative Language Teaching Today. USA: Cambridge University Press,** 2006.

LINGUAGEM DOS BEBÊS

BABY LANGUAGE

MARISTELA GOMES FERREIRA
Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Anhanguera (2017); Pós-Graduação em Musicalização e Contação de Histórias (2021); Pós-Graduação em Arte Educação e Musicalidade (2022); Professora de Educação Infantil no CEI Macedonia da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O objetivo do artigo é transmitir por meio de uma linguagem fácil como acontece o desenvolvimento da linguagem oral do bebê, especialmente nos três primeiros anos de vida que compreende a primeira etapa da educação infantil. O primeiro som emitido pela criança é o choro, e por meio dele podemos perceber que a criança está tentando expressar algum sentimento, é o primeiro ato de comunicação com o ambiente exterior que o bebe tem ao nascer. Vencida esta etapa, várias outras são sequenciais, os balbucios, os "gritinhos", e para cada etapa os adultos comemoram o desenvolvimento da linguagem oral dos bebês. O texto também traz informações importantes quando esse desenvolvimento parece comprometido. É importante que os adultos que acompanham a criança, entendam até que ponto é passível de espera e observação, e quando é necessário a ajuda de um profissional especializado.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; Sons; Comunicação.

ABSTRACT

The aim of this article is to convey in easy language how the baby's oral language develops, especially in the first three years of life, which is the first stage of early childhood education. The first sound emitted by a child is crying, and through this we can see that the child is trying to express some feeling. It is the first act of communication with the outside environment that a baby has at birth. Once this stage has been reached, several others follow, babbling, "screaming", and for each stage adults celebrate the development of babies' oral language. The text also provides important information when this development seems to be compromised. It is important that the adults who accompany the child understand to what extent they can wait and watch, and when they need the help of a specialized professional.

KEYWORDS: Language; Sounds; Communication.

INTRODUÇÃO

O choro é a primeira linguagem natural e a primeira comunicação com o outro. Todo bebê chora. Bebês completamente saudáveis são capazes de chorar entre uma e três horas por dia no total, sem que haja nada de anormal. Como não podem fazer nada sozinhos, os bebês precisam dos outros para conseguir a comida, o calor e o conforto de que precisam.

As crianças aprendem a falar durante os dois primeiros anos de vida. Começam usando a língua, os lábios, o céu da boca e qualquer dente que esteja aparecendo para produzir sons ("os" e "as" no primeiro ou no segundo mês; os murmúrios começam pouco depois). Logo, esses sons se tornam palavras de verdade.

A partir daí, o bebê vai aprender mais palavras com quem estiver perto dele. Entre um e dois anos, começará a formar frases com duas ou três palavras.

A fala está ligada à audição. Quando ouve as outras pessoas conversarem, o bebê aprende os sons das palavras e como as frases são estruturadas. De fato, muitos pesquisadores acreditam que o trabalho de compreender a linguagem começa enquanto o bebê ainda está no útero. Assim como antes de nascer o bebê se acostuma ao compasso dos batimentos do coração de sua mãe, ele entra em sintonia com o som da sua voz, sendo capaz de discerni-la das dos demais.

A LINGUAGEM NOS PRIMEIROS MESES DE VIDA DO BEBÊ

De um a três meses a forma de comunicação do bebê é o choro. Depois de algum tempo, o pai, a mãe, as professoras, aprendem a reconhecer os diferentes tipos de choro, atendendo melhor às necessidades da criança.

O choro, o balbucio, são formas de expressões manifestadas pelos bebês em seus primeiros meses de vida, apesar de não indicar significado específico podem ser sinal de desconforto ou prazer, essas expressões também são uma forma do bebê estabelecer contato com as pessoas de seu meio. Vygotsky (1984),chama essa fase de estágio pré-intelectual do desenvolvimento da fala.

À medida que o bebê cresce, vai desenvolvendo um repertório delicioso de gorgolejos, suspiros e arrulhos, tornando-se uma minifábrica sonora.

Por volta dos quatro meses o bebê começa a balbuciar, combinando consoantes e vogais, como "dadá" ou "babá". Os primeiros "mama/ã" e "papá" podem escapar aqui e ali, mas não significam que o bebê já relacione direito as palavras às pessoas ou objetos. Isso vem depois, quando ele estiver com quase um ano.

As tentativas de fala vão parecer um jorro de monólogos em outra língua qualquer, infindáveis torrentes de palavras. A vocalização é uma brincadeira para a criança, que faz experiências usando a língua, os dentes, o céu da boca e as cordas vocais para produzir todo tipo de sons engraçados. Ela se diverte quando descobre que é ela quem faz tudo aquilo, fica estimulada a repeti-los e a procurar novos barulhos.

Nesse estágio, é possível perceber uma preferência da criança por determinados sons ("ca", "da" ou "auá", por exemplo), repetidos por ele sem cessar porque ele gosta do jeito como soam e da sensação na boca que eles produzem quando são pronunciados.

De seis a nove meses é quando a criança balbucia e emite sons, eles até parecem fazer algum sentido. Isso ocorre porque ela passa a usar tons e padrões similares aos que os adultos à sua volta usam. Estimule o bebê a balbuciar lendo para ele, cantando, conversando, brincando de fazer sons com os brinquedos e objetos em exploração, imitando os sons dos animais…

Por volta de um ano, até um ano e cinco meses ele usa uma ou mais palavras e sabe o que elas significam. Pratica até mesmo a inflexão, elevando o tom ao fazer uma pergunta, como "co-lo?", quando quiser ser carregado, por exemplo. A criança percebe a importância da fala e o enorme poder que representa o fato de ser capaz de expressar suas necessidades. Neste estágio, nomeie os objetos, dê enfoque a palavras significativas, fale-as com expressão diferenciada, estimule os músculos da face, chame a atenção das crianças para brincadeiras com a língua, os lábios, explorando diferentes expressões

A partir dos dois anos de idade, o vocabulário pode incluir até 200 palavras, muitas delas são nomes. Entre um ano e meio e um ano e oito meses, as crianças aprendem uma média de dez ou mais palavras por dia. Alguns aprendem palavras novas a cada 90 minutos, uma média impressionante. Cuidado, portanto, com o que diz na frente das crianças. Aos dois anos, usará frases com três palavras e cantará canções simples. O senso de identidade dele vai amadurecer e ele começará a falar sobre si -- do que gosta e do que não gosta, o que pensa e sente. Os pronomes podem confundi-lo e é possível que você o pegue dizendo "nenê fez", ao invés de "eu fiz". As rodas de conversas são fundamentais para que possamos possibilitar a ampliação do vocabulário destes pequenos. As histórias cantadas, as rimas, as parlendas, poesias, são recursos usados que auxiliam as crianças a gravarem palavras novas. Outro recurso de fixação de memória é a construção do

cartaz “vocabulário”, em que escrevemos a palavra e ao lado colocamos um desenho ou imagem.

A criança terá um pouco de dificuldade para empregar o volume apropriado para falar, mas logo aprenderá. Também começará a desvendar os macetes dos pronomes, como "eu" e "você". Entre dois e três anos, seu vocabulário aumentará para até 300 palavras. Ela usará nomes e verbos juntos para formar frases completas, embora simples, como "Eu quero agora". Quando fizer três anos, usará a fala com mais sofisticação. Será capaz de manter uma conversa e ajustar o tom, os padrões de fala e o vocabulário ao parceiro da conversação. Usará, por exemplo, palavras mais simples com outras crianças, mas será mais sofisticado com um adulto de sua confiança.

É possível que os de casa já entendem tudo o que ele diz. A maioria das crianças nessa idade é fluente ao dizer o nome e a idade, e responde prontamente a uma pergunta. Nesse estágio, você pode corrigir eventuais palavras ou concordâncias simples ditas pela criança, de preferência repetindo a frase ou palavra do modo correto, sem adverti-lo por ter falado "errado". Continue com os vocabulários e amplie pesquisando diferentes significados de uma mesma palavra, construa frases sobre as palavras destacadas no cartaz do “vocabulário”, escreva pequenas histórias com estas palavras.

Segundo o RCNEI (1998):

> Uma das tarefas da educação infantil é ampliar, integrar e ser continente da fala das crianças em contextos comunicativos para que ela se torne competente como falante. Isso significa que o professor deve ampliar as condições da criança de manter-se no próprio texto falado. Para tanto, deve escutar a fala da criança, deixando-se envolver por ela, ressignificando-a e resgatando-a sempre que necessário (BRASIL, 1998, p. 135).

À medida que a criança cresce, fica mais tagarela. Os adultos mal se lembram da época em que ela não falava e vão se divertindo ouvindo sobre os trabalhos que fez na escola, sobre o que a amiguinha comeu no almoço, o que ele acha da madrasta da Cinderela e qualquer outra coisa que ocupe sua mente. Ela também começará a lidar com a habilidade mais complexa da linguagem, a escrita.

O QUE PODEMOS FAZER NA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL?

Conversar com os alunos, cantar muito, ler frequentemente, permitir que eles contêm o que fazem no final de semana, no parque, no bosque ou nas férias... Permitir as rodas de conversas para que eles possam expor o que pensam, que possam contribuir com o ato planejar para que, posteriormente, o professor possa rever suas ações e dos colegas. O vocabulário das crianças vai ampliando, mostrando-se mais rico ao receberem este estímulo verbal.

As professoras devem sempre cantar para o bebê enquanto estiverem no banho ou quando estiverem prontos para dormir. Conversar enquanto estiverem trocando a fralda ou dando a mamadeira. É importante que seja dado um tempo para que eles respondam com um sorriso ou olhando nos olhos. Um bom jeito de começar a estabelecer este tipo de comunicação é descrever o que você está fazendo: "Agora a professora vai colocar você na água quentinha, vamos passar sabonete? (e assim por diante)".

As professoras poderão perceber que eles prestam atenção aos movimentos da boca, portanto, é importante continuarem falando e em breve verão eles tentarem imitar.

O aluno só aprenderá a falar se for ensinado a fazer isso. Não há motivo para evitar o uso de palavras complicadas. Embora talvez precise simplificar a forma como fala para que o pequeno compreenda o que você quer dizer, a melhor maneira de ele aumentar o vocabulário é escutando você usando novas palavras.

Ler é uma ótima forma de ajudar a desenvolver as habilidades de linguagem da sua criança. Os bebês vão adorar o som da sua voz, as crianças maiores vão aproveitar as histórias, e mais tarde podem até mesmo interrompê-las para dizer o que está acontecendo ou dar algum palpite, contar por elas mesmas.

O domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento.

A oralidade é tida como a forma de comunicação mais antiga e a mais importante e usada ainda hoje, por ser natural, espontânea, que todos usam no dia-a-dia, estando relacionada à fala. Embora exista essa relação, a oralidade extrapola esse âmbito, uma vez que o suporte específico em que ancora-se é o corpo humano que é capaz de expressar-se, de comunicar-se por meio de características próprias de uma situação social.

Para Goffman (1989), em uma situação social em que os atores se encontram face a face, eles sofrem, em suas ações, influência recíproca uns dos outros. A autora fala da importância dos princípios próprios dos autores de determinada comunicação social para a caracterização desse dado.

De acordo com Marcuschi (1997), a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia-a-dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Crucial neste caso é que não se trata de uma contradição, mas de uma postura. O autor se refere sobre a diferença de abordagem de textos orais e escritos em sala de aula que vem sendo muito questionada ultimamente, devido ao professor ainda continuar sem saber o que fazer para trabalhar a oralidade nas aulas.

Cagliari (2009), diz que a escrita é algo com o qual nós, adultos, estamos tão envolvidos que nem nos damos conta de como vive alguém que não lê e não escreve, de como a criança encara estas atividades, de como de fato funciona esse mundo caótico e complexo que nos parece tão familiar e de uso fácil [...] é absurdo que todas as atividades de português da escola girem em torno da escrita, a escrita é uma atividade nova para a criança, e por isso mesmo requer um tratamento especial na alfabetização.

Ler e escrever são atividades que se complementam. Os bons leitores têm grandes chances de escrever bem já que a leitura fornece a matéria prima para a escrita, quanto mais variados, interessantes e divertidos forem os textos que os professores apresentarem às crianças,mesmo no caso das crianças pequenas, maiores serão as chances de elas se tornarem leitores hábeis.

A língua portuguesa comporta duas modalidades: O português escrito e o português falado.

Num mesmo nível, as duas não têm as mesmas formas, nem a mesma gramática, nem os mesmos "recursos expressivos"; cada uma possui características próprias. Isso não significa, porém, que a fala e a escrita devam ser vistas de forma dicotômica, como era comum até há algum tempo e, por vezes, acontece ainda hoje. Vem-se postulando que os diversos tipos de práticas sociais de produção textual situam-se ao longo de um contínuo tipológico, em cujas extremidades estariam, de um lado a escrita formal e, de outro, a conversação espontânea, coloquial (Marcuschi,1995) escreve: "As diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois pólos opostos".

O que podemos observar concretamente é que há uma interdependência entre oralidade e escrita. Elas constroem em reciprocidade, interpenetram-se e complementam-se. A escrita pode intensificar a oralidade ao extrair do contexto oral enunciado, analisá-los e remodelá-los na cultura escrita, devolvendo-os em seguida ao contexto oral com vigor e força renovados. A oralidade pode intensificar a escrita, à medida que só a oralização faz do escrever um ato de significado, ou seja, só tem sentido escrever se estiverem os supostos leitores que irão dar ao texto os muitos sentidos possíveis, incorporando esses sentidos às suas falas.

Segundo Possari e Neder (2006), no ensino da linguagem tradicional ou prescritivo que tem como base a linguagem como expressão do pensamento e por consequência a gramática tradicional, a língua escrita tem predomínio sobre a língua falada.

Manifestações da linguagem oral e escrita são manifestações da língua, então, para se entender a língua em sua totalidade, precisa-se estudar o oral também e não só o escrito.

Uma das características mais importantes da oralidade é que ela é a um só tempo, processo e produto, ou seja, decorre de uma interação face a face, a escrita por sua vez, permite a interação a distância, a criação individual do autor e a possibilidade de revisão que não há no texto falado: " o que foi dito, foi dito, não há como apagar". Pode-se dizer ainda que a fala possui mais traços de fragmentação e a escrita de integração. No entanto, não se pode afirmar que haja diferenças rígidas entre o texto escrito e o falado. Essas diferenças vão decorrer das condições de produção, ou seja, da situação, se há mais ou menos formalidades, etc.

De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a língua portuguesa focaliza a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania, propõem ainda que a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos, sabendo: ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. As propostas didáticas de ensino de língua portuguesa devem organizar-se tomando o texto oral ou escrito como unidade básica de trabalho

QUANDO SE PREOCUPAR COM O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM?

Bebês com problemas de audição param de balbuciar por volta dos seis meses. Se o bebê não emite nenhum som (nem mesmo tenta fazê-lo) nem olha nos seus olhos, é hora de buscar ajuda com a coordenadora pedagógica, fale sobre o caso em seu planejamento, procure a fonoaudióloga da escola. Embora algumas crianças comecem a formar palavras com nove meses, muitas vão fazer isso só depois do primeiro aniversário, até um ano e três meses. Se a criança ainda não fala nenhuma palavra com essa idade, ou os adultos não conseguem entender nenhuma palavra do que ele diz, talvez a medida seja sugerir que a família converse com um pediatra. No entanto, nunca devemos diagnosticar o caso, sendo que esta tarefa cabe a um especialista e a nós não compete os “achismos”. Outra dica importante, antes de conversar com a família, é importante falar com as profissionais que lhe orientam na escola, conforme sugerido acima, lembrando-se que enquanto instituição devemos dar o mesmo parecer aos pais ou responsáveis.

Se até os 3 anos a criança continuar a comer consoantes (dizendo "asa" para "casa", por exemplo) ou a substituir um som ou uma sílaba por outra (dizendo "papato" em vez de "sapato", por exemplo), vale a pena recomendar uma avaliação fonoaudiológica. O profissional da área na escola, poderá orientar qual melhor caminho a percorrer para fazer atividades em sala ou indicar aos pais uma avaliação.

Às vezes pequenas atitudes, como chamar a atenção para o som errado repetindo a palavra corretamente, já são suficientes para obter bons resultados.

Todas as crianças pequenas gaguejam de vez em quando. Pode ser que estejam aceleradas demais pela vontade de contar o que se passa por sua cabeça que não consigam escolher as palavras certas na hora. A velocidade do raciocínio acaba sendo maior do que a mecânica da fala. Deixe a criança terminar a frase sozinha, sem interrompê-la para ajudar. Apesar de sua intenção ser das melhores, a interrupção poderá soar como um desestímulo.

A maioria das gagueiras é transitória, e muitas vezes aparece num momento de ansiedade, como perto do aniversário, do início das aulas ou da chegada de um irmãozinho.

Uma gagueira persistente, no entanto, deve ser avaliada por um fonoaudiólogo. A criança em geral faz mais progressos se for avaliada entre seis e doze meses após se notar pela primeira vez a gagueira, independentemente da idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da linguagem oral é o principal meio de comunicação e que devemos dominar os diversos sistemas linguísticos, portanto, serão na verbalização e na negociação de sentidos estabelecidos entre as pessoas que seremos comunicadoras.

Nesse processo, as crianças se apropriam gradativamente das características da linguagem oral, aprendem a linguagem por meio de sinais e gestos corporais, embora dependa ainda da

presença de alguns objetos que permitem a evocação, da formulação de perguntas ou comentários feitos pelos adultos.

Aprender a falar, portanto, não consiste apenas em memorizar sons e palavras, a aprendizagem da fala da criança é um processo de aproximações sucessivas com a fala do outro, ou seja, do pai, da mãe, do professor, dos amigos ou aquelas ouvidas na televisão, no rádio etc.

As crianças têm seus ritmos próprios e a conquista de suas capacidades linguísticas se dá em tempos diferenciados, sendo que a condição de falar com fluência, de produzir frases completas e inteiras prove da participação em atos de linguagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 3

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CAGLIARI. Luís Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 1º Ed., São Paulo: Scipione. 2009.

MARCUSCHI, Luiz A. 1986. **Análise da Conversação.** São Paulo: Ática,Série Princípios. 1995

OLIVEIRA, Zilma de Moraes; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. **Creches: Crianças, Faz de Conta & cia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento Um processo sócio-histórico**.4° ed. São Paulo: editora Scipione, 2003.

A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DO PROFESSOR

MUSICALIZATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE ROLE OF THE TEACHER

MÉRCIA SUELY GOUVEIA DOS SANTOS LONGO
Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2000); Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Cidade de São Paulo (2006); Professora de Educação Infantil - no CEI Samir Rachid Saliba.

RESUMO

A música é um recurso pedagógico que deve ser explorado na Educação Infantil em prol do desenvolvimento integral da criança. Há diferenças entre os conceitos de “musicalização”, compreendido como o processo de desenvolvimento do senso musical de um indivíduo, e de “ensino por meio da música”, associado a utilização da música como ferramenta para o aperfeiçoamento e desenvolvimento infantil articulada a outros segmentos do saber. O objetivo deste estudo é analisar a importância do processo de musicalização e suas contribuições na Educação Infantil, aprofundando o conhecimento para entender o real significado da inserção da música para o ensino e desenvolvimento da criança. Trata-se de uma revisão bibliográfica, organizada em três segmentos norteadores: O processo de musicalização; A inserção da música na educação infantil e o papel do professor e da música na educação infantil. Ao realizar esse estudo, observou-se a relevância da música inserida no contexto da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança e como ferramenta pedagógica para o professor. Conclui-se que esse estudo pode contribuir ao propor a reflexão a respeito da necessidade de reorganizar a inserção da música na Educação Infantil, buscando trazer um novo olhar para a música como prática consistente e efetiva na educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Musicalização; Educação Infantil; Formação de Professores.

ABSTRACT

Music is a pedagogical resource that should be explored in Early Childhood Education to promote the child's all-round development. There are differences between the concepts of "musicalization", understood as the process of developing an individual's musical sense, and "teaching through music", associated with the use of music as a tool for children's improvement and development articulated with other segments of knowledge. The aim of this study is to analyse the importance of the musicalization process and its contributions in Early Childhood Education, deepening knowledge in order to understand the real meaning of the inclusion of music in the teaching and development of children. This is a bibliographical review, organized into three guiding segments: the musicalization process; the inclusion of music in early childhood education and the role of the teacher and music in early childhood education. This study revealed the importance of music in the context of early childhood education for the development of children and as a pedagogical tool for teachers. We conclude that this study can contribute by proposing a reflection on the need to reorganize the inclusion of music in early childhood education, seeking to bring a new look to music as a consistent and effective practice in early childhood education.

KEYWORDS: Music; Musicalization; Early Childhood Education; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

A música é um recurso pedagógico que deve ser explorado na Educação Infantil em prol do desenvolvimento integral da criança. Há diferenças entre os conceitos de “musicalização” e de “ensino por meio da música”. O processo de musicalização relaciona-se ao desenvolvimento do senso musical de um indivíduo, assim como o seu ritmo, sensibilidade, expressão e ouvido musical, sonoro. Visa tornar a criança um ouvinte sensível de música, expandindo sua experiência sonora. O ensino por meio da música é a utilização da música como ferramenta para o aperfeiçoamento e desenvolvimento infantil articulada a outros segmentos do saber, como a matemática, a alfabetização, o raciocínio lógico, a socialização, entre outros (OLIVEIRA, 2001).

A música é um elemento presente na cultura de diversos povos e regiões, que se configura como uma maneira de expressão e comunicação, com diferentes representações, favorecendo a manifestação de sentimentos, pensamentos, emoções, e beneficiando a integralidade na formação da criança. Essa linguagem simbólica presente na música faz com que ela seja considerada um recurso necessário na atuação do professor na Educação Infantil (GOHN; STAVRACAS, 2010).

Ao refletir brevemente sobre a trajetória da música, observa-se a sua presença na história há muitos anos, utilizada como forma de comunicação por inúmeras nações, podendo ser considerada uma arte universal. Está inserida no cotidiano, faz parte da vida dos indivíduos que a incorporam de diferentes maneiras e lhe atribuem significados diversos. Por esse motivo, possibilita que a criança inicie seu próprio processo musical através das relações com adultos que utilizam a música no dia

a dia para ensinar e construir conhecimento, brincar ou ninar (GOHN; STAVRACAS, 2010).

Mesmo sendo considerada uma arte universal, há um desafio inerente à musicalização. O elitismo está presente nesse processo, pois o acesso ao ensino musical se estabelece de forma dissemelhante às crianças conforme a condição financeira de suas famílias (OLIVEIRA, 2001), evidenciando a importância da inserção da música na Educação Infantil, em escolas públicas e privadas.

O direcionamento encontrado para amenizar esse desafio está no investimento em musicalização nas escolas, permitindo que a construção do conhecimento musical e o acesso esteja ao alcance de todos, de forma igualitária, tornando o aprendizado e o ambiente escolar mais alegre e favorável ao desenvolvimento da criança (OLIVEIRA, 2001).

É de responsabilidade das instituições de ensino o incentivo de aulas de música, assim como a busca por condições adequadas para que se desenvolvam, organizando-se quanto ao espaço destinado a isso e compra de instrumentos, permitindo que as crianças possam estar em movimento e distantes de distrações externas (OLIVEIRA, 2001).

Porém, não é essa realidade encontrada no contexto escolar, que por vezes, se restringe a práticas pedagógicas tradicionais e padronizadas, não desenvolvendo um olhar estratégico para inserção da música no cotidiano que efetivamente favoreça o aprendizado significativo e a expressão da linguagem musical. Há inúmeras oportunidades de implementar a música na Educação Infantil, é necessário que o professor e a escola estejam comprometidos em promover situações e condições para que a criança desenvolva e expresse sua criatividade por meio da linguagem musical (GOHN; STAVRACAS, 2010).

O objetivo deste estudo é analisar a importância do processo de musicalização e suas contribuições na Educação Infantil, buscando auxiliar o educador na implementação dessa ferramenta pedagógica no contexto escolar, aprofundando o conhecimento para entender o real significado da inserção da música para o ensino e desenvolvimento da criança.

Trata-se de uma revisão bibliográfica, organizada em três segmentos norteadores: O processo de musicalização; A inserção da música na educação infantil e o papel do professor e da música na educação infantil, fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9.394, de 1996) e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), que subsidiam o ensino e a integralidade no desenvolvimento infantil.

Assim, o primeiro segmento norteador apresenta elementos fundamentais para a compreensão do processo de musicalização e as suas contribuições e influências no desenvolvimento da criança, para em seguida, refletir sobre como se estabelece a inserção da música na educação infantil, ressaltando a música como recurso pedagógico e por fim, o último segmento norteador explora as possibilidades da utilização da música em sala de aula e o papel desenvolvido pelo professor.

O PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO

Para analisar e compreender o processo de musicalização, é necessário anteriormente refletir a respeito da relação entre a música e o ser humano, que pode ser considerado um ser musical, afinal, a música está presente antes mesmo do nascimento. Ainda no ventre materno, o feto pode ter contato com a música e desenvolver essa relação, após o nascimento, a partir das músicas cantadas por seus cuidadores ou sons de brinquedos. O primeiro elo entre o feto e o mundo se estabelece pelo sistema auditivo, onde o meio exterior pode ser ouvido em meio intrauterino (OLIVEIRA; LOPES; OLIVEIRA, 2020).

A introdução e exposição de sons na vida de um bebê proporciona o estímulo para despertá-lo para comunicação e apropriação da linguagem (OLIVEIRA; LOPES; OLIVEIRA, 2020). Além disso, a música pode proporcionar outros aspectos inerentes ao desenvolvimento da criança, como a socialização e apoio ao processo de aprendizagem, beneficiando a criatividade e memória. À medida que a criança vai crescendo e alcança a fase em que aprendem a emitir sons, é possível observar que com espontaneidade, criam e cantam músicas (AVANÇO; BATISTA, 2011).

A interação com os adultos se estabelece especialmente com os cuidadores, que em geral, são os pais e, com os professores. No contexto da Educação Infantil, o professor exerce forte influência na leitura de mundo desenvolvida pela criança, a partir dos movimentos e manifestações, expressões faciais, batendo as mãos ou os pés, balançando o corpo, batucando algum objeto, demonstrando emoções, conforme a música ouvida (OLIVEIRA; LOPES; OLIVEIRA, 2020).

Ao brincar e espontaneamente usar sons e criar músicas, no processo de musicalização, é importante que a criança seja estimulada para que com o passar do tempo, essas práticas não desapareçam. Porém, as escolas não têm favorecido esse processo, pois ao contrário disso, priorizam o silêncio na sala de aula e não incentivam a expressão, criação e utilização de sons (OLIVEIRA, 2001). Essa realidade dificulta a inserção da música no contexto escolar assim como o processo de musicalização.

Musicalização define-se como um processo de construção do saber musical, que visa o despertamento e aperfeiçoamento do gosto musical de um indivíduo, beneficiando sua habilidade de criar e se expressar artisticamente. De forma lúdica e acompanhado da música, esse processo proporciona a criança a oportunidade de lapidar sua percepção auditiva, assim como outros elementos que constituem o desenvolvimento infantil, como a coordenação motora, a imaginação, a memorização, a organização, a expressividade e socialização (GOHN; STAVRACAS, 2010).

No processo de musicalização, as aulas devem explorar o lúdico e a criatividade, proporcionando prazer e descontração para a criança, mas com direcionamento, atentando-se para que não sejam limitadas apenas a momentos de diversão (OLIVEIRA, 2001). É importante ressaltar que não tem o objetivo de formação de grandes músicas, dando ênfase a harmonia e elementos gráficos, mas tem o intuito de ampliar o mundo sonoro inicialmente, desenvolvendo o senso musical da criança e capacitando-a para vivenciar e apreciar a música, sem que necessariamente tenha ampla bagagem técnica (OLIVEIRA, 2001).

No contexto infantil, o processo de musicalização tem objetiva o desenvolvimento da sensibilidade e a construção das primeiras percepções de ritmo, utilizando brincadeiras e jogos. Sem qualquer espécie de preconceito, esse trabalho deve proporcionar experiências com diversas fontes sonoras, explorando expressões e reconhecendo sonoridades. Em seguida, novos objetivos são estabelecidos, direcionados ao aperfeiçoamento técnico de um instrumento musical assim como a lapidação do gosto artístico, explorando o processo de aprendizagem com a articulação da teoria e prática musical e aprofundando estudos relacionados ao arranjo, composição e harmonia (GOHN, 2002).

A finalidade do ensino artístico e da musicalização na escola é unir a educação e a cultura, favorecendo o contato da criança desde cedo com a cultura musical e artística, considerando os diferentes contextos em que estão inseridas. É fundamental que sejam apresentadas músicas diversas, para além daquelas que estão presentes na televisão e rádio, ampliando o repertório dentro do processo de musicalização (OLIVEIRA, 2001). Outro aspecto relevante que precisa ser considerado é referente aos diferentes contextos em que as crianças estão inseridas, que podem valorizar e potencializar ou não a musicalização, assim como determinar o acesso que terá com a música e o aprendizado significativo.

Buscando concretizar os objetivos anteriormente discutidos e o aprendizado significativo, o trabalho com a música deve se estabelecer de diferentes formas, como o canto de histórias, brincadeiras cantadas, parâmetros auditivos, atividades de pulsação, explorando sons e ruídos do dia a dia, experimentando diferentes sentimentos e sensações, manifestando emoções por meio dos instrumentos dispostos pelo professor na educação infantil (GODOI, 2011). Destaca-se que cada criança possui seu próprio processo de desenvolvimento na musicalização, que pode ser potencializado com a influência da inserção da música na escola. Por esse motivo, o professor precisa estar atento aos aspectos relacionados à cultura, criatividade, formais e de melodia, e não apenas a questão rítmica da música (OLIVEIRA, 2009).

A INSERÇÃO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após refletir sobre a relação entre a música e o ser humano e discutir elementos que constituem o processo de musicalização, é possível aprofundar a temática entendendo como ocorre a inserção da música na Educação Infantil. Considerando a marcante presença da música em inúmeras sociedades e culturas, inseridas nas escolas e em outros cenários sociais, a obrigatoriedade do ensino de música no contexto da Educação Básica foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 em 1996 (BRASIL, 1996). Apesar dos desafios enfrentados atualmente, esse marco histórico-cultural do Brasil influencia na expansão e propagação da música, como uma forma de linguagem que constitui o currículo escolar e que necessita de investimento das instituições públicas e privadas para sua implementação.

Além da LDB, a educação voltada às práticas musicais também estão respaldados pelos seguintes documentos: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), que considera a música como forma de expressão do ser humano e defende a sua inserção no âmbito da

educação, especialmente na educação infantil (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que compreende a música como manifestação artística que se concretiza através dos sons, ganhando forma, sentido e significado nos aspectos referentes a socialização e a sensibilidade subjetiva, evidenciando a importância do ensino direcionado à música (BRASIL, 2017). Portanto, a música é um componente que deve estar presente na Educação Infantil, visando a integralidade do desenvolvimento da criança, nos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e psicomotor.

Ainda que mudem o modo de organização social e a inserção da música na civilização moderna, o caráter ritual e a tradição do ensino e do fazer permanecem preservados, em que é possível observar a mescla entre a transmissão oral, o saber prático e a intuição. No processo de aprendizagem na musicalização não é diferente, por isso, a criança deve ser constantemente estimulada a explorar sua intuição e espontaneidade por meio da manifestação musical. Esse estímulo pode ocorrer por meio de atividades com brinquedos sonoros ou rítmicos, brincadeiras de roda, audição de música ou aprendizado de uma canção, jogos com as mãos, que além de promover a apreciação pela música, articulam a interpretação, o pensamento e vivência, tornando o aprendizado que perpassa pelo cognitivo, afetivo e estética significativo para a criança (BRASIL, 1998, p. 47-48).

Na Educação Básica, o trabalho com a música deve se desenvolver por meio da percepção de ritmo, som corporal, ouvido sono e atenção do educando. Ao longo do processo de musicalização, instrumentos devem ser explorados e à medida que forem apropriando o conhecimento, poderão organizar uma bandinha rítmica. Os jogos que utilizam sons e gestos e o conto sonoro, narrativa que inclui diferentes sons, são exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas no ensino da música, fornecendo condições para que a criança desenvolva sua expressão corporal e ritmo (OLIVEIRA, 2001).

A influência da música é evidenciada de inúmeras maneiras, estando presente na criação de hábitos e comportamentos, nas comemorações festivas, na memorização de assuntos referentes às cores, letras do alfabeto e números. Por meio da imitação, as crianças reproduzem canções acompanhadas por gestos, o que nem sempre favorece o aprendizado crítico e significativo. De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998) e com Gohn e Stavracas (GOHN; STAVRACAS, 2010), há desafios para inserir a prática musical no contexto de ensino nas escolas, observando uma defasagem na atuação prática na área musical em detrimento das demais áreas do saber, reduzindo a música como um produto, não como um saber construído, elaborado.

Outro desafio é apontado por Oliveira, que diz respeito às músicas que estão presente nas rádios e televisão e o acesso e consumo de melodias que normalizam a violência, o preconceito e fazem apelo à sexualidade para crianças de forma cada vez mais precoce (OLIVEIRA, 2001). A escola deve atentar-se a esse movimento e atuar arduamente contra as imposições realizadas através da mídia, reforçando valores e aspectos positivos da rica cultura do povo brasileiro.

A escola deve assumir a sua responsabilidade com a formação cultural, buscando proporcionar condições favoráveis à construção do conhecimento musical e ao acesso à música popular, clássica, erudita e folclórica (SILVA, 1992). Ao se aproximar dessa realidade, a criança pode conhecer e aprender sobre a sua cultura e incorporar a culturas de diferentes povos que exerceram influência na nossa identidade cultural, através da religião, das tradições, dos costumes, da língua, das comidas,

das danças e da música (GOHN; STAVRACAS, 2010). Cabe ao professor buscar a compreensão da inserção da música na Educação Infantil para efetivamente desempenhar o seu papel frente a essa grande responsabilidade.

O PAPEL DO PROFESSOR E DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O professor tem a grande responsabilidade de ser referência para os alunos que acompanha, além da construção de conhecimentos, o seu papel deve ter como marca o ensino de modo claro, didático, respeitoso e generoso, por meio da proximidade e do vínculo com intencionalidade, visando a integralidade e o desenvolvimento infantil.

O trabalho desenvolvido pelo professor de música deve reconhecer os componentes que acompanham o ser humano ao longo de sua história, como a expressão e a criação frente ao saber musical. O ser humano por natureza desenvolve a habilidade de criar, como um produto do pensamento crítico e da interpretação de mundo. Com isso, é necessário que a atuação pedagógica busque possibilitar o ensino crítico-reflexivo diante dos desafios do cotidiano, sendo o professor um facilitador no processo de aprendizagem, garantindo ao aluno a liberdade de criar e se expressar por meio de um ensino significativo e marcante (GOHN; STAVRACAS, 2010).

Em relação a escolha das músicas que serão trabalhadas, o professor deve estabelecer critérios e objetivos para definir um repertório, considerando o conhecimento gradativo sobre os gêneros e estilos musicais (SILVA; 1992), trabalhando com músicas de diversas culturas, sobretudo a cultura brasileira (OLIVEIRA, 2001), buscando desenvolver o conhecimento e sensibilidade do aluno assim como seu gosto artístico e criatividade.

Nesse sentido, a Educação Infantil oferece um cenário privilegiado para que as fases do desenvolvimento da criança encontre base na prática musical, favorecendo a interação do aluno com o meio em que está inserido, possibilitando que os elementos cognitivos e estruturas mentais sejam desenvolvidas e explorando suas potencialidades por meio de novos aprendizados significativos. Além disso, a construção do saber musical também proporciona que a criança aperfeiçoe sua memória, percepção e atenção (GOHN; STAVRACAS, 2010).

O trabalho pedagógico na música ocorre através de ações lúdicas nos primeiros anos de vida. Visando aperfeiçoar a concentração e percepção da criança, o professor pode atuar por meio do canto, da produção de sons vocais, ruídos e gestos que imitam animais, dança e sons corporais. Os conteúdos que serão trabalhados podem explorar inúmeros recursos como brinquedos sonoros e rítmicos, jogos com movimentos, cirandas e rodas, instrumentos musicais, entre outros, tendo em vista a interação com a criança e a sua resposta sensória-motora (BRASIL, 1998, p. 58-59).

Para além do conhecimento musical, o canto, brincadeiras e danças vão de encontro às necessidades que a criança possui em relação a afetividade, contato físico e vínculo com o professor, que por sua vez, precisa estar atento para que suas ações não promovam o aprendizado estereotipado e mecânico (BRASIL, 1998, p. 58-59).

Ao articular ritmo, melodia e harmonia, o canto é um recurso importante na construção do saber musical e favorável para o aperfeiçoamento da audição e de condições básicas para construir um leque de informações, que por sua vez, beneficiará o processo de criação e comunicação do aluno. Para isso, o professor deve apresentar músicas direcionadas ao público infantil, atentando-se para a letra coerente com a idade, ao canto sem esforço vocal e a integração da expressão corporal e musical (BRASIL, 1998, p. 58-59).

Por fim, é importante ressaltar que o professor deve proporcionar o contato com objetos sonoros e instrumentos, permitindo que a criança investigue, explore, observe e aprenda inúmeras possibilidades de sons (BRASIL, 1998, p. 58-59). Através da construção do conhecimento musical, experiências concretas e da interação da criança com o meio e com outros indivíduos, é possível elaborar conceitos musicais e explorar habilidades sonoras visando o crescimento e desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar esse estudo, observou-se a relevância da música inserida no contexto da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança e como ferramenta pedagógica para o professor, que pode e deve buscar conhecimento para apropriar-se dela e implementá-la de forma efetiva no processo de ensino e aprendizagem. A música está presente no cotidiano infantil e deve ser explorada a fim de promover a criticidade e criatividade, não ocorrendo de forma mecanizada ou padronizada.

Para isso, é fundamental compreender os significados da música e como se estabelece o processo de musicalização nas instituições de ensino, especialmente na educação infantil, conhecendo as inúmeras formas de utilizar a música junto a criança, de forma lúdica e criativa, conforme as suas condições, necessidades e interesses.

A inserção da música na educação é subsidiada por normas e leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9.394, de 1996) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), porém a realidade atual aponta que é necessário valorizar e investir nesse segmento para efetivamente poder implementar no ensino, visando a integralidade no desenvolvimento infantil.

Para que o processo de musicalização ao longo da Educação Infantil se desenvolva, é fundamental que a articulação do ensino e a música seja significativa para a criança e que contribua para sua própria leitura de mundo. Não há fórmulas que tornem essa jornada fácil, porém, a formação do professor e as políticas públicas são componentes fundamentais que norteiam o caminho.

As instituições de ensino que buscam alinhar-se às políticas públicas que tratam sobre a inserção da música nas escolas, aliando-se à formação pedagógica que incluam a música como prática educacional consistente e a priorizam na busca da integralidade no desenvolvimento infantil, tornam o árduo caminho possível. Dessa maneira, a música estará presente na rotina escolar por meio de iniciativas desenvolvidas pelo educador e das experiências individuais de cada criança, tornando-se um importante elemento no trabalho pedagógico que contribui não apenas à prática

profissional, mas também ao desenvolvimento da criança.

Conclui-se que esse estudo pode contribuir ao propor a reflexão a respeito da necessidade de reorganizar a inserção da música na Educação Infantil, refletindo sobre a importância da música e o papel do professor, reavaliando aspectos relacionados à formação, aos recursos disponíveis nas escolas, às práticas implementadas e buscando trazer um novo olhar para música como prática consistente e efetiva na educação infantil.

REFERÊNCIAS

AVANÇO, Fabiana Renata; BATISTA, Florida Moura. **A música como apoio no processo de ensino e aprendizagem.** Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia. Medianeira, v. 8, n. 16, 2017.

BRASIL. Congresso Nacional.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação: (Lei nº 9.394).** Brasília, Centro Gráfico, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:V 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC Brasília**: MEC/SEF, 2017.

GOHN, M. da G.; STAVRACAS, I. **O papel da música na Educação Infantil.** EccoS, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 85-101, jul./dez. 2010.

GOHN, Daniel Marcondes. **Autoaprendizagem musical: alternativas tecnológicas.** São Paulo: Annablume/Fapesp, 2002.

GODOI, Luis Rodrigo. **A importância da música na Educação Infantil**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011.

OLIVEIRA, Ana Paula Gomes de; LOPES, Yan Karen Silva; OLIVEIRA, Bárbara Pimenta de. **A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** Revista Educação & Ensino, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 1-16, jun. 2020.

OLIVEIRA, Débora Alves de. **Musicalização na Educação Infantil.** Revista ETD - Educação Temática Digital. Campinas, v.3, n.1, p.1-11, dez. 2001.

OLIVEIRA, Rosemary Lima Guilherme. **A inserção da música na Educação Infantil e o papel do professor.** EDUCERE. Paraná, v.1, n.1, p. 1-12, out, 2009.

SILVA, Leda Maria Giuffrida. **A expressão musical para crianças de pré-escola**. Revista Ideias. São Paulo: n. 10, p. 88-96, 1992.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF SEX EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

NATHALIA CORDAZZO DOS SANTOS
Graduação em Educação física pelo Centro Universitário Metropolitano de São Paulo, SP, 2007; Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – 2010; Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário Metropolitano de São Paulo, SP, 2007; Pós-graduação em Psicomotricidade pelo Centro Universitário das faculdades Metropolitanas Unidas, São Paulo, SP, 2014; Pós-graduação em Arte e Musicalidade pela Faculdade Unida de São Paulo, SP, 2022.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo explanar sobre a educação sexual no ambiente escolar, além de abordar questões de comportamento e saúde que permitirá ao leitor identificar crianças em seu convívio que possam estar sofrendo de abusos dentro de seus lares. Ressaltando a importância que as crianças deveriam ter com o tema desde os anos iniciais, ou seja, minimizando os perigos causados pela falta de informação. Embora existam tabus a cercam do tema em tela, o período escolar é importante para esclarecer as dúvidas em relação a sexualidade. A partir desse raciocínio aponta-se a importância de os professores aprimorarem seus conhecimentos teóricos e metodológicos para aumentar a qualidade do processo educacional. Esta pesquisa apontará a importância das práticas de ensino e dos desafios na abordagem da sexualidade no ambiente escolar través de pensamentos tradicionais de como realizar a abordagem. Desta forma, se torna imprescindível o investimento na capacitação e formação continuada do docente para que saibam como proceder nesse processo educacional da criança de forma sábia e eficaz.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Sexual; Educação Infantil; Qualidade de ensino; Criança.

ABSTRACT

The aim of this work is to explain sex education in the school environment, as well as addressing behavioral and health issues that will allow the reader to identify children in their community who may be suffering from abuse within their homes. It highlights the importance that children should have with the subject from the earliest years, in other words, minimizing the dangers caused by a lack of information. Although there are taboos surrounding the subject, school is an important time to clarify doubts about sexuality. Based on this reasoning, it is important for teachers to improve their theoretical and methodological knowledge in order to increase the quality of the educational process. This research will point out the importance of teaching practices and the challenges in approaching sexuality in the school environment through traditional thinking on how to approach it. In this way, it is essential to invest in the training and continuing education of teachers so that they know how to proceed in this educational process of the child in a wise and effective way.

KEYWORDS: Sex education; Early childhood education; Teaching quality; Children.

INTRODUÇÃO

Este artigo elucidará sobre a Educação Sexual e sua contribuição na Educação Infantil e sua importância em potencializar a discussão sobre a Educação Sexual em espaços que atendam crianças pequenas, bem como qual o papel dos professores perante a realidade da violência sexual sofrida pelas crianças e como e de que forma as práticas pedagógicas podem contribuir positivamente para a identificação e prevenção da violência sexual contra as crianças. (BRASIL. Ministério da Educação,1997)

SANTOS (2021), diz que a sexualidade é uma característica presente em toda a vida do ser humano e mesmo que os bebês nasçam sem valores sociais ou culturais, desde pequenos aprendem sobre sexualidade, sendo pelo relacionamento afetivo que outro indivíduo estabelece com ele ou observando terceiros. Os valores que cada família possui e espera que sejam seguidos pela criança e como influenciam diretamente na educação desta.

Corrobora MEIRELLES (1997, p.161):

> Sexualidade, família e escola (ou qualquer instituição que se dedique à educação), devem ser pensadas a partir do princípio da “não-exclusão”, ou seja, sistemas que devem interagir entre si por meio de vinculação, união e respeito pelas diferenças (MEIRELLES, 1997 apud ALENCAR, p.161).

A sexualidade compreende muito mais que apenas relações sexuais em si, e no âmbito educacional para tal tema seja compreendido por profissionais da educação e tratado com os alunos de forma íntegra, o profissional precisa ser claro e qualificado.

Segundo OLIVEIRA (2016), a sexualidade é ligada ao ser humano, de modo que atualmente existem inúmeros cenários em que as pessoas não conseguem lidar com situações voltadas para a

temática, uma vez que as julgam como desconfortáveis de serem abordadas coletivamente, inclusive no ambiente escolar.

> De início, as famílias apresentam certa resistência para aceitar o tema dentro da escola, mas hoje percebe-se que o assunto se tornou uma reivindicação dos pais, que muitas vezes não conseguem falar abertamente com os filhos sobre o assunto em casa (BRASIL, 1997).

Segundo SILVA (2007):

> "A sexualidade está presente desde o nascimento e é ativada pelas relações que o bebê estabelece com os pais e as pessoas que lhe são próximas. As primeiras experiências sexuais são sentidas pelo corpo e se constituem como forma de aprendizado para a criança que sente e descobre significados do mundo por meio das sensações e do contato corporal com as pessoas e o meio físico." (v.12, n.2, p. 185-197).

Na educação infantil, as crianças exploram sua sexualidade por meio das interações e as brincadeiras, sendo necessário que o professor desta fase da educação básica tenha em mente que a sexualidade está em tudo e é para todos: crianças, jovens e adultos, sendo impossível excluí-la da sala de aula (OLIVEIRA, 2016).

Embora a sociedade ainda enxergue a sexualidade como tabu, é necessário que o tema seja apresentado com normalidade para todos já que é algo normal da natureza e dos seres vivos. (SPAZIANI, 2011. p. 6571-6577)

> Isso não impede, no entanto, que as pessoas, inclusive crianças e adolescentes, acessem informações a respeito no âmbito privado, com colegas, revistas, sites e produções audiovisuais pornográficas, adquirindo muitas vezes entendimentos e práticas equivocadas e permeadas por preconceitos e imprecisões. (SILVA, 2020, 190f)

Nesse sentido, SANTOS (2021), diz que a escola é um ambiente oportuno se levar em consideração a necessidade de trabalhar sexualidade ao longo de toda a formação da criança e do adolescente. A educação sexual na escola intensifica a prática da psicologia da educação com a formação humana.

> "O profissional possuindo um engajamento ao tema promove a socialização e a construção do pensamento crítico, proporcionando assim aos alunos o entendimento da realidade em suas diversas formas, agregando à compreensão deste sobre diversidade social." (MEIRA, et all. 2006).

Para OLIVEIRA (2016), torna-se necessário analisar a compreensão em que os professores têm tido a respeito das práticas de ensino e desafios dessa abordagem em sala de aula.

Norteia-se o presente estudo sobre a necessidade de se aprofundar ao tema da sexualidade e o seu processo de inserção na escola, evidenciando-se os principais desafios enfrentados na área da educação básica (OLIVEIRA, 2016).

Segundo Figueiró (1998, p. 123):

> É de conhecimento geral da população que, no final de 1997, o MEC oficializou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, consoantes com a LDB n.9.394/96, consideram que a orientação sexual (termo do qual eu discordo) é um tema social e urgente, que precisa ser contemplado no curricular do ensino fundamental. Essa exigência pode, sem dúvida, dar nova força a hist6ria da Educação Sexual, que vem registrando um crescimento do interesse das escolas por educar sexualmente seus alunos, a partir do final da década de 80, mais especificamente, início da década de 90.

O presente trabalho tem o intuito de descobrir e entender como é a Educação sexual no ambiente escolar e todas as vertentes que envolvam tal temática. Foi realizado uma pesquisa bibliográfica, com base na produção acadêmica e em documentos oficiais sobre o tema sexualidade e educação sexual.

SOUZA (2021) corrobora quando diz que ainda existe muita dificuldade por parte de toda equipe pedagógica para incluir no planejamento escolar assuntos que abordem a sexualidade infantil, pois não se sabe qual é o melhor momento para abordar o tema e como se deve tratá-lo dentro da sala de aula.

Muitas vezes os professores ignoram as curiosidades das crianças sobre sexualidade ou respondem suas perguntas de forma equivocada e fantasiosa, o que gera a construção de conceitos errôneos, insegurança, tensão e ansiedade. (SILVA, 2007).

“Nota-se então, grande despreparo para se trabalhar o tema dentro de sala, principalmente devido à influência de preconceitos sobre o tema que os professores carregam de acordo com suas experiências e crenças”, completa SILVA (2007).

PROBLEMA

A problemática deste estudo inicia-se com o desafio da sexualidade dentro da escola, principalmente na educação infantil já que alguns professores não sabem como abordar o tema com crianças tão pequenas. Em uma sociedade cheia novas formas de agir, a educação tem lutado pela construção da identidade dos alunos ao mesmo tempo em que busca a criação de uma geração capaz de respeitar as diversidades humanas, incluindo a diversidade sexual e de gênero.

OBJETIVO

A presente pesquisa tem como objetivo refletir sobre a importância do conhecimento da Educação sexual no âmbito escolar e sua contribuição na Educação infantil.

JUSTIFICATIVA

O presente tema tem a sua importância voltada a todo o acesso que as crianças têm tido aos meios de comunicação na atualidade e o quanto se tornaram prejudiciais a vida da criança, enquanto a sociedade mantém o receio em tocar no assunto dentro de uma sala de aula. Nesta perspectiva, compreende-se a necessidade dede ampliar o diálogo sobre a sexualidade na educação infantil e explanada pelo professor.

MÉTODO

Para a realização da pesquisa utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica que é desenvolvida a partir de material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos da área da educação e da psicologia como forma de embasamento teóricos para as ideias aqui aprofundadas.

FUNDAMENTAÇÃO

> O desenvolvimento da sexualidade é inerente a todos os indivíduos. A educação sexual é um tema que permeia a sociedade, sua abordagem ou a falta dela influencia o sujeito e seu entorno. Atualmente, os meios de comunicação exercem um papel substancial, na medida em que, são capazes de influenciarem variados contextos sociais. Apesar disto, o tema é envolto de inúmeros conceitos pré-concebidos, duvidosos e equivocados. (SPAZIANI; MAIA, 2011, p. 6571-6577).

Por essa razão, a temática não é abordada dentro dos lares e escolas, inclusive. A falta de naturalidade com que o assunto deveria ser levantado no seio social reflete diretamente na criança e adolescente, gerando ansiedade, incertezas e possíveis traumas. (VIDAL, 2017)

Para Heleieth Saffioti (2015, p. 17):

> "... a despeito de sua complexidade, a educação sexual é uma pauta necessária na educação infantil. Ela deve ser integrada de maneira intencional e sistemática nos currículos escolares. É indispensável que esse espaço seja concebido na sala de aula, de maneira a respeitar os momentos de fala e praticar uma escuta ativa dos alunos, sobretudo nas situações em que os docentes reconheçam um discurso sexualizado."

A PCN (BRASIL, 1997), explana sobre a integridade física e psíquica dos das crianças e em como a escola também deve se preocupar com a formação sexual já que se trata de algo obrigatório do currículo escolar. Desta forma não se pode alegar desconhecimento da normativa e se furtar do dever de formar pessoas críticas e conhecedoras de si e de seus direitos.

Enquanto a PCN (BRASIL, 1997) dá ênfase para a formação sexual das crianças pequenas, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) lançada em dezembro de 2017 pouco se refere e está mais ligada a questão do autoconhecimento do corpo, do respeito com as pessoas com deficiência, não como algo a ser trabalho em sala de aula como prevenção a violência sexual, como se constata a seguir:

> Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial (BRASIL, 2017, p. 327).

No entanto, Souza (2018) defende a inclusão da pauta em sala de aula, adequando a abordagem às faixas etárias, ainda que a visão do professor seja de encontro ao proposto.

Nota-se que a grande maioria dos professores não têm o preparo para identificar ocorrências de abuso sexual, pois existe uma certa dificuldade e resistência na abordagem do tema com a criança,

para investigar a situação por meio de perguntas. Noutras circunstâncias há também aqueles que preferem não se comprometer com tal situação, seja por medo de possíveis represálias por parte da família e até mesmo da escola. E, ainda, há algumas pessoas que carregam em suas trajetórias as marcas de também terem sofrido esse tipo de violência, trauma que os acompanha, que precisa ser reelaborado em processos terapêuticos, o que nem sempre ocorre. (RODRIGUES, 2013)

Entendendo que o espaço escolar, como afirma Raquel Baptista Spaziani (2013, p. 39):

> "[...] se configura como um local privilegiado para o rompimento do complô do silêncio, por meio de ações preventivas dos/as professores/as, bem como a detecção precoce da violência sexual infantil por parte destes/as". Desta forma temos que é papel da escola, do(a) professor(a), zelar pela valorização e integridade física e psíquica da criança, informando a estas, por meio das práticas docentes, como se caracteriza o abuso sexual infantil e quais as possíveis formas de prevenção.

Acredita-se que mesmo com pouca idade a criança já possui discernimento e capacidade de compreender e discutir o tema, não será desta forma, considerado como forma de incentivá-las a iniciar prematuramente sua vida sexual, como muito se imagina.

Corrobora Spaziani (2013):

> Outro aspecto que dificulta a educação para a sexualidade na escola é a forma como a sexualidade foi tratada ao longo da vida dos/as professores/as, que, muitas vezes, foram repreendidos/as quando crianças e adolescentes por sua família ou pela escola, tendo dificuldade em lidar com a própria sexualidade. Essa dificuldade pessoal, assim como as concepções advindas dessa história de vida, mesmo que sem intencionalidade, podem ser transmitidas na educação de das crianças (SPAZIANI, 2013, p. 44).

É essencial conceber um ambiente que permita que os alunos exerçam e exponham suas convicções, questionamentos e pontos de vista haja vista que, em muitos lares, esse debate e suporte não acontecem.

As crianças observam e aprendem com todos a sua volta, principalmente com os adultos, pois são com eles que aprofundam e espelham suas ações. Desse modo, à medida que o desenvolvimento ocorre, a educação sexual se torna indispensável elucida DA SILVA (2015)

Segundo Figueiró (2009, p.163),

> [...] a educação sexual tem a ver com o direito de toda pessoa de receber o direito de ter várias oportunidades para expressar sentimentos, rever seus tabus, aprender, refletir e debater para formar sua própria opinião, seus próprios valores sobre tudo que é ligado ao sexo. No entanto, ensinar sobre sexualidade no espaço da escola não se limita a colocar em prática, estratégias de ensino. Envolve ensinar, através da atitude do educador, que a sexualidade faz parte de cada um de nós e pode ser vivida com alegria, liberdade e responsabilidade. Educar sexualmente é, também possibilitar ao indivíduo, o direito a vivenciar o prazer de informações sobre o corpo, a sexualidade e o relacionamento sexual e, também, com

Souza (2018) reafirma que a educação sexual é de extrema importância para que todos saibam identificar o perigo e se protegerem contras estas situações. Já Teixeira (2018), da Delegacia de Polícia para a Criança e ao Adolescente de Delitos (DPCAVD) pontua que a criança tem a escola como um lugar seguro para sinalizar algum tipo de violência sofrida por ela, seja sexual, psíquica ou física, haja vista que, não raro o abusador está dentro da própria casa.

Uma situação abordada por ela é que, frequentemente a criança, ao relatar situações de abuso, a primeira reação da família é a negação. Em contrapartida, os professores estão mais preparados

para escutar, acolher e direcionar o caso para as autoridades competentes, explica DEBARBIEUX (2002).

