

REVISTA

TERRITÓRIOS

ISSN - 2596-3309
ISSN - 2596-3295

ARTIGOS



EducarRede

PARCERIAS



Faculdade
Batista
de Minas Gerais

R454

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

629 p. : il. color.

Mensal

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

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino e Aprendizagem.
4. Arte (Educação). 5. Educação Inclusiva. 6. Educação
infantil. 7. Educação ambiental. 8. Incentivo à leitura. I.
Farias, Adriana Alves.

CDD: 370

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

EDITORIAL

A revista territórios apresenta uma perspectiva inovadora! É assim que podemos começar o editorial desta revista em sua edição comemorativa. Território no sentido físico é o lugar em que nos sentimos pertencentes e nos identificamos. De forma análoga, compreendemos que a proposta desta revista também é de proporcionar uma identidade e pertencimento àqueles que pensam suas teorias e desafios para a educação tornando-os autores de seus conhecimentos.

Construir um espaço de autoria para o magistério é de suma importância no contexto atual! Aqui identifica-se as experiências, os encontros e desencontros das mais diversas narrativas de educadores, pesquisadores autênticos em seu fazer educativo. Sendo assim, a Revista Territórios é um espaço em que é possível narrar vivências e sentidos em busca de uma educação de qualidade, constrói-se um verdadeiro território do saber ao qual todos podem sentir-se lidos e narrados como autores, significando e ressignificando os seus fazeres cotidianos.

Desejamos a todos que realizem uma leitura repleta de identificações e ampliações de suas vivências e fica igualmente o convite ao leitor que da mesma forma possa torna-se autor e assim possamos pensar juntos, identificados e narrados o futuro de nossa educação!

Uma boa leitura a todos!

Prof. Ms. Alexandre Bernardo Silva.
Psicopedagogo; Mestre em Educação e Especialista em Gestão da Educação Pública.

CONSELHO EDITORIAL

Alessandra Gonçalves
Alexandre Bernardo da Silva
Alice Barbosa Gomes de Andrade
Ana Paula Ferreira Aureliano Lopes
Andrea Ramos Moreira
Daniela Oliveira Albertin de Amorin
Deyse Valverde de Andrade Kimura
Juliana Mota Fardini Gutierrez
Juliana Petrasso
Marina Oliveira Reis

EDITORA-CHEFE

Adriana Alves Farias

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Daniela Oliveira Albertin de Amorin
Ana Paula Ferreira Aureliano Lopes

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Ana Luiza Ferreira Aureliano Lopes

PROJETO GRÁFICO

Wayship

COPYRIGHT

Revista Territórios. Educar Rede.
Volume 2, Número 2 (Fevereiro,
2020) - SP

ISSN 2596-3309 (Digital)

ISSN 2596-3295 (Impressa)

SITE:

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

Rua João Burjakian 203

Lauzane Paulista- SP

CEP: 02442150

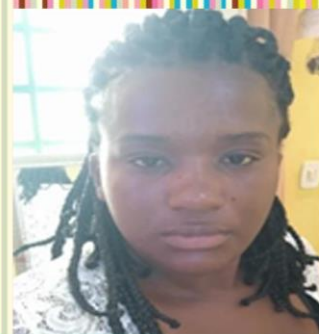
Revista sem fins lucrativos.
Publicação Mensal e multidisciplinar
vinculada ao Educar Rede. Os artigos
assinados são de responsabilidade
exclusiva dos autores e não
expressam, necessariamente, a
opinião do Conselho Editorial. É
permitida a reprodução total ou
parcial dos artigos desta revista, desde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

SUMÁRIO

06	AS INTERFACES ENTRE O AUTISMO E A EDUCAÇÃO ADRIANA ROBERTA ANASTÁCIO MIURIN	170	MEDIAÇÃO COMO LUDICIDADE IZABEL CRISTINA ELIAS DA COSTA
20	EDUCAÇÃO INCLUSIVA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL AFRANIA BARBOSA RIBEIRO SANTOS	178	JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS JACQUELINE CHELOTTI VIEIRA
34	IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO ALYNE DE MOURA PINTO DIONISIO	187	O TRABALHO COM AS PERSONALIDADES NEGRAS DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL ATÉ AS UNIVERSIDADES JANE AURORA COSME MAMPRIM
46	USO DE JOGOS COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS AMANDA DE OLIVEIRA LOPES CORREA	197	O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL JOCELY DE PAULA LIMA ROQUE
58	O LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO ANA PAULA DE FREITAS CAMACHO	208	A LEGISLAÇÃO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL JOSÉ CARLOS DE ARAUJO SILVA
67	NOVAS TECNOLOGIAS EM PROL DAS APRENDIZAGENS QUALITATIVAS ANA PAULA MARCELINA VIANA	220	SEXUALIDADE E SURDEZ: OPINIÃO DE PROFESSORES, PAIS, ESTUDANTES E FUNCIONÁRIOS EM UMA ESCOLA INCLUSIVA JOSÉ GILTON PAZ LEITE
77	LEITURA E ESCRITA NAS AULAS DE ARTES ANA PAULA ROSA VIDAL	233	AValiação COLABORATIVA NA PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO JOSÉ VICTOR BARBOSA JARDIM CASTRO
88	A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ÂMBITO ESCOLAR CAROLINA MARIA RAFUL	245	INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL JOSIANE APARECIDA VIEIRA BISPO
101	A IMPORTÂNCIA DA CULTURA ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DO AMBIENTE ALFABETIZADOR CLAUDIA ROBERTA APERGUIS DE OLIVEIRA	255	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS DIVERSIDADES KARINA SOLIDADE IGUAL
116	LUDICIDADE CRISTIANE APARECIDA FUMES PINHEIRO DE SOUZA	266	JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL KEILA MARIA DE OLIVEIRA DOS SANTOS
123	COMO INCENTIVAR O PRAZER PELA LEITURA EM ALUNOS DO TERCEIRO ANO DE ESCOLA PÚBLICA DANIELE DA SILVA FERREIRA DOS SANTOS	276	NEUROPSICOPEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES DA DIVERSÃO PARA APRENDIZAGEM LEILA FATIMA DE SALES ROSOLEM
135	A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE IMAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL FERNANDA RODRIGUES AURELIANO	287	JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS: RESGATANDO SABERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL LILIA VICENTE DA SILVA
153	INTERVENÇÃO DA ESCOLA FRENTE AO BULLYING GISELE AVALO PATERNO	304	IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO E SUA IMPORTÂNCIA NAS ESCOLAS LUCILENE DE MORAES TASSOLO
162	INDISCIPLINA E COMPORTAMENTO AGRESSIVO NO CONTEXTO ESCOLAR ILZA RODRIGUES FERREIRA	314	COMPREENDENDO A DISLEXIA PARA SUBSIDIAR A PRÁTICA DOCENTE MARIA ELIZABETE COSTA SANTOS

- 321** **A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIANA DA COSTA BATTANI JACCOUD
- 330** **AS ARTES VISUAIS DENTRO DE UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**
MARINA OLIVEIRA REIS
- 341** **A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS CAMINHOS**
MARISA FRANCO VIEIRA
- 357** **EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS**
MONYA GABRIELLA NOGUEIRA DE MELO E CASTRO
- 364** **LUDICIDADE NA AULA DE ELE: O USO DE FILMES COMO RECURSO DIDÁTICO E INSTRUMENTO DE APERFEIÇOAMENTO DAS COMPETÊNCIAS DO APRENDIZ DE LÍNGUA ESPANHOLA**
NÁDIA PORTELA LOPES
- 376** **A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE ALFABETIZADOR NAS SALAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**
NARAIANA ALVES DE SOUZA SANTOS DIAS
- 385** **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
NAYANE BRITO VERAS GODINHO HERMISDORF
- 394** **A LEITURA: INSTRUMENTO AUXILIADOR NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**
NÍVEA BARRETO
- 406** **PSICOPEDAGIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO DAS CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA**
NÍVEA CRISTINA RODRIGUES
- 419** **FORMAÇÃO CONTINUADA E CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR**
PATRÍCIA CRISTIANE FOLINI NORONHA
- 430** **A INCLUSÃO DE PORTADORES DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
PAULO CESAR VONO
- 445** **A NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO**
PRISCILLA MARINS CORREA NEGRELLI
- 456** **A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS DESAFIOS**
RAFAEL TEIXEIRA DE OLIVEIRA
- 463** **O ENSINO DE ARTES NAS ESCOLAS**
RENATA FLAUZINO VILAS BOAS
- 472** **A INFORMÁTICA COMO RECURSO LÚDICO NO ENSINO FUNDAMENTAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E OS PLANOS DE ENSINO VIGENTE NO ESTADO DE SÃO PAULO**
RODRIGO PAULO
- 482** **EDUCAÇÃO POSTURAL NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**
ROSANGELA MARIA SILVA DOS SANTOS
- 489** **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**
ROSENILDA PEREIRA ROCHA
- 502** **A IMPORTÂNCIA DA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ROSIMEIRE MARQUES DE CARVALHO
- 518** **IMPLICAÇÕES RACIAIS NO PROCESSO EDUCACIONAL: A ESCOLHA DA LITERATURA**
SARA MESQUITA COZZOLINO
- 534** **A ARTICULAÇÃO ENTRE ARTE CONTEMPORÂNEA E A TECNOLOGIA; UM CAMINHO POSSÍVEL**
SILVANA CORREIA DA SILVA GONÇALVES
- 546** **A ARTE NA ESCOLA**
SILVANA RAMOS DA SILVA
- 559** **ASSÉDIO MORAL: DESAFIOS PARA GESTÃO ESCOLAR**
SILVIO MIRANDA
- 567** **NEUROPSICOPEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES PARA ALUNOS COM DISLEXIA**
SUELI CAETANO
- 575** **A INCLUSÃO DE CRIANÇAS NO ENSINO REGULAR**
TAMIRIS ALMEIDA DOS SANTOS
- 584** **A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA**
TANIA RAMOS DE MORAES
- 599** **REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
THAIS BARENO CALÓ ALVES
- 609** **A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: UMA IMPORTANTE ALIADA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VANILZA VIEIRA
- 618** **O DESENVOLVIMENTO INFANTIL DO 0 AOS 3 ANOS**
WANESSA ANDRADE DOS SANTOS

AS INTERFACES ENTRE O AUTISMO E A EDUCAÇÃO



ADRIANA ROBERTA ANASTÁCIO MIURIN

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

RESUMO

O autismo é uma síndrome que afeta o desenvolvimento do sujeito trazendo prejuízos ao comportamento, à comunicação e a interação social. Seu estudo é bastante complexo, pois se revela de forma única em cada pessoa, de maneira leve, moderada ou severo. Por ser ainda um desafio para as escolas, a inclusão de autistas na rede regular de ensino, muitas vezes se dá, sem o processo de alfabetização dos mesmos, pois trabalhar com autistas implica numa mudança na prática educativa e em toda a comunidade escolar, uma vez que exige uma atenção pedagógica diferenciada. Com isso surge a importância de reflexão sobre a atenção e a prática pedagógica desenvolvida e oferecida ao aluno autista. Assim, considerando as reflexões anteriores, o propósito deste trabalho foi estudar o tema em relação à atenção pedagógica oferecida ao autista no ensino regular.

Palavras-chave: Autismo, prática pedagógica, Inclusão, Educação.

INTRODUÇÃO

Para pensar na educação que se deseja constituir e direcionar para pessoas autistas, antes se torna essencial refletir sobre o processo de escolarização dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, uma vez que, são estas pessoas diversas e singulares em suas essências, com suas idiossincrasias, portanto, necessidades de atenções e metodologias cada vez mais especiais.

Para tanto, vamos caminhar nas veredas da Educação especial a qual tem como escopo e princípios considerar que cada indivíduo apresenta suas especificidades e necessidades educacionais diversas. Essas necessidades pressupõem ações coletivas

escolares adaptadas ou apropriadas às particularidades de cada um, incluindo um currículo enveredado para uma escola inclusiva, em que estejam à mostra adaptações curriculares para que aceitem esses alunos com suas dificuldades.

Portanto o fazer pedagógico da Educação Especial e, sobretudo da inclusão, induz a diversos questionamentos do sistema de ensino, uma vez que é um desafio para as escolas descobrirem e gerarem encaminhamentos para as demandas de acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar regular.

A educação é considerada essencial na vida de qualquer cidadão, ou seja, a educação tem se apresentado como uma condição básica para o desenvolvimento humano, pois utilizamos os conhecimentos para desenvolvermos diversas atividades, tanto no mundo do trabalho como nas tarefas rotineiras do nosso cotidiano. Porém é fato que, para muitos a aprendizagem de pessoas com necessidades especiais é uma tarefa difícil a ser cumprida, além de ser muito complexa e cheia de facetas.

Muitas discussões têm acontecido acerca da Educação Especial, da Inclusão, e também sobre o autismo. Dessas discussões tem emergido possibilidades para a aprendizagem destes alunos, possibilitando interação pedagógica e prazer no acontecer das situações de ensino.

Então, ao pensar neste contexto do Autismo, de forma mais consistente, levantei os seguintes questionamentos: quais as práticas pedagógicas utilizadas no ensino de um aluno autista? Essas colaboram na concretização do aprendizado do aluno autista? Desses questionamentos surgiu a problemática da pesquisa: De que forma o aluno autista é atendido pedagogicamente na escola regular?

Com a intenção de respondê-la através de reflexões consistentes sobre a prática pedagógica envolvendo gestor, coordenador, professores, o aluno pesquisado e a família do mesmo, definimos como objetivo geral Compreender e analisar a atenção pedagógica oferecida aos alunos autistas em classes regulares na escola. Porém, temos outros objetivos de caráter mais específicos: Identificar entre os sujeitos as visões sobre o autismo; Descrever o atendimento pedagógico ao autista desenvolvido pela escola; Evidenciar os limites e as perspectivas na educação do autista.

Para a condução do estudo feito, acolhamos a perspectiva qualitativa como mais adequada para tratar o tema, já que o mesmo se configura como da ordem da complexidade humana, em que apenas o estudo quantitativo não seria possível de subsidiar os trabalhos com intuito de compreender a realidade. Para tanto, usamos a pesquisa exploratória em que tivemos como técnicas: entrevista e observação da realidade.

UM ESTUDO SOBRE AS INTERFACES ENTRE O AUTISMO E A EDUCAÇÃO

Os discursos sobre a educação especial de enfoque inclusivo ganham relevância na proporção em que estudos, pesquisas são efetivados em torno de temáticas que circundam o campo de interesse da inclusão.

Por se tratar de um campo amplo, para o qual convergem vários aspectos, posições e disciplinas, torna-se evidente a complexidade das temáticas tratadas na esfera da educação especial. Entre tantos temas, emerge como necessário um estudo sobre o fenômeno do autismo, considerado como um campo de estudos que demandam dos pesquisadores e educadores muitos estudos e esforços em torno de se edificar textos e referenciais que subsidiem a construção de planos de intervenção pedagógica quanto à educação do autista.

Neste estudo, enfocaremos sobre as interfaces entre o autismo e a educação evidenciando características do autismo em torno do fenômeno do educar em que buscaremos ancorar nossas reflexões na escola sociointeracionista de enfoque Vygotskyano, uma vez que entre vários corpos teóricos, o arcabouço de pressupostos enunciados pelo renomado psicólogo e pesquisador russo, na dita teoria Histórico cultural, entre nós, conhecida como teoria sócio-interacionista vai nos dar suporte e onde encontramos suporte para discutir o fenômeno do autismo. Tradicionalmente tem-se atribuído a teoria e Vygostky a discussão profunda sobre as relações linguagem, pensamento e interação, edificada a partir da ótica sócio-histórico e cultural. Entretanto, grande parte dos trabalhos de Vygostky também operou na área da aprendizagem, onde o célebre teórico construiu trabalhos investigativos sobre pessoas com necessidades educativas especiais.

Desta forma, este estudo se constituiu a partir da teoria deste notável pesquisador, que teve em sua caminhada uma trajetória curta, porém marcada pelo trânsito interdisciplinar do conhecimento. Vygotsky se notabilizou, entretanto, pelas suas grandes descobertas no âmbito da linguagem, que para ele, seria o veículo mediativo do homem com o mundo interior e exterior: em razão disto, sua teoria passou a ser conhecida como sócio-histórico-cultural.

As proposições de Vygostky acerca do processo de formação de conceitos nos remetem a discussão das relações entre pensamento e linguagem, a questão da mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo, ao processo de

internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana.

Falar da perspectiva vygotskyana é afirmar a dimensão social do desenvolvimento humano. Vygostky tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social e, portanto, deste pressuposto tomamos como norte para enveredar nos estudos sobre o autismo, que, se configura como uma ação-reação do sujeito com dificuldades na manutenção da interação com o mundo externo.

Vygostky afirma ainda que o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetiva evolutiva que segundo Vygostky,

Compreender e comunicar-se são essencialmente as mesmas para o adulto e para a criança, esta desenvolve equivalente funcionais de concertos numa idade extremamente precoce, mas as formas de pensamento que ela utiliza ao lidar com essas tarefas diferem profundamente das do adulto, em sua composição, estrutura e modo de operação. (Vygostky, 1993, p. 48)

A tensão entre teoria e prática é uma constante na área de educação. Assim faz-se necessário que o professor busque nos trabalhos de Vygostky elementos que forneçam subsídios para a reflexão na área da educação, principalmente na tentativa de compreender o fenômeno do autismo. Na abordagem de Vygostky a linguagem tem um papel de construtor e de propulsor do pensamento, afirma o autor que aprendizado não é desenvolvimento, pois o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.

AS RELAÇÕES ENTRE O AUTISMO E A ESCOLA

O sistema educacional do nosso país tem passado por grandes transformações ao longo do tempo no que diz respeito à educação especial e mesmo a inclusão escolar. É evidente que a democratização do ensino tem trazido ao sistema educacional muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é a de garantir escola para todos, com qualidade.

A inclusão é um dos grandes desafios mais complexos o qual a educação ou mesmo a escola precisa enfrentar, pois o número de alunos que tem que atender, as diferenças, entre outros fatores, é muito, e além do mais os professores alegam não estarem

preparados para lidar e incluir o aluno especial. Porém basta, segundo os autores ROPOLI, MANTOAN, SANTOS E MACHADO (2010), a escola se tornar inclusiva reconhecendo as diferenças dos alunos diante do processo educativo e buscar a participação de todos, adotando novas práticas pedagógicas.

É verdade que, com a democratização do ensino e o movimento de inclusão, o sistema educacional vem se abrindo para os alunos com necessidades educativas especiais, porém esta abertura para estes alunos ainda é muito pouco. O fato é que a escola não tem conseguido proporcionar a estes alunos o que é garantido por lei, uma escola inclusiva e que oferece um ensino de qualidade. Se pensarmos numa educação para um aluno autista, é preciso perpetrar um ensino com inovações respeitando e levando em consideração a peculiaridade do aluno. Assim Mittler apud Machado (2009), expõe que, A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência. (MITTLER, 2003, p. 34)

A educação oferecida aos alunos com necessidades especiais é um tanto mal compreendida, e também no que diz respeito a mudanças nas escolas comuns e especiais, mas tudo começa a mudar a partir da segunda metade da década de 80 com o movimento de inclusão que favorece e garante o acesso universal à educação.

É importante lembrar que não devemos nos preocupar somente com o acesso pessoas com necessidades especiais à escola, mas também com sua permanência que se atenta para contribuir em seu desenvolvimento e no seu processo de aprendizagem. Mas é de grande valia quando na Constituição Federal de 1988, determina a educação como direito de todos independente de os alunos serem especiais, ou seja, com necessidades educativas especiais.

Segundo Chiote (2013) foi graças a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) que tem como objetivo, equilibrar as oportunidades para as pessoas com necessidades educacionais especiais por deficiência. Assim a educação especial se consolida e ganha força por meio da Lei, a (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9.394/96) que, em seu capítulo V nos esclarece que, [...] trata da educação especial e a define no art. 58 como “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

A Resolução CNE/CEB n.º 2, de 2001, institui as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e determina, no art. 2, a matrícula de todos os alunos nos sistemas de ensino, e às escolas cabe a organização “[...] para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (CHIOTE, 2013, p. 19)

Ainda que a educação especial tenha se firmado por meio de leis e documentos, garantindo o acesso de alunos com necessidades especiais à escola regular no âmbito nacional, municipal e estadual, percebe-se que não há obrigatoriedade quanto ao seu cumprimento. Porém o acesso e a permanência de pessoas com NEE à escola se deram de fato somente a partir da Política Nacional de Educação, como ressalta Chiote, Contudo, somente a partir da Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e de outros documentos legais, como o Decreto n.º 6.571, de 2008, e a Resolução n.º 4, de 2009, que os alunos com transtornos globais do desenvolvimento têm garantida a sua escolarização. Nos documentos anteriores, esses alunos eram considerados portadores de condutas típicas. (VASQUES 2011, apud CHIOTE, 2013, p. 19-20) A Resolução n.º 4, de 2009, ainda explica que os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimentos nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras.

A partir daí, para Vasques começa um nascimento simbólico de oportunidades para estas crianças e adolescente no campo da legislação educacional. Por conseguinte, aumenta o número de matrículas de crianças com autismo na escola regular fomentando discussão a respeito de como essas crianças aprendem, quais as práticas adotadas nos cursos de formação para professores, entre outros. Assim diante da obrigatoriedade determinada pela lei, começa uma relação mais próxima entre a educação geral e a educação especial, que provavelmente estreita a relação entre o autismo e a escola (educação). Muito se tem falado na educação para o autista, e mesmo na relação entre a educação e o autismo.

Conquanto tenham-se empregado alguns fármacos (substância química com fim medicinal) para tratarem aspectos autistas, há uma consonância de opinião segundo COLL, PALACIOS e MARCHESI, que diz que tratamento mais eficaz e universal do autismo é, atualmente, a educação.

A escola é espaço que contribui de modo decisivo para o desenvolvimento da criança autista, pois desenvolvem ao máximo suas potencialidades e competências, favorecendo a um equilíbrio pessoal e bem-estar emocional capaz de criar relações mais significativas.

É possível dizer ainda que, estudiosos da psicanálise, como Kupfer (2007) e Vasques (2006) que a escolarização é vista como uma alternativa terapêutica. E ainda que, a escola é percebida como um lugar subjetivamente, ou seja, individualmente para as crianças com autismo, portanto, [...] mais que um exercício de cidadania, ir à escola, para as crianças com psicose infantil e Autismo poderá ter valor constitutivo, onde, a partir da inserção escolar seja possível uma retomada e reordenação psíquica do sujeito. (VASQUES; BAPTISTA, 2003, p.9)

É perceptível segundo Vasques (2003), que a escolarização das crianças com autismo é um campo em construção caracterizado pelos díspares modos de compreender essas crianças, seu desenvolvimento e as possibilidades educativas. Sabemos que durante muitos anos a escolarização dessas crianças esteve sob o encargo de instituições especializadas em educação especial, o qual o atendimento e suas ações educativas aos autistas eram centrados na deficiência visando corrigir ou amenizar o déficit e ainda, em seu diagnóstico era determinado a incapacidade de aprender e se desenvolver.