Na visão de Teixeira (2018, p.107):

> "... é essencial que deixemos as crianças livres para dialogar, debater questões do campo da sexualidade e se sentirem confortáveis e seguras para sinalizar tais situações. Com isso, contribuímos para prevenir crimes dessa categoria. Quanto mais as crianças forem educadas a se autoconhecer, mais elas vão conseguir se proteger."

Em situações de abuso, o abusador exerce uma relação de poder sobre a vítima. É necessário instruir desde cedo as crianças para conhecerem seu próprio corpo e a reconhecer situações de abuso desde o início para que possa verbalizar para um adulto o ato ocorrido.

Aduz Teixeira (2018) que: "A falta dessa orientação a deixará confusa e, com medo, sem entender exatamente o que está acontecendo, e, por isso, se calar. No âmbito escolar, a educação sexual exige a quebra de barreiras religiosas, morais e ideológicas dos familiares e dos próprios educadores."

Nos dois tipos de abuso sexual: o intrafamiliar (quando o agressor possui laço de consanguinidade ou afinidade com a vítima) e o polimorfo ou extrafamiliar (o agressor é uma pessoa que possui um papel importante na vida da vítima, como amigos, professores, médicos, líderes religiosos, Kornfield (2000) afirma que é necessário trazer esse tópico para discussão em escolas, já que o acesso à informação é indispensável para a prevenção e combate à violência.

Essas medidas precisam ser tomadas para que o ensino à educação sexual não atinja apenas as crianças, mas também seus responsáveis, já que estes possuem a obrigação de zelar pelos interesses e bem-estar dos menores. (SPAZIANI, 2013, p. 45).

Diante deste contexto, SPAZIANI (2013) explica que a sociedade ativamente inserida, aumenta o número de pessoas capazes de identificar e, consequentemente, denunciar sinais de violência sexual.

E completa quando diz que para as informações chegarem de maneira adequada é necessário mostrar a eles que possuem direitos, que têm a chance de escolha e autoridade e privacidade sobre o próprio corpo. (SPAZIANI, 2013, p. 47).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se a partir do presente artigo importância da sexualidade na vida das pessoas e especialmente, na vida das crianças. A educação sexual está ligada ao corpo e a sua descoberta.

As manifestações sobre sexualidade das crianças acabam sendo ignoradas ou equivocadamente fantasiosas por gerarem mero constrangimento nas pessoas e até mesmo em alguns profissionais da educação. Percebe-se que apesar das pesquisas e aperfeiçoamento dos estudos, os profissionais de educação infantil ainda desconhecem a relação da educação sexual com o desenvolvimento da criança e colocam suas crenças pessoais no momento de intervir em sala de aula sobre o assunto.

A sexualidade faz parte da experiência humana e a escola tem uma função importantíssima na formação de vidas, por isso, é fundamental que os profissionais da educação saibam como proceder, trabalhar, conduzir e instruir os alunos, para que eles possam evoluir e conseguir dominar sobre suas vontades.

É na escola que as crianças deveriam encontrar apoio e profissionais capazes de lidar com essa situação, de tratar o assunto com responsabilidade e informações fundamentadas cientificamente, de passar confiança para os alunos para terem mais liberdade para questionamentos.

Com o atendimento humanizado nas escolas, a criança pode aprender de forma leve a complexidade de um assunto tão delicado e as vezes vivido por aquele aluno que está na sala. Assim, essa criança ultrapassará o medo, as inseguranças e assim, poderá vincular com a família aquilo que pode ser solucionado e tornar esse processo de autoconhecimento natural.

Neste aspecto, nota-se a importância de um estudo sobre a sexualidade infantil e sua relação com a vida das crianças. Este aprofundamento acarretará também nas mudanças de percepções pessoais dos próprios docentes, ajudando-os a desmistificar muitos preconceitos construídos na infância. O professor somente poderá responder às dúvidas e demandas das crianças se estiver preparado pessoal e teoricamente. (SILVA, 2018)

As escolas precisam de professores capazes de livrar-se de crenças pessoais para trabalhar de forma consciente as necessidades da criança de educação infantil.

Assim, se faz necessário conscientizar tantos os profissionais da educação, quanto aos familiares sobre a importância de trabalhar o tema da Educação sexual nas escolas para a própria segurança do aluno e sua família, a fim de que nossas crianças cresçam sem conteúdo equivocados e repletos de imprecisões e preconceitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetro Curricular Nacionais.** Brasília, 1997. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Violência contra Crianças e Adolescentes: Análise de Cenários e Propostas de Políticas Públicas.** Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

DISQUE 100. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br Acesso 20 set. 2023.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual: como ensinar no espaço escolar**. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). **Educação Sexual: múltiplos temas, compromissos comuns**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. p.141-171.

OLIVEIRA, Arlete Piccolo de. **Sexualidade e educação infantil: uma visão histórica, teórica e cultural.** 1 ed. São Paulo: edição do autor, 2016.

PLATT, Vanessa Borges; GUEDERT, Jucélia Maria; COELHO, Elza Berger Salema. **Violência Contra Crianças e Adolescentes: notificações e alerta em tempos de pandemia**. São Paulo: Ed. Revista Paulista de Pediatria, v. 39, 2021.

RODRIGUES, Maria do Socorro. **O lúdico como ferramenta para orientar a sexualidade na Educação Infantil**. 2013. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia) – Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, Cibelle Christine Ato; FUMAGALI, Ellen de Oliveira. **Abuso sexual de crianças e adolescentes no Brasil em tempos de Covid-19: A educação como forma de prevenção**. Ciências Humana e Sociais, Aracaju, v. 6, n. 3. 2021.

SILVA, Eliane Maria da. **Educação, memória e sexualidade: narrativas dos professores e profissionais de saúde sobre a educação sexual e a formação docente.** 2013. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2013.

SILVA, Regina Célia P. da; NETO, Jorge M. **Formação de professores e educadores para a abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas**. Ciência e Educação, São Paulo, v.12, n.2, p. 185-197, 2006.

SMITH, Alice Paige. CRATF, Anna e colaboradores. **Desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

SOMA, S. M. P.; WILLIAMS, L. C. A. **Livro infantil especializado como estratégia de prevenção do abuso sexual.** São Paulo: Ed. Psicologia: Teoria e Prática, 21(1), 2019. p. 186-203.

SPAZIANI, Raquel Baptista; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Guia de educação sexual para educadores(as): elaboração de um material didático sobre sexualidade infantil.** Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores, 11. Congresso Nacional de formação de Professores, 1. 2011, Águas de Lindóia. **Por uma política nacional de formação de professores.**.. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2011. p. 6571-6577.

VYGOTSKY, Levi Semionovich. **Imaginação e criação em idade infantil**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM ATIVIDADES LÚDICAS

LITERACY WITH PLAYFUL ACTIVITIES

NÍVEA LIMA
Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Integradas Torricelli (2010); Pós-graduação em Supervisão e Orientação Educacional pela Universidade Cidade de São Paulo (2014); Pós-graduação em Alfabetização pela Universidade Cidade de São Paulo (2015); Pós-graduação em Psicologia pela Faculdade Conectada (2022); Especialista em Avaliação da Aprendizagem pela Faculdade Conectada (2022); Especialista em Sustentabilidade e Educação pela Faculdade Conectada (2022); Especialista em Letramento e Educação Infantil pela Faculdade Conectada (2022); Professora de Educação Infantil - Prefeitura de São Paulo; Professora de Educação Básica - Prefeitura de Guarulhos.

RESUMO

Apresentando o lúdico como instrumento fundamental e indispensável ao desenvolvimento de crianças em fase de alfabetização, este artigo tem a finalidade de ampliar a reflexão sobre a prática do trabalho pedagógico, de forma que o educador esteja ciente que a utilização das atividades lúdicas como estratégia de ensino, requer uma apropriação diferenciada da prática docente em busca de uma construção progressiva que proporcione ao educando através de atividades contextualizadas e focadas nos Parâmetros e nos Referenciais Curriculares vigentes em nosso sistema de ensino, a construção da aprendizagem, a ampliação de seus conhecimentos e o desenvolvimento cognitivo. Apresentadas do ponto de vista pedagógico e cultural, tanto no que se refere aos valores, quanto ao ensino-aprendizagem as atividades lúdicas objetivam formar habilidades, se transformando em mudanças significativas e propiciando assim, às crianças, experimentos, vivências e brincadeiras que estimulem, desenvolvam e ampliem a comunicação, o pensamento, a interação, a expressão e a autonomia para a construção do desenvolvimento global.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Aprendizagem; Lúdico.

ABSTRACT

Presenting play as a fundamental and indispensable tool for the development of children in the literacy phase, this article aims to broaden the reflection on the practice of pedagogical work, so that the educator is aware that the use of playful activities as a teaching strategy, requires a differentiated appropriation of teaching practice in search of a progressive construction that provides the student, through contextualized activities and focused on the Parameters and Curriculum Benchmarks in force in our education system, with the construction of learning, the expansion of their knowledge and cognitive development. Presented from a pedagogical and cultural point of view, both in terms of values and teaching and learning, play activities aim to form skills, transforming them into significant changes and thus providing children with experiments, experiences and games that stimulate, develop and expand communication, thought, interaction, expression and autonomy for the construction of global development.

KEYWORDS: Literacy; Lettering; Learning; Playfulness.

INTRODUÇÃO

No contexto educacional, podemos pensar nas atividades lúdicas, como sendo a possibilidade que o educador tem de trabalhar conteúdos necessários para facilitar a aquisição de conhecimentos, de maneira que o educando se envolva na sua interação em busca de seu desenvolvimento global, em especial no período denominado alfabetização, pois nesta fase, observamos que as crianças ainda procuram compreender o mundo adulto através do brincar. A criança tende a reproduzir no brincar, as atitudes e as relações predominantes no meio que a cerca, conforme o tratamento que recebe dos outros com quem convive e assim amplia sua visão de mundo.

Nesse aspecto, o lúdico assume um papel didático e pode ser explorado pela Pedagogia, pois como as operações cognitivas são sempre ativamente construídas na interação com os outros indivíduos o ambiente escolar se torna propício.

Através desta pesquisa, compreendemos melhor a importância do lúdico como forma de aprendizagem e desenvolvimento para os educandos durante o processo de alfabetização, pois uma proposta curricular engajada em aspectos críticos que visa à criança como ser social e transformador é essencial para que a educação conquiste seus objetivos mais amplos e assegure esse direito a todas as crianças.

Desta forma, a coleta de dados para o referido artigo, foi realizada através do auxílio de fontes bibliográficas que tratam sobre concepção de infância no contexto social e histórico e o lúdico como forma de aprendizagem e desenvolvimento no processo de alfabetização e letramento.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM ATIVIDADES LÚDICAS

A função do brincar na alfabetização é eminentemente educativa e corresponde aos desejos e anseios, na proporção de uma marcha gradativa, das próprias experiências e descobertas dentro e fora da sala de aula. A atividade lúdica passa a ser a situação em que a criança realiza, representa situações já vivenciadas ou pessoas de seu convívio, fazendo uso de imagens e objetos, transformando-os de acordo com suas necessidades e se apropria de conhecimentos das mais diversas ordens.

A aprendizagem, enquanto processo de construção, define-se como um efeito que, a partir de uma articulação de esquemas, sugere a coexistência de dimensões para possibilitar ao ser humano configurar uma dinâmica própria de funcionamento, caracterizando assim o seu processo, afirma Oliveira, 2009.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, mesmo com todas as intervenções possíveis, para que ocorra a aprendizagem, somente a atuação do próprio aluno na tarefa, dará significado ao conteúdo para a construção da aprendizagem, porque à medida que o aluno passa a estabelecer relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos que já possui, ocorre à aprendizagem. As intervenções pedagógicas devem ocorrer de acordo com o momento de aprendizagem do aluno, pois o conhecimento é resultado de um complexo e intrincado processo de modificação, reorganização e construção utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares.

Aguiar, 1998, explica que à medida que ela se desenvolve, essas interações vão burilando e tornando mais complexo o seu comportamento conceitual, com base em controles por estímulos cada vez mais sofisticados, pois, desde a mais tenra infância a criança é exposta a inúmeras possibilidades de interação com os ambientes ecológico e social, bem como com seu próprio comportamento.

Assim, conforme relatam Gimenes e Teixeira, 2011, sobre a dinâmica do brincar propriamente, essa implica desenvolvimento humano, que é muito mais que aprendizagem, porque, para a criança pequena, brincar significa se expressar naturalmente, ou seja, existir em toda a sua plenitude, sem ser tolhida em sua espontaneidade. A atual perspectiva sobre as atividades lúdicas leva psicólogos, psicopedagogos e outros profissionais da educação a incentivar a prática desse universo como forma de facilitar o desenvolvimento infantil e de proporcionar a aprendizagem em elevado nível de qualidade.

Oliveira, 2009, expõe que a aprendizagem, enquanto processo de construção, define-se como um efeito que, a partir de uma articulação de esquemas, sugere a coexistência de dimensões para possibilitar ao ser humano configurar uma dinâmica própria de funcionamento, caracterizando assim o seu processo.

Kramer, 2006, enfatiza que a infância é uma etapa da vida, onde tudo o que aprendemos neste período, é reflexo da sociedade em que estamos inseridos. Assim, sendo as visões sobre a infância social e historicamente construídas, a inserção concreta das crianças e os papéis que desempenham varia com as formas de organização social.

"A concepção de aprendizagem é o resultado de uma visão de homem e é em razão desta

> que acontece a práxis psicopedagógica" (BOSSA, Nádia Aparecida, 2000, p.20).

Desta forma, para que a significação do processo de ensino e aprendizagem ocorra, precisa haver uma preocupação em preservar o desejo de conhecer e de saber com o qual as crianças chegam à escola.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, é preciso oferecer as crianças condições para as aprendizagens que ocorrem por meio das brincadeiras.

Os conteúdos devem priorizar o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento, facilitando a apropriação corporal pelas crianças de forma que possam agir com cada vez mais intencionalidade e deve ser organizado num processo contínuo e integrado que envolva múltiplas experiências corporais, possíveis de serem realizadas pela criança sozinha ou em situações de integração possibilitando o desenvolvimento do raciocínio lógico e a construção do conhecimento. Assim, para desenvolver atividades lúdicas durante o processo de alfabetização e letramento, o professor deve estar atento as solicitações corporais da criança e sua atitude diante das manifestações da motricidade, compreendendo seu caráter expressivo.

> "A aprendizagem supõe uma construção que ocorre por meio de um processo mental que implica a aquisição de um conhecimento novo. É sempre uma reconstrução interna e subjetiva, processada e construída interativamente. " Segundo (GOMÉZ e TERÁN, 2009 apud OLIVEIRA, 2009, p. 12).

Como expõe os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 1998, destacam que o brincar favorece a autoestima das crianças, por contribuir na interiorização de certos modelos de adulto, obtidos nos diversos segmentos sociais e o lúdico como um princípio para as atividades contribui para o exercício da cidadania, considerando o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil.

De acordo com Simonati, 2001, o processo educacional expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais, propõe uma ressignificação em que a noção dos conteúdos no contexto escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, normas e atividades.

Desta forma, além da ação dramática, linguagem, expressão corporal, música, dança e reflexão, percebemos que o brincar, dentro desse conjunto de conteúdos, desenvolve de forma prazerosa a expressão, a comunicação, a edificação de uma relação de autoconfiança, a imaginação, a sensibilidade e a emoção nas crianças, que passam a compreender e apreciar o mundo ao redor de modo mais sensível, facilitando assim, a alfabetização, pois a mesma não será tradicional e mecânica e propiciando o letramento.

Segundo Kramer, 2002, é preciso trabalhar numa perspectiva de humanização, de resgate de experiência, de conquista da capacidade de ler o mundo, escrevendo a história coletiva, apropriando das diferentes formas de produção da cultura, criando, expressando, mudando, pois, compreender o olhar da infância é importante para compreender a face do mundo que as encara.

> "Educar significa proporcionar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação. " (RCNEI, 1998).

Contudo, o processo ensino-aprendizagem depende muito da motivação do educando, portanto

é necessário considerar as suas necessidades e seus interesses, oferecendo-lhe situações para incentivar sua participação nas atividades propostas, para assim favorecer grandemente as suas capacidades de construção do conhecimento, formação de ideias próprias e originais sobre os fatos e expressão e criação de forma convicta, assim, todos os fatores irão favorecer a formação integral da personalidade da criança.

Nesse sentido, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele possibilitará a criança, a ampliação do conhecimento acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vive e as instituições de ensino devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios.

Aguiar, 1998, relata que juntamente com as habilidades de comunicação, atenção, compreensão, memorização, imitação e de seguir instruções, os conceitos necessários ao seu desenvolvimento surgem e ela vai pouco a pouco construindo seu conhecimento. Desta forma, a família e a pré-escola influenciam fortemente a aquisição inicial e o aperfeiçoamento desses repertórios, à medida que a criança brinca, ela produz situações em que descreve objetos, pessoas, animais ou o próprio organismo.

É a partir dessas determinações que o professor deve elaborar a programação diária de sala de aula e organiza sua intervenção de maneira a propor situações de aprendizagem ajustadas às capacidades cognitivas dos alunos. Outros fatores que influenciam na qualidade educacional, são a organização, o funcionamento e os valores da instituição escolar, bem como as relações com os membros da escola, que determinam o que e como os alunos aprendem, destacando que a instrução ocorre através da diversão com o desenvolvimento emocional, intelectual e moral da criança.

Segundo Aguiar, 1998, a aprendizagem de conceitos e habilidades básicas através do movimento envolve a relação entre o corpo e a mente e em situação lúdica é tradicionalmente reconhecida como um aspecto central da educação do pré-escolar. Assim o autor afirma que são inúmeras as situações acadêmicas que podem ser criadas para ensinar repertórios básicos às crianças, mas provavelmente a mais produtiva dentre elas é a que envolve o lúdico, atividade em que o elemento mais importante é o envolvimento do indivíduo que brinca, pois é assim que a criança vai adquirir prazerosamente os complexos repertórios que vão ser exigidos pela etapa seguinte de sua escolarização e pela vida social dos anos da meninice.

Maranhão, 2007, esclarece que algumas técnicas para desenvolver o pensamento e o comportamento criativo são possíveis de serem trabalhadas com a criança nas diferentes fases de seu desenvolvimento e nas mais diversas situações, podendo trabalhar outras áreas do desenvolvimento e do conteúdo, concomitantemente com o objetivo principal, que é estimular a criatividade.

Kraemer, 2007, explica que para muitos pais, as atividades lúdicas em sala de aula são motivo de preocupação, porque as consideram somente como lazer e não como parte integrante do aprendizado que através da brincadeira ocorre num momento agradável e prazeroso, por isso é necessário que o professor tenha propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, a fim de possibilitar o planejamento de atividades de ensino para aprendizagem de maneira adequada

e coerente com seus objetivos da alfabetização.

Kramer, 2002, expõe que conceber a criança como o ser social que ela é, significa considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é geográfico, mas que também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto.

Cabe à escola e ao professor oferecer ao educando, condições de desenvolvimento: atividades lúdicas, o exercício das relações sociais, tais como o diálogo e o respeito mútuo e momentos de reflexão sobre a manifestação da forma pela qual a aprendizagem é vivenciada.

Desta forma, a educação aparece como a possibilidade de transformar esse ser, moldando-o de acordo com os princípios da sociedade da qual virá a participar. A observação cuidadosa sobre cada criança e sobre o grupo fornece elementos que podem auxiliar na construção de uma prática que considere o corpo e o movimento das crianças, sendo recomendável que o professor atualize sistematicamente, suas observações, documentando mudanças e conquistas, que devem ser valorizadas em função de seus progressos e do próprio esforço, evitando situações de comparação e realizando sondagens em cada um dos níveis estruturais da linguagem escrita (pré-silábico, silábico - com ou sem valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético).

Como expõe Kraemer, 2007, o brincar é algo que ocorre no dia a dia da criança e se destaca para seu desenvolvimento, mas os adultos em sua maioria concordam e respeitam que as atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento físico e emocional da criança, mas não as aceitam com naturalidade quando fazem parte do contexto curricular. Para ser considerada educativa, a atividade lúdica deve apresentar uma proposta e um objetivo, que possuem como referência o crescimento do ser humano na sua integridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades lúdicas devem ser desenvolvidas para criar um elo de convivência entre a criança e o mundo ao seu redor e para auxiliar no processo de desenvolvimento do educando de forma que ele alcance o que é objetivo de todos: um processo de ensino-aprendizagem eficiente e harmônico, em que o aluno tenha a oportunidade de participar, pensar, criticar, formar seus conceitos e suas opiniões.

O objetivo da proposta para a prática de atividades lúdicas como meio de aprendizagem nas séries iniciais, que aqui se expõe tem como finalidade o crescimento pessoal dos alunos, desenvolvendo o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo e reflexão.

Desta forma, percebemos que se faz necessária a inserção do lúdico na nas séries iniciais, para construirmos uma educação que priorize a criança como centro do processo educativo, valorizando a construção do conhecimento científico e social, pois sendo o brincar uma atividade de representação

e interlocução, desenvolvida histórico-socialmente, que modifica e reestrutura as funções psicológicas e a representação simbólica para comunicação do pensamento e dos sentimentos do ser humano, concluímos que quando a criança brinca, ela manipula os problemas humanos, apresentando-os e equacionando-os, por isso as atividades lúdicas se tornam tão importantes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião de. **Jogos para o ensino de conceitos: Leitura e escrita na pré-escola**. 4. Ed. Campinas - São Paulo. Papirus, 1998.

BOSSA, Nádia Aparecida. **Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEE, 1997.

BRASIL, 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 3: Conhecimento de mundo.

GIMENES, Beatriz Piccolo; TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira; **Brinquedoteca: Manuel em educação e saúde.** 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAEMER, Maria Luiza. **Quando brincar é aprender.** São Paulo, SP: Edições Loyola, 2007.

KRAMER, Sonia. (Org.), **Infância e Educação Infantil.** 2. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

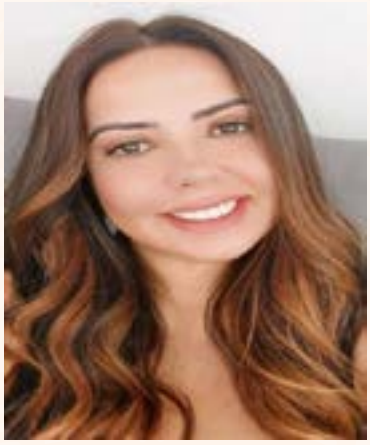
KRAMER, Sonia. **A infância e a sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MARANHÃO, Diva Nereida Marques Machado. **Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira**. 4 Ed. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

OLIVEIRA, Mari Angela Calderari. **Intervenção psicopedagógica na escola**. 2ª Ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

SIMONATI, Alice Fagnanni. **Teatrando: Aplicação do teatro na escola com uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Elementar, 2001.

AS ARTES VISUAIS E O SEU PODER DE ENSINO APRENDIZAGEM NO ÂMBITO ESCOLAR



THE VISUAL ARTS AND THEIR POWER FOR TEACHING AND LEARNING IN SCHOOLS

PAULA ROBERTA DA SILVA PADILHA
Graduação em Pedagogia pela Universidade Brás Cubas 2004; Graduada em Artes pela Universidade de Mogi das Cruzes UMC- 2019; Especialista em Educação Especial pela Universidade Mogi das Cruzes-UMC 2007; Professora de Ensino Fundamental\ Educação Infantil II - na EMEI Paulo Camilhier Florençano.

RESUMO

Tudo que insere o mundo infantil se torna lúdico, e o lúdico trabalha com a arte, todas as crianças são verdadeiros artistas em sua construção. A arte é muito importante para o desenvolvimento da criança, inclusive durante o processo de alfabetização. As Artes ajudam a promover uma cultura positiva e o clima ameno nas escolas. Quando as escolas integram as artes em todo o currículo, os encaminhamentos disciplinares diminuem, enquanto a eficácia da instrução e a capacidade dos professores para atender às necessidades de todos os alunos aumentam. Aprender um instrumento musical, criar uma pintura, aprender a dançar ou cantar em coro ensina que dar pequenos passos, praticar melhorar, ser persistente e ter paciência são importantes para o crescimento e a melhora das crianças. Os estudantes ganham confiança quando tentam realizar coisas que não são fáceis. Aprender uma disciplina artística ajuda os jovens a desenvolverem o caráter.

PALAVRAS-CHAVE: Artes; Ensino Aprendizagem; Contribuições.

ABSTRACT

Everything that involves the world of children becomes playful, and playfulness works with art; all children are true artists in their own right. Art is very important for children's development, including during the literacy process. The arts help to promote a positive culture and climate in schools. When schools integrate the arts throughout the curriculum, discipline referrals decrease, while the effectiveness of instruction and the ability of teachers to meet the needs of all students increase. Learning a musical instrument, creating a painting, learning to dance or sing in a choir teaches that taking small steps, practicing improvement, being persistent and having patience are important for children's growth and improvement. Students gain confidence when they try things that aren't easy. Learning an artistic discipline helps young people develop character.

KEYWORDS: Arts; Teaching and learning; Contributions.

INTRODUÇÃO

Na atual realidade brasileira, a profunda estratificação social e a injusta distribuição de renda têm funcionado como um entrava para que uma parte considerável da população possa fazer valer os seus direitos e interesses fundamentais. Cabe ao governo o papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social (BRASIL, 1997, p. 27).

As artes fomentam níveis mais elevados de pensamento que se transferem para o aprendizado de outros assuntos acadêmicos, assim como para a vida fora da escola. Por meio das artes, as crianças aprendem a observar, interpretar, ver diferentes perspectivas, analisar e sintetizar. Em um mundo em que os estudantes precisam frequentemente percorrer um mar de informações para determinar quais fatos são confiáveis e relevantes para um determinado tópico, as habilidades de pensamento crítico são fundamentais para a prontidão da faculdade e para a aprendizagem ao longo da vida. De acordo com Ferraz e Fusari (2009):

É fundamental entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se reconhecerem, e ao conhecê-lo. Em outras palavras, o valor da arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências. A atividade de desenhar para as crianças, por exemplo, é muito importante, pois favorece a sua expressão e representação do mundo (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.18).

A criação de arte permite que os alunos vivenciem como é ser membros ativos de uma comunidade e trabalhar em equipe para determinar e alcançar objetivos comuns. Ao desenvolver uma produção teatral, uma performance em grupo ou qualquer tipo de empreendimento artístico colaborativo, os alunos praticam a arte do trabalho em equipe. À medida que trabalham juntos,

aprendem a entender as diferenças e a diversidade e a perceber as maneiras pelas quais o trabalho em equipe contribui para um ótimo desempenho. Por também ensinar os alunos a viver e trabalhar juntos, as artes contribuem para tornar as escolas mais seguras e ambientes de aprendizagem mais pacíficos. Nas artes, os alunos aprendem a articular suas intenções, recebem e oferecem críticas construtivas e ouvem ativamente as ideias dos outros (SILVESTRE, 2010, p.17).

O ensino de artes desenvolve a criatividade, um dos cinco melhores empregadores para o século XXI. Os estudantes que recebem uma educação rica em artes têm melhor desempenho em avaliações de criatividade do que os estudantes que recebem pouca ou nenhuma educação artística. Os estudantes de artes cênicas, por exemplo, demonstram maior flexibilidade e adaptabilidade no pensamento do que seus pares. Imagine aulas nas quais os alunos criam obras de arte originais cheias de cores que exibem um uso criativo do espaço, desenvolvendo seus próprios ritmos ou escrevendo e produzindo suas próprias peças. Essas aulas fornecem um ambiente maravilhoso para promover a criatividade, que é uma habilidade importante para se ter em um mundo em rápida mudança.

O trabalho realizado com esses alunos teve o objetivo de prepará-los para o novo ciclo de estudo que iniciará no próximo ano, o Segundo Ciclo do Ensino Fundamental, através da interferência causada pelo Ensino de Artes Visuais na Arte Moderna. O conhecimento prévio que esses alunos possuem sobre Artes Visuais é bastante restrito. Em um diálogo com as turmas do Quinto Ano eles revelaram que arte era um quadro ou um desenho feito por um artista.

Artes ensinam métodos para aprender habilidades de linguagem. À medida que os alunos aprendem a ler notas, compor música, tocar um instrumento, memorizar passos de dança, criar uma pintura e atuar em um drama, eles também estão aprendendo como desenvolver novos conceitos, construir vocabulário e entender uma nova linguagem (SILVESTRE 2010).

As artes ensinam os jovens sobre beleza, proporção e graça. Os alunos podem examinar o conflito, o poder, a emoção e a própria vida. O poder das artes está em sua maravilhosa capacidade de nos dar alegria, nos ajudar a entender a tragédia, promover a empatia e tornar viva a palavra escrita. De acordo com Silvestre (2010, p.17):

Independente da cultura que o aluno possui, é dever e direito da escola saber integrar diferentes culturas, e valorizar cada vez mais as culturas de diferentes povos, trabalhando na perspectiva de incentivar os alunos para reconhecerem se a eles próprios. Trabalhar com diferentes culturas, ou com culturas locais oportuniza o aluno cada vez mais a se conhecer e conhecer o outro, e o mundo no qual está inserido (SILVESTRE, 2010, p.17).

Contudo, o resultado final da pesquisa, se dá sobre a questão de deixar a criança vivenciar a arte e a cultura, o principal problema na definição do que é arte é o fato de que esta definição varia com o tempo e de acordo com as várias culturas humanas.

A ARTE CONTRIBUINDO PARA O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Arte quando representa o cotidiano ela vai representar não o cotidiano particular como ele é porque não sabemos como realidade é, só sabemos como a realidade é sentida e sabemos como os outros sente a realidade, mas ninguém sabe como a realidade é porque a realidade nada mais é do que uma tradução de cada ser humano daquilo que vive.

A Arte é um autoconhecimento quando o artista está representando alguma coisa, está colocando a sua sensibilidade, está colocando suas sensações, aflorando a sua intimidade para o outro.

Apesar de parecer um termo corriqueiro e comum, falar, refletir sobra a arte na vida do ser humano ainda não existe uma definição sobre o que venha a ser a arte e qual sua importância de tal modo que possam se apropriar dessa forma de conhecer a arte em todos os momentos em que ela se apresenta.

A arte seria essa forma de recriar o mundo em que o ser humano vive. Essa recriação vem da capacidade do ser humano de compreensão desse espaço. Quanto mais o ser humano conhece esse espaço no qual ele vive melhor irá desenvolver a noção de estética. A palavra estética tem sua origem grega e significa “aquele que percebe”, “aquele que nota”. Alexander Gottlieb Baumgarten, filósofo alemão, em 1735 introduziu pela primeira vez o termo estética, isto quer dizer que está relacionado ao gosto estético. Contemporaneamente utilizamos a palavra estética para nos remeter a um sentido de gosto, aquilo que a gente aprecia esteticamente.

Uma possível definição de Arte seria a forma das pessoas exteriorizarem suas potencialidades enquanto criação, enquanto pessoas que criam. O ser humano é esse ser que cria, cria tanto em relação aos sentidos que absorve da natureza. Então, o ser humano tem os cinco sentidos e com esses sentidos ele tanto absorve essas informações que vem do seu meio, assim como ele representa essas imagens, esses sons, essas texturas que ele vê através da arte.

A manifestação estética desenvolvida pelo ser humano que é o único que nós conhecemos que desenvolve essa habilidade estética ela vem sendo analisada desde a pré-história. Nós não sabemos obviamente apesar dos registros históricos porque o ser humano começou a representar, mas nós sabemos o quanto essa manifestação estética exterioriza o cotidiano humano e sua vivência cotidiana, aquilo que ele pratica em seu sentimento em relação a si próprio, o que interioriza e a capacidade de buscar através dessa manifestação um encontro com o absoluto.

Conforme afirma Saviani (2004), o indivíduo ao se expressar através da arte, mostra-se, desnuda-se, comunica-se, - expõe o seu ser e a sua maneira de ver o mundo, expressa afeto, agressão, formas, sutilizas e, inevitavelmente, surgem às semelhanças e as diferenças do outro e a troca se efetua (SAVIANI, 2004, p. 53).

A arte serve para que possamos conhecer o mundo, quanto mais nos apropriarmos da arte, mais conhecemos o mundo. Um exemplo disso está no fato de termos um conhecimento da Arte Medieval, sabemos como as pessoas desta época viam e concebiam o mundo neste contexto,

naquele momento. Uma forma do ser humano conhecer o seu mundo e os outros mundos se dá através da Arte.

LIDANDO COM O ASPECTO ARTÍSTICO NO ENSINO INTEGRAL

De acordo com Silva (2001), uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguinte situação: a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional.

Para Almeida (1995), Um ponto especial a ser levantado neste tópico é a expressividade do homem pela arte. Ponte ressalta que: A educação estética e artística da criança, na escola, deve partir do pressuposto de que ela está inserida no ambiente afetivo e social em que vai desenvolver seu processo de socialização, isto é, desenvolver formas de ser e estar no mundo, entre elas as das linguagens artísticas. Não fugindo a esta situação positiva, por volta da década de 80, novas abordagens foram introduzidas no ensino da Arte no Brasil. “ Reconhecer e valorizar a diversidade cultural é atuar sobre um dos mecanismos de discriminação e exclusão, entraves à plenitude da cidadania para todos e, portanto, para a própria nação” (PCN, 1998, p.122).

Entretanto para Almeida (1995), essas diretrizes emergem como fruto da luta em defesa da presença da Arte no currículo e de mudanças conceituais no seu ensino. Mudança e valorização conceitual no intuito de devolver – Arte à educação é favorecer a todos o acesso aos códigos artísticos e às possibilidades de expressão desses códigos.

De acordo com Silva (2001), o objetivo daqueles que acreditam nesses pressupostos conceituais é contribuir para a difusão da Arte na escola, garantindo a possibilidade igualitária de acesso ao seu conhecimento. É preciso levar a Arte, que está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria.

Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela preexiste aos processos sociais pelos quais- numa outra perspectiva ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade (SILVA, 2002, p.44-45).

ASPECTOS DA LUDICIDADE NO ENSINO INTEGRAL

Se o ser humano está à vontade ele brinca, quando não está à vontade se torna sério, sisudo.

De certa forma na Escola se perdeu a liberdade de expressão, se perdeu à vontade e essa forma de estar à vontade. Diante de toda essa reflexão surge a seguinte questão: em que direção nós estamos construindo a vida adulta das nossas crianças? Nós estamos modelando, nós sociedade adulta, educadores, nós estamos de certa forma modelando as nossas crianças, os nossos jovens a serem os adultos sisudos que nós somos, ou seja, os adultos que não se permitem brincar, que não se permitem ao lúdico, como se o processo de brincar se encerra no processo de Educação Infantil e, a partir da inserção do próximo segmento de ensino a criança passa a ser adulta e não se pode mais brincar porque a vida é pra ser levada à sério. De certa forma conduzimos isso em nossos discursos com as nossas crianças (HUIZINGA, 1990).

Platão afirma em seu aforismo que se conhece muito mais ou conhece-se muito melhor uma pessoa em uma hora de jogo do que durante uma vida inteira. A pessoa se revela se desmascara a partir das relações que estabelece nessa prática, na experiência concreta.

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao meio 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).

Ao se resgatar as teorias teremos um universo muito amplo e diversificado de pensadores tanto na área da psicologia, da filosofia, da sociologia e tantas outras áreas do conhecimento principalmente nas ciências socias, nas ciências humanas que já tentaram fazer essa ponte ou de trazer pesquisas e mostrar seus resultados por meio da presença do lúdico que torna o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, mais duradouro, mais consistente.

Portanto, a partir desse período a criança se encontra com uma maior facilidade de aprender e de apreender o mundo, logo, o jogo serve nesse período como o grande salto para todas as outras aprendizagens, inclusive as acadêmicas, as escolares.

Temos Vygotsky (1984), que é a chave e se torna uma lenda dentro da psicologia educacional uma vez que ainda há muito a ser descoberto, compreendido sobre Vygotsky por sua atualidade. Vygotsky é o fundador da pedagogia ou da filosofia sócio-histórica, ou seja, o ser humano é o que vai sendo construído ou co-construindo junto com as interações sociais e a nossa história de vida.

AS CRIANÇAS E SUAS RELAÇÕES COM A ARTE

Fazer arte reúne processos complexos em que a criança sintetiza diversos elementos de sua experiência. No processo de selecionar, interpretar e reformar, mostra como pensa, como sente e como vê. A criança representa na criação artística o que lhe interessa e o que ela domina, de acordo com seus estágios evolutivos. Uma obra de arte não é a representação de uma coisa, mas a representação da relação do artista com aquela coisa. [...] Quanto mais se avança na arte, mais se conhece e demonstra autoconfiança, independência, comunicação e adaptação social (ALBINATI, 2009, p. 4).

A Arte deve promover o crescimento do desenvolvimento holístico de bebês, crianças pequenas e jovens, estimulando seu aprendizado e apreciação estética em um ambiente artístico de brincadeira livre com apoio orientado, se necessário, usando atividades culturalmente apropriadas que captem e mantenham seu interesse. Segundo os PCN – Artes (1997, p. 84),

Atividades como pintar, esculpir, desenhar e fotografar são hobbies relaxantes e recompensadores que podem diminuir o nível de estresse e deixar você sentir-se mentalmente claro e calmo. Criar arte fornece uma distração, dando ao seu cérebro uma ruptura com seus pensamentos habituais. Segundo Martins, Picosque e Guerra (1998):

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

As propostas educacionais devem compreender a atividade teatral como uma combinação de atividade para o desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítico, em exercício de convivência democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética e uma experiência que faz parte das culturas humanas (PCN ARTES, 1997, p.84).

A educação artística desempenha um papel cada vez mais importante na primeira infância, e o propósito da educação artística não é apenas estimular o desenvolvimento geral, mas também proporcionar oportunidades adequadas e adequadas ao desenvolvimento que continuarão impulsionando o desenvolvimento e o aprendizado holísticos de uma criança. Com base no conceito de jogo de artes, é importante permitir que bebês, crianças pequenas e crianças pequenas desfrutem da liberdade e do prazer irrestrito de experimentar e explorar as artes (ALBINATI, 2009).

As crianças são artistas naturais. Desde a infância, eles se deliciam com a interação de luz e sombra, forma e cor. Objetos pendurados em um móvel e as formas elementares de bolas e blocos os fascinam. À medida que as crianças se desenvolvem, elas conectam o visual e o tátil: brincar de cereal derramado, esculpir areia em uma praia, pintar com os dedos e rabiscar com giz de cera. Eles criam sombras em manchas de luz solar e distribuem bastões para formar padrões. Conforme afirma Albinati (2009):

No momento em que a maioria das crianças ingressam no ensino formal, passaram de anotações e empilhamento para uma representação mais deliberada de duas e três dimensões. Para crianças menores, as primeiras representações geralmente são de realidades internas. Quando solicitados a descrever suas obras, eles contam histórias detalhadas e imaginativas. Com o passar do tempo, os desenhos e esculturas das crianças começam a refletir suas observações do mundo (ALBINATI, 2009).

O aprendizado de arte depende de um sistema complexo de funções perceptivas, cognitivas superiores e motoras, sugerindo assim um substrato neural compartilhado e um forte potencial para transferência cognitiva cruzada na aprendizagem e na criatividade.

Dentro de poucas semanas, por exemplo, bebês humanos podem imitar e agir como se estender a língua em resposta a alguém mostrando a língua para eles - como a criança sabe exatamente o que a ação motora planeja implementar com base apenas em uma contribuição visual? Os neurônios-espelho podem ser responsáveis por essa capacidade, traduzindo a entrada visual para a saída do motor, subjacente a uma conexão entre as artes visuais e o movimento, e as artes e a música auditivas. Desde os tempos pré-históricos, a arte tem sido uma forma de comunicação p r o f u n d a m e n t e impressa na natureza humana; o ato de experimentar a arte e a apreciação estética no “receptor” também tem o poder do efeito inter-cognitivo a qualquer momento durante o desenvolvimento individual.

Definir a arte como um sistema comunicativo que transmite ideias e conceitos explicando por que é possível que as mesmas estruturas cerebrais apoiem outras funções cognitivas, como a linguagem humana, envolvidas em artes como a música ou o desenho. Essa caracterização pressupõe milhões de anos de evolução cerebral e estratégias adaptativas biológicas. Como um sistema comunicativo multidisciplinar, as artes fornecem uma plataforma ideal para aprender sobre o prazer de conhecer, que por sua vez fornece a inspiração motivacional para explorar mais, fazer perguntas, analisar e sintetizar, e se envolver em pensamento convergente e divergente. De acordo com Oliveira (2007):

As habilidades de descrever, analisar e interpretar sejam trabalhadas com vigor em sala de aula, pois serão elas os subsídios para atender a qualquer metodologia de leitura de imagem que o professor venha a escolher para trabalhar... esse exercício passo a passo com as habilidades de descrever, depois analisar e só depois interpretar permite uma construção mais aprofundada das habilidades necessárias para a leitura. Trabalhar a habilidade de descrição significa estimular a própria natureza da criança da educação infantil que, ao olhar uma imagem, é capaz de prazerosamente descrevê-las com detalhes, pois antes da leitura das letras, as crianças desenvolvem naturalmente e significativamente uma leitura da imagem...Quanto a habilidade de analisar, queremos chamar a atenção de analisar, queremos chamar a atenção para a importância do desenvolvimento da capacidade de analisar o discurso visual (um discurso sintético por natureza), pois ela que permite ao leitor perceber como a imagem diz aquilo que diz. Já a interpretação é produto das relações entre o que foi analisado, somando-se a isso informações históricas sincrônicas e diacrônicas ligadas à imagem lida e a produção do artista estudado (OLIVEIRA, 2007, p.256- 257).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arte é um importante trabalho educativo, pois procura, através das tendências individuais, encaminhar a formação do gosto, estimula a inteligência e contribui para a formação da personalidade do indivíduo, sem ter como preocupação única e mais importante à formação de artistas. O presente artigo veio abordar inquietações encontrados dentro do ambiente escolar tais como: preconceito, discriminação e violência, a qual devem ser olhados com mais carinho e atenção pelos nossos educadores e demais funcionários da escola, pois não adianta ter projeto na escola se os educandos continuam sofrendo as diversas formas de preconceitos existentes. Outro aspecto relevante foi observar como os educadores e educadoras ficam perplexos/as e muitas vezes são impotentes a

situações que estão sempre acontecendo, mas que passam despercebidas.

Desde os primórdios as histórias fazem parte da vida das pessoas através delas é contada fatos culturais, familiares, sociais. Esta prática vem se reproduzindo através de muito tempo mesmo sendo de maneira não intencional, mesmo assim alguns estudos mostram a importância deste fato, pois as crianças começam seu desenvolvimento da linguagem neste período mais significativamente quando ouvem histórias desde pequenos.

Existe uma grande angústia dos professores com relação ao agora, ao fazer, o professor sabe que a teoria é de extrema importância, no entanto, a urgência é a prática. O lúdico contribui de forma significativa no processo de aprendizagem dos alunos, desde o nascimento até a morte nossa existência é permeada por ludicidade. Entretanto, é na infância que esta característica toma vulto e, sabidamente, torna-se o epicentro desenvolvimento humano.

A presença das Artes Visuais na educação infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática pedagógica existente. Em muitas propostas as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados (RCNEI, 1998, p. 87).

Dado o exposto, concluo esse artigo ressaltando a importância das artes visuais no desenvolvimento integral, fortalecendo e ampliando o ensino aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALBINATTI, Maria Eugênia Castelo Branco. **Artes visuais. Artes II. Belo Horizonte. 2008. BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares nacio**nais: arte – Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2007.

SILVESTRE, Juliana. **Arte na Educação Infantil.** 2010. 54 f. Monografia. Universidade do extremo Sul Catarinense – UNESC, Artes Visuais. Criciúma, 2010.

A VIOLÊNCIA E AS SUAS CONSEQUÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

VIOLENCE AND ITS CONSEQUENCES IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

REGINA LOPES DE LIMA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade de São Paulo (2011), graduação em Letras pela Faculdade Universidade Metropolitana de Santos (2014); especialista em Psicopedagogia Institucional e clínica, Faculdade INESP (2019), professora de educação infantil e ensino fundamental, na Prefeitura Municipal de São Paulo, EMEF Desembargador Raul Fernandes.

RESUMO

O artigo apresenta reflexões sobre a violência contra crianças e adolescentes e o impacto no desenvolvimento e das relações no ambiente escolar e seus desafios. A violência contra criança e adolescentes é um fenômeno com múltiplas faces e com raízes culturais presente, reflexo da cultura e de como a sociedade vê as infâncias e a adolescência, a violência prejudica o desenvolvimento e dificulta o processo de aprendizagem, impedindo que a criança e ao adolescente, atinja seu desenvolvimento pleno sofrendo danos na suas relações interpessoais e seu desempenho escolar é afetado, é imprescindível que a sociedade se atente a oferecer as crianças e adolescentes, articule e apoie ações com os demais serviços da rede de proteção social às infâncias, com a finalidade de possibilitar a garantias de seus direitos.A violência nas escolas é um problema global que afeta não apenas o bem-estar dos estudantes, mas também o ambiente educacional como um todo. Este artigo aborda a questão da violência escolar, detalhando seus diversos tipos. Também discutimos as medidas de proteção disponíveis, com destaque para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no contexto brasileiro, e apresentamos possíveis soluções para enfrentar esse desafio. A pesquisa baseia-se em revisão de literatura e análise de dados disponíveis.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Prevenção; Violência; Bullying; Direitos.

ABSTRACT

The article presents reflections on violence against children and adolescents and the impact on development and relationships in the school environment and its challenges. Violence against children and adolescents is a multi-faceted phenomenon with present cultural roots, a reflection of culture and how society views childhood and adolescence. Violence impairs development and hinders the learning process, preventing children and adolescents from achieving their full development, It is essential for society to pay attention to offering children and adolescents, articulate and support actions with the other services of the social protection network for children, in order to make it possible to guarantee their rights. Violence in schools is a global problem that affects not only the well-being of students, but also the educational environment as a whole. This article addresses the issue of school violence, detailing its various types. We also discuss the protective measures available, with an emphasis on the Statute of the Child and Adolescent (ECA) in the Brazilian context, and present possible solutions to address this challenge. The research is based on a literature review and analysis of available data.

KEYWORDS: Education; Prevention; Violence; Bullying; Rights.

INTRODUÇÃO

A violência contra crianças é reconhecida como um problema de saúde pública que afeta toda a sociedade, sem classificar a sua raça, sexo ou condição social. O problema tem um agravante, quando ocorre na infância visto que as crianças e adolescentes são vítimas preferenciais da violência em suas residências e são cometidos por pessoas de seu convívio diário.

É necessário considerar também que existe sinais que pode indicar a presença de diferentes formas de violência, exige da comunidade escolar um olhar atento, sensível e atenção para identificar as alterações de comportamentos e queda no rendimento escolar.

O dia a dia da sala de aula, favorece identificar esses sinais é por meio da mobilização da escola, acolhimento e escuta deve estar presente em todos os ciclos interdisciplinar, caso se constate casos de violência contra a criança e ao adolescente, deve ser feito encaminhamento e acompanhamento dos casos, pois é por meio do envolvimento da comunidade escolar que a história de vítimas pode mudar.

O aprimoramento das concepções e a pratica educativa e formativa no contexto escolar, exerce um papel primordial na ação reflexiva contra a violência, a afetividade e os vínculos são de fundamental importância para que a proteção e os direitos de nossas crianças e adolescentes sejam preservados e garantidos, afim de cumprir a LDB, que diz que a educação tem finalidade o pleno desenvolvimento do sujeito para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Desenvolvendo assim uma nova forma de fazer educação construindo um ambiente escolar cooperativo com ênfase no diálogo e na solidariedade, garantindo as nossas crianças e adolescentes,

momentos de formação e espaço para a reflexão e o debate sobre a violência e suas consequências para a sociedade.

A violência na escola é um problema de significativa preocupação em todo o mundo, afetando a qualidade da educação e o bem-estar dos estudantes. A violência escolar assume várias formas, desde agressões físicas e verbais até o assédio moral sistematizado, conhecido como bullying, destacando as medidas de proteção disponíveis, especialmente aquelas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no contexto brasileiro, e discutindo possíveis soluções para combater esse problema crescente.

O objetivo geral deste artigo é mostrar como a violência está presente durante toda a vida das nossas crianças e adolescentes em diferentes lugares e formas, conhecer os diferentes tipos de violência pode ajudar nas relações humanas e no aprendizado dessas crianças e adolescentes, mostrar os desafios que essas pessoas enfrentam no seu dia a dia, estabelecer uma relação harmoniosa e acolhedora é de suma importância para que os danos sejam reparados antes da fase adulta.

Tal perspectiva é alcançada quando se garante o acesso e a permanência das crianças e adolescentes dentro das instituições de ensino, oferecer suporte e tempo de convivência em uma relação de confiabilidade e segurança e para se construir uma cultura de equidade e paz e não a violência, a busca por essa reconstrução passa por uma perspectiva afetiva, social, mas também estrutural.

Desta maneira a criança ou adolescente que sofre qualquer tipo de violência implica na negação do direito tem de ser tratado como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento tem se uma transgressão do poder e do dever de proteção pelo adulto, conforme está previsto no ECA.

AS DIVERSAS FORMAS DE VIOLÊNCIAS

Existem diversas formas de violências usadas em crianças e adolescentes, a violência física é entendida como ofensa a sua integridade corporal ou sofrimento físico, onde se emprega a força física, em muitos casos o adulto a justifica como tentativa de disciplinar e educar a criança e ao adolescente. Essa pratica sobrepõe ao diálogo, reforçando a ideia da estratégia de poder, em anular a argumentação e a escuta do outro, em um momento de conflito.

A prática da violência física leva a criança e ao adolescente ao isolamento, dores no corpo, posturas agressivas e à prática de bullying, alteração em seu desempenho escolar, agressividade, introspecção, agitação, choro e apatia.

Existem dois aspectos importantes o adulto que faz uso da violência física ele tem expectativas comportamentais, que não condiz com as características da idade e a segunda é uma pratica cultural, cujo a mudança desse comportamento é um processo moroso que exige em diálogo permanente, estabelecer relações empáticas, promover ações e eventos que desconstrua a agressão física como pratica reparadora.

VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA

A violência psicológica consiste em qualquer conduta que envolva discriminação, depreciação ou desrespeito com a criança e ao adolescente, mediante a ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento agressão verbal e xingamento, ridicularização e indiferença, que possa comprometer seu desenvolvimento psicológico e/ou emocional.

Abordar esse tema junto as nossas crianças e adolescentes é desafiador, tratar e criar espaços para debater de forma clara e explanar as consequências e os danos desta prática e articular um plano de ação para que as medidas preventivas que sejam tomadas a fim de evitar os maiores danos à vítima.

VIOLÊNCIA NEGLIGENCIAL

Um outro tipo de violência usada contra o adolescente ou a criança é a negligencial que são falhas constantes cometidas pelos responsáveis em prover as necessidades básicas sejam elas físicas, saúde, educacional, higiene, sem a supervisão destas atividades com intuito de prevenir riscos, falta de proteção, que pode se caracterizar como omissão, descompromisso do cuidado e do afeto e da negação.

Observar que existem diferenças entre a violência negligencial e a violência estrutural, apesar de ter semelhanças entre elas, a estrutural se dá quando a família inteira não tem as suas necessidades básicas de saúde e higiene, o que cabe as instituições encaminhá-las aos serviços de assistência social.

O que difere dos processos vividos por famílias que tem acesso aos serviços e tem condições de ofertar a criança e ao adolescente e nega esses direitos, como a falta de acompanhamento, tratamento e não administração de medicamentos.

A VIOLÊNCIA ESTRUTURAL

A violência estrutural é a restrição do acesso aos direitos básicos decorrente da estrutura dos sistemas econômico, social e político, trazendo a vítima mais vulnerável ao sofrimento.

Existem diferentes formas de enfrentamento observar a demanda de cada território para se alcançar os objetivos de extinguir essa violência não se faz a curto prazo se combate coletivamente com objetivo de que todos tenham uma vida digna.

Para que a violência estrutural não se perdure faz se necessária que a articulação com a rede de apoio é indispensável no acolhimento e na melhoria da qualidade de vida dos que se encontram em situação vulnerável e são vítimas da violência estrutural.

BULLYING

A violência entre crianças e adolescentes pode ser nominada como bullying, agressão física, violência psicológica ou sexual, uma das formas mais difícil de ser identificada é a violência psicológica, se por meio de tentar degradar, interferir na autodeterminação, autoconfiança, com atitudes de intimidação, manipulação, ameaça e humilhação.

As consequências do bullying afetam as vítimas e causam sofrimento que levam a se sentirem deprimidos, solitários, pensamentos suicidas, de forma a perseguir a vítima e a intimidar nas redes sociais onde se denomina cyberbullying, temos os agressores e os que compartilham ou curtem as publicações ofensivas que se torna uma forma perversa de praticar e participar da violência.

Estar atento a essa violência e tomar medidas reparadoras com a intenção de proteger e ajudar a vítima a romper o silencio, com ações de prevenção e planejamento com ações multidisciplinar, investir na compreensão da coletividade, direitos humanos, igualdade de gêneros e na comunicação não violenta escuta ativa e empática.

VIOLÊNCIA AUTO INFLIGIDA OU CONDUTAS AUTODESTRUTIVAS

Os adolescentes estão expostos as transformações advindas da carga de hormônios que podem ocasionar o aumento da ansiedade e do estresse.

Esse tempo de vida é marcado por intensas transformações nos campos fisiológicos e psicossocial e é influenciado pelas interações dos adolescentes com seus contextos sociais e ambientais, o que impossibilita de se ter um padrão de comportamentos universais e ambientais ser comum a todos, como agravante temos as singularidades sociais, históricas e culturais que dificultam demarcar um tempo inicial ou final da adolescência, usamos com fins legais o Estatuto da Criança e do Adolescente que contempla a adolescência dos 12 aos 17 anos e 11 meses e 29 dias.

Embora faça parte da própria adolescência correr riscos importa considerar que o jovem tem a tendência a ter um padrão de consequências negativas que pode afetar seu desenvolvimento.

Ao falarmos de violência auto infligida ou as condutas autodestrutivas que é um conjunto de comportamentos com resultado não fatal, em que o indivíduo deliberadamente atua com intenção de causar lesões no seu próprio corpo, cortar-se, saltar de altura, ingerir uma substancia numa dose excessiva, ingerir drogas ilícitas ou objetos ingeríveis, atos de provocar queda, sufocamentos, engasgos, privação de sono, realizar exercícios de forma exagerada, praticar jogos e brincadeiras que colocam em risco sua integridade física, moral e psíquica.

Essas condutas podem estar associadas ao desejo de tentavas de cometer suicídio, pois, para o adolescente tudo demanda urgência o que pode gerar angústia e sofrimento.

Com a tentativa desesperada de alterar uma situação insustentável leva o adolescente a considerar o suicídio como uma alternativa para aliviar o sofrimento.

ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E POSSÍVEIS SOLUÇÕES

Enfrentar a violência nas escolas requer uma abordagem multifacetada que envolve pais, educadores, governo e a comunidade como um todo, temos algumas possíveis soluções.

Promover a conscientização sobre a violência escolar entre estudantes, pais e professores, enfatizando a importância de identificar e relatar incidentes.

Identificar e intervir precocemente em casos de bullying e outras formas de violência para evitar a escalada.

Desenvolver e implementar programas de prevenção do bullying nas escolas, focados na promoção da empatia, respeito e tolerância.

Oferecer apoio psicológico adequado para as vítimas e agressores, ajudando-os a lidar com os traumas e comportamentos agressivos.

Incentivar a participação ativa dos pais na vida escolar de seus filhos e promover a comunicação aberta sobre questões de violência.

Implementar políticas públicas que visam a prevenção da violência escolar e à proteção das vítimas.

OS TIPOS DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Violência física: Envolve agressões físicas entre estudantes, podendo resultar em lesões graves.

Violência verbal: Compreende insultos, humilhações e ameaças verbais, afetando a autoestima e o bem-estar emocional das vítimas.

Violência Psicológica: Inclui práticas como exclusão social, disseminação de boatos e manipulação psicológica, que causam danos emocionais significativos.

Bullying: Um tipo de violência sistematizada que merece atenção especial, sendo caracterizado por um padrão de comportamento repetitivo de agressão física, verbal ou psicológica por parte de um ou mais agressores em relação a uma ou mais vítimas, sendo esse considerado um dos mais preocupantes de violência nas escolas. Suas características incluem a repetição, a intenção de prejudicar, a desigualdade de poder entre agressor e vítima e a duração prolongada. Os efeitos do bullying são devastadores, causando danos psicológicos, emocionais e, às vezes, danos físicos nas vítimas, o bullying cria um ambiente escolar hostil, que prejudica o aprendizado e o desenvolvimento saudável das crianças e dos adolescentes.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece diversas medidas de proteção contra a violência escolar. O ECA visa garantir os direitos fundamentais das crianças e adolescentes, protegendo-os de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Algumas das medidas de proteção incluem:

Os educadores e profissionais de saúde devem notificar casos de violência infantil ao Conselho Tutelar, garantindo a intervenção adequada.

As escolas devem estabelecer conselhos para discutir e implementar políticas de prevenção e combate à violência escolar.

O ECA, prevê medidas socioeducativas para adolescentes que cometem atos infracionais, visando a sua reintegração social.

Enfrentar a violência nas escolas requer uma abordagem multifacetada que envolve pais, educadores, governo e a comunidade como um todo.

POSSÍVEIS SOLUÇÕES

Educação e conscientização: Promover a conscientização sobre a violência escolar entre estudantes, pais e professores, enfatizando a importância de identificar e relatar incidentes.

Intervenção precoce: Identificar e intervir precocemente em casos de bullying e outras formas de violência para evitar a escalada.

Programas de prevenção: Desenvolver e implementar programas de prevenção do bullying nas escolas, focados na promoção da empatia, respeito e tolerância.

Apoio psicológico: Oferecer apoio psicológico adequado para as vítimas e agressores, ajudando-os a lidar com os traumas e comportamentos agressivos.

Participação dos responsáveis: Incentivar a participação ativa dos responsáveis na vida escolar de seus filhos e promover a comunicação aberta sobre questões de violência.

Políticas públicas: Implementar políticas públicas que visam à prevenção da violência escolar e à proteção das vítimas.

As medidas de proteção e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelece diversas medidas de proteção contra a violência escolar. O ECA visa garantir os direitos fundamentais das crianças e adolescentes, protegendo-os de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Temos algumas medidas de proteção que são obrigatórias notificar ao conselho tutelar, que são os casos de violência e maus tratos, contra crianças e adolescentes, para que se garanta a

intervenção adequada.

Conselho Escolar: As escolas devem estabelecer conselhos para discutir e implementar políticas de prevenção e combate à violência escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa realizada, pode-se concluir que a criança ou adolescente que sofre violência seja por seus familiares ou amigos, geralmente, resultam em diferentes danos, tais como crise de ansiedade, nervosismo, dificuldade de relacionamento interpessoal, depressão, timidez. Para que essas dificuldades possam ser amenizadas precisamos que todas as comunidades escolares estejam comprometidas com as políticas públicas em fazer valer os direitos humanos universais, entendendo que a criança e ao adolescente têm direito a proteção e a vida, respaldadas pelas leis de proteção à criança e ao adolescente ECA e a LDB.

Falar da violência não é uma tarefa fácil, pois muitos não estão aberto a mudanças no âmbito educacional, nossas crianças e adolescentes estão cada vez mais rápidas, faz se necessário que os conhecimentos sobre a violência transcendam a sala de aula e que se conheça o aluno e suas histórias.

É importante salientar que não existe uma formula especifica para ser seguida em relação a violência, mas com esse estudo bibliográfico e referencial teórico a pretensão foi apresentar um estudo bibliográfico que pudesse dar subsídios para a comunidade escolar.

Sendo assim, prevenir, proteger e encaminhar os casos de violências é uma tarefa complexa, que exige comprometimento de toda equipe escolar e olhar atento ao compromisso com a ética para que as nossas crianças e adolescentes, tenha uma infância digna e livre de violências.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. F. **Violência e abuso sexual na família**. Psicologia em Estudo, Maringá, jul. / dez.2002.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho 1990. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providencias**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF.

CAMPOS, A. A. E T AL. **Caderno todos pelos direitos: deficiência intelectual, cidadania e combate à violência**. São Paulo: APAE de São Paulo, 2014.

ECA, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

MACHADO, A. P.; ARPINI, D. M. **Depoimento sem danos: dissidências e concordâncias na inquirição de crianças e adolescentes**. Psicologia argumento, Curitiba. 2013

NERI, J. F. de O. **Possibilidades e limites da escola frente a situações de violência doméstica contra crianças e adolescentes: um estudo no Ensino Fundamental I da rede municipal de Osasco (SP)**. 2013

ONU. Nações Unidas no Brasil. **Convenção sobre direitos da criança**. Disponível em: https:/www.unric.org/html/portuguese/humanrigts/ crianç.pdf. Acesso 05 set 2023.

PONCE, BJ.; NERI, J. F. de O. **A justiça curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito a aprendizagem**. Revista e-Curriculum, São Paulo.

SME, **Conhecer para proteger, enfrentando a violência contra bebês, crianças e adolescentes**, São Paulo, 2022.

WILLIAMS, L. C. A. **Sobre deficiência e violência: reflexões para uma análise de revisão da área.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marilia, São Paulo.

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ART IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

RITA DE CÁSSIA ESPÓSITO QUERELLI
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Nove de Julho (2017); Especialista em Transtorno do Espectro Autista - TEA pela Faculdade Conectada Faconnect (2023); Professor de Educação Infantil no CEI Jardim Monjolo.

RESUMO

O pleno desenvolvimento do ser humano se dá por meio da “ARTE”. Promover arte na infância é possibilitar, é dar liberdade, mas ao mesmo tempo, estar atento, observando o processo como recurso, explorando os potenciais de criação para que esta venha contribuir na aprendizagem. Sendo assim, este artigo busca trazer uma reflexão sobre a contribuição que a arte traz no desenvolvimento da criança, uma vez que ela aprende com a interação com o outro e com o meio. As professoras percebem a arte como forma de linguagem e expressão, necessitando ser valorizada e incentivada, pois auxilia no desenvolvimento e aprimoramento do aprendizado. Através da arte, a criança consegue liberar suas inibições, criatividade, imaginação e autoconfiança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Arte; Desenvolvimento.

ABSTRACT

The full development of the human being takes place through "ART". To promote art in childhood is to make it possible, to give freedom, but at the same time, to be attentive, observing the process as

a resource, exploring the potential of creation so that it contributes to learning. Therefore, this article seeks to reflect on the contribution that art makes to children's development, since they learn through interaction with others and with the environment. The teachers see art as a form of language and expression that needs to be valued and encouraged, as it helps to develop and improve learning. Through art, children are able to release their inhibitions, creativity, imagination and self-confidence.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Art; Development.

INTRODUÇÃO

Ao ler sobre “Arte na Educação Infantil”, percebi o quão amplo e importante este tema é. A imaginação e a criatividade das crianças não têm limites, o que favorece o desenvolvimento de sua potência e a exploração das linguagens. Foi-se o tempo em que se pensava que, o ser humano ao chegar ao mundo era desprovido de identidade e experiências, que seria supostamente moldado pelos adultos em ambientes familiares e educativos. Diferente disso, sabemos que, ao nascer, o bebê traz consigo sensações intrauterinas e relaciona-se com o mundo por meio de uma multiplicidade de linguagens - sons, imagens, percepções táteis e olfativas, paladar e movimentos, fazem parte de sua vida de maneira orgânica. Se revisitarmos as nossas concepções de arte e a sua relação com a nossa infância, pode ser que uma infinidade de cenas de contato com as mais variadas manifestações artísticas chegue até ao nosso imaginário, sejam elas em ambiente escolar, em situações familiares ou ainda como espectadores de exposições de artes visuais e espetáculos de música, circo, dança ou teatro. Trabalhar com arte na Educação Infantil ajuda cada criança a descobrir como é seu mundo de invenções, abrir portas para novos conhecimentos, e assim aprender a imaginar e fazer.

As crianças têm todos os seus sentidos despertos a cada momento. São chamados por aquilo que lhes interessa. Conseguem cantar enquanto desenham. Têm uma atenção ampliada e podem perceber várias situações ao mesmo tempo.

Mas, nas escolas é comum vermos esse impulso ativo sendo represado. Muitas vezes, essa necessidade potente e de movimento constante não tem espaço nem lugar para acontecer. É preciso considerar essas condições na Educação Infantil.

Ao desenvolver sua percepção, o professor fica mais sensível às necessidades de cada criança e é necessário que as intérpretes. Essas interpretações se transformam em ações que oferecem ferramentas necessárias para que as crianças atuem no mundo, e a arte é uma dessas ferramentas.

A criança não apenas reproduz o que percebe, mas cria outros sentidos. Interage com manifestações artísticas, estéticas e comunicativas do ambiente. Entram em contato com o mundo sensível, agindo sobre ele com afeto, cognição, motricidade e constroem para si um repertório perceptivo de formas, cores, texturas, sabores, gestos e sons. Atuando expressivamente é que a criança aprende e vivência formas de ser e de estar no mundo humano.

A ARTE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Na educação Infantil, as atividades artísticas surgem dos diversos tipos de materiais para manipulação, da arte espontânea das brincadeiras livres ou mais direcionadas.

O lúdico, o teatro, a dança, a pintura, o desenho, a criatividade, o conto de fadas, fazem parte de um momento em que as crianças se expressam, comunicam e transformam a vida na relação com a arte, ou seja, “somos potencialmente criadores, possuímos linguagens, fazemos cultura” (PIRES, 2009, p.47)

Muitas vezes, materiais ou técnicas mais requintadas, não trazem o resultado esperado. Em vários momentos, uma ação mais simples, com materiais acessíveis, funciona melhor.

> a maioria dos professores acredita que desenhar, pintar, cantar, dançar, tocar e representar é bom para o aluno, mas poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder “Por que essas atividades são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar?” (Almeida, 1992, p.48).

O contato com as diferentes formas de arte oportuniza aos alunos a exploração, o conhecimento, a brincadeira, desenvolvendo uma visão transformadora beneficiando um vínculo com a realidade, contribuindo para analisar a compreensão do aluno e do mundo a qual vivência, favorecendo a ligação entre fantasia e realidade.

A criança da educação infantil explora bastante os sentidos, pois se encontra na fase do concreto, fazendo com que suas experiências sejam enriquecedoras. O professor deve ser um observador atento e sensível, buscando sempre novas técnicas e recursos para explorar a arte na sala de aula, contribuindo assim para o desenvolvimento do seu aluno.

O professor deve tomar consciência das próprias concepções e formulações de conceitos para sua constante formação. Entender de onde surgiram nossas crenças, gostos e conhecimentos torna-se o início do processo de reflexão sobre nossas próprias práticas educativas no momento presente.

> É necessário que o professor seja um “estudante” fascinado por arte, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes. (Iavelberg, 2003, p.12).

A arte é fundamental na formação das crianças, pois representa experiências individuais e para que a arte seja utilizada como uma ferramenta no desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional do aluno, o professor precisa ter sensibilidade e conhecimento de que a arte é extremamente necessária no cotidiano escolar, ciente do seu papel na relação com o desenvolvimento.

A cada planejamento de uma nova proposta, é fundamental que o professor passe anteriormente pelo processo artístico que deseja realizar. A intimidade com o espaço e materiais, assim como toda a subjetividade que envolve a criação, precisam ser vividas pelos adultos para que estejam preparados para estar com as crianças no momento seguinte. Esse movimento coloca as escolas como um lugar de invenções e descobertas.

> Aprendizagem criativa e professores criativos, e não apenas uma “hora de criatividade”. É por isso que o ateliê deve promover e garantir todos os processos criativos que possam

> ocorrer em qualquer lugar da escola, em casa e na sociedade. Devemos lembrar que não haverá criatividade na criança se não houver criatividade no adulto. Teremos uma criança competente e criativa se houver um adulto competente e criativo (apud GANDINI, 2012, p. 193).

Torna-se imprescindível que a Educação Infantil seja um espaço de acesso às manifestações artísticas. Somente o trabalho com arte poderá fortalecer e assegurar, por meio das múltiplas linguagens, a autoria e a expressão das crianças pequenas, a fim de que elas possam se relacionar com o mundo e compreendê-lo, ampliando assim seus referenciais e potencialidades humanas.

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS

Entre o homem e a natureza, colocam-se símbolos, linguagens... A linguagem é a significação que damos à existência, é o caminho que a criança inventa para se colocar. Isso é a constituição da linguagem – como a criança constrói esse caminho. Por meio da linguagem, a criança vai criando seu território expressivo e de ação, vivendo sua experiência estética.

Todos nós temos experiências estéticas desde que nascemos, porque elas se relacionam com a estrutura que vai se criando, tanto em nosso pensamento como em nossa percepção. Fazem parte da experiência estética: cheiros, gostos, sons, temperaturas, texturas, imagens. Tudo que vivemos, contribui de alguma forma para esse manancial de possibilidades que nós somos.

> É preciso compreender que a evolução estética não se refere apenas e necessariamente à arte; refere-se também à integração mais intensa e profunda do pensamento, do sentimento e da percepção. Pode, assim, suscitar maior sensibilidade em face da educação. (DUARTE Jr, 2000)

Nosso compromisso, como educadores, é justamente criar possibilidades para que as experiências estéticas sejam ricas e não se transformem em uma equação pronta que empobreça o universo da criança.

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REGULAMENTAÇÃO E ORIENTAÇÃO

Até pouco tempo, a educação não estava inserida no ciclo básico, mas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 proporcionou que esta etapa pedagógica encontrasse sua própria posição na formação das crianças; da mesma maneira a arte abriu caminho neste espaço pioneiro, uma vez que ela exerce uma tarefa essencial nesta etapa educacional, englobando os fatores do conhecimento, da sensibilidade do conhecimento e da cultura.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI):

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

As crianças têm uma percepção sensível que lhes permite ressignificar o mundo por meio de configurações únicas. Assim, a educação deve privilegiar a liberdade de manifestação das crianças.

Deve ser trabalhada em um universo lúdico e mágico, sendo capaz de produzir processos de aprendizagem significativos e não meramente para reproduzir algo já pronto. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) esclarecem que essa proposta curricular deve garantir experiências que explorem o conhecimento de si próprio e do mundo ao qual estão inseridos, por meio de experiências corporais, sensoriais e expressivas, respeitando o ritmo de cada criança, permitindo brincadeiras que oportunizem o aprofundamento nas diferentes linguagens, sendo elas, verbal, artística, musical e dramática. Dessa maneira, cabe às instituições de Educação Infantil elaborar propostas que integrem essas vivências.

PRINCIPAIS MOTIVOS PARA TRABALHAR A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A necessidade do homem se manifestar artisticamente remonta à pré-história. Desde muito tempo, os seres humanos utilizam o desenho para se comunicar, expressar a sua visão de mundo e transmitir conhecimento. Porém, com a evolução das ferramentas e o desenvolvimento da escrita, a Arte passou a representar a estética, por meio da expressão artística.

As linguagens artísticas – auxiliam no desenvolvimento de habilidades artísticas nas crianças, portanto, são importantes para a reflexão, a apreciação e a produção durante o aprendizado.

A partir desse conhecimento, as crianças desenvolvem integralmente os aspectos intelectuais, emocionais, sociais, perceptivos, físicos, estéticos e criativos. Sendo assim, o ensino de Arte é um instrumento pedagógico importante para a compreensão de si mesmo, da realidade, dos próprios sentimentos e das emoções.

Sem dúvidas, a infância é uma das fases mais importantes da vida de uma pessoa, pois é nesse momento que se constrói a base para todos os outros aprendizados. Por isso, os professores e a família devem estimular o lado artístico das crianças, colaborando para o desenvolvimento de habilidades que contribuirão para a criatividade, cidadania, autonomia e pensamento crítico.

Expressar as emoções

A expressão das emoções é uma parte inerente para a melhoria da vida social, principalmente na infância — que é a fase na qual o ser humano começa a tomar conhecimento de suas próprias atitudes. Dessa forma, à medida que as crianças compreendem o funcionamento do mundo à sua volta, tornam-se capazes de vivenciar e interpretar o que sentem por meio do desenho e da pintura, por exemplo. Além disso, as expressões e o autocontrole podem ser mais bem desenvolvidos por meio da música, da dança e do teatro, por exemplo.

Desenvolver a criatividade

Os professores devem contribuir para aflorar cada vez mais o senso criativo das crianças e a Arte aguça esse processo de aprendizagem. Afinal, é possível utilizar a imaginação e visualizar o mundo ao redor por meio do desenvolvimento intelectual e crítico. Sem contar que, trabalhando o processo de criação, as crianças demonstram a sua capacidade e o seu talento inato para captar a realidade de maneira natural.

Estimular a escrita

Antes de escrever, as crianças rabiscam suas impressões sobre o mundo e sobre as pessoas ao redor. Nesse sentido, usando lápis de cor, giz de cera, tintas, pincéis, entre outros materiais para desenhar, são estimulados os movimentos e a coordenação motora que, mais tarde, auxiliarão na alfabetização.

Reconhecer a si e aos outros

Um dos pontos mais benéficos para a aprendizagem é o reconhecimento de si mesmo e dos outros. Por meio de algumas atividades artísticas, os professores podem perceber se as informações externas estão sendo absorvidas pelas crianças e se elas conseguem interpretar os comandos que recebem fomentando uma atitude independente e socializadora.

Ampliar o autoconhecimento

Por meio da dança, da música e do teatro, é possível ampliar o autoconhecimento. Afinal, essas atividades são capazes de fazer com que crianças explorem o próprio corpo, descobrindo suas habilidades e limitações, melhorando a expressão e aprendendo a controlar a linguagem corporal. Além disso, é por meio dessas formas de expressão artística que as crianças manifestam sentimentos e pensamentos que ainda não conseguem verbalizar.

Aguçar a percepção dos sentidos

Ao entender a importância da expressão artística, os professores devem promover, também, atividades lúdicas para aguçar a sensibilidade da criança, de forma que ela aprenda a explorar os próprios sentidos. Ao escutarem uma música, os alunos podem aprender a identificar os instrumentos presentes na melodia e ampliar o seu repertório, por exemplo.

A Arte abre janelas capazes de construir e despertar um aprendizado importante no desenvolvimento intelectual e criativo das crianças. Por isso, vamos fazer e refletir sobre essas linguagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, concluímos que arte é a forma que a criança tem de expressar sua visão de mundo e com isso desenvolver a motricidade, a afetividade e a parte cognitiva., utilizando-se das diferentes linguagens artísticas que a compõem, como construir, criar, recriar, inventar.

A arte na educação infantil é trabalhada diariamente e o papel do professor é proporcionar experiências relevantes para as crianças. Alcançar esse objetivo demanda dedicação e trabalho. Planejar atividades, selecionar materiais e espaços. Respeitar a diversidade e o tempo que cada criança demanda no processo de conhecimento. Dar continuidade aquilo que as crianças estão envolvidas. Compartilhar suas descobertas, prazeres, desafios e dúvidas. Não necessariamente o foco é o produto, mas sim o processo!

A arte está presente na escola como um todo, permeada no cotidiano.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C.M.C. **Concepções e Práticas artísticas na escola.** In: FERREIRA, S. (Org). **O ensino das artes: Construindo caminhos.** Campinas – SP: Papirus, 2001.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** Campinas, SP: [s.n.], 2000.

EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999,

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender Arte: sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIRES, E. **Proposta curricular da Educação Infantil.** Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, 2009

TUBENCHLAK, Diana. **Arte com bebês.** Panda educação, 2020.

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

RODRIANE OLIVEIRA RABELO
Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Nove de Julho, Ano de conclusão 2010; Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNIASSELVI - Centro Universitário Leonardo da Vinci; Ano de conclusão 2020; Professora de Educação Infantil pela prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Neste artigo será abordado a linguagem corporal na educação inclusiva tendo como foco o protagonismo dos alunos com deficiência na educação básica. Partindo do princípio de que o corpo fala e o trabalho pedagógico amplia as possibilidades de comunicação de alunos com deficiência, podemos observar que é na escola que muitos adquirem consciência corporal, uma vez que as atividades de coordenação motora, lateralidade, noção de espaço e muitas outras são oferecidas através das de várias propostas pedagógicas envolvendo também artes visuais, dança, música, teatro e atividades lúdicas em geral. De acordo com a BNCC, é preciso trabalhar com as dez competências gerais durante a educação básica e de acordo com a constituição é assegurado o acesso da criança com deficiência a educação. Esse trabalho visa ampliar possibilidades de trabalho com crianças PCD tendo em vista que incluir de fato é permitir que se expressem da melhor maneira possível, quebrando barreiras e se comunicando de todas as formas possíveis.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem Corporal; Educação Inclusiva; Competências gerais.

ABSTRACT

This article will look at body language in inclusive education, focusing on the role of students with disabilities in basic education. Based on the principle that the body speaks and that pedagogical work expands the communication possibilities of students with disabilities, we can see that it is at school that many acquire body awareness, since motor coordination activities, laterality, sense of space and many others are offered through various pedagogical proposals also involving visual arts, dance, music, theater and playful activities in general. According to the BNCC, it is necessary to work with the ten general competences during basic education and, according to the constitution, children with disabilities are guaranteed access to education. This work aims to expand the possibilities for working with children with disabilities, bearing in mind that inclusion really means allowing them to express themselves in the best possible way, breaking down barriers and communicating in all possible ways.

KEYWORDS: Body language; Inclusive education; General skills.

INTRODUÇÃO

Ter domínio sobre a linguagem do corpo e suas múltiplas expressões, tanto a maneira como nos expressamos como a leitura do que o outro quer dizer de acordo como se expressa, pode contribuir de maneira positiva para o nosso convívio social.

Com base nesta reflexão entendemos que, trabalhar as diferentes formas de linguagens corporais possibilita o aluno a se tornar mais seguro, por meio de atividades estimuladoras, principalmente alunos com necessidades especiais, já que eles podem usar todo o corpo para se comunicar de acordo com as suas limitações.

O professor mediador precisa observar as dificuldades dos alunos e analisar como pode contribuir na interação deles, principalmente na educação infantil onde a formação do indivíduo começa.

De acordo com a BNCC, competência é a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e demandas para resolver problemas do cotidiano. Daí vem a importância de assegurar uma educação de qualidade, sobretudo aos alunos com necessidades especiais considerando as leis:

Art. 2º LDB: A educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; Lei 9.394 define a educação especial assegura aos alunos com necessidades especiais o acesso da educação de qualidade.

Além de conhecer as leis que favorecem a inclusão escolar, bem como normas estabelecidas pela BNCC para construção do currículo escolar, nós, professores, precisamos refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista que o pensamento e o corpo devem caminhar juntos.

Através do ensino infantil a criança terá seu primeiro contato com atividades lúdicas e o faz de

conta, que contribui de maneira significativa na construção de seu conhecimento e desenvolvimento físico, cultural e sociocognitivo.

Nesta pesquisa será feito um estudo de como um professor, consciente das diversas possibilidades de despertar nos alunos todo seu potencial para se expressar pode fazer intervenções pedagógicas, envolvendo as crianças com diferentes tipos de linguagens, desencadeando assim um processo que possibilite a compreensão e a flexibilidade de realizar e fazer diferentes tipos de leituras e expressões dentro do universo das artes com o tema proposto.

LINGUAGENS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com a educadora Ana Mae Barbosa na abordagem triangular no ensino de artes em três eixos norteadores que consistem em: Contextualizar- conhecer a contextualização histórica, fazer artístico- fazer arte, Apreciação artística- contemplação da obra de arte,

Esses eixos norteadores, usados atualmente na arte educação, contribuem significativamente no processo de construção do conhecimento da criança, pois através deles elas terão a capacidade de ler, interpretar diferentes tipos de linguagens e imagens tanto no universo artístico como na mídia.

Cada criança é única e na sala de aula onde há tantas descobertas a serem vividas, é nos professores que todas depositam confiança para iniciar a grande caminhada em direção ao mundo do conhecimento de si, do outro e de tudo a sua volta.

Inicialmente a criança começa a observar o próprio corpo, buscando compreender a própria identidade.

> “Valorizamos o corpo quando compreendemos que o ser humano se desenvolve plenamente por meio da sua existência motora/sensorial. Isso envolve a capacidade de movimentar-se e reconhecer o corpo como identidade pessoal”. Vazquéz (op. Cit., p. 51).

Partindo desta análise pensamos no espaço escolar como facilitador no processo de aquisição do conhecimento de mundo, considerando que:” O movimento é traço de todas as atividades humanas” (CUNHA, org. p. 243).

De acordo com Piaget a construção do conhecimento se dá pela ação sobre as coisas, onde a criança interage com o objeto, dando novos significados, reconstruindo o mundo de acordo com o que já é capaz de entender. As fases do desenvolvimento são: Período sensório motor, que inicia a partir do nascimento até os dois anos, onde a criança relaciona tudo com o seu corpo. Existem três fases que compõem esse período que são:

Primeiros dois meses da vida, dados pela exploração sensorial da criança onde ela começa a conhecer o mundo por instintos e emoções.

Fase dos três até os seis meses: onde são desenvolvidos hábitos motores e dá-se início a organização da percepção motora, onde a criança começa a ver o mundo de maneira visual e auditiva.

Fase dos sete meses aos dois anos: caracteriza-se pela inteligência onde a criança vai aprimorar

esquemas de ação na medida em que manipula objetos adquirindo conhecimento e estabelecendo relações entre eles. A partir desta fase a criança age de forma intencional para alcançar os objetivos, construindo categorias de ação.

Nos períodos seguintes as crianças passam a desenvolver noções de pensamentos, na área afetiva surgem sentimentos que indicam preferência ou indiferença, sucesso ou fracasso devido a sua consciência que começa a se desenvolver.

No período pré-operatório dividido em duas partes que variam entre dois até sete anos Piaget descreve o aparecimento e desenvolvimento da linguagem verbal (fala), na primeira parte a criança desenvolve o pensamento representativo como parte da função simbólica ampliando as possibilidades de comunicação da criança. Na segunda parte que vai dos quatro aos sete anos, tem como foco o raciocínio intuitivo onde a criança atribui vida aos objetos, imaginando que tudo possui vida.

Piaget propõe aos docentes que elaborem atividades que estimulem o movimento os sentidos, atenção, convívio em grupo e prática de jogos simbólicos.

Período operatório inicia-se aos sete anos onde é desenvolvida a formação das operações concretas e formais.

Partindo do conhecimento obtido de como a criança aprende e se desenvolve em cada etapa da infância, compreendemos que, isso implica na forma de como interage com o meio e os colegas na busca por interpretar o mundo em todas as áreas, principalmente quando estamos falando de movimento.

“É necessário enfatizar para a criança, desde pequena, que seu corpo se comunica, tem necessidades, desejos, possibilidades e que o melhor campo para explorá-las é pelo convívio harmonioso com seu corpo, estimulando-a a representar o mundo, aprendendo a sobreviver nele e a elaborar suas questões pelo viés da cultura, da arte e do conhecimento, contrabalançando uma forma de ver e estar no mundo que prioriza demasiadamente as experiências exatas e a racionalidade em detrimentos” (CUNHA, Suzana Rangel Vieira 2012, p.173).

A dança é também uma fonte de comunicação e de criação informada nas culturas. Por meio de atividades lúdicas, a dança contribui para a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade, para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência crítica e à construção de sua imagem corporal, fatores que são importantíssimos para o crescimento individual e a consciência social da criança. Nessas atividades coletivas, as improvisações em dança dão oportunidade para a criança experimentar a plasticidade de seu corpo, de exercitar suas potencialidades motoras e expressivas no seu relacionamento com os outros.

Quando interage o estudante pode reconhecer identificações e diferenças, sempre procurando entender e coordenar as múltiplas facetas e habilidades com o espírito de cooperação e de respeito. No planejamento de suas aulas, o professor deve levar em consideração o desenvolvimento motor da criança, observando suas ações físicas e habilidades naturais.

CONCEITO ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

A historicidade acerca da educação Especial e inclusão vêm sofrendo inúmeros percalços que lavam a crer a necessidade de novas mudanças em atendimento as pessoas com deficiência. Desde o período industrial brasileiro na década de 30, o Brasil vivenciou um crescente número de trabalhadores que precisariam de qualificação para o trabalho, sendo incumbido de discernir nesse processo as instituições precursoras SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e SENAI – Serviço Nacional Industrial.

Dentre as recentes instituições de ensino ficou atribuído a formação integral do trabalhador para as diversas áreas do mercado em atendimento a necessidade nacional. Nesse sentido, percebe-se que há uma demanda que apresenta alguma deficiência e, portanto, deve ser atendida de forma igualitária em suas limitações.

As Organizações não Governamentais (O.N.G.´s) e Instituições Filantrópicas ficaram incumbidas de realizar projetos a fim de atender a demanda nacional, visto que não havia ainda políticas públicas assertivas acerca do atendimento a pessoa com deficiência.

Nessa perspectiva, surge em 1954 o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que institui atendimento as pessoas com deficiência, sobretudo com amparo da organização da Nacional Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América.

Mesmo com tantos avanços, a educação especial apresenta constantes revisões sendo necessário um aprofundamento em suas políticas públicas e formas de atendimento nas diversas áreas do conhecimento.

As concepções acerca da educação especial e inclusiva ganham no século presente, novas olhares, levando em consideração a necessidade de dialogar com instituições afins da educação, saúde e desenvolvimento social, bem como ministério do trabalho em prol de unificar forças no atendimento e qualificação para o mercado de trabalho.

De acordo com Ferreira & Ferreira (2004), há uma ligação entre as instituições, sendo necessárias oficializar, todavia a criança matriculada em centros de atendimento especial passa a frequentar as redes de ensino regular. Esse processo permite uma inclusão da criança com deficiência e ao mesmo tempo uma aprendizagem aos demais discentes e colegiados quanto às pessoas com alguma deficiência.

A INCLUSÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Na antiguidade a economia do país se fundamentava nas atividades de produção e de comércio agrícola, pecuária e de artesanato, a sociedade se dividia em dois agrupamentos: a nobreza e os povos. A nobreza era os senhores que detinham o poder social, político e econômico e o povo aqueles que eram considerados seres inferiores, indignos de conviverem na sociedade, dependente economicamente e propriedades dos nobres.

Neste mesmo período era utilizado o termo estigma para pessoas que tinham sinais corporais que evidenciava algo de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os representava Goffman (1988), relata que “os sinais eram feitos com cortes ou fogos pelo corpo que a denunciavam como sendo escravo, criminoso ou traidor” (p.11), colocando-os assim, em destaque e consequentemente sendo excluído da sociedade.

O papel desempenhado pelos povos era de produzir e aos nobres de consumir o que era produzido. O homem tinha seu valor na medida em que produzia para a realização dos desejos e necessidades de seus donos, os nobres. Neste contexto a pessoa com deficiência não tinha espaço e “era exterminada por meio do abandono, o que não representava um problema de natureza ética ou moral” (ARANHA, 2000, p.8).

O clero vem assumir maior poder social, político e econômica tomando para si a guarda do conhecimento já produzido e armazenado, conquistando assim o domínio da nobreza e passando a comandar toda a sociedade. O papel do povo, no entanto, não se modifica, a ele cabe o trabalho seja na produção de bens e serviços e na constituição dos exércitos para o enriquecimento do clero e da nobreza sem a possibilidade de participar dos processos decisórios e administrativos da sociedade.

Os deficientes neste período eram considerados criaturas de Deus, mas ignorada a própria sorte, pois dependiam da caridade e boa vontade dos outros para sobreviverem, alguns deles eram aproveitados da mesma forma que na Antiguidade, como fonte de diversão, bobo da corte ou material de exposição em circos.

Surge, no século XIII, o Paradigma da Institucionalização, com a criação de instituições para abrigar deficientes mentais, com uma preocupação acentuada na sobrevivência e nos bens que possuíam.

A educação neste período apresenta duas vertentes de objetivos, a religiosidade que visava formar elementos para o clero e, outra com objetivos mais específicos, dependendo dos valores assumidos pela sociedade, que formava homens para irem à guerra ou para artes. Neste modelo de sociedade dois processos se instalaram, a Inquisição Católica e a Reforma Protestante.

A Reforma Protestante questionava a supremacia eclesiástica do papa, propiciando a instauração das igrejas protestantes e, a principal consequência desta reforma, foi à transferência da escola para as mãos do Estado nos países protestantes, e a partir deste momento as escolas ensinavam a ler, escrever, aritmética básica, catecismo, culturas clássicas, matemática e ciências.

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO

Incorporar alunos especiais à educação formal é um desafio a equipe profissional que atua na escola. Então, parece ser essencial para a escola seja inclusivo, toda a sua equipe entende e implementa princípios inclusivos. Ações realizadas para o seu desenvolvimento, contribuindo para que os alunos se tornem promotores ativos da escola não só para garantir a sua persistência na

sala de aula doença.

Sobre a segunda parte do questionário, análise de resposta permitida explica quatro aspectos em detalhes, esses aspectos referem-se aos desafios enfrentados pelas escolas normais inclui alunos TGD. A definição desses eixos é a seguinte: vulnerabilidade ao treinamento ensino, aceitação de alunos TGD, a necessidade de reorganização do método e a importância de apoiar a integração escolar. O primeiro eixo representa a vulnerabilidade da formação de professores aluno TGD. Como Salgado (2008) e Silva (2011) enfatizaram, do ponto de vista a seguir, os professores são vitais para o desenvolvimento do processo educacional conter.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toshi (2003), as atividades de ensino são responsáveis por o ensino e a aprendizagem dos alunos permitem que ocorra o seu desenvolvimento global.

Os dados mostram que quatro entrevistados acreditam que o treinamento é necessário específico para trabalho que contribui para a inclusão. Isso pode ser provado por depoimento de uma professora (P1): “[... precisa receber formação contínua”. Os participantes sentem a necessidade de treinar seu trabalho envolva os alunos TGD para contribuir com o desenvolvimento dos alunos.

Conforme mostrado por Sassaki (2003). Mas mesmo que este reconhecimento seja reconhecido Importância, despreparo dos professores, coordenadores e demais integrantes. A escola é uma realidade que muitas vezes aparece no cotidiano escolar.

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como visto em capítulo anterior, para que a educação, e inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, chegasse a ser uma realidade nas escolas públicas e privadas, muitos foram os percalços e mudanças necessárias nas leis que regem a educação especial. Mesmo, que em alguns casos, o processo inclusivo seja por força de lei, o que em pleno século XXI é espantoso, ela existe e todas as suas etapas devem ser compreendidas e realizada.

Através de todas as diretrizes educacionais essa inclusão, na atualidade, tornou-se algo real e de suma importância para crianças com necessidades especiais. O respaldo legal é importante para que essa fosse empregada, porém, muito maior que a força da lei são os entendimentos sociais que a comunidade escolar precisa ter sobre a inclusão. E a necessidade dessas na formação dos alunos, tanto os inclusos, como os que não.

Porém, como muitas vezes, esse entendimento parece não ser generalizado, as leis inclusivas se fazem necessárias. Na Constituição Federal, artigos 205 e 206, fica expressa que “a educação é direito de todos e dever do estado e da família. Onde a igualdade de condições e permanência na escola são asseguradas em lei. (BRASIL, 1998)

Esse direito de todos, para que não fosse dado margem a interpretações equivocadas ou, fossem esquecidos os portadores de necessidade especiais, no seu artigo 208 assegura: [...] “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede

regular de ensino". Essa lei tem validade tanto para escolas públicas como as privadas. (BRASIL, 1998)

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, assegura no seu art.59 que" currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades; [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns". (LDB, 9.394/96, 1996, pág. 34)

Talvez, um dos grandes problemas em relação a implementação da escola inclusiva, seja o que tange a aceitação da comunidade escolar. Existe resistência dentro e fora dos muros das instituições. Dentro os profissionais, ou boa parte deles, acredita que só vão ter acúmulo de funções e fora ainda existir a concepção de que essa criança especial pode atrapalhar a aprendizagem das outras. Assim sendo, Zimmermann ressalta:

> A luta pela escola inclusiva, embora seja contestada e tenha até mesmo assustado a comunidade escolar, pois exige mudança de hábitos e atitudes, pela sua lógica e ética nos remete a refletir e reconhecer, que se trata de um posicionamento social, que garante a vida com igualdade, pautada pelo respeito às diferenças (ZIMMERMANN, 2008, p. 01).

Esse reconhecimento social, tão necessário para a pessoa inclusa, onde ela poderá usufruir de todas as possibilidades de inserção ao meio, são essenciais. Para que tal reconhecimento aconteça, independente de leis, ações relacionadas a conscientização dessa comunidade é algo para se pensar, e porventura, ser objeto de estudo para melhor compreensão e uso.

Segundo Costa (1998 p. 18) "O conceito de escola inclusiva veio, por sua vez, reforçar o direito de todos os alunos frequentarem o mesmo tipo de ensino e baseia-se no princípio de que os objetivos educacionais e plano de estudo são os mesmos para todos, independentemente das diferenças individuais de natureza física, psicológica, cognitiva ou social que possam surgir".

Sendo esse um dos princípios básicos da inclusão, a adequação da escola, esse processo inclusivo pode ser altamente satisfatório, principalmente no que concerne a integração social, o direito que essa criança tem de estar com outras da sua mesma idade ou de série igual, não lhe sendo cerceada nem uma das etapas educativas que tem direito enquanto cidadão. Meirieu (2005), assim complementa:

Abrir a escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui, não é uma escola. A escola, propriamente, é aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. (MEIRIEU,2005 p. 44).

Assim sendo, a inclusão perpassa o aspecto da matrícula, da permanência da criança em sala de aula. Incluir é muito mais amplo em todos os sentidos, tanto para a criança como para a escola que recebe a mesma. Deve haver a preocupação de todos que fazem parte desse processo para que essa escola, ao receber alunos com necessidades educativas especiais, não seja excludente, pois ao integrar esse, e não estar preparado para tal, pode ser mais maléfico que o contrário para esse estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ampliar o conhecimento na educação inclusiva, utilizando meios para facilitar a comunicação dos alunos como figuras, quadros de rotina, jogos e brincadeiras, é preciso considerar também um caminho pela Arte, pois é possível desenvolver o protagonismo desde a educação infantil sempre estimulando a participação e autoestima dos alunos. Vale lembrar que a família também precisa de acolhimento e acreditar que o aluno é capaz de se expressar sim, basta saber ouvir o que o corpo fala, basta entender que são capazes de comunicar suas próprias necessidades. Para tanto, é preciso explorar suas potencialidades, sem limitar seu progresso.

A educação especial, ainda que perpetue inúmeros debates, não se faz demasiado perplexo de nossos debates e descobertas. As discussões das novas políticas públicas tem sido um momento de angústia por parte da grande população que avalia a eficaz das ações empregadas em prol da educação especial e inclusão.

Sobre a perspectiva da neurociência e educação inclusiva, podemos perceber que ao longo de nossa vida, as experiências sensoriais que acumulamos nos fornecem condições para que o nosso sistema nervoso central processe as informações e as transforme em conhecimentos.

É na educação inclusiva que nos permitimos perceber que nada está pronto ou finalizado, trocamos de papel constantemente, ensina e aprende. Assim, acreditamos que o Plano de AEE permite essa flexibilidade, pois nos leva a refletir sobre o que foi desenvolvido e essa troca entre os profissionais que atuam junto ao aluno, permitem novas construções, novas elaborações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. CNE: Brasília, 2001.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>Acesso 06 ago. 2023.

_____. **Lei e Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB). Lei n° 9394/96.** Disponível em<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso 06 ago. 2023.

BUENO, J.G.S. **“A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular”.** Temas sobre o Desenvolvimento. São Paulo: vol.9, n.8, 2001, p. 21-27.

CATÓLICA ON-LINE. **A Importância da Linguagem Corporal na Educação**, Disponível em: <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosn4v2/17-pedagogia.pdf > Acesso 06 ago. 2023.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. **As artes no universo infantil.** 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FREIRE, João Batista. **De corpo e alma: o discurso da motricidade.** 3ed. São Paulo: Summus, 1991.

FERREIRA, Maria Cecília C.; FERREIRA, Júlio R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília R.; LAPLANE, Adriana Lia F de. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral.** 2ed. São Paulo: Ática, 1995.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1999.

NOVA ESCOLA. A Linguagem do corpo, Disponível em: < http://acervo.novaescola.org.br/arte/pratica-pedagogica/linguagem-corpo-429693.shtml> Acesso 06 ago. 2023.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender.** São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

PILLAR, Analice Dutra Pillar. **A educação do olhar no ensino das artes**. 8ed. Porto Alegre: Mediação 2014

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

STAINBACK, Suzan & Willian Satainback. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SEDUC. **Linguagem Corporal Movimento Corporal na Escola** Rodolfo Trechaud Curvo, Disponível em:< http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Linguagem-Corporal-Movimento-corporal-na-Escola-Rodolfo-Trechaud-Curvo.aspx> Acesso 06 ago. 2023.

O PODER DE ENSINAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

THE TEACHING POWER OF INCLUSIVE EDUCATION

ROSANGELA ALVES DOS SANTOS
Habilitação Específica do 2 Grau para o Magistério na área de ensino Pré-escola; Professor Fundamental I; Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Português/ Inglês, com Pós-graduação em Gestão Escolar.

RESUMO

A educação inclusiva é um sistema educacional que tem como objetivo garantir que todos os alunos participem e alcancem sucesso, independentemente de suas características, habilidades ou necessidades. A grande força da educação inclusiva está no fato de que ela promove uma sociedade mais justa, igualitária e tolerante. Ao adotar a abordagem da educação inclusiva, as escolas reconhecem e valorizam a diversidade existente em sua comunidade escolar. Isso engloba estudantes com deficiências físicas, intelectuais, emocionais ou sensoriais, bem como aqueles com diferentes origens étnicas, culturais e socioeconômicas, entre outras. A inclusão na escola estimula o respeito e a valorização das diferenças individuais. Os alunos aprendem a conviver com a diversidade e respeitar as características, opiniões e talentos únicos de cada um. A inclusão na escola promove o desenvolvimento de habilidades sociais importantes como empatia, colaboração e solidariedade. Os estudantes aprendem a se relacionar com pessoas diferentes de si mesmos e criam um ambiente permeado por respeito e aceitação.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Educação; Aprendizagem; Respeito; Equidade.

ABSTRACT

Inclusive education is an educational system that aims to ensure that all students participate and achieve success, regardless of their characteristics, abilities or needs. The great strength of inclusive education lies in the fact that it promotes a fairer, more equal and tolerant society. By adopting an inclusive education approach, schools recognize and value the diversity that exists in their school community. This includes students with physical, intellectual, emotional or sensory disabilities, as well as those from different ethnic, cultural and socio-economic backgrounds, among others. Inclusion at school encourages respect and appreciation of individual differences. Students learn to live with diversity and respect each other's unique characteristics, opinions and talents. Inclusion at school promotes the development of important social skills such as empathy, collaboration and solidarity. Students learn to relate to people who are different from themselves and create an environment permeated by respect and acceptance.

KEYWORDS: Inclusion; Education; Learning; Respect; Equity.

INTRODUÇÃO

Promover uma educação inclusiva de alta qualidade é uma filosofia crucial para as instituições que desejam oferecer essa atividade. Cada indivíduo é único e possui suas próprias habilidades e fraquezas. A educação, ao nos unir, tem suas raízes no passado e tem como objetivo nos preparar para o futuro. Ela transfere conhecimento, cultura e valores de uma geração para outra. Além disso, promove a mobilidade social e garante a criação de valores e bem-estar para todos.

No entanto, apenas cumprir a lei e matricular os alunos na escola não representa verdadeira inclusão. As escolas precisam adotar um novo olhar educacional, reformular seu projeto pedagógico e garantir que seus educadores estejam qualificados por meio de cursos de formação continuada para atender prontamente às necessidades dos alunos incluídos.

É fundamental que os educadores, como mencionado anteriormente, estejam constantemente participando de cursos de formação continuada e recebam apoio do governo e da administração escolar para capacitá-los a trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Aprendendo, processo que faz parte do mundo da criança, o indivíduo se socializa com mais facilidade e vive melhor, desenvolvendo mais seu ser social e se tornando capaz de tomar decisões e descobrir com maior tranquilidade como enfrentar o mundo dos adultos (KRAMER, 1989, p. 19).

Para os demais estudantes, a inclusão na escola amplia a compreensão e o respeito pela diversidade, estimulando a empatia e solidariedade na sociedade. A convivência com pessoas diferentes enriquece o ambiente escolar, proporcionando uma aprendizagem mais completa e expressiva.

Além disso, a inclusão promove a capacidade criativa, uma vez que desafia os educadores a encontrar estratégias que atendam às potencialidades de todos os alunos, levando em consideração

suas diferenças e singularidades.

[...] a estratégia global mais adequada para responder educativamente à diversidade dos alunos é o ensino adaptativo, ou seja, a diversificação e a flexibilização habitual, sistemática e para o conjunto dos alunos, das formas de ensino, de modo que os distintos alunos tenham à sua disposição um conjunto o mais amplo possível de diversas formas de apoio, e que possam receber, em cada momento e em função de suas necessidades, aquelas que lhes sejam mais adequadas. (CONI, 2000, p.18).

Apesar dos benefícios óbvios, a implementação da inclusão na educação ainda enfrenta diversos desafios e obstáculos arquitetônicos. Uma das principais barreiras é a falta de estruturas adequadas nas escolas. Muitas instituições de ensino não estão preparadas para receber alunos com deficiência, seja pela ausência de rampas de acesso ou banheiros adaptados ou mesmo pela falta de materiais pedagógicos adequados para apoiar o processo de aprendizagem.

Outro desafio refere-se à formação dos professores.

Muitos professores não possuem conhecimentos específicos sobre estudantes com deficiência, o que pode prejudicar a aprendizagem e inclusão deles no ambiente escolar, afetando significativamente o processo educacional dos alunos com deficiência. É necessário investir em educação contínua, proporcionando aos educadores recursos e conhecimentos no currículo para lidar eficientemente com a diversidade na sala de aula, enriquecendo o aprendizado para todos.

Ainda há um desafio cultural a ser enfrentado. Para alcançar uma verdadeira inclusão, pais, escolas, sociedade e outros alunos devem trabalhar juntos em prol do bem-estar e aprendizado de todos. Para promover efetivamente a inclusão na educação, é preciso desenvolver estratégias bem planejadas que possam superar os desafios mencionados anteriormente. Uma das primeiras medidas a serem adotadas é adaptar os espaços físicos das escolas para garantir um acesso fácil e seguro para todos os alunos.

Além disso, é essencial investir em educação continuada para os professores, oferecendo cursos que abordem temas como diversidade e práticas pedagógicas inclusivas. Isso permitirá que os docentes tenham uma maior consciência e habilidades para atender às necessidades dos alunos com deficiência.

Outra estratégia importante consiste na participação ativa das famílias no processo educacional.

É fundamental que os pais de estudantes com deficiência sejam parceiros da escola, compartilhando informações sobre as necessidades específicas de seus filhos e colaborando na elaboração de um plano educacional personalizado. Manter um diálogo aberto e contínuo entre escola e família é crucial para o sucesso da inclusão.

Além disso, é importante que as escolas realizem atividades para conscientizar os demais alunos, estimulando a empatia e o respeito pela diversidade. Palestras, apresentações artísticas e brincadeiras temáticas podem contribuir para transformar a cultura escolar, criando um ambiente mais inclusivo.

É essencial contar com leis eficaz e que transmitam segurança, garantindo os direitos de acesso e permanência na escola para todos. A implementação e fiscalização dessas leis são fundamentais para garantir que a inclusão educacional seja uma realidade em todas as instituições de ensino.

A inclusão na escola é uma estratégia fundamental para construir uma sociedade mais igualitária. Por meio dela, garantimos oportunidades iguais de desenvolvimento e participação social para todas as pessoas envolvidas ativamente. No entanto, alcançar essa inclusão requer ações coordenadas no âmbito educacional, familiar e social como um todo.

Investir em uma estrutura apropriada, proporcionar treinamento aos professores, conscientizar os demais alunos e aplicar leis que garantam os direitos de todos os envolvidos são medidas importantes. Isso nos permitirá criar um mundo inclusivo, onde cada aluno possa desenvolver todo o seu potencial e contribuir para o bem-estar e progresso de todos.

INCLUSÃO ENSINANDO A TODOS

Atualmente, as escolas ainda enfrentam diversos desafios ao receber pessoas com deficiência. Embora tenham ocorrido avanços na legislação e na conscientização da sociedade, muitas instituições ainda não estão preparadas para atender às necessidades desses estudantes. Isso é notado tanto na falta de acessibilidade física quanto na ausência de recursos pedagógicos adequados. É crucial que as escolas se adaptem e se tornem ambientes inclusivos, garantindo que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado. Para alcançar isso, é necessário investir em treinamento para professores e funcionários, além de promover a participação da comunidade escolar nesse processo. Somente assim será possível garantir uma educação igualitária e de qualidade para todos.

Segundo Garcia (1998), no quadro atual da educação, muitas crianças apresentam dificuldades no aprendizado da leitura, escrita e até mesmo na aprendizagem dos conceitos matemáticos, dificultando assim seu rendimento escolar. Diante dessas dificuldades, as crianças se deparam com o fracasso passando a desenvolver diversos problemas emocionais, passando a acreditar que são incapazes de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem apresentado pelos professores que fazem parte do seu cotidiano. (GARCÍA, 1998, p. 33).

Ao discutir documentos e diretrizes relacionados à legislação educacional brasileira sobre inclusão educacional, é importante apresentar resumidamente algumas leis e diretrizes relevantes.

As barreiras de atitude são crenças ou preconceitos que limitam a forma como uma pessoa percebe, interage ou se relaciona com os outros. Essas barreiras podem surgir devido a diferenças de gênero, raça, religião, orientação sexual e muito mais. É fundamental reconhecer e superar essas barreiras para promover a inclusão e a diversidade em todos os aspectos da vida.

O sistema educacional oferece adaptações flexíveis na sala de aula e métodos criativos de ensino no contexto inclusivo das escolas. Portanto, abordagens educacionais diversas são adotadas em ambientes inclusivos para promover habilidades de aprendizagem em crianças com necessidades especiais.

Existem várias práticas em ambientes inclusivos, portanto é crucial descobrir abordagens efetivas para promover a inclusão. Adaptar-se pode ser um desafio para muitas pessoas, sendo que algumas dessas barreiras incluem preconceitos, falta de acessibilidade física e digital, escassez de oportunidades e estereótipos negativos. Essas dificuldades afetam especialmente grupos marginalizados, como pessoas com deficiência, LGBTQIA+, minorias étnicas e culturais, entre outros. É fundamental que a sociedade se esforce para superar esses desafios e criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor para todos.

Infelizmente, ainda existem várias barreiras no mercado de trabalho para pessoas com deficiência. Essas barreiras podem ser físicas, como a falta de acessibilidade nos locais de trabalho, ou sociais, como o preconceito e a falta de oportunidades. Além disso, muitas empresas ainda não compreendem os benefícios de contratar pessoas com deficiência em termos de diversidade e inclusão. É importante que as empresas sejam mais conscientes e incentivem a contratação dessas pessoas por meio da oferta de treinamentos adequados e adaptações nos espaços físicos para garantir acessibilidade e igualdade de oportunidades.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma política, cultura, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (MAZZOTA, 2010, p. 9).

No caso das escolas e dos professores, é essencial promover atividades e utilizar estratégias que permitam aos alunos começarem a interagir com seu ambiente dentro dos limites individuais. Para alcançar esse objetivo, é importante utilizar métodos variados e adequados ao propósito pretendido.

Os professores precisam se planejar com antecedência, realizar um planejamento detalhado das atividades e registrar o que deu certo para, em seguida, analisar como podem melhorar. É importante avaliar os resultados alcançados e reconhecer o quanto todos os alunos se beneficiam da ação educativa.

É essencial que os professores reconheçam sua própria importância no processo de inclusão, pois a eles cabe planejar e implementar intervenções pedagógicas que deem sustentação para o desenvolvimento das crianças (LIMA, 2006, p. 123).

A educação pode colaborar para a inclusão com várias atitudes. Uma delas é criar um ambiente acolhedor e seguro para todos os alunos, independentemente de sua origem, raça, gênero ou habilidade. Além disso, é crucial que as escolas adotem políticas e práticas que promovam a diversidade dos alunos e o respeito mútuo. Também é importante fornece recursos e apoio aos alunos que precisam de ajuda adicional, como aqueles com deficiências ou dificuldades de aprendizagem. As escolas também podem incentivar a inclusão social por meio de projetos culturais, eventos comunais e programas voluntários.

É essencial que os professores reconheçam sua própria importância no processo de inclusão, pois a eles cabe planejar e implementar intervenções pedagógicas que deem sustentação para o desenvolvimento das crianças (LIMA, 2006, p. 123).

O bullying apresenta uma dificuldade que agrava e afeta muitos jovens em contexto mundial.

É essencial combater essa prática para garantir um ambiente seguro e saudável para todos. Para isso, é crucial que as escolas e as famílias trabalhem juntas na educação dos jovens sobre o impacto do bullying e como evitá-lo. Além disso, deve-se estabelecer políticas claras e medidas disciplinares para lidar com casos de bullying.

É importante que todos estejam cientes de que o bullying é inaceitável e que aqueles que o praticam enfrentarão consequências. Envolve comportamentos agressivos, como insultos, intimidações, ameaças e exclusão social, causando danos emocionais e psicológicos às pessoas envolvidas. Além disso, o bullying pode prejudicar o desempenho acadêmico e a autoestima dos estudantes, impactando negativamente seu desenvolvimento pessoal. É fundamental que escolas, pais e alunos trabalhem juntos para prevenir e combater o bullying, criando um ambiente seguro e acolhedor para todos.

A inclusão apresenta um desafio para os educadores; no entanto, muitos estão se preparando para lidar com ela no contexto educacional. É essencial ter formação contínua adequada e recursos adequados para atender às potencialidades de todos os alunos.

No entanto, ainda há muito trabalho a ser realizado para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário à educação. Existem diferentes abordagens utilizadas para lidar com essa diversidade no ambiente de aprendizagem. Embora seja um desafio para os estudantes, a prática educacional inclusiva envolve ativamente os alunos na resolução de vários problemas durante a implementação.

A exclusão social é um fenômeno que afeta muitas pessoas em várias áreas da vida, incluindo a educação. No contexto acadêmico, ela pode se manifestar de várias maneiras, incluindo a exclusão dos educadores. A falta de reconhecimento, o excesso de carga de trabalho, a escassez de recursos e baixos salários são alguns dos fatores que podem levar à exclusão dos professores. Essa exclusão pode ter um impacto negativo na qualidade do ensino e prejudicar o desenvolvimento dos alunos. Portanto, é fundamental tomar medidas para garantir que os professores sejam valorizados e incluídos no ambiente acadêmico.

O ensino por meio de projetos educacionais é uma metodologia cada vez mais adotada nas escolas.

Essa abordagem tem como objetivo trazer para o ambiente escolar situações reais nas quais os alunos possam se envolver, resolver problemas concretos e aplicar os conceitos aprendidos em sala de aula. Dessa maneira, os estudantes se tornam mais ativos no processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidades como trabalho em equipe, liderança e autonomia. Isso resulta em um maior engajamento e motivação para aprender. Além disso, essa metodologia contribui para uma aprendizagem mais significativa e duradoura, já que os alunos conseguem relacionar o que aprenderam com situações do mundo real.