Segundo Vasques (2003) apud Chiote (2013), Apesar de na década de 70 as pessoas terem pensado que as pessoas com deficiência tinham o direito de conviver com as demais, ainda assim a sociedade demarcou o lugar da criança com autismo a espaços clínicos com intervenções baseadas no modelo comportamental, que perdura no imaginário social até os dias atuais. Mas como foi dito nos parágrafos anteriores, a escola é um espaço que viabiliza a interação social das crianças com autismo. Portanto, a escola deve estar atenta quanto à educação dos autistas, pois a mesma deve criar um modelo educacional que permita abranger as dificuldades enfrentadas pela pessoa com autismo.

A escola regular deve se ajustar em um trabalho que mira o desenvolvimento da criança, e não o deficiente, rompendo, portanto com os padrões que classificam e predeterminam as possibilidades de desenvolvimento da criança a partir de suas supostas limitações. Por conseguinte, penso que a inclusão escolar e mesmo a escola possibilita à criança (pessoa) com autismo o encontro com outras crianças (pessoas), cada um em sua singularidade, ou seja, não prioriza o atendimento individual igualmente em outros espaços aos quais os autistas circulam. O ambiente escolar possibilita a vivência e as experiências infantis a partir da relação com o outro. A escola é o ambiente da criança. Como diz Kupfer,

A criança moderna é uma criança indissoluvelmente ligada ao escolar, que lhe atribui o lugar social, a inserção social, é o que a constitui, o que lhe dá identidade

[...]. A história sublinha então uma dimensão da infância que é dada pelo campo social, que a enquadra, lhe dá significação e interpretação. O campo social também define um

tempo para essa infância, que é justamente a escolarização obrigatória. (KUPFER, 2007, p. 36)

UMA REFLEXÃO ACERCA DA REALIDADE DA CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLA

3.1 Procedimentos metodológicos

Ao começar a detalhar o percurso metodológico que percorremos no exercício da pesquisa efetivada, buscamos um conceito do que é pesquisa. Segundo Marconi e Lakatos (2002) a pesquisa é “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que solicita um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (2003, p. 155).

Para investigar e conhecer qualquer realidade na educação é necessário uma ampla reflexão acerca dos dados encontrados, pois através desses é possível obter algumas respostas que servirão para elaboração do conhecimento. Mas essas respostas não se apresentam com tanta exatidão, por isso o cuidado com o tratamento das informações é essencial para não construirmos ideias equivocadas de determinada realidade. Ludke e André, afirmam que:

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual se compromete a construir naquele momento. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1-2)

Através das ideias de Ludke e André (1986), podemos compreender que nenhum conhecimento é formalizado sem antes haver uma busca e análise de informações sobre o contexto em que se deseja descobrir algo. Dessa maneira a pesquisa acaba se fundamentando em fatores sociais e históricos, já que as informações que se colhem preservam os aspectos principais de determinado contexto social em uma determinada época.

Para a realização deste trabalho optamos pela pesquisa de campo com abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa de acordo com Marly de Oliveira, É um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em

profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto de pesquisa. (OLIVEIRA, 2007, p. 60)

Essa abordagem possibilita a compreensão, a interpretação e análise minuciosa dos dados, uma vez que, os fatos e as características dos indivíduos e de suas ações são apresentados de forma descritiva. Oliveira (1999, p. 117) aponta algumas facilidades que podem ser consideradas como vantagens do seu uso, são elas: a descrição da complexidade do problema, a análise entre as variáveis, compreensão e classificação dos processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuições para o processo de mudança, ou formação de opiniões de grupo e possibilidade, mais aprofundada de interpretar as peculiaridades dos comportamentos dos indivíduos.

A pesquisa empírica ou de campo “consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente para posteriores análises” (OLIVEIRA, 1999, p. 124). Marconi e Lakatos (2002) descreve que, a pesquisa de campo tem como objetivo, [...] conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 83)

Como alternativa de pesquisa optamos também pela pesquisa exploratória que segundo Antônio Carlos Gil (2002, p. 42 – 57), apud Boaventura (2011), visa

“proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Ainda com perspectiva de obter informações relacionadas ao tema estudado foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a entrevista, previamente elaborada e realizada com gestor, coordenador, professores e família do sujeito da pesquisa, e observações feitas das aulas. Tanto a entrevista como as observações se tornaram instrumentos essenciais: a entrevista por proporcionar uma relação mais estreita entre o entrevistador e o entrevistado e as observações por permitir uma visualização de como acontece o processo vivenciado pelos sujeitos da pesquisa.

De acordo com Marconi e Lakatos: A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195)

Rosa e Arnoldi ainda nos fala que, A entrevista é uma das técnicas de coletas de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia em um conteúdo sistemático de

conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo. (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 17)

Esse é um instrumento que oferece uma abertura maior para investigações de aspectos que surgem no decorrer de sua aplicação, isso acontece quando a entrevista é semiestruturada, a qual foi escolhida nesta pesquisa, com vista em uma coleta de dados baseada no diálogo, com as duas partes participando ativamente da conversa, só que cada uma focada no seu objetivo.

Mas é importante lembrar que Rosa e Arnoldi (2008) diz que a entrevista não pode ser vista como um simples dialogo, mas, sim, como uma discussão orientada para um objetivo definido, que nos permite ao pesquisador levantar informações e discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa. Dessa forma pôde-se perceber e colher todas as informações necessárias.

A observação, também é um instrumento que possibilita ao pesquisador analisar a ocorrência de situações através seu ponto de vista, “é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar” (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 190).

Aprender e ensinar têm sido uma tarefa desafiadora para alunos e professores, e quando se fala em incluir alunos especiais no sistema regular de ensino, o desafio se torna ainda maior, pois há grandes desafios para encontrar soluções que respondam à questão de acesso e permanência dos alunos nas instituições educacionais.

O âmbito educacional e/ou escola precisa conceber um espaço para todos, no quais os alunos construam o seu conhecimento de acordo com as suas capacidades,

que expressem suas ideias livremente, participando ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvam como cidadãos, nas suas diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos estudos realizados fica a compreensão mais ampliada sobre o fenômeno do autismo, sobre a atenção pedagógica oferecida aos autistas. Além do mais, o exercício da iniciação científica nos permite sempre expandir um pouco mais os conhecimentos sobre inclusão escolar, e a relação do autismo com a educação. Visto que, é um tema bastante complexo e que carece de estudos e pesquisa para entender a síndrome autística podendo a escola e a equipe pedagógica atuar de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Através deste trabalho pudemos realizar estudos de alguns teóricos a respeito do autismo e educação, os quais deram suporte para o desenvolvimento da pesquisa de campo, e com isso investigamos e constatamos o vínculo existente a inclusão escolar e o autismo, o qual está ligado ao ensino e aprendizagem destes alunos com NEE ou TGD, em que procurei investigar acerca da atenção pedagógica.

A intenção dessa pesquisa não se dirigiu à busca de ideias ou respostas fixas e inabaláveis, mas sim a provocação de reflexões sobre os dados encontrados. A análise dos dados ponderou o contexto atual da realidade pesquisada, pois, diante do surgimento de novos fatos, as realidades podem ser modificadas ao longo do tempo e as discussões acerca do tema podem ser retomadas/ressignificadas.

Cabe ressaltar que, pela pesquisa realizada, compreendi que todos os alunos estão na escola para aprender e se desenvolver, que independente das suas especificidades todos tem direito a educação, a participar ativamente do processo educativo. Uma vez que a inclusão escolar, a atenção diferenciada e individualizada ao aluno autista admitem efeitos positivos sobre o aprendizado do mesmo.

Outro aspecto importante, mas não determinante – ainda a falta de conhecimento sobre a síndrome do autismo, porquanto não pode ser um empecilho para realização das atividades, as professores precisam se empenhar na sua prática docente e usar a criatividade para elaborar seus próprios instrumentos metodológicos, mesmo que a escola não tenha um PPP direcionado para alunos especiais, pois é possível que a aula se desenvolva com as funções: inclusiva e educativa.

É muito simples perceber que os professores apresentam resultados bastante positivos com relação ao aprendizado do aluno autista, e que o mesmo demonstra ter aquisição e compreensão do conhecimento, interesse e participação ativa nas atividades de construção do conhecimento, e os professores conseguem contextualizar os conteúdos, de maneira que aguça o desenvolvimento da criatividade e conseguem criar estratégias para a resolução de problemas.

Na evidência da efetiva contribuição da educação, da inclusão escolar para o aluno autista, compreendo que realizar essa pesquisa foi uma experiência enriquecedora para minha formação profissional, pois aprimorei muitas habilidades – como, elaborar e utilizar os instrumentos de coleta atendendo as demandas da pesquisa, investigar e observar os fatos criteriosamente – para desenvolvê-la. A contribuição dos sujeitos da pesquisa foi essencial para que fosse bem sucedida e, a coleta de dados aconteceu de maneira tranquila e sem a ocorrência de problemas relacionados à interação com os sujeitos da

pesquisa, o que favoreceu a descoberta de vários fatores a respeito do tema de pesquisado, suscitando assim, várias discussões.

Portanto, a finalidade deste trabalho monográfico foi além de estudar e colher informações sobre o assunto em questão. Surgiram várias reflexões e discussões, que podem ser ainda mais aprofundadas, a exemplo da formação continuada dos professores, para que os mesmos potencializem suas práticas.

Deste modo, concebo este trabalho como de fundamental importância, tanto para mim, como para outros pedagogos que visam uma aprendizagem de qualidade em relação à educação especial, para que repensem as práticas desenvolvidas com o aluno NEE e percebam que há possibilidades de ensino e a aprendizagem para estes alunos.

O aporte teórico, especificamente o capítulo 2, forneceu importantes subsídios para definir e compreender o autismo, sendo de grande precisão, durante as observações das aulas, para investigação da atenção pedagógica e a prática pedagógica dos professores.

Portanto, neste trabalho monográfico foi estabelecida uma relação entre a teoria e a prática. Entretanto, só será possível perceber de fato as contribuições e a eficácia da atenção pedagógica individualizada e diferenciada, e da mediação do professor, a partir do momento em que o professor atribui a importância sua utilização no ensino, como procedimento metodológico para os alunos com NEE. Por conseguinte, espero que o referido trabalho contribua para novas reflexões e seja fonte de outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da Pesquisa: Monografia, Dissertação e Tese**. 1 ed. – 5 reimpr. – São Paulo, SP: Atlas, 2011.

CAMARGO, Siglia Pimental Hoher. **Competência social, Inclusão escolar e Autismo: Um estudo de caso comparativo**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – Instituto de Psicologia: 2007.

CANDIOTTO, Cesar; BASTOS, Cleverson Leite; CANDIOTTO, Kleber B.B. **Fundamentos da Pesquisa Científica: Teoria e Prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VASCONCELLOS, C dos S. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 10. Ed. São Paulo: Libertad, 2002 (Cadernos Pedagógicos da Libertad, 1).

CHIOTE, Fernando de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: Trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2013.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Vol. 3, Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

_____. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar**. 2. Ed. Vol. 2, Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

_____. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. Ed. Vol. 3, Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

FILHO, José Ferreira Belisário; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Vol. 9, Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza, CE, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LEAL, Glaucia (Org.). Revista **Doenças do cérebro: Autismo - Mente e cérebro**. Vol. 6, 2 ed., São Paulo, SP: Duetto editorial, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas**. 1 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar: Pontos e contrapontos**. São Paulo, SP: Sammus, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas, Amostras e técnicas de pesquisas**.

Elaboração, análise e interpretação de dados. Cinco ed. São Paulo, SP: Atlas S. A., 2002.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica – Projetos de Pesquisas, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses.** 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: Interação social no cotidiano escolar.** 3. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2012.

PINHO, Adna Cardoso de; PINHO, Maria da Anunciação Lima. **Educação inclusiva: uma perspectiva para alfabetização de alunos com autismo no ensino regular.** Artigo científico.

REGO, Tereza Cristina. **Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Tereza Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolidação Teixeira; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A escola Comum Inclusiva.**

Vol. 1, Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza, CE, 2010.

ROSA, Maria Virgínia de Figueredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na Pesquisa qualitativa: Mecanismos para validação dos resultados.** 1 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL



AFRANIA BARBOSA RIBEIRO SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Santo André (2014); Especialista em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual, pela Universidade Cruzeiro do Sul (2015); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo, na EMEI Prof.^a Paula Cristina Rodrigues.

RESUMO

A Deficiência Intelectual é caracterizada pela média esperada do funcionamento cognitivo, é qualificada pela limitação das habilidades mentais, como dificuldade de raciocínio, aprendizagem, resolução de problemas, desempenhar tarefas simples, cuidados pessoais, relacionamento social e comunicação. A inteligência é avaliada por meio do Quociente de Inteligência (QI) obtido por testes padronizados. O diagnóstico deve ser certificado por um profissional de saúde. Pessoas com Deficiência Intelectual são capazes de aprenderem e desenvolverem, mas precisam de mais tempo, estímulos e atendimento especializado. Esse artigo tratará de explicar e informar sobre a Deficiência Intelectual na infância, ressaltando seus aspectos, características, causas e dificuldades de aprendizagem.

Palavras-Chave: Deficiência Intelectual, Educação Especial, Características, Escola, Inclusão.

INTRODUÇÃO

A deficiência intelectual é pouco conhecida entre os educadores, porém com dedicação, busca por conhecimento e parcerias é possível que o aluno aprende e se desenvolve. O atraso cognitivo não é uma doença mental (sofrimento psíquico), como a depressão, esquizofrenia, por exemplo. As causas mais comuns da deficiência intelectual são:

Condições genéticas: Por vezes, o atraso mental é causado por genes anormais herdados dos pais, por erros ou acidentes produzidos na altura em que os genes se combinam uns com os outros, ou ainda por outras razões de natureza genética. Alguns

exemplos de condições genéticas propiciadoras do desenvolvimento de uma deficiência intelectual incluem a síndrome de Down ou a fenilcetonúria.

Problemas durante a gravidez: O atraso cognitivo pode resultar de um desenvolvimento inapropriado do embrião ou do feto durante a gravidez. Por exemplo, pode acontecer que, a quando da divisão das células, surjam problemas que afetem o desenvolvimento da criança. Uma mulher alcoólica ou que contraia uma infecção durante a gravidez, como a rubéola, por exemplo, pode também ter uma criança com problemas de desenvolvimento mental.

Problemas ao nascer: Se o bebê tem problemas durante o parto, como, por exemplo, se não recebe oxigênio suficiente, pode também acontecer que venha a ter problemas de desenvolvimento mental.

Problemas de saúde: Algumas doenças, como o sarampo ou a meningite podem estar na origem de uma deficiência mental, sobretudo se não forem tomados todos os cuidados de saúde necessários. A má nutrição extrema ou a exposição a venenos como o mercúrio ou o chumbo podem também originar problemas graves para o desenvolvimento mental das crianças.

Nenhuma destas causas produz, por si só, uma deficiência intelectual. No entanto, constituem riscos, uns mais sérios outros menos, que convém evitar tanto quanto possível.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com a ONU (Organização das Nações Unidas, 2007), a pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e afetiva na sociedade com as demais pessoas. No caso de um estudante com deficiência, as barreiras que podem impedir sua escolarização e participação plena localizam-se no espaço escolar.

Conforme o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, define que a Deficiência é uma perda ou anormalidade na estrutura física ou psicológica, a qual dificulta o desempenho da pessoa nas suas atividades. É considerado pessoas com deficiências as que possuem a deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual e deficiência mental.

Segundo o art. 58 da Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9393 de 20 de dezembro de 1996;

“Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de Educação escolar, oferecida preferencialmente na rede

regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.”

Ou seja, toda e qualquer criança que apresente necessidades especiais tem o direito a aprendizagem e a formação escolar.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Conforme aborda Rodrigues e Maranhe (2008), as pessoas com deficiência eram consideradas indivíduos “anormais”, pertencentes a espíritos ruins, castigo hereditário e maldição divina. Quando uma pessoa mostrava que não tinha condições de realizar atividades simples da vida diária, e fosse diferente dos demais, era considerado incapaz de sobreviver. Em Esparta e Atena as pessoas com deficiências eram abandonadas e eliminadas, por não possuir o padrão de beleza que a sociedade exigia, a raça era vista como incurável, dessa forma exterminavam as pessoas com deficiência com o intuito de purificação.

As pessoas e a sociedade antiga não valorizavam ninguém que fosse considerado diferente da realidade da época, essas pessoas “diferentes” eram excluídas completamente da sociedade. Valorizavam-se somente os interesses em comum e tudo que se diferenciava era visto como tremor.

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

Esses estudiosos mudaram a história dos indivíduos com deficiência, mostraram que é possível ensiná-los e educá-los, desta forma, a sociedade passou a acreditar na possibilidade da educação especial.

Outro marco na história da educação especial foi a Declaração de Salamanca de 1994 na Espanha, que estabeleceu políticas na área do atendimento educacional para as pessoas com deficiência, reafirma que a educação é um direito de todos os indivíduos, conforme estabelece a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990.

A declaração institui que as pessoas com necessidades educacionais tenham acesso à escola regular com qualidade de ensino, que ofereça uma pedagogia focada nas necessidades dos alunos, a fim de possibilitar aprendizagem e desenvolvimento.

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

A sociedade passou a ter uma nova concepção da deficiência, a pessoa com deficiência passou a ser vista como um indivíduo que precisa de auxílio para se desenvolver e se adaptar com o meio social.

Segundo Rodrigues e Maranhe (2008), a educação especial no Brasil passou por várias mudanças até a atualidade. O deficiente era totalmente excluído e separado da sociedade, visto como um ser inútil sem capacidade de sobrevivência. Na antiguidade as pessoas deficientes eram abandonadas e perseguidas, sofriam discriminações, desprezo e segregação por serem consideradas diferentes dos demais indivíduos. No final do século XVIII os indivíduos com necessidades especiais eram encaminhados para instituições residenciais que funcionava como espécie de abrigo e internato. No final do século XIX iniciou a abertura das instituições e classes especiais, perceberam a necessidade e de oferecer atendimentos educacionais às pessoas com deficiência. A instituição de grande marco na história da educação especial no Brasil foi o “Instituto dos meninos cegos” conhecida atualmente como Benjamin Constant, fundada no período Imperial por D. Pedro II, outra instituição também renomeada foi o “Instituto dos Surdos Mudos” atualmente INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). Essas instituições foram importantes para o avanço da educação especial, mas não oferecia atendimento a todos, apenas a minoria.

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

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

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

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

Nesse artigo além de enfatizar o direito a educação garante também os direitos em diferentes áreas, garantindo dessa forma acessos necessários para a saúde, educação e desenvolvimento na sociedade.

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

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão das pessoas portadoras de deficiência é importante para que elas sejam pertencentes aos diferentes ambientes sociais, a escola é o ambiente inicial e primordial na vida de uma criança, pois é onde amplia seus conhecimentos, explora diferentes materiais e espaços e interage com diferentes pessoas.

Segundo Campbell (2009 p.141)

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

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

A Lei de Diretrizes e Base da Educação (9.394/96) ressaltou em um de seus capítulos a questão da educação especial, inclui parâmetros para integração do aluno especial na escola regular, aluno antes excluído das escolas regulares agora tem acesso à educação

inclusiva, não são mais destituídos, tem direitos à educação conforme garante a constituição. Também estabelece que a educação especial deva ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e quando necessário deve haver serviços de apoio especializado.

Institui as escolas regulares de ensino a obrigatoriedade de incluir e integrar alunos que tenha necessidades especiais, além da inserção do aluno especial a escola deve oferecer atendimentos complementares, que dê apoio aos alunos de acordo com as suas necessidades, favorecendo sua aprendizagem e seu desenvolvimento educacional.

De acordo com Campbell (2009 p. 142):

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

As leis dão amparo e proteção a inclusão do aluno com deficiência, garantindo seus direitos e igualdade no acesso à educação.

Conforme Werneck (1997, p. 51),

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

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

Conforme aponta Ribeiro (2003 p. 130):

“A inclusão não é uma missão impossível, isto sim, desafio superável. É uma questão de pensar e de querer. Querer pensar uma escola que inspire a troca entre os alunos, que confronte forma desiguais de pensamentos, que busque metodologia interativa, que faça do

reconhecimento das diversidades estratégias para uma nova aprendizagem, para se construir um aluno inteiro e para respeitar toda a dignidade dos diferentes”.

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

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

Apesar das dificuldades existentes na inclusão, há a possibilidade de superação, os problemas presentes devem ser vistos como algo que precisa melhorar e não como barreiras, é preciso analisar as situações e buscar estratégias que visam alcançar o avanço da educação inclusiva, mas é necessário acreditar e buscar soluções para que todas as dificuldades sejam superadas.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

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

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

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

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

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

De acordo com a AAMR (2006), o diagnóstico da deficiência deve ser feito com base nos testes psicométricos de inteligência, avaliando o nível de Q.I, história clínica familiar, exames neurológicos e morfológicos, comportamento adaptativo e os indicadores de idade da condição deficitária. Há três critérios que devem ser observados no diagnóstico: o funcionamento intelectual da pessoa, seu comportamento adaptativo e a idade do aparecimento ou de manifestação dos sinais de deficiência mental. O diagnóstico envolve toda a equipe multidisciplinar, composta por médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e outros, o julgamento clínico, além de diagnosticar deve propor sistemas de apoios necessários para o desenvolvimento.

As novas abordagens para a Deficiência Intelectual, conforme Evangelista (2002), considera os níveis de apoios, e não mais os níveis ligeira, moderada, grave, e profunda, sendo assim os apoios classificam em:

- Intermitente – episódico, baseado em necessidades específicas e oferecido em certos momentos, em tempo limitado, particularmente em momentos de transição no ciclo de vida da pessoa;
- Limitado – consistente, nos momentos necessários, mas por período limitado de tempo, embora não intermitente;
- Contínuo – envolvimento regular (por exemplo, diário) em pelo menos alguns ambientes, (escola, trabalho, lar), sem limitações quanto ao tempo;
- Pervasivo – constante, de alta intensidade, nos diversos ambientes, potencialmente durante o ciclo de vida. Envolve uma equipe maior de pessoas administrando os apoios.

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

De acordo com Evangelista (2006), pessoa que possui D.I deve ser estimulada a exercer as atividades nas diferentes áreas; motricidade; estimulação sensorial;

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

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

Conforme aborda Evangelista(2006), o acompanhamento da pessoa com Deficiência Intelectual é realizado através de uma equipe multidisciplinar, que envolve médico, psicólogo, escola, família e outros atendimentos especializados necessários, as informações dos diferentes atendimentos devem ser compartilhadas, para que todos os profissionais se envolvam e trocam informações, a fim de, desenvolver as habilidades do indivíduo.

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

- Habilidades Intelectuais - capacidade geral de planejar, raciocinar, solucionar problemas, compreensão de ideias complexas, pensamento abstrato e etc.
- Comportamento Adaptativo – conjunto de habilidades prática, sociais e conceituais, relacionadas aos aspectos cognitivos, comunicativo, responsabilidades e exercício da autonomia.
- Participação, interação, papéis sociais – considera a participação do sujeito na vida comunitária.
- Saúde – condições de saúde física e mental.
- Contextos – relação com o ambiente sociocultural, famílias próximas, vizinhança, comunidade, organizações de apoio, contexto cultural, grupos populacionais e sociedade.

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

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

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

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

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

INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A proposta educativa inclusiva visa atender as diferenças entre os alunos podendo se pensar no projeto pedagógico.

Ela oferece aos alunos com deficiência Intelectual, dentro de seu espaço e limites, a capacidade para formação. Para isto é importante que o professor instale uma prática educativa colaborativa e dinâmica que faça o aluno interagir, expandindo sua relação com o mundo e o meio em que vive.