“A escola enquanto agente que educa crianças, jovens, adultos e idosos, precisa oferecer oportunidades para este tipo mais abrangente de formação de cidadãos. Mais do que isso, precisa oferecer oportunidade de desenvolvimento de comportamentos e atitudes baseados na diversidade humana e nas diferenças individuais de seus alunos. Quando alunos com os mais diferentes estilos de aprendizagem e tipos de inteligências estudam juntos em uma mesma classe, todos eles se beneficiam com os estímulos e modelos comportamentais uns dos outros (SASSAKI,1999, p. 1).”

Existem vários projetos educacionais voltados para combater a exclusão social. Esses projetos incluem iniciativas como a criação de escolas em regiões periféricas, a concessão de bolsas de estudo para alunos de baixa renda e a realização de atividades extracurriculares para crianças e adolescentes. Além disso, muitos desses projetos também têm como objetivo promover a inclusão de pessoas com deficiência, oferecendo recursos e adaptações personalizadas para cada caso. A educação é uma ferramenta poderosa na luta contra a exclusão social e na garantia de igualdade de oportunidades e desenvolvimento pessoal para todos.

Professores bem treinados para diferentes situações são aqueles que demonstram, em sua formação, terem adquirido conhecimentos sobre Educação Especial. Os docentes devem ser capazes de identificar as potencialidades dos alunos e valorizar a inclusão educacional, adaptando a abordagem pedagógica de acordo com as necessidades de aprendizagem. Além disso, devem ser capazes de avaliar o progresso do processo educativo e trabalhar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial, compreendendo as características únicas de cada aluno e do processo de aprendizagem.

A inclusão no ensino superior é um assunto extremamente relevante na sociedade atual. Trata-se de proporcionar oportunidades iguais para acesso ao ensino superior a todos os indivíduos, independentemente da sua origem social, condição financeira, raça ou gênero. Promover a inclusão no ensino superior envolve desenvolver políticas públicas e estratégias educacionais que assegurem igualdade de oportunidades e diversidade nos ambientes acadêmicos. É crucial que as instituições de ensino criem espaços inclusivos e acolhedores, onde a diversidade seja valorizada e as diferenças individuais sejam respeitadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão do trabalho de graduação tem um impacto positivo na área da educação especial para estudantes com deficiência, pois o campo educacional abrange uma ampla diversidade e multiculturalismo. O objetivo é criar um ambiente inclusivo que acolha alunos de diferentes origens e circunstâncias. A escola desempenha um papel fundamental ao fornecer aos alunos habilidades essenciais para se tornarem cidadãos capacitados. No entanto, é crucial garantir igualdade de oportunidades para os alunos com necessidades especiais. Infelizmente, algumas escolas ainda não estão totalmente preparadas para atender às suas necessidades específicas, o que causa desconforto tanto para os alunos quanto para suas famílias e mediadores. Embora existam leis e regulamentos que garantam vagas para essas crianças, a demanda ainda supera a disponibilidade.

A educação inclusiva apresenta desafios significativos porque requer uma transformação em todos os aspectos do ambiente escolar - desde os profissionais até os estudantes - incluindo currículo, práticas pedagógicas, formato das aulas e organização física da escola. A inclusão defende que todos os alunos sejam integrados no ambiente escolar como um todo, valorizando suas habilidades individuais e proporcionando-lhes as melhores oportunidades de aprendizado dentro desse contexto educacional.

É essencial promover uma mudança no currículo adotando uma abordagem interdisciplinar que permita a reinterpretação da realidade integrada ao conteúdo escolar em vez de fragmentá-la.

A estrutura do conhecimento nas escolas afeta sua complexidade e sua utilidade prática tanto a curto quanto a longo prazo na vida cotidiana. Trabalhar de forma interdisciplinar é um desafio porque exige colaboração entre professores, gestores e funcionários da limpeza e da cozinha. Além disso, é importante promover uma cultura inclusiva que vá além dos alunos com deficiência, pois sem diálogo entre os profissionais envolvidos, o conhecimento acaba se fragmentando.

REFERÊNCIAS

BEAUPRÉ, Pauline. **O desafio da integração escolar: ênfase na aprendizagem acadêmica**. In MANTOAN, Maria Teresa (Org.). **A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997. Cap. 26, p. 162-166.

CASTILHO, EWV. **O papel da escola para a educação inclusiva**. In LIVIANU, R., cood. Justiça, cidadania e democracia [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009. pp. 108- 119. ISBN 978-85-7982-013-7.

CAVALLEIRO, Eliane. **Introdução**. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

FERREIRA, Rosila Arruda. **A pesquisa científica nas Ciências Sociais: caracterização e procedimentos.** Recife: UFPE, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**, Rosangela Gavioli Prieto: Valeria Amorim Arantes (Org.). 5. Ed. São Paulo: Summus, 2006.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. São Paulo: Artmed, 2003.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO APRENDIZADO ESCOLAR

THE IMPORTANCE OF MUSIC IN SCHOOL LEARNING

ROSILDA DA SILVA SUZUKI
Graduação em Letras pela Faculdade Cidade de São Paulo (em 2007); Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática pela faculdade Faconnet (2023); Professora de Ensino Infantil e Fundamental na EMEI Fernando Sabino.

RESUMO

Este é um trabalho que busca confirmar o quanto a música pode ser um meio facilitador e dinâmico nas salas de aula, contribuindo para um ensino agradável e alcançando ótimos resultados em relação à compreensão e absorção dos conteúdos. O lúdico é fundamental para estimular a aprendizagem e, por isso, relaciona, entre outras coisas, a música como suporte. Não simplesmente a utilização de músicas prontas, mas a musicalização em muitos momentos como forma de dinamizar, encantar e alegrar as aulas. Como tema central será tratado a importância da música na educação Infantil. Para contextualizar essa importância faremos uma viagem ao tempo, desde a Pré-história, a Bíblia, antigos filósofos, os RCNs e a Musicoterapia utilizada nos dias de hoje.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Aprendizado; Educação Infantil.

ABSTRACT

This is a work that seeks to confirm how music can be a facilitating and dynamic medium in the classroom, contributing to enjoyable teaching and achieving excellent results in terms of understanding

and absorbing content. Playfulness is fundamental to stimulating learning and, for this reason, it uses music as a support, among other things. Not simply the use of ready-made songs, but musicalization at many moments as a way of making lessons more dynamic, enchanting and joyful. The central theme will be the importance of music in early childhood education. To contextualize this importance, we will take a journey through time, from prehistory, the Bible, ancient philosophers, the RCNs and music therapy used today.

KEYWORDS: Music; Learning; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

O ser humano, desde sua vida intrauterina, está em contato com sons e ritmos por intermédio dos batimentos cardíacos, o balanço e cadência do andar, o ritmo da fala, da respiração, do carinho. As conversas ou cantigas expressas pela mãe à sua barriga propiciam ao feto o primeiro contato com os exercícios rítmicos. Estas ações possuem, mesmo que instintivamente, a finalidade de desenvolver e aperfeiçoar a percepção dos ritmos inerentes ao ser humano.

Estas ações rítmicas podem ser consideradas como música ao feto, assim, nos reportando a música. De acordo com Bayer (1996) este é um dos diferentes recursos que contribuem para o desenvolvimento cognitivo e emocional da pessoa humana e que merece especial atenção.

Para o autor, a criança que tem oportunidade de fazer experiências musicais amplia a sua forma de expressão e de entendimento do mundo em que vive, essa vivência pode possibilitar o desenvolvimento do pensamento criativo.

Por esta razão, o uso da música em escolas, principalmente na Educação Infantil, como auxiliar no desenvolvimento, vem nos revelar uma situação singular onde a criança, por intermédio das canções, de suas variações, de seus gestos, de seus ensinamentos; vive e explora o meio que a circunda promovendo um fortalecimento de suas habilidades, que de acordo com o autor, deixa-a capaz de refletir e se auto afirmar. Para ele, do ponto de vista emocional, afetivo e cognitivo, cria e recria situações que ficarão gravadas em sua memória e que poderão ser reutilizadas quando adulto.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, além das disciplinas e organizações curriculares pertinentes ao desenvolvimento cognitivo da criança, como as diversas formas de linguagem: corporal, escrita, oral e artística, a construção e desenvolvimento do raciocínio lógico - matemática e as interações sociais englobando história, geografia e ciências, bem como o desenvolvimento motor (movimento), encontramos em seus dizeres a música que é considerada de suma importância para seu aprendizado.

Podemos perceber que a música na Educação Infantil faz parte integrante do seu cotidiano, servindo como auxiliar a todas as disciplinas, mas é pouco valorizada, por esta razão que dentre todas, foi efetuada a escolha da música como parte principal desta monografia.

É na Educação Infantil que a criança brinca, inicia sua vida social onde passa horas felizes

convivendo com crianças de sua faixa etária e adultos com diferentes características que não são fazem parte de seu reduto familiar, no entanto, não é apenas isso o que acontece, até os 5 anos, a criança viverá uma das mais complexas fases do desenvolvimento humano, conforme mencionado por diversos autores como Jean Piaget e Vygotsky, nos aspectos intelectual, emocional, social e motor, que será rica tanto quanto qualificadas forem as condições oferecidas pelo ambiente e pelos adultos que a cercam.

Podemos também observar, que cada vez mais, dentro do âmbito educacional da Educação Infantil, a relevância da música foge de seus princípios: a integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos que valorizam a formação do ser humano, mencionados pelos Referenciais Curriculares, para uma simples conotação de preenchimento de espaços ociosos determinados como tempo de espera (espera para tomar lanche, espera para trocar de sala, espera na hora da entrada, espera dos pais na hora da saída etc.) e ou uma apresentação forçada e entediada em dia de festa.

Assim, de acordo com Santos (1997) a deturpação da utilização da música no processo de ensino aprendizagem tornou-se tão relevante que a mesma deixou de ser considerada como auxiliar no desenvolvimento pragmático de diversas áreas. A problemática resultante é a conscientização da importância da música no processo educacional desde a Educação Infantil. Para a autora, se os profissionais retomarem esta atividade cultural com propósitos definidos, a ampliação de habilidades e competência por parte dos educandos será de vital importância para a sequência de seus estudos.

Nos dizeres do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, encontramos que a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio (RCNEIF, 1998, p. 45). A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações e faz parte da educação desde há muito tempo, 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.

Pesquisadores e estudiosos vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício de expressão musical, resultando em propostas que respeitam o modo de sentir e pensar, em cada fase.

O intuito deste trabalho é o de considerar a música como uma maneira de transmissão de cultura, de valor histórico, de auxiliar nas disciplinas e o de valorizar a música no âmbito escolar em todos os seus parâmetros.

Desta maneira a pesquisa de como a apresentação de músicas em uma atividade pode ser importante para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, como auxiliar nas diversas áreas de conhecimento ou para estimular a criatividade. De uma forma ou de outra, a música produz um efeito que pode ser mental ou corporal. A música provoca movimentação interna ou externa. Se ela for trabalhada de forma criativa, maiores serão as respostas criativas das crianças.

Assim, um dos objetivos deste trabalho é dar à música, um real propulsor no processo ensino-aprendizagem, a sua real valorização, a sua interação com as demais disciplinas curriculares

e promover a conscientização da importância que a música, em toda sua especificidade, tem na Educação Infantil.

Finalizando a pesquisa, apresentaremos a teoria na prática com a sugestão de elaboração de um projeto em que o principal objetivo é a música fazendo parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

De acordo com o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil, a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. (RCNEI, 1998, p. 45)

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social confere 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 infantil.

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, como suporte para atender a vários propósitos como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos; realização de comemorações e/ou a memorização de conteúdos.

Segundo os Referenciais, mesmo que as formas de organização social e o papel da música nas sociedades modernas tenham se transformado, algo de seu caráter ritual é preservado, assim como certa tradição do fazer e ensinar por imitação e “por ouvido”.

Na aprendizagem, o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical, é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidade de expressão que passam pela esfera afetiva e cognitiva.

Aprender música na Educação Infantil é integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: EIXO MÚSICA

Encontramos nos dizeres do RCNEI (1998), mais especificamente no eixo destinado à música, os objetivos propostos para a aplicação da música para crianças de 0 à 3 anos, onde o ouvir, perceber e diferenciar os diversos sons através da brincadeira, imitação e reprodução musical se torna essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança nesta faixa etária.

Já para crianças de 4 a 6 anos o objetivo é basicamente explorar e identificar elementos

da música, perceber, expressar sensações, sentimentos e pensamentos utilizando composições e interpretações musicais.

Ainda nos é apontado que o conteúdo trabalhado na educação infantil deverá respeitar o nível de percepção e o desenvolvimento das crianças em cada fase. De 0 à 3 anos a prática musical poderá ocorrer por meio de atividades lúdicas. Dando-nos como exemplo o ato que a criança deve ter quando lhe for apresentado a ação musical, no sentido de que ela aprenderá explorando, expressando e produzindo silêncio e sons com a voz, corpo e materiais diversos, também através de interpretação de música e canções diversas com a participação em brincadeiras e jogos cantados e rítmicos.

A partir de 4 anos, estas atividades podem e devem ser ampliadas e os trabalhos desenvolvidos incluindo a reflexão sobre aspectos referentes aos elementos da linguagem musical. Podemos considerar como exemplos destas atividades ampliadas a questão de altura (graves ou agudos), duração (curtos ou longos), intensidade (fracos ou fortes) e timbre (característica que distingue cada som). Trabalhando jogos e brincadeiras que envolvam dança, improvisação musical e repertório de canções afim de desenvolver memória musical. Orientação didática para o trabalho com crianças de 0 à 3 anos deve utilizar a música no cotidiano, porém não esquecer da importância do silêncio pois através dele que se percebe os sons. (RCNEI, 1998, p. 66)

O trabalho com a música deve ser realizado por intermédio da escuta de várias músicas, em seus diferentes estilos e gêneros, utilizando, inicialmente canções do cancioneiro popular infantil, folclóricas que possibilitem movimentos corporais, também não podemos descartas as músicas populares brasileiras da atualidade e do conhecimento das crianças, pois estas são de seu cotidiano e expressam sua cultura. Com crianças de 4 à 6 anos, temos apontado no RCNEI que o trabalho com música pode ser mais detalhado, ampliando-se além das expressões gestuais, a concretização, entendimento, escrita e reescrita das letras bem como sua análise, ampliando os estilos, onde nesta fase podemos trabalhar com diversas músicas como estrangeiras, culturais e diversos gêneros musicais.

Trabalhar com música sem letra também é muito interessante, pois abre à possibilidade de trabalhar com outras maneiras, as crianças podem perceber, sentir, ouvir deixando ser guiado pela música e imaginação. É importante, também, um conhecimento sobre as obras ouvidas, seus compositores, para iniciar conhecimento sobre produção musical. De 0 a 3 anos se avalia a atenção de ouvir, responder, imitar e a capacidade de expressão pela voz e corpo. (RCNEI, 1998, p. 68)

Nesta perspectiva, o referencial nos aponta que a avaliação realizada de 4 a 6 anos é realizada pela utilização da linguagem expressiva e a consciência do valor da comunicação por meio da voz, do corpo e dos instrumentos musicais.

DESENVOLVIMENTO MUSICAL

Koellreutter (1998) afirma que a educação musical é um meio de desenvolver faculdades para o exercício de qualquer profissão. De acordo com suas palavras, a música trabalha a concentração, autodisciplina, capacidade analítica, desembaraço, autoconfiança, criatividade, senso crítico, memória,

sensibilidade e valores qualitativos.

Além do que, pode valorizar o ponto de vista nacional, religioso, político e social. Gainza completa (1988) afirmando que “o que importa é que seja estabelecido o equilíbrio do contínuo fluir da música dentro e fora do indivíduo, estendendo laços para outros seres humanos e vivenciando plenamente a atividade musical”.

Como já mencionado no capítulo anterior, o uso da música em escolas como auxiliar no desenvolvimento infantil, tem revelado sua importância singular, pois a criança através de canções, vive, explora o meio circundante e cresce do ponto de vista emocional, afetivo e cognitivo, cria e recria situações que ficarão gravadas em sua memória e que poderão ser reutilizadas quando adulto, dessa maneira, a música, nas escolas de Educação Infantil deve fazer parte integrante de seu cotidiano, conforme descrito no Referencial Nacional para Educação Infantil, não só para sua adaptação ou readaptação, mas como incentivador de seu desenvolvimento, seguindo os seguintes parâmetros:

- Produção — centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição;

- Apreciação — percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento;

- Reflexão — sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais.

A música, para Mantoan (1997) é um caminho eficiente para afastar o preconceito e melhorar a autoestima de crianças, seja ela dita normal ou que possua algum tipo de deficiência, há quem cante com o corpo, há quem cante com as mãos, no início é apenas uma repetição ou coreografia do que diz a música, mas depois a criança pode até produzir sua própria música, sua própria melodia. Para a autora, no caso de crianças com deficiência, não podemos nos deter na deficiência em si, mas sim nas possibilidades e capacidades de aprendizagem que estas pessoas possuem.

Nestes procedimentos, podemos encontrar apoio na musicoterapia, que atualmente é considerada uma ciência paramédica que estuda a relação do homem com o som e a música, tendo uma influência fisiológica e psicológica do som no cérebro trazendo inúmeros benefícios à pessoa deficiente, seja ela visual, auditiva, física ou mental. É comprovada por estudos realizados nos Estados Unidos, França, Alemanha, Noruega, Inglaterra, Itália e Argentina, onde o uso terapêutico da música é amplamente difundido, que a musicoterapia pode ser aplicada desde a vida intrauterina e o feto nasce com maior capacidade de desenvolver seu potencial. Assim, mesmo que a música não tenha feito parte do pré-natal da criança que entra na Educação Infantil de 0 a 5 anos de idade, esta pode e deve ter acesso a todos os ritmos para que possa então, desenvolver seu potencial seja pela expressão corporal ou gestual. Na educação, a musicoterapia pode auxiliar no desenvolvimento psicopedagógico e em dinâmica de grupo em sala de aula, mas nos aprofundaremos mais no item a seguir.

> Toda música pode alterar de algum modo nosso estado de consciência. O que não foi ainda determinado é que tipo de música afeta nossa consciência e de que modo e, particularmente, que tipo de música é mais útil para provocar os estados mais desejáveis para fins de cura. (RANDALL MACCLELLAN, apud LUCI SANTOS, 2012).

Copland (2002) estudou na psicopedagogia o desenvolvimento musical da criança e segundo ele, aos três anos de idade a criança desperta a curiosidade sobre o que seus sentidos percebem, desenvolve a capacidade para representar graficamente, com um desenho ou garatuja, seu entorno visual e auditivo, mas sem um código definido; desenvolve suas capacidades criativas, inventando canções, danças e instrumentos; desenvolve sua capacidade de controlar os movimentos globais do corpo e sua relação com o espaço; pode seguir com os pés a pulsação de uma peça, a motricidade fina começa a se desenvolver, reproduzindo canções inteiras, algumas com conteúdo onomatopaico; musicais da palavra(é mais fácil sentir o ritmo com a ajuda da palavra); discrimina tempos diferentes com relativa facilidade.

Dentro dos parâmetros da psicopedagogia, podemos encontrar disposto em Sayeg

(200) que o desenvolvimento é o processo em que o indivíduo constrói seu conhecimento; Construção e desenvolvimento das estruturas internas; Formação das estruturas; Processo natural dentro das possibilidades e limites do indivíduo; Independente do aprendizado formal; Natural, intuitivo; Desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, moral etc.

Segundo Piaget (apud Sayeg, 2000), o conhecimento não pode ser aceito como algo predeterminado desde o nascimento ou de acordo com a teoria inatista, nem resultado do simples registro de percepções e informações como comenta o empirismo. Resulta das ações e interações do sujeito com o ambiente onde vive. Todo o conhecimento é uma construção que vai sendo elaborada desde a infância, através da interação sujeito com os objetos que procura conhecer, sejam eles do mundo físico ou cultural.

Os objetos do conhecimento têm propriedades e particularidades que nem sempre são assimiladas pela pessoa, por exemplo: uma criança que já construiu o esquema de sugar, com maior facilidade utiliza a mamadeira, mas terá que modificar o esquema para chupeta, comer com colher, etc. Também será mais fácil para essa criança, ela já tem esquemas assimilados.

A este processo de ampliação ou modificação de um esquema de assimilação, Piaget (apud Sayeg, 2000), chamou de acomodação, embora seja estimulado pelo objeto, é também possível graças à atividade do sujeito, pois é este que se transforma para a elaboração de novos conhecimentos.

Com sucessivas aproximações, construindo acomodações e assimilações, completa-se o processo a que Piaget chamou de adaptação. A cada adaptação constituída e realizada, o esquema assimilador se torna solidificado e disponível para que a pessoa realize novas acomodações. O que promove este movimento é o processo de equilibrarão, conceito central na teoria construtivista.

Por se tratar de um processo de aquisição, passaremos no subitem uma conscientização da música como ciência e suas perspectivas de construção de conhecimento.

MUSICOTERAPIA

Musicoterapia é a utilização da música, em seus diferentes elementos (ritmo, melodia e harmonia, de maneira qualificada e científica por um profissional no processo de terapia destinado a facilitar e promover a comunicação, um relacionamento, um aprendizado, uma mobilização, uma expressão, uma organização a fim de atender as necessidades de um indivíduo, seja ela física, emocional, mental, social ou cognitiva, buscando desenvolver potenciais para que este alcance uma melhor qualidade de vida por intermédio de prevenção, reabilitação ou tratamento. (WIKIPÉDIA, 2012)

De acordo com artigos publicados em revistas e sites da área médica, ouvir uma melodia poder ser um remédio tão eficaz quanto as fórmulas vendidas nas farmácias (MINHA VIDA, PORTAL SAÚDE E BEM-ESTAR, 2011). Assim, podemos considerar que a música promove o bem-estar da pessoa e auxilia no tratamento de suas patologias como a asma, câncer e auxilia no desenvolvimento de lesões cerebrais.

Adeodato, em seu artigo, nos aponta que de acordo com Fregtman (1989) em um contexto educacional marcado por isolamentos e individualidades, devem ser proporcionados canais de expressividade e comunicação variados. Neste sentido, a inserção da musicoterapia nos espaços escolares torna-se relevante, uma vez que a música pode tornar-se um objeto intermediário, possibilitando o restabelecimento da comunicação do indivíduo, e esta pode ocorrer por meio de caminhos que não são necessariamente verbais.

Para o autor, após sua pesquisa é possível desenvolver práticas pedagógicas, sem a necessidade de desenvolver currículos paralelos para as crianças que apresentam alguma especificidade, como também para utilizar a música como forma de auxiliar ou desenvolver habilidades nos alunos.

Girard (2012) nos aponta que a música estimula áreas do cérebro não desenvolvidas por outras linguagens, como a escrita e a oral, é como se nos tornássemos mais poderosos à partir do momento que estas áreas se interligam e se influenciam, sem a música este processo ocorre mais lentamente e quanto mais cedo a escola começar o trabalho com a música, seja ela em sua ludicidade, em sua praticidade ou como terapia auxilia e muito no desenvolvimento da criança.

Para a Pedagoga Maria Lúcia (apud GIRARD, 2012), "Essa linguagem, embora antes fosse mais comum, faz parte de cultura das crianças por causa das canções de ninar e das brincadeiras. O pouco que ainda resta abre um oportuno espaço para o trabalho na escola." Assim, para aprender coisas novas é necessário enfrentar a barreira do medo e quebrar o paradigma do dom, todos nós somos seres divinos e musicistas em potencial.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA ESCOLA

Por seu poder criador e liberador, e pelos estudos dos autores mencionados anteriormente, a música torna-se um poderoso recurso educativo a ser utilizado na Educação Infantil, de 0 a 5 anos de idade, mas para que isso aconteça é preciso que a criança seja habituada a expressar-se

musicalmente desde os primeiros anos de sua vida, deste sua vida intrauterina, passando pelos primeiros momentos com a mãe, até chegar aos âmbitos escolares, para que a música venha a se constituir numa faculdade permanente de seu ser.

De acordo com Santos (1997), a música representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para a criança. Assim, na Educação Infantil os fatos musicais devem induzir ações, comportamentos motores e gestuais (ritmos marcados caminhando, batidos com as mãos, e até mesmo falados), inseparáveis da educação perceptiva propriamente dita.

Santos (1997) também afirma que até o primeiro ano de vida, as janelas escancaradas são as dos sentidos, observando as fases de desenvolvimento descritas e pesquisadas por Piaget e Vygotsky. Contar histórias, pôr música na vitrola, agarrar e beijar e brincar com a fala são estímulos que ajudam o aperfeiçoamento das ligações neurais das regiões sensoriais do cérebro.

Gardner (1995) admite que a inteligência musical está relacionada à capacidade de organizar sons de maneira criativa e à discriminação dos elementos constituintes da Música. A teoria afirma que pessoas dotadas dessa inteligência não precisam de aprendizado formal para colocá-la em prática. Isso é real, pois não está sendo questionado o resultado da aplicação da inteligência, mas sim a potencialidade para se trabalhar com a música.

Para o autor, a musicalidade é a tendência ou inclinação do indivíduo para a música. Quanto maior a musicalidade mais rápido será seu desenvolvimento, e esta arte costuma revelar-se na infância e independe de formação acadêmica.

De acordo com Santos (1997), musicalização é um processo cognitivo e sensorial que envolve o contato com o mundo sonoro e a percepção rítmica, melódica e harmônica. Ela pode ocorrer intuitivamente ou por intermédio da orientação de um profissional.

Neta senda, se todos nascem potencialmente inteligentes, a musicalidade e a musicalização intuitiva são inerentes a todo ser humano. No entanto, para os autores, apenas uma porcentagem da população as desenvolvem. Eles citam que grandes nomes considerados gênios da música iniciaram seus estudos na infância. Mozart, Beethoven, Bach, Carlos Gomes e Villa Lobos, entre outros iniciaram seus estudos tendo como mestres os seus respectivos pais.

Embora o incentivo ambiental familiar e a iniciação na infância sejam positivos, não são essenciais na formação musical. Outros fatores podem ser estímulos favoráveis ao desenvolvimento da inteligência musical: a escola, os amigos, os meios de comunicação, talento e conhecimento caminham sempre juntos e um depende do outro, quanto maior o talento mais fácil se torna o conhecimento, quanto maior o conhecimento, mais se desenvolve o talento. Músicos não nascem prontos. Nascem com talento e adquirem formação para se tornarem os músicos que desejam ser. (SANTOS, 1997)

De acordo com Proença (2005), é fundamental estabelecer relações entre o fazer da criança e as produções artísticas e literárias, a criação de vínculos com determinados autores e artistas, tendo sempre em mente o desafio de oferecer instrumentos à criança para ‘ler’ o mundo das artes e com ele poder interagir.

Precisamos de música na Educação Infantil. As crianças precisam de música. E gostam. O som, o ritmo, a melodia faz parte de sua vida. É preciso que as brincadeiras musicais na Educação Infantil se constituam em experiências vivas, agradáveis e enriquecedoras que de acordo com Platão e outros filósofos a Arte deveria ser a base de toda a educação. (PROENÇA, 2005).

Por intermédio da exploração do som, do ritmo e do movimento, que significa para diversos autores descoberta e vivência pela e para a criança, imposta por uma variedade e riqueza de sons e movimentos produzidos a partir de nosso corpo; há também a facilidade de grandiosa variedade de sons e movimentos que podem ser inventados, a partir de sons e movimentos produzidos pelos seres e demais elementos da natureza, e principalmente pelas atividades criadoras musicais e práticas rítmicas partindo das palavras dos professores.

Desta maneira, ter aulas sobre os sons, além de distrair e divertir, propicia um maior desenvolvimento cognitiva da pessoa, seja ela professor ou aluno além de auxiliar no ensino da matemática, da leitura e da escrita.

A descoberta pelas crianças das letras e dos números e desvendá-los as fascina, e como já mencionado, que a música utiliza em sua essência números e noções matemáticas, as notas musicais despertam, por exemplo, para a ideia de proporção, fazendo a criança notar se um som é curto ou longo. Quando o professor apresenta a letra da música, este desperta na criança o processo de conhecimento das palavras, auxiliando-o na relação escrita e leitura.

Todos esses benefícios, porém, vão sendo absorvidos aos poucos, paulatinamente, e são apresentados não de imediato, mas no decorrer de sua vida estudantil. Ninguém passa a resolver aqueles complexos problemas de equação matemática ou a ler Harry Potter ou Drummond, de uma hora para outra só porque teve aula com música na educação infantil, mas todo mundo se diverte com as cantigas e as batucadas.

Podemos considerar que a música está sempre presente na vida das pessoas e, sem dúvida, é uma das mais antigas e valiosas formas de expressão da humanidade. Desde pequeno ou até mesmo antes de nascer, dentro do útero materno, a criança é sensível ao ambiente sonoro e responde a isso através de movimentos corporais.

Observamos pelos estudos de Santos (1997) de Gardner (1995) e outros, que os ambientes sonoros, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano, fazem com que as crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva.

Assim, se torna perceptível que trabalhar com música na educação é antes de tudo um fazer artístico, é mexer com a sensibilidade humana. Vários estudos comprovam a importância da música ao ser humano, especialmente às crianças, em fase de desenvolvimento e aprendizado do mundo, e aos adolescentes, como forma de expressar ou substituir a tão famosa "rebeldia" característica da idade. Os ganhos que as práticas musicais, em seus diferentes paradigmas, nesta fase proporcionam, seja pela expressão das emoções, pela sensibilidade, pela disciplina, pelo desenvolvimento do raciocínio, são valiosíssimos, e são para a vida toda.

A música é uma linguagem que, se compreendida desde cedo, ajuda o ser humano a expressar com mais facilidade suas emoções, sentimentos e principalmente a ser criativo.

Temos apontado nos Referenciais (1998), que o objetivo da musicalização infantil é contribuir na formação e desenvolvimento da personalidade do indivíduo, pela aplicação de cultura, ou enriquecimento da inteligência e pela evolução da sensibilidade musical.

Este também aponta que trabalhar com a música no cotidiano escolar significa ampliar a variedade de linguagens que podem permitir a descoberta de novos caminhos de aprendizagem. É possível, por intermédio da música, que se desperte nos alunos outras formas de conhecer, interpretar e sentir. Entretanto, apesar de a música ser apreciada pela maioria das pessoas, não é fácil trabalhar com ela na escola.

Podemos citar como exemplos, os trabalhos realizados nos artigos da Revista Nova Escola, manual de qualquer professor, onde apontam que estudar história através da música vai muito além de ligar o rádio ou colocar um CD e ouvir distraidamente as canções. Para aprender história por meio da música é necessário criar procedimentos adequados. É preciso que os alunos sejam orientados a ouvir atentamente os instrumentos, a melodia, a letra, percebendo as emoções que a música desperta. Depois devemos aprofundar o conhecimento acerca de algumas perguntas, como Que relação a canção tem com o contexto cultural, político e econômico da época? E A que grupo social pertence o autor da canção? Este procedimento faz da canção uma fonte histórica porque permite conhecer ou estudar algum aspecto da história do ser humano.

O trabalho com a música tem o mérito de possibilitar ao aluno apreciar a música de forma menos descartável, tornando-se mais humano e sensível para com as coisas do mundo.

Nestes termos podemos citar alguns objetivos propostos nos referenciais para se trabalhar com a música:

- Cantar apreciando a sonoridade e a melodia.
- Auxiliar os desenvolvimentos corporal e harmônico.
- Estimular o raciocínio e a atenção em relação ao texto.
- Reescrever textos utilizando a música como mediadora.
- Vivenciar momentos de descontração, alegria e aprendizado.
- Analisar criticamente letras de músicas diversas.
- Redescobrir o gosto por diferentes estilos musicais.
- Ampliar o vocabulário.
- Despertar a criatividade.
- Integrar músicas, de forma interdisciplinar, aos conteúdos trabalhados.
- Reconhecer a música como um texto possível de ser lido e interpretado.

A música é um dos diferentes recursos que contribuem para o desenvolvimento cognitivo e emocional da pessoa humana e que merece especial atenção. A criança que tem a oportunidade de fazer experiências musicais amplia a sua forma de expressão e de entendimento do mundo em que vive. Essa vivência pode possibilitar o desenvolvimento do pensamento criativo.

O uso da música em escolas como auxiliar do desenvolvimento infantil, tem revelado sua importância singular, pois a criança, a través de canções, vive, explora o meio circundante e cresce, do ponto de vista emocional, afetivo e cognitivo; cria e recria situações que ficarão gravadas em sua memória e que poderão ser reutilizadas quando adultos.

Segundo Weigel (1988) “criar é o ato de originar alguma coisa. Ser criativo é viver adaptando formas de expressão às necessidades da vida. ” O processo criativo está em desenvolvimento quando somos capazes de criar ou recriar determinada situação com a qual nos deparamos.

O estudo específico da criatividade é recente, de acordo com Alencar (1988), estudiosos acreditavam que o conceito de inteligência era suficiente e que o pensamento criador estava incluído nesses estudos. Conforme essa autora, ainda somente na década de cinquenta é que a criatividade adquiriu seu próprio espaço e que o potencial criador humano mereceu seu crédito.

Para estimular a criatividade é necessário ser criativo, o que significa que, antes de estimular a criatividade na criança o professor deve ser criativo, como orientador. Tendo sua visão internalizada fica fácil direcionar outras visões na construção significativa de algo novo.

O orientador criativo pode auxiliar a criança na reelaboração do pensamento para ideias produtivas. Para Snyders (1992), o ensino da música pode fazer ouvir e, portanto, se fazer ouvir. A música por si só contribui para o pensamento criativo. Cada criança ao escutar uma melodia, interpreta-a de forma única e pessoal, é uma leitura interna de algo que está vindo de fora. Além da forma de internalização, inversamente, a música fornece, também, subsídios para externalizar sentimentos.

A música é uma arte que pode atingir de forma integral o ser humano, assim, passamos no subitem como idealizar, organizar e realizar um projeto com música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando mencionamos aprendizagem na educação infantil, abrimos a dimensão expressiva do movimento que engloba tanto as expressões e comunicação de idéias e sensações e sentimentos pessoais como a manifestações corporais que estão relacionadas com a cultura, por esta razão, participar de brincadeiras musicadas, de danças circulares, como “A Galinha do Vizinho” ou “Ciranda Cirandinha”, coreografias de músicas folclóricas ou populares ou simplesmente o fato de executarem uma atividade após a informação musical, favorecem o desenvolvimento da noção de ritmo individual e coletivo, introduzindo as crianças em movimentos inerentes à dança.

Percebemos por intermédio das pesquisas que os dizeres constantes no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil em seu eixo música, define a música como sendo a linguagem

que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio, portanto podemos considerar que a música faz parte da educação e da vida da criança, sendo que esta, a partir desses novos paradigmas, é considerada como peça fundamental para a formação dos futuros cidadãos ao lado da matemática e da filosofia.

Também percebemos que a integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção da integração e comunicação social conferem caráter significativo à linguagem musical, por esta razão a aplicação da música nos ambientes escolares é uma das formas de expressão humana, que torna-se importante por si só, justificando sua presença no contexto da Educação Infantil, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem.

Em muitos casos a música, nos foi apontada pelos estudiosos pesquisados que é um suporte para atender a vários propósitos, inclusive nas questões de inclusão social, educacional e de crianças com necessidades especiais, porém muitas instituições encontram dificuldades para inteirar a linguagem musical ao contexto educacional e constatamos uma defasagem entre o trabalho realizada na área de música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltas à criação e à elaboração musical. Nesses casos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói. Por esta razão que decidimos incluir no teor deste trabalho sugestões de músicas e como elaborar um projeto de música para que possa atender a todas as problemáticas pertinentes ao setor educacional.

Nesta senda, podemos concluir que ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos, e principalmente criar situações melodiosas para descrever uma ação, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto por atividades não só musical, mas de todas as áreas do conhecimento. Aprender música e com música, significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando a criança para níveis cada vez mais elaborados. Como nos apresentou Santos (1997), vivendo em ambientes sonoros, as crianças iniciam um processo de musicalização de forma intuitiva, mas é imprescindível que a criança participe de situações, nas quais sejam utilizadas a exploração e produção de instrumentos, sons, letras, coreografias, etc. E este é um trabalho fundamental do professor de educação infantil, incentivar a construção, a participação e utilização dos diversos instrumentos que possibilitem sua iniciação ao gosto pela música.

Ressalta-se neste trabalho, a importância da música na Educação Infantil, mas ressalta-se também, o comprometimento do professor, que precisa cuidar de sua expressão e posturas corporais ao se relacionar com as crianças. Jamais deve esquecer que seu corpo é um veículo expressivo, valorizando e adequando os próprios gestos, mímicas e movimentos na comunicação com as crianças, como quando as acolhe no seu colo, quando brinca de roda com elas, quando senta para cantar ou contar histórias, quando a atende em uma solicitação, enfim, quando a educa.

Finalizando mais uma vez afirmamos que se baseando nas pesquisas realizadas e na vivência da autora, pode-se concluir que é por meio das brincadeiras, ou seja, do lúdico, incluindo

a musicalização, que as crianças se constituem como indivíduos, com um tipo de organização e funcionamento psicológico próprio. A criança constrói conhecimentos conforme estabelece relações que organizam e explicam o mundo, isso envolve assimilar aspectos dessa realidade, apropriando-se de significados sobre a mesma, através de processos ativos de interação com outras pessoas e objetos, modificando ao mesmo tempo sua forma de agir, pensar e sentir. Colocar a criança em contato com situações de interação com música é bom e necessário para a Educação Infantil, mas é preciso estimulá-la e interagir com ela a fim de ajudá-la a crescer de modo sadio e equilibrado, tendo o cuidado essencial de respeitar seu percurso individual.

REFERÊNCIAS

ADEODATO, Ademir, **A Musicoterapia como facilitadora da inclusão educacional**, Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria Municipal de Educação de Vitória, ES.

ALENCAR, Eunice M.L.Soriano, **Psicologia da Criatividade**, Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

ALVES, Rubem, **É Brincando que se Aprende**, Artigo, Revista Páginas Abertas, p.20/21, Ed.Paulus, 2001, nº 10. Ano, 27.

ARCE, A. **A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas: Autores Associados, 2002.

BAUDETT, Jeanne & SARAZANAS, Réjane, **A Criança e os Brinquedos,** Lisboa, Ed.. Estampa, 1972.

BAYER, E., **A Reprodução e a Produção Musical em Crianças: uma perspectiva cognitiva.** Revista Música: pesquisa e Conhecimento. Porto Alegre: mestrado e Doutorado em música, UFRGS, 1996.

CASCUDO, Câmara, **Dicionário do Folclore Brasileiro**, Ediouro-SP, sem data.

CHATEAU, Jean,1908. **O Jogo e A Criança,** Tradução Guido de Almeida, São Paulo, Ed.summus, 1987, Novas Buscas da Educação, V.29.

COPLAND, A. **Como ouvir e entender música**. Rio de Janeiro: Artenova, 2002.

DOUKHAN, Liliane, **Professora de Música, artigo publicado na Universidade Andrews,** disponível em www.musicaeadoracao.com.br/artigos/.../musica_biblia.ht. Acesso 14 maio 2023.

GARDNER, H., **Inteligências Múltiplas,** Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**, São Paulo, Summus, 1988.

GIRARD, Giovana, **Música para aprender a se divertir**, Artigo, publicado em 2008, disponível em http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/musica- aprender-se-divertir-422851.shtml, Acesso 14 maio 2023.

GONÇALVES, Roseli, **A Ludicidade no Contexto da Educação Intantil**, artigo publicado em 06.07.2009, disponível em Roseli Gonçalves http://www.webartigos.com Acesso 14 de maio 2023.

KATER, C.(org.) **Livro dos Jogos.** Belo Horizonte: Projeto Música na escola/SEE-MG, 1997

KISHIMOTO, Tizuko Morchida, **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**, Ed. Cortez,

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brincar, pelo bem das Crianças,** Entrevista, Direcional Educador, ano 5, edição nº 80, março/2009pgs. 6 a11.

KOCH, D. Friedrich Froebel, **o criador do jardim-de-infância, no seu bicentenário**. Convivium, São Paulo, v. 25, p. 45-63, 1982.

LIBÂNEO, J., Didática, Coleção Magistério, 2º Grau, Série Formação do Professor, São Paulo,m Cortez, 1992.

LUCCA, Hamilton, **Música como Ciência na Grécia Antiga,** atigo publicado em 30.01.2008, disponível em http://hamiltonlucca.blogspot.com.br/2008/01/msica-como- cincia-grcia-antiga-e-idade.html. Acesso 14 maio 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil,** Brasil, 1998, Volumes I,2,3.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O Brincar e a Criança do Nascimento aos Seis Anos**, Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SANTOS, Santa Marli Pires dos, **Brinquedo e Infância: um Guia para Pais e Educadores em Creche**, Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.

SANTOS, R.M.S, in Kater, C. (org.) **Caderno de Estudos: Educação Musical,** Belo Horizonte, MG,1997

SNYDERS, George, **A Escola pode Ensinar as Alegrias da Música?** 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 14ª edição Papirus, 2002.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves, **Brincando de Música**, Porto Alegre, Kuarup, 1988.

A CIÊNCIA NEUROLÓGICA DE JEROME BRUNER: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

THE NEUROLOGICAL SCIENCE OF JEROME BRUNER: CONSIDERATIONS ON CHILD DEVELOPMENT

SEBASTIÃO DE BRITO
Graduação em Pedagogia pela Faculdade COC/Uniseb (2012); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade COC/Uniseb (2013); Professor de Ensino Fundamental I - Polivalente - na EMEF Desembargador Achilles de Oliveira Ribeiro.

RESUMO

O presente trabalho visa apresentar possibilidades estratégicas da teoria/prática no que tange as concepções da ciência neurológica de Jerome Bruner. O objeto tem delimitação quanto a considerações sobre a teoria do processo no desenvolvimento humano, especificando o infantil. A hipótese do presente instrumento tem a pretensão de evidenciar possíveis considerações quanto ao direcionamento da teoria/prática da dissociação cognitiva. Desta forma, o objetivo do presente instrumento é analisar o aspecto teórico da dissociação cognitiva de Jerome Bruner no desenvolvimento infantil. O campo de estudo exposto no presente objeto é extenso, e é compósito de uma análise de fatores múltiplos e certas especificidades sobre o processo de cognição e considerações acerca do meio. Utilizando a teoria psicológica de Bruner e eixos temáticos apresentados, as considerações sobre o entendimento do comportamento são amplamente discutidos, porém, quanto a aplicabilidade é plausível e reservada de cautela.

PALAVRAS-CHAVE: Ciência Neurológica; Psicologia Cognitiva; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

This paper aims to present strategic possibilities for theory/practice in relation to Jerome Bruner's conceptions of neurological science. The object is delimited in terms of considerations about the theory of the process in human development, specifically child development. The hypothesis of this instrument is intended to highlight possible considerations regarding the direction of the theory/practice of cognitive dissociation. Thus, the aim of this instrument is to analyze the theoretical aspect of Jerome Bruner's cognitive dissociation in child development. The field of study exposed in this object is extensive, and is made up of an analysis of multiple factors and certain specificities about the process of cognition and considerations about the environment. Using Bruner's psychological theory and the thematic axes presented, considerations about understanding behavior are widely discussed, but their applicability is plausible and reserved for caution.

KEYWORDS: Neurological Science; Cognitive Psychology; Child Development.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar possibilidades estratégicas da teoria/prática no que tange as concepções da ciência neurológica de Jerome Bruner. O objeto tem delimitação quanto a considerações sobre a teoria do processo no desenvolvimento humano, especificando o infantil. A hipótese do presente instrumento tem a pretensão de evidenciar possíveis considerações quanto ao direcionamento da teoria/prática da dissociação cognitiva. Desta forma, o objetivo do presente instrumento é analisar o aspecto teórico da dissociação cognitiva de Jerome Bruner no desenvolvimento infantil. O presente projeto versará sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, Jerome Bruner, dissociação cognitiva e desenvolvimento infantil, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica (GIL, 2002, p. 58). O presente instrumento justifica-se no âmbito da evidência quanto a aplicabilidade do objetivo apresentado. E, desta forma, o caminho metodológico foi estruturado em três etapas: 1) levantamento e revisão da literatura; 2) coleta de dados, 3) interpretação dos dados. A primeira etapa consistiu no levantamento e revisão da literatura. Foram consultadas: bibliotecas virtuais, bases eletrônicas e periódicos. Na segunda etapa os dados foram coletados. O material disposto do instrumento foi a produção acadêmica da Ciência Neurológica, Psicologia Cognitiva e Desenvolvimento Infantil. Na terceira etapa foi utilizada a técnica análise de conteúdo. O presente instrumento foi estruturado em apresentação teórico/contextual das palavras-chave apresentadas em primeiro momento. Logo após as devidas considerações teóricas serão apresentadas propostas sobre a aplicabilidade dos eixos estudados.

DESENVOLVIMENTO

Desta forma, historicamente, o próprio conduzir do Homem a respeito da criação material, funde-se com a história das técnicas, ou até mesmo se confunde. A matéria sendo transformado em objeto/instrumento evolui em complexidade no processo de construção das sociedades humanas (CARDOSO, 2001; ACEVEDO DÍAZ, 2002b; VALDÉS et al, 2002; MAIZTEGUI et al, 2002; VERASZTO, 2004). Deveras, o contexto histórico-social de cada época determina a atribuição e/ou uso da técnica, e este fato ajuda quanto a compreensão sobre a atividade do Homem sobre o desenvolvimento de determinada tecnologia.

Sendo assim, as palavras técnica e tecnologia tem a origem no grego antigo techné, que em sentido estrito é um verbo/ação de fabricar. Mas, para Rodrigues (2001) para a palavra tecnologia existe a junção entre techné e logus (esta última com significado de razão), sendo assim, a razão do saber fazer ou estudo da técnica. Para Veraszto (2004) e Simon (2004a) é o estudo da própria atividade de modificar, do transformar e do agir.

Para Ducassé (1987) o Homem surge com a aplicação de sua capacidade intelectual primitiva nas relações fundamentais de modificação do meio, com emprego de técnica não existente até o momento em questão. Desta forma, o Homem adquire a experiência de transformação do mundo natural, nas primeiras extensões do próprio corpo. Como verificado historicamente, a pedra lascada serviria de artefato para o uso em caçadas, substituindo ossos e/ou outros instrumentos, que posteriormente a primeira seria substituída por lâminas que foram cada vez mais aperfeiçoadas (VERASZTO, 2003b).

O propósito da sobrevivência marcaram o uso da técnica para o atendimento de defesas contra animais selvagens e defesa do território, mas, pensar somente e exclusivamente como detentor do uso da técnica é errôneo. O uso da pedra lascada era aplicado na construção de utensílios e até mesmo em outras armas, além de permitir a preparação dos solos para a habitação. Mas, vestígios arqueológicos apontam o domínio do fogo como emprego da técnica no preparo de refeições, o próprio aquecimento e afugentar animais (ACEVEDO, 1998).

Para Lévy (1993) o surgimento da linguagem também deve ser considerado como uma das primeiras técnicas que surgiram no contexto de Humanidade, podendo ser considerada como tecnologia intelectual. Para tanto, Gordillo & Galbarte (2002) denotam que o uso da palavra fora desenvolvido no intuito de dar ordens, com posterior vista para o espaço ao redor e descrição dos eventos decorrentes do dia a dia. Desta forma, para Veraszto (2004), os eventos da pedra lascada, fogo e linguagem, abriram precedentes para a Humanidade, já que estes possibilitaram o direcionamento rumo as invenções e descobertas. Nesta ótica, o Homem está intimamente ligado à produção tecnológica, de forma que esta é própria a si. Como criatura biológica e cultura desenvolvida, os produtos desenvolvidos foram cada vez mais tornando-se funcionais.

Neste interim, a tecnologia pode ser pensada como conhecimento exigido para aplicação com análise do porquê e do como. O porquê, quanto a causa e/ou necessidade, e o como, como vias de possibilidade de desenvolvimento e/ou pesquisa quanto ao alcance de determinado objetivo.

Desta forma, valendo-se do conhecimento e conjunto de atividades humanas ligadas a determinado sistema simbólico em conjunto com instrumentos, na fabricação de produtos, sendo até mesmo, teorias, métodos e processos, considerados na Ciência Moderna (GARCÍA, 2000).

Nesta lógica, a cultura pode ser elencada como intangível e passível de especificidade de definição, pois não há consenso (GEERTZ, 1978; SANTOS, 1996). Sendo assim, a cultura pode ser definida quanto ao seu sentido em sociedade, para Santos (1996), a cultura "remete a todos os aspectos de uma realidade social" (p. 23) e diz respeito "... a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação, ou então de grupos no interior de uma sociedade". (p. 24)".

Geertz (1978) denota que pode-se interpretar a cultura passível de uma "teia de significados" construídos e compartilhados entre os membros sociais. Nesta dinâmica, tanto a cultura, quanto cognição, estabelecem uma relação de interdependência. Remete-se então, a cultura como permeada de elementos simbólicos consonantes ao desenvolvimento da linguagem.

Tanto para Geertz (1978) quanto para Bruner (2001) a própria cultura é elemento simbólico, e o último acrescenta informando que "... é um conjunto de ferramentas com técnicas e procedimentos para entender seu mundo [do indivíduo] e lidar com ele" (p. 98); ou "... um modo de lidar com os problemas humanos: com as transações humanas de todo o tipo, representadas em símbolos" (p. 99).

Bruner (2001) tece desta forma nuances e considerações acerca da ideia de mente social, ou seja, a dinâmica do indivíduo e interações ambientais, no que tangem a propulsão para a Psicologia Cognitiva.

Pode-se pensar, desta forma, que Bruner (2001) confere ferramentas psicológicas acerca do paradigma da cognição, o que intimamente está ligada ao aspecto educacional. Atualmente e não obstante, para Means (2006) existe a emersão de um novo paradigma educacional, baseado na dinâmica pedagógica e uso da técnica no decurso da História, cuja necessidade prevê ao aluno a capacitação e uso de habilidades consideradas avançadas, com figuração ao uso de conteúdos autênticos. Adicionalmente, o currículo tem nuance multidisciplinar, além das atribuições do professor facilitador. Desta forma, a aprendizagem dar-se-á por meio da exploração de conteúdos, com agrupamento heterogêneo de estudantes, em forma de instrução interativa. Não obstante, vale destacar que as relações sociais, políticas, econômicas e culturais que compõem uma sociedade, é na educação a residência e força motriz na construção da vida social. Para Morin (1999) "o homem é, portanto, um ser plenamente biológico, mas que, se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível". Já para Vianna (2006), a educação "representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades".

A educação é potencializadora no que tange as competências e habilidades físicas, intelectuais e morais. É nesta que o indivíduo adquire autonomia. E nas práticas pedagógicas que reside o processo de desenvolvimento da criatividade e da autonomia.

Vale elencar que a educação contemporânea encontra validação no campo da psicologia do desenvolvimento que foi dominado durante a maior parte do século XX por Jean Piaget, que explicava o processo de desenvolvimento e amadurecimento do pensamento da criança em estágios,

como resultado de uma curiosidade natural para explorar o ambiente. A teoria de Lev Vygotsky, que foi traduzida para o inglês pouco depois dos trabalhos de Piaget, também afirmava que as crianças descobrem o sentido por meio da experiência, ampliava o significado da palavra “experiência” para abarcar também o seu espectro cultural e social. As crianças, dizia ele, aprendem sobretudo pela intenção com outras pessoas (SANTOS, 1996).

Nessa altura da década de 1960, “a revolução cognitiva” ganhava força; os processos mentais eram cada vez mais explicados pela analogia do cérebro como um “processador de informação”. Jerome Bruner era figura central entre os que adotavam essa abordagem (BRUNER, 1960).

Filho de imigrantes poloneses estabelecidos em New York, Jerome Seymour Bruner nasceu cego, mas recuperou a visão aos dois anos de idade, após ser submetido a algumas operações de catarata. O pai morreu de câncer quando Bruner tinha doze anos, a mãe, sofrendo com a viuvez, mudou-se com a família diversas vezes durante os anos escolares do filho. Bruner estudou psicologia na Universidade de Duke, na Carolina do Norte, e depois em Harvard, onde concluiu o doutorado em 1941, ao lado de Gordon Allport e Karl Lashley. Durante a Segunda Guerra Mundial, serviu no Escritório de Estudos Estratégicos (uma unidade de inteligência) do Exército Americano e depois voltou para Harvard, onde trabalhou em colaboração com Leo Postman e George Armitage Miller. Em 1960, fundou em Harvard, juntamente com Miller, o Centro de Estudos Cognitivos e lá permaneceu até seu fechamento, em 1972. durante os dez anos seguintes, lecionou em Oxford, até retornar aos Estados Unidos. Bruner continuou dando aulas até depois de completar noventa anos (MARQUES, 1998).

No ínterim de sua carreira, Bruner havia estudado as maneiras pelas quais nossas necessidades e motivações influenciam a percepção e concluído que vemos o que precisamos ver. Interessado em investigar como a cognição se desenvolve, passou a estudar processos cognitivos em crianças (BRUNER, 1986).

Bruner deu início a suas investigações aplicando modelos cognitivos às ideias de Piaget e Vygotsky; estudou o desenvolvimento cognitivo, tirando a ênfase da construção do sentido e colocando-a no processamento da informação – os meios pelos quais adquirimos e armazenamos conhecimento. Tal qual Piaget, Bruner acreditava que a aquisição do conhecimento é um processo que se dá pela experiência; mas, assim como Vygotsky, considerava esse processo uma atividade social, e não solitária. Para Bruner, a aprendizagem não pode ocorrer sem ajuda; algum tipo de instrução é essencial para o desenvolvimento da criança, mas “instruir… não é conseguir que uma pessoa aloque conhecimentos na mente. Mas, sim, ensiná-la a participar do processo” (BRUNER, 1997a). Para adquirir conhecimento, precisamos participar e raciocinar de maneira ativa, porque é isso que confere sentido ao que foi apreendido (BRUNER, 1997b). A psicologia cognitiva vê o raciocínio como “o ato de processar informações”, portanto, a aquisição de conhecimento deve ser vista como um processo, não como um produto ou resultado. Precisamos ser incentivados e orientados durante esse processo e, para Bruner, este é o papel do professor.

Em o processo da educação (1960), ele apresentou a ideia de que as crianças deveriam ser ativas no processo de educação. O livro foi paradigmático, alterando a política de educação dos Estados Unidos tanto no âmbito escola professor quanto em termos governamentais (BRUNER,

1960).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo de estudo exposto no presente objeto é extenso, e é compósito de uma análise de fatores múltiplos e certas especificidades sobre o processo de cognição e considerações acerca do meio. Utilizando a teoria psicológica de Bruner e eixos temáticos apresentados, as considerações sobre o entendimento do comportamento são amplamente discutidos, porém, quanto a aplicabilidade é plausível e reservada de cautela. O presente objeto propõe remeter aos aspectos condizentes positivamente a respeito do comportamento e conhecimento, a priori, respeitando os aspectos de criticidade e elucidações.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, G. D. R. **Ciencia, Tecnología y Sociedad: una mirada desde la Educación en Tecnología. Revista Iberoamericana de Educación**, 1998, No. 18. p. 107-143. Biblioteca Digital da OEI (Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1998. Disponível em < http://www.campus-oei.org/>. Acesso 07 out 2023.

ACEVEDO DÍAZ, J. A.**¿Qué puede aportar la História de la Tecnología a la Educación CTS?** Biblioteca Digital da OEI (Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2002 (b). Disponível em < http://www.campus-oei.org >. Acesso em 07 out 2023.

BRUNER, J. **The Process of Education**. Cambridge. Harvard University Press, 1960.

BRUNER, J. **Actual minds, possible worlds**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1986.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

BRUNER, J. **Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky.** Journal of Human Development, 1997b, 40, p. 63-73.

BRUNER, J. **A cultura da educação.** Porto Alegre: Artmed. Bruner, J. S., Goodnow, J. J., & Austin, G. A. (1956). A study of thinking. Nova York: Wiley, 2001.