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

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

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

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

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

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

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

Segundo Brandão (2009, p.57) a política nacional da educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foi um documento elaborado pelo grupo de trabalho pela Portaria n-948/2007 entregue ao ministério da Educação (MEC) estabelece diretrizes para assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Quando inserido na escola, os deficientes intelectuais ampliam sua visão de mundo e de conhecimento, alcançando diversos e inesperados objetivos em seu desenvolvimento, ultrapassando barreiras e aprendendo muito mais do que se possa imaginar. É preciso

inserir nas pessoas com deficiência intelectual essa perspectiva, pois eles querem aprender, eles são capazes de adquirir aprendizagem desde que haja alguém disposto a ensinar e lutar para que isso realmente aconteça em sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das dificuldades enfrentadas durante a jornada pedagógica dos alunos com deficiência intelectual, percebemos que é possível a inclusão nas escolas e a aprendizagem desses alunos que buscam por uma melhora em seu desenvolvimento, seja intelectual ou social.

A deficiência intelectual e as perspectivas da educação inclusiva, visa o pleno desenvolvimento do aluno diante da sociedade, preparando-o para a sua independência e autonomia. Com professores qualificados e preparados para lidar com a inclusão desses alunos, trará um sucesso significativo para a vida de cada um desses alunos que se tornam cada vez mais presentes nas escolas.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Desafios da Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em 02out.2013.

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

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: do que estamos falando? 2005. Disponível em: http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=238 Acesso em: 30/10/2013.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO



ALYNE DE MOURA PINTO DIONÍSIO

Pós-Graduação em Arte de contar história pela Faculdade Network (2011); Especialista em Artes visuais pela Faculdade Unicastelo (2009); Professora de Ensino Fundamental I – na EMEF Professora Cecília Moraes de Vasconcelos, Professora de Educação Básica II – na EMEF João de Almeida Lemos.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo proporcionar um momento de reflexão voltado para a importância da musicalização no processo de desenvolvimento de uma criança, quanto suas funções psíquicas em toda sua infância. Nos primeiros anos escolares, é muito importante que o professor não se utilize da música somente com intuito de alegrar as aulas, relaxar os alunos ou entreter, mas que através de ações específicas, ela possa ter a audição desenvolvida. Tendo como base alguns teóricos, o trabalho buscou um embasamento consistente em prol de um bom desenvolvimento infantil que sofre a influência do meio em sua formação pessoal. Um professor necessita buscar adquirir novos conhecimentos musicais para que de maneira prazerosa seja uma referência para a criança em sala de aula, propondo atividades que proporcionem momentos de alegria e satisfação para todos.

Palavras-chave: Musicalização - Educação Infantil – Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A musicalização foi desenvolvida por intermédio de experiências orientadas ao aspecto cognitivo e que ampliam o aprendizado humano.

A música se tornou uma linguagem universal que promove a criação e interação com pessoas, objetos, animais e costumes. Ela cria uma ligação entre o mundo real e o universo lúdico, entre objetos e sensações, entre costumes e aprendizado. Sendo assim ela se consolidou como uma das principais ferramentas de ensino infantil.

Com a participação integral dos alunos e observando as fases de evolução da criança, é possível aplicar conteúdo educacional de maneira valorosa e incentivadora, utilizando trabalhar com a música sem que se faça distinção de talentos, servindo para todos sem nenhum tipo de discriminação.

As bases de ensinamento musical possuem um processo de orientação contínua que nos permite abordar crianças de múltiplas faixas etárias que atravessam níveis diferentes de aprendizado e que precisam expandir sua criatividade, seus conhecimentos e suas funções motoras.

As vibrações sonoras amplificam as atividades cerebrais e desenvolve sentidos como a concentração e percepção, trazendo consigo aspectos sociais que orientam a criança de acordo com as normas da sociedade que ela está inserida.

Ativa também aspectos cognitivos que são importantes para a evolução dos sentidos e emoções das crianças, valorizando o que há de mais primitivo no ser humano.

Desta forma o presente trabalho aborda o estudo do impacto que a musicalização tem no desenvolvimento das crianças, tanto nas funções psíquicas quanto motoras.

A elaboração dessa pesquisa toma como base os apontamentos de diversos estudiosos que se destacaram na didática pedagógica infantil. Todos enfatizando a importância da musicalidade desde os primeiros anos de vida.

Antigamente a música não era considerada uma ferramenta para educação infantil, porém um acervo de pesquisas direcionadas a essa área mostrou que as crianças obtinham maior desenvolvimento quando eram submetidas a práticas que envolviam a musicalização.

Cada vez mais presente nas escolas, a música ganhou papel de destaque no que diz respeito a qualidade de ensino nos mais diferentes segmentos da educação básica, inclusive na infantil.

HISTÓRIA DA MÚSICA

Desde a antiguidade a música existe. Com surgimento entre os povos da Grécia e Egito cultuava as “musas” celestiais, enquanto em Roma, ela não teve a mesma repercussão e desenvolvimento.

Na Idade Média, devido uma época de fanatismo na religião, a música acabou ganhando quatro linhas que foi criada por um monge e utilizada até os dias atuais no canto gregoriano e nas notas musicais. O canto gregoriano era cantado durante as reuniões

cerimoniais da igreja Romana onde as pessoas cantavam de maneira uníssona, simbolizando o encontro com Deus.

Não era somente a igreja Católica que se utilizava da música durante as reuniões, mas a Protestante também. Com isso, ocorreu a reforma protestante onde as pessoas disputavam entre as duas igrejas causando um rompimento na igreja Católica e dando início à Luterana utilizando a música para o seu crescimento.

Tais mudanças nas igrejas contribuíram para que alguns costumes fossem alterados, como a inclusão da música não gregoriano durante as reuniões desde que tivessem letras simples e de fácil entendimento. Conforme Ellmerich:

“No célebre Concílio de Trento (reunião de altos dignitários da igreja católica para tratar assuntos dogmáticos), ficou decidido, ainda, que o canto não Gregoriano também faria parte nas igrejas, contanto que sua música fosse simples e o texto bem compreensível”. (ELLMERICH, 1973, p.32)

As músicas de estilo renascentista foram substituídas pela barroca que tinha uma melhor elaboração e transmitia emoções e sentimentos desde sua estrutura até a oratória, utilizada em enredos que envolviam dramaticidade.

Na época do Romantismo alguns compositores surgem com composições que trazem a força da expressão. Com a revolução francesa ocorrem várias mudanças na Europa, com regras sendo abandonadas juntamente com a disciplina classicista e fazendo com a música traduza o sentimento do compositor.

Até essa época, a música nunca esteve relacionada com o desenvolvimento da criança seja dentro ou fora do ambiente escolar, mas tinha uma ligação muito forte com a igreja e durante as apresentações teatrais ou musicais cujo tema sempre esteve relacionado com a religião ou política.

No Brasil, a música teve sua formação com influência da Europa, África e povos indígenas. Durante os cultos religiosos que aconteciam para catequisar os índios, os costumes dos colonizadores e dos padres contribuíam para a construção da personificação musical. Pelo fato de os nativos já possuírem suas músicas, estabeleceu-se uma variedade muito grande de opções que foram aumentando no decorrer dos anos. Existem registros musicais dos padres que tinham como objetivo proporcionar uma educação ou outros tipos de manifestações por meio da música.

A relação entre os povos indígenas e os jesuítas acabou se estreitando por meio da música que os padres se utilizam como maneira de catequizá-los. Quando eles chegaram ao Brasil, construíram aldeias conhecidas como Missões que tinham como foco proporcionar momentos para elevar a fé dos índios.

Mesmo com ensinamentos de canto e utilização de instrumentos musicais, os padres não tinham como objetivo nessa prática a educação deles, mas para espalhar a fé por meio da música religiosa.

Somente depois de um tempo que a música brasileira passou a ganhar força, em especial o “lundu”. Em seguida chegaram ao país outras manifestações musicais como as valsas, tangos, polcas etc. Segundo Almeida:

“Queremos dizer que, na nossa música popular, é fácil distinguir as origens rítmicas, embora não se conservem exatas e essenciais. Um mundo de influências e interferências, o clima, o caldeamento do sangue, o cultivo e as condições de vida de lugar a lugar, tudo isso, que a arte popular reflete, refrangendo no prisma de suas intenções fez com que os cantares fossem variando dia por dia, contornando-se, modificando-se, mas sem perder o caráter básico e definitivo do ritmo”. (ALMEIDA, 1926, p. 108)

Com a chegada dos africanos no país por meio da escravidão, que a música brasileira sofreu bastante influência e se tornou rica atualmente.

Em 1888 com o término da escravidão no Brasil, imigrantes da Europa chegaram para trabalhar nas lavouras de café e algodão, trazendo com eles outros ritmos de suas terras. Porém, a música brasileira teve uma formação mais efetiva por meio do carnaval do Rio de Janeiro, com o samba de rua e que acabou se consolidando devido a influência da mídia com a divulgação desses eventos até os dias atuais.

Independente da classe social, a música tem uma grande participação em todo o Brasil. Segundo Mario de Andrade:

“O estudo científico da música popular brasileira ainda está por fazer. Não há sobre ela senão sínteses mais ou menos fáceis, derivadas da necessidade pedagógica de mostrar aos estudantes a evolução histórica da música brasileira”. (ANDRADE, 1980, p.163)

Com isso, nota-se a importância de ser estudada e compreendida melhor antes de seu ensinamento na escola.

Em se tratando do ensino de música nas escolas, desde o seu descobrimento até o século passado, a utilização dela nas aulas não tinha nenhum tipo de ligação com a educação. Tinha como objetivo somente o ensino do domínio de alguns instrumentos musicais ou como maneira de aumentar a fé por meio dos padres como maneira de se manifestar culturalmente.

Mesmo com uma regulamentação do ensino da música nas escolas brasileiras por volta de 1850 que ela passou a ser utilizada em sala de aula como maneira de controlar os alunos, já que os professores não tinham nenhum tipo de formação específica que contribuísse para um efetivo ensino.

INÍCIO DA MÚSICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Conforme já citado anteriormente, a música passou por diversas influências em nosso país, iniciando durante a escravidão dos negros que cantavam para minimizar a dor e o cansaço do trabalho pesado, em seguida, com os índios que festejavam durante as cerimônias, preparação para a guerra e até na caça. Conforme Cotrim:

“Os índios aprenderam músicas religiosas, algumas danças europeias bem como tocar alguns instrumentos musicais. Em São Paulo, no colégio Piratininga, o padre José de Anchieta escreveu pequenas peças teatrais para os índios interpretarem. Nestas peças a música era presença indispensável”. (COTRIM, 1975-77, p. 136)

A partir disso, ocorreu uma facilidade maior na relação dos jesuítas com os índios abrindo um canal de possibilidades para a instalação de músicos vindos da Europa que contribuíram para uma expansão musical no Brasil.

O Canto Orfeônico foi implantado no ambiente escolar através de Heitor Villa Lobos por volta do século XX. Por ser um grande maestro e compositor, seu foco era que por meio da música ocorresse uma imposição de valores morais e cívicos, acatando ao pedido do presidente daquela época.

Tendo o professor Anísio Teixeira como apoio, o Canto Orfeônico se tornou uma disciplina obrigatória no currículo das escolas, que ao passar dos anos com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira foi substituído pela Educação musical.

“Contrapondo-se ao Canto Orfeônico, passa a existir no ensino de música um outro enfoque, quando a música pode ser sentida, tocada, dançada, além de cantada. Utilizando jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras buscava-se um desenvolvimento auditivo, rítmico, a expressão corporal e a socialização das crianças que são estimuladas a experimentar, improvisar e criar”. (BRASIL, 2001, p.39).

Anos mais tarde, uma nova lei acaba excluindo do currículo escolar a educação musical. Deixando a linguagem como uma mera atividade artística, que naquela época não tinha professores bem qualificados para assumir tais aulas. Com a implantação da Constituição Federal, foi cogitada uma reflexão sobre uma possível mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira quanto à implantação da obrigatoriedade da educação artística como disciplina na educação escolar básica.

A música juntamente com a disciplina de educação artística trouxe consigo outras linguagens como a dança, artes visuais e o teatro. Sendo responsabilidade do professor de sala das séries iniciais, que não tinha nenhuma formação específica. Já nas séries finais tinha um professor da disciplina, porém sem formação musical, mas com o requisito de ser graduado com uma pequena noção sobre o assunto.

“A função da música – tal como a da arte – repousa no sentido de proporcionar um tipo de autoexpressão livre. De fato, tem ela sido denominada “disciplina de expressão”. Enriquece a vida da criança por meio das oportunidades que lhe oferece para participar dos sentimentos de outros e expressar seus sentimentos a outros, enquanto observa, ouve, executa e cria. Como disciplina socializadora, tem também grande valor”. (BRÉSCIA, 2011, p.86)

Ao passar dos anos dando início ao século seguinte, as escolas foram excluindo de maneira sutil o ensino musical dos diversos projetos escolares inclusive do currículo educacional. Com uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, o ensino se tornou obrigatório novamente para o ensino básico, dando três anos de prazo para que as escolas regularizassem tais exigências.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira possui até os dias de hoje uma importância significativa no ensino escolar, já que o Brasil possui uma diversidade cultural muito grande e que por meio da música, as crianças passaram a ter novas possibilidades oportunizadas por tal linguagem.

Muitos estudos já comprovaram que a música contribui bastante no processo de desenvolvimento infantil nos mais diferentes aspectos da criança.

A MÚSICA COMO FERRAMENTA EM SALA DE AULA

Levando em consideração que todo o processo de desenvolvimento ocorrido no cérebro de uma pessoa advém da relação entre o seu corpo com o mundo ao redor. Portanto todo conteúdo disciplinar aprendido no ambiente escolar possui uma função mais do que especial na formação do conhecimento da criança. O professor ao selecionar suas ações necessita fazer adequações contemplando a faixa etária de cada uma delas e durante o planejamento deve-se criar uma mobilização das funções que regem todo o processo de desenvolvimento por meio da fantasia, atenção, simbologia, memória etc.

A escola propicia encontros sociais de toda formalidade do conhecimento e a musicalização é uma ferramenta essencial para esse ensino de forma significativa que proporcione uma verdadeira aprendizagem como maneira de aquisição de sabedoria e relação interpessoal.

“A instituição escolar, como vimos, foi constituída na história como o espaço de socialização do conhecimento formal historicamente construído. O processo de educação formal possibilita novas formas de pensamento e de comportamento: por meio das artes e das ciências o ser humano transforma sua vida e de seus descendentes. A escola é um espaço de ampliação da experiência humana, devendo, para tanto, não se limitar às experiências cotidianas da criança e trazendo, necessariamente, conhecimentos novos, metodologias e as áreas de conhecimento contemporâneas. O currículo se torna, assim, um instrumento de formação humana”. (LIMA, 2005, s/p)

A música por se tratar de uma das linguagens artísticas, cria diversas possibilidades de construir esquemas de ideias e pensamentos comportamentais, o que acaba se tornando um meio extremamente importante que contribui no momento da experiência pessoal de cada criança. Pelo fato de a música estar presente no dia-a-dia dela nos mais diferentes ambientes em que convive, a escola necessita se adequar para proporcionar uma aprendizagem cheia de significados, com alegria nas suas ações como facilitadora desse processo de ensino aprendizagem da criança inclusive ampliando o conhecimento relacionado à música.

A simbologia pela criança se dá no elo entre toda ação e o envolvimento com sua realidade por meio do ambiente, das pessoas que a cercam, das ações que envolvem as diversas culturas etc. Sendo muito relevante que envolve o desenvolvimento da criança, sabendo-se que ela adquira novos conhecimentos ou até ressignificar o que já existe.

“De qualquer área do conhecimento, implica a utilização da função simbólica. E as atividades que concorrem para a formação da função simbólica variam conforme o período de desenvolvimento. Por exemplo, o desenho e a brincadeira de faz de conta são atividades simbólicas próprias da criança pequena, que antecedem a escrita: na verdade, elas criam as condições interna para que a criança aprenda a ler e a escrever. A linguagem escrita, a matemática, a química, a física, o sistema de notação da dança, da música são manifestações simbólicas”. (LIMA, 2005, s/p.)

Mas ao falar sobre a importância da simbologia na vida da criança, vale ressaltar que é por meio de ações e atitudes básicas no ambiente escolar que isso acontece, principalmente ao introduzir o ensino de arte já que trata de diversas linguagens que contribuem para esse desenvolvimento simbólico por meio da imaginação e a interdisciplinaridade de maneira contextualizada.

A música consegue proporcionar a criança momentos de prazer e alegria, seja por meio de uma atividade ou somente como ferramenta interdisciplinar que estimule ao pensamento e criticidade sendo capaz de solucionar seus problemas enfrentados no dia-a-dia. Ao ser utilizada como um meio didático o ambiente se transforma num local propício ao desenvolvimento da fantasia, contribuindo efetivamente na relação interpessoal das crianças e inclusive em momentos para relaxar.

A criança ao ter uma experiência real com a música é conduzida para a aquisição do conhecimento abstrato, iniciando com o envolvimento dela com tudo o que está ao seu redor, passando por situações diversas até conduzir para o abstracionismo de seus pensamentos. Para Rosa (1990, p. 15) *“O gosto é estético e a expressão artística é favorecida pelo ensino musical, formando na criança uma cultura musical desde cedo para tornarem-se adultos que usufruem da música podendo analisá-la e compreendê-la”.*

A linguagem musical possui o objetivo de também proporcionar momentos prazerosos e de interação, de criação, que trará conhecimento necessário e duradouro para os anos futuros.

“Um momento de prazer ao ouvir, cantar, tocar e inventar sons e ritmos. Por este caminho, envolve o sujeito como um todo, influyendo, benéficamente, nos diferentes aspectos de sua personalidade: suscitando variadas emoções, liberando tensões, inspirando ideias e imagens, estimulando percepções, acionando movimentos corporais e favorecendo as relações interindividuais”. (BORGES, 2003, p. 115)

Devido sua ludicidade, a música acaba tornando o ambiente escolar mais alegre e aconchegante já que trata de momentos de brincadeira. A criança quando se envolve efetivamente na musicalização, passa pela sensação de estar livre, tendo uma comunicação maior e melhor com outras crianças que ajuda a criar um equilíbrio de seus sentimentos e emoções, fortalecendo sua personalidade. Os jogos e as brincadeiras, a contação de histórias, as coreografias, músicas envolvendo os gestos, jogos teatrais, improvisações envolvendo ritmos e melodias diversas contribuem bastante no desenvolvimento da criatividade e fantasia da criança.

Mediante isso, a linguagem da música passa a dar um entendimento maior a criança através das situações vividas, enxergando o mundo ao redor e conseguindo se expressar de maneira criativa, tendo a capacidade de identificar os significados referentes ao seu ambiente, fortalecendo sua relação com a música de maneira a compreender os diversos estilos sem nenhum tipo de discriminação já que cada um se refere a um tipo de manifestação cultural. Nota-se, portanto uma série de benefícios para o desenvolvimento da criança com a utilização da música na escola.

“Para o desenvolvimento da coordenação visomotora, da imitação de sons e gestos, da atenção e percepção, da memorização, do raciocínio, da inteligência, da linguagem e da expressão corporal. Essas funções psiconeurológicas envolvem aspectos psicológicos e cognitivos, que constituem as diversas maneiras de adquirir o conhecimento, ou seja, são operações mentais que usamos para apreender, para raciocinar. A simples atividade de cantar uma música proporciona a criança o treinamento de uma série de aptidões importantes. (ROSA, 1990, p.18).

As ações que envolvem a musicalização contribuem na criança a absorção de diversas aptidões necessárias ao seu desenvolvimento como um todo. Os estilos musicais mexem com os sentimentos, muitas vezes se remetem a memória de algo vivenciado que marcou sua vida, e ao gesticular os movimentos as emoções ajudam dando um verdadeiro sentido e significado.

“O sistema motor é o primeiro a se desenvolver, antes mesmo de qualquer sistema sensorial. Acrescenta-se também que as primeiras sensações fetais são de movimentos gravitacionais precedendo o movimento propriamente dito. Esses conhecimentos, aliás, são bastante explorados pelos musicoterapeutas”. (ZAMPRONHA, 2002, p. 44-45)

Aprender a ouvir uma música, inicialmente se remete a identificação de um determinado estilo musical ou ritmo. Isso contribui no desenvolvimento auditivo da criança, envolvendo os músculos e todo o seu sistema nervoso central. Mediante o conhecimento de que toda qualidade receptiva tem como estímulo a audição, que em resposta aos movimentos musculares conduz ao sistema nervoso contribuindo para que a criança adquira um desenvolvimento maior em seu comportamento, no domínio próprio de seus sentimentos num determinado tempo e ambiente.

Já a melodia que também contribui no processo de aprendizagem vem seguida de sons diversos que remetem a uma direção a ser conduzida ou acompanhada, vinculando-se a tendências e construindo uma consciência com afetividade numa determinada cultura em específico.

Quando a melodia se remete as coisas sensíveis proporciona experimentação de novos estímulos que contribuem no desenvolvimento infantil. Em se tratando de relações que envolvem os sons de maneira conduzida pelos gestos com afetividade independente da sua duração ou intensidade acabam contribuindo muito para o desenvolvimento das emoções de forma equilibrada, ocorrendo uma aproximação da criança com ela mesma. Para Zampronha (2002, p.45) *“Daí se infere que, se por um lado a melodia é menos dinamogênica que o ritmo, por outro lado tem a propriedade de aproximar o homem dele mesmo, estimulando sua dimensão interior”*.

Por meio da combinação da melodia com a ritmização acontece a harmonia que sustenta a afetividade, as relações mentais e sensoriais da criança.

“ A harmonia corresponde, de um lado, a natureza intelectual da música tonal, garantindo o procedimento do tema, canto, contracanto, ligações harmônicas, melódicas, rítmicas, fraseológicas, sustentando o desenvolvimento, a forma, o discurso musical, enfim; de outro lado, correspondem à natureza intelectual do indivíduo, envolvendo aprendizagem, lógica, juízo, raciocínio, análise, síntese, abstração, percepção, memória, ou seja, pondo em jogo nossas funções psíquicas superiores”. (ZAMPRONHA, 2002, p 46-47)

No som musical também existe o timbre, que se refere a uma sonoridade acústica capaz de diferenciar os diversos sons utilizados através dos diferentes instrumentos existentes numa única melodia.

Resumindo, a ritmização se remete aos movimentos corporais, a melodia tem relação com a letra da música e a harmonia é a junção de tudo formando uma história cantada. Uma criança que vivencia a experiência musical nos mais diversos aspectos tem sua consciência do movimento do corpo atingida de maneira significativa, sua afetividade é mais bem compreendida por ela mesma ao mesmo tempo que a intelectualidade é de

certa forma favorecida pela harmonização musical já que mexe com seus conceitos e ideais de vida.

Na convivência com a música no cotidiano através de atividades diversas, envolvendo o lado intelectual e afetivo formam a totalidade da construção pessoal, mas que sofrem alteração de acordo com as situações enfrentadas no dia-a-dia. Isso contribuiu para que alguns pesquisadores dividissem tais particularidades musicais com intuito de criar uma ferramenta didática específica para cada uma de maneira sequenciada. Porém, a musicalização é a junção de todas essas partes que se complementam ao mesmo tempo e que possuem a capacidade de atingir simultaneamente diversas funções corporais, mentais e emocionais de todo o processo de formação da criança como um todo.

A escola precisa proporcionar a criança momentos musicais que favoreçam a escuta de diversos outros ritmos, melodias e harmonias como maneira de mostrar que a sociedade possui diversas culturas com costumes e ideais de vida diferentes umas das outras, sendo respeitadas em suas escolhas pessoais já que cada criança possui a sua de acordo com o seu meio social.

O envolvimento da criança com a musicalização proporciona a aproximação dela consigo mesma, como forma de compreender melhor o que se passa dentro de si. Portanto, o professor não pode descartar o que a criança traz de experiência pessoal, mas utilizar isso para dar continuidade nesse processo de aquisição de conhecimento por meio da interação e exposição daquilo que sabem para ser aperfeiçoado com as atividades em sala e os novos conhecimentos por meio das atividades.

A criança ao ter contato em sala de aula com a musicalização necessita desenvolver seu lado criativo, portanto o professor pode propor construção de instrumentos musicais e até mesmo ajuda na elaboração da letra, deixando um pouco de lado as músicas prontas cantadas de maneira repetida, com gestos estereotipados que em muitos casos não possuem significado algum para ela, contribuindo inclusive para a falta de interesse por essa linguagem nos anos a se seguirem.

*“Ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e a interpretar musicais desconsiderando as possibilidades de experimentar, improvisar, inventar, como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical”.
(TECA, 2003, p. 52)*

Para que a música consiga se tornar realmente significativa não basta ser somente tocada, mas outras ações precisam acontecer como atividades recreativas musicais, teatros sonoros, cantos, pulsação, instrumentalização etc., para que se desenvolvam efetivamente as funções psicológicas do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo proporcionar uma melhor compreensão sobre a importância da musicalização no ambiente escolar para o desenvolvimento da criança em diversos aspectos.

A música por fazer parte do cotidiano da criança nos locais onde frequenta é considerada uma ferramenta indispensável para o seu crescimento. Por ser algo costumeiro, já não produz tanta reflexão sobre a melodia, harmonia, letra etc., cabendo à escola o papel de promover uma verdadeira leitura para uma audição mais aguçada.

Atividades envolvendo a música ajudam no crescimento das funções psicológicas da criança o que contribui de maneira significativa para sua aprendizagem. Contudo a música pode ser trabalhada em sala de aula por meio do envolvimento de outras disciplinas para que a aprendizagem ocorra de maneira interdisciplinar envolvendo outros temas e conteúdo ou então como forma de relaxar em determinado momento da aula.

A linguagem musical contribui na transformação de atitudes e comportamentos como a inteligência, relação interpessoal, percepção, ideais, socialização etc.

A música como ferramenta em sala de aula proporciona um ambiente mais agradável e inspirador, contribuindo para uma verdadeira aprendizagem significativa para a criança.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Renato. **A História da Música Brasileira**. Universidade do Texas, F. Briguier: 1926.
- ANDRADE, Mário. **Pequena História Da Música**. Martins Editora, 1980.
- BORGES, Teresa Maria Machado. **A criança em idade pré-escolar: desenvolvimento e educação**. 3 ed. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: ARTE/Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRÉSCIA, Vera Pessagno. **Educação musical: Bases psicológicas e ação preventiva**. Campinas: Átomo, 2011.

COTRIM, Gilberto Vieira. **TDEM, trabalho dirigido em educação musical: 1º grau. 2 ed.** São Paulo: Saraiva, 1975-77. (2º volume).

ELMERICH, Luis. **História da música.** São Paulo: Editora Fermata do Brasil, 1979.

LIMA. E. S. **Currículo, cultura e conhecimento.** São Paulo. Sobradinho 107, 2005.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Educação Musical para Pré-Escola.** Rio de Janeiro: Libador, 1990.

TECA, A. de B. **Música na educação infantil.** São Paulo: Peirópolis, 2003.

ZAMPRONHA, M. de L. S. **Da música, seus usos e recursos.** São Paulo: UNESP, 2002



USO DE JOGOS COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS



AMANDA DE OLIVEIRA LOPES CORREA

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

RESUMO

As práticas educacionais atuais têm se mostrado ineficientes em seu método tradicionalista. Em prol de melhores resultados educacionais é plausível o investimento em pesquisa de novas metodologias. Nesse cenário surge o jogo didático como alternativa devido a sua capacidade de atrair os discentes. Infelizmente se conhece pouco sobre a eficiência desse método, e existe preconceito sobre o seu uso pelo professor. Nesse contexto o presente trabalho se propôs a avaliar a capacidade do jogo de promover o aprendizado dos alunos. O trabalho foi realizado através de uma pesquisa de campo qualitativa por meio da aplicação de dois jogos didáticos. O pife da anatomia foi aplicado em 3 turmas de oitavo ano do ensino fundamental e o jogo da memória do sistema respiratório em 3 turmas do sexto ano. Após as orientações os alunos utilizaram os jogos em grupos e registraram os resultados alcançados para análise posterior. Os resultados analisados indicaram aumento da participação e da interação entre os alunos, além de maior autonomia na atividade. A maior parte dos alunos demonstrou interesse no jogo e desejo de utilizar novamente esse método. Foi observada a necessidade de algumas adaptações para melhor aproveitamento das atividades. A aplicação do experimento demonstrou que o jogo promove a melhor participação dos alunos, estimula a reconstrução de conceitos errados e permite uma maior fixação dos conteúdos. Além disso foi demonstrada a necessidade de mais pesquisas que incentivem o uso do jogo no ambiente escolar.

Palavras-chave: Jogos Didáticos; Aprendizagem; Ensino de Ciências; Lúdico.

INTRODUÇÃO

Atualmente as metodologias de ensino tem sido alvo de discussão e estudos, visto que o ensino tradicional tem se mostrado ineficiente para a construção do aprendizado e fortalecimento da autonomia e criatividade do aluno. Castro & Costa (2011) esclarecem que o método tradicional, baseado em aulas onde o professor expõe seu conteúdo sem permitir a participação e propor desafios aos estudantes, gera uma aprendizagem mecânica, sendo necessário que os professores busquem novos métodos para que ocorra a aprendizagem significativa.

Este método faz com que “os alunos não consigam superar suas dificuldades específicas de aprendizagem, tornando o ensino muitas vezes engessado” (Wemer, 2017 p.171). Sendo assim, o aluno possui um papel apenas de ouvinte durante as aulas, tornando-o passivo e o professor não consegue realizar um diagnostico individual de cada aluno durante a aula, pois como aplica-se a mesma aula para todos sem que ocorra interação entre professor-aluno e aluno-aluno não é possível observar o quanto o aluno assimilou do conteúdo. Krasilchik (2011) ressalta que as aulas expositivas geram um decréscimo de atenção durante a aula, diminuindo a retenção de conhecimento.

As aulas expositivas ignoram também o contexto do aluno, tanto o contexto social quanto o histórico. Não podemos ignorar os benefícios que esta metodologia apresentou ao longo dos anos, porém com o avanço da tecnologia e facilidade no acesso a informação, os alunos se tornaram mais dispersos e ativos. Souza e Resende (2016) advertem que, devido ao avanço tecnológico, tem sido cada vez mais difícil despertar o interesse e a participação dos alunos.

Por não permitir um diagnostico individual dos alunos, a metodologia tradicional ignora a particularidade de cada discente quanto aos conhecimentos prévios, níveis de dificuldades e de aprendizagem, aumentando consequentemente os índices de fracasso escolar. Por este motivo o uso de metodologias diversificadas é defendido como uma alternativa para fortalecer a participação e interesse dos alunos às aulas.

Neste sentido é proposta a ideia de metodologia ativa, onde o professor atua apenas como mediador do ensino. Alves & Silva (2014) defendem que o professor deve instigar o aluno a aprender, evitando levar o conhecimento pronto e engessado. Busca-se então propostas de metodologias ativas que visem levar o aluno a construir seu próprio conhecimento através de situações problemas ou desafios que o levem a pensar, criar soluções e novos conhecimentos com base nas experiencias anteriores.

Dentre as metodologias ativas pode-se destacar o uso de jogos como uma ferramenta de interesse particular, que atraem tanto alunos como professores, sendo uma das motivações pessoais para a realização do presente trabalho.

O jogo didático é uma ferramenta eficaz para a construção de saberes, pois faz com que os alunos aprendam mesmo sem ter percepção clara que estão aprendendo fazendo com que a aprendizagem ocorra normalmente. Rocha et. al. (2016) ressaltam que os jogos didáticos são ferramentas eficientes para todas as disciplinas, porém dentro do ambiente escolar e estudos observamos o uso desta metodologia, em sua maioria, nas aulas de química, biologia, ciências e matemática, sendo raras as vezes em que são empregadas nas demais, demonstrando a necessidade de um aprofundamento maior dos docentes quanto a utilização dos mesmos.

Existem percepções equivocadas sobre o uso de jogos em sala de aula, como por exemplo, de que é um recurso de pouco valor para a aprendizagem dos alunos, ou de que implica em maior indisciplina em sala. Além disso pode ocorrer de que o docente faça uso dos jogos apenas para distração ou divertimento dos alunos, o que negligencia as potencialidades didáticas desse método, e promove um certo preconceito para com o seu uso no cotidiano escolar.

Marques (2012) descreve que o lúdico é acima de tudo uma necessidade humana, porém na maioria das escolas é utilizado apenas nos momentos de Recreação e Educação Física, fato que se torna mais visível no ensino fundamental e médio, onde a preocupação com o aprendizado de conteúdos diversos faz com que os professores apelem para o uso excessivo de aulas expositivas por serem mais rápidas, deixando os jogos didáticos em segundo plano e colaborando para perpetuar tais visões precipitadas e errôneas sobre sua utilidade para o trabalho docente.

Os jogos e brincadeiras com fins pedagógicos são observados de forma mais significativa na educação infantil após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e Plano Nacional da Educação proposto pelo Ministério da Educação, onde assegura o uso do lúdico como forma de desenvolvimento cognitivo das crianças na primeira infância. Contudo o seu uso se torna muito menos comum a medida que ocorre a progressão escolar dos alunos, havendo assim a perda gradativa de um importante recurso para o professor, e criando um senso comum de sua ineficácia ou importância para os alunos mais velhos.

Para que o jogo seja efetivo e considerado como uma metodologia, não basta apenas ter um jogo pedagógico e deixar os alunos utilizarem livremente. Wemer (2017 p. 169) define como jogo didático o material “planejado e elaborado com objetivo de atingir

conteúdo específicos para ser utilizado no âmbito escolar. Acrescentando a esta ideia Marques (2012) cita que os jogos e brincadeiras devem ser utilizados de forma aprofundada e com objetivos específicos para favorecer efetivamente a aprendizagem. Desta forma, não é o simples ato de jogar que torna a metodologia eficiente, mas o direcionamento do professor e os objetivos propostos para cada atividade. Cabe ressalva de que como qualquer outra metodologia ativa, ao aplicar um jogo, o professor precisa se posicionar como um mediador, auxiliando os alunos a desenvolver a atividade sem dar as respostas propriamente ditas.

A utilização de jogos e brincadeiras; por mais que a preocupação com a inserção de metodologias ativas na educação seja algo recente; é utilizada desde a antiguidade. Oliveira, Silva & Ferreira (2010) citam que Platão já afirmava a importância dos jogos na primeira infância e que os jogos são utilizados para fins educativos desde os colégios jesuítas.

Os jogos didáticos apresentam-se como uma ferramenta viável para o ensino, pois apresentam baixo custo e é possível encontrar materiais prontos, reduzindo o trabalho do professor em pensar e confeccionar o jogo. Wemer (2017) explica que a metodologia possui como principal aspecto positivo a facilidade de sua aplicação, por ser independente de laboratório e/ou equipamentos de alto custo, tornando assim viável sua utilização mesmo em escolas com recursos reduzidos.

Mesmo com a facilidade quanto o baixo custo dos jogos, tal atividade requer uma maior organização e controle do professor para que seja significativo, fazendo com que muitos evitem seu uso, principalmente por gerar euforia por parte dos alunos que acabam por perder o foco da atividade como instrumento de aprendizagem.

Marques (2012) e Vasconcelos (2017) ressaltam que é necessário que o professor conheça bem os materiais e a metodologia que irá utilizar durante atividades lúdicas para diminuir a ocorrência de frustração durante a aplicação. Tal conhecimento gera confiança no professor, por ter domínio da atividade que será transmitida aos alunos, auxiliando no esclarecimento de dúvidas e controle de comportamentos inadequados durante a atividade. Observa-se que é necessário que o professor se planeje para aplicar o jogo, sendo assim este não deve ser utilizado apenas para preencher aulas quando o docente está cansado ou quer trazer algo diferente para o aluno, mas deve ser inserido dentro do planejamento, sendo estudado anteriormente para garantir a eficácia de sua aplicação.

Estudos (Krasilchik 2011 e Rocha et. al. 2016) ressaltam que os jogos são uma ferramenta eficaz para a fixação de conteúdo, sendo uma forte aliada para as aulas expositivas. O fato dos alunos participarem da atividade com maior prazer, o esforço

espontâneo gerado pela atividade e, principalmente, a competição que a maioria dos jogos possuem, faz com que os discentes tenham um maior desempenho e sejam capazes de memorizar o conteúdo de forma significativa, ou seja, ao contrário da memorização mecânica em que os alunos tendem a esquecer o conteúdo após as provas/testes, o mesmo fixa o conteúdo de forma integral sendo capaz de utilizá-lo na aquisição de novos conhecimentos.

Oliveira, Silva & Ferreira (2010) citam que os jogos didáticos permitem que o professor avalie os alunos de uma forma diferente, possibilitando um diagnóstico sobre a assimilação de conteúdo. Logo, a problemática encontrada nas aulas expositivas de não proporcionar ferramentas para avaliação individual dos alunos pode ser solucionada com a utilização dos jogos, auxiliando o professor a sanar as dificuldades dos mesmos de acordo com seu desempenho. Os autores reforçam também que a metodologia pode ser utilizada para revisar conteúdos, sendo uma alternativa para auxiliar os alunos a alcançar resultados positivos em avaliações (sejam elas internas ou externas).

Os jogos, no ambiente escolar, não devem ser vistos apenas como brincadeiras que geram momentos de diversão e recreação para os alunos, mas ser compreendidos como ferramentas facilitadoras da aprendizagem. Boruchovich & Gomes (2005) argumentam que para garantir as características educacionais dos jogos, o professor deve enxergá-los como objeto de estudo e ensino. Percebe-se então, que o modo como o professor enxerga e conduz os jogos didáticos na sala de aula são essenciais para que a atividade alcance seu objetivo.

Considerando a relevância do jogo didático diante da forma imprecisa como é avaliado pelos docentes torna-se imprescindível que sejam realizados estudos nessa área das metodologias ativas, a fim de promover maior conhecimento teórico sobre sua natureza e aplicabilidade.

Em vista disso, o presente artigo tem por objetivo avaliar a eficácia dos jogos didáticos para a fixação do conteúdo e fortalecer o trabalho em equipe e autonomia dos educandos.

A pesquisa realizada foi favorecida pela facilidade de aplicação da metodologia de jogos didáticos, sendo esse método também escolhido pela facilidade de uma coleta rápida e de baixo custo, exigindo basicamente materiais do cotidiano e recursos humanos para sua aplicação, tornando o experimento totalmente exequível dentro das condições desejadas.

Esperou-se por meio desse trabalho determinar a eficácia do jogo em ampliar as faculdades mentais de discentes submetidos a tal método, tanto através da melhor fixação de conhecimentos, como pela promoção da autonomia e das interações sociais no ambiente

escolar. Além disso a pesquisa almeja alcançar entre seus resultados uma correta apresentação do jogo como recurso importante para o professor, incentivando uma apreciação do jogo por alunos e professores livre de preconceitos prévios e assim promover mudanças na mentalidade da comunidade escolar acerca dessa metodologia ativa.

DESENVOLVIMENTO

Materiais e Métodos

Trata-se de uma pesquisa de campo de caráter qualitativo, através da aplicação de jogos e análise de respostas obtidas, fornecendo assim dados sobre a aprendizagem dos alunos em ciências.

A coleta de dados foi realizada nos meses de março e novembro de 2018 em uma escola pública de São Paulo. Participaram desta, três turmas do oitavo ano com 26 alunos cada uma, totalizando 78 alunos com idade entre 13 e 16 anos e três turmas de sexto ano, 2 com 30 alunos e uma com 33, totalizando 93 alunos com idade entre 11 e 13 anos. No total tivemos 171 alunos participantes. Contamos também com a participação da professora de ciências regente das turmas.

A coleta de dados foi realizada em dois momentos, sendo o primeiro a aplicação do jogo “Pife de Anatomia” para os alunos do oitavo ano no mês de março e o segundo a aplicação do “Jogo da Memória – Sistema Respiratório” para os alunos do sexto ano no mês de novembro. Ambos os jogos foram aplicados após aula expositiva da professora com o objetivo de fixar o conhecimento transmitido por ela.

Para a aplicação do jogo “Pife de Anatomia” os alunos tiveram aulas sobre células, tecidos, órgãos e sistemas e foi passada uma tabela com as diferentes células, tecidos, órgãos e sistemas que foram o corpo humano. Dividiram-se os alunos em grupos de quatro pessoas entregando um jogo para cada grupo. Durante a atividade foi permitido que os alunos esclarecessem suas dúvidas junto à docente.

O referido jogo consiste em um baralho constituído de partes do corpo onde as células, os tecidos, os órgãos e os sistemas representam os naipes e foram selecionadas 10 partes do corpo de cada naipe para representar os números. Como coringa foram utilizadas duas cartas com o título Organismo. O objetivo do jogo era que o aluno formasse três grupos de três cartas que poderiam ser três partes do corpo de mesmo naipe (três células, por exemplo) ou três cartas que representasse uma sequência (osteoblasto-célula; tecido ósseo-tecido; osso-órgão, por exemplo). Vence o jogo quem completa as três trincas primeiro.

Os alunos foram orientados a anotar em uma folha à parte as trincas que eles formaram para possibilitar a análise das respostas dadas durante o jogo.

O “Jogo da Memória – Sistema Respiratório” foi aplicado após aulas expositivas sobre o sistema respiratório nos diferentes grupos de animais. Durante as aulas foi apresentado um texto e feito um comparativo entre os órgãos e estilo de respiração desde os poríferos até os mamíferos. Para a atividade os alunos foram divididos em grupos de cinco pessoas, sendo entregue um jogo para cada grupo. Durante a atividade foi permitido que os alunos esclarecessem suas dúvidas junto à docente.

As regras do jogo eram bem simples, como nos demais jogos da memória os alunos deveriam virar as cartas para baixo, embaralhar e encontrar os pares que, neste caso, seriam compostos de uma carta com imagem e nome do animal e o tipo de respiração que ele faz. Vence o jogo quem tiver o maior número de duplas. Como no oitavo ano, foi solicitado que os alunos fizessem registro dos pares encontrados para possibilitar a análise posterior.

A análise de dados baseou-se nas respostas dadas pelos alunos (trincas e duplas formadas), na observação da participação dos mesmos durante o jogo e comentários feitos pela professora e alunos durante as atividades. Os dados foram interpretados à luz do referencial teórico.

Resultados e discussão

Durante a aplicação de ambos os jogos foi possível observar uma intensa participação dos alunos e interação entre eles nos grupos, onde os educandos buscavam primeiramente esclarecer as dúvidas uns dos outros no grupo, sobre as regras do jogo ou conteúdo, levando à docente apenas as dúvidas que não conseguiam esclarecer entre si.

Houve participação e interação mesmo dos alunos mais tímidos. Moulin, Ramanhole & Ventura (2016) destacam que o lúdico motiva o aluno a uma participação ativa, favorecendo também a socialização, relações afetivas e cooperação entre os alunos.

A interação entre os membros do grupo durante os jogos didáticos foi igualmente observada nos estudos de Moulin, Rmanhole & Ventura (2006), Castro e Costa (2011) e Rocha et. al. (2016). A observação dos alunos permite refletir sobre a utilização dos jogos didáticos como forma de fortalecer a autonomia dos alunos, pois através da interação com os pares são capazes de esclarecer dúvidas e criar novas estratégias para superar as dificuldades encontradas durante a atividade.

Wemer (2017) ressalta que os jogos são capazes de estimular a capacidade de metacognição dos alunos por fazer com que os alunos busquem a cada rodada/etapa novas estratégias para obter sucesso nas atividades. Durante a aplicação nos jogos

experimentais, foi evidente a dedicação dos alunos em obter resultados positivos ao que se relaciona com a ideia de motivação intrínseca.

Outro aspecto observado durante a aplicação dos jogos foi o interesse dos alunos em realizar a atividade, mesmo os que não compreenderam as regras a princípio. Tal interesse tornou a aula mais dinâmica, tornando o processo ensino-aprendizagem mais significativo e proveitoso.

Em estudo, Boruchovitch & Gomes (2005) observaram que os alunos gostam de jogar pelo prazer que a atividade oferece e seus benefícios. Constatamos que mesmo os educandos que não estabeleceram relação entre o jogo e a aprendizagem, avaliaram a atividade como significativa e solicitaram que momentos como estes fossem mais frequentes durante o ano letivo.

Durante a aplicação do jogo “Pife de Anatomia” constatamos que quando as regras do jogo não ficam claras para os alunos a atividade, inicialmente, fica sem significado e os mesmos apresentam dificuldades de alcançar sucesso. Apenas quando as regras são bem esclarecidas que o jogo didático passa a ser significativo para aprendizagem. Sendo assim, é necessário que anteriormente seja feito um momento prévio com os alunos onde as regras são apresentadas e as dúvidas sobre o jogo sejam esclarecidas.

Alunos que já tinham um contato prévio com o baralho tradicional mostraram menos dificuldade em realizar a atividade e eram os que auxiliavam os alunos que não compreenderam o jogo. Este fator demonstra que o uso de jogos correlacionados à vivência dos educandos são uma opção mais adequada pela familiaridade que os alunos possuem com o mesmo, permitindo o uso de experiências anteriores dos alunos, facilitando a execução da atividade e ampliando a chance de resultados positivos.

Oliveira, Silva e Ferreira (2010) observaram que atividades lúdicas motivam os alunos e fazem com que proponham novas regras ao jogo. Este fator foi observado durante a aplicação do pife, pois como alguns grupos tiveram dificuldade ao executar a atividade com as regras propostas pela professora, alguns propuseram novas regras ao jogo, tais regras foram ouvidas e discutidas sendo realizadas apenas alterações que não prejudicassem o objetivo central do jogo.

Cabe aqui salientar que mesmo com as regras iniciais, mesmo os alunos que estavam com dificuldade de executar a atividade estavam assimilando as diferentes partes do corpo com sucesso enquanto buscavam estabelecer as relações entre as cartas. Mesmo os alunos que tiveram um desempenho pouco satisfatório na execução da atividade, apresentaram relações corretas ao organizar as cartas, sendo mínimos os erros conceituais

nos registros realizados. Inclusive Borouchovich & Gomes (2005) afirmam que o jogo auxilia os alunos a observarem conceitos que necessitam de correção.

Por ser mais simples, o Jogo da Memória teve uma maior aceitação dos alunos quanto às regras, por isso não foram solicitadas alterações. A única dificuldade encontrada foi de conscientizar os alunos quanto a necessidade de cada um fazer seu próprio registro, anotando apenas os pares formados por ele e não de todo o jogo (mesmo se isso significasse que a folha fosse entregue em branco). Durante a aplicação do jogo foi possível observar grupos que estavam tão preocupados em ter respostas certas no registro que fugiram à regra do jogo, porém foram orientados quanto a importância de cumprirem as regras e o fizeram nas partidas posteriores.