DUCASSÉ, P. **História das Técnicas.** (Trad: Macedo, J. B.). Coleção Saber. Europa-América Publicações Ltda. 1987. p. 8-146.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GARCÍA, M. I. G. et al. Ciencia, **Tecnologia y Sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología.** Tecnos. Madrid. 2000. p. 327.

GEERTZ, C. **The interpretation of cultures**. Nova York: Basic Books, 1978.

GORDILLO, M. M. & GALBARTE J. C. G. (2002). **Reflexiones Sobre la Educación Tecnológica desde el enfoque CTS.** Revista Iberoamericana de Educación, 2002, No. 28: 17-59. Biblioteca Digital da OEI (Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e A Cultura), disponível em < http://www.campus-oei.org/ >. Acesso 07 out 2023.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência. O Futuro do Pensamento na Era da Informática.** (Trad. COSTA, C. I.). Editora 34. São Paulo. 1993. p. 7-19.

MAIZTEGUI, A. et al, C. **Papel de la tecnología en la educación científica: una dimensión olvidada.** Revista Iberoamericana de Educación, 2002, No. 28. Biblioteca Digital da OEI (Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, Disponível em < http://www.campus-oei.org/ >. Acesso 10 out 2023.

MARQUES, R. **A Arte de Ensinar – Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos.** Lisboa: Plátano Editora, 1998.

MEANS, B. **Using Technology To Support Education Reform. Education Development Corporation.** U. S. Department of Education. September, 1993. Disponível http://www.ed.gov/pubs/EdReformStudies/TechReforms/title.html. Acesso 08 out. 2023.

MORIN, E. **Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental.** Natal, RN, EDUFRN, 1999.

SANTOS, J. L. **O que é cultura?** São Paulo: Brasiliense, 1996.

VALDÉS, P. Y VALDÉS R., GUISÁOSLA, J. SANTOS, T. **Implicaciones de la Relaciones Ciencia-Tecnología en la Educación Científica.** Revista Iberoamericana de Educación, 2002, No. 28. p. 101-127. Biblioteca Digital da OEI (Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e A Cultura, Disponível em < http://www.campus-oei.org/ >. Acesso 07 out. 2023.

VERASZTO, E. V., SILVA, D., SIMON, F. O., BARROS FILHO, J., BRENELLI, R. P. (b) **O caráter multidisciplinar da Educação Tecnológica: desenvolvendo atividades práticas contextualizadas a partir de uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais.** In: Desafios da Educação neste século: pesquisa e formação de professores.1 ed. Cruz Alta/RS: Centro Gráfico UNICRUZ, 2003 (b), v.02: 109-120, ISBN 85-87661-09-4.

VERASZTO, E. Projeto Teckids: **Educação Tecnológica no Ensino Fundamental.** Dissertação de Mestrado. Campinas. Faculdade de Educação. UNICAMP. 2004.

VIANNA, C. E. S. **Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira**. Revista Janus, Nº 04, 2006. Semestral, ano III, p. 129-138. São Paulo: FATEA, São Paulo, SP, 2006.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

THE ART OF STORYTELLING

SHISLAINE MARIA DA SILVA
Graduação em Pedagogia pela Universidade Anhanguera (em 2007); Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática pela faculdade Faconnet (2023); Professora de Ensino Infantil e Fundamental na EMEI Fernando Sabino.

RESUMO

O presente trabalho tem como tema “A arte de contar histórias” e tem por objetivo geral analisar no que contribui a contação de histórias para o desenvolvimento das crianças. Assim, este estudo utilizou procedimentos bibliográficos e teve como embasamento diferentes concepções e teóricos que abordam sobre o assunto. Este trabalho aborda sobre o contar histórias na educação infantil, frisando a importância das histórias na vida das crianças, relatando sobre a escolha das obras literárias a ser apresentada as crianças. Discorre também sobrea importância da utilização de técnicas na contação de histórias. Dessa forma, finalizando este estudo pudemos perceber que o objetivo proposto foi alcançado conforme planejado.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Contação de histórias; Educação infantil.

ABSTRACT

The theme of this work is "The art of storytelling" and its general objective is to analyze what storytelling contributes to children's development. Thus, this study used bibliographic procedures and was based

on different conceptions and theorists who deal with the subject. This work deals with storytelling in early childhood education, emphasizing the importance of stories in children's lives, and reporting on the choice of literary works to be presented to children. It also discusses the importance of using storytelling techniques. Thus, at the end of this study, we can see that the proposed objective was achieved as planned.

KEYWORDS: Art; Storytelling; Early childhood education.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho que tem como tema A arte de contar histórias, foi escolhido para estudo devido ao interesse e necessidade de contribuir para minha formação acadêmica e para aperfeiçoar minha prática pedagógica com as turmas de educação infantil, onde deve-se privilegiar os momentos de contação de histórias como forma lúdica, de entretenimento e que proporciona o desenvolvimento de vários aspectos na vida das crianças. E que este trabalho venha a contribuir para o aperfeiçoamento da prática de muitos professores que trabalham na educação da infância.

No decorrer do desenvolvimento deste trabalho buscou-se dar respostas ao problema apresentado: qual a contribuição da contação de histórias para o desenvolvimento das crianças, de forma a atingir todos os objetivos propostos.

Dessa forma, atendendo ao objetivo geral este estudo analisou no que contribui a contação de histórias para o desenvolvimento das crianças. E teve os seguintes objetivos específicos: Verificar as concepções teóricas sobre a importância do contar histórias na educação infantil; averiguar como devem ser escolhidas as obras literárias a serem apresentadas as crianças; descrever que técnicas devem ser utilizadas pelo professor ao contar histórias para as crianças; averiguar em quais aspectos as crianças se desenvolve através do ato de contar histórias.

Esta pesquisa se caracteriza com bibliográfica, e foi elaborada a partir de material publicado, como livros, artigos de periódicos, e material disponível na internet.

Este trabalho foi dividido em três capítulos, sendo que o primeiro capítulo relatou sobre a importância do contar histórias na educação infantil, o segundo capítulo debateu sobre a escolha das obras literárias a ser apresentada as crianças e o terceiro e último capítulo descreveu a importância da utilização de técnicas na contação de histórias. Ao finalizar o desenvolvimento dos capítulos pude verificar que meu problema de pesquisa foi resolvido e que os objetivos foram atingidos de forma satisfatória.

Portanto, os estudos realizados no decorrer deste trabalho contribuíram de forma grandiosa para minha formação acadêmica e para minha prática pedagógica na educação infantil, onde pude ampliar meus conhecimentos sobre esse valioso recurso a ser utilizado em sala de aula. Que esses conhecimentos possam contribuir para o aperfeiçoamento teórico e prático de outros professores que trabalham com crianças pequenas

O CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A prática de contar histórias surgiu da necessidade de o ser humano transmitir fatos de suas experiências cotidianas aos outros, o que ocorria de geração a geração e nessa época não havia literatura destinada às crianças, somente no século XVII surgiu a preocupação com a literatura infantil. Agora, no mundo em que vivemos onde é preciso preparar as crianças integralmente para as constantes mudanças e avanços que vem ocorrendo em todos os setores da sociedade, precisamos regatar a prática de leitura e de contar histórias para as crianças confiadas a nós na creche, pois essa prática já se apresenta de forma escassa nos lares das crianças. E sabemos a quão valiosa são as histórias na vida das crianças desde a tenra idade.

Ao contar histórias estamos exercitando a comunicação, ou seja, a expressão oral do que estamos lendo, pensando, expressando nossas emoções e sentimentos e através da história as crianças entram num mundo imaginário e de fantasia com fontes maravilhosas de experiências, amplia seus horizontes conhecendo melhoro mundo ao seu redor. Contar uma história é deixar fluir os sentimentos e emoções transportando as crianças para aquele mundo imaginário onde se projeta os personagens fazendo-os se sentir parte da história.

Assim, “para contar histórias, deve-se envolver as crianças no mundo mágico do faz-de-conta [...]” (ZILBERMAN, 1989, p.21). Através do faz-de-conta as crianças se apropriam da realidade apreendendo representações de papéis próprios da realidade o que leva as crianças a avançarem no sentido de compreender o funcionamento de nossa cultura.

As histórias podem ser lidas ou contadas, cada uma delas tem o seu objetivo, porém todas despertam a alegria e o encantamento. Cada história tem sua finalidade, seja lida, contada ou inventada, porém, é preciso que o professor saiba que histórias escolher, considerando a faixa etária das crianças, qual a melhor forma de transmitir, que técnicas utilizar, outro ponto importante a ser considerado é o tempo de duração desta história, pois sabemos que quanto menor forem às crianças as histórias devem ser mais curtas e de forma atrativa, pois se dispersam com muita facilidade.

É muito importante a leitura na infância, pois é nessa fase da vida que se adquire o gosto pela leitura, dessa maneira devemos explorar com as crianças histórias, contos e fábulas promovendo o encanto, a fantasia, o prazer e o lazer. Outra estratégia e dispor diversos livros infantis as crianças para que manipulem, toquem, experimentem, proporcionando o contato com diversas histórias, porque a história seja ela lida ou contada são bastante úteis para trabalhar vários aspectos internos da criança. Na creche as histórias devem ser parte constante no cotidiano da sala de aula, dado o valor de desenvolvimento que ela possui.

O contar histórias na educação infantil não deve ser considerado só um momento para preencher o restante do tempo, ao contrário, deve ser parte do currículo e do planejamento do professor como atividade que além de despertar o prazer e a imaginação, proporciona o desenvolvimento da personalidade e do cognitivo das crianças.

Ler histórias para as crianças é uma prática que deve ser constante na prática do professor de educação infantil devido ao seu potencial gerador de desenvolvimento das crianças. Assim, “o

ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto" (Abramovich, 1995, p. 23).

Dessa forma, já podemos perceber o poder de fruição que a as histórias possuem, além de incentivar a leitura de mundo das crianças. A história serve como meio de ajudar a resolver conflitos interiores, a história se apresenta como forte instrumento pedagógico. Daí a importância de o professor de educação infantil planejar diariamente momentos para a contação de histórias, na sala e em outros ambientes aconchegantes, deixando-os à vontade para ouvir e se aventurar no mundo da fantasia. É preciso que se crie um clima de envolvimento e encanto deixando a imaginação da criança ir além "... construir seu cenário, visualizar seus monstros, criar os seus dragões, adentrar pela sua floresta, vestir a princesa com a roupa que está inventando, pensar na cara do rei... e tantas outras coisas mais..." (ABRAMOVICH, 1997:20).

Ao contar histórias para as crianças elas "mergulham" na história por meio da imaginação passando a criar na mente a representação dos personagens, do cenário, de tudo que perpassa na história contada. Quando se planeja a história aos pequenos é de fundamental importância pensar nos recursos a serem utilizados, se utilizará imagens, fantoches, dramatização preparando a história de forma a prender a atenção das crianças criando um clima de suspense e emoção. Para Bettelheim (1996):

> [...] para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizadas com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam... (p.13).

Portanto, o professor como mediador da aprendizagem deve proporcionar a criança através da história, o despertar da curiosidade, da imaginação, o desenvolvimento do intelecto, das emoções, retratando em sua vida real. A faixa etária de zero a três anos de idade se beneficia melhor da contação de histórias do que da leitura, pois pela contação o professor já sabendo a história cria um clima de envolvimento com sons, gestos e imagens prendendo a atenção dos pequenos, o que pela leitura somente não acontece, pois eles se dispersam com maior facilidade por ainda não terem essa capacidade de concentração sem atrativo.

A leitura e a contação de histórias na educação infantil, além de outros aspectos proporciona o desenvolvimento da linguagem da criança e o gosto pela leitura, além de ampliar seu vocabulário, pois ao ouvir a leitura a criança se apropria da linguagem, tendo a tendência de reproduzir a leitura do adulto a outros. Desde a creche é importante o contato da criança com a literatura. Para Abramovich (1991, p. 16):

> Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... 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... (ABRAMOVICH 1991, p. 16).

Os professores nos mais diversos contextos escolares precisam resgatar o hábito de leitura e contação de histórias para as crianças, valorizando a literatura infantil, pois muitas de nossas crianças não têm contato com livros em suas casas, assim somos responsáveis pelo desenvolvimento dessas crianças em seus mais variados aspectos, e assim fazendo de forma lúdica e prazerosa,

promovendo o lazer e o prazer enquanto aprendem.

Antes de iniciar uma história é interessante que o contador apresente o livro as crianças, mostre sua capa, seu título, as imagens da capa, ou seja, faça uma exploração visual externa do livro, lembrando da importância de zelar e cuidar do livro como fonte de entretenimento e conhecimento e que poderá levar conhecimento e prazer a outras crianças, se bem cuidado. De acordo com Silva (1992, p.57) “bons livros poderão ser presentes e grandes fontes de prazer e conhecimento. Descobrir estes sentimentos desde bebezinhos poderá ser uma excelente conquista para toda a vida. ”

O contar histórias é uma arte, que deve ser pensada e planejada, pois desde pequenas as crianças se desenvolvem, enquanto se divertem e se encantam com as histórias. As crianças na faixa etária de 0 a 3 anos se interessam mais por histórias simples de enredo atraente, onde envolve, animais, brinquedos, objetos e com boas ilustrações, pois nessa fase passam a conhecer as coisas pelo olhar e o tocar, levando a boca, daí a importância de saber que tipo de livro levar para as crianças menores. Os livros mais indicados para essa idade são os de plástico, de pano, de papelão, onde elas possam manipular de suas mais diversas formas.

Portanto, podemos dizer que a atividade com livros é sempre um prazer para as crianças e fonte de conhecimento e de desenvolvimento, porém temos que saber planejar e lidar com essas situações, pois, estes momentos não devem ser de caráter exigente e obrigatório, e sim dar liberdade de expressão as crianças de forma a sanar dúvidas e anseios, resolver conflitos e proporcionar o bem estar, o lazer e o prazer, tendo intrínseco nessas interações os nossos objetivos pedagógicos enquanto professores.

A ESCOLHA DAS OBRAS LITERÁRIAS

O professor de educação infantil como conhecedor das características e especificidades das crianças dessa faixa etária, sabe e conhece os gostos, interesses e curiosidades das crianças. E esse fato é relevante para a escolha das obras literárias a serem apresentadas as crianças, pois para esse trabalho se exige muita atenção e cuidado levando-se em conta vários critérios a serem analisados. De acordo com Coelho (1998) a escolha da história funciona como uma chave mágica e tem importância decisiva no processo narrativo.

Antes de levar uma história para as crianças é necessário antecipadamente estudar a história e planejar as ações a serem realizadas com esta história. Estas ações devem ser condizentes com o texto apresentado. Para Coelho (1999, p.21) “estudar uma história é, em primeiro lugar, divertir se com ela, captar a mensagem que nela está implícita e, em seguida, após algumas leituras, identificar os elementos essenciais”. E assim, antes mesmo de estudar uma história e planejar as ações é preciso refletir sobre que história apresentar, tenho objetivos com essa história? Quais? E depois de feito isso, aí sim podemos começar a pensar nas técnicas de contação e estratégias.

O primeiro passo rumo à escolha de uma história é observar a idade, qual a faixa etária dessas crianças, pois dependendo da idade deve se escolher um determinado tipo de texto. Por exemplo, para as crianças da creche que são menores e se encanta por tudo que é atrativo, colorido, pelo

que é chamativo, devemos pensar em obras que contenham boas ilustrações e pouca escrita, o que irá chamar sua atenção, e aí combinando uma ótima técnica de contação.

Ao organizar-se para contar uma história, recomenda-se verificar a duração da história, os tipos de contos, o gosto pessoal, a idade das crianças e o espaço. Sendo que no caso da educação infantil, as histórias devem ser curtas para não dispersar as crianças. Em relação aos tipos de contos, ressalta-se que é importante alternar entre contos alegres e dramáticos, curtos e longos, populares e literários. Para Yunes (1988), ao escolher um livro, alguns pressupostos devem ser levados em conta: motivação para participar; consciência do que busca; informação prévia para optar; alternativas de escolhas efetivas; e liberdade (que deve ser interpretada como condição de escolher).

Podemos ver a importância de um livro na vida da criança, onde por meio de suas histórias elas podem criar seus próprios significados, com o seu mundo imaginativo. O livro é fonte inesgotável de conhecimento e entretenimento, por isso merece todo cuidado. O professor ao levar livros para expor aos alunos está criando um elo entre a criança e o livro, onde ela poderá escolher as histórias que mais lhe agrada ou lhe chama mais atenção, o que é importante o professor fazer, para que as crianças possam tocá-lo, levá-lo a boca, explorá-lo criando um clima de envolvimento e encanto e é um meio de incentivar a leitura e o contato com a escrita.

Portanto, a contação de histórias na educação infantil deve ser valorizada e para isso, exige conhecimento do professor, preparação e saber escolher as obras literárias infantis a serem apresentadas aos nossos pequenos. Pois nisso, implica a promoção do entretenimento, do divertimento das crianças, do encanto, da atenção à história e da fruição. No entanto, cada faixa etária tem um tipo de história ideal a ser apresentada, considerando as especificidades de cada idade. Diante disso, o professor se apresenta como o mediador desse processo de conhecimento entre a criança, o livro e as histórias, favorecendo o contato das crianças com o mundo da leitura e da escrita.

O professor deve estar atento quanto aos tipos de histórias que irá contar para as crianças na educação infantil, se é uma fábula, um conto, uma lenda, ou um mito. Ele deve escolher com base na idade das crianças, de acordo com seus interesses, e com base no que se quer com aquela história. No caso das crianças da creche principalmente, deve-se privilegiar histórias de enredo alegre, emocionante e prazeroso, de forma a chamar a atenção das crianças.

A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DE TÉCNICAS NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Ao contar histórias na educação infantil o professor precisa utilizar métodos atrativos, oferecendo-lhes diversos materiais de leitura, criando um clima afetivo e de aproximação entre as crianças, permitindo-se que conheçam o fascinante mundo da Literatura Infantil, incentivando-as a participar ativamente da leitura de histórias, questionando, fazendo comentários, como também a interpretação oral da história.

Como vimos o contato das crianças com a história representa o incentivo à imaginação, a respostas as dúvidas das crianças, entre tantas outras coisas que podem se apresentar nesse contexto de histórias, daí a importância do contato das crianças com as histórias deste a mais tenra

idade. Porém para transmitir essas histórias existem várias maneiras e técnicas que o professor pode utilizar para se chegar ao objetivo determinado.

Para desenvolver o contexto de uma história, o contador deve criar um clima de envolvimento, de encanto, fazendo-se pausa na história para que a criança imagine e construa seu cenário, visualizando as ações e as falas dos personagens, assim como comenta CORTES (2006).

Dessa forma, sugere-se que o educador ao contar uma história se disponha de uma diversidade de estratégias, como: saber como utilizar a expressão corporal, o ritmo, o gesto, o suspense, ruídos de animais e principalmente a entonação de voz, tocando a imaginação dos alunos, envolvendo-os pela fantasia. Nessa perspectiva, é estimulante ter em mãos alguns materiais que contribuam para chamar a atenção e concentração da turma, dando vida aos personagens da história. Podemos utilizar: fantoches, deboches, gravuras, televisão de papelão ou de madeira, dobraduras, flanelógrafo, entre outros.

Sobre a contação de histórias, atualmente, Celso Sisto afirma que:

> Hoje, como atividade artística, se beneficia de normas e técnicas. (...) e exige do contador um aperfeiçoamento técnico, uma prática de leitor e um apuro crítico. E, para não haver confusão de linguagens, é preciso perceber que um contador de histórias contemporâneo difere de um contador popular, de um declamador e de um ator, ainda que sua prática se beneficie de elementos também utilizados por esses artistas (2001: p.37).

Portanto, o contador de histórias deve ter perfil para isso, utilizando uma prática que venha a corresponder aos anseios das crianças durante a história, promovendo o encanto e uma viagem ao mundo da fantasia. Pois boas histórias, sem bons contadores, sem entusiasmo, sem expectativa não há o encanto e o envolvimento gerador do desenvolvimento, de ações e imaginação que uma história pode causar. A história a ser contada deve ser lida várias vezes para o contador não se perder na hora do conto, devendo seguir o texto de forma calma e mostrando as imagens na sequência dos fatos.

Assim o professor ao contar uma história deve adentrar na história, se envolver, ousar, fazendo a criança imaginar além do que apresenta o enredo, deixando espaço para a criança se envolver. Abramovich (1989) destaca que contar história é uma arte que não pode ser contada de qualquer jeito. Além de toda preparação é importante ter uma voz clara e agradável propícia a se modificar de acordo com a situação e os personagens. Nos contos de fadas costuma-se iniciar com o “Era uma vez...” transportando a criança para o mundo mágico de fantasia e encanto.

Também é importante observar o olhar na hora da contação, pois ele pode expressar alegria, tristeza, raiva, medo, bondade, a maldade, a sinceridade, dentre outros, distribuindo o olhar por todos os alunos que estão ouvindo a história porque pelo olhar envolvemos as crianças na trama da história. De acordo com Garcia, et al (2003, p. 44) antigamente a comunicação era feita muito mais pelo olhar do que pelas palavras.

Outra técnica importante é a expressão corporal, pois durante a história os gestos, o corpo e as mãos ajudam na transmissão das ideais juntamente com a expressão facial, porém deve ser gestos simples e expressivos. Organizar o lugar do conto também é interessante, pois deve ser um local agradável, aconchegante e tranquilo. O professor como mediador do processo de ensino/

aprendizagem e transmissor das histórias na educação infantil, conhecedor de seus ambientes de trabalho, deve prever e organizar uma sala, ou mesmo ao ar livre, um lugar onde as crianças poderão estar confortáveis, sentadas e que não irão dispersarem a atenção com outras coisas e onde o contador possa desenvolver sua história com todos os aparatos técnicos e estratégicos.

Nesse sentido, o professor em seu planejamento deve incluir momentos para a contação de histórias com as crianças na educação infantil, incentivando as crianças desde pequenas e terem gosto pela leitura e pela escrita dentre outros aspectos que se beneficiam dessa prática. A contação de histórias pode acontecerem roda no tapete e no aconchego de almofadas, ou mesmo sentados em roda, em ambientes abertos ou fechados, e o professor deve se posicionar de forma que todas as crianças visualizem as imagens do livro de forma clara.

Antes de contar uma história as crianças recomendam-se explorar as imagens da capa, identificando para as crianças o autor do livro, ou seja, quem escreveu aquela história, o que é importante para a formação pessoal e cultual das crianças. E após esta apresentação se inicia a contação da história.

Apesar da importância da contação de história para as crianças da educação infantil, ainda é possível ver professores contando histórias para preencher um tempo que sobrou ao final da aula, e muitas das vezes essa história nem foi preparada para ser apresentada aos pequenos, o que poderá não surtir o efeito que se deveria.

Portanto, durante uma história, o contador deve prever o envolvimento das crianças e dar espaço para sua interação oral, bem como deixarem-nas fazerem sua viagem ao mundo da fantasia e da imaginação. Também é importante deixá-los pegar o livro, tocá-lo, explorando suas imagens e texturas, criando um clima de proximidade com os livros. Pois é papel dos professores e da escola promover o contato das crianças com a literatura infantil desde pequeninos na creche.

Essa relação diária da criança com as histórias e com o livro é que fará a criança aos poucos gostar de livros, pois de acordo com Sandroni e Machado (1998, p.16) “o amor pelos livros não é coisa que apareça de repente” é necessário um trabalho de estimulação e aproximação com o livro e a leitura por meio das histórias.

Pode-se dizer que as crianças que entram em contato com as histórias desenvolvem mais a imaginação, a criatividade, o senso crítico, têm melhor entendimento de mundo, além do contato com o lúdico, o lazer e o prazer. Por isso devemos valorizar o momento de preparação para as histórias, pensando em todos os detalhes, inclusive nos materiais que serão utilizados para dar vida a história. Por exemplo, além do livro com as imagens e escritas, o professor poderá utilizar o fantoche que é um recurso significativo na hora do conto e que representa a figura de um boneco ou animal de pano ou pelúcia, onde será manipulado pelo contador através de gestos e da fala daquele personagem representado no boneco, tornando aquela história o mais próximo do real para a criança. De acordo com Santos (2006, p.75) os fantoches são em si provedores de diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do tema buscou-se analisar qual a contribuição da contação de histórias para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos e através dos estudos realizados foi possível verificar que a o ato de contar histórias na educação infantil é muito importante para o desenvolvimento de vários aspectos na formação da criança.

Os momentos de contação de histórias devem ser planejados e executados constantemente pelo professor, como atividade que além de despertar prazer, entretenimento e encantamento nas crianças, promove o desenvolvimento da atenção, da concentração, da personalidade, da oralidade, da imaginação, da criatividade, aumenta o vocabulário da criança e desenvolve o cognitivo, entre outros. Assim, contar histórias para as crianças é um rico meio de incentivar o desenvolvimento das crianças em seus vários aspectos.

O assunto abordado no desenvolvimento deste trabalho nos levou a alcançar os objetivos propostos de forma satisfatória, de forma que no primeiro capítulo discorremos sobre o contar histórias na educação infantil, onde pudemos averiguar em quais aspectos as crianças se desenvolvem através do ato de contar histórias, fazendo o embasamento teórico com concepções de diferentes autores que abordam sobre o assunto. No segundo capítulo verificamos como devem ser escolhidas as obras literárias a serem apresentadas as crianças. E no terceiro capítulo, já finalizando o desenvolvimento deste trabalho, foi descrita as técnicas que o professor deve utilizar ao contar histórias para as crianças na educação infantil.

A realização deste trabalho veio a contribuir de forma grandiosa para minha formação acadêmica e para minha prática enquanto professora de educação infantil, onde pude ampliar minha “bagagem” teórica sobre a importância dos momentos de contação de histórias na vida das crianças. Espero poder estar também contribuindo para a formação e prática de outros profissionais da educação da infância. Pois, o trabalho na educação infantil visa professores formados e capacitados para o exercício de sua função, e neste contexto, tudo gira em torno da criança que deve ser levada ao desenvolvimento de forma prazerosa e encantadora, assim como se deve ser os momentos de contação de histórias na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices.** São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Literatura infantil: gostosuras e bobices.** São Paulo: Scipione, 1991.

_____. **Literatura infantil: gostosuras e bobices.** São Paulo:Scipione, 1995.

_____. **Literatura infantil: gostosuras e bobices.** 4ª Ed. São Paulo: Scipione, 1997. Coleção pensamento e ação no magistério.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004, p. 20.

_____. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. Arlete Caetano, 11ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Vol. 3.Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUSATTO, Cléo. **Contar e Encantar: pequenos segredos da narrativa.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** 1ª ed. São Paulo:Moderna, 2000.

CORTES, Maria Oliveira. **Literatura infantil e contação de histórias**. Viçosa-MG, CPT, 2006.

SANDRONI, L. C.; MACHADO, L. R.(orgs). **A criança e o livro: Guia prático de estímulo à leitura**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó, SC: Argos, 2001.

TAHAN, Malba. **O Homem que calculava**. 43ª ed. Rio de Janeiro. Record. 1996.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura.** São Paulo: Ática, 1989, p.21.

O NOVO FAZER PEDAGÓGICO DIANTE DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO E DA DIVERSIDADE CULTURAL

THE NEW PEDAGOGICAL APPROACH TO THE CHALLENGES OF EDUCATION AND CULTURAL DIVERSITY

SILVANA DIAS DOS SANTOS
Professora na rede municipal de ensino de São Paulo.

RESUMO

Ao abordar a pluralidade cultural do Brasil, o professor deve promover no aluno o sentimento de valorização cultural do país, além do reconhecimento e respeito das diferentes culturas, mostrando que não existe uma melhor ou mais desenvolvida que a outra, assim para entendermos melhor a nossa cultura, nós temos que falar um pouco da história do nosso país, então voltando a alguns anos atrás, para ser mais exato, vamos voltar no tempo no ano de 1500 no descobrimento do Brasil. Os professores terão de estar conscientes, de que a escola reflete a sociedade e a comunidade envolvente. E de certa forma, são influenciadas pelo poder de uns em relação a outros que se verifica na comunidade envolvente. O professor tem de analisar a sua população, para perceber de que forma isso pode influenciar as dinâmicas de sala de aula, para assim poder intervir no sentido de abolir as práticas de exclusão e de discriminação. No entender de Cardoso (2001), o professor deve “compreender o aluno, e tudo o que este transporta para a sala de aula, deve estar consciente acerca das suas opiniões, perspectivas, concepções e sentimentos, enquanto cidadão e professor numa sociedade multicultural”.

PALAVRAS-CHAVE: História; Diversidade; Aprendizagem; Escola; Empoderamento.

ABSTRACT

When dealing with Brazil's cultural plurality, the teacher must promote in the student a sense of appreciation for the country's culture, as well as recognizing and respecting the different cultures, showing that there is not one that is better or more developed than the other, so in order to better understand our culture, we have to talk a little about the history of our country, so going back a few years, to be more exact, let's go back in time to the year 1500 when Brazil was discovered. Teachers need to be aware that the school reflects society and the surrounding community. And in a way, they are influenced by the power of some over others that exists in the surrounding community. Teachers need to analyze their population to understand how this can influence classroom dynamics, so that they can intervene to abolish exclusionary and discriminatory practices. According to Cardoso (2001), the teacher must "understand the student and everything they bring to the classroom, they must be aware of their opinions, perspectives, conceptions and feelings as a citizen and teacher in a multicultural society".

KEYWORDS: History; Diversity; Learning; School; Empowerment.

INTRODUÇÃO

O Brasil, por conter uma grande dimensão territorial e uma população numerosa e miscigenada, com grande quantidade de descendentes de europeus, africanos, asiáticos e índios, apresenta uma vasta diversidade cultural no seu povo, deste modo o Brasil começando a ser colonizado por Portugal, muito de sua cultura também se estabelecia em nosso país e isso se misturava com as tribos indígenas que aqui já estavam. Com a vinda dos portugueses, junto chegou à religião entre muitas outras coisas como a sua comida típica e até mesmo o teatro, para quem não sabe o teatro foi trazido para o Brasil por Portugal. Como tal esta Diversidade é de fato uma realidade nas nossas escolas, e isso exige dos professores e da escola redobradas responsabilidades, no sentido de desenvolverem um trabalho interdisciplinar, com a finalidade de formar cidadãos do mundo, capazes de viver na nossa aldeia global e de interagir de modo construtivo com a Diferença. Mas como sabemos é na sala de aula que essa diversidade ganha maior visibilidade, visto que é um lugar de encontros, na qual cada Diversidade Cultural no Contexto Escolar 39/121 vez mais deparamos com existência de alunos com culturas e características heterogêneas. Realmente na escola atual, circulam e convergem diferentes culturas, cabendo também a esta ser produtora de Diversidade. Esta heterogeneidade deve, portanto, ser repensada, o que exige que na sala de aula se valorize o pluralismo, em detrimento de uma visão etnocêntrica do mundo, unicamente centrada nas culturas dominantes.

Tendo em consideração essa multiplicidade de diversidade, a tarefa da escola é conseguir reconhecer as diferenças, não só culturais, mas também a níveis dos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, de interesses e capacidades. Com isso, há crescimento e fortalecimento do papel de todas na sociedade.

As reflexões feministas sobre o corpo nas esferas psicológica e social não desejam purgar esse discurso; ao contrário, elas particularmente foram responsáveis por conceber o corpo como foco relevante de tais discursos, com importantes implicações teóricas e efeitos sociais.

Mas, sem dúvida, o realinhamento do conhecimento do corpo, abre novas perspectivas para os estudos da formação da identidade da mulher. Para tal, acreditamos que é necessário em primeiro lugar lembrar que, nossas vidas estão permeadas por essa discussão multicultural, tendo em vista as próprias características da sociedade moderna em que as diferenças não só aumentam como se tornam cada vez mais problemáticas.

DIVERSIDADE CULTURAL E SUA TRAJETÓRIA DENTRO DA EDUCAÇÃO

A diversidade cultural está cada vez mais patente nas escolas. Nelas encontramos adolescentes e crianças de diferentes meios socioculturais, com as suas potencialidades e especificidades diferenciadas. É um desafio que compete a todos nós adotarmos no sentido de caminharmos cada vez mais para uma sociedade em que sejam formados indivíduos responsáveis, críticos, atuantes e solidários conscientes dos seus direitos e deveres. Neste sentido ainda Perestrelo (200: 37) acrescenta que é impossível ignorar que “a nossa sala de aula, tem vindo a tornarem-se cada vez mais heterogêneas. Temos de reconhecer que estas diferentes pertenças são uma fonte de riqueza inesgotável”.

Para Morgado (1999), “a organização e gestão da relação pedagógica solicita ao professor a ter em consideração de um conjunto de dimensões que se operacionalizam de forma Diversidade Cultural no Contexto Escolar 40/121 interdependente”. Daí que não posso esquecer que, tal como escreve Perestrelo (2001), “numa sala de aula está presente uma complexa interação cuja diversidade não se resume apenas à cor da pele ou à etnia, mas na qual se conjugam diferentes eixos de classe social, de gênero ou de origem”. Na perspectiva de Ramiro (2002: 48) o professor faz uma diferenciação pedagógica, “quando prepara tarefas específicas para diferentes grupos de alunos, tendo em consideração as suas necessidades de formação e interesses próprias”. Neste caso o professor terá que adotar estratégias que permita que cada aluno, aprenda determinado conhecimento de acordo com as suas próprias características, que provém do seu saber, dos seus hábitos de pensar e de agir. Segundo Miranda (2004) uma das formas do professor fazer a gestão da diversidade na sala de aula é por meio de “formação de grupos heterogéneos e a abordagem diferenciada são necessárias e eficazes na gestão da diversidade na sala de aula”.

Ainda nesta mesma linha de pensamento Aguado (2000) focaliza igualmente esta forma para gerir a diversidade, a “aprendizagem cooperativa em equipas heterogêneas visto que quando as relações com as colegas se produzam adequadamente, proporcionam o principal contexto para adquirir as competências sociais mais sofisticados para enfrentar os elevados níveis de incerteza” Nós também propomos que para trabalhar com a turma toda sem fazer nenhuma exclusão, devem propor atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos, e em que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos, pois tudo o que essas atividades propõem pode ser disposto, segundo

as possibilidades e interesses dos alunos que optaram por desenvolvê-las. Entendemos que esta estratégia leva os alunos a aprender a cooperar, negociar e a questionar face aos problemas dos outros, e sobretudo ter um maior conhecimento do outro.

Isto porque entendemos que não se pode falar em educação multicultural, sem se especificar com clareza o multiculturalismo como movimento social, em que abriu o caminho para o campo educativo, para que hoje possamos nos inquietar pelo desejo de compreensão e busca de novas possibilidades pedagógicas, que nos permitam atuar numa perspectiva de respeito com a nossa rica diversidade cultural. Inicialmente surgiu desvinculado do sistema educativo, incorporado na sua maioria pelos movimentos sociais, especialmente os grupos culturais negros.

O eixo orientador do movimento é o combate ao racismo e as lutas pelos direitos civis. Diversidade Cultural no Contexto Escolar Gonçalves e Silva (1998), “situam o início desse movimento na primeira metade do século XX, com as lutas dos afrodescendentes, que buscavam a igualdade de exercício dos direitos civis e o combate à discriminação racial no País”.

Nesta perspectiva então o multiculturalismo aparece como um movimento legítimo, de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior desses países, para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. Tal movimento nos ensina que conceber e conviver com as diferenças requer o reconhecimento de que existem indivíduos e grupos distintos entre si, mas que não se anulam ou se excluem em termos de direitos iguais e de oportunidades que garantam a afirmação de suas identidades e dignidade humana.

A partir desses pressupostos, uma das questões que deve nortear o estudo sobre multiculturalismo é o próprio conceito que o termo abrange. Para a maioria dos autores (Mclaren, 2000; Souza Santos, 2003; Gonçalves e Silva, 2006; Hall, 2006) o termo multiculturalismo abarca diferentes definições e perspectivas que se contradizem.

Para tal, acreditamos que é necessário em primeiro lugar lembrar que, nossas vidas estão permeadas por essa discussão multicultural, tendo em vista as próprias características da sociedade moderna em que as diferenças não só aumentam, como se tornam cada vez mais problemáticas.

Ainda Silva (2007) acrescenta que de uma forma ou de outra, “o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, inicialmente, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço”. Dessa forma, numa sociedade que se percebe cada vez mais multicultural, cuja pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea penetrando os espaços de educação formal.

É neste sentido que segundo Moreira (2001), educação multicultural surge como um conceito que “permite questionar no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, a “superioridade” dos saberem gerais e universais sobre os saberes particulares e locais” É evidente o fato de que o debate acerca da educação multicultural tem proliferado muito na atualidade. O multiculturalismo vem ganhando dimensão na educação, e este fenômeno estão a ocorrer em muitos países, desafiando-os a fazer diversas alterações nas práticas educativas, como forma de dar respostas aos novos desafios da sociedade atual. Embora seja um termo ainda em construção

no nosso país.

Nesse sentido, levar em conta a pluralidade cultural no âmbito da educação implica pensar formas de reconhecer, valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Significa, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, bem como buscando homogeneizá-las numa perspectiva monocultura. Atualmente a escola, por se configurar como espaço legítimo na qual se dá o processo de socialização, é o ambiente no qual mais se encontra a da diversidade cultural, racial, social. Portanto é necessário que haja um convívio multicultural que implica respeito ao outro, diálogo com os valores do outro. Em função dessa realidade, a educação em geral e mais especificamente, a escola e os professores são encarados como “esperança de futuro”, sendo pressionados a repensar o seu papel diante das transformações em curso, as quais demandam novos saberes, novas competências, um novo jeito de pensar e de agir, enfim um novo perfil de formação do cidadão. Segundo Fontoura (2005), um dos grandes objetivos da educação multicultural é o de “reformar as escolas de maneira que os estudantes de diferentes classes sociais e de diferentes grupos étnicos e raciais possam experimentar a igualdade e possam usufruir, homens e mulheres, de igualdade de oportunidades para o sucesso em educação”

Neste sentido nós entendemos que a educação multicultural é um movimento de reforma da educação, que leva à igualdade de oportunidades para todos os alunos, tornando-se necessária uma modificação do ambiente na escola de tal maneira que este reflita as diversas culturas e grupos existentes na sociedade e na própria escola. Deste modo, a educação multicultural pode ser encarada como uma educação para aplicar de uma forma contínua numa sociedade pluralista e democrática. Ferreira (2003) acrescenta ainda que um importante objetivo da educação multicultural é a de: ajudar os alunos a desenvolverem o espírito crítico e a adquirirem os conhecimentos, as atitudes, as capacidades e o empenhamento necessários para participarem numa atividade democrática, que contribua para que os ideais da democracia se tornem realidades. A educação multicultural procura realizar os princípios democráticos da justiça social por meio de pedagogias críticas, proporcionando conhecimentos, desenvolvendo a reflexão ação que permita aos futuros cidadãos, participar nas transformações sociais no sentido de atingir níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades. Rejeita e combate todas as formas de discriminação na escola e na sociedade. Aceita e defende o pluralismo representado pelos alunos e pelas suas famílias. A educação multicultural deve ser encarada como um processo progressivo de mudança.

Ela por sua vez obriga a escola a mudar a sua organização administrativa e pedagógica, e a estruturar de modo a acolher da melhor forma a diversidade dos seus alunos. Isso implica reajustamentos do currículo ao nível dos conteúdos, das estratégias e das interações entre alunos e professores, de modo a proporcionar a todos os alunos igualdade de circunstâncias educativas. Souta (1997) define a educação multicultural como “uma abordagem transdisciplinar que procura introduzir alterações aos diferentes níveis no sistema, quer na definição de políticas educativas, quer nos programas e materiais didáticos”.

Em suma, seja qual for a concepção adotada pelos diversos atores, nós entendemos que a educação multicultural, é uma questão fundamental no campo educativo, dado que nas escolas prevalece uma grande heterogeneidade cultural e étnica, devendo valorizar-se a diversidade cultural

e o respeito pela diferença. Sugerimos, portanto, uma educação multicultural aberta a todas as formas de diferenças entre todos os grupos que se encontram na escola.

Antes de entrarmos no domínio educativo, gostaríamos em primeiro lugar analisar o termo intercultural. Atentando na própria palavra intercultural, verificarmos que o prefixo Inter aponta para a ideia de interação, neste caso entre culturas, o que indica também a existência de uma relação entre os grupos, indivíduos e identidades. Relação essa que entendemos como uma construção e não como um dado adquirido. De acordo com Ferreira (2003), o interculturalíssimo refere: à interação entre culturas de uma forma recíproca, favorecendo o seu convívio e integração assente numa relação baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo. A expressão também define um movimento que tem como ponto de partida o respeito pelas outras culturas, superando as falhas de relativismo cultural, ao defender o encontro, em pé de igualdade, entre todas elas.

Nesta mesma linha também Trindade (1999), salienta que o interculturalíssimo implica, "reciprocidade e partilha na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas. Numa perspectiva sociológica mais global, o interculturalíssimo é uma atitude humanista que valoriza o diálogo, o respeito pelas diferenças e a compreensão mútua". Nesta perspectiva nós entendemos que este contacto entre os indivíduos é fundamental, dado que cada um de nós somos portadores de fragmentos culturais, isto é, experiências de vida distintas que potenciam um conceito de cultura mais abrangente, podendo a partir daqui, promover o desenvolvimento de uma competência intercultural.

Por seu torno Candau (2006), acrescenta que o modelo intercultural refere-se à "interação entre as várias culturas, reconhecendo o direito à diversidade e luta contra a discriminação e desigualdade social, defendendo relações dialógicas e igualitárias entre pessoas de diferentes grupos".

Diante disso então, o termo intercultural remete-nos para o diálogo e interação entre as culturas, que deve ocorrer numa abertura efetiva ao outro, dado que não se pode considerar que qualquer cultura tenha atingido o seu total desenvolvimento. Portanto o diálogo entre os povos de diferentes culturas é o meio de possibilitar o enriquecimento mútuo. Entretanto o interculturalíssimo propõe, que se aprenda a conviver num mundo pluralista e se respeite e defenda a humanidade no seu conjunto. Roque (2002) acrescenta que: o verdadeiro desafio cultural para o futuro da nossa sociedade, parece estar na criação de atitudes interculturais, em que as culturas não se limitam a uma convivência pacífica, mas interatuam umas nas outras, por meio do diálogo, do conhecimento mútuo, da abertura ao universal, sem prejuízo da originalidade própria.

De acordo com Vieira (1995), o interculturalíssimo propõe-se alcançar os seguintes objetivos:

- Compreender a natureza pluralista da nossa sociedade e do nosso mundo;
- Promover o diálogo entre as culturas;
- Compreender a complexidade e riqueza das relações entre diferentes culturas, tanto no plano individual como no comunitário; colaborar na busca de respostas aos problemas mundiais que se colocam nos âmbitos sociais, econômicos, políticos e ecológicos.

Em suma, nós defendemos que para a prática de uma abordagem intercultural, o simples respeito e tolerância não se revelam suficientes. É preciso criar um verdadeiro diálogo, em que os

conflitos sejam ultrapassados por meio de negociação. Com isso se origina uma dinâmica de criações novas e de enriquecimento entre as culturas. De realçar também que a abordagem intercultural que aqui propomos não pode ser confundida com o modelo multicultural, isto porque, a abordagem intercultural acentua no processo de interação entre indivíduos e culturas. Ora bem, transpondo esta análise para o campo educativo, entendemos que a educação intercultural é uma forma diferente de tratar a Diversidade.

Ainda o mesmo autor acrescenta que, “a educação intercultural propõe que a prática educativa situe as diferenças culturais como foco de reflexão e de indagação pedagógica”. Entretanto pensar sobre a educação intercultural, significa refletir sobre a relação entre as diferentes culturas e a sua integração no espaço escolar.

Neste sentido a educação intercultural é uma educação para a alteridade, isto é, para entrar em contato com alguém que é simultaneamente diferente e semelhante. Neste caso o processo educativo tem que basear sobretudo numa pedagogia que promove a interação, a compreensão, o reconhecimento do outro e da sua diversidade, a tolerância e a igualdade de oportunidades educativas e sociais para todos.

É nesta linha de análise que entendemos a educação intercultural, como toda a formação que leva em conta a diversidade cultural dos alunos. Neste sentido a educação intercultural aparece como uma forma de abordar a diversidade cultural, a partir de processo de interação entre as diversas culturas no contexto escolar. A nosso ver a educação intercultural centra essencialmente no diálogo e na convivência entre as diferentes pessoas, o que faz com que elas aprendam umas com as outras, tomando sempre como pressuposto que cada um de nós temos as nossas especificidades, mas podemos aproveitar dessas especificidades, e complementar uns aos outros.

Neste sentido o que propomos para âmbito escolar é que todos os agentes educativos criem dispositivos pedagógica que permitam uma convivência entre todos os parceiros educativos, e aprender a negociar de uma forma pacífica os conflitos (encontros e desencontros de diferenças), promovendo uma aprendizagem cooperativa. Em suma o que pretendemos é que se faça da escola um lugar de encontro e de convivência entre culturas. Na qual exercício de uma verdadeira educação intercultural passe pelo contato que se proporciona ao aluno com um ambiente heterogêneo, pluricultural e pelo convívio com outras culturas.

O professor é um indivíduo que ensina, mas tem de perceber que não é só depositar o seu conhecimento numa determinada sala de aula, para que o seu papel seja bem desempenhado. Em contextos escolares multiculturais, a capacidade técnica bem como o domínio dos conteúdos e da metodologia por parte dos professores, é insuficiente. Para assegurarem uma educação efetiva dos estudantes de culturas diferentes, os professores terão de ser capazes de alterar e modificar estratégias de ensino que possam respeitar e desafiar alunos dos diversos grupos culturais, em ambientes educativos. Não é necessário pensar muito para lembrar de como os costumes no Rio Grande do Sul são diferentes dos costumes do Nordeste. Dois estados de muita tradição que abrangem o mesmo território, e, ainda assim, de diferenças enormes nos costumes observados.

Assim, o Brasil, por ter essa imensa extensão territorial, compreende costumes diversos ao longo

do país. Desde as diferenças climáticas, como econômicas, sociais, gastronômicas e culturais. Os responsáveis principais por essa variada e enriquecida cultura está ligada às: Colonizações europeias a partir dos anos 1500; Migração europeia ocorrida no final do século XIX e início do século XX; Escravos oriundos da África; População indígena nativa; Entretanto, uma educação sem fronteiras e que trabalhe no sentido de mitigar as diferenças existentes, não é tarefa fácil, requer preparo por parte do professor, uma vez que para lidar com as adversidades é necessário compreender como elas se manifestam e em que contexto.

Todavia o professor que acolhe seus alunos é um professor reflexivo, que percebe e respeita as diferenças de cada um, e constrói um ambiente de igualdade, e propicia uma segurança aos seus alunos, e isso refletirá em melhor e maior aprendizado.

DIVERSIDADE CULTURAL NO BRASIL COM SUAS LUTAS E CONQUISTAS ACERCA DO CASAMENTO

A transferência de valores e dos conhecimentos, e de modo mais amplo, a socialização da mulher desde criança, não era, portanto de nenhuma forma assegurada nem direcionada pela família. Esta criança se distanciava rapidamente de seus pais, e podemos dizer que durante muitos séculos a educação e a aprendizagem foi garantida graça a convivência da criança ou do jovem com outros adultos. Neste sentido a criança era inserida em meio aos adultos para aprender as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

Neste sentido, no momento que a criança possuía pouca dependência, em média pelos aos cinco ou sete anos, mostrava-se que já estava preparada para entrar na vida adulta em todos seus aspectos. A criança era considerada um adulto em miniatura, pois eram designadas tarefas iguais as das pessoas mais velhas e todos os tipos de assuntos eram conversados na sua frente. A partir deste momento a criança era enviada para viver com outras famílias para desta forma aprender os trabalhos domésticos e os valores. Porém, com essa separação o sentimento ficava dissolvido.

Naquela época, a criança era levada à aprendizagem através da prática. Os trabalhos domésticos não eram considerados humilhantes, era constituído como uma maneira comum de inserir a educação tanto para os mais abastados, como para pobres. Porém pelo fato da criança sair muito cedo do seio da família, fazia com que ela escapasse do controle dos pais, mesmo que um dia voltasse a ela, tempos mais tarde, depois de adulta, o vínculo primordial havia se quebrado.

Durante muito tempo segundo o Ariés, a mulher desde criança foi colocada à margem pela sociedade e do seio familiar, exposta à vontade e as ordens dos adultos, ficando até mesmo numa situação de invisibilidade social. A observação em prol da infância deu-se de maneira lenta, em um processo de construção social, então, as crianças eram vistas por muito tempo como seres imperfeitos e incapazes, e se encontravam em meios aos adultos sem qualquer capricho e atenção diferenciada. Esse olhar só mudou a partir do século XII. No que cabe ao respeito à infância, pode-se perceber que esta não tinha valor algum para a sociedade da época, pois sua própria família mantinha as crianças em segundo plano, não ofereciam a menor atenção, carinho, valor e respeito.

Para a sociedade medieval, o mais importante era que a criança crescesse rapidamente para poder participar e ajudar no trabalho e nas demais atividades do mundo dos adultos. Neste período todas as crianças por volta dos sete anos de idade, não importando sua condição social, eram inseridas em famílias estranhas para aprenderem a fazer os serviços domésticos.

Até mesmo perante a arte a infância da mulher foi ignorada, por volta do século XII, a arte medieval não conhecia a infância como uma fase da criança, e nem ao menos demonstrava interesse em representá-la. É impossível compreender que essa ausência se deva tão somente à incapacidade ou a falta de habilidade das crianças. O mais provável é que não houve um lugar reservado no pensamento das pessoas neste período, para a criança.

O domínio do pai era completo e a criança que rejeitasse seu patrio poder era desprezada. A dependência do pátrio poder seria capaz de acolher ou enjeitar segundo os atributos físicos que mostrava, se apresentasse alguma deficiência, geralmente era recusado.

Conforme Cunha (1989), prevaleceu o hábito cristão, dando uma nova visibilidade para a infância, neste período histórico, novos argumentos sobre a infância irão beneficiar uma condição melhor para as crianças. Ao poucos surgiu o entendimento e sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas.

Ariés (1981) ressalta que, até o início da época moderna ainda não existia um olhar direto para a infância, esse período era considerado como um período de transição, sem maiores considerações, ou seja, a criança tinha uma infância curta, e sua passagem era pouco valorizada.

Foi a partir do século XVII que a criança começou a ser valorizada e passou a ter o seu próprio espaço nas imagens por ele analisadas. A partir deste momento surgiram determinados sentimentos com relação à infância e os devidos cuidados com a dignidade e moral da criança também, este fato foi relacionado com a chegada da burguesia começando com as famílias dos nobres da sociedade, para os mais pobres.

O Código Civil de 1916 derivou de um anteprojeto de 1899, o qual não tratou da matéria do negócio jurídico, que foi introduzido só no Código Civil de 2002, o qual inaugurou a referida teoria e diferenciou o negócio jurídico do ato jurídico. (GAGLIANO, PAMPLONA,2013, p. 197).

Assim, torna-se necessário salientar os planos de validade do negócio jurídico inseridos no Código Civil atual:

a) Existência: o negócio jurídico não nasce der repente, para que ele existe é necessário possuir alguns requisitos mínimos;

b) Validade: “a simples existência de um negócio jurídico, não traz consigo a perfeição”, ou seja, a capacidade para produzir efeitos no mundo jurídico.

c) Eficácia: ainda que um negócio jurídico existente seja tido como válido, pode não produzir efeitos imediatos, pois pode ele estar restringidos por elementos acidentais de declaração.

Contudo, neste capítulo, serão abordados, e analisados o plano existencial casamento de acordo com os requisitos de validade do negócio jurídico.

No direito Romano, não era conhecida a matéria do negócio jurídico. Os alemães por sua vez, contribuíram significativamente para o desenvolvimento de tal teoria. (GANGLIANO, PAMPLONA, 2013, p.199).

Neste sentido, Mello, (2000, p. 83), lesiona:

> "[...] no plano de existência não se cogita em invalidade ou eficácia do fato jurídico, importa apenas, a realidade e existência. Tudo aqui, fica circunscrito a ser saber se o suporte fático suficiente se compôs dando ensejo à incidência". E assim exemplifica:
>
> "[..]ocasamentorealizado perante quem não tem autoridade para casar, um delegado de polícia por exemplo, não configura fato jurídico, e simplesmente, não existe. Não há de se discutir, assim é nulo ou ineficaz, nem se precisa ser desconstituído judicialmente, como costumam fazer os franceses, porque a inexistência é o não ser que, portanto, pode ser qualificado". (MELLO, 2000, p. 83).

Neste sentido, Azevedo, (2000, p. 83), preceitua, que a declaração de vontade, e não a mera vontade em si, é o elemento constitutivo do negócio jurídico. Assim, a declaração de vontade resulta do procedimento interno do querer, porém ao ser afirmado, absorve-o de forma que se pode dizer que esse procedimento não é elemento do negócio.

Neste entendimento, continua o autor supramencionado:

"quando se diz que minha vontade me obriga, esta vontade já não existe; ela se tornou estranha a mim, de modo tal, que é exatamente como se eu recebesse uma ordem de outra pessoa". (AZEVEDO,200, p. 83).

Vale ressaltar, neste contexto, que mesmo existindo a autonomia do plano existencial, os autores supramencionados insiste haver várias dúvidas doutrinária.

Assim, a discordância começa na própria terminologia usada para designar os elementos existenciais do negócio jurídico: "elementos essenciais e elementos particulares" (MONTEIRO, 2200, p.40), "elemento constitutivos" (RODRIGUES. 200, p. 30), "elementos do negócio jurídico" (VENOSA, 2001, p.28).

Aplicando a teoria do negócio jurídico ao casamento, temos, como seus elementos essenciais:

a) A manifestação recíproca de vontade (consentimento);

b) Celebração por autoridade materialmente competente.

Visto que a jurisprudência mudou bastante, a diversidade de sexos não é considerada mais um requisito existencial para o casamento.

A ausência desses requisitos importaria a nulidade total do casamento, tornando assim o negócio inexistente.

A manifestação de vontade pode ser tácita ou explicita. No entanto, é necessário que esta vontade seja exteriorizada, conhecida, e para que ela assim seja precisa ser declarada. (GAGLIANO, PAMPLONA, 2013, p. 202).

Neste sentido, lembramos que o Direito Romano, possuía diversas formalidades, e meios sacramentais, em vários momentos atribuía o silêncio significado jurídico:

“Normalmente, o silêncio é nada, e significa a abstração de pronunciamentos de pessoa em fase de uma solicitação ambiente, geralmente, o silêncio é a ausência de manifestação de vontade, e, como tal, não produz efeitos”. (PEREIRA,2011, p.308).

No caso do mandato, por exemplo, o silêncio significa a aceitação, quando negócio é relacionado a profissão do mandatário, (art. 1993, C.C- 16), resultando do começo da execução (art.659, C.C-02). Também na doação pura, o silêncio no prazo fixado, quer dizer aceitação, (art.539, C.C-02).

Neste sentido, o atual código Civil, agrega maior valor jurídico ao silêncio, quando no art.111, dispõe que:

“Art.111- CC: O silencio importa anuência, quando as circunstâncias ou os usos o autorizarem, e não for necessária a declaração de vontade expressa”.

Aproximando-se desta ideia, Lopes, (2000, p. 165), aconselha que o juiz deverá sempre analisar o caso concreto:

“[...]é preciso tornar-se em conta a convicção inspirada na outra parte de que a ação negativa do silente no sentido de ter querido seriamente obrigar-se”.

Também no plano de vitalidade do negócio jurídico, o silêncio tem grande importância, configurando como omissão dolosa causa de anulabilidade do negócio jurídico, quando nos atos bilaterais, for inserido com intenção de prejudicar a outra parte, que se soubesse a real intenção do agente não celebra a avença. (GAGLIANO, PAMPLONA, 2013.p.203).

Nesta linha, aduz o art.147 do código Civil:

“Art. 147- Nos negócios jurídicos bilaterais, o silêncio intencional de uma das partes a respeito de fato ou qualidade que

“Art.1565: Pelo casamento, homem e mulher assumem mutuamente a condição de consortes, companheiros e responsáveis pelos encargos da família”.

Por conta da observância da norma, está implícita a proibição da união matrimonial entre pessoas do mesmo sexo.

No entanto, a união estável, por ser uma união informal, pode ser aplicada as pessoas de mesmo sexo, sendo possíveis assim as uniões homoafetivas.

A união homoafetiva tomou novos delineamentos em face da decisão histórica do Supremo Tribunal Federal, que reconheceu a união homoafetiva como entidade familiar. A esta composição familiar foi aplicada as regras de união estável por analogia, pois há ausência de normatização específica para forma de união.

Ademais, vale ressaltar, que o superior tribunal de Justiça ao julgar o REsp 1.183.378/RS, autorizou o casamento civil entre duas mulheres que viviam em união estável, fundamentando-se tal decisão em um verdadeiro leading case sobre o casamento no Brasil, trazendo assim uma significante transformação no plano de existência do matrimônio.

Neste sentido, os Tribunais de Justiça Brasileiros já admitem o casamento direto entre pessoas de mesmo sexo, o que mostra uma evolução no Direito de Família Brasileiro.

Outro ponto que vale destacar é a diferença entre a transexualidade e a homossexualidade. A transexualidade é uma doença neurológica catalogada pela Organização Mundial de Saúde, fato este o qual fundamentado segundo o princípio da dignidade da pessoa humana permite a cirurgia para a mudança de sexo.

Assim, não há o que confundir o homossexual com o transexual. Neste sentido Dias, (2008, p.2010) observa a outra parte haja ignorado constitui omissão dolosa, provado que sem ela o negócio não se teria celebrado.

Assim, nota-se que o Código Civil deixa claro que não basta simplesmente haver à vontade, para que ela tenha eficácia é preciso ser expressa e recíproca, ou seja, no casamento ambos os nubentes devem declarar de forma expressa seu sentimento.

No Código civil, não existe dispositivo expresso que proíba o matrimonio entre pessoas do mesmo sexo. Entretanto, o Código faz referência a definição de sexos ao tratar do matrimônio:

“Art. 1514: O casamento se realiza quando o homem e a mulher manifestam, perante o juiz, sua vontade de estabelecer vínculo conjugal, e o juiz os declara casado”.

[...]

“Art. 1517: o homem e a mulher com dezesseis anos podem casar-se, exigindo-se autorização de ambos os pais, ou de seus representantes legais, enquanto não atingida a maioridade civil”.

Ademais, não se coaduna a declaração de que a cirurgia viola os bons costumes, pois a intervenção médica é ditada por relevantes razões inclusive de razões psicológicas.

Neste sentido, decidiu o Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul.

Contudo, o matrimônio do transexual pressupõe um Estado que efetivamente, pretende ser democrático e valorizador da dignidade humana:

Porém, nada impede que o poder legislativo modifique esta circunstância tratando deste conteúdo por meio normativo, sem prejuízo das diretrizes determinadas pelo Supremo Tribunal Federal, respeitando o princípio da dignidade da pessoa humana.

O Código Civil, não define um conceito sobre a autoridade competente. Desta forma, visto que, o casamento pode ser civil ou religioso com efeito civis, figuram-se como autoridade competente o Juiz de Paz ou autoridade religiosa.

Assim, não havendo requisitos em lei para a figura religiosa, e levando em conta que o Brasil e laico, torna-se forço dizer que um padre, um pastor, um líder de Umbanda ou candomblé, um líder espírita Kardecista, enfim qualquer representante de crença ou credo religioso, poderá desde que observadas as formalidades legais do ato, celebrar o matrimônio.

Assim, prestigiando a liberdade religiosa, o celebrante tanto poderá ser o juiz de paz ou a

autoridade religiosa, não existido para a autoridade religiosa requisitos específicos em lei, de modo que qualquer religião reconhecida poderá realizar o matrimônio.

Aqui nota-se a democracia. No entanto, a doutrina defende que a decisão fora dos limites constitucionais equivale a uma decisão por alguém sem jurisdição.

Contudo, se a autoridade que celebrar o matrimônio não tiver jurisdição ou competência material, o ato celebrado será considerado inexistente; porém se ele possuir jurisdição ou competência legal e faltar-lhe mera competência relativa, o ato será considerado anulável.

Em outras palavras, um juiz materialmente competente para a celebração do casamento, se por equívoco presidir o ato em comarca que esteja fora de sua atuação funcional, o ato será anulável.

No entanto, poderia se sustentar, que por haver uma norma que fazer referência a apenas incompetência da autoridade celebrante, em qualquer situação o casamento seria anulável, seja na falta de competência material ou falta da relativa.

Todavia, o sistema ê hermenêutico pressupõe a razoabilidade, sendo neste caso a interpretação literal ou reducionista, inadequado.

Este entendimento, tem por objetivo evitar que o nubente de boa-fé que houvesse acreditado na investidura da autoridade celebrante se prejudicasse, conforme prevê o art. 1554 do código Civil: “Art. 1554; subsiste o casamento celebrado por aquele que, sem possuir a competência exigida na lei, exercer publicamente as funções de juiz de casamentos e, nessa qualidade, tiver registrado o ato no Registro Civil”.

O Código Civil o trata como regime misto, pois, durante o casamento, os cônjuges têm expectativa de direito à meação, de maneira que a partilha, em caso de dissolução da sociedade conjugal, obedece a uma precisa e rigorosa verificação contábil, comparando-se o patrimônio existente por ocasião das núpcias com o final. Nota-se que difere esse regime da celebração das núpcias e no regime de participação final nos aquestos existe a formação de massas de bens particulares incomunicáveis durante o matrimônio, mas que se tornam comuns no momento de sua dissolução.·.

Ocorrendo a dissolução do casamento, seja pela morte, anulação, declaração de nulidade, separação judicial ou extrajudicial e divórcio, aparar-se-á o montante dos aquestos, excluindo-se da soma dos patrimônios próprios os bens anteriores ao casamento e os sub-rogados em seu lugar, os obtidos por cada cônjuge por herança ou doação, e os débitos relativos e esses bens vencidos e a vencer (artigo 1.674,I,II e II do Código civil, Brasil, 2002).Nas operações de subtração deverão observar eventuais doações feitas por um cônjuge, como preceitua o artigo 1. 675 do Código Civil, (Brasil. 2002). Na essência esse regime prima pelo respeito à individualidade e autonomia de cada um dos cônjuges. Por se tratar de um regime novo em nosso ordenamento é pouco aceito na sociedade.

Esse regime caracteriza-se pela incomunicabilidade dos bens presentes e futuro do casal permanece separado quanto à propriedade dos bens, sua administração e gozo e as dívidas passivas.

Segundo duas massas particulares, a do homem e da mulher. Esse regime pode ser escolhido

pelo casal através do pacto antenupcial ou ser determinação da Lei.

Será uma determinação legal no casamento das pessoas que contraírem com inobservância das causas suspensivas da celebração do casamento; da pessoa maior de 60 (sessenta) anos; de todos os que dependerem, para casar-se, de suprimento judicial, conforme preceitua o artigo 1.641 do Código civil. (Brasil, 2002). Fora esses casos, os nubentes que quiserem adotar esse regime deverão institui-lo numa convenção antenupcial (artigo 1.639 do Código civil), que em respeito ao princípio da liberdade das convenções permite-se que haja comunicação de alguns bens. (BRASIL, 2002).

Existe, portanto, duas espécies de separação no casamento: a) pura e limitada, será pura e aquela que estabelece a incomunicabilidade de todas os bens, tanto aqueles que se possuía antes quanto aqueles adquiridos na constância do matrimônio; e b) absoluta ou relativa, será absoluta quando o casal assim estipular de forma expressa no pacto antenupcial e relativa quando o casal assim estipular de forma expressa, tendo, portanto, a comunicação dos bens adquiridos na constância do casamento.

A súmula 337 do Supremo Tribunal federal, afirmou que se comunicam os bens adquiridos na constância do casamento celebrado sob o regime da separação legal de bens.

São efeitos desse regime:

a) Cada cônjuge conserva a propriedade plena e exclusiva dos bens que possui ao casar-se e dos que adquirir na constância do casamento;

b) Os bens pertencentes a cada a um ficam sob sua exclusiva administração;

c) Cada cônjuge pode dispor livremente dos seus bens sendo eles móveis e quando aos imóveis dependerá do consentimento do outro;

d) O passivo dos cônjuges é separado tal como o ativo de seus respectivos patrimônios;

e) Os créditos entre os cônjuges regulam-se pelas disposições concernentes a obrigação entre pessoas estranhas.

Os impedimentos relativos, por sua vez eram considerados de menor importância, pois tutelavam questões particulares, e por esta razão sua ocorrência trazia nulidade relativa ou anulabilidade do casamento.

Assim, elencavam-se as seguintes hipóteses para impedimentos relativos:

a) as pessoas que por qualquer motivo coactas e as incapazes de consentir;(art.183, IX-C. C/16)

b) o raptor com a raptada, enquanto esta não se ache fora do seu poder e em lugar seguro;(art183,X- C.C/16)

c) os sujeitos ao pátrio poder, tutela ou curatela, enquanto não obtiverem, ou lhes não for suprido o consentimento do pai, tutor ou curador,(art.183,XI – C.C/16)

d) as mulheres de 16 (dezesseis) anos e os homens menores de 18(dezoito);(art.183,XII-C.C/16).

Finalmente os impedimentos proibitivos ou impedientes, visto que estavam inclusos no mesmo artigo de lei não interferiam no plano de validade do casamento, trazia apenas quando comprovado, a irregularidade, do casamento, de modo que ao infrator eram impostas sanções de ordem matrimonial, como por exemplo, imposição do regime de separação obrigatória de bens e perda do usufruto legal sobre os bens dos filhos.

Estes impedimentos eram hipóteses dos incisos XIII a XVI do art. 183, C.C-16:

a) o viúvo e a viúva que tiver filho do cônjuge falecido, enquanto não fizer inventário dos bens do casal e der partilha aos herdeiros;

b) a viúva, ou mulher cuja casamento se desfez por ser nulo ou ter sido anulado, até 10(dez0 meses depois do começo da viuvez, ou da dissolução da sociedade conjugal, salvo se antes de findo esse prazo der luz à algum filho;

c) o tutor ou o curador e os seus descendentes, ascendentes, irmãos, cunhados ou sobrinhos, com a pessoa tutelada ou curatelada, e não estivessem saldadas as respectivas contas, salvo permissão paterna ou materna manifestada em escrito autêntico ou em testamento;

d) o juiz, ou escrivão e seus descendentes, ascendentes, irmãos, cunhados, sobrinhos, com órfão ou viúva, de circunscrição territorial onde um ou outro estiver exercício, salvo licença especial da autoridade judiciaria superior.

A organização desta matéria foi modificada significativamente com o Código Civil de 2002. Os impedimentos absolutamente dirimentes, com algumas alterações passaram a ser denominados apenas de “impedimentos” e foi incluído no art.1521 do C.C- 2202, e os impedimentos proibitivos foram tratados em dispositivos autônomos (art.1521 CC-20020, como “causas suspensivas do casamento”, resultando também na imposição de sanção de ordem patrimonial aos nubentes infratores.

A habilitação para o casamento é o procedimento administrativo disciplinado pelo Código Civil e pela Lei de Registros públicos, através do qual o Oficial do Registro Civil confere a veracidade dos pressupostos de existência e validade do matrimônio, emitindo ao fim, a habilitação necessária para tal ato.

Nota-se que a habilitação para o casamento, o registro e a primeira certidão serão isentos de emolumentos, e custas, para pessoas cuja pobreza for declarada conforme menciona o art.1.512 do C.C, esta gratuidade não era prevista pelo diploma anterior (Código civil de 1916).

Trata-se de um importante regra legal, que democratizou o acesso ao casamento para todos, ao permitir a isenção do pagamento de taxas para pessoas de baixa renda.

O requerimento de habilitação será requerido por ambos os nubentes, de próprio punho, ou a pedido por procurador, conforme dispõe o art. 1.525 do Código Civil, e deve estar acompanhado dos seguintes documentos:

a) Certidão de nascimento ou documento equivalente;

b) Autorização por escrito das pessoas cuja dependência legal estiverem, ou ato judicial que a supra;

c) Declaração de duas testemunhas maiores, parentes ou não, que atestem conhecê-los e afirmem não existir impedimento que os iniba de casar-se;

d) Certidão de óbito do cônjuge falecido, de sentença declaratória de nulidade ou de anulação de casamento, transitada em julgado, ou do registro da sentença de divórcio.

O requerimento será dirigido para o oficial da comarca da residência de um dos nubentes, nos termos do art. 67 da lei de registro públicos:

“Art. 67: Na habilitação para o casamento, os interessados apresentando os documentos exigidos pela lei civil, requererão ao oficial do registro do distrito de residência de um dos nubentes, que lhe expeça certidão de que se acham habilitados para se casarem”.

Nota-se que a habilitação não é mais homologada pelo juiz, mas processada diretamente perante o Oficial do Registro Civil.

É imprescindível que o requerimento seja feito no local de do domicílio ou residência de um ou ambos os nubentes, para que seja público o ato, e seja conhecido no meio ao que os nubentes vivem.

Estando em ordem a documentação, o oficial extrairá o edital de proclamas, que será fixado durante 15 dias nas circunscrições do registro civil de ambos os nubentes, e obrigatoriamente, será publicado na imprensa local, conforme aduz o art. 1527 do código civil.

O edital de proclamas é o ato administrativo publicado pelo Oficial do Cartório de Registro Civil em que tramita a habilitação, através do qual os nubentes são qualificados, e é anunciado a casamento para a sociedade.

De acordo com o parágrafo único do artigo1.527, se houver urgência, como no caso de grave enfermidade, ou iminente risco de morte, a autoridade competente poderá dispensar a publicação.

Ressalta-se ainda, que no caso de ser o nubente incapaz, deverá ser juntado o termo de autorização dos pais, ou representantes legais, ou a certidão de trânsito em julgado da sentença de suprimento ou autorização judicial.

O momento adequado para que seja suscitado impedimentos para o casamento, é o da habilitação matrimonial, embora tal ato não preclua até o momento da celebração, conforme aduz o art.1.522 do Código Civil.

De acordo com artigo 1.529 exige-se forma escrita para a arguição de impedimentos ou causas suspensivas: “Tanto os impedimentos quanto as causas suspensivas serão opostos em declaração escrita e assinada, instruída com as provas do fato alegado, ou com a indicação do lugar onde possa ser obtida”.

Neste sentido, é garantido aos nubentes o devido processo legal, respeitado o princípio do contraditório e da ampla produção de provas, para uma adequada solução do conflito formado, conforme preceitua o artigo 1.530 do Código Civil.

“O Oficial do Registro dará aos nubentes ou a seus representantes, nota de oposição, indicando os fundamentos, as provas e o nome de quem a ofereceu”.

Vale ressaltar, que o texto normativo supramencionado acima não determina nenhum prazo para a comprovação da improcedência dos fatos alegados remetendo a um juiz de razoabilidade.

Respeitadas todas as formalidades previstas em lei, e não havendo nenhum fato impeditivo, (art. 1.531 do C.C), o Oficial de Registro expedirá a certidão de habilitação, com prazo de noventa dias.

Vale ressaltar, que de acordo com o artigo 1.528 do atual Código Civil, sem correspondente no diploma anterior, o Oficial de Registro deverá deixar claro aos nubentes os impedimentos que possam acarretar a nulidade do casamento, bem como os variados regimes de bens. (GAGLIANO, PAMPLONA, 2013, p. 179).

Assim, torna-se possível evitar arguições de nulidades do casamento, efetivando desta forma, uma organização esclarecedora no que tange ao matrimonio, pois concede aos nubentes a faculdade de escolher pelo regime que melhor atenda às suas necessidades. (GAGLIANO, PAMPLONA, 2013, p. 180).

O Oficial deixará claro os impedimentos, bem como, os regimes de bens, suas vantagens, desvantagens e sobre a separação obrigatória.

Contudo, não havendo e nem oposição, o matrimonio será celebrado.

O divórcio outrora fora ilegal, a união estável malvista pelo direito, assim o casamento entre pessoas do mesmo sexo também o era. Todavia, com a pungência de tais situações na sociedade, viu-se o ordenamento jurídico obrigado a regulá-las. A união poli afetiva pode seguir o mesmo caminho, tem respaldo para tanto.

Inicialmente, devem-se tecer algumas considerações acerca do direito constitucional e o fenômeno da mutação constitucional, que se pode traduzir em modificações de cunho informal por que passa a Carta Magna por conta da exegese judicial.

Empós, coube apreciar o direito de família e sua modificação ao longo da história, mormente aquela realizada pelo ramo do direito. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabeleceu o conceito de família pluralista, adequando-se à sociedade contemporânea.

A legitimidade conferida ao casamento de pessoas do mesmo sexo, conferida pelo Supremo Tribunal Federal (Ação Direta de Inconstitucionalidade 4277 e Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 132), por certo, modificaram o conceito de família adotado até então.

Ao se mitigar o conceito de família patriarcal, deixou-se claro que a entidade familiar não se prestava mais a regular relações civis ou o poder familiar, seu foco e razão de existência passou a

ser o direito à felicidade e afetividade.

Assim são formados os diversos tipos de família que constituem a população brasileira, com diversas culturas e a diversidade se forma com respeito mútuo.

Agora é comum ouvir o “marido da mamãe”, a “mulher do papai”, os “filhos do marido da mamãe”, os “filhos da mulher do papai”, o “irmão por parte de mãe” e por aí vai. A nova família agora lembra uma concha de retalhos – um patchwork. “Esta rede de parentes e meio parentes vem sendo denominada por estudiosos e especialistas como família mosaica”.

O CALENDÁRIO ESCOLAR

Nestes tempos de crescentes ameaças de retrocessos e do obscurantismo, somos obrigados a voltar a defender valores civilizatórios e conquistas sociais, que, há poucos anos, pareciam inegociáveis e inquestionáveis na nossa sociedade. Partimos de um cenário, desde as eleições presidenciais, em que o debate político tem sido marcado pelo uso massivo de fake News, que corrompem o processo democrático e favoreceram a candidatura vitoriosa, no qual princípios essenciais da Constituição Cidadã de 1988, como a separação entre estado e igreja, a liberdade religiosa e o Estado laico, são atropelados constantemente pelo alto escalão do governo. O Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras tem sido alvo de polêmicas e controvérsias de variadas naturezas. É fato que alguns Estados brasileiros relegam ao descaso a disciplina de Ensino Religioso deixando-a em segundo plano quando se trata da questão de currículo e de conteúdo, e que outros mantêm ainda o modelo confessional. Em decorrência disso, alguns grupos e entidades civis organizadas se colocam contrários às tradicionais aulas de religião em que se reproduz o modelo catequético. Estas entidades reivindicam o princípio de um Estado laico, em que religião não deve interferir nos conteúdos ou métodos do processo de ensino e aprendizagem das escolas públicas, e pedem a retirada da disciplina de Ensino Religioso do currículo escolar.

Acompanhando os desafios enfrentados pela educação pública que se preocupa com o Ensino Religioso de qualidade, a questão que nós colocamos é se o fenômeno religioso pertencente à vida deve, portanto, participar da formação básica do cidadão. De que forma ele deve ser trabalhado e estudado em sala de aula? Ou ainda, como conceber num Estado laico uma disciplina escolar de Ensino Religioso?

Para compreender até que ponto as ferramentas digitais podem ajudar no processo de alfabetização é necessário saber que a informática contribui no contexto educacional, enquanto ferramenta que possibilita o conhecimento no processo de alfabetização, pesquisa e desenvolvendo habilidades.

Com as informações no cotidiano das pessoas, há a preocupação e necessidade de aprender as novas tecnologias, o mundo moderno exigirá cada vez mais que as pessoas saibam lidar com computadores se quiserem estar integradas com o mundo em que vivem. Por isso a família e a escola tem um papel muito importante na vida das crianças e dos jovens, e devem caminhar juntas para apoiar o desenvolvimento dos alunos. Embora essa afirmação seja quase um consenso entre

os profissionais da educação, a aproximação entre ambos os lados ainda é um desafio. Enquanto diretores e professores se queixam da falta de envolvimento da família na educação, pais ou responsáveis dizem não encontrar espaços de participação dentro da escola.

Para a sociedade brasileira pouco importa a crença ou a religião da futura secretária-executiva, desde que ela respeite a Constituição Federal, o estado laico, a diversidade e a liberdade religiosa e não tente impor sua visão de mundo obscurantista às nossas escolas. Para isso, a futura número 2 do Ministério da Educação terá que agir diferente de suas próprias declarações, que circulam nas redes sociais, em que aparece defendendo a educação "baseada na palavra de Deus". Mas, qual é essa palavra de Deus a que a pastora se refere? Seria a bíblia , o corão, a torá, ou alguma outra escritura sagrada?

Ao descrever sua experiência educacional como gestora de uma escola no interior de São Paulo, disse Iolene Lima: "uma educação baseada em princípios, ou seja, baseada na palavra de Deus. É uma cosmovisão cristã ". "O aluno aprende que o autor da história é Deus. O realizador da geografia é Deus. Deus fez as planícies, fez os relevos, fez o clima. O maior matemático foi Deus. (...) Os alunos menores de primeiro ano, o primeiro contato que eles têm com a matemática é pelo livro de Gênesis. É todo o currículo escolar organizado sob a ótica das Escrituras. Elas não limitam o conhecimento, mas é a partir delas que o professor invade as áreas do conhecimento e apresenta o conhecimento formal para os alunos. (...) Somente em Cristo nós podemos educar bem", complementa.

A declaração da pastora evangélica e futura secretária-executiva do MEC é válida para um ambiente e um contexto de ensino da religiosidade cristã, no qual ela diz acreditar, mas não para o ambiente escolar, muito menos para as escolas públicas. Quando extrapolado como política de educação, além de inconstitucional, a tal educação "baseada na palavra de Deus" agride a ciência, o método científico e as consciências de milhares de alunos e de alunas, adeptas de outras religiões e, até mesmo, daqueles e daquelas que não possuem, e tem esse direito, qualquer religiosidade.

No cargo, a bússola da futura secretária-executiva do MEC deve ser o cumprimento do Plano Nacional de Educação, não o obscurantismo e o criacionismo . Além disso, é imperativo que os conteúdos a serem ensinados em nossas escolas estejam em consonância com Base Nacional Curricular Comum, respeitados os princípios da autonomia das redes de ensino e da liberdade de exercício do magistério. Não há espaço para qualquer tipo de ideologia ou políticas que atentem contra esses requisitos.

A futura secretária precisa se lembrar de que, no Brasil, a separação oficial entre o Estado e a igreja é um fato, ainda que tardio, desde a Proclamação da República, em 1890, logo após o fim da escravidão. Infelizmente, nos tempos atuais, até mesmo esse grande avanço civilizatório, que foi a construção de um Estado laico, separado da igreja, aparenta estar ameaçado por iniciativas como o movimento Escola Sem Partido, que tenta impor uma visão fundamentalista e censurar a liberdade de cátedra, de pensamento e de expressão no ambiente escolar, ou quando figuras do alto escalão do governo tentam impor doutrinas teológicas em nas nossas escolas ou obrigar crianças a entoarem o slogan do governo ao arrepio da lei.

Por isso, nos tempos atuais, a luta e a mobilização em defesa do direito de todos e de todas terem acesso a uma educação que assegure o desenvolvimento humano e o pleno exercício da cidadania, independente de cor, gênero, raça ou crença religiosa, deve ser permanente. E, para a futura secretária, nunca é demais lembrar que o limite de sua atuação deve ser as leis e a própria Constituição Federal.

Algumas considerações sobre conceitos de orientação educacional serão analisadas baseando-se nos fundamentos e argumentação de acordo com Wilma Millan Alves Penteado, em sua obra “Fundamentos de Orientação Educacional”. Sabemos que as instituições escolares têm assumido a responsabilidade de facilitar o desenvolvimento do aluno e capacitá-lo para que atue na sociedade, no mercado de trabalho, participando ativamente do seu processo de desenvolvimento pessoal e social, o que pretende-se nesse trabalho é destacar a real tarefa do O.E associando o compromisso deste profissional com a Educação à sua prática.

Um dos objetivos da Educação constitui-se na preocupação de como fazer para que os sistemas de ensino proporcione o desenvolvimento integral dos educandos, observando suas peculiaridades, além de saber como integrá-los ao convívio social, visto que os educandos esperam é que os meios de ensino propiciem essa integração de forma simples e apropriada desconsiderando as limitações que permeiam o sistema educacional muitas vezes impedindo-o de atender à todas demandas.Dessa maneira, torna-se necessário que o sistema de ensino desenvolva novos recursos e crie novos serviços, que atendam através de especialistas à todas essas demandas.

A Orientação integra-se entre esses serviços, devendo considerar as necessidades básicas do desenvolvimento pessoal-social não tratadas por outros profissionais na escola, por não fazerem parte da sua formação acadêmica e de suas atribuições profissionais.

Logo surge a tarefa de se definir as funções do serviço de Orientação que, embora tenha os seus objetivos relacionados aos fins da Educação, não o impede de possuir objetivos próprios, ou seja, possuir uma identidade particular. Essa identidade própria surge do exercício de certas funções que lhe são designadas, entre outras questões que fazem parte do processo educativo.

Nos primórdios do século XX, surge a Orientação que constitui nesse momento, uma resposta mais às necessidades sociais do que individuais. As preocupações da Orientação centravam-se no encaminhamento profissional dos indivíduos frente às demandas da Revolução industrial. (PENTEADO, 1976, p.2).

Juntamente com seu colaborador Ítalo Bologna, Mange dá início a um serviço de orientação profissional a jovens aprendizes na Estrada de Ferro Sorocaba, o que mais tarde deu origem ao centro ferroviário de ensino e seleção profissional (CFESP). O principal objetivo do seu processo seletivo era o conhecimento e as aptidões funcionais, características de cada indivíduo para determinar quais funções os trabalhadores desenvolveriam.

Em 1932, diante do descontentamento com a falta de interesse pela educação, alguns intelectuais e educadores deram vida ao “manifesto dos pioneiros” que exigia mais atenção das autoridades em relação ao processo educacional. Já em 1934, é inaugurado o primeiro curso de extensão em orientação educacional direcionado a professores interessados. Foram tratados de

questões teóricas e técnicas específicas. Diante desse material, esses professores formularam os objetivos e os conceitos próprios que posteriormente apareceriam nas Leis Orgânicas do Ensino, em 1942.

No Brasil, a história da orientação educacional fora marcada pelos momentos históricos que se seguiam. De um lado a elite buscava o ensino superior, já as classes menos favorecidas voltavam-se para o ensino técnico e profissionalizante visando o mercado de trabalho. Foi um momento de indefinição quanto ao papel que do orientador deveria exercer.

As leis orgânicas do ensino, declaram a função do orientador educacional, como cita Mirian Grinspun:

A regulamentação da Orientação Educacional a partir de 1942 está significativamente ligada à sua origem na área da Orientação Profissional. O Orientador poderia ser considerado como “ajustador”, isto é, caberia a ele ajustar o aluno à escola , à família e a sociedade, a partir de parâmetros eleitos por essas instituições como sendo os de desempenhos satisfatórios. (GRINSPUN, 2011, p. 28-29).

Em 1942 foram criados o SENAI e a Lei Orgânica do Ensino Industrial, fortalecendo o campo da orientação profissional, que passa a ser legalmente constituída. Em 1961, com a LDB a orientação ganha posição e agora, inclui-se um capítulo específico destacando a orientação nos cursos primário e secundário. Cabe destacar que, a orientação educacional encontra-se o tempo todo com a orientação profissional, por serem, no início, basicamente a mesma coisa.

Fica regulamentada pela Lei n. 5.564/68 a profissão de orientador, sendo sua função desenvolver a personalidade do aluno identificando suas aptidões naturais.

Através do artigo 10 da lei n.72.846/71 a orientação educacional passa a ter obrigatoriedade no primeiro e segundo grau. Seu objetivo era instruir os jovens vocacionalmente para a inserção no mercado de trabalho direcionando-os para o ensino técnico. O orientador apoiava o ensino profissionalizante, que através de sua ajuda direcionava os jovens às suas escolhas e auxiliava nas tomadas de decisões.

As atribuições do orientador ficam determinadas em 1973 através do Decreto Lei n. 72.846/73, confirmando-se então o atendimento individual e pessoal, sendo estes de caráter psicológico.

Na década de 80, com o advento dos ideais democráticos, surge a necessidade de se repensar sobre as atribuições, bem como o conceito de educação. Buscava-se manter o poder estabelecido por um governo autoritário, sendo a orientação uma ferramenta utilizada por tal governo, buscando por novas formas de se educar, uma pausa após longos anos de opressão.

Percebeu-se então na década de 90 que faltava um lugar dedicado ao estudo e à reflexão de tudo o que estivesse relacionado à orientação educacional, que por possuir um caráter novo de profissão, a orientação educacional ainda contava com poucos recursos, houve-se então uma tentativa de formação de um sindicato que reunisse todos os profissionais da educação para que fossem reivindicados os seus direitos .

Atualmente, a nova LDB (Lei 9394/96), não traz a obrigatoriedade da profissão, havendo uma

busca pela integração com os outros profissionais da educação, apontando o caráter mediador e interdisciplinar da orientação educacional.

Trata-se de desenvolver o indivíduo ou de preparar para a vida social? Cumpre ensinar o respeito do passado, a compreensão do presente, ou a adaptação ao futuro? Importa diversificar nacionalmente o conteúdo das culturas, ou unificá-las a favor dos cidadãos da humanidade? Convém exercitar a reflexão, ou a atividade, elevar-se ao humanismo, ou ater-se à formação de técnicas eficazes, dedicar-se a virtudes do ofício dos homens, ou às linguagens e receitas dos homens de ofício? Ademais, seja qual for a orientação tomada, cumpre entregar integralmente, à escola, o cuidado de prover para a vida, ou satisfazer-se com o pedir-lhe dê, aos alunos, o desejo e os meios da educação permanente?”

Em sua obra intitulada “Supervisão e Orientação Educacional” destaca-se o papel da escola frente às mudanças que estamos enfrentando. Cabe à escola dos dias atuais formarem cidadãos críticos e reflexivos porque vivemos em uma sociedade tecnológica e avançada, na qual os indivíduos tendem a adequar-se nos padrões exigidos, visto que, a probabilidade de sucesso e fracasso está atrelada à apropriação ou à falta do conhecimento.

Tendo dito isso, é imprescindível que se faça uma discussão sobre a importância da escola na formação dos cidadãos, bem como a importância de entender os desafios atuais que está enfrentando. Essa instituição pode transformar a vida de seu público, portando fazendo-se necessário que haja o comprometimento dos educadores.

Diante do mundo atual, fica um paradigma na cabeça de todos os professores, um pensamento de que nova tecnologia atrapalha ou estimula a alfabetização. Mas na verdade absolutamente a tecnologia jamais atrapalha, ela articula e Cria meios com informações de diferentes tipos, construindo critérios para definir toda massa de informações.

Aprofundando no assunto de tecnologia na educação, pode-se perceber que há uma enorme importância em serem pensadas na visão de qual projeto essas tecnologias podem ser usadas, como se incorpora a tecnologia no currículo escolar. Pois se percebe que o entendimento e a apropriação que a escola pode fazer com toda tecnologia é ferramenta importante para o plano pedagógico.

O jovem tem domínio muito fácil com toda tecnologia e a escola pode criar projetos e fazer esforço de se apropriar dessas ferramentas para ter uma alfabetização de qualidade, a formação dos gestores e todo o trabalho colaborativo deve andar na mesma visão, pois a educação hoje é inclusiva e promove o ensino aprendizagem ao longo da vida

No mundo atual não podemos usar conteúdos sem a mediação que ele usa no dia a dia, o professor deve trazer tudo o que o aluno usa para seu processo de alfabetização, a escola pode ser repensada daqui pra frente em como ter contatos através de redes, de maneira mais flexível com a facilitadora de processos de reflexão que é a internet, tendo pensamentos críticos e gerando com isso um espírito crítico, sendo analisado o que se pode ser observado.

A prática de tecnologia deve ser integrada de forma com que o aluno veja o recurso, para que usa e para que sirva integrando tudo isso em seu cotidiano escolar, inovando e sendo motivado

apontando que o resultado de toda prática pedagógica irá absorver apoios criativos.

Destacando os desafios no qual o professor enfrenta diante da inclusão digital destaca que a alfabetização não é simplesmente um produto escolar, mas sim um resultado do esforço de diversas partes interligadas ou um objeto cultural.

A informática é uma ferramenta especial, trata-se de um objeto de cultura cuja função não se acha preestabelecida e limitada, devendo ser visto como um aliado que propicia um ambiente onde o aprender torna-se algo divertido, e progressivo, inserido em sala de aula, o computador deve servir como uma ferramenta inovadora através de seu uso pedagógico, apontado como um fator que pode efetivamente contribuir para um avanço qualitativo no processo ensino-aprendizagem.

A Informática Educativa se caracteriza pelo uso da informática como suporte ao professor, como um instrumento a mais em sua sala de aula, no qual o professor possa utilizar esses recursos colocados a sua disposição. Nesse nível, o computador é explorado pelo professor especialista em sua potencialidade e capacidade, tornando possível simular, praticar ou vivenciar situações, podendo até sugerir conjecturas abstratas, fundamentais a compreensão de um conhecimento ou modelo de conhecimento que se está construindo (BORGES, 1999. 136).

Borges (1996) relata que a educação escolar, cada vez está mais atualizada e solucionando problemas de forma independente. Já os professores são os responsáveis em resgatar o uso adequado destas ferramentas. Falando sobre a temática tecnologia e educação, se faz necessário ressaltar que dentro da perspectiva dos últimos anos o próprio governo federal vem criando programas para o uso das tecnologias em sala de aula, assim elas podem ser utilizadas de maneira ampla em sala de aula, mesmo sendo somente 85% das escolas que tem o acesso em programa banda larga.

Além de oferecer os programas técnicos tem que se pensar também na formação de professores para usar toda essa tecnologia de maneira eficaz. A educação vem dando passos importantes em relação ao avanço tecnológico, pois se faz necessário da ferramenta pedagógica e faz parte da discussão nos últimos tempos em relação ao uso desafiador da tecnologia dentro da sala de aula .

Os fatos de como os professores veem a tecnologia é a diferença, porque está formando os nossos educandos ,pois a nova geração deve ser preparada para o avanço ,e o papel da escola é muito importante neste processo de ensino aprendizagem.

Mediação pedagógica se faz com realidade do ensino, discutindo a questão da educação, e o papel do professor com objetivo de trabalhar as novas tecnologias devem ser aplicada de maneira a utilizar toda essa ferramenta em prol da educação investindo em seres críticos e pensantes em sua realidade. Na alfabetização ela é usada de maneira com que consequentemente viva em um novo contexto social.Esse acesso ao novo e uma quantidade maior de informações é usado como recursos pedagógicos na aprendizagem, que será plena somente com a relação alinhada da tecnologia e a pedagogia.

O que mais se tem hoje no sistema da sociedade são recursos tecnológicos com infraestrutura de qualidade, mas são coisas diferentes, pois não se deve ter apenas um recurso tecnológico e sim deve ter uma boa educação com qualidade sendo que para aprender precisa-se de recursos

pedagógicos além da tecnologia inovadora.

Educar para Silva (1997) autores é manter a vida em processos permanentes de aprendizado, então se percebe que o ensino não está somente relacionado á tecnologia em si, mas o que se faz em torno da tecnologia, preparando e integrando o ensino e a vida, é uma integração total do processo de ensino aprendizagem, não só conhecendo, mas ensinando a usar o que se aprendeu, não se tratando somente de ação, mas também de integração, dando um suporte melhor para o aluno, ajudando o aluno a prender a aprender, não só conceitos, mas também atitudes, para que depois sejam ensinados e educados, sem ter uma visão distorcida da visão de tecnologia.

O professor deve usar a ferramenta que está a sua frente, usufruir o que está sendo ofertado pela modernidade, mas com cuidado de não usar erradamente, a tecnologia faz com que o professore pense o que ele deseja ofertar na alfabetização assim como também faz o aluno pensar o que precisa aprender tornando seres pensantes.

Comparando os projetos de alfabetização de 30 anos atrás, vemos como alcançamos avanços interferindo na educação, percebemos quantas coisas mudaram no mundo e em nosso cotidiano, muitas ideias de personalização estão sendo geradas na prática utilizando todas as tecnologias, como metodologias de ensino aprendizagem, em um mundo que já é misturado de culturas e línguas. As plataformas do universo digital são ofertadas independentes da questão financeira que o aluno pode ter tudo é muito mais fácil e acessível.

Entretanto o importante não é só o saber é o que fazer com este saber, e a escola tradicional esta muito focada em ensinar saberes, mas a tecnologia traz o aprender a procurar e a educação esta otimista porque está formando seres capazes de pensar e agir. O professor deve se atualizar, procurar dominar novas tecnologias, participar de novas formas de aprendizagem para inovar, tornar ativos, criativos, produzir, interagir nessas redes de nova aprendizagem, refletir os métodos, compartilhar os saberes, criar estratégias de ensinar com mais possibilidades que as tradicionais, motivar, captar a atenção de quem quer aprender, não esperar, e sim fazer a diferença primeiramente em si mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil, por conter uma grande dimensão territorial e uma população numerosa e miscigenada, com grande quantidade de descendentes de europeus, africanos, asiáticos e índios, apresenta uma vasta diversidade cultural no seu povo, assim o multiculturalismo pode ser visto também como uma solução, para os problemas daqueles grupos raciais e étnicos no interior desses países. O multiculturalismo se destaca como uma das suas preocupações, os estudos sobre a multiplicidade de culturas, a pluralidade de identidades, as relações de poder assimétricas e veio questionar e desafiar práticas silenciadoras de identidades culturais, particularmente as questões de racismos, machismos, preconceitos e discriminações. Ao longo das últimas quatro décadas, o multiculturalismo como movimento social engajado na defesa da diversidade cultural, vem ganhando espaço nas discussões e debates, nas mais diversas perspectivas e vertentes, levando sempre em conta que o

sentido dessas discussões depende, necessariamente, de uma visão global e articulada, capaz de integrar todos os aspectos ao mesmo tempo, políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais.

A diversidade da cultura brasileira é de tamanha grandeza, mas, dentro do contexto de gêneros fica claro perceber as diferenças entre os sexos. No que concerne à discussão do papel do sujeito na construção da identidade da mulher, devemos ressaltar que é por meio da negociação da identidade e da diferença que o sujeito deve ser estabelecido. As diferenças econômicas impunham desde cedo diferentes formas de tratamento às crianças. No Brasil, desde sua colonização essa diferenciação no trato às crianças fica evidente nas relações das crianças com o trabalho. Estendia-se somente às crianças 'bem-nascidas' o privilégio do distanciamento do trabalho. Entre as crianças cativas o trabalho era uma prática comum.

Nota-se também que os institutos do casamento evoluíram e melhoraram em vários aspectos, assim o casamento que era meramente uma solenidade puramente religiosa, passou a ser uma instituição protegida pelo direito, através de leis e normas que vieram a garantir cada vez mais o direito das famílias, assim como também o direito e dever de pai para filhos e da separação de bens também teve vasta mudança.

Assim como através das mudanças estabelecidas pelas leis diz respeito a mulher dona do seu próprio nariz, a liberdade para se divorciar e, consequentemente, ter outros relacionamentos, um novo organograma de família se forma.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História Social educação.** Rio de Janeiro. LTC, 1978.

COSTA, Marta Morais da. **O professor e a leitura, a semeadura no campo da história**. Revista Aprende Brasil. Editora Positivo, 2006. 8-10p. (Leitura)

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** São Paulo: Editora Papirus, 1989. 182p. (Leitura)

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** São Paulo: Editora Cortez, 2003. 260p. (Metodologia / didática prática / gestão) (Biblioteca pessoal).

MELLO, Marcos Bernardes de. **Achegas para uma Teoria das Capacidades em Direito.** Revista de Direito Privado. São Paulo: RT, jul/ set. 2000, p. 17.

MIRANDA, Cláudia. RODRIGUES, Vera Lúcia. **Viraver: letramento e alfabetização e cultura,**3º ano (Manual do Professor) São Paulo: Editora Scipione, 2004. 64p. (Biblioteca da UEPA s/n) (Metodologia / didática / prática / leitura)

SILVA, René Marc da Costa. (Org.) **Cultura popular e educação: salto para o futuro.** Brasília: SEED/MEC, 2007. 246p. (Biblioteca da UEPA nº128) (Cultura / Metodologia / didática / prática / gestão).

PEREIRA, C. M. S. **Instituições de direito civil.** 13 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

PETRIE, **A Introduccional estúdio de Grécia**. Mexico: Fondo de Cultura Econômica, 12 ed.1992.180p.

RIBEIRO, julho Cesar Garcia Garcia. **IMPEDIMENTOS DO CASAMENTO**. 2013. 20f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Direito, Ulbra, São Jernimo, Rs, 2013.

ACESSIBILIDADE DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ACCESSIBILITY OF LIBRAS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

SUELI MAURICIO DE OLIVEIRA MARTINS
Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIP/UNAR (2009); Graduação em Educação Física pela Faculdade FAETI (2022); Especialista em Arte Educação pela Faculdade Interativa de São Paulo – FAI (2019); Professora de Educação Infantil – no CEI Jd. Novo Parelheiros.

RESUMO

A inclusão no ambiente escolar tem se mostrado um verdadeiro desafio a cada dia, uma vez que os estudantes com deficiência precisam de um atendimento mais específico, assim como os professores que precisam pensar em metodologias ativas que contribuam para a efetivação dos direitos educacionais. Nesse sentido, destaca-se a criança surda, que muitas vezes desenvolve um nível linguístico limitado, primeiro pela deficiência e segundo pela interação com as pessoas ouvintes, o que resulta em pouca aprendizagem dos sinais naturais e consequentemente no isolamento social, na dificuldade cognitiva e na própria afetividade, no ambiente escolar. Desta forma, o presente artigo teve por objetivo geral, discutir sobre a inclusão da criança com deficiência auditiva na Educação Infantil; e como objetivos específicos, as dificuldades na formação do professor no tocante a libras e as interações entre crianças surdas e ouvintes. A metodologia utilizada foi a qualitativa, com base em levantamento bibliográfico a respeito do tema. Os resultados encontrados demonstraram a importância do ensino de Libras como língua materna para que a criança se desenvolva de forma plena.

ABSTRACT

Inclusion in the school environment is proving to be a real challenge every day, since students with disabilities need more specific care, as do teachers who need to think about active methodologies that contribute to the realization of educational rights. In this sense, we highlight deaf children, who often develop a limited linguistic level, firstly because of their disability and secondly because of their interaction with hearing people, which results in little learning of natural signs and consequently social isolation, cognitive difficulties and affectivity in the school environment. The general aim of this article was therefore to discuss the inclusion of children with hearing loss in early childhood education, and the specific aims were to look at the difficulties in teacher training in relation to sign language and interactions between deaf and hearing children. The methodology used was qualitative, based on a bibliographical survey on the subject. The results showed the importance of teaching Libras as a mother tongue for children to develop fully.

KEYWORDS: Inclusion; Early Childhood Education; Accessibility; Libras.

INTRODUÇÃO

Conhecer bebês e crianças na sua integralidade é fundamental para ajudar em seu desenvolvimento. Ouvir, falar, ler, escrever, fazer uso das tecnologias é essencial e precisa estar disponível para todos. Assim, conhecer o mundo a partir da acessibilidade e fazer uso da sua máxima capacidade garante o aprendizado e inclusão ao longo da vida.

No cotidiano da Educação Infantil, as diversidades e rotinas devem garantir o desenvolvimento das crianças, sendo necessário um olhar atento e individual. Porém, com todo o cuidado que envolve esse espaço, muitas vezes algumas características apresentadas pelas crianças passam desapercebidas; e por se encontrarem em fase de desenvolvimento, muitas vezes, prolonga-se um diagnóstico que pode ser feito por meio de exames e comprovação médica com relação a uma possível deficiência, em especial, a auditiva.

Como problemática, tem-se que muitas escolas, em especial as que atendem a Educação Infantil, sofrem com desafios referentes a inclusão, isto porque muitas vezes, as redes de ensino não contam com professores ou profissionais proficientes em Libras, não ocorrendo desta forma o conhecimento das singularidades desta cultura em especial, o que dificulta as interações entre estudantes e ouvintes.

Assim, como justificativa tem-se a discussão do presente tema a fim de contribuir com reflexões para os profissionais da Educação Infantil, incentivando a mudança de pensamento e a repensar nas práticas utilizadas junto a essas crianças em especial.

Como objetivo geral, tem-se a discussão sobre a inclusão da criança com deficiência auditiva na Educação Infantil; e como objetivos específicos, as dificuldades na formação do professor no

tocante a libras e as interações entre crianças surdas e ouvintes.

INTERAÇÃO ENTRE CRIANÇAS SURDAS E OUVINTES

O documento Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), apesar de antigo, direciona o trabalho nesta etapa escolar indicando as competências e habilidades a serem desenvolvidas: “Nesta modalidade de educação as crianças devem ser estimuladas através de atividades lúdicas e jogos, a exercitar as capacidades motoras, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização” (BRASIL, 1998, p.32).

A criança se utiliza de diferentes linguagens para aprender e para atuar no mundo em que vive. Seu conhecimento é constituído a partir do meio em que vive e dos processos de significação e ressignificação.

A Educação Infantil na atualidade encontra-se desta forma, o marco do desenvolvimento infantil consiste em certos comportamentos ou capacidades que se esperam das crianças em determinadas faixas etárias, em que o intervalo de tempo do desenvolvimento pode fazer grande diferença e ajudar ou prejudicar o restante da sua vida.

É importante referir que esse marco pode acontecer mais cedo para determinadas crianças do que para outras, mas, uma variação de tempo excessivamente grande pode significar algum distúrbio de desenvolvimento:

> [...] compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, 1998, p. 21-22).

Dentro do espaço escolar, existe uma gama de diversidades, sendo preciso trabalhar de forma incansável para que o ambiente seja igual para todas as crianças, já que no caso da Educação Infantil, muitas chegam com poucos meses de vida, e a preocupação com o cuidar, com a rotina, com o espaço seguro e acolhedor se mostra uma prioridade para garantir que elas estejam protegidas e que sejam respeitados cada tempo de aprendizagem. No geral, os poucos movimentos, balbucios, choros são comuns, incluindo-se algumas doenças que aparecem devido à baixa imunidade.

Algumas percepções devem ser consideradas como: a criança parece dispersa, desatenta e no seu “próprio mundo”; não reage aos sons da campainha, latidos de cachorro ou telefones tocando; não responde a chamados e apresenta atrasos no desenvolvimento da fala; não tenta imitar nem repetir sons e palavras; não aprende comandos simples como dar tchau, menear a cabeça para dizer não e mandar beijo; dentre outros.

No caso dos bebês, estes começam o balbucio gestual no período de zero a nove meses, e por volta dos nove meses iniciam os gestos independentes. No período dos nove meses a um ano de idade, os bebês já apontam para pessoas e objetos, e a partir do primeiro ano de vida a retroalimentação começa a mostrar a diferença entre ser surda e ser ouvinte (WOLL, 1998),

O grande desafio até os 3 anos é prepará-los e contribuir para um melhor desenvolvimento ao longo da aprendizagem, olhando para o que é esperado nessa faixa etária e respeitando sempre as características de cada criança. Muitas vezes, o bebê tem condição de vocalizar as primeiras palavras se for estimulado, mas, sem o diagnóstico auditivo e um trabalho especializado a própria interação familiar com ele fica prejudicada e impede seu avanço a um ponto que ele tem capacidade de avançar.

Sobre essa questão, o governo federal sancionou a Lei nº 12.303/2010, que trata do exame Emissões Otoacústicas Evocadas, nos hospitais e maternidades, a partir do nascimento da criança. Sua importância envolve a constatação e as possíveis intervenções precoces quanto aos problemas auditivos que o recém-nascido possa ter (BRASIL, 2010).

No caso da triagem auditiva neonatal, ela torna-se essencial para favorecer não só o diagnóstico precoce da criança, mas, nortear as ações que contribuam para a promoção da sua saúde, uma vez que nesta faixa etária, ela se encontra em pleno desenvolvimento. Assim, intervenções adequadas podem auxiliar no desenvolvimento.

Porém, é preciso ressaltar que muitas crianças ainda não estão recebendo o diagnóstico e o tratamento corretos, pela falta de orientação para pais e responsáveis quanto à busca desse atendimento nas redes de apoio.

A deficiência auditiva pode ser tratada e com isso evitar que ocasione atrasos de linguagem. Muitas vezes, é incomum para o professor receber crianças com laudos e relatos de famílias em que as crianças apresentam algum tipo de deficiência que compromete a comunicação, em decorrência de perda auditiva, muitas vezes pelo fato de não terem acesso a triagem auditiva neonatal ou talvez terem poucas informações para passar ao professor sobre este assunto:

Para que o desenvolvimento de uma criança surda se dê de forma semelhante ao de uma criança ouvinte, aquela deve ter contato com interlocutores que lhe insiram em relações sociais significativas por meio da língua de sinais. Será, então, por meio das interações estabelecidas com e pela criança que ela poderá ampliar suas relações com o mundo, desenvolver suas funções mentais superiores e enfim, constituir-se sujeito da linguagem (LODI e LUCIANO, 2009, p.34).

AMBIENTE SOCIAL DA PESSOA SURDA

Quanto aos recursos pedagógicos necessários nas escolas é possível destacar algumas situações, como por exemplo, a questão da acessibilidade para os estudantes com deficiência já que as escolas devem oferecer condições para que permaneçam na escola.

Rampas de acesso, banheiros adaptados, tecnologias assistivas (como laptops, softwares para comunicação alternativa, teclado com colmeia, alfabeto em braile, dentre outros), mobiliários, profissionais especializados, entre outros recursos, fazem parte desse processo (MAINIERI, 2011).

A inclusão acontece a partir da transformação dos espaços e da organização escolar a fim de dar todo o suporte necessário aos estudantes fazendo com que realmente aconteça o processo de

inclusão desses estudantes, garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem dos mesmos (NASCIMENTO, 2015).

A implementação da Portaria Normativa nº 13/2007 pelo governo federal, criou o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), a fim de disponibilizar para as escolas públicas equipamentos de informática, mobiliários, recursos e materiais pedagógicos garantindo a acessibilidade e um ambiente específico para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2007).

Esse tipo de ambiente acaba trazendo a oportunidade para os estudantes de se desenvolver com base nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), recursos que envolvem materiais atrativos e instigantes que facilitam o desenvolvimento e a aprendizagem, em especial das crianças com deficiência auditiva.

Ou seja:

> ...os ambientes de aprendizagem baseados nas tecnologias da informação e da comunicação, que compreendem o uso da informática, do computador, da Internet, das ferramentas para a Educação a Distância e de outros recursos e linguagens digitais, proporcionam atividades com propósitos educacionais, interessantes e desafiadoras, favorecendo a construção do conhecimento, no qual o aluno busca, explora, questiona, tem curiosidade, procura e propõe soluções. O computador é um meio de atrair o aluno com necessidades educacionais especiais à escola, pois, à medida que ele tem contato com este equipamento, consegue abstrair e verificar a aplicabilidade do que está sendo estudado, sem medo de errar, construindo o conhecimento pela tentativa de ensaio e erro (ZULIAN e FREITAS, 2000, s/p.).

O Ministério da Educação (MEC), disponibilizou para essas salas, recursos multifuncionais, materiais didáticos e paradidáticos como o braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), laptops com sintetizador para som, softwares e outros recursos que promovam o acesso ao currículo, atendendo a criança com deficiência auditiva e os demais, de acordo com as suas necessidades:

> Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia a dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência (MANZINI, 2005, p. 82).

A utilização dessas tecnologias como é o caso do uso do computador como recurso didático contribui e atinge os mais diferentes graus e tipos de deficiência, com base em diversas ferramentas que dão ao professor a possibilidade de trabalhar de forma lúdico-pedagógica (ZULIAN e FREITAS, 2001).

Pensando nas tecnologias no processo de ensino: “hoje, principalmente com as possibilidades da internet, tem priorizado, em suas metodologias, a comunicação de diversas formas: um para um, um para muitos, muitos para muitos” (GUAREZI e MATOS, 2012, p. 90).

De acordo com Valente (1997, apud ZULIAN e FREITAS, 2001) o computador significa para o estudante com deficiência auditiva o aporte entre o concreto e o abstrato.

Assim, para garantir uma Educação Inclusiva tem-se o Artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que instituiu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), voltadas para a Educação Básica, com relação à Educação Especial, delegando algumas

atribuições para as escolas:

> [...] II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos educandos na sala de recursos multifuncionais; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos educandos, promovendo autonomia e participação; [...] (BRASIL, 2009, p.3).

Nunes (2011), conclui que as Tecnologias Assistivas vieram como uma possibilidade de desenvolver e aplicar a Educação Inclusiva. É dela que se pode abrir novas possibilidades para o aprendizado e para o desenvolvimento, à medida que os recursos permitem as interações e as adaptações que geram a acessibilidade, em especial das crianças com deficiência auditiva.

Desta forma, dentre as diferentes opções que que podem contribuir para o desenvolvimento da audição e da linguagem, tem-se os dispositivos auditivos. Sobre o aparelho auditivo convencional, este possibilita a criança a amplificação do som, quando ela possui uma escuta baixa. Já sobre o implante coclear este pode ser uma opção viável, constatada a real necessidade, propicia uma boa audição a fim de auxiliar no desenvolvimento da comunicação, indicado para a habilitação e reabilitação auditiva (FERNANDES, 2016).

É preciso ficar claro que adaptar a criança com o aparelho de amplificação sonora individual ou a cirurgia do implante coclear não são suficientes para garantir a oralidade, ou seja, se faz necessário desenvolver o bilinguismo junto a criança, introduzindo o uso de Libras.

SOBRE A FALTA DE DOMÍNIO DA LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

A falta de domínio da linguagem e comunicação, fatores que também dificultam a característica discutida anteriormente, já que para uma pessoa interagir socialmente faz-se necessário o uso da linguagem como maneira de comunicação e a criança com deficiência auditiva possui uma grande dificuldade em dominar a linguagem e se comunicar com as outras pessoas normalmente.

A escola tem a função de preparar o estudante para a sociedade, para o mundo, mas, a sociedade não está totalmente preparada para receber essas pessoas, pois, apesar dos dois estarem no caminho da inclusão, ainda é preciso quebrar alguns paradigmas e preconceitos:

> Com isso, o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências. Nesse contexto, as concepções de educação centradas na pedagogia histórico- crítica – e, portanto, as possibilidades de uma educação unitária e omnilateral e as suas exigências em termos das bases materiais que lhes dão viabilidade, disputadas quando da definição do Plano Nacional de Educação (PNE), explicitadas em diferentes Conferências Nacionais e que afetam a educação no conjunto da federação, mormente a educação básica – ficam subvertidas dominantemente pela concepção mercantil (FRIGOTTO, 2010, p.245).

Em alguns casos, quando detectado precocemente, essas crianças podem ter uma boa comunicação e falar algumas palavras com grande perfeição. Mas, no entanto, o que acontece com

o repertório da linguagem na maioria dos casos pode ser mais restrita. Nos seus primeiros anos quase não falam e quando chegam a falar, sua linguagem é notável de várias formas:

> o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, [...] o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro [...] que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas (REGO, 1995, p. 60-61).

Algumas crianças podem repetir o que lhes é falado, fato que é conhecido como ecolalia imediata ou simplesmente reproduzir o que escutam no ambiente de vivência e da comunicação das outras pessoas com quem convive ou até mesmo por um filme, desenhos que acompanha pela TV ou computador, considerado ecolalia tardia, o que pode trazer confusão no momento do diagnóstico entre a criança com deficiência auditiva e a que apresenta Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A análise sobre a dificuldade da linguagem e da comunicação também não é diferente da interação social, para minimizar este problema é necessário muito estímulo. A família precisa pensar em alternativas e buscar acompanhamento médico para que ela consiga se comunicar e interagir com mais eficácia e segurança.