A preocupação em montar os pares de forma correta levantou um espaço interativo entre os grupos, pois alguns tinham dificuldades em saber a qual grupo de animal alguns animais pertenciam e outros em associar o animal ao tipo de respiração que estes realizam. Foi interessante observar que alguns alunos não davam a resposta diretamente para os colegas, mas os auxiliavam a chegar à resposta apontando o estilo de vida (aquática ou terrena) ou questionando o órgão que o animal possuía. Desta forma o jogo se mostrou eficiente não apenas para fixar qual tipo de respiração de cada grupo de animal, mas também qual animal pertence a cada grupo, seu estilo de vida e órgão responsável.

Em uma das turmas de sexto ano a atividade não desempenhou a atividade de forma satisfatória, pois dois grupos se recusaram a participar da atividade, iniciando as partidas apenas depois de observar que mesmo sendo sobre ciências o jogo era divertido, porém devido ao tempo reduzido não conseguiram realizar muitas partidas diminuindo a eficiência da experiência para a fixação do conteúdo.

Foi possível verificar em ambas as atividades que o conhecimento prévio sobre o conteúdo favoreceu a utilização dos jogos. Vasconcelos (2012) aponta que antes de escolher ou projetar um jogo, o professor deve estabelecer a metodologia que será utilizada e definir com conceitos científicos a serem trabalhados. Durante a aplicação dos jogos pudemos observar que as aulas expositivas exerceram um papel fundamental para o sucesso da atividade, visto que ofereceu base teórica para a execução da mesma. Verificamos também que o objetivo dos jogos propostos não seria alcançado em alguns conteúdos, por isso a escolha por anatomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da aplicação dos jogos pudemos verificar três benefícios de atividades lúdicas para o processo de ensino-aprendizagem. A primeira é a motivação dos alunos em participar da atividade, mesmo os alunos mais retraídos e os que não compreenderam as regras através da explicação da professora.

Durante a atividade foi possível perceber que os alunos que participaram faziam pequenas reconstruções cognitivas corrigindo conceitos errôneos ou incompletos que possuíam sobre os conteúdos. Esta é mais uma vantagem do jogo, pois as trocas de ideias entre os colegas e discussões fizeram com que os alunos encontrassem novos caminhos para superar as dificuldades encontradas e reconstruir conceitos equivocados.

Outra vantagem observada foi a eficiência dos jogos para fixar conteúdos ministrados em aulas expositiva, pois como envolve o aluno, mesmo os que permaneceram dispersos durante a aula expositiva conseguiram acompanhar a atividade e assimilar os conceitos existentes nos mesmos. Porém observamos resultados mais significativo dos alunos que estiveram atentos as aulas, apontando que os jogos somados a outras metodologias trazem resultados satisfatórios à aprendizagem dos alunos.

Castro & Costa (2011) em estudo constataram que grande parte dos professores enxerga o lúdico como momentos de interação e diversão dos alunos, porém não considera que estes possam ser utilizados para a aquisição de conhecimento. Neste mesmo sentido Oliveira, Silva & Ferreira (2010) esclarecem que muitos alunos não reconhecem os jogos como uma modalidade didática, questionando quando o ensino foge do tradicional. Observamos assim a maior barreira para o uso de jogos que é a recusa de professores e alunos em enxergar o lúdico como modalidade didática, mostrando-se necessária uma mudança na perspectiva destes para que os jogos sejam utilizados com uma maior frequência.

Constatamos que são necessários maiores estudos sobre o estudo de jogos e brincadeiras na educação, pois a maioria destina-se apenas a educação infantil, sendo cabível verificar sua efetividade nos demais níveis de ensino e mudar a visão da comunidade escolar sobre o uso do lúdico na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. G.; SILVA, J. B. L. Jogos e Brincadeiras Como Estratégia de Ensino-Aprendizagem. Mato Grosso, v.4, n.4, p.56-64. 2014
- ANDRADE, M. S.; COSTA, F. J.; MARTINS, E. M.; ROCHA, M. L. A utilização de jogos no ensino de genética: uma forma de favorecer os processos de ensino e aprendizagem. **Revista Tecer**. Belo Horizonte, v.9, n.17, p.106-114. 2016
- BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. Desempenho no Jogo, Estratégias de Aprendizagem e Compreensão na Leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v.21, n.3, p.319-326. 2005
- CASTRO, B. J.; COSTA, P. C. F. Contribuições de um Jogo Didático Para o Processo de Ensino e Aprendizagem de Química no Ensino Fundamental Segundo o Contexto da Aprendizagem Significativa. **Revista Eletrônica de Investigación em Educación em Ciencias**. v.6, n.2, p.1-13. 2011
- FERREIRA, U. V. S; OLIVEIRA, L. M. S; SILVA, O. G. Desenvolvendo Jogos Didáticos Para o Ensino de Química. **Revista Holos**. Rio Grande do Norte, v.5, p.166-175. 2010
- KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. 4ª ed. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo. 2011. p. 92-105
- MARQUES, Cláudia Luiza. Metodologia do lúdico na prática docente para melhoria da aprendizagem na educação inclusiva. **Revista Eixo**. Brasília, v.1, n.2, p80-91. 2012
- MOULIN, M. M.; VENTURA, J. P.; Ramanhole, S. K. S. A importância do Uso de Jogos Didáticos Como Método Facilitador de Aprendizagem. **Revista UniVap**. São José dos Campos, v.22, n.40, A, I. A. Jogos Como Recurso Didático-Pedagógico Para o Ensino de Biologia. **Scientia Cum Industria**. v.4, n.4, p.181-183. 2016
- VASCONCELOS, Flávia Cristina Gomes Catunda de. Reflexões sobre o uso de jogos didáticos para o ensino de química no Brasil. **Enseñanza de las Ciencias**. n(especial), p5065-5069. 2017

WEMER, Laís Cristine. Utilização de Estratégias Metodológicas Alternativas de Ensino-Aprendizagem no Estímulo à Metacognição na Anatomia Veterinária. **Revista Conexão UEPG**. Ponta Grossa, v.13, n.1, p.162-173. 2017



O LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO



ANA PAULA DE FREITAS CAMACHO

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

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar as contribuições que os jogos e brincadeiras podem garantir no processo de alfabetização e letramento, além da efetivação desse processo para se alcançar resultados satisfatórios. É observável que ao se trabalhar com o lúdico, podemos oferecer às crianças uma aprendizagem mais prazerosa e motivadora, possibilitando que a criança se desenvolva melhor em suas relações sociais e consigo mesma. Ao professor, cabe o planejamento com atividades significativas e motivadoras para que os mesmos avancem e alcancem os objetivos propostos.

Palavras-chave: Alfabetização; Aprendizagem; Jogos e Brincadeiras; Professor.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições que o trabalho com jogos e brincadeiras dentro da sala de aula podem apresentar ao processo de aprendizagem na alfabetização e à construção de sentido da prática educativa.

Os jogos e brincadeiras em sala de aula vêm ganhando espaço, sendo inovadores e sociabilizadores. Esta pesquisa, portanto, analisa os jogos e brincadeiras como ferramenta para o processo de alfabetização, a aprendizagem significativa e as mediações do professor neste processo.

A abordagem metodológica utilizada foi a revisão bibliográfica consultando-se fontes de dados online, artigos científicos, revistas e livros. As discussões dos resultados foram feitas a partir da pesquisa em vários bancos de dados.

APRENDIZAGEM LÚDICA

Esta pesquisa se organiza com o tema Alfabetização e Aprendizagem: como garantir a efetivação desse processo, e tem como foco de estudo a utilização de jogos e brincadeiras, como recurso pedagógico no processo de alfabetização, buscando possibilidades metodológicas que atendam ao processo de ensino e de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento, utilizando a ludicidade como meio de aprender, pois o lúdico induz à motivação e diversão, liberdade de expressão e criação do ser humano.

Ao trabalhar com atividades lúdicas a criança pode expressar seus sentimentos e emoções, construir novas possibilidades de interpretação daquilo que deseja. Logo, as brincadeiras trazem grandes benefícios à criança. O lúdico satisfaz as necessidades de crescimento da criança, desenvolve habilidades motoras e de expressão corporal. Já nos benefícios cognitivos, auxilia para desenvolver habilidades perceptuais, como atenção, memória. Socialmente, a criança aprende a se interagir com as pessoas, compartilhar vontades e ideias com os colegas, aprende regras e a respeitar e ser respeitada. Assim, as brincadeiras favorecem situações em que as crianças aprendam conceitos, atitudes, desenvolver habilidades, integrando aspectos cognitivos, sociais e físicos e também despertá-las ao interesse pelos conteúdos curriculares. Segundo SANTOS (1997, pág.14) quanto mais um adulto vivencia a ludicidade em sua vida, terá uma chance maior de conseguir trabalhar com a criança de forma prazerosa.

Em todas as disciplinas escolares é possível inserir os jogos, que auxiliarão a criança a transpor entre linguagem oral e escrita. Logo, a escola deve ser o local de inserção de jogos para auxiliar na construção do conhecimento de maneira eficaz e motivadora, que proporcione atividades que beneficiem o desenvolvimento da alfabetização com uma combinação de riqueza pedagógica, unindo os objetivos pedagógicos com o processo de alfabetização de forma prazerosa. O professor tem um papel importante em sala de aula, ele será o mediador, desafiador, questionador, incentivador, e deve intervir de forma adequada para fazer com que o aluno avance. Logo o professor precisa compreender os desafios e as possibilidades da ludicidade na educação. Ele deve conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno e, assim, contribuir para o desenvolvimento de um aluno autônomo e criativo, preparando-o para a vida social. O professor tem buscado metodologias mais significativas que atendam aos interesses de seus alunos, entretanto há um problema na formação de professores em que não há uma ligação entre a teoria aprendida e a realidade vivida.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental, área de Língua Portuguesa, BRASIL (1997), há um destaque para a preocupação com a dificuldade de leitura e escrita nos anos iniciais, devido a um trabalho inadequado com a alfabetização. Conforme o documento, a linguagem passou a ser vista como elemento de comunicação e não discriminação, assim o universo linguístico dos alunos passou a ser respeitado, uma vez que há um conhecimento prévio antes do ingresso na escola. Acreditamos que a utilização de jogos variados é um ótimo recurso para a participação, comunicação e integração dos alunos a fim de se expressarem bem, incluindo o domínio das diferentes linguagens e integrar-se de forma dinâmica aos conteúdos de todas as áreas. Assim, o jogo é importante para o desenvolvimento intelectual e social da criança, estimulando sua criatividade e habilidades sociais.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), ao iniciar o processo de alfabetização deve-se levar em conta o conhecimento trazido pelo aluno no convívio que já tem antes da escola, pois ao entrar na escola o aluno já possui uma bagagem de conhecimentos importantes, os quais deverão ser aprimorados e contextualizados para promover condições favoráveis as suas necessidades cotidianas.

As autoras também ressaltam que a escola precisa estimular o aluno para uma aprendizagem significativa para obter resultados satisfatórios. O aluno precisa ser colocado em situações de aprendizagens em que possa integrar seu conhecimento espontâneo ao ensino para que a aprendizagem tenha mais significado. Emília Ferreiro aponta que:

“Alfabetização tem início bem cedo e não termina nunca. Nós não somos igualmente alfabetizados para qualquer situação de uso da língua escrita. Temos a facilidade de lermos determinados textos e evitamos outros. O conceito também muda de acordo com as épocas, as culturas e a chegada da tecnologia”. (FERREIRO & TEBEROSKY, 2003, P. 28)

Isso acontece porque antigamente a criança alfabetizada era aquela que lia e escrevia seu nome, com o tempo seria alfabetizada aquela que lia, escrevia e interpretava um bilhete. Atualmente, a exigência do mundo letrado, faz com que a criança desenvolva diversas habilidades com relação à escrita: informar, descrever, explicar, relacionar. Logo, para acontecer esta interação do meio com a língua escrita, o aluno precisa estar em contato com diversos gêneros: revistas, livros, receitas, entre outros, e não apenas com símbolos expostos na parede. É preciso desafiar os alunos para que reflitam diante da escrita para que possam construir seus conhecimentos a partir de seu envolvimento com a mesma.

Para Soares, “a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação de criança com o objeto língua escrita”. A criança aprende a partir do momento em que estabelece uma relação de interação com a linguagem escrita.

Portanto, podemos perceber que tanto Ferreiro quanto Soares têm o mesmo pensamento quanto ao modo de compreender a alfabetização, que esta é um processo contínuo, construído a partir do contexto social dos alunos até o contexto linguístico.

Para Soares, o processo de alfabetização deve ultrapassar a codificação e decodificação, dando importância ao desenvolvimento das capacidades de uso e funções da escrita, ou seja, utilizar a língua na sociedade em que está inserida. Assim como Ferreiro, Soares também destaca a importância de trabalhar com textos presentes no dia-a-dia, assim ela não aprende apenas o sentido de fonema e grafema, mas as funções e sentido que tem a escrita.

Então porque não tornar o processo de alfabetização mais prazeroso inserindo o lúdico em sala de aula?

“O jogo em sala de aula, além de proporcionar a construção do conhecimento de forma lúdica e prazerosa, promove a interação entre parceiros e torna-se significativo à medida que a criança inventa, reinventa e avança nos aspectos cognitivos, afetivos e no seu desenvolvimento social”. (Pacto Nacional de Educação, página 22)

Muitos pensam que brincar é passar o tempo, sem qualquer possibilidade de aprendizagem, principalmente no fundamental, entretanto o brincar é um desafio de educar com criatividade e responsabilidade, descobrindo as maneiras interessantes de lidar com a realidade. Quando os jogos e brincadeiras são inseridos na sala de aula, não se tem uma ação pronta e acabada, o professor precisa ter uma atitude pedagógica de envolver espaço, objetivos, organização de espaço, escolha dos brinquedos e jogos necessários aos interesses dos alunos. As atividades lúdicas devem ligar planejamento à rotina da sala de aula para contemplar situações em que envolva toda a turma, ora momentos em que todos, mesmo divididos em pequenos grupos, realizam a mesma atividade, ora realizam atividades diferentes, assim como planejar para que as crianças possam eliminar dificuldades encontradas durante o processo de aprendizagem.

Para a alfabetização, precisamos resgatar o significado e as características da aprendizagem significativa, pois esta se contrapõe a aprendizagem mecânica, que é aquela baseada em armazenamento de forma arbitrária e sem interação com os conhecimentos prévios na estrutura cognitiva do aluno. É muito importante que a organização do trabalho pedagógico esteja focada no aluno, assim como reconhecer que cada aluno aprende em tempo diferente e o conhecimento deve ser construído e reconstruído e sempre oferecer ao aluno uma aprendizagem significativa para seu avanço.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Segundo Freire (2002), o professor deve ter consciência do seu papel no processo de aprendizagem, assim como respeitar as etapas do processo e explorá-las ao máximo. Explorar as experiências dos alunos, motivando-os, e é muito importante considerar os conhecimentos prévios que a criança traz consigo, o professor precisa estar junto de seus alunos, oportunizar momentos de faz de conta, danças, brincadeiras e jogos, viagens imaginárias, situações em que as crianças possam criar situações e resoluções de problemas, para facilitar as formas de lidar com as dificuldades, medo, dor e perda.

“O educador deve ser um inventor e um reinventor constante dos meios e dos caminhos, que facilitem mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e apreendido pelos alunos”. Freire (2002, p. 17)

Segundo Santos (1997), o professor precisa ter uma formação sólida: formação teórica, pedagógica e pessoal para que possa sustentar a aplicação do lúdico, ele é a peça chave, sendo essencial nesse processo, portanto, quanto mais rica for sua história de vida profissional, maiores serão suas possibilidades de uma prática mais significativa.

Ao utilizar jogos em sala de aula, o professor deve planejar com muito cuidado. Antunes (1998, p. 37) destaca:

“Jamais pense em usar jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento, marcado por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o processo dos alunos, e jamais avalie qualidade do professor pela quantidade de jogos que emprega, e sim pela qualidade dos jogos que se preocupou em pesquisar e selecionar”. Antunes (1998, p. 37)

O planejamento é essencial para o sucesso final. Ao inserir atividades lúdicas em seu planejamento, o professor deve adequar o tipo de jogo ao público atendido, assim como ao conteúdo a ser trabalhado para que possa obter bons resultados ao final do processo.

Cabe ao professor focar nos objetivos, nas estratégias, nas intervenções e interesses da turma, pois brincar por brincar pode ser divertido, mas não garante sucesso no processo de aprendizagem. O professor deve aguçar a curiosidade dos alunos com os desafios, imaginação, moldar e dar forma aos diferentes elementos que podem ser transformados em brinquedos.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA ALFABETIZAÇÃO

Na alfabetização, momento em que devemos ensinar o Sistema de Escrita de Alfabetização, podem ser inseridas diversas situações para alcançar os objetivos propostos: leitura de texto, produção coletiva e jogos.

Segundo o livro do PNAIC (p. 17), para a leitura, o professor tem um papel importante ao realizá-la, pois será um motivador e incentivador. Assim como na leitura compartilhada em que se pode realizar antecipações de sentidos e inferências, como pedir aos alunos para observar a capa e assim como título e refletir sobre a história que poderá estar contida ali e, logo, trabalhar os detalhes do texto. Trabalhar com sequenciadas e projetos também é algo motivador, pois se pode trabalhar com a interdisciplinaridade, produto final o que pode levar a obter bons resultados. Segundo o Manual de Jogos didáticos (2014, p. 15), o professor precisa levantar as brincadeiras conhecidas pelos alunos e as que ele quer aplicar para transformar a língua num objeto de reflexão.

A seguir, serão mostrados exemplos de jogos que poderão auxiliar para o trabalho com a Alfabetização.

Trabalhar jogos para desenvolver a consciência fonológica é valiosíssimo, assim como trabalhar com jogos de ensino de letras. Dentro de uma sala de aula de alfabetização, é possível trabalhar com atividades diversificadas para atingir o avanço dos alunos, conforme o momento em que o mesmo se encontra no SEA. Segundo o PNAIC (p 19) e o Manual de Jogos Didáticos (CEEL), o jogo “Troca Letra” pode ser utilizado para trabalhar com a sonorização além de se refletir sobre os princípios do Sistema de Escrita Alfabéticos, enquanto o jogo “Mata Barata Alfabeto e Letras” pode ser utilizado para se trabalhar o ensino das letras e números.

O Jogo “Troca Letras”, segundo o Manual de Jogos Didáticos, CEEL (2014), pode ser trabalhado com os alunos que ainda não compreendem alguns princípios de escrita e não tenham consolidado as correspondências grafofônicas. O objetivo do jogo é o conhecimento das letras do alfabeto, assim como que as sílabas são formadas por unidades menores. Se trocarmos uma letra, podemos formar outra palavra, comparar palavras, diferenças e semelhanças sonoras entre elas. É importante que, sempre que trabalharmos um jogo em sala, leiamos as regras para os alunos e, ao iniciar o jogo, o professor seja mediador para fazer as intervenções e reflexões sobre o êxito da troca da letra que houver.

Outro jogo que pode ser trabalhado para que os alunos consolidem o Sistema de Escrita é o “Palavra Dentro de Palavra”, segundo o Manual de Jogos Didáticos, CEEL, com

este jogo os alunos poderão compreender que as palavras são compostas de unidades sonoras menores, que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais e que é possível existir uma outra palavra dentro de uma. Ao iniciar o jogo, o aluno analisará as partes que compõem cada palavra, logo precisarão refletir que palavras são formadas por segmentos menores, estes que poderão formar novas palavras, assim o aluno também pode refletir sobre as correspondências entre o oral e o escrito.

Repertório de Palavras usadas no jogo (Manual de Jogos Didáticos):

- MAMÃO- MÃO;
- CASA-ASA;
- LAMPIÃO-PIÃO;
- LUVA-UVA;
- SACOLA-COLA;
- FIVELA-VELA;
- GALHO-ALHO;
- SAPATO-PATO;
- GALINHA-LINHA;
- TUCANO-CANO;
- REPOLHO-OLHO;
- SOLDADO-DADO.

O Jogo “Mata Barata” pode ser utilizado para o início da alfabetização, e o objetivo do jogo é que o aluno identifique e reconheça as letras do alfabeto ou os números. O jogo é composto pelas 26 letras, 10 números e dois chinelos. Quando utilizo este jogo em sala para trabalhar o alfabeto, divido os alunos em dupla e indico qual a letra que quero que me apresentem. As letras ficam espalhadas ao chão e os alunos devem procurar a letra indicada.



Figura 1 – Mata Barata

Fonte: EMEB JOSÉ LUIZ JUCÁ, turma 1º ano, Professora Iara, 2015.

Outra opção interessante para se trabalhar com as letras do alfabeto é o Bingo de Letras. Para jogar, a professora entregará a cada aluno uma cartela contendo letras do alfabeto aleatórias. Haverá letras do alfabeto em um saco, onde serão sorteadas, e o aluno precisa compreender a letra chamada pela professora e a letra que possui em sua cartela, assim deverá marcá-la. Ganha o jogo o aluno que tiver marcado todas as letras.

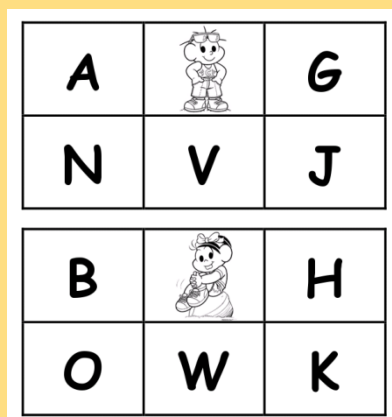


Figura 2 – Bingo de Letras

Fonte: disponível em:< <http://amigasdaedu.blogspot.com.br/2011/03/bingo-de-letras-com-turma-da-monica.html>>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de jogos e brincadeiras como recurso pedagógico na alfabetização é uma estratégia para se trabalhar com os alunos de forma prazerosa para que possam aprender e compreender os objetivos propostos na alfabetização.

Brincar não é um passatempo e sim uma possibilidade de aprendizagem. As brincadeiras trazem benefícios às crianças que poderão expressar seus sentimentos e possibilidades de construir o novo e podem ser utilizadas em todas as disciplinas. A escola é um espaço importante para a inserção dos jogos

Ao utilizar os jogos como recurso didático, o professor perceberá um processo de aprendizagem mais eficaz, pois as crianças se dedicam mais e se sentem estimuladas. Assim, neste processo, o professor tem o papel importante em sala com planejamentos significativos, sendo o mediador, assim como de criar um ambiente agradável para o desenvolvimento e uma aprendizagem significativa do aluno.

A escola é um espaço importante para a inserção dos jogos e auxiliar para a construção do conhecimento, assim como garantir um clima de prazer para aqueles que ensinam e aprendem. Desta forma, possibilita a construção de conhecimento de maneira significativa tanto para o aluno quanto ao professor.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis Vozes, 1998.
- FERREIRO; E; TEBEROSKY; A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25º ed., São Paulo. Paz e Terra, 2002.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- SANTOS, S. M. P. dos (Org.). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis. Vozes, 1997.
- SOARES, M. **Letramento e Alfabetização: As Muitas facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, leitura e escrita. Revista Brasileira de Educação, 2004.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula: ano 01, uni 04**. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.