A dificuldade se inicia cedo, não só na família, uma vez que muitos pais não desenvolvem a Libras, por não conhecerem os sinais básicos e até mesmo por não terem descoberto ainda, a presença de surdez na criança; mas, o fato se torna ainda mais complicado, no momento em que ela passa a frequentar a escola, apresentando dificuldade em manter uma comunicação básica com os professores; além, de muitas não serem apresentadas à Libras, pela falta de professor especializado no ambiente escolar, entre outras questões.

Por esse motivo, a terapia fonoaudiológica em crianças que utilizam dispositivos auditivos, é importante com base em métodos voltados para o desenvolvimento da oralidade, como o Aurioral, uma vez que é considerado uma opção significativa para o tratamento das crianças com deficiência auditiva, auxiliando-a a escutar e compreender as diversas linguagens presentes no seu dia a dia (GARCIA et al, 2020).

REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LINGUAS DE SINAIS

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), foi reconhecida pela Lei Federal nº 10.436/2002 e inserida na BNCC, em 2017, com o objetivo de alcançar uma efetiva inclusão social, a fim de facilitar o desenvolvimento educacional, pessoal e social dos estudantes surdos, destacando-se bebês e crianças, e dos não portadores, legitimando assim uma verdadeira conquista social.

A lei citada anteriormente, em seu Artigo 1º reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras) em seu Parágrafo único:

> Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2005, s/p.).

Vygotsky (1993), compreende que o maior problema das pessoas surdas é justamente a comunicação. No caso das crianças surdas, elas não são expostas a sua língua materna o que resulta em dificuldades de socialização e aprendizagem. A BNCC não contempla o ensino de Libras na Educação Infantil, o que causa um transtorno ainda maior à essas crianças.

Porém, em relação à Educação Básica o documento encontra-se baseado em princípios éticos, políticos e estéticos relacionados às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Por isso, a necessidade de adaptar o material pedagógico ao ensino de surdos, levando-se em consideração que a língua é de modalidade visual-espacial.

Os eixos procuram trabalhar as temáticas do ponto de vista das atividades pedagógicas, conhecendo as principais dificuldades encontradas pelas crianças surdas durante a escrita da Língua Portuguesa, observando que os surdos apresentam um grande grau de dificuldade no processo de compreensão dela. Por isso a necessidade de se trabalhar o bilinguismo, Libras como (L1) para surdos e português (L2) de forma concomitante.

Ainda, estão previstas competências da área de linguagens, desenvolvendo a linguagem verbal (oral ou visual motora, como a Libras e a escrita), além das linguagens corporal, visual, sonora e digital voltadas para a comunicação, o compartilhamento de informações e o entendimento mútuo (BRASIL, 2017).

As crianças surdas necessitam de uma educação voltada para a compreensão de imagens, de ações voltadas ao cotidiano, às dinâmicas socio interacionais, simbólicos, entre outros, favorecendo a formação desse estudante. Por isso, de acordo com Perrenoud é essencial ressignificar o planejamento para: “organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas” (PERRENOUD, 2001, p. 28).

Ainda: “a surdez em si não influencia o desenvolvimento socioemocional da criança; tudo dependerá das pessoas que participam do seu dia a dia e o que fazem para que essa criança progrida em linguagem, sociabilidade e comunicação” (MAINIERI, 2011, p. 88).

Os documentos oficiais que a língua de sinais é um elemento identificador dos surdos, pertencendo a sua comunidade, cujas competências linguísticas e cognitivas são eficazes e eficientes, permitindo que eles constituam uma comunidade linguística diferenciada perante o restante da sociedade (MAINIERI, 2011).

Além da BNCC, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica trazem a importância da utilização e acesso ao ensino de Libras para as crianças com deficiência auditiva para que: “tenham o conhecimento sobre Língua Portuguesa e de sinais, Letras e Linguística, compreendendo que tais conhecimentos são fundamentais para a qualidade do atendimento” (BRASIL, 2013, p.14).

O documento discute também a necessidade de um intérprete para auxiliar o professor que não poderá utilizar duas línguas distintas para interagir com as crianças surdas e ouvintes ao mesmo tempo. Porém, é importante que a criança seja fluente nesta língua para que ela possa ter acesso às informações.

Trabalhar o bilinguismo torna-se uma metodologia de ensino para tornar acessível duas línguas ao mesmo tempo. Pesquisas demonstram que utilizar esse tipo de proposta como adequada para desenvolver as crianças surdas, uma vez que a língua de sinais é considerada como natural, assim, deve-se trabalhar em conjunto a Libras e a oralidade, ao mesmo tempo (CALDAS, 2008).

A formação do profissional também é essencial para promover o desenvolvimento da criança com deficiência auditiva, pois, muitas vezes ela está em processo de aquisição da língua de sinais, sendo o intérprete sua fonte de aprendizado. Neste contexto é possível dizer que essa questão sofre influências até da regionalidade, em que muitos sinais básicos são usados de forma distinta dependendo da região e da comunidade em que se encontram.

Porém, é necessário deixar claro que apesar de muitas vezes existir a presença do professor intérprete, a real necessidade da criança surda é desenvolver a autonomia. Desta forma, é preciso desenvolver metodologias e estratégias que contribuam para a sua compreensão auditiva, e trabalhar o bilinguismo é uma das possibilidades.

DIFICULDADE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO TOCANTE A LIBRAS

Inicialmente, os profissionais intérpretes atuavam no ambiente escolar por conta da questão religiosa; além disso, estes eram integrantes das próprias famílias que sabiam Libras ou que apresentavam certa fluência em relação a língua. Essa situação começou a trazer questionamentos em relação a atuação profissional, pois, as famílias e a igreja católica possuíam um entendimento assistencialista sobre o assunto (AMPESSAM et al., 2013).

Com isto, os profissionais Tradutores e Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (TILS), passaram a ser questionados sobre a necessidade de formação específica para trabalhar com o estudante surdo.

O Ministério de Educação e Cultura (MEC), bem como a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), trouxeram a discussão e a importância de aprofundar conhecimentos em cursos voltados tanto a Língua Portuguesa quanto a Língua Brasileira de Sinais, integrando estas duas, a fim de contribuir com a qualidade do ensino e possibilitar equidade de comunicação para todos.

Quadros (2007), relata que para ser intérprete é preciso dominar as duas línguas, neste caso, a Língua Portuguesa e a Libras. Ainda, é preciso conhecer a língua de forma ampla e saber aplicá-la no dia a dia do ambiente escolar para que o estudante possa aprender os conteúdos dos componentes curriculares em igualdade de condição.

Ou seja:

> A formação deve contribuir para que os alunos (futuros tradutores e intérpretes) percebam e analisem um texto para além das palavras, apreendendo seus sentidos. Obviamente os modos de realizar essa tarefa são diferentes para tradutores e intérpretes já que envolvem modalidades diferentes de línguas. Após a compreensão ampla da mensagem (percepção dos sentidos), é necessário que o aluno seja capaz de reproduzir a mensagem. Com o foco na manutenção dos sentidos originais, ainda na língua de origem, ele deve ser levado a

> depreender sentidos. Só então é que deve ser incentivado a reexpressar a mensagem na língua alvo, deixando a correspondência entre palavras e buscando a correlação de sentidos entre as línguas. Esse processo é semelhante tanto para tradutores que atuam sobre textos escritos quanto para intérpretes que atuam sobre segmentos orais. A essa vivência prática de modos de versar de uma língua para outra, se deve somar a formação teórica sobre as línguas, sobre aspectos linguísticos e culturais entre outros (2003 apud LACERDA 2009, p. 20).

Assim, questões sobre a formação desse profissional encontram-se pautadas na legislação com base no Decreto nº 5626/2005 (BRASIL, 2005).

Antes, a formação ocorria desta forma: "até o Decreto nº 5.626, não se falava em formação específica para esse profissional em instituições de ensino, e essa tarefa estava reservada às associações de surdos" (LACERDA, 2009, p.30). Com a legislação específica o trabalho do intérprete ampliou-se para um status mais condizente com a profissão:

> O artigo 17 afirma que essa formação do tradutor e intérprete de LIBRAS-língua portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de tradução e interpretação, com habilitação em LIBRAS-língua portuguesa. Esse artigo indica o reconhecimento da profissão em igualdade com os tradutores e intérpretes de outras línguas e o reconhecimento da importância dessa formação ser realizada por meio de curso superior, até então pouco frequente na área (LACERDA, 2009, p. 24).

Com essa situação, houve a necessidade de se criar cursos profissionalizantes, de extensão universitária e formação continuada sendo gerenciadas por diversas instituições tanto públicas quanto particulares, ligadas as Secretarias de Educação (BRASIL, 2005).

Os cursos devem ter a intenção de aperfeiçoar o uso da língua, assim como apresentar outras culturas e os aspectos que as envolvem, como as peculiaridades interpretativas na sala de aula, quando trabalhadas em diferentes contextos (LACERDA, 2009).

O Prolibras, foi um programa criado para a profissionalização do tradutor e intérprete de Libras, com base no Decreto nº 5625/2005, Artigo 20, no qual a primeira avaliação não era no formato escrito. O conteúdo exigido envolvia questões sobre os sinais relacionados a Língua Portuguesa sem levar em consideração a regionalidade.

Com o programa, houve a certificação de Instrutores e Tradutores Intérpretes tanto a nível médio quanto superior. As Secretarias de Educação, dentro desse contexto, estão cada vez mais exigentes baseadas na legislação e desse modo exigem a licenciatura para trabalhar nesta área:

> Desta forma, as secretarias de educação consideram estar desenvolvendo diretrizes adequadas ao exigir a formação pedagógica (nível superior), visto que este profissional vai compor o quadro de funcionários das secretarias de educação e que em suas normas exigem esta formação para os profissionais que atuarão diretamente com alunos em sala de aula (ALBRES, 2015, p. 46).

A licenciatura também deve ocorrer junto aos professores uma vez que: "consideramos o intérprete como novo agente a se enquadrar nesse grupo, visto que ativa diretamente como o alunado" (ALBRES, 2015, p. 28).

Nesse sentido, é fundamental para desenvolver o estudante surdo, em especial, no processo de aquisição da Libras, em que o intérprete aprende e ensina ao mesmo tempo.

Por esse motivo, considerar a regionalidade em relação aos sinais, pelo menos os básicos,

é de suma importância para considerar as diferentes culturas, que se inserem a comunidade surda.

A Constituição Nacional de 1988 tem em seu Artigo 208: "O atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/1996, trouxe em seu Artigo 58 questões relacionadas a inclusão como: “a modalidade de educação escolar na rede regular de ensino, para os educandos portadores de necessidades especiais”.

Por isso, a regionalidade voltada para a questão dos sinais é de suma importância com relação ao tema. Ao se aprender sinais que ocorrem na comunidade local e se deparar com sinais desconhecidos de outra cultura, sem haver os devidos cuidados, pode resultar em uma compreensão equivocada de que o sinal do outro grupo estaria errado (AMPESSAM et al., 2013).

Com isso, é importante se preocupar com o desenvolvimento do estudante a sua aprendizagem em Libras; questões como a comunicação entre pessoas de diferentes regiões e em qual dimensão se tem em termos de espaço, localidade e comunidade (AMPESSAM et al., 2013).

No caso dos adultos, essas diferenças já são perturbadoras, em especial na aprendizagem do idioma. E para a criança, não seria mais angustiante ainda? E a ausência de vocabulário e de sinais diversos e desconhecidos?

Isso pode ocorrer tanto em sala de aula, quanto com só próprios professores e profissionais envolvidos, e dependendo da sua formação, pode ser que ocorra dificuldades no momento das interações sociais.

Por esse motivo, diferentes metodologias devem ser pensadas e repensadas no tocante as estratégias a serem trabalhadas junto as crianças, uma vez que os conteúdos são geralmente os mesmos, mas, as formas de aplicação devem contemplar a todos os estudantes com base em metodologias ativas (FELIPE, 2003).

Ainda, é preciso utilizar as variações durante o ensino e aprendizagem da Libras. O programa Prolibras, por exemplo, apresenta pessoas da comunidade surda que são fluentes, muitas vezes, porque desenvolveram a mesma desde a infância, mas, que no momento da avaliação encontra-se com uma variedade enorme de sinais, desconhecidos muitas vezes.

Para quem trabalha com a Libras, destaca-se o Capítulo I - Princípios fundamentais, trata no Artigo 4, do reconhecimento que o profissional deve possuir sobre a sua própria proficiência no momento de aplicar seus conhecimentos em sala de aula, em especial na Educação Infantil, uma vez que infelizmente mitos professores ainda não tem esse tipo de formação (QUADROS, 2009).

No Capítulo III, ainda sobre a responsabilidade desse profissional, o Artigo 9 compreende que o profissional precisa considerar os diferentes níveis tanto da Libras quanto da Língua Portuguesa; em seu Artigo 11, discute a respeito da manutenção e especificidade das duas línguas envolvidas, estando pronto para aceitar e aprender diferentes sinais de diferentes culturas; e no Artigo 12, o esforço e reconhecimento dos tipos de assistência a pessoa surda, atendendo as suas reais necessidades.

No Artigo 13, Capítulo IV, traz a necessidade de compartilhar conhecimentos entre profissionais

e professores a fim de adquirir novos conhecimentos e desenvolver a expressão, a interpretação e a tradução como é o caso do ensino colaborativo; e deixar claro que a não inclusão dos surdos pode ocorrer junto a própria sociedade que não reconhece a surdez e a importância de comunicação entre eles (QUADROS, 2009).

A ideia é atingir a equidade das pessoas surdas, para que desde criança elas consigam se comunicar plenamente. É fundamental a preocupação dos profissionais nesse sentido, fazendo com que a criança interaja em duas línguas desde cedo.

Rodrigues e Prado (2018, p. 81), ainda relatam: “essa defasagem linguística resulta na dificuldade de acesso às informações, aos saberes valorizados socialmente e, consequentemente, na exclusão social dos indivíduos surdos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando nas crianças surdas que frequentam a Educação Infantil, é preciso buscar momentos de convivência produtiva, para que além do aspecto formativo, no sentido da promoção de debates em momentos coletivos, trazendo também as contribuições dos familiares com os profissionais, garantindo o desenvolvimento das crianças nesta etapa escolar.

O desenvolvimento das crianças surdas pode ocorrer a partir do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), e deve ser contemplado a partir do uso das tecnologias assistivas, como laptop, softwares de comunicação, teclado adaptado, alfabeto em braile, máquina em braile, dentre outros que facilitem o processo.

Quanto a formação docente e o trabalho do intérprete, é preciso repensar nas práticas a fim de que se consiga contemplar as especificidades, seja na língua materna (Libras) para a criança surda, quanto a sua compreensão e interação na Língua Portuguesa.

Os cursos sejam em nível de graduação, pós-graduação, ou extensão não tem trazido o aperfeiçoamento da língua, o conhecimento da cultura e os aspectos que a envolvem, assim como as peculiaridades da interpretação no ambiente escolar, já que são diferentes quando trabalhadas em diferentes outros contextos.

As possibilidades de desenvolvimento das crianças surdas com base nessas tecnologias na etapa da Educação Infantil, são enormes, não havendo a necessidade de um professor intérprete, mas, pelo menos de professores que utilizem estratégias e procedimentos adequados.

REFERÊNCIAS

ALBRES. N.A. **Intérprete Educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva**. São Paulo: Harmonia, 2015.

AMPESSAM, J.P.; GUIMARÃES, J.S.P.; LUCHI, M. **Intérpretes educacionais de LIBRAS: orientações para a prática profissional.** Florianópolis: DIOESC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso 15 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448- diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=3019. Acesso 13 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Portaria normativa nº 13. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC. 2007.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso 15 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 04/2009. **Institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasil, 2009.

CALDAS, A.L.P. **Um olhar sobre o universo dos surdos.** In: MEDEIROS, Isabel Letícia (Org.); MORAES, Salete Campos de (Org.); SOUZA, Magali Dias de (Org.). **Inclusão Escolar: Práticas & Teorias.** Porto Alegre: Redes Editora, 2008, p. 143-154.

FELIPE, T.A. **A função do intérprete na escola e na escolarização do surdo.** In: **Congresso Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões – Seminário Nacional do Ines, 8**; Congresso Internacional do Ines, 2, 2003, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Ines. p.87-98. 2003.

FERNANDES, T.F.S. **Os Programas de Implante Coclear do Brasil e o Serviço Social.** 2016. 169 p. (Doutorado em Fonoaudiologia) – Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2016.

FRIGOTTO, G. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. In Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011.

GARCIA, T.M.; JACOB, R.T.S.; MONDELLI, M.F.C.G. **Speech perception and quality of life on open-fit hearing aid users**. J Appl Oral Sci, Bauru, v. 24, n. 3, p. 264-270, May-Jun 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1678-775720150321. Acesso 11 out. 2023.

GUAREZI, R.C.M.; MATOS, M.M. **Educação à distância sem segredos.** Curitiba: Inter Saberes, 2012.

LACERDA, C.B.F. **Intérprete de LIBRAS: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LODI, A.C.B; LUCIANO, R. de. T. **Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais**. In: LACERDA, C.B.F de. LODI, A.C.B. (Orgs). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

MAINIERI, C.M.P. **Desenvolvimento e aprendizagem de alunos surdos: Cognitivo, afetivo e social.** Curitiba: IESDE, Brasil S.A, 2011.

MANZINI, E.J. **Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados**. In: E**nsaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas.** Brasília: SEESP/MEC, p. 82- 86, 2005.

NASCIMENTO, S.V. **Políticas públicas para Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil.** IFRJ. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. PUCPR, 2015.

NUNES, L.R.D'O.P.; et al (Org.). **Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência**. São Paulo: ABPEE, 2011.

REGO, T.C. VYGOTSKY: **uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. 17. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

QUADROS. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa**. 2.ed. Brasília: MEC; SEESP, 2007.

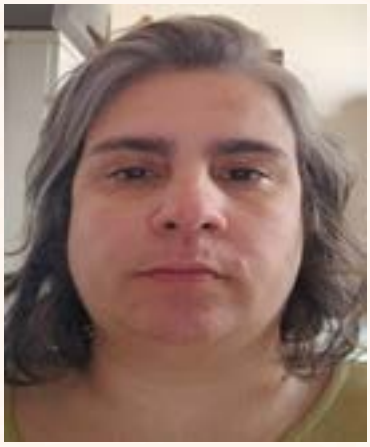
RODRIGUES, S. PRADO, R. **O Ensino de Libras como Segunda Língua para Crianças Ouvintes na Escola Regular: Um Possível Caminho para a Inclusão de Alunos Surdos.** In: LIMA, Neusa Rejane Wille et al. (Orgs.). Ponto de Vista em Diversidade e Inclusão, v.04. Rio de Janeiro, 2018. Cap. 10, p. 81-85.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WOLL, B**. Development of signed and spoken languages.** In: Gregory S, Knight P, McCracken W, Powers S, Watson L. Issues in deaf education. London: David Fulton Publishers; 1998. p. 58 – 68.

ZULIAN, M.S.; FREITAS, S.N. **Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo**. Cadernos de Educação Especial / Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação / Departamento de Educação Especial / Laboratório de Pesquisa e Documentação - LAPEDOC -. Vol. 2 (2001) - Nº 18 (2001) - 112 p. - Santa Maria. Disponível em: http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2001/02/r5.htm. Acesso 17 out. 2023.

A IMPORTÂNCIA DA LUDOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



THE IMPORTANCE OF LUDOPEDAGOGY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

SUZANY PEPICELLI
Graduação em Pedagogia pela faculdade UNAR- Centro Universitário de Araras, SP em 2007; Pós-Graduação eu Neurociência e Aprendizagem pela faculdade XV de Agosto em 2015, São Paulo- SP; Pós-Graduação em Ludopedagogia pela Faculdade XV de Agosto em 2015, São Paulo – SP;email suzanyp@yahoo.com.br.

RESUMO

A Educação Infantil constitui-se em um espaço de aprendizagem que busca favorecer o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, socioafetivas e intelectuais da criança. Muitos são os estudos que vêm sendo realizados a respeito da infância, disto emergem novas concepções em relação ao desenvolvimento da criança e, principalmente, à forma como ela constrói seu conhecimento. É nesta safra que a ludicidade se insere com o objetivo de promover, com espontaneidade, atividades de caráter didático-pedagógico levando a criança a desenvolver-se em amplos sentidos. É importante que o educador da infância, conheça bem os conhecimentos específicos a área, tais como: as fases do desenvolvimento infantil, as diferentes linguagens, os conhecimentos escolares específicos de cada faixa etária e acrescente o lúdico nos programas educacionais a fim de tornar a sua prática pedagógica em momentos de prazer e significação. Consciente, então, da importância de aplicar, com abundância, as brincadeiras e os jogos nas atividades educacionais da criança, o profissional competente saberá criar estratégias e situações que gerem aprendizagens mais interessantes usando recursos lúdicos no processo de ensino aprendizagem. Por meio das atividades lúdicas, a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo, aceita a existência dos outros, estabelece relações sociais, constrói conhecimentos, desenvolvendo-se integralmente.

ABSTRACT

Early childhood education is a learning space that seeks to foster the development of children's psychomotor, socio-affective and intellectual skills. Many studies have been carried out on childhood, from which new conceptions emerge in relation to children's development and, above all, the way in which they construct their knowledge. This is where playfulness comes in, with the aim of spontaneously promoting activities of a didactic-pedagogical nature, leading children to develop in broad senses. It's important for early childhood educators to be familiar with the specific knowledge of the area, such as: the stages of child development, the different languages, the school knowledge specific to each age group, and to add playfulness to educational programs in order to turn their pedagogical practice into moments of pleasure and meaning. Aware, then, of the importance of applying abundant play and games in children's educational activities, the competent professional will know how to create strategies and situations that generate more interesting learning using playful resources in the teaching-learning process. Through playful activities, children communicate with themselves and the world, accept the existence of others, establish social relationships, build knowledge and develop fully.

KEYWORDS: Play; Strategy; Learning; Childhood.

INTRODUÇÃO

A Educação infantil corresponde à educação ministrada desde o nascimento até os 6 anos. Considerada indispensável, ela oferece os fundamentos do desenvolvimento da criança num aspecto físico, psíquico, cognitivo e social (FREIRE, 2006).

Afirmam o lúdico como uma das maneiras mais eficazes para envolver os alunos nas atividades da Educação Infantil, pois o brincar está intimamente ligado à criança e seu desenvolvimento motor. O lúdico tem sua origem na palavra “ludus” que quer dizer “jogo”. Se achasse confinado em sua origem, o termo lúdico estaria se referindo ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. É muito importante aprender com alegria. Enquanto se divertem, as crianças se conhecem, aprendem e descobrem o mundo. Os jogos e brincadeiras propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio, da atividade lúdica (BARELA, 1999).

O lúdico na Educação Infantil pode ser trabalhado em todas as atividades, pois é uma maneira de aprender/ensinar, despertar o prazer e, dessa forma a aprendizagem se realiza. No entanto, o verdadeiro sentido da educação lúdica só estará garantido se o professor estiver preparado para realizá-lo, tendo conhecimento sobre os fundamentos da mesma (LIBÂNEO,1996).

As crianças experimentam desejos impossíveis de serem realizados imediatamente, para resolver essa questão à criança envolve-se num mundo imaginário onde os desejos não-realizáveis podem ser realizados. O brincar da criança é então a imaginação e ação sempre imitando o adulto ou outra criança. Do ponto de vista do desenvolvimento da criança, a ludicidade traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas, ajudando-as no seu desenvolvimento em relação à sociedade (Queiroz, 2006).

O repertório motor do ser humano passa por transformações ao longo de seu desenvolvimento na vida. Tradicionalmente, este processo de transformação tem se dividido em estágios, por exemplo, de aquisição e de refinamento das habilidades motoras, e as alterações cognitivas envolvidas neste fenômeno.

O elemento principal da aprendizagem é a transmissão de informação do conteúdo a ser ensinado. A aprendizagem de valores, habilidades, atitudes em geral, e de padrões de comportamentos determinados culturalmente ocorre muitas vezes a partir de processos de modelagem e imitação (MIRANDA, 2009). Habilidades motoras passam pelo longo caminho do “inexperiente ao habilidoso”.

Raramente pensa-se na movimentação cotidiana executada por pessoas comuns como andar, correr, pular, tocar piano etc. Então, performances habilidosas não são restritas a apenas algumas pessoas “superdotadas”, mas estão presentes nas ações dos seres humanos nas mais variadas manifestações motoras (BARELA, 1999).

A criança estimulada de forma ampla, por meio da exploração do meio ambiente tem mais chances de praticar as habilidades motoras e, consequentemente de dominá-las com facilidade. Até algum tempo atrás as experiências motoras vivenciadas espontaneamente pela criança e suas atividades diárias eram suficientes para que adquirissem as habilidades motoras e se formasse uma base para o aprendizado de habilidades mais complexas.

Durante as últimas décadas, alterações ocorridas na estrutura social e econômica da sociedade, dados os processos de modernização, urbanização e inovações tecnológicas, têm proporcionado mudanças nos hábitos cotidianos da vida do homem moderno. Nessas condições, crianças em idade de Educação Infantil são geralmente relegadas a brinquedos, na maioria das vezes eletrônicos, ou a atividades desenvolvidas em pequenos espaços, que limitam aventura lúdica e experimentação ampla de movimentos (NETO, 2006).

O estudo em questão permite compreender que o lúdico é significativo para a criança conhecer seus limites e construir seus conhecimentos. Por meio do lúdico podemos conseguir uma educação de qualidade, que possa ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, especialmente às da faixa etária de 0 a 6 anos de idade, considerada essa fase importante para o desenvolvimento futuro do ser humano (BENITEZ, 2008).

As brincadeiras podem ser consideradas como a principal atividade da criança, independente, de sua cultura, do momento histórico, e do meio ao qual está inserida. Brincando-a se apropria de inúmeros conhecimentos, onde ocorrem importantes mudanças e transformações em seu desenvolvimento psicossocial, emocional, intelectual, cognitivo e motor.

O brincar é para a criança uma fonte de descoberta de valor incalculável, pois, enquanto brinca, vivencia o lúdico de forma significativa produzindo no cérebro uma atividade intensa marcada pelo prazer que, por sua vez, desenvolve o senso de companheirismo, afirma a personalidade, proporcionando a criança a descoberta do seu próprio “eu”.

Brincando ela aguça o imaginário, desperta ideias e contribui para o desenvolvimento intelectual e criativo. Kishimoto (1997, p. 38) “Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a

brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar".

A brincadeira é, sem sombra de dúvidas, uma linguagem natural da criança e é, portanto, de extrema importância que esteja presente na escola desde a educação infantil para que o aluno possa se colocar e se expressar através de atividades lúdicas.

Para Oliveira (1990), as atividades lúdicas são a essência da infância. Mediante a afirmação, compreende-se, portanto, que a educação infantil não pode, de maneira alguma, desvincular as atividades lúdicas do processo de ensino.

Portanto, o espaço escolar se constitui como um importante ambiente favorecedor do desenvolvimento sociocultural, e é na escola que o aluno vivencia experiências e, a partir delas, estabelece interações com o meio.

Podemos entender que a escola é um espaço privilegiado para compreender, valorizar e compartilhar conhecimentos, seguindo uma proposta pedagógica dinâmica que almeje um desenvolvimento eficaz para o processo ensino aprendizagem.

É imprescindível pensar em metodologias que possibilitem ao estudante interagir com experiências, através de práticas educativas desenvolvidas na escola, por meio de atividades que viabilizem uma aprendizagem mais significativa, sabendo que, através dela, é possível ampliar as possibilidades expressivas de cada educando, assim, buscando contribuir para que os aprendizes possam atuar em seu contexto de modo coerente com sua história e seus valores.

Em função disso, todo educador deve interessar-se pela temática e buscar ampliar seus conhecimentos pedagógicos no intuito de aprimorar suas metodologias de ensino. A dificuldade de adaptação, aprendizagem e socialização, apresentada pelas crianças, fazem das brincadeiras um instrumento de trabalho de considerável valor que utilizado corretamente proporciona a criança o gosto pela escola e, em consequência, pelo aprendizado.

Para tanto, a pesquisa buscou, por meio de discussão teórica e exemplos práticos, demonstrar o quanto a ludopedagogia pode contribuir para o ensino aprendizagem na educação infantil, exaltando sua perspicácia em sala de aula assim como destacar sua importância para o desenvolvimento humano, o campo que ela possibilita para a utilização como recursos pedagógico, proporcionando aos educadores uma gama de alternativas para a exploração de atividades didáticas.

Para ressaltar a importância das brincadeiras frente ao desenvolvimento infantil, principalmente no âmbito escolar, buscou-se fundamentar teoricamente esta pesquisa baseando-se nos estudos de Piaget (1932), Vygotsky (1984), Oliveira (1993), Leontiev (1938), Kishimoto (1997 e 2005), Santos (2011), entre outros.

PROBLEMA

Qual a importância da Ludopedagogia na educação infantil?

OBJETIVO

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a ludopedagogia como processo de ensino criativo, descontraído e prazeroso às crianças.

JUSTIFICATIVA

A Educação Infantil constitui-se em um espaço de aprendizagem que busca favorecer o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, socioafetivas e intelectuais da criança. Muitos são os estudos que vêm sendo realizados a respeito da infância, disto emergem novas concepções em relação ao desenvolvimento da criança e, principalmente, à forma como ela constrói seu conhecimento.

MÉTODO

Para a realização da pesquisa utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica que é desenvolvida a partir de material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos". Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida por meio do levantamento de literatura especializada na área e desites da internet. Os autores que embasaram a pesquisa foram: Freire (1996), Tommasi (2011) e Paganotto (2011).

FUNDAMENTAÇÃO

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 ele surge como um instrumento para facilitar o estudo e desenvolver a inteligência. É reabilitado então a partir do século XVI, com ideias de pensadores humanistas como Rousseau, Dewey, Vygotsky, Piaget, entre outros, estes humanistas deixaram importantes estudos sobre o brincar, enfocando principalmente seu valor educativo.

Estudos continuam provando que a atividade lúdica deve ser utilizada em sala de aula como importante ferramenta para o desenvolvimento de habilidades psicológicas, sociais e motoras. Conforme afirma Kishimoto (1997, p 42), "o jogo torna-se uma forma especial para aprender os conteúdos escolares". É brincando que a criança experimenta situações, conflitos e supera desafios, que vão proporcionar, além do próprio prazer de brincar, o seu pleno desenvolvimento.

> Brincar é a primeira conduta inteligente do ser humano. Quando a criança nasce, suas brincadeiras tornam-se tão essenciais como o sono e a alimentação. Portanto, na escola, a criança precisa continuar brincando para que seu desenvolvimento e crescimento físico, intelectual, afetivo e social possam evoluir e se associar à construção do conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo. (SANTOS, 2011, p.12).

Apropriar-se desta importante estratégia ludopedagógica para o processo ensino aprendizagem na educação infantil é transformar o espaço escolar em um ambiente significativo e imaginário onde a criança expresse sua criatividade por meio da interação que estabelece com outras crianças, explorar o lúdico na educação infantil pré-escolar nível II é utilizar os próprios recursos que a criança oferece para enriquecer a prática educativa, propondo a aquisição de novos conhecimentos a partir dos que elas já possuem. O brincar na escola não é apenas passar tempo, mas, sim uma ferramenta que pode ser utilizada para desenvolvimento da aprendizagem.

> O brincar é uma ferramenta a mais que o educador pode lançar mão para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, proporcionando um ambiente escolar planejado e enriquecido, que possibilite a vivência das emoções, os processos de descoberta, a curiosidade e o encantamento, os quais favorecem as bases para a construção do conhecimento. (SANTOS, 2011, p.07).

Os jogos e brincadeiras possibilitam à criança um relacionamento significativo com aprendizagem através do desenvolvimento físico, afetivo, social e intelectual, pois através das atividades lúdicas ela desenvolve a expressão corporal, oral, reforça habilidades sociais, integra-se na sociedade, forma seus conceitos relacionam suas ideias, constrói seu próprio conhecimento, fazendo a ligação com mundo real e constrói seu próprio mundo.

Para Kishimoto (1997, p. 38):

> “Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar”.

Tendo a compreensão de que a escola deve ofertar o que há de melhor para o educando utilizar o lúdico como estratégia metodológica para o desenvolvimento infantil e oportunizar vivencias enriquecedoras que envolvem toda e qualquer situação e materiais, desde que gere prazer.

Ao levar o lúdico para a escola está se promovendo algo diferenciado que ajuda os alunos a resgatar o prazer, mudar sua visão de escola e dar um novo sentido ao processo de aprendizagem, pois trabalhar com as emoções, além de contribuir na concretização de propostas cognitivas que levam a construir conceitos e dominar habilidades, pode transformar as metodologias do ensino. Assim, os jogos, os brinquedos, as brincadeiras e as dinâmicas são as ferramentas indispensáveis para a criação de um ambiente criativo, diferente, inovador e significativo. (SANTOS, 2011, p.12).

O espaço escolar para o desenvolvimento infantil deve ser compreendido com um ambiente dinâmico rico e significativo que favoreça e valorize a autonomia da criança por meio de um processo de ensino que seja interessante e prazeroso para isso é imprescindível que as atividades sejam bem variadas, disponibilizando à criança diferentes possibilidades de expressão, de brincadeiras, de aprendizagens, de explorações, de conhecimentos, de interações.

Para Barros (1996 p. 76) “a brincadeira traz vantagens para o desenvolvimento da criança nos níveis social, cognitivo, afetivo e psicomotor, porque brincando, a criança se comporta além de seu comportamento diário e habitual”. Portanto a brincadeira não deve ser desprezada no contexto

escolar, pois propicia a criança um meio prazeroso de aprender. Ao brincar ela desenvolverá sua própria aprendizagem de forma ativa, por meio da ludicidade realizará sua própria atividade reproduzindo ações que lhes são familiares, construindo seu conhecimento a partir daquilo que já conhece.

> Quando brinca de casinha, por exemplo, a criança atribui sentido aos objetos que utiliza para montar os cenários, similar pessoas e acontecimentos. Essas narrativas fazem sentido para ela, pois são uma projeção de seus desejos, sentimentos e valores, expressando suas possibilidades cognitivas, seus modos de assimilar ou incorporar o mundo, a cultura em que vive. (MACEDO et al.,2005, p 20).

Em conformidade com esse pensamento é que a educação infantil precisa ser constituída em um ambiente saudável e agradável, pois o início da vida escolar de uma criança deve ser marcado por boas vivências, despertando nela o gosto pela escola, para que posteriormente interiorize e compreenda importância desta instituição para o seu desenvolvimento humano e social.

A importância da ludicidade no contexto escolar e na vida diária da criança vai muito além de seu desenvolvimento motor, ela não só contribui para sua formação motora, sensorial, social, como também desenvolverá suas potencialidades psíquicas, neste sentido afirma Vygotsky (1998 p 112) que “a brincadeira cria as zonas de desenvolvimento proximal e que estas proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil”. Para tanto, sua vivência com as brincadeiras deve começar bem cedo, pois segundo Leontiev (1998, p 56).

O brinquedo é a atividade principal da criança, aquela em conexão com a qual ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico do sujeito e na qual se desenvolvem os processos psicológicos que preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Dar-se-á através das brincadeiras o caminho para seu desenvolvimento, que inicia-se na mais tenra infância e segue para toda vida. Afirmam Vygotsky (1998) e Leontiev (1998), o brinquedo tem intrínseca relação com o desenvolvimento infantil, especialmente na idade pré-escolar. Sua aprendizagem nesta idade se dará de maneira mais fácil, onde tudo ainda é novo para os estudantes.

Através das brincadeiras a criança irá se constituindo como ser social.

> A brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito; rompendo com a visão tradicional de que ela é atividade natural de satisfação de instintos infantis {...}. A brincadeira e o jogo de faz-de-conta seriam considerados como espaços de construção de conhecimentos pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica. (QUEIROZ et al.,2006, p. 171).

Neste sentido a brincadeira não deve ser vista como passa tempo pelos educadores, mas como ferramenta de ensino que irá proporcionar um importante salto no desenvolvimento infantil.

Para Piaget (1975, p 47), “os jogos estão diretamente ligados ao desenvolvimento mental da infância; tanto a aprendizagem quanto as atividades lúdicas constituem uma assimilação do real”. Para criança brincar irá colocá-la em situações em que há a necessidade de tomadas de decisões, mesmo que sejam irreais tais situações, produzirá gradativamente seu amadurecimento diante de situações verdades, que futuramente irão permear sua vida adulta. Grolnick (1993, p.44) afirma que:

> Brincar durante a infância e através do ciclo da vida, ajuda a liberar as tensões da vida, prepara-nos para o que é sério e as vezes fatal, ajuda-nos a definir e redefinir os limites entre nós e os outros, auxilia-nos na obtenção de um senso de nossa própria identidade pessoal e corporal.

É importante destacar ainda que ao desenvolver atividades lúdicas em grupo o estudante aprende a respeitar seu próximo e suas individualidades "É através da atividade lúdica que a criança desenvolve a habilidade de subordinar-se a uma regra e dominar as regras significa, dominar o próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo e a subordiná-lo a um propósito definido". (LEONTIEV, 1998, p.139).

Assim será possível sua socialização, afirmação de valores de respeito ao próximo, e sua autoafirmação pessoal. Afirma Cordazzoe Vieira (2007, p 94) que "outro fator que pode ser observado na brincadeira é o desenvolvimento emocional e da personalidade da criança".

Portanto brincando a criança irá desenvolver características não só motoras como cognitivas que poderão fazer parte de sua vida adulta.

> O brinquedo estimula a inteligência porque faz com que a criança solte sua imaginação e desenvolva a criatividade possibilitando o exercício de concentração, de atenção e de engajamento. É um convite a brincadeira, proporcionando desafios e motivação. (FALCÃO; RAMOS 2002, p. 17).

É preciso considerar que maiores serão os resultados obtidos através do uso das ferramentas lúdicas, quanto à aprendizagem, comparado com uma didática que não utilize tais estratégias.

> Ao brincar, a criatividade leva a criança a buscar novos conhecimentos, exigindo do educando uma ação ativa, indagadora, reflexiva, desvendadora, socializadora e criativo, relações estas que constituem a essência psicogenética da educação lúdica, em total oposição lúdica, em total oposição à passividade, submissão, alienação, irreflexão, condicionamento da pedagogia dominadora. (FALCÃO; RAMOS, 2002, p 15).

Tal desenvolvimento não se restringe apenas às crianças que não apresentam dificuldades de aprendizagem sendo indispensáveis, níveis diferentes de competências.

> Na sua influência para com o desenvolvimento infantil o brincar pode ser utilizado como uma ferramenta para estimular déficits e dificuldades encontradas em alguns aspectos desenvolvimentais. Entretanto, os profissionais que lidam com estas crianças devem estar atentos ao desenvolvimento global infantil e não se deterem a aspectos isolados, uma vez que todos os aspectos estão interligados e exercem influências uns para com os outros. (CORDAZZO; VIEIRA, 2000, p. 94).

Ela atua não apenas no sentido do desenvolvimento psíquico, como também na manutenção de sua saúde, ou seja, "a valorização do brincar vem a ser importante estratégia para impulsionar a criatividade e a saúde psíquica do ser humano" Sakamoto (2008, p. 277).

Portanto, torna-se a ludicidade indispensável à saúde emocional e intelectual da criança. Sem dúvida Irá contribuir, no futuro, para a eficiência e o equilíbrio do adulto. As atividades de recreações proporciona autoexpressão e autorrealização.

> A ludicidade, extremamente importante para a saúde mental do ser humano, precisa ser mais considerada, pois o espaço lúdico da criança está merecendo maior atenção, já que o espaço para expressão mais genuína do ser é o espaço do exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos. (FALCÃO; RAMOS, 2002, p. 17).

Trabalhar de forma lúdica não é deixar de apresentar os conteúdos programáticos, mas sim proporcionar a criança uma aprendizagem prazerosa, pois as atividades lúdicas são indispensáveis

para o desenvolvimento físico, emocional e intelectual sadio das crianças.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar faz parte da vida da criança, desde muito cedo ela já desenvolve essa habilidade, que consequentemente irá proporcionar seu desenvolvimento motor, psíquico e social. Através do lúdico a criança desenvolve sua criatividade, adquire conhecimento através das vivências, e relacionamentos com seus semelhantes.

Assim ela consegue se expressar de forma livre e espontânea, aprendendo a interagir e relacionar-se socialmente. Para Vygotsky (1989, p. 87), a "brincadeira no desenvolvimento infantil é um importante suporte para a mente, contribuindo com as diferentes formas de pensar e realizar suas ações simbolicamente". Assim a criança se diverte, raciocina e aprende de maneira simples e descontraída sem perceber cobrança da sua aprendizagem.

Segundo Piaget (1987, p. 6), "brincando a criança é capaz de assimilar o mundo exterior às suas próprias necessidades, mesmo sem se adaptar às realidades que estão a sua volta". Assim como para esses pensadores do desenvolvimento infantil o brincar não é simplesmente um passatempo, mas sim, uma forma de contribuir na formação e no desenvolvimento psicossocial da criança, ajudando-a adquirir comportamentos que lhe servirão de base para o desenvolvimento das suas atividades na vida adulta, sejam elas físicas ou intelectuais, educadores devem ter essas mesma visão do brincar, para a partir desse pressuposto construir sua prática pedagógica com princípios que considerem a verdadeira função da ludicidade como ferramenta de ensino/aprendizagem.

Wallon (1981), em suas pesquisas acerca da construção do ser humano e a contribuição da educação sistematizada, fundamentou suas teorias sobre o desenvolvimento infantil a partir da concepção do ser humano de realidade, visando o materialismo histórico e dialético, acreditando que a relação com a realidade se dá por mediações que permitem o ser humano ser transformado pela natureza e vice-versa.

Dessa forma, a mediação acontece por meio da utilização de instrumentos e signos que possibilitam a transformação do meio e dos sujeitos através da interação social. Essas interações são ações que proporcionam troca de experiências entre parceiros a fim de prepará-los para as ações significativas ajudando-os a solucionar seus problemas.

Um importante mecanismo do brincar no desenvolvimento infantil principalmente de crianças com idade entre 4 e 5 anos (idade esta que devem frequentar o pré-escolar nível II), é o jogo da imitação. A imitação parte do interior da criança por meio de gestos e invenção a fim de expressar sua criatividade. Mas, além da discriminação e da seleção dos objetos, a imitação requer também a invenção pela qual objetiva melhor distribuição das suas funções no tempo e no espaço, estimulando a elaboração de gestos através da prática social.

"A imitação é composta de elementos contraditórios, o automatismo e a invenção, apontando para a necessidade de mediações e sendo relevante à própria emoção" Wallon (1981, p. 106). O

professor deve propiciar essa mediação, para que a brincadeira seja significativa a aprendizagem do estudante.

De acordo com Vygotsky (1989, p. 102), ”a boa aprendizagem é a que faz com que o desenvolvimento potencial se transforme em afetivo real”. A representação como capacidade de criar uma imagem mental é muito importante, pois através dela se cria e promove o desenvolvimento enquanto espécie.

A representação, no desenvolvimento infantil, nasce da imitação e a supera, visto que a representação só ocorre no plano simbólico, enquanto a imitação permanece no plano motor, como por exemplo: a criança se identifica com o objeto, imaginando um que é um outro ser.(WALLON,1981 p. 122).

Através da brincadeira de faz de conta, as crianças realizam esta subjetividade. Utilizando muitas vezes objetos presentes para representar outros que estejam ausentes. Ex: brincar de boneca representando a família; puxar um objeto qualquer como se fosse um carro ou um animal, brincar de luta como se fosse um super-herói, imitar animais usando o próprio corpo; entre outras atitudes que denotam ações presentes em seu dia a dia.

Neste processo, a criança utiliza diferentes meios: como sons, gestos, palavras, frases, postura para representar suas imaginações através de imitações que promovem momentos prazerosos de aprendizagem, onde ela encontra significados já experimentados em seu cotidiano.

Através dos jogos imaginários a criança desenvolve atitudes que lhes seguiram por toda a vida como o sentimento de respeito às pessoas e a regras impostas pelo convívio em sociedade.

> Numa situação imaginária como a da brincadeira de faz-de-conta (...) a criança é levada a agir num mundo imaginário o ônibus que ela está dirigindo na brincadeira, por exemplo, em que a situação é definida pelo significado pela brincadeira o ônibus, o motorista, o passageiro, etc. e não pelos elementos reais concretamente presente as cadeiras da sala onde estão, brincando de ônibus, as bonecas etc. (...) Mas além de ser uma situação imaginária o brinquedo é também uma atividade regida por regras mesmo no universo de faz-de-conta, as regras devem ser seguidas. (OLIVEIRA, 1993, p. 76).

Nos jogos, ao assumir suas funções, a criança se desenvolve emocional e intelectual, pois brincando ela age de modos diferentes de sua idade e de seu comportamento habitual. Trazendo para sua vivencia situações que ocorrem a sua volta com adultos ou não, que para si se concretiza através do faz de conta.

Quando a criança brinca de ensinar com um quadro de giz e seus amigos como se fossem os estudantes, ela cria neste jogo regras de conduta, passando a exigir através do brincar, respeito e conduta em sala de aula, que são atitudes esperadas delas mesmas em seu dia a dia, o que conduz ao aprendizado e socialização.

Pensadores como Vygotsky (1989), e Wallon (1981), consideram que o ser humano se estrutura a partir das relações com o outro. Para o primeiro, “toda função psicológica elevada evidencia essa relação primeiro no momento social, depois no individual através de uma adaptação ativa, assinalando as diferenças individuais”.

Essa adaptação é o processo de introdução das experiências advindas da relação social. É

a saída do que está internalizado, demonstrando as funções que antes estavam ocultas na relação social, estabelecendo entre a criança e o meio, uma esfera de trocas mútuas que condicionam e modelam suas reações. É através das interações que o indivíduo irá se constituir humanamente.

Conforme Leontiev (1991, p. 1360). "[...] a situação objetiva imaginária desenvolvida é sempre, também, uma situação de relações humanas". As experiências e relações com conteúdo sociais são promovidas pelo brincar quando a criança brincando recria e representa funções que se distinguem nas ações e relações presenciadas e vivenciadas em seu meio social.

Não apenas no desenvolvimento infantil como também no trabalho pedagógico, as atividades lúdicas apresentam várias funções na vida das crianças nos seus aspectos sociais e nas Instituições de Educação Infantil. O brinquedo é o suporte que ajuda a criança experimentar e representar situações da vida real e concreta. Segundo Compagne (1989, p. 98), "[...] o brinquedo é um meio e não um fim em si". Ele é, portanto, um estimulador quanto mais suscita a curiosidade, mais desafiador será e maior será a imaginação e a fantasia, tornando possível um maior aprendizado.

Quanto maiores forem suas condições de fantasiar e imaginar maior será a possibilidade de ser um adulto mais ágil, inteligente, criativo, com iniciativa e incentivo para viver e trabalhar, pois terá seu desenvolvimento integral, através das múltiplas e variadas situações vivenciadas através do faz de conta, sendo capaz de tomar decisões mais acertadas.

> [...] o processo de aprender/conhecer/crescer é uma busca constante do novo que estimula a curiosidade e expande a criatividade. Uma relação pedagógica que permite as manifestações das singularidades individuais, nas relações intersubjetivas, compreendendo e valorizando a expressão apaixonada da criança por descobrir e conhecer o mundo em que vive. (GARCIA, 1997, p. 99).

Para que ocorra o desenvolvimento infantil em sua plenitude deve ser consideradas todas as possibilidades que tornem possível tal ato. Portanto a ludicidade não pode ser desprezada, e sim considerada como ferramenta de ensino, por todos aqueles que participam da formação da criança.

Para que o lúdico seja utilizado como recurso pedagógico produzindo bons resultados tanto no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo como no quesito aprendizagem de alunos em idade Pré-escolar nível II (4 e 5 anos) é imprescindível pensar na intervenção metodológica do educador.

O ser humano nasceu para aprender, para descobrir e apropriar-se dos conhecimentos, desde os mais simples até os mais complexos, e é isso que lhe garante a sobrevivência e a integração na sociedade como ser participativo, crítico e criativo.

Em todas as fases de sua vida, o ser descobre e aprende coisas novas pelo contato com seus semelhantes e pelo domínio sobre o meio em que vive.

Independente de cultura, raça, credo ou classe social, toda criança brinca. Todos os seus atos estão ligados à brincadeira. A infância é a idade das brincadeiras, por meio delas, a criança satisfaz seus interesses e necessidades particulares.

Portanto a brincadeira está intimamente ligada à criança. É muito importante aprender com alegria. Enquanto se divertem, as crianças se conhecem, aprendem e descobrem o mundo, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 27) "os jogos

e as brincadeiras propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica".

> Não há como ignorar as inúmeras possibilidades que os jogos e as brincadeiras propiciam ao educador, a utilização de tais recursos potencializa cada vez mais a vivencia no espaço escolar destinado a educação infantil, ao trazer o lúdico para a sala de aula o professor coloca o educando em contato com o universo imaginário o que por sua vez conduz a criança a desenvolver a expansão de sua aprendizagem por meio de um ambiente criativo e dinâmico que valoriza a manifestação demonstrada pela criança enquanto brinca, colocando-a como foco principal em seu processo de desenvolvimento educativo. Sendo assim o papel mais crucial do professor de educação infantil é ajudar as crianças a desenvolver as habilidades de que necessitam para se tornarem aprendizes para a vida, pois o sucesso de uma criança na escola não é previsto por seu conhecimento de fatos específicos ou por sua capacidade precoce de ler, e sim por habilidades que aprendeu a dominar, como ser capaz de esperar, de ouvir e de seguir instruções; de comunicar sentimentos e ideias; de pensar de forma crítica; de ser ágil; e muitas outras. (SCHILLER; ROSSANO, 2008, p.13).

Em sala de aula o lúdico pode ser explorado em todas as atividades, pois é um recurso que possibilita ensinar/aprender despertando prazer e, dessa forma, a aprendizagem se realiza.

No entanto, o verdadeiro sentido da educação lúdica só estará idealizado se o professor estiver preparado para realizá-lo, tendo conhecimento sobre os fundamentos dela. Pois de acordo com Santos (2011, p.21) não é fácil transformar uma realidade e isso não acontece de uma hora para outra, pois as práticas docentes são diversas, as concepções dependem de cada educador, pois os educadores, mesmo lecionando a mesma disciplina e trabalhando na mesma escola difere em suas concepções. Por outro lado, sabe-se que uma mudança só ocorre ao longo de um período e, para que aconteça, é necessário que existam pessoas inovadoras, criativas e capazes de incentivar a busca por novos caminhos que possam levar à transformação.

A educação contemporânea traz muitos desafios para aqueles que nela trabalham e aos que se dedicam a sua causa, não há como estagnar-se em uma única e exclusiva metodologia de ensino é preciso utilizar-se de todos os recursos possíveis para que a escola transforme-se em um lugar especial que desperte na criança a vontade de aprender. Completa Santos (2011. p. 2)

> "Pensar em uma educação significativa e de qualidade é pensar no ser humano em sua totalidade, em seu ambiente, nas suas preferências, prazeres enfim, em suas relações vivenciadas".

A criança de 0 a 5 anos de idade, está apta a aprender por meio de investigações e descobertas e o educador por sua vez tem inúmeros recursos assim como possibilidades para explorar tal potencial através da utilização de jogos e brincadeiras, mas para que tais recursos sejam bem utilizados é preciso que o educador saiba utilizá-los adequadamente para uma educação infantil de qualidade não basta propor uma metodologia lúdica é preciso saber utilizar-se da mesma, tendo ciência de quais objetivos serão alcançados em consonância a utilização de determinado recurso pedagógico, ou seja, não basta propor uma ação é preciso saber o que se pretende atingir com ela.

Educar não se restringe ao repasse de um amontoado de informações o seu significado vai muito além desta função. É instigar na criança a tomada de consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade. É oferecer várias ferramentas para que ela possa escolher, entre muitos caminhos aquele que for compatível com seus valores, com sua visão de mundo e com circunstâncias adversas que cada um encontrará.

Portanto, cabe ao professor oferecer inúmeras oportunidades para que se torne prazerosa a

aprendizagem por meio das brincadeiras. De acordo com Rosamilha (1979, p. 77).

> "A criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, eis aí um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Usemos um pouco mais esse artifício, coloquemos o ensino mais ao nível da criança, fazendo de seus instintos naturais, aliados e não inimigos".

Portanto, cabe ao professor oferecer inúmeras oportunidades para que se torne prazerosa a aprendizagem por meio das brincadeiras. De acordo com Rosamilha (1979, p. 77).

> "A criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, eis aí um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Usemos um pouco mais esse artifício, coloquemos o ensino mais ao nível da criança, fazendo de seus instintos naturais, aliados e não inimigos".

O trabalho a partir da ludicidade abre caminhos para envolver todos numa proposta sócio interacionista, oportunizando o desenvolvimento do potencial de cada um. É muito importante aprender de forma prazerosa, com intencionalidade.

Comenta Sneyders (1996, p. 36) que "educar é ir em direção à alegria". A escola de educação infantil, assim como as demais, deve propiciar prazer e satisfação, tornando-se um ambiente que a criança deseje estar todos os dias.

Neste sentido, compreender que a ludicidade é um recurso que possibilita à criança o desenvolvimento amplo da imaginação, e que é, portanto, mais que uma alternativa metodológica eficiente, por oferecer ao aprendiz a oportunidade de criar, pensar e desenvolver significativamente suas capacidades humanas. "Brincando, ela explora o mundo, constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentido de grupo, ativa a imaginação e se autorrealiza, além de colocar pra fora as suas emoções personalidade e conflitos" (TELES,1997, p.14).

Não apenas as atividades lúdicas, como também quaisquer atividades diversificadas levam ao exercício e o desenvolvimento das inteligências múltiplas. Daí a necessidade de transformar a sala de aula em um ambiente acolhedor, onde se respeite a individualidade e ritmo de cada discente.

As atividades lúdicas são, sem sombra de dúvidas, uma grande aliada do fazer pedagógico, mas para que tal recurso cumpra o seu papel de agente transformador do espaço educativo é necessário mudança de postura por parte dos educadores, uma vez que os jogos e brincadeiras não podem ficar reservados apenas para os horários menos nobres como os intervalos entre uma atividade e outra ou até mesmo para o recreio, mas sim serem incorporados nas atividades diárias de sala de aula por meio de uma renovada ação metodológica, que por sua vez dinamize a prática de ensino, assumindo assim seu importante papel no centro difusor do conhecimento.

O conceito prático de ensino precisa ser revisto, pois uma sala de aula não pode ser um espaço enfadonho e desestimulador, o cotidiano escolar deve ser compreendido por uma ação dinâmica e enriquecedora que possibilite ao aprendiz a expansão dos conhecimentos assimilados ao longo de sua vivência diária.

Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. É aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível

com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. Educar é preparar para a vida. (KAMI, 1991, p.125).

Daí a necessidade de transformar a sala de aula em um ambiente acolhedor, onde se respeite a individualidade e ritmo de cada discente. As atividades lúdicas são, sem sombra de dúvidas, uma grande aliada do fazer pedagógico, mas para que tal recurso cumpra o seu papel de agente transformador do espaço educativo é necessário mudança de postura por parte dos educadores, uma vez que os jogos e brincadeiras não podem ficar reservados apenas para os horários menos nobres como os intervalos entre uma atividade e outra ou até mesmo para o recreio, mas sim serem incorporados nas atividades diárias de sala de aula por meio de uma renovada ação metodológica, que por sua vez dinamize a prática de ensino, assumindo assim seu importante papel no centro difusor do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível observar que, para Queiroz (2006), apesar da brincadeira ser uma prática muito antiga, ainda é muito presente na realidade das crianças. Segundo o Referencial Curricular Nacional, para a Educação Infantil (1998), a brincadeira é entendida enquanto um direito da criança, Queiroz (2006), Cordazzo (2007), Piaget (1977) e Silva (2012), afirmam que ela exerce grande influência sobre diversas áreas do desenvolvimento por intermédio da interação social e a cada vez mais utilizada na educação.

Inicialmente o brincar se desenvolve no meio familiar tendo por objetivo o prazer e a recreação, posteriormente estendendo-se aos pares, comenta Queiroz (2006). Para Cordazzo (2007) o brincar estimula o desenvolvimento cognitivo por meio da simbolização, essa, por sua vez, é grandemente utilizada nas brincadeiras, as quais sempre possuirão regras. Piaget (1997), por sua vez, apresenta quatro estágios do desenvolvimento da prática das regras nas crianças e três estágios do desenvolvimento da consciência da regra, deixando claro que a prática sempre está um passo à frente do desenvolvimento da consciência. O desenvolvimento em questão deve estar sendo concluído em torno dos doze anos.

A ludopedagogia, por sua vez, é um método que busca tornar o processo de ensino criativo, descontraído e prazeroso por intermédio de jogos, brincadeiras e dinâmicas, podendo ser utilizado em qualquer nível de instrução, afirma Carneiro (2007). De acordo com Sobral (2011), tudo pode ser ensinado ludicamente.

Trazendo para a realidade de sala de aula, é possível afirmar que quando o aluno simplesmente ouve o conteúdo ministrado pelo professor não há atenção, é necessário que esse perceba, escute e busque compreender os estímulos que chegam até ele, para se dizer que houve atenção, é necessário que esse “objeto” da aprendizagem interaja com o aluno e induza o mesmo a uma posição ativa, gerando uma modificação na estrutura do processo.

A atenção também é considerada um dos aspectos mais importantes das atividades conscientes do homem, uma vez que essa é determinada pela estrutura da atividade do homem e reflete o

processo que lhe serve de mecanismo de controle.

Dessa forma, é adequado que no ambiente da pedagogia se parta da atenção involuntária para se educar a atenção voluntária, da mesma maneira que convém que se desperte a atenção e os interesses do educando, de forma a tornar o estudo interessante, transformando a atenção voluntária do aprendiz em involuntária.

Na idade escolar, a criança desenvolve tanto a atenção involuntária como a voluntária, tendo que combater a sua considerável distração, de forma que o processo de desenvolvimento da atenção voluntária sofre influência da maneira como se ampliam os interesses da criança e se habitua essa um estudo sistemático.

Nesse período acredita-se que seja mais difícil prender a atenção do sujeito, de forma que, o educador deve empenhar maior esforço para alcançarem o desenvolvimento satisfatório de seu trabalho. Deve-se despertar a atenção do adolescente por intermédio de uma matéria interessante e de uma boa organização e posição da aula, nesse caso, a atenção se tornará maior que a das crianças mais novas. As diferenças individuais também influenciam a atenção, de forma que, a arte de apresentar e sugerir problemas ou tarefas de que sejam aceitas pelo sujeito também exerce influência decisiva na formação da atenção.

Assim, cabe ao educador saber manter a atenção dos alunos a partir da atenção voluntária e involuntária. Tentar educar unicamente por intermédio da atenção voluntária consiste em um empecilho ao desenvolvimento da atenção, contudo, também não se deve tentar utilizar unicamente da atenção involuntária ao construir uma lição, já que isso seria praticamente impossível.

Em síntese, ao educador que busca colaborar com a manutenção e o adequado desenvolvimento da atenção de seus aprendizes, convém atualizar-se constantemente, atentando-se aos diferentes tipos de atenção, refletindo sobre eles durante o preparo das aulas, assim como observando os diferentes estágios do desenvolvimento da atenção e respeitando as particularidades de seus alunos. Cabe ao educador, em primeiro lugar, desenvolver na criança um amplo e bem orientado campo de interesse, sendo a ludopedagogia excelente método que pode auxiliar nesse processo.

Os estudos sugerem efeitos positivos em relação a uma estimulação adequada no período infantil de desenvolvimento das habilidades motoras com o envolvimento da ludicidade, portanto, seja qual for o ambiente, a atenção deve estar sempre voltada para que a criança tenha acesso a um desenvolvimento motor adequado e com atividades lúdicas. A educação física é grande auxiliadora nesse processo, e que os profissionais dessa área devem conhecer o desenvolvimento motor da criança para que possam aplicar atividades que comprovam seu desenvolvimento, sendo necessários mais estudos que verifiquem a influência dos fatores ambientais sobre os padrões das habilidades motoras na infância.

Consideramos que a ludicidade é de fundamental importância para o desenvolvimento das habilidades motoras em crianças, pois através dos jogos e brincadeiras a criança se sente estimulada. Assim também a experiência da aprendizagem tende a se constituir um processo vivenciado prazerosamente. A escola ao valorizar as atividades lúdicas, ajuda a criança a formar um bom conceito positivo de mundo, ajudando no seu crescimento e contribuindo para um bom

desenvolvimento de suas habilidades motoras.

Dessa forma, convém que o educador busque conhecer os métodos e técnicas propostos pela ludopedagogia e os insira em suas aulas, buscando tirar dos mesmos o máximo de proveito.

REFERÊNCIAS

BARROS, Celia S. G. **Psicologia e construtivismo**. São Paulo: Ática, 1996.

CORDAZZO, Sheila T. D. et al **A Brincadeira e suas Implicações no Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento.** In Estudos e Pesquisas em Psicologia. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

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

FERRAZ, O. L.; FLORES, Kelly Zoppei. **Educação física na educação infantil: influênciade um programa na aprendizagem e desenvolvimento de conteúdos conceituais 60,** 2004.

FREITAS, Maria Luisa de Lara Uzun de; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. **Os aspectos cognitivo e afetivo da criança avaliados por meio das manifestações da função simbólica**. Revista Eletrônica Ciências & Cognição. 2006.

GALLARDO, Jorge Sérgio Perez; et al. **Didática de educação física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação**. São Paulo: FTD, 1998.

GROLNICK, Simon A. **Winnicott o trabalho e o brinquedo: uma leitura introdutória.** Tradução: Regina Machado Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

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

LEONTIEV, Alexis N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**.

MACEDO, Lino de et al. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** PortoAlegre, RS. Artmed, 2005.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. **O Julgamento Moral na Criança.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. **Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista**. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, ago. 2006 .

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral.** Lisboa: Editorial Estampa, 1973

SAKAMOTO, Cleusa Kazue. **O brincar da criança: criatividade e saúde**. Bol. - Acad. Paul. Psicol., São Paulo, v. 28, n. 2, dez. 2008 .

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola: Metodologia Lúdicovivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCHILER, Pan; ROSSANO. Joan. **Ensinar e aprender brincando: mais de 750 atividades para educação infantil.** Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SERPA, Andréa. **Avaliação na educação infantil. Presença pedagógica.** Belo Horizonte, MG. N 107, p. 76-79, set./out. 2012.

SILVA JUNIOR, Afonso Gomes da.**Aprendizagem por meio da ludicidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

TANAKA, Priscila J. **Atenção: reflexões sobre tipologias, desenvolvimento e seus estados patológicos sob o olhar psicopedagógico.** Instituto Sedes Sapientiae, Sâo Pualo, 2007

VYGOTSKY, LúriaLeontiv. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1998a. _____ **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar.**

INTERNETÊS: A NOVA LINGUAGEM CRIADA PARA O MUNDO VIRTUAL

INTERNETESE: THE NEW LANGUAGE CREATED FOR THE VIRTUAL WORLD

VIVIAM PATRICIA BUENO
Graduada pela Faculdade Oswaldo Cruz; Cursando Pós-graduação na Universidade Unicesumar, Conclusão em 2001; Professora de Educação infantil na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Com a globalização, o advento da internet e a propagação dos recursos tecnológicos que influenciam o desenvolvimento social nas redes de comunicação, surgiu o fenômeno da circulação instantânea de informações, o qual faz o uso de um vocabulário terminológico que permite uma comunicação rápida e interativa entre os usuários, intitulada como Internetês. Tendo em vista a língua como fonte de ação e interação humana, a pesquisa objetivou principalmente expor as transformações e o dinamismo da linguagem virtual nos contextos mais populares entre os internautas. A atividade verbal humana, a simbologia imagética, o neologismo e a simplificação/abreviação de palavras, são os principais responsáveis pelas inovações na escrita digitalizada presente no ciberespaço. O processo de análise iniciou-se com o levantamento das ocorrências grafo linguísticas retiradas da Web, sendo elas: os textos sincréticos presentes nas redes sociais, mensagens diretas, aplicativos e jogos online. Os resultados das análises são apresentados neste trabalho, que se divide nos seguintes capítulos: Capítulo I: a origem da Língua Portuguesa, partindo das transformações do Latim até a fixação da língua lusa no território brasileiro e a breve história da Internet; Capítulo II: as teorias linguísticas de caráter social, fonético/fonológico, sintático e semântico, em acordo com a linguagem da internet e seus aspectos dinâmicos; Capítulo III: os exemplos colhidos da internet e suas respectivas análises grafo linguísticas investigados a partir das categorias apontadas no capítulo anterior. Os padrões da norma culta são quebrados na exibição das observações, já que o principal objetivo do Internetês é incluir a realidade da linguagem cotidiana no ambiente virtual,

ambiente esse que não dívida, mas sim unifique grupos. Desde os primeiros dialetos que fundiram a língua portuguesa até hoje, a linguagem virtual pode ser considerada a mais respectiva e efetiva no alcance de pessoas e regiões.

PALAVRAS-CHAVE: Internetês; Nova Linguagem; Linguagem grafo linguística.

ABSTRACT

With globalization, the advent of the internet and the spread of technological resources that influence social development in communication networks, the phenomenon of the instantaneous circulation of information has emerged, which makes use of a terminological vocabulary that allows fast and interactive communication between users, called Internetese. In view of language as a source of human action and interaction, the main aim of the research was to expose the transformations and dynamism of virtual language in the most popular contexts among Internet users. Human verbal activity, imagery symbolism, neologisms and the simplification/abbreviation of words are the main factors responsible for the innovations in digitalized writing present in cyberspace. The analysis process began with a survey of graphical linguistic occurrences taken from the web, including syncretic texts present on social networks, direct messages, apps and online games. The results of the analysis are presented in this work, which is divided into the following chapters: Chapter I: the origin of the Portuguese language, from the transformations of Latin to the establishment of the Portuguese language on Brazilian territory and the brief history of the Internet; Chapter II: linguistic theories of a social, phonetic/phonological, syntactic and semantic nature, in accordance with the language of the Internet and its dynamic aspects; Chapter III: the examples taken from the Internet and their respective graph-linguistic analyses investigated on the basis of the categories pointed out in the previous chapter. The standards of the cultured norm are broken in the display of the observations, since the main objective of Internetese is to include the reality of everyday language in the virtual environment, an environment that does not debt, but rather unifies groups. From the first dialects that fused the Portuguese language to the present day, virtual language can be considered the most respective and effective in reaching people and regions.

KEYWORDS: Internetese; New Language; Graph language.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a Língua Portuguesa é uma unidade composta por diversas variantes que apareceram e se transformaram ao longo da história e sofrem um processo contínuo de mudanças, evidenciando as trajetórias dos falantes em determinados contextos que modificam seu idioma, assim como recriam estratégias de comunicação em cada situação de uso. Fazendo-se necessária

a reflexão sobre o papel da linguagem na cronologia histórica e das teorias linguísticas em paralelo ao mundo contemporâneo e as novas tecnologias.

Delimitando as relações comunicativas através da Internet, é observado o desenvolvimento de uma linguagem própria, rica em velocidade e com o poder de atingir simultaneamente uma grande massa da sociedade. O trabalho é de caráter bibliográfico, visa demonstrar as características e facilitações do uso da nova linguagem, o Internetês, nas mídias sociais digitais.

Analisando a história da língua portuguesa e seu processo evolutivo, expus a influência do latim, abordei o surgimento das línguas modernas, investigando o galego português da Idade Média, exibindo a expansão do português decorrente das grandes navegações até a fixação da língua no Brasil, contando com a influência dos povos nativos e demais nacionalidades emigrantes para a construção do português brasileiro.

No que diz respeito ao contexto histórico, também levantei informações sobre o surgimento da Internet e como o acontecimento revolucionou a era da comunicação. Ademais, a Internet se mantém como a grande impulsionadora do mercado mundial, sua versatilidade torna possível a exploração de infinitas áreas de diversas maneiras. Assim, relacionei a linguagem e a Internet como tecnologias vivas, em constante desenvolvimento e transformação, gerando facilidade e se adequando à sociedade e aos modos de vida.

Segui investigando as teorias linguísticas, sociolinguísticas, semióticas e fonéticas/fonológicas como base teórica da pesquisa, tais teorias direcionaram a análise do grafo linguagem do internetês para as questões de variantes linguísticas, da escrita fonetizada e dos neologismos originários da internet.

Enfim, a execução prática da pesquisa foi iniciada a partir da coleta de dados no próprio espaço virtual, explorando os diversos âmbitos e gêneros da web, auxiliando na análise e interpretação dos dados linguísticos obtidos.

Além do interesse pela criatividade e inovação comunicacional e interativa entre indivíduos e grupos no mundo contemporâneo, o estudo da nova linguagem justifica-se pelas seguintes razões: no campo organizacional, pela agilidade e eficiência da comunicação em âmbito igualmente dinâmico e globalizado; no campo acadêmico, pelo esclarecimento de conceitos e teorias difundidos na linguagem virtual de acordo com as experiências reais dos usuários; no campo social, pelo entendimento do internetês como linguagem de “socialização, de integração social e de reprodução cultural”, construindo as identidades sociais. (ESTEVES, 200 p.26),

CONTEXTO HISTÓRICO: A ORIGEM DO LATIM

Estudos anteriores ao século XIX declaram que o latim se derivava do grego clássico e este do hebraico, considerada a língua adâmica ou original. Porém, esses saberes eram embasados apenas em suposições e não apresentaram argumentos ou comprovações científicas como procedemos atualmente.

Devido ao expansionismo europeu essas crenças foram descartadas, pois, houve demasiado interesse nas línguas Orientais as quais eram faladas nas negociações comerciais e colonialistas dos países europeus, principalmente os da península Ibérica.

A partir da obra “De vulgari eloquentia” de Dante, início do século XIV, inicia- se um mapeamento das línguas faladas na Europa, ao perceberem as numerosas semelhanças dentre as línguas europeias com as línguas orientais, como o sânscrito, língua muito antiga que foi falada na Índia, pesquisas foram sendo aprimoradas e intensificadas, nascendo assim, a Linguística Histórico-Comparativa no século XIX. O estudo comparatista consistia em comparar e, sobretudo organizar as línguas em seções, com as famílias representadas por uma árvore como as produzidas na genealogia familiar, e assim, representar as subdivisões de uma mesma raiz e, em cada qual, especificar os ancestrais comuns. Com isso, fazia-se possível identificar a origem da língua atestada, bem como compreender e encontrar a família linguística do latim e do grego, até então, consideradas “línguas de cultura”.

Tal fato culminou na oficialização da Linguística Histórico-Comparativa, através do pronunciamento do jurista, filólogo e humanista inglês Sir. William Jones na conferência de 1786 da Sociedade Asiática, publicado somente em 1788.

William Jones afirmou em seu discurso que o sânscrito era claramente próximo ao Latim, ao Grego, ao Proto-germânico e ao Persa (língua falada no Irã), essas relacionadas, por sua vez, ao gótico e as línguas celtas. Sir. Jones enfatizou quão maravilhosa era a estrutura do sânscrito e a grande afinidade que havia com o grego e com o latim, tanto nas raízes verbais como nas formas gramaticais. Assim, com todas essas similaridades entre os três idiomas, supôs que provieram de uma fonte comum já inexistente.

Todavia, houve observações anteriores a do Sir. William Jones sobre essas semelhanças entre as línguas indianas e europeias. Em 1653, Van Boxhorn publicou uma proposta para um proto linguagem para germânico, romance, grego, báltico, eslavo, céltico e iraniano.

Os estudos comparatistas originaram a teoria da família indo-europeia, descoberta nessas pesquisas, e que a mesma fora um “tronco” composto por diversos ramos: o helênico, o germânico, o celta, o românico, entre outros.

O registro mais antigo do latim grafado em Latim Arcaico se encontra em uma fivela de ouro encontrada na Palestrina, aproximadamente no ano de 600 a.C. Nela contém a escrita: “MANIOS MED FHEFHAKED NVMASIOI” que significa: “Manios me fez para Numério”, uma espécie de latim dialetal.

Posteriormente, no século III a.C. começa a surgir o Latim Clássico ou Literário que nasceu do amadurecimento, da melhor elaboração e aperfeiçoamento do latim arcaico e culminou no auge da estética da língua latina.

O Latim Clássico foi cultivado de 81 a.C. a 14 d.C., evidenciado na prosa por Cícero, César e Salústio e, no estilo verso, a força veio de Virgílio, Lucrécio, Horácio, Ovídio e Catulo, sendo ainda carregado de influências helênicas (língua de origem grega) e acompanhado por gramáticos e escritores, com isso, ocorreu a contenção da língua falada popularmente.

O Latim Literário clássico continuou a ser utilizado no setor eclesiástico, século V d.C., e nos documentos de medicina, filosofia, ciência, entre outros, durante a Idade Média até a Idade Moderna. Atualmente ainda predomina no Vaticano, nos

documentos da Igreja Católica e também na botânica, utilizado como adstrato (opção) nas línguas românicas, ou seja, o Latim Clássico é a língua escrita e permanece como base de estudos.

Vale ressaltar que ao lado do Latim Clássico, utilizado na literatura, havia a ocorrência do Latim Culto e do Latim Vulgar; o Latim culto era usado pela classe mais nobre e a alta administração do Império Romano, ou seja, um grupo seleto e pequeno de falantes, diferente do Latim Vulgar falado pela classe popular. O Latim Vulgar era uma variação do Latim Culto com os dialetos locais itálicos e também com influências regionais, rústica e „vulgar" utilizada pela população camponesa, soldados e trabalhadores, assim sendo, a variação se fazia oportuna para a comunicação de romanos e demais povos dominados, como por exemplo: faliscos (Etrúria - região da atual Toscana/Itália); prenestinos (originários de Tróia); oscos (povos da região meridional da Itália-Campânia) e os umbros (habitantes da região do rio Tibre com o mar Adriático).

O latim foi a língua introduzida pela força e imposição do dominador, acabando a se incorporar ou transformar em línguas locais adotadas por vários grupos étnicos da Europa, norte da África e por diversas regiões da Ásia, todas as regiões que foram conquistas territoriais e domínio dos romanos, pelos mais de dez séculos de soberania e existência do Império Romano.

Todo esse processo de domínio e colonização levou à aculturação, ou seja, apropriação de costumes, linguagens e culturas do dominador em detrimento as culturas existentes nos locais dominados pelos romanos e, como forma de aculturamento foi romanizado, isto é, houve a imposição da língua como forma de comunicação entre os povos.

ORIGEM E EXPANSÃO DO IMPÉRIO ROMANO

É essencial contextualizar a história do surgimento de Roma para adentrar a formação do Império Romano. Miticamente Roma foi fundada em 753 a.C. pelos irmãos Rômulo e Remo, príncipes da região de Lácio, deixados as margens do rio

Tibre para sobreviverem ao extermínio que ocorrera com sua família, ordenado por seu próprio tio engajado em apoderar-se do trono. Os gêmeos foram salvos pelos Deuses, amamentados por uma loba e criados por pastores. Já adultos retornaram ao local de origem, usurparam o poder de seu tio e entregaram a coroa ao seu avô Numitor. Ganharam como gratificação terras na região do rio Tibre.

Teorias menos míticas ou lendárias afirmam que Roma nasceu de um povoado de camponeses e pastores habitantes da Península Itálica no século VIII a.C., mais precisamente na região fértil de Lácio. Entretanto, sofreu influências dos povos etruscos, sabinos, samnitas, latinos e vários outros da região.

Nada obstante, a população acreditava nas histórias gloriosas de seus ancestrais, refletindo

no surgimento de um povo dominador que irá auxiliar na construção imaginária de uma sociedade, e isto impulsionará cultural e ideologicamente a construção do Império Romano.

A formação do Império Romano por meio de conquistas e expansão territorial fez surgir a romanização como estratégia de guerra e dominação, tal estratégia se tornou um poderoso instrumento estatal de colonização e civilização dos povos conquistados pelo Império Romano, ao longo dos séculos as populações dominadas tornaram-se romanizadas.

Roma estava em localização geográfica privilegiada, fato que facilitava a navegação e o comércio, e fora durante a monarquia etrusca que aconteceu a formação do exército romano, construções de obras públicas, templos, estradas e sistemas de saneamento.

Com o passar do tempo, Roma se apropriou de praticamente todo o continente europeu, exceto a Germânia, norte da Europa, bem como todo Oriente Médio, praticamente toda a região que deu a formação do Ocidente.

FIM DO IMPÉRIO ROMANO

O Império Romano foi marcado por muitas conquistas, expansões, alianças e pela reputação de um exército bem estruturado. Mas, um reino não vive somente de glórias, no Império Romano não foi diferente, houve muito tumulto, desavenças, insatisfações e discórdias, porém, não apagaram a fama do cobiçado Império de Roma.

Com a meta da expansão, Roma permitiu a entrada de outros povos em suas fronteiras com a intencionalidade de estabilidade na política, na economia e na sociedade, iniciando assim a derrocada do maior império da antiguidade.

O século III ficou marcado por sucessões de problemas, dificultando indicar quais foram os determinantes para o término do Império Romano, dentre os mais relevantes havia a crise econômica, a crise religiosa e a tirania sofrida pelos bárbaros.

No ano de 395 d.C o imperador Teodósio dividiu o império em dois: o Império Romano Ocidental e o Império Romano Oriental. Com a divisão e as crises crescentes surgindo em ambos os impérios, foi possível verificar que a mais profunda crise foi a do império do ocidente, com capital em Roma. No mesmo contexto, o império oriental com capital em Constantinopla vivenciava um momento de prosperidade e evitara as sucessivas crises por ser independente de trabalhos escravista.

A crise deixou o ocidente vulnerável, sendo constantemente afrontados por invasores que viviam às margens do império. Dentre eles estavam os germanos, que eram conhecidos como bárbaros, os romano23s denominavam assim os povos que não seguiam os seus hábitos, religião e conduta.

No século I d.C os germânicos invadiram Roma de maneira cordial. Os romanos não se sentiram ameaçados por necessitarem de mão de obra na agricultura e soldados para o exército do império, então não foram malquistos naquela situação.

Os germânicos eram descendentes do norte da Europa, povos independentes, praticavam

agricultura e pastoreio, faziam objetos de ferro e couro, fabricavam suas próprias armas, não atuantes no comércio, eram relativos ao politeísmo e não possuíam governo central.

Os germânicos chegaram de forma sorrateira, viviam um relacionamento pacificador, houve a mistura de povos, casamentos, culturas, religião cristã, idiomas latinos e, escritos foram aceitos. Com a miscigenação e intercâmbio entre germanos e romanos ganhou-se espaço na agricultura e no exército, contudo tais acontecimentos originariam a ruína de Roma.

No século V os romanos não conseguiram conter os ataques bárbaros, Roma sofreu fortes ataques e pressões provenientes da Ásia; dos hunos, como também de tribos germânicas; dos godos e dos vândalos fazendo com que o relacionamento tranquilo com Roma fosse finalizado.

No ano 476 d.C. os bárbaros, oriundos da Ásia, conseguiram o controle do Oriente Médio, Roma detém apenas o domínio meramente da Península Itálica, o maior império conhecido estava praticamente destruído.

COMO SURGE O NOME INTERNET?

No mundo começaram a surgir novas redes, de modo que a Arpa iniciou seus estudos sobre o conceito de “internetworking”, uma forma de interligação de redes. O dilema da Arpanet se encontrou na incompatibilidade dos protocolos, o NCP deveria ser substituído pelo TCP (Transmission Control Protocol).

Com todas as novidades, algumas universidades buscaram criar suas próprias redes. Em 1979, essas universidades conseguiram apoio da NSF (National Science Foundation) e, em 1981 começa a funcionar a Computer Science Network (CSNet), a primeira rede que teve conexão com a Arpanet e que gerou o TCP/IP. Após um período de três anos a rede se torna independente e a NSF planeja criar uma rede mais ampla. Em 1986, a instituição lança a NSFNet com o objetivo de interligar redes, definindo o termo “internet”. A partir disso, a rede monta uma estrutura de conexões de internet no país e com a chegada dos anos de 1990, a maioria das redes são roteadas para o sistema.

Nessa mesma data, os militares criam sua própria rede, a Milnet, e assim, a Arpanet é extinta. Muitos países começam a aderir à NSFNet e o número de redes roteadas dispara, por essa razão, em 1991 a NSF permite o uso da rede para fins comerciais e a partir de 1995 começa a ser privatizada.

A INTERNET NO BRASIL

Foi em 1988, depois da iniciativa da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) e do LNCC (Laboratório Nacional de Comunicação Científica) de conectarem-se à redes internacionais, que o Ministério de Ciência e Tecnologia cria em 1989 a Rede Nacional de Pesquisas, uma instituição que disponibilizaria serviços de acesso à internet no Brasil. O ponto de partida foi um sistema chamado “backbone”, que interligava instituições educacionais à internet e

mais tarde foram criados “backbones regionais” a fim de integrar instituições de outras cidades. Em 1995, a internet começa a ser comercializada pela Embratel. Desde então, o uso da rede se torna misto, para fins acadêmicos e também para usuários fora das instituições acadêmicas.

MUNDO PÓS-INTERNET

A internet é o meio de comunicação mais utilizado no mundo atualmente. Essa invenção encurtou a distância entre as pessoas e conecta milhares de computadores e celulares. Essas ferramentas quando possuem acesso à internet mudam o cotidiano de uma sociedade. A mudança ocorreu em diversas áreas da vida profissional e social, sendo mais expressivas no trabalho, educação, relacionamentos, comércio e entretenimento.

Esse meio tornou mais rápido e fácil o acesso às informações, pois facilitou a busca por conhecimento, aproximou pessoas e instituições com as mensagens instantâneas, diminuiu a taxa de desemprego com o trabalho por meio de aplicativos, promoveu atividades de lazer com o surgimento de plataformas de música, filmes e jogos, entre outras serventias.

Contudo, apesar de ser muito necessária e transformadora, o uso da internet não diminui as diferenças sociais, por mais que atinja um número elevado de pessoas, a forma que é usada e suas consequências, muitas vezes, não são fatores determinantes para a modificação da condição social dos indivíduos. Outra questão a ser pensada é a privacidade na rede, pois há uma enorme fonte de compartilhamento de dados que, muitas vezes torna-se incontrolável e acaba trazendo prejuízos tanto para a pessoa física, quanto para a pessoa jurídica.

Esse sistema é um espaço de muitas vantagens, mas que precisa ser ponderado por todos que o conectam.

GLOBALIZAÇÃO E REGRAS PARA COMUNICAÇÃO NAS REDES SOCIAIS

A língua sofre constante metamorfose sendo modificada através do tempo de acordo com o falante e com as condições sócio históricas, nas últimas décadas percebemos e vivenciamos as transformações revolucionárias com o avanço da tecnologia, por exemplo: a internet, as redes sociais e a globalização acarretam na necessidade de comunicação ágil e instantânea que se tornou essencial na atualidade.

Informações que outrora demoravam semanas para chegar através de telegramas, cartas ou fax, passaram a ser coisas do passado. Atualmente com o advento da internet, há a possibilidade de apenas com uma palavra-chave acessar informações de qualquer lugar do mundo.

Por meio da tecnologia podemos vender, comprar, aprender ou ensinar um conteúdo, jogar, brincar, trabalhar na comodidade do lar, sem precisar de muito espaço e nos aproximar de forma virtual de pessoas que demoraríamos horas ou dias de viagem.

Todas essas transformações propiciam e levam a necessidade de evoluções para acompanhamento delas, ou seja, há necessidade de atualização e acompanhamento das necessidades surgidas, na internet não foi diferente, com o avanço da demanda, limites de informações, houve a necessidade da formação de uma linguagem para a internet, o conhecido: “internetês”.

A funcionalidade do internetês é dinamizar, facilitar a velocidade de comunicação, por meio da fusão da linguagem taquigráfica, fonética e visual (semiótica). Por ser um mundo virtual formado por sua grande maioria de jovens que passam horas teclando, em longas e intensas conversas em sites de bate-papo, cada vez mais se incentiva e necessita de maior agilidade e rapidez em sua comunicação. Dessa forma, o internetês vem ganhando cada vez mais espaço, levando a estudos e discussões sobre seu uso e abrangência entre os jovens, uma vez que, recorre a uma linguagem grafo linguística, através da abreviação fonética e recursos visuais, que impactam a norma culta.

Com o desenvolvimento de novos métodos de comunicação por meio de diferentes aplicativos, surgiu o SMS/MMMS, para alcançar uma comunicação mais rápida fazendo uso de mensagens curtas delimitadas em até 160 caracteres e fez com que surgisse a linguagem grafo linguística, simbólica, e que faz junção da linguagem taquigráfica e fonética para se adequar a quantidade de caracteres estipulados.

Apresentarei alguns exemplos da linguagem grafo linguística: - Aff: é como um suspiro por falta de paciência, indicando cansaço, insatisfação ou descontentamento; Abs: abraços; Ctz: certeza ou com certeza; Dnd: de nada; Mds: meu Deus; Msg: mensagem;

O USO DA INTERNET NO AMBIENTE ESCOLAR

O uso da internet tem papel fundamental em nossa sociedade, apesar de algumas pessoas ainda apresentarem resistência, os avanços atingidos por meio dessa ferramenta é notório. A tecnologia tem feito parte do nosso dia a dia, cada vez mais somos dependentes e ligados a rede, praticamente todos os equipamentos estão ligados ou conectados a rede, além de que, através de um computador alcançamos o maior número de usuários e estabelecemos uma comunicação, uma interação em questão de segundos.

Todavia, o uso da internet tem criado preocupações no ambiente educacional, já que essa geração da era da informática está cada vez mais dependente da tecnologia, que por sua vez pode e deve ser uma ferramenta nas diversas áreas, sobretudo na educacional. Tal ferramenta pode e deve ser aliada do educador, contudo, há necessidade de uma mediação ou orientação aos alunos de como utilizá-la, para que seja uma ferramenta e não um escravizador das mentes e ações. Essa estrutura peculiar da escrita na internet: palavras abreviadas, siglas, exclusão ou demasiada acentuação gráfica e o uso da representação simbólica para a comunicação nas redes sociais, são exemplos de como uma excelente ferramenta pode se tornar prejudicial, sem as devidas análises, explicações e o ensino de como explorar e conseguir todo o potencial de determinada ferramenta.

Segundo Silva (2010), a informática tem proporcionado uma revolução que já é milenar. Contudo, o advento da tecnologia trouxe muitos progressos que foram atingidos de forma mais

ampla e rápida. Conforme Coscarelli (2003), a internet é essencial para o nosso cotidiano, porém, um questionamento está no ar, quando fazer uso dessa ferramenta no ambiente educacional?

Com surgimento de uma “nova” linguagem, a grafo linguística, que faz o uso constante das abreviações, emoticons e afins por parte dos alunos, pode acarretar a eles uma sistematização desta linguagem. É preciso uma conscientização dos alunos sobre como e onde utilizar a norma padrão e o mesmo para o internetês, esclarecendo as diferenças entre as duas linguagens.

LINGUAGEM VISUAL DA INTERNET

Segundo Joy (2003), a imagem é heterogênea e responsável por relacionar em um mesmo ambiente os signos icônicos, plásticos (cores, formatos, texturas) e linguísticos. A representação da linguagem visual na internet se dá pelo uso de símbolos/ícones que representam determinados conceitos para as pessoas, a partir de experiências visuais e de repertório. Em um mundo globalizado, o reconhecimento e a “leitura por imagens” derrubam as barreiras da língua.

Existe uma manifestação cultural que tem ganhado destaque na internet: os chamados “memes”.

Originalmente, o termo “meme” é um neologismo cunhado pelo biólogo evolucionista britânico Richard Dawkins em seu livro O Gene Egoísta (1976), com o objetivo de identificar os novos “replicadores” não-biológicos, ou seja, replicadores culturais. A palavra “meme” é uma abreviatura – inspirada na palavra “gene” – de “mimeme”, que vem do Grego Antigo μίμημα (“imitação, cópia”; de onde também se originam “mimético” e “mimetismo”). De acordo com Dawkins (2006, p.192), o meme é uma “unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação” ou, em outras palavras, “um gene cultural”.

No contexto da Web, o uso do termo abrange “ideias, brincadeiras, jogos, piadas ou comportamentos que se espalham através de sua replicação de forma viral” (FONTANELLA, 2009b, p. 8) e que, por vezes, são caracterizados pela repetição de um modelo formal básico, manifestando-se por meio de vídeos, frases, “hashtags”, foto legendas, tirinhas, entre outros.

Os memes são realizados de forma lúdica e possuem a pretensão de provocar humor, pela semiótica podemos compreender nos memes como se constroem as relações de referência, ligações contextuais, processos de emissão e efeitos produzidos em um receptor, isto é, como se dá o próprio processo comunicativo.

Compreende-se assim, que a produção de sentido das imagens e símbolos é de natureza interdiscursiva, ou seja, resultante da inter-relação entre diferentes fatores, que poderes de referência eles têm, como se contextualizam, como se estruturam em sistemas e processos, como são emitidos, produzidos, que efeitos podem provocar nos receptores, como são usados, que consequências podem advir deles a curto, médio e longo prazo? Eis aí questões que cabe a semiótica investigar. (SANTAELLA; NÖTH, 2004, p. 76).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolveu e cumpriu o seu objetivo geral, uma vez que se propunha a pesquisar uma linguagem relativamente nova e em expansão, o Internetês; explicando, identificando e apresentando os fenômenos culturais e sociais resultantes na criação de uma modalidade de linguagem, a criação de novos termos e as inovações vocabulares em comparação com a norma culta.

No decorrer da pesquisa me deparei com conceitos novos e que me chamaram a atenção, momento em que passei a pesquisar sobre a formação de neologismos, chegando a compreensão do internetês como linguagem grafo linguística. Para melhor explicar esse fenômeno que testemunhei nos novos dialetos, fui em busca dos conceitos formados nas origens da língua materna, a fim de sinalizar cada transformação e evolução, visto que, a língua viva sofre uma constante metamorfose gerada pelos próprios falantes.

O maior debate encontrado é o motivo pelo qual não há uma regra para a escrita nesse ambiente interativo. E a aleatória manipulação da escrita por todos os usuários, remete-nos à definição já citada neste trabalho: “O internetês é a forma alternativa de grafar o português”, esse arremate oportuniza o entendimento de que o internetês é uma linguagem grafo linguística.

No tocante aos objetivos específicos, a pesquisa cumpriu e atingiu resultados consideráveis, já que se propunha:

Observar os fenômenos culturais e sociais que resultaram na criação de novos termos: Este objetivo foi alcançado, uma vez que apresentei as inovações e transformações sociais como: as navegações, conquistas e colonização de novos territórios, sistematização do português como língua oficial no Brasil, a industrialização e o avanço tecnológico. Todos esses fatores influenciaram em mudanças sociais que levaram a alterações na língua, o que fez surgir e se estabelecer novos termos linguísticos.

Descrever sobre a evolução da língua e aplicação de novos termos na tecnologia: O objetivo fora alcançado, visto que, a pesquisa buscou apresentar todo o processo de transformação semântica, inclusão de léxicos, neologismos por empréstimos, a fonetização na escrita, entre outros aspectos incorporados a linguagem da internet. Este processo abarca o imbricamento de diferentes linguagens (a taquigrafia, a semiótica etc.) na constituição de uma nova vertente, o internetês.

Defender que o emprego de novos termos não desconfigura a língua, e sim a enriquece. Problematizar esta questão possibilita analisar o que algumas pessoas ressaltam, propagam e até mesmo defendem, que essa linguagem pode afetar a língua formal. Todavia, a ciência da Linguagem, linguística, já demonstrou e vem demonstrando que a língua é viva, portanto ela possui seus dialetos. Fica assim bem estabelecido o fato de que o dialeto é distinto à língua e seu uso depende das condições contextuais como: o meio de comunicação, os participantes e a intencionalidade da mensagem criada.

Em síntese, procurei apontar cada inovação ou modificação que leva às mudanças na linguagem em comparação às normas da língua portuguesa. Ficou evidente a influência das ocorrências sócio

históricas na aplicação e surgimento dessa linguagem junto a tecnologia. Uma linguagem própria surgiu e está em franco desenvolvimento para ser utilizada em ambientes virtuais e de interação social, abrangendo cada vez mais adeptos a cada novo jogo, aplicativo e afins.

O resultado e a constatação é que essa nova vertente ou linguagem denominada grafo linguística, não chegou para competir ou substituir a língua padrão ou normativa do Brasil, vale ressaltar que o internetês é uma derivação da língua portuguesa vertente brasileira e que elas podem, sem sombra de dúvidas, e vão caminhar lado a lado. Uma não desmerece ou empobrece a outra, porque cada qual tem a sua história, sua motivação, sua designação e seu uso contextual, devendo haver o respeito entre ambas.

Entendemos que esta pesquisa não tem por intenção esgotar as discussões sobre a temática, mas sim contribuir para que se estimulem novas pesquisas nessa área. A linguagem da internet revolucionou e continuará revolucionando a forma de interação e comunicação entre pessoas do mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** CNE: Brasília, 2001.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>Acesso 16 ago. 2023.

_____. **Lei e Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB). Lei n° 9394/96**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso 06 ago. 2023.

BUENO, J.G.S. **"A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular".** Temas sobre o Desenvolvimento. São Paulo: vol.9, n.8, 2001, p. 21-27.

CATÓLICA ON-LINE. **A Importância da Linguagem Corporal na Educação,** Disponível em: <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosn4v2/17-pedagogia.pdf> acesso 06 ago. 2023.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. **As artes no universo infantil.** 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FREIRE, João Batista. **De corpo e alma: o discurso da motricidade.** 3ed. São Paulo: Summus, 1991.

FERREIRA, Maria Cecília C.; FERREIRA, Júlio R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas.** In: GÓES, Maria Cecília R.; LAPLANE, Adriana Lia F de. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral.** 2ed. São Paulo: Ática, 1995.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1999.

NOVA ESCOLA. **A Linguagem do corpo,** Disponível em: < http://acervo.novaescola.org.br/arte/pratica-pedagogica/linguagem-corpo-429693.shtml> Acesso 06 ago. 2023.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender.** São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

PILLAR, Analice Dutra Pillar. **A educação do olhar no ensino das artes.** 8ed. Porto Alegre: Mediação 2014

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

STAINBACK, Suzan & Willian Satainback. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SEDUC.**Linguagem Corporal Movimento Corporal na Escola** Rodolfo Trechaud Curvo, Disponível em:< http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Linguagem-Corporal-Movimento-corporal-na-Escola--Rodolfo-Trechaud-Curvo.aspx> Acesso 06 ago. 2023.

CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

MAIN CHARACTERISTICS OF CHILD DEVELOPMENT

VIVIAN FERRANTE
Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes (2012); Pós-graduada em Educação Infantil pela IPEMIG (2019); Professora de Educação Infantil no CEU CEMEI Freguesia do Ó, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Na primeira infância os principais vínculos, bem como os cuidados e estímulos necessários ao crescimento e desenvolvimento, são fornecidos pela família. A qualidade do cuidado, nos aspectos físico e afetivo-social, decorre de condições estáveis de vida, tanto socioeconômicas quanto psicossociais. A interação da criança com o adulto ou com outras crianças é um dos principais elementos para uma adequada estimulação no espaço familiar. Os processos proximais são mecanismos constituintes dessa interação, contribuindo para que a criança desenvolva sua percepção, dirija e controle seu comportamento. A família desempenha ainda o papel de mediadora entre a criança e a sociedade, possibilitando a sua socialização, elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Infantil; Família; Escola; Mediação; Interação.

ABSTRACT

In early childhood, the main bonds, as well as the care and stimulation needed for growth and development, are provided by the family. The quality of care, in both the physical and affective-social

aspects, stems from stable living conditions, both socio-economic and psychosocial. The child's interaction with the adult or with other children is one of the main elements for adequate stimulation in the family space. Proximal processes are constituent mechanisms of this interaction, helping the child to develop their perception, direct and control their behavior. The family also plays the role of mediator between the child and society, enabling socialization, an essential element for children's cognitive development.

KEYWORDS: Child Development; Family; School; Mediation; Interaction.

INTRODUÇÃO

A educação infantil refere-se a crianças de zero a seis anos de idade, e a LDB de 9394/96 destaca que essa fase da educação infantil é de extrema importância.

Alguns arquivos desta lei destacam claramente como a criança deve ser assistida nas instituições, e que a finalidade da educação infantil é o desenvolvimento dessa criança de até três anos em creches ou instituições competentes e pré- escolas para crianças de quatro a seis anos. O referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI) também foi e continua sendo fundamental para orientar os professores em tudo o que eles trabalhavam e trabalham com crianças.

Esse referencial trata dessa indissociabilidade que deixa bem claro entre o cuidar e o educar que devem caminhar juntos, pois não tem como uma criança ser cuidada por um adulto sem aprender alguma coisa e o toque de quem cuida, a maneira como essa criança é tratada deixa um vínculo estabelecido entre quem cuida que é o professor e enquanto ele cuida, trocando uma fralda ou dando banho, etc.

Em geral todos os cuidados que o professor tem, durante o dia conversando com a criança e falando corretamente para que ela aprenda a falar certo, faz parte desse processo maravilhoso de interação que existe em poder acompanhar uma criança e ver o seu desenvolvimento tão fascinante por intermédio do trabalho do educador. Fazer um carinho e ensinar à criança alguns movimentos e a maneira de como uma criança é cuidada vai interferir na sua vida e no seu desenvolvimento e dependendo da maneira em que isso acontece pode ser visto de maneira positiva ou negativa, para o resto de sua vida.

Sabemos que antigamente a criança não tinha tantos direitos e ainda era maltratada como forma de punição. Considerada uma semente do pecado, na qual, todas tinham que ser batizadas antes mesmo de entrarem na igreja, porque sem o batismo eram consideradas pagãs.

Elas tinham que ser vigiadas, pois eram tidas como más, e diariamente corrigidas e disciplinadas. Eles não conheciam a área educativa da criança como ciência e sim um conceito religioso da igreja que indicava a doutrinação para tornar a criança boa.

Neste milênio o ensino a educação infantil vive uma nova fase, a infância tem várias fases, e em cada uma delas a criança é protagonista de sua história, um ser com direitos e vontades, que

pode expressar seus desejos e sentimentos.

Antigamente algumas crianças viviam em instituições que tinham como prioridade a assistência social, ou seja, se preocupavam em dar alimentação e vestimenta, oferecendo-lhes um teto para que não ficassem jogadas. Mas com todo esse acolhimento, castigavam as crianças rigidamente e mesmo assim a sociedade achava normal.

A criança é um ser inteligente, mas sozinha não tem autonomia pra tomar decisões e saber escolher o certo do o errado. Dessa forma, necessita que o adulto (professor ou familiar) intervenha nas fases do seu desenvolvimento, estimulando-as, incentivando-as, para que se sintam seguras em cada fase que avançar.

Cabe a nós adultos termos a consciência de que temos uma grande responsabilidade com nossas crianças, de apontarmos e oferecermos os melhores caminhos, as melhores estratégias de aprendizagem, pois futuramente nossas crianças serão os adultos que darão continuidade a nossa história.

DESENVOLVIMENTO SÓCIO AFETIVO

É por meio da troca social que os bebês aprendem sobre si e sobre o mundo. Muitas teorias do desenvolvimento destacam a importância do outro humano para a formação das capacidades e do psiquismo da criança, que existem potencialmente, mas só se manifestarão por meio de uma interação ativa com o meio.

No início da vida do bebê ele e o outro formam um só. Por isso, ele aprende a ver o mundo por meio dos olhos de quem o embala, de quem cuida de atendê-lo. É a partir das vivências com pessoas significativas, que os bebês estarão se formando, criando significados e valores, construindo sua autoimagem, estima e identidade, e desenvolvendo seu potencial sócio-afetivo. A qualidade dos primeiros vínculos poderá mostrar para o bebê um mundo agradável e acolhedor, deixando nele um registro interno de um lugar onde vale a pena viver ou, ao contrário, poderá descortinar um mundo hostil e desconfortável, promotor de inseguranças, o que o fará internalizar um ambiente ameaçador.

Sendo assim, ao longo de seus primeiros meses de vida, o papel do educador consiste em ajudar o bebê a desenvolver um sentimento básico de confiança no mundo. Para isso é preciso construir um vínculo de qualidade, que só será percebido pelo bebê se traduzido em ações e cuidado: o educador deve ser receptivo, reconhecer as características individuais de cada criança, abrir espaços para colo e carinho, atenção, fala suave e sorrisos.

Ao mesmo tempo em que é fundamental a criança ter garantidas suas necessidades, é tão importante viver também situações de falhas ou frustrações durante os cuidados diários que recebe. Essas inevitáveis experiências é que propiciarão a ela a percepção de discriminação, ou seja, de que o “tu” não é o “eu”. Esse marco em seu desenvolvimento acontece por volta dos 6 a 8 meses, e dará início a uma complexidade psíquica que permitirá grandes avanços emocionais e cognitivos.

Nessa idade, o bebê já distingue com clareza as pessoas que lhe são familiares e costuma

ter crises de choro diante de estranhos. É a chamada ansiedade dos 8 meses. Nesse período, as adaptações nos berçários costumam ser mais difíceis, pois os bebês estão em um momento de fragilidade, no qual entram pela primeira vez em contato com a tristeza. Apesar disso, eles já são capazes de guardar a imagem mental das pessoas significativas e já sabem que do mesmo jeito que elas vão, também voltam. O educador poderá ajudá-lo a elaborar melhor o aparecer-desaparecer, o ir-e-vir por meio de brincadeiras como o esconde-esconde, o que aliviará seus temores, transformando desprazer em prazer. O diálogo com as famílias também é fundamental por ocasião da adaptação – em qualquer faixa etária – pois ela servirá de ponte para que se estabeleça uma boa relação entre educador e criança.

TEORIA COGNITIVA SEGUNDO PIAGET

Os princípios que foram base para o trabalho de Piaget (1999) são conhecidos como o conceito da adaptação biológica, portanto, não foram ideias originais. Piaget tomou esse conceito pré-existente e o aplicou sabiamente ao desenvolvimento da inteligência dos indivíduos à medida que amadurecem, da infância até a vida adulta, baseado em sua própria conclusão de que a atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento “total” do organismo.

A teoria de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo classifica o desenvolvimento em quatro etapas, e comprova que os seres humanos passam por uma série de mudanças previsíveis e ordenadas. Ou seja, geralmente todos os indivíduos vivenciam todos os estágios na mesma sequência, porém, o início e o término de cada estágio sofrem variações dadas às diferenças individuais de natureza biológica ou do meio ambiente em que o indivíduo está inserido.

Importante salientar a definição de aprendizagem na concepção de Piaget. Ele separa o processo cognitivo inteligente em duas palavras: aprendizagem e desenvolvimento.

A aprendizagem faz referência a uma resposta particular, aprendida em função da experiência, obtida de forma ordenada (sistematizada) ou não. Já o desenvolvimento seria uma aprendizagem de fato. Responsável, portanto, pela formação do conhecimento.

Para Piaget, a aprendizagem se dá por meio dos processos de assimilação, acomodação e os esquemas.

A assimilação é o processo de absorver algum evento ou experiência em algum esquema. É um processo ativo. Também modifica as informações incorporadas, porque cada experiência assimilada assume algumas das características do esquema utilizado para integrá-la.

A acomodação envolve modificar o esquema em resultado das novas informações absorvidas pela assimilação. Assim, na teoria de Piaget, o processo de acomodação é a chave para a mudança desenvolvimental. Por meio dela, nós reorganizamos nossas ideias, melhoramos nossas habilidades, mudamos nossas estratégias.

A equilibração, segundo Piaget (1999), é a suposição de que a criança que está sempre lutando por coerência, visando a permanecer “em equilíbrio”, visando a chegar a um entendimento

do mundo que faça sentido em sua totalidade. Mecanismo autorregulador, necessário para assegurar à criança uma interação eficiente com o meio

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Do nascimento a aproximadamente 1 ano e meio a 2 anos, a criança encontra-se no que Piaget classificou como período sensório-motor. Nessa etapa do desenvolvimento a criança apresenta uma inteligência prática, sem representação mental ou pensamento, mostrando uma crescente coordenação dos comportamentos perceptivos e motores.

Quanto mais novo o bebê, mais as experiências são entendidas e registradas somente no aspecto sensorial, ou seja, por falta de maturação de seu aparato cognitivo, ele não pode entender ou dar um sentido ao que vive. As vivências são apenas percebidas, sentidas e não compreendidas. É por isso que os sentimentos no presente são tão marcantes e importantes para o seu desenvolvimento saudável, tanto hoje como no futuro.

Sendo tocado e olhado pelo outro, e também por intermédio do movimento e da exploração, o bebê vai construindo conhecimentos. Sua inteligência, nesse momento, é sensorial e motora. Seus reflexos são gradualmente modificados pela experiência e assim, o bebê passa a apresentar movimentos mais eficientes e voluntários, como, por exemplo, quando tenta pegar um objeto intencionalmente.

No recém-nascido a vida mental se reduz ao exercício de aparelhos reflexos, às coordenações sensoriais e motoras de fundo hereditário, que correspondem a tendências instintivas, como a nutrição. Essa atividade atesta, precisamente, a existência de uma assimilação sensório-motora precoce. O recém-nascido assimila uma parte do seu universo pela sucção, o mundo é essencialmente uma realidade a sugar. O mesmo universo se tornará também uma realidade para se olhar, ouvir e, logo que os movimentos próprios lhe permitam, para manipular.

O papel do adulto como mediador entre a criança e o mundo é de fundamental importância para a evolução das suas capacidades intelectuais. Vygotsky (1984) considera que a interação social cumpre uma função essencial de construção das funções psicológicas superiores, tais como: pensamento verbal e memória. É o adulto quem apresenta à criança a sociedade e a cultura do lugar onde vivem, inserindo-a nesse meio de forma que passe aos poucos a conhecer todas as normas e leis de comportamento da sociedade.

DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO

A linguagem é um sistema simbólico básico para os homens e possui duas funções fundamentais: a de intercâmbio social que diz respeito à comunicação entre as pessoas que impulsiona o desenvolvimento da linguagem como um todo e a outra função é a de pensamento generalizante, que ordena o real.

No período de 0 a 1 ano a linguagem é basicamente corporal, visto que, a criança ainda não domina a linguagem enquanto instrumento simbólico, no entanto, o bebê já utiliza de manifestações não verbais. Ele mostra-se inquieto, chora e grita na tentativa de manter uma comunicação com seus cuidadores.

O adulto deve conversar sempre com o bebê, ler histórias e cantar, pois assim estará auxiliando no desenvolvimento da linguagem do bebê que está aprendendo a falar.

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

No seu primeiro ano, conforme já mencionado, o bebê encontra-se na fase oral (segundo a corrente psicanalítica), ou seja, nesse momento de vida o foco de boa parte de suas experiências centra-se na boca. É essa parte a mais sensível, estimulada e estimulante de seu corpo. Do mesmo modo que um cego apreende o mundo pelo tato, o bebê fará o mesmo, só que pela boca. Portanto, pela forma como for alimentado, estará não só ingerindo alimento, mas também toda a gama de sentimentos envolvidos nesse momento. Oferecer mecanicamente uma mamadeira para a criança pode ser o mesmo que não a alimentar emocionalmente. Também é necessário deixá-la levar as coisas à boca, afinal sugar é extremamente prazeroso para ela, e é assim que descobrirá que o mundo é feito de coisas macias, duras, ásperas, moles, frias etc.

Durante essa fase registra-se o início da ocorrência de mordidas, o que não necessariamente é um sinal de agressividade nem motivo para alarme. Para o bebê, as outras crianças são também “coisas” a serem experimentadas, provadas, ou mesmo a serem retiradas do seu caminho.

Devemos enfatizar a importância da ação no primeiro ano de vida da criança. Movimentar-se, mexer e ser mexido, tocar e ser tocado é fundamental para que o bebê se conheça e vá construindo toda uma percepção do seu corpo (imagem corporal) e de suas partes e limites (esquema corporal). Incentivá-lo à exploração e enriquecer suas experiências no ambiente é tarefa do educador, pois assim estará promovendo desenvolvimento.

> “A definição de uma proposta pedagógica para creche ou pré-escola deve considerar a atividade educativa como ação intencional e orientada para a ampliação do universo cultural das crianças, de modo que lhes sejam dadas condições para compreender os fatos e os eventos da realidade, habilitando-as a agir sobre ela de modo transformador”. (OLIVEIRA, 2005, p.48).

Segundo Le Boulch (1987), a educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona o processo de alfabetização; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habitualmente a coordenação de seus gestos e movimentos.

Portanto, queremos chamar a atenção dos educadores para uma prática reflexiva fazendo com que educadores da Educação Infantil compreendam a necessidade de se atualizarem para que possam se conscientizar da importância de desenvolver nas crianças todos os aspectos conectivos, emocionais, sociais, físicos e motor. E que possam compreender sobre a importância da estimulação psicomotora desde a Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Jean Piaget, o conhecimento da criança é gradual, ou seja, à medida que ela cresce e entra em contato com aquilo que a cerca assimila o conhecimento e se adapta. Isso significa que a criança adquire pensamentos e linguagem.

Cada estágio é um contínuo processo de construção do meio que o cerca com aquilo que aprende a realizar, ou seja, a criança vai se desenvolvendo durante cada estágio em meio a processos de dentro para fora.

O professor e outros adultos que convivem com a criança certamente serão os mediadores de suas relações que beneficiarão ou não o seu crescimento sadio. O adulto tem um papel comprometedor e precisa ter clareza sobre como intervir no seu processo de desenvolvimento de modo a contribuir com o mesmo. De nada adianta aplicar programas e tarefas se estas não estiverem em sintonia com a criança. A motivação, as fases do desenvolvimento e o engajamento do adulto precisam estar integrados, tornando o programa eficaz, privilegiando a criança como um ser ativo em nosso mundo. Um agente transformador da nossa sociedade.

Portanto, valorizar a primeira infância e todos que fazem parte dela é o primeiro passo a ser tomado. No momento em que se reconhece a importância desta idade, se é capaz de desenvolver programas de acordo com a mesma, tendo a criança como centro de interesse, sendo tudo voltado a ela, abrangendo o seu desenvolvimento de forma global e unificando todas as áreas, desde o social até o motor.

Os profissionais que atuam com crianças de 0 a 6 anos necessitam desenvolver práticas educativas que considerem todas as dimensões e competências humanas potencializadas nas crianças. Essas práticas necessitam levar em conta o contexto social e cultural em que as crianças e suas famílias estão inseridas

REFERÊNCIAS

BEE, H. **A criança em desenvolvimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora na idade escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1976/1982.

MYERS, David. **Introdução à psicologia geral.** Rio de Janeiro: LTC, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo. Editora Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2005.

PAPALIA, D.; OLDS, S. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1969

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **Representação do espaço na criança.** Porto Alegre: Artmed, 1993.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** 24a . edição Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999

RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C. **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1987.

STONE, L. Joseph; CHURCH, Joseph. **Infância e adolescência**. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

SOUZA, Regina C. de; BORGES, Maria Fernanda S. T. (orgs). **A práxis na formação de educadores infantis.** Rio de janeiro: DP & A, 2002.

SOUZA, Solange Jobim e. **Contribuições da teoria de J. Piaget para a educação pré-escolar.** 1983.

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

REVISTA TERRITÓRIOS

Profa. Dra. Adriana Alves Farias
Editora-Chefe

Editora Educar Rede
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