NOVAS TECNOLOGIAS EM PROL DAS APRENDIZAGENS QUALITATIVAS



ANA PAULA MARCELINA VIANA

Graduada em Letras pela Universidade Braz Cubas (2003); Professora da EMEF. “Prof. Quirino Carneiro Rennó”.

RESUMO

A inserção da tecnologia no campo escolar vem adaptar o sistema educacional para as novas exigências sociais que cada dia mais exige indivíduos com conhecimentos científicos e tecnológicos. Sendo assim, é imprescindível que toda equipe escolar compreenda como utilizar as novas tecnologias como recursos pedagógicos, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Todo aluno deve desenvolver competências, atitudes e valores que lhes permitam experiências diferenciadas e, o uso da tecnologia em sala de aula vem favorecer o desenvolvimento de aprendizagens significativas por meio de práticas dinâmicas, atrativas e interessantes, deixando de lado a memorização de conteúdos para se efetivar a real aquisição de conhecimentos e informações.

Palavras Chave: Conhecimento; Processo Ensino Aprendizagem; Tecnologias.

INTRODUÇÃO

A utilização da tecnologia no campo educacional é um processo inexorável e consumado que mostra inúmeros benefícios dentro do processo ensino aprendizagem que aborda desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, sendo utilizado como recurso pedagógico que vem embasar os alunos para pertencerem a sociedade que os envolve.

As novas tecnologias são vistas atualmente como importantes estratégias que vem proporcionar assíduas mudanças nas práticas pedagógicas, visando assim adaptar o sistema de ensino às recentes e imediatas exigências contemporâneas.

Sendo assim, o objetivo principal desta pesquisa consiste em analisar a importância da inserção das novas tecnologias da informação e comunicação como recursos

pedagógicos para o desenvolvimento de processos ensino aprendizagens significativos, qualitativos e eficazes, englobando todos os níveis educacionais.

A escolha do tema se justifica devido as demandas do sistema educacional que envolve a melhoria na qualidade de ensino aprendizagem mediante a integração das novas tecnologias em ambientes escolares, objetivando favorecer uma educação focada no desenvolvimento científico e tecnológico.

É notório que a educação consiste na base formadora de todo ser humano e, os instrumentos utilizados para a constituição de indivíduos cidadãos devem ser adequados e adaptados ao alcance de metas e objetivos pré-estabelecidos.

Neste contexto, questiona-se: As novas tecnologias podem ser utilizadas como instrumentos pedagógicos de estímulo e evolução educacional? Como utilizar a tecnologia para alcançar uma aprendizagem diferenciada e significativa?

Para responder a estas e outras questões, optou-se pela metodologia de pesquisa bibliográfica, onde o pesquisador mantém contato direto com referências teóricas de autores como Brasil (1998), Masetto (1998), Moran (2000), Prado (s/d), Schwartz (1999), entre outros que oportunizam recolher diferentes informações sobre o uso da tecnologia em sala de aula.

Este tipo de metodologia vem esclarecer o problema revelado na pesquisa, aprimorando para tanto, diversas ideias, fundamentos e questões levantadas em referências bibliográficas respeitadas e atualizadas.

A partir do embasamento teórico, o trabalho encontra-se ordenado em: introdução (apresentação das ideias iniciais que envolvem o tema ser apresentado); fundamentação teórica (fornece conhecimentos mais aprofundados sobre o tema, possibilitando reflexões relacionadas as ideias oferecidas por diferentes autores) e considerações finais (apresenta-se de maneira resumida, convincente, racional e marcante, apresentando os avanços alcançados durante toda a pesquisa).

O USO DA TECNOLOGIA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Todo sistema educacional é constituído por pessoas responsáveis pela construção de sua própria história cidadã e profissional, onde o professor como mediador vem atuar de maneira ativa através de processos de ensino que venham atender de maneira direta e eficiente as necessidades, limitações e anseios apresentados pelos alunos.

A apropriação significativa de conhecimentos ocorre por meio da adequação de reflexões praticáveis, ocupação tecnológica e vivências socioculturais, oportunizando assim o desenvolvimento de pensamentos analíticos frente ao processo ensino aprendizagem (MASETTO, 1998).

O processo ensino aprendizagem passa constantemente por mudanças e transformações em todos os seus níveis e nas Universidades, isso não é diferente, visto que atualmente não é o professor que ensina, mas sim o aluno que aprende, apresentando para tanto, um papel mais ativo diante do desenvolvimento de competências, atitudes e valores que vão cada vez mais auxiliar na apropriação de conteúdos, na socialização e interação com o mundo que o rodeia. Sendo assim, o professor em sala de aula deve estar constantemente buscando por situações diferenciadas que venham permitir aos alunos experiências com materiais tecnológicos.

A constante capacitação profissional do professor é motivada pelos alunos que a cada dia buscam aprofundar e atualizar sua pesquisa, necessitando assim de aulas mais dinâmicas, atrativas, interessantes e significativas que quebrem com o modelo tradicional de ensino que leva alguns alunos a simples memorização de conteúdos ou a não compreensão dos mesmos por não conseguirem assimilá-los corretamente (PRADO, s/d).

Os atuais alunos universitários (em sua maioria) saem da Universidade direto para o mercado de trabalho, necessitando assim dominar diferentes ferramentas para o exercício expressivo de suas profissões. Para tanto, a inserção das tecnologias em sala de aula torna-se um processo imprescindível para a transmissão de conteúdos, conhecimentos e informações contemporâneas.

Mesmo frente a sua imensa importância educacional, muitos professores até hoje se mostram resistentes em se adaptar a era tecnológica, mantendo-se assim ultrapassados em suas práticas, o que conseqüentemente acaba por interferir na aprendizagem e na qualificação dos futuros profissionais.

Masetto (1998) ressalta que houve tempos

[...] em que se pensou que a tecnologia resolveria todos os problemas da educação e outros em que se negou totalmente qualquer validade para essa mesma tecnologia [...], hoje, encontramos em uma situação que defende a necessidade de sermos eficientes e queremos que nossos objetivos sejam atingidos de forma mais completa e adequada possível, e para isso, não podemos abrir mão da ajuda de uma tecnologia pertinente (MASETTO, 1998, p.23).

É notório que os alunos atualmente já chegam à escola aspirando novidades e usar a tecnologia nas aulas significa facilitar a vida acadêmica e assim conseqüentemente atender mais eficazmente suas necessidades reais, oriundas do cotidiano. Sendo assim, o

professor não pode adentrar à sala de aula sem interpretar diferentes assuntos, sem questionar, debater ou levar o aluno a pensar no que está adquirindo, portanto, atualizações e reciclagens permanentes são imprescindíveis, visto que favorecem reflexões que auxiliam diretamente na construção de cidadanias conscientes e a desempenharem suas funções qualitativamente.

No entanto, vale destacar que não basta apenas a presença da tecnologia como recurso pedagógico nas instituições escolares, é necessário a criação de ambientes propícios a efetivação de aprendizagens tecnológicas, onde o professor seja capaz de aplicar atividades e projetos metodológicos que levem à produção de conhecimentos mediante práticas dialógicas compreensivas, de respeito mútuo, afetividade, interações e aprendizagens diversificadas (KOCH, 2013).

Em todos os momentos, o aluno deve ser provocado a conhecer, manipular e se localizar analiticamente frente as diferentes informações recebidas, visto que “[...] alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada [...]” (MORAN, 2000, p.17).

A conexão entre a teoria e a prática deve ocorrer através de metodologias que consistem em procedimentos com a intenção de adaptar o conhecimento na mente do aluno de acordo com sua futura profissão, para que posteriormente, este possa fazer uso dos conhecimentos para a resolução de problemas.

A tecnologia a cada dia tem se apresentado como uma ferramenta positiva dentro dos sistemas educacionais, vindo assim a se tornar um processo vital que vem aumentar a capacidade de raciocínio tanto de alunos quanto de professores (SCHWARTZ, 1999).

Uma vez que a educação e a tecnologia caminham lado a lado, é imprescindível que toda instituição educacional (da Educação Infantil ao Ensino Superior) conte com novas ferramentas que venham prover diversas alternativas de enriquecimento pedagógico.

Dentre as inúmeras tecnologias disponibilizadas para a educação, cita-se:

- Jogos e simuladores educacionais: oportuniza a construção de conhecimentos por meio de jogos baseados em problemas, permitindo assim melhoras consideráveis na qualidade do processo educacional por meio de práticas atrativas e inovadoras, levando o aluno a aprender de maneira mais ativa, dinâmica e motivadora.

O uso de jogos e simuladores tiram os alunos de sua zona de conforto, visto que não são práticas tradicionais de ensino e exigem maior harmonia entre professores e alunos.

Suas principais finalidades envolvem a interação, o compartilhamento de ideias e experiências, o despertar de conhecimentos, resolução de dúvidas e desafios, elaboração de decisões, entre outros.

- Bibliotecas digitais e virtuais: incentiva a organização das informações, dando sustentação ao desenvolvimento de pesquisas, além disso, ficam disponíveis a todo tempo, facilitando seu acesso e a atualização de informações, diminuindo custos enquanto favorece a divulgação de um número maior de materiais didáticos e trabalhos acadêmicos realizados.

Tais bibliotecas são disponibilizadas em ciberespaços, cujo objetivo é possibilitar diferentes recursos de informações digitalizadas.

- Banco de imagens: são fontes de imagens gratuitas que podem ser utilizadas para diferentes fins.
- Fóruns: ferramenta de comunicação que permitem correspondências ao mesmo tempo a qualquer hora, podendo contar com tópicos diferenciados (gerais ou específicos) que estão constantemente abertos para a realização de trocas, envio e recebimento de comunicações, possibilitando comparar opiniões e acrescentar novas ideias e disposições.
- Questionários/testes: podem contar com respostas abertas ou fechadas para a verificação de conhecimentos e aperfeiçoamento de sua auto formação. Cada exercício proposto varia de acordo com o nível educacional do aluno, tendo este a oportunidade de repetir unidades ou exercícios.
- Chats: é uma prática sociointeracionista onde o aluno desenvolve seu diálogo e seu raciocínio de maneira concomitante, a partir de trocas síncronas e, para tanto, necessita ser planejado previamente, certificando-se dos conteúdos a serem desenvolvidos de acordo com seu grau de importância.
- Wiki: ferramenta que possibilita a elaboração, interação, conexão e atualização de conhecimentos e informações de maneira colaborativa em ambientes virtuais. Suas páginas abertas envolvem o compartilhamento de ideias e as diferentes formas de pensar a partir de comunicações orais e escritas.
- Neste espaço podem ser anexados textos, imagens, sons e vídeos.
- Pesquisas na internet: é um campo extenso e rico que engloba diferentes instrumentos de pesquisa, produção de conhecimentos, imagens, textos e gráficos que oportunizam aos alunos a exploração, a absorção e a utilização de

comunicações informatizadas disponíveis, melhorando e ampliando acervos, propiciando novas maneiras de ensinar e de aprender.

- Videoconferência: promove o desenvolvimento de comunicações face a face, superando distâncias geográficas e aumentando assim a interatividade em benefício de todos.

Permite a análise e a percepção de diferentes possibilidades e limites frente a utilização de recursos tecnológicos e o desenvolvimento de estratégias educacionais.

Por meio deste recurso é possível averiguar a qualidade dos materiais didáticos, a interatividade dos participantes, a pontualidade, a participação, a recepção de áudio e imagens, entre outros.

- Moodle: envolve softwares livres, que fornecem aprendizagens colaborativas satisfatórias e flexíveis por meio de materiais didáticos que podem ser facilmente explorados. Este recurso apresenta suporte modular, vasta documentação, facilidade de uso, constância e segurança.

Para seu uso, o aluno necessita de pouco controle tecnológico, o que vem facilitar para alguns o contato com diferentes conteúdos.

- Redes sociais: ferramenta que influencia na vida social, cultural e educacional dos indivíduos, visto que favorece a expressão de opiniões a partir de respostas dadas às indagações abertas, provocando diferentes interpretações e coleta de dados. Está agregada a motivação, compreensão de características e potencialidades relacionadas ao desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.

Através deste recurso é possível criar conteúdos onde os alunos apresentem e desenvolvam suas competências, aumentando sua experiência opinativa e criativa, visando melhorar seu aspecto expressivo e assim explorando novas práticas de ensino aprendizagem como variação oposta ao ensino tradicional.

- E-mails: assegura o acompanhamento individual do aluno, o compartilhamento de ideias, o esclarecimento de dúvidas, facilitando assim a ampliação de conteúdos com baixo custo, estimulando a interação professor/aluno e aluno/aluno, diminuindo o sentimento de isolamento, facilita também a troca de informações, a criação de aulas com imagens, animações, áudios, vídeos, entre outros.
- Datashow: é um projetor de vídeo que permite a exibição de imagens ampliadas, provenientes de computadores ou outros instrumentos, facilitando o processo ensino aprendizagem, uma vez que auxilia no acúmulo de conteúdos e na assimilação de informações pela visão.

A educação desenvolvida através de sons, imagens e textos ocorre de maneira lúdica e interessante, ampliando a aquisição de aprendizagens significativas e a construção efetiva de diferentes saberes.

- TV/DVD: são os recursos mais utilizados em sala de aula devido seu baixo custo e fácil aquisição. Ambos os recursos auxiliam no despertar dos âmbitos sensoriais, afetivos e éticos dos alunos, permitindo em menos tempo a aquisição de um número maior de informações atuais e em tempo real, aguçando assim a curiosidade de muitos alunos frente a determinado tema ou assunto abordado.
- Quadro digital: é um recurso flexível que conta com constantes atualizações de informações, além do uso de softwares de simulação, a produção e execução de materiais digitais, o que vem tornar as aulas mais dinâmicas e adequadas ao sistema educacional contemporâneo.

Toda atividade ou aula desenvolvia através do quadro digital pode ser salvo em formato digital e publicado nas salas virtuais, com acesso a qualquer momento pelos alunos e professores.

A utilização de diferentes recursos tecnológicos na educação pode se mostrar como identificadores de falhas na aprendizagem, como também amenizá-las por meio da aplicação de recursos que oportunizem o trabalho do pensamento, a realização de projetos e a formação de novas ideias, impulsionando assim os alunos na busca por melhores comportamentos escolares (PAPERT, 1994).

A cada dia que passa, os alunos se tornam mais modernos e procuram nas novas tecnologias os mais variados conhecimentos, devendo, portanto, a escola permitir-lhes novidades tecnológicas que ampliem seus conhecimentos, tornando-os mais tecnológicos dentro do processo educacional.

É notório que a tecnologia auxilia de maneira direta e positiva na fundamentação de conhecimentos, levando o aluno a viajar pelo mundo sem sair da frente do computador ou da televisão, no entanto, o seu uso sem fins educacionais, somente direcionado ao lazer acaba se tornando um vício que pode dificultar na aprendizagem, passando assim a se tornar um recurso sem objetivos adequados e interventivos.

De acordo com os PCNs (1998), o uso de tecnologias como ferramentas educacionais envolvem o uso de diferentes linguagens e atividades multidisciplinares que impulsionam a aprendizagem de maneira apreciativa e recíproca, permitindo assim que cada aluno dentro de seu próprio ritmo e interesse conduza sua aprendizagem de maneira persuasiva, interativa, informativa e expressiva.

Tolentino (2013) enfatiza que

[...] ao utilizar o computador [e demais recursos tecnológicos em sala de aula] em associação as suas alunas e as inovações tecnológicas com mais facilidade, [o professor irá] possibilitar ao aluno um trabalho com mais criatividade, objetividade, buscando sempre levar o conhecimento de forma diversificada, pois, a junção de seus planos de aula e as inovações tecnológicas vão favorecer o conhecimento (TOLENTINO, 2013, p.17).

Tais resultados são alcançados de maneira lenta, porém, decisiva, onde as inovações tecnológicas vão paulatinamente sendo inseridas nas práticas educacionais como ferramentas para a construção de saberes e aquisições cada vez mais efetivas de conhecimentos.

A era tecnológica cada dia mais faz parte do cotidiano dos alunos contemporâneos e assim, cabe a escola e seus profissionais buscarem por métodos eficazes de utilização todo esse saber tecnológico em favor de aprendizagens modernas e criativas, proporcionando uma educação global e a formação de aluno cidadãos frente a atual sociedade ao que vivemos, ou seja, a sociedade desenvolvida tecnologicamente.

Estar preparado para a realidade educacional tecnológica é um dever de instituições e profissionais que devem juntos buscarem por desafios e encaminhamentos que transformam as aulas em ambientes inovadores, sem monotonia e desinteresse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos propomos a ensinar ou aprender algo novo estamos sendo inseridos em campos diferenciados, onde a participação, a compreensão e o aperfeiçoamento se tornam constantes.

A presente pesquisa veio apresentar a importância de se utilizar as novas tecnologias dentro de sala de aula como recurso pedagógico e educacional que vem oportunizar o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas e qualitativas, em consonância com as exigências contemporâneas, facilitando assim a troca de conhecimentos e o aperfeiçoamento ininterrupto de diferentes saberes, o que consequentemente acaba gerando renovações de práticas, motivações e melhores condições de ensino para todos.

Atualmente, torna-se imprescindível que as salas de aula desde a Educação Infantil até o Ensino Superior contem com tecnologias diferenciadas, a fim de transmitir aos alunos sua real utilidade como usá-las com sabedoria e prudência dentro de uma sociedade recheada de informações que podem ser tanto benéficas quanto maléficas para a formação e composição humana.

Enfrentar a inserção tecnológica no processo ensino aprendizagem é um desafio que envolve a instituição educacional e os profissionais nela inseridos, porém, é uma necessidade urgente que evolui rapidamente e, para não ficarmos desatualizados, todos devemos buscar por novas técnicas, estratégias e ações de como utilizar tais tecnologias em sala de aula de maneira positiva, dinâmica e completa, onde os alunos sejam cada vez mais preparados para conviverem com as novas tecnologias e com a informatização de maneira progressista e proativa, visto que estas já estão inseridas cotidianamente em nossas rotinas.

No entanto, vale ressaltar que os problemas educacionais não serão resolvidos mediante a inserção de tecnologias na escola, sendo necessário que estas estejam subordinadas ao processo ensino aprendizagem, onde as finalidades e valores envolvidos promovam aprendizagens estruturadas, construção de conhecimentos complexos e assim um desenvolvimento relevante na extensão e conclusão do curso.

Novas tecnologias em prol das aprendizagens qualitativas

ABSTRACT

The insertion of technology in the school field adapts the educational system to the new social demands that increasingly require individuals with scientific and technological knowledge. Therefore, it is essential that all school staff understand how to use the new technologies as pedagogical resources, from Early Childhood Education to Higher Education. Every student must develop skills, attitudes and values that allow them to have different experiences. The use of technology in the classroom encourages the development of meaningful learning through dynamic, attractive and interesting practices, leaving aside the memorization of contents for effective acquisition of knowledge and information.

Keywords: Knowledge. Process Teaching Learning. Technologies.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Acesso em: 02/03/2020.
- KOCH, M. Z. **As tecnologias no cotidiano escolar**: uma ferramenta facilitadora no processo ensino aprendizagem. Monografia (Pós-graduação em Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Sarandi-RS, 2013. 36 f. Disponível em:

<http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/498/Koch_Marlene_Zimmermann.pdf?sequence=1> Acesso em: 09.jan.2019.

MASETTO, M. T. Professor universitário: **um profissional da educação na atividade docente**. In: Docência na Universidade (org.). Campinas-SP: Papirus, 1998.

MORAN, J. M. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6.ed. Campinas-SP: Papirus, 2000.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PRADO, C. do. Tecnologia mais Ensino Superior: uma soma inevitável no mundo acadêmico. **Brasil Escola**. s/d. Disponível em: <<http://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/tecnologia-mais-ensino-superior.htm>> Acesso em: 04.jan.2019.

SCHWARTZ, C. Janelas para o futuro. Veja Vida Digital. São Paulo: ano 32, dez./1999.

TOLENTINO, P. C. de S. **Influência das novas tecnologias no Ensino Fundamental**. Monografia (Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira, 2013. 34 f. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4469/1/MD_EDUMTE_2014_2_125.pdf> Acesso em: 02/03/2020.



LEITURA E ESCRITA NAS AULAS DE ARTES



ANA PAULA ROSA VIDAL

Graduada em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos 2015; Professor(a) de Ensino Fundamental I - na EMEF Prof. Liliane Verzine da Silva. Professor(a) de Educação Básica II – Artes - na EE Prof. Miguel Reale ; Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Renascença 2009; e Pós-graduada em Arte, História e Educação nos Museus de São Paulo pela faculdade Unificada do Estado de São Paulo. (FAUESP); 2019.

RESUMO

O propósito deste estudo é investigar a capacidade do aluno em realizar leitura e escrita nas aulas de Artes por meio da interpretação. Vários teóricos como, Argan, Martins, Rizzi, Pillar, Barbosa e outros demonstram que embora a Arte está presente em nosso cotidiano desde a antiguidade e no dia a dia, ainda existe muita resistência de certos alunos e dificuldade para entender e aceitar a disciplina como uma matéria importante e que deve ser tratada com responsabilidade uma vez que permite o aluno ter um desenvolvimento criativo, cognitivo, oferece autonomia e capacidade para expressar as emoções, logo, a falta de interesse da parte de alguns alunos está ligada a maneira como determinados professores tratam do assunto, uma vez que nem todos os profissionais da educação possuem formação específica para ministrar a disciplina e apenas o fazem por possuir carga horária, conduta que gera dificuldades de fazer as referências devidas e as interpretações capazes de possibilitar o crescimento do aluno e consequentemente, seu interesse pela Arte.

Palavras-chave: Interpretação; Leitura; Escrita; Aluno; Educação

INTRODUÇÃO

O artigo intitulado LEITURA E ESCRITA NAS AULAS DE ARTES intenciona a obtenção de maiores informações sobre o estudo de arte na escola, bem como propiciar o esclarecimento de argumentos ainda não compreendidos no que diz respeito ao ensino de artes nas escolas.

O estudo do tema em questão se faz necessário por viabilizar a compreensão do aluno que busca aprender a realizar a leitura e escrita analisando com base na análise de figuras e, ainda, explanar os benefícios que o aluno pode obter enquanto receptor deste aprendizado.

Objetiva-se neste trabalho verificar se o aluno por meio da Arte é capaz de realizar a leitura, a escrita e a interpretação necessária da obra.

É intento também verificar se a criança que estuda Arte possui afinidade com as demais disciplinas; se é capaz de escrever as principais dificuldades de aprendizagem relacionadas ao ensino de Artes; se consegue analisar o conceito e evolução da Arte descrita por vários autores e, ainda; sua capacidade de compreender a importância da interpretação, leitura e escrita em Artes e como ensinar o aluno interpretar as figuras para ser capaz de realizar leitura e escrita da mesma.

É evidente que a falta de experiência do professor no que diz respeito ao conhecimento de Artes leva a desmotivação do aluno e a falta de compromisso com a disciplina.

Sendo assim, o presente estudo tem por finalidade explanar e propor ferramentas capazes de verificar a capacidade de leitura e escrita nas aulas de Artes, podendo levar em consideração que essa prática não faz parte da rotina da maioria dos estudantes.

LEITURA E ESCRITA NAS AULAS DE ARTES

A arte tem estado presente desde a antiguidade, em tempos imemoriais, no cotidiano das mais variadas civilizações e culturas. Antropólogos, Arqueólogos, Historiadores, Filósofos, Linguistas e outros tantos pesquisadores tentem a muito tempo, desvendar a história da humanidade, suas origens, isto é, a passagem do mero hominídeo primitivo ao homem propriamente dito (*Homo sapiens*). (ARGAN, 2011)

Segundo Argan (2011) o aparecimento do homem está diretamente associado ao aparecimento das formas simbólicas, isto é, da religião, da língua e da arte. Toda história que se sabe de todos esses símbolos, tiveram origem dos relatos conforme a evolução do homem. A história da arte, por exemplo, está organizada em períodos que acompanham o próprio desenvolvimento das civilizações.

O homem na pré-história, também se comunicava por meio da arte e se expressava, esta forma de se comunicar, constituiu a primeira forma de se comunicar utilizando a arte. Contudo era suficiente para que houvesse compreensão a respeito do cosmo, forma de

expressão, certos tipos de esculturas (artes das quais são classificadas como pinturas rupestres). (ARGAN, 2011)

Das navegações que eram feitas na Antiguidade, a Arte teve um desenvolvimento plástico, com toda estrutura técnica e desenvolvimento formal, o que valorizou de modo extraordinário. (ARGAN, 2011)

Todo crescimento e evolução da arte expressa sua organicidade juntamente com a cultura de vários povos (gregos, romanos, hindus ou africanos, chineses, egípcios ou mesopotâmicos). (ARGAN, 2011)

Outra valorização da arte que merece destaque é a representação pictórica de formas humanas em perfil, que é singularmente egípcia, enquanto as esculturas em pedra feitas com precisão formal e anatômica são singularmente greco-romanas.

De acordo com Argan (2011) na Idade Média, a Arte também se destacou, principalmente com novos recursos como a riqueza da mistura cultural de muçulmanos, cristãos, germânicos e outros tantos povos, fez com que a arte florescesse em muitos aspectos, desde a tapeçaria persa muçulmana até as catedrais e pinturas góticas, passando pela pintura bizantinas e pelas mesquitas islâmicas.

Em conformidade com Argan, (2011) na transição da Idade Média para a Idade Moderna, por volta dos séculos XIV e XV, houve uma reviravolta no mundo da arte que resultou na Arte Renascentista. O movimento, ocorreu na Itália um século depois, isto é, século XVI.

Com o surgimento da Arte Renascentista, dois estilos apareceram, sendo eles o ROCOCÓ e BARROCO. Nesse período aparecem também obrasprimas perenes, e segundo o autor:

*A eles se seguiram outras escolas, como o **Esteticismo**, o **Impressionismo**, o **Romantismo**, o **Realismo** e o **Expressionismo**, que vigoraram até o fim do século XIX. As primeiras décadas do século XX foram marcadas pelas vanguardas artísticas, cuja inspiração emanava das culturas primitivas, estudadas por antropólogos da época, e de teorias referentes à psique humana, como a Psicanálise. O **surrealismo**, o **dadaísmo**, o **cubismo**, a **Arte Moderna** em geral, cujos reflexos são percebidos até hoje, foram os carroschefe da arte praticada no século XX. (ARGAN, 2011 p. 86)*

Deste modo, podemos descrever que a história da arte teve todo um procedimento e evolução, trazendo inovações com técnicas importantes que abriram caminhos para novas abordagens. Assim, nos tempos modernos é possível trabalhar a arte de modo espetacular.

Para melhor compreender a enorme quantidade de informações, momentos, tendências e movimentos artísticos, recorre-se geralmente as linhas do tempo, também conhecidas como linhas cronológicas. Desse modo é possível uma visualização sequencial dos diversos períodos que a Arte percorreu na história humana.

Segundo Barbosa (2001), qualquer tentativa de se estabelecer uma linha cronológica que organize temporariamente os diversos movimentos pelos quais cada civilização construiu seus objetivos artísticos, incluindo seus valores socioculturais e técnicas específicas, esbarra na dificuldade de definição de datas e conceitos exatos sobre a Arte. Além disso, ao longo do tempo, certas classificações que costumavam ser consideradas adequadas podem e vão sendo questionadas e alternadas ao longo dos anos.

Como exemplo, temos o Maneirismo, que tendo ocorrido no século XVI, recebeu sua definição teórica na última década do século XIX. Sendo assim, as linhas do tempo devem ser utilizadas dentro de um limite bastante claro: elas contribuem muito para compreender de maneira geral as transformações da arte ao longo da história, mas devem ser vistas com cautela quando o intuito é estudar mais detalhadamente uma obra de arte, a vida de um artista ou um movimento, com uma visão de estudioso, mais específica. (BARBOSA, 2001)

É muito comum que certos movimentos artísticos ocorram contemporaneamente. Também é habitual encontrar opiniões de autores que divergem entre si sobre um determinado assunto, data ou conceito. É também importante destacar que existem períodos de transição sobre a arte, nos quais um momento e um conceito muito bem definidos estão sendo substituídos por outros ainda não muito claros. (BARBOSA, 2002)

Sendo assim, podemos destacar que a definição de Arte é mutável, e depende muito do momento histórico. Portanto, o conceito de Arte usado hoje serve para descrever uma qualidade pertencente a algo criado para ser visto como uma obra de arte, mas que, para alcançar esse patamar, é necessário ter um valor reconhecido pelo público.

O ensino de Arte não se limita apenas a reprodução de desenhos com pinturas de diversas maneiras.

Na sala de aula, o aluno precisa aprender a vivenciar leitura em Arte, para que faça parte de sua rotina na disciplina. Muitos alunos apresentam dificuldade de interpretação e por isso não aceita de “braços abertos” essa ideia. Outros apresentam dificuldade em escrever e vivenciam a mesma situação.

Em conformidades com Pillar (1993), na prática da sala de aula, a leitura em Arte se dá em cinco etapas principais. A inicial é aquela em que se tem a percepção geral da obra, o resultado do trabalho do artista, é o que os especialistas denominam de aquecimento do olhar. Um mergulho mais profundo é realizado nas três fases seguintes - descrição (a desconstrução da imagem), análise (a investigação sobre os meios utilizados) e interpretação (hipóteses sobre o significado da obra, considerando a vida do artista e as condições em que a obra foi produzida, ou seja, as informações de contexto). Apenas depois de tudo isso é que o aluno realiza uma nova produção, inspirada pela obra lida, é o

momento da releitura (não se trata de reprodução da obra), que pode ser mais bem desenvolvida com a ajuda de anotações e comentários.

Nesse momento de avaliação da obra, entra em cena a capacidade de olhar para a mesma e ser capaz de realizar uma leitura interpretando a obra, não significa reproduzi-la.

Conduto, saber fazer a interpretação das imagens é fundamental e necessário para explorar fotografias, pinturas ilustrações e charges, é preciso saber a gramática própria que rege a linguagem visual e contextualizar as condições de produção de cada obra estudada. (PILLAR, 1993)

É essencial fazer leitura da imagem, um avanço significativo em Arte. Tal proposição requisita que o aluno se torne um inquisidor das mensagens através dos elementos visuais.

De acordo com Pillar (1993), “Ler uma imagem é compreendê-la, interpretá-la, descrevê-la, decompô-la e recompô-la para apreendê-la como objeto a conhecer” (p. 77).

Para que o aluno seja capaz de realizar a leitura de uma imagem, é necessário ter alguns conceitos, tais como: descrição, análise, interpretação, fundamentação e releitura, explicitado desse modo:

A descrição diz respeito a identificação do título do trabalho, do artista que o fez, do lugar e da época em que a imagem foi criada, da linguagem plástica empregada, do material utilizado, do tipo de representação, se figurativa ou abstrata, etc. A técnica usada no trabalho é essencial para identificar o modo como a imagem parece ter sido elaborada, ou seja, como parece que o pintor usou o pincel, que tipo de instrumento e que método artístico ele teria empregado. (PILLAR, 1993)

A análise procura discriminar as relações entre os elementos formais da imagem: o que as formas criam entre si, como elas se influenciam e se relacionam. Examinam-se relações de tamanho, relação entre as formas, relações de cor e de textura, de superfícies texturizadas e lisas, de espaço e de volume. É muito importante também o modo como as formas estão dispostas, pois dependendo da disposição horizontal, vertical ou diagonal, mudam-se as relações entre elas. (PILLAR, 1993)

Interpretar é organizar as observações de modo significativo, ou seja, é conectar ideias que explicam sensações e sentimentos experimentados frente a uma imagem. Pode-se expor “um problema que o trabalho parece ter tentado resolver. ” Segundo o ponto de vista de quem está interpretando (PILLAR, 1993, p. 79-82).

Fundamentação é conhecer o artista e sua obra, falar do envolvimento dele com o meio em que viveu e relacionar a sua vida artística com o contexto histórico e social da sua época (PILLAR, 1993).

Releitura é reinterpretar a obra do artista sob diferentes aspectos e linguagem. Pode ser através da poesia, do teatro, da dança, do desenho, da escultura, da pintura etc. Isso demonstra que o observador também participa da construção da ideia da obra juntamente com o artista (PILLAR, 1993).

Sendo assim, a capacidade de o aluno ler, interpretar e escrever os comentários em relação a uma obra, não deixa de estar realizando o estudo da Arte, com sua capacidade de interpretar, que é o que se espera muito hoje do aluno.

Desde que nascemos, aprendemos a interpretar gestos, olhares, palavras e imagens. No âmbito familiar, a criança aprende o que significa o olhar da mãe ou do pai em relação a bagunça realizada por ela, mediante a presença de uma visita (amigos ou parentes).

Esse processo é potencializado pela escola, por meio da leitura e escrita formal, o que nos dá acesso a grande parte da cultura humana.

Todas as áreas estão envolvidas, pois mais do que reproduzir o som das palavras, é necessário compreendê-las e relacioná-las. Contudo, não é somente determinadas disciplinas como a Língua Portuguesa, Geografia, História e Ciências que são as responsáveis pelo ato de interpretar ou que exigem essa habilidade. (DELEUZE, 2001)

Falta muito, porém, para que as linguagens sejam objetivos da instrução e não só pré-requisitos exclusivos das aulas de Língua Portuguesa e

Matemática. A competência de ler e escrever, aliás, se desenvolve com a de "leitura do mundo" no sentido usado por Paulo Freire - e todo educador deve fazer isso sozinho e em associação com seus colegas. (DELEUZE, 2001)

A linguagem aprendida nas aulas de Arte, ensina o aluno expressar seus sentimentos, fazer análise ou leitura de uma imagem como o todo. Interpretar a obra levando em consideração o contexto em que a mesma foi pintada, época, situação do pintor no momento da pintura entre outras informações. (DELEUZE, 2001)

A disciplina de Arte, oferece multiplicidade de gêneros presentes na disciplina, a leitura de imagens é a mais frequente e utilizadas para praticar a interpretação, leitura e escrita em Arte. (DELEUZE, 2001)

Fotografias, pinturas, desenhos e charges são expressões artísticas com características próprias, que precisam ser discutidas com a turma para que as obras sejam realmente lidas e não "adivinhadas". (DELEUZE, 2001)

No quadro abaixo, temos exemplo de duas obras de arte, porém, faremos leitura de apenas uma.

De acordo com Deleuze (2001) na obra *Moça com o Livro* (à esquerda), de Almeida Júnior (1850-1899), podemos descrever três etapas que caracterizam a leitura:



Fonte: SERVIÇO EDUCATIVO. Disponível em:

<http://masp.art.br/servicoeducativo/assessoriaaoprofessor-ago07.php>

A interpretação da imagem acima trata da postura da menina a uma cena de lazer, seu ar pensativo ao marcar a página do livro pode indicar que ela leu um trecho que a fez devanear. (DELEUZE, 2001)

É perceptível na imagem que a menina está deitada na grama, possivelmente em um parque ou jardim, usa camisa pouco abotoada, tem os olhos voltados para o alto e bochechas ruborizadas. (DELEUZE, 2001)

A análise em questão diz respeito aos aspectos formais da obra, a pintura é realista, a figura da menina ocupa o primeiro plano e tem cores claras, com exceção das bochechas e lábios, em contraste com o fundo escuro. (DELEUZE, 2001)

Diante dessa interpretação, pode-se afirmar que os alunos devem ser preparados pelo professor para que sejam capazes de realizar interpretações como descrita na figura.

Para que isso seja possível, o professor deve estar totalmente envolvido com o desejo e o domínio de ensinar arte, a fim de que contagie o aluno e o mesmo seja capaz de realizar as mais variadas interpretações, descrições e análises.

Aprender a ler é uma conquista muito importante para a criança, contudo, algumas apresentam muita dificuldade para realizar leitura e conseqüentemente escrita e interpretação.

A aula de Arte pode trazer benefícios para o aluno, isto porque, educar em Arte é proporcionar o desenvolvimento da capacidade criadora através de um processo constante de desconstrução e construção das possibilidades de vida cotidianas. Viver criativamente não é uma capacidade inata, mas sim apreendida com a prática de captar o sensível ao nosso redor, representar por meio da Arte um pouco da própria cultura. (BELTING, 2006)

Cultura é um conjunto de ações que exprime a identidade de um povo, assim, manter o foco na expressão é abrir caminho para manifestações do intelecto que, em seu exercício constante, se fortalece e possibilita ao indivíduo crescer com autonomia e sentir-se capaz de, junto ao grupo, realizar mudanças criativas em seu meio. (BELTING, 2006 p. 32)

Segundo Belting (2006), educar em arte é também atuar com o meio ambiente, transformar o social, resistir ao conformismo e aprender a utilizar os problemas como desafios de superação. Disponibilizar o acesso a diferentes linguagens e materiais, desenvolver técnicas vislumbrando as inúmeras formas que podem ser criadas, formas essas que refletirão as vontades, os prazeres, a imaginação e as frustrações de cada grupo ou indivíduo. Formas que possibilitem a descoberta de novas formas e possibilidades para outros projetos. E que não sejam formas pré-definidas pelo professor, pois chegar a um produto final uniforme e igual para todos os indivíduos de um grupo é matar as possibilidades estéticas particulares e reproduzir um modelo opressor de produção mecanizada que não leva em consideração os pluralismos.

Quando o aluno consegue realizar interpretações, leituras e escritas em Arte, ele melhora sua capacidade cognitiva na escola. Tem facilidade de interpretar textos de outras disciplinas bem como aumentar a capacidade de raciocínio lógico. (RIBEIRO S/D)

Neste sentido, o estudo de Arte traz benefícios para os interessados, os quais podem perdurar ao longo da vida, não só quanto estudante, mas também no ramo profissional, na vida adulta, uma vez que educar é identificar problemas e encontrar saídas estéticas para transformá-los. Pintar os muros da rua quando estes se apresentam deprimentes e criar objetos estranhos quando cansamos de ver as formas padronizadas e “úteis” do mundo adultocêntrico que nos cerca. Provocar deslumbre deleite, ou estranhamento. É deixar-se influenciar e, assim, compartilhar da expressão do outro. O que é diferente de copiar e “reler” obras de artistas famosos, de preencher espaços em branco ou pintar desenhos pré-prontos. É descobrir as potencialidades de cada indivíduo e explorá-las ao máximo. (BELTING, 2006)

Ainda o ensino de Arte na escola, possibilita a criança ser livre para se expressar, através do seu corpo, linhas e pinceladas, é possível revelar as ideias, sentimentos e capacidades. Possibilita o desenvolvimento da autonomia, autoestima e segurança para falar e expressar suas ideias. (BELTING, 2006)

Possibilitar meios para criar é aprender que o caos também faz parte do processo de reordenação e que este mesmo processo é cíclico e em constante mutação. Tal compreensão acompanhará a criança pelo resto da vida e mudará sua forma de se relacionar com o mundo, de compreender que a ordem não existe sem o seu oposto e que bem e mal são relativos quando não ferem a liberdade do outro; que é necessário

aceitar o feio se este lhe convém, e renegar o “belo” se este é colocado como um impedimento ao desenvolvimento sensível da expressão. (BELTING, 2006 p. 66) .

A que o estudo de Arte tenha uma boa desenvoltura nas escolas tornase necessário buscar uma parceria com os pais e trabalhar de maneira interdisciplinar junto aos projetos desenvolvidos na escola. Ampliar material de referência na área com a montagem de acervo de vídeos, DVDs, músicas, literatura, aparelhos de multimídia e outros que possam ampliar as possibilidades de exploração de outras linguagens dentro do campo das artes.

(BELTING, 2006)

Assim, respeitar as capacidades da criança e estimulá-la a superar barreiras ressignificar a sua forma de estar no mundo como indivíduo agente de mudanças e potencializa o que antes se encontrava em latência. A família juntamente com a escola contribui para real mudança. (BELTING, 2006)

Sendo assim, transformar o corpo docente para que tenha um olhar de responsabilidade e crer que a criança tem uma voz e uma expressão próprias que devem ser respeitadas, fazem parte da luta pela garantia dos direitos de todo cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi verificar a capacidade de leitura e escrita nas aulas de Artes, podemos considerar que essa prática, não faz parte da rotina da maioria dos estudantes. Além do mais na antiguidade estudar Arte não significava que o estudante tinha liberdade para expor seus sentimentos, deste modo o que se reproduzia tinha que ser uma cópia fiel da obra. (RIBEIRO S/D)

Talvez esse comportamento tenha influenciado na falta de seriedade que a Arte vem tentando superar em alguns setores. Na educação, por exemplo, foi necessário um movimento incluindo estudantes universitários e professores, assim o ensino de Arte ganhou espaço no currículo, logo mais, obteve outra conquista, quando deixou de ser vista como educação artística e passou a ser chamada de Artes e foi também reconhecida como disciplina. (RIBEIRO S/D)

Contudo, o professor que leciona a disciplina Artes, na maioria das vezes não possuem especialização, não dominam o conteúdo e o ensino fica defasado.

O próprio professor apresenta dificuldade para realizar leitura e escrita nas aulas de Artes, assim não cobra essa prática do aluno. A possibilidade de lecionar se deve simplesmente pelo fato de possuir carga horaria. (RIBEIRO S/D)

No entanto, podemos encontrar ao longo da educação educadores que realizam trabalhos sérios e depositam grande expectativas nos alunos, esses são capazes de trabalhar leitura e escrita, bem como desenvolve no estudante a capacidade de interpretar, deixando fluir a criatividade e o gosto pela Arte. (RIBEIRO S/D)

Desse modo, a criança que interage com a Arte, tem maior desempenho e relação com as outras disciplinas, o fato de deve pela facilidade que encontram em interpretar e criar. Assim, melhoram o desenvolvimento cognitivo e adquirem autonomia. (RIBEIRO S/D)

Os benefícios adquiridos pelas crianças perduram ao longo da vida estudantil e na vida profissional.

Educar em arte não é uma tarefa fácil, no entanto, a mesma proporciona o desenvolvimento da capacidade criadora através de um processo constante. (LOWENFELD, 1997)

Sendo assim, a pesquisa não se encerra, mas sugere que outros estudantes ou profissionais continuem pesquisando sobre a importância do ensino de Artes nas escolas e a capacidade de interpretar e realizar leituras a partir de obras que representam a Arte.

REFERÊNCIAS

ARGAN, G. C.; **Arte moderna** – São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

BARBOSA, A. M. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo, 2002 – Cultrix.

BARBOSA, A. M. (org.) _ **Arte/Educação Contemporânea** – Consonâncias Internacionais. Ed. Cortez, 2001.

BELTING, H. **O fim da história da arte: uma revisão dez anos depois**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

DELEUZE, G. **Conversações**, ed. 34, São Paulo, 2001.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T.. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo** - São Paulo: FTD, 2010. - (Coleção teoria e prática).

PILLAR, A. D. **A leitura de imagem**. In: Pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS/ Associação Nacional dos pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), 1993.

RIBEIRO, N. L. S. e OTTO D. **O expressionismo alemão em museus paulistano**. In: LASAR SEGAL & OTTO DI s/d.

LOWENFELD, V. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo:

Atual, 1997. Disponível em: <http://masp.art.br/servicoeducativo/assessoriaaoprofessor-ago07.php>, acessado em: 19 ago. 2019;



A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ÂMBITO ESCOLAR



CAROLINA MARIA RAFUL

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro (2012); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Desenho de Tatuí (2018); Professora de Educação Básica Pública na cidade de São Paulo.

RESUMO

A Educação Ambiental (EA) dentro das escolas deve relacionar-se ao consumo sustentável. Além do mais, criar leis que regulem a Educação Ambiental nas escolas, não basta. EA tem que ser um processo permanente e recípruco, onde o aluno é elemento central do processo de ensino e aprendizagem. O objetivo principal deste trabalho é desenvolver o interesse e a educação para o suprimento das necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atendimento às gerações futuras; bem como despertar para o consumo de maneira sustentável e consciente. Para a realização deste trabalho utilizou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica em livros e na internet.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Consumo; Sustentabilidade, Professor; Aluno.

INTRODUÇÃO

A interação entre os homens e o ambiente ultrapassou a questão da simples sobrevivência. No decorrer deste século, para se atender as necessidades humanas deu-se um desequilíbrio nos processos de retirar, consumir e descartar. Ao contrário de outros seres vivos que, para sobreviverem estabelecem naturalmente o limite de seu crescimento e, conseqüentemente, o equilíbrio com outros seres e o ecossistema onde vivem, a espécie humana tem dificuldade em estabelecer o seu limite de crescimento, assim como para relacionar-se com outras espécies e com o planeta. Fica evidente a importância de sensibilizar as pessoas para que ajam de modo responsável e com consciência, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro.

Deve-se promover a articulação das ações educativas voltadas às atividades de proteção, recuperação e melhoria socioambiental, e de potencializar a função da educação para as mudanças culturais e sociais e para o desenvolvimento sustentável. Considerando a importância da temática ambiental e a visão integrada do mundo, no tempo e no espaço, sobressaem-se as escolas, como espaços privilegiados na implementação destas atividades.

A escolha do tema deste trabalho decorre das manifestações do planeta (aumento de temperatura, descongelamento das calotas polares, maremotos, furacões etc.) devido às intervenções agressivas do ser humano ao meio ambiente. A partir dessas constatações apresenta-se o consumo sustentável como um dos principais caminhos para a preservação do ambiente e garantia da sobrevivência das gerações futuras. O consumo sustentável será imperativo no futuro próximo, e sua importância incidirá sobre cada indivíduo, em cada canto do planeta.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Entende-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, Capítulo I, Art. 1º).

A Constituição Federal estabeleceu o ensino da Educação Ambiental nas modalidades de ensino na Educação Básica, Média e Superior, na educação formal, pois através desta será um caminho para a conscientização e sensibilização ambiental e também pelo fato de abranger um grande público que atuarão como multiplicadores.

A educação é uma forma de transformação social e não apenas um instrumento de defesa ambiental e da cidadania. Sendo assim, a consciência ecológica está conectada à utilização sustentável dos recursos naturais, gerando novos princípios, valores e conceitos para uma nova racionalidade, questionando e problematizando os paradigmas científicos com base no que foi constituída a civilização moderna. Assim, é possível compreender a Educação Ambiental como um processo de construção de valores sociais, de conhecimentos e atitudes voltadas para alternativas sustentáveis de desenvolvimento, por todos os indivíduos e pela coletividade no decorrer da história.

[...] a nova racionalidade social, entendida como racionalidade ambiental precisa ser construída sob uma nova ética entre a existência humana e a transformação social voltada a uma reorientação do progresso científico e tecnológico. Um novo saber científico e tecnológico deve surgir em virtude da crise planetária e civilizatória, exigindo a construção do conhecimento

por meio da Educação Ambiental, onde práticas produtivas e atividades políticas intervenham na práxis educativa das relações entre o homem e a natureza. (LEFF, 2001, p. 128)

Os problemas socioambientais, econômicos e culturais emergentes na sociedade contemporânea, especialmente no Brasil, acentuam-se com o aumento e concentração da população nas áreas urbanas sem infraestrutura adequada, bem como, a diversidade de setores econômicos e tecnológicos sendo implantados ao mesmo tempo, que potencializam danos ambientais.

A formação de educadores e formadores de opinião através da Educação Ambiental facilita a construção do conhecimento e saber ambiental, levando a todos os setores informações, tecnologias e práticas sustentáveis que possam agir de forma interdisciplinar e integrada entre todos os setores e atores da sociedade. Isso porque a Educação Ambiental contempla a dimensão ambiental, mas também estimula a construção de uma nova ética e comprometimento do cidadão com seu espaço de vida.

A Educação Ambiental é vista por Leff (1999, p. 128) como ferramenta teórico-metodológica de uma nova racionalidade, centrada numa perspectiva de sustentabilidade, pois “a educação ambiental adquire um sentido estratégico na condução do processo de transição para uma sociedade sustentável”.

É consenso entre os atores sociais que as diversas ciências não se comunicam, não interagem e permanecem isoladas em seus clãs. Uma não sabem das práticas das outras de forma que nem imaginam o quanto podem trocar e se complementarem. Ressalva-se a efetivação do diálogo interdisciplinar que possibilite a realização de pesquisas e práticas voltadas à Educação Ambiental.

A Educação Ambiental trata-se do processo de aprendizagem e comunicação de problemas relacionados à interação dos homens com seu ambiente natural. É o instrumento de formação de uma consciência por meio do conhecimento e da reflexão sobre a realidade ambiental. (COSTA 2004, p.221).

Nesta perspectiva o Educador ambiental, deve ter por finalidade desenvolver atividades de Educação Ambiental, como um processo permanente e não de forma isolada. Assim como, os problemas a serem discutidos devem ser abordados interagindo o homem com o meio ambiente. Pois, sendo o homem parte do ambiente, é também responsável pelos problemas ambientais.

A Educação Ambiental acima de tudo como uma educação política, que prepara o cidadão para a autogestão e para a reivindicação de justiça social e de ética nas relações humanas e com a natureza O primeiro passo segundo o autor, é o conhecimento das concepções de meio ambiente das pessoas envolvidas no processo. (Reigota, 1994, p.65).

Capra (1996) proporciona uma reflexão profunda sobre a crise multidimensional que está causando progressiva degradação mundial, analisando-a como fruto de uma crise constituída historicamente, baseando-se numa visão de mundo fragmentada, em que os

seres vivos são considerados como máquinas e a sociedade se vê em uma luta competitiva pela existência com a crença em um progresso material ilimitado. Esta crise está levando a humanidade a uma condição fundamental para a sua sobrevivência; a necessidade de uma transformação radical em suas percepções, pensamentos, valores e comportamentos, fundamentada na visão holística, sistêmica e multidisciplinar. O envolvimento das pessoas na concretização desta mudança de paradigmas só pode ocorrer através de um processo de educação efetivo e coerente com esta visão.

A Educação Ambiental é uma forma abrangente de educação que se propõe a todos os cidadãos, inserindo a variável meio ambiente em suas dimensões física, química, biológica, econômica, política e cultural em todas as disciplinas e em todos os veículos de transmissão de conhecimento.

A Educação Ambiental deve ser considerada como um processo, uma dimensão dada ao conteúdo, à prática da educação, que se utiliza de vários conhecimentos de forma interdisciplinar para promover a compreensão dos mecanismos da inter-relação homem-natureza em suas várias dimensões.

A Educação Ambiental deve ser uma prática social capaz de renovar o processo educativo, como o que conhecemos hoje, não admitindo o ensino fragmentado em disciplinas que se apoiam no paradigma positivista, ainda dominante nos meios científicos. Para tanto, essa educação deve ser trabalhada com base numa perspectiva holística, apoiando-se numa metodologia que desenvolva práticas multi, pluri, inter e transdisciplinar, atuando em níveis de ensino formais, sendo uma educação para a vida, que estimule a ação humana, como meio de resolução de problemas concretos, em busca de uma melhor qualidade de vida, contando assim com o senso de responsabilidade, participação e cidadania (Costa, 1995, p 15).

Supõe-se que o processo ensino aprendizagem, no contexto amplo da Educação Ambiental, deve conduzir o aluno a partir da pré-escola a conhecer e distinguir as várias relações sociais que ele estabelece com outras pessoas do seu cotidiano, percebendo os seus direitos e deveres para com os lugares e as pessoas à sua volta.

Através do exercício da Educação Ambiental o aluno vai perceber os valores que transformam o ambiente físico e social à sua volta, no seu lugar de viver, seja na sua casa, no seu bairro, na sua cidade, no seu país ou no seu planeta. Neste sentido, concordamos com Matsushima (1991), ao afirmar que para perceber estes valores o aluno precisa compreender que as questões ambientais estão inseridas no seu meio de convivência, e que, portanto, fazem parte do seu cotidiano.

Para que a Educação Ambiental venha a estimular ações e afirmações de valores que torne a sociedade mais humana e mais justa, é necessário que o professor tenha uma visão crítica das questões ambientais, a fim de conduzir o aluno a entender que por trás da

degradação ambiental há uma lógica de um sistema econômico, que induz as pessoas ao consumismo e ao desperdício desnecessário dos recursos naturais.

A consciência do educador, no processo amplo da Educação Ambiental, deve partir do princípio de que a interação professor-aluno facilita uma aproximação da escola com a comunidade, propiciando a integração entre as diversas realidades com que o aluno se depara no decorrer do processo ensino-aprendizagem, ao manter contato com conhecimentos básicos relacionados à Leitura, à Matemática, às Ciências, à História, à Geografia, à Língua Portuguesa e à Arte (Brasil, 1998b).

A Educação Ambiental deve ser uma prática permanente no processo ensino-aprendizagem, tendo na escola seu lugar privilegiado, porque é nela que seus integrantes como professores, alunos, diretores, funcionários e a comunidade devem viver na sua prática, os seus valores, pois o processo de conhecimento no âmbito da visão da Educação Ambiental deve acontecer de forma coletiva.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL FORMAL

A Educação Ambiental, comumente, tem se apresentado como um conjunto de técnicas para resolver problemas ambientais, partindo de enfoques ecológicos, científicos e tecnológicos; e, também, tem salientado o contexto sócio histórico no qual se geram e desenvolvem as problemáticas que procura resolver, visto que um povo que não possui memória histórica está condenado a repeti-la constantemente.

Desde o início, a Educação Ambiental está sujeita a diversas tendências, tantas são as visões que têm coexistido sobre a relação sociedade – natureza. Com esta perspectiva podemos identificar duas correntes a conservacionista e a transformadora.

A corrente Conservacionista, a educação fixa sua função social na necessidade de gerar uma consciência ambiental para a proteção das espécies em perigo de extinção e daqueles recursos não renováveis, para evitar seu esgotamento, baseada num conhecimento fechado e objetivo, a partir de uma perspectiva biologista e simplista da realidade ambiental.

Historicamente, a luta conservacionista não é um fenômeno recente. Artistas, naturalistas iniciaram movimentos de defesa dos ambientes naturais, assim como pela maior valorização da vida campestre, interpretada como uma reação à deterioração da vida urbana nas áreas industrializadas. Como frutos iniciais desse movimento houve a criação dos primeiros parques nacionais e sociedades protetoras da vida selvagem.

Esta corrente agrupa as proposições centradas na 'conservação' dos recursos, tanto no que concerne à sua qualidade quanto à sua quantidade: a água, o solo, a energia, as plantas (principalmente as plantas comestíveis e medicinais) e os animais (pelos recursos que pode ser

obtidos deles), o patrimônio genético, o patrimônio construído, etc. Quando se fala de “conservação da natureza”, como da biodiversidade, trata-se sobretudo de uma natureza-recurso. (SAUVÈ, 2005 p.19).

Essa corrente trata a natureza como um mero recurso a ser administrado pelo homem, e preocupa-se com a administração dos recursos naturais. E ainda conforme Sauvè (ibid) “Os programas de educação ambiental centrados nos três “R” já clássicos, os da Redução, da Reutilização e da Reciclagem, ou aqueles centrados em preocupações de gestão ambiental (gestão da água, gestão do lixo, gestão da energia, por exemplo) se associam à corrente conservacionista e cursista.

Geralmente dá-se ênfase ao desenvolvimento de habilidades de gestão ambiental e ao ecocivismo. Encontram-se aqui imperativos de ação: comportamentos individuais e projetos coletivos. Recentemente, a educação para o consumo além de uma perspectiva econômica, integrou mais explicitamente uma preocupação ambiental da conservação de recursos, associada a uma preocupação da equidade social. De acordo com “SAUVÈ (2005, p.19): “Esse discurso ecológico, posto pela corrente conservacionista é semelhante à ideia colonialismo europeu, mas ao invés de apropriar territórios, a uma tentativa de apropriação dos bens naturais”. “Tal corrente não oferece uma visão crítica ao educando em relação aos problemas ambientais ocasionados pelo homem no atual sistema socioeconômico vigente”.

Dessa forma, a Corrente conservacionista não contribui para uma análise mais profunda dos problemas ambientais, pois esta discute apenas problemas de conservação e não faz a discussão dos problemas sociais, políticos, econômicos e do próprio sistema econômico vigente que é responsável pela destruição do meio ambiente. Ou seja, é uma corrente que não eleva o pensamento crítico do aluno e não faz com que ocorra a emancipação.

Já a corrente transformadora considera a educação como uma práxis social, que contribui para o processo de construção de uma sociedade pautada por novos patamares civilizacionais e societários distintos dos atuais, na qual a sustentabilidade da vida, a atuação política consciente e a construção de uma ética que se afirme como ecológica, seja seu cerne.

[...] o fazer educativo ambiental que se realiza de modo coerente com a tradição teórica crítica e emancipatória, implica a compreensão de que, em seu processo de concretização, alguns princípios se tornam indispensáveis como: o entendimento de que a educação é instrumento mediador de interesses e conflitos, entre atores sociais que agem no ambiente, usam e se apropriam dos recursos naturais de modo diferenciado, em condições materiais desiguais e em contextos culturais, simbólicos e ideológicos específicos; a percepção de que os problemas compreendidos como ambientais são mediados pelas dimensões naturais, econômicas, políticas,

simbólicas e ideológicas que ocorrem em dado contexto histórico e que determinam a apreensão cognitiva de tais problema”. (Quintas, 2000 p.15).

Na Educação Formal é importante que a Educação Ambiental transformadora seja trabalhada, pelo fato de que a perspectiva crítica e histórica implica perceber as relações existentes entre educação, sociedade, trabalho e natureza, em um processo global de aprendizagem permanente em todas as esferas da vida, com implicações societárias.

A Educação Ambiental transformadora utiliza-se do princípio de incerteza racional, ou seja de uma racionalidade que estabelece o diálogo entre a ideia e o real objetivo, sendo teórica, prática, crítica a realidade e ao seu próprio movimento que é parte dessa mesma realidade. De uma racionalidade aberta que nega a racionalização fechada do mundo por desconsiderar tudo aquilo que não cabe em seu modelo hermético e objetivo. De uma racionalidade ambiental que produz um conhecimento dinâmico, metodologicamente construído por meio de permanentes interrogações sobre o mundo, a sociedade, a espécie e o próprio conhecimento. (MORIN, 2000, p.26).

Na Educação Ambiental crítica, o conhecimento, para ser pertinente não deriva de saberes desunidos e compartimentalizados, mas da apreensão da realidade a partir de algumas categorias conceituais indissociáveis aos procedimentos pedagógicos. (MORIN, 2000). De acordo com as afirmações de Morin para desenvolver uma Educação Ambiental Emancipatória é necessário entender o contexto, o global, o multidimensional e o complexo.

A Educação Ambiental transformadora parte da compreensão de que o quadro da crise em que vivemos não permite soluções que compactuam com ambientalismo e capitalismo ou alternativas moralistas que deslocam o comportamental do histórico cultural e do modo como a sociedade está estruturada.

Buscando o respaldo na legislação, de que a educação é um direito de todos e dever da Família e do Estado, o art. 205 da Constituição Federal de 1988 informa que a educação “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Acrescenta o inciso VI1 ao parágrafo 1º do art. 225, o qual impõe ao Poder Público e a toda a coletividade a promoção imprescindível da Educação Ambiental nos diversos níveis de ensino, aliada a conscientização da sociedade sobre a necessária preservação ambiental.

A Educação Ambiental deve procurar chamar a atenção para os problemas planetários que afetam a todos: a camada de ozônio, o desmatamento da Amazônia, as armas nucleares, o desaparecimento de culturas milenares e outras questões só aparentemente distantes da realidade dos alunos.

A escola é o espaço social e o local onde o aluno dará sequência ao seu processo de socialização. Os valores ensinados representam um exemplo daquilo que a sociedade deseja e aprova. Comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos na

prática, no cotidiano da vida escolar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis assim como na comunidade onde vivem.

Considerando a importância da temática ambiental e a visão integrada do mundo, sobressaem-se as escolas, como espaços privilegiados na implementação de atividades que propiciem essa reflexão. como: o desenvolvimento de atividades de sala de aula e de campo, com ações orientadas em projetos e em processos de participação que levem à autoconfiança, a atitudes positivas e ao comprometimento pessoal com a proteção ambiental implementados de modo interdisciplinar. (DIAS, 1992, p.34).

Entretanto, não raramente a escola atua como mantenedora e reprodutora de uma cultura predatória ao ambiente, ou se limita a ser somente transmissora de informações. Nesse caso, as reflexões que dão início a implementação da Educação Ambiental devem contemplar aspectos que não apenas possam gerar alternativas para a superação desse quadro, mas que o invertam, de modo a produzir consequências benéficas (ANDRADE, 2000), favorecendo a paulatina compreensão global da fundamental importância de todas as formas de vida coexistentes em nosso planeta, do meio em que estão inseridas, e o desenvolvimento do respeito mútuo entre todos os diferentes membros de nossa espécie (CURRIE, 1998).

Dentro da escola deveremos encontrar meios efetivos para que cada aluno compreenda os fenômenos naturais, as ações humanas e sua consequência. É fundamental que cada aluno desenvolva as suas potencialidades e adote posturas pessoais e comportamentos sociais construtivos.

Esse processo de sensibilização da comunidade escolar pode provocar iniciativas que transcendam o ambiente escolar, atingindo tanto o bairro no qual a escola está inserida como comunidades mais afastadas nas quais residam alunos, professores e funcionários. No qual possa haver estreitamento das relações intra/extraescolares, assim sendo útil na conservação do ambiente, principalmente o ambiente da escola.

Os participantes do Encontro Nacional de Políticas e Metodologias para a Educação Ambiental (MEC/SEMAM, 1991) sugeriram, entre outras propostas, que os trabalhos relacionados à Educação Ambiental na escola devem ter, como objetivos, a sensibilização e a conscientização; buscar uma mudança comportamental:

[...] formar um cidadão mais atuante; (...) sensibilizar o professor, principal agente promotor da Educação Ambiental; (...) criar condições para que, no ensino formal, a Educação Ambiental seja um processo contínuo e permanente, através de ações interdisciplinares globalizantes e da instrumentação dos professores; procurar a integração entre escola e comunidade, objetivando a proteção ambiental em harmonia com o desenvolvimento sustentado. (DIAS, 1992, p.35).

Com os conteúdos ambientais permeando todas as disciplinas do currículo e contextualizados com a realidade da comunidade, a escola ajudará o aluno a perceber a correlação dos fatos e a ter uma visão integral do mundo.

A Educação Ambiental deve ser abordada de forma sistemática e transversal, em todos os níveis de ensino, assegurando a presença da dimensão ambiental de forma interdisciplinar nos currículos das diversas disciplinas e das atividades escolares. A metodologia teórica e prática dos projetos do estudo de temas geradores que englobam aulas críticas, palestras, oficinas e saídas a campo. Esse processo oferece possibilidades para os professores atuarem de maneira a envolver toda a comunidade escolar e do bairro na coleta de dados para resgatar a história da área com a finalidade de conhecer seu meio e levantar os problemas ambientais para posterior elaboração de pequenos projetos de intervenção.

Se existe inúmeros problemas que dizem respeito ao ambiente, isto se devem em parte ao fato das pessoas não serem sensibilizadas para a compreensão do frágil equilíbrio da biosfera e dos problemas da gestão dos recursos naturais. Elas não foram preparadas para delimitar e resolver de um modo eficaz os problemas concretos do seu ambiente imediato, isto porque, a educação para o ambiente como abordagem didática ou pedagógica, apenas aparece nos anos 80.

Somente a partir desta data os alunos adquiriram a possibilidade de tomarem consciência das situações que acarretam problemas no seu ambiente próximo ou para a biosfera em geral, refletindo sobre as suas causas e determinarem os meios ou as ações apropriadas na tentativa de resolvê-los.

O EDUCADOR E O CONSUMO SUSTENTÁVEL

O educador necessita, assim como o aluno, apreciar e valorizar o trabalho que está se propondo a realizar. Esse professor deve se capacitar com leitura na área, participando de encontros, adquirindo um conhecimento sólido para trabalhar de modo pertinente os conteúdos e com metodologias adequadas para o desenvolvimento do conhecimento e de atitudes críticas sobre a realidade socioambiental.

A educação ambiental requer a construção de novos objetos interdisciplinares de estudo através da problematização dos paradigmas dominantes, da formação dos docentes e da incorporação do saber ambiental emergente em novos programas curriculares. (LEFF, 2001, p. 115).

As metodologias para a inserção efetiva e crítica da Educação Ambiental nas práticas escolares devem trilhar caminhos considerando a valorização do espaço socioambiental e das habilidades que levem a atuações da conservação do meio ambiente.

[...] a EA tem o importante papel de fomentar a percepção da necessária integração do ser humano com o meio ambiente. Uma relação harmoniosa, consciente do equilíbrio dinâmico da natureza, possibilitando, por meio de novos conhecimentos, valores e atitudes, a inserção do educando e do educador como cidadãos no processo de transformação do atual quadro ambiental do nosso planeta. (GUIMARÃES, 2007 p.15).

O grande desafio para os professores do século XXI é a plena formação dos seus alunos com valores e atitudes sobre a consciência ambiental, por meio da transformação dos próprios paradigmas e conceitos de uma escola ainda fortemente dominada por interesses particulares (GUIMARÃES, 2007).

Os profissionais que almejam construir um novo olhar pedagógico sobre o meio ambiente buscam propiciar aos alunos uma nova maneira de ver o mundo. Esse professor busca especializar-se em ações e conteúdos que os direcionem a uma reflexão crítica e emancipatória. Conforme afirma Weid (1977 *apud* FLICK, 2010, p. 7), “é preciso intervir em processos de capacitação que permitam ao professor embasar seu trabalho com conceitos sólidos, para que as ações não fiquem isoladas e/ou distantes dos princípios da Educação Ambiental”.

O profissional de educação que se capacita possui um leque de possibilidades e será capaz de aplicar práticas pedagógicas não só em sua sala de aula, mas na comunidade escolar e até na comunidade de entorno. Valendo-se ainda da realidade local, o professor com um bom entendimento sobre o ambiente conduz seus alunos a criticarem alguns aspectos da sua realidade local e também da global. Assim, Pelicioni e Philippi Jr. (2005) abordam que “não existe Educação Ambiental se ela não se efetivar na prática, na vida, a partir das necessidades sentidas”.

Nessa direção, a educação para a cidadania representa a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para transformar as diversas formas de participação em potenciais fatores de dinamização da sociedade e de ampliação do controle social da coisa pública, inclusive pelos setores menos mobilizados (JACOBI, 2003).

O professor que trabalha com Educação Ambiental deve possibilitar aos seus alunos o acordar crítico, a posse da autoconfiança, o desenvolvimento da cidadania, e coloca-o envolvido com os debates atuais sobre o meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática ambiental está cada vez mais em evidência nos meios de comunicações e no cotidiano, cabendo ao educador ambiental desenvolver um trabalho permanente de conscientização e sensibilização das questões ambientais.

Ele deve contribuir para a responsabilidade de construir uma sociedade que satisfaça suas exigências sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades. Também necessita de promover discussões sobre as questões ambientais possibilita a reflexão crítica sobre os fatos relacionados à existência do homem e sua relação com a natureza, podendo contribuir para mudança de comportamento e atitudes. É necessária a articulação das ações educativas voltadas às atividades de proteção, recuperação e melhoria sócia ambiental, e de potencializar a função da educação para as mudanças culturais e sociais, que se insere a Educação Ambiental no planejamento estratégico para o desenvolvimento sustentável.

A escola é o espaço ideal para a divulgação dos princípios da Educação Ambiental. Entretanto, a sua prática deve estar atenta à complexidade das relações entre sociedade e ambiente visando à construção coletiva do conhecimento. A Educação Ambiental não se dá por atividades pontuais, mas por toda uma mudança de paradigmas que exigem uma contínua reflexão e apropriação dos valores por isso as dificuldades enfrentadas assumem características ainda mais contundentes.

Vale ressaltar que, a aproximação do aluno à sua realidade possibilita, além de uma melhor aprendizagem, maior percepção das questões ambientais, contribuindo para uma participação mais efetiva destes sujeitos; melhorando a integração entre eles, desenvolvendo a criatividade e fortalecendo a sensibilização em relação à Educação Ambiental.

Faz-se necessário praticar uma educação ambiental que permita ao homem tomar consciência da crise socioambiental, repensar a sua relação e dependência da natureza, bem como buscar uma verdadeira qualidade de vida. Isto implica a busca da sustentabilidade do meio ambiente e da vida como um todo. Como educadores temos a responsabilidade de construir uma sociedade que satisfaça as exigências presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades.

Portanto, é necessário incrementar os meios de informação e o acesso a eles, bem como envolver o poder público nos conteúdos educacionais, como meio de mudança do quadro atual de degradação do meio ambiente. Assim, não basta apenas criar leis que regulamentem a Educação Ambiental nas escolas, é necessário criar condições para que

a EA seja um processo contínuo e participativo, onde o aluno possa assumir a centralidade do processo de ensino/aprendizagem, percebendo a realidade e tendo uma visão de mundo em que vive nele para melhor cuidá-lo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. F. **Implementação da Educação Ambiental em escolas: uma reflexão.**

In: Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 4. ano: 2000

AGENDA 21. **Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente e desenvolvimento.** Rio de Janeiro, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais; Ensino Médio.** Brasília, 1999.

CARVALHO, I. A Invenção ecológica. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

COSTA, M. V. **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP A, 1998.

CURRIE, K. L. **Meio ambiente interdisciplinaridade na prática.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas.** São Paulo, Gaia, 1992.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na Educação.** Ed.: 5ª Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. **Educação ambiental: No consenso um embate?** Ed.: 8ª. Campinas, SP: Papirus, 2007.

JACOBI, P. **Cidade e meio ambiente.** Ed.: 2ª São Paulo: Annablume, 2006.

_____. **Desenvolvimento, meio ambiente e práticas educativas.** São Paulo: Usp. Cadernos de Pesquisa, n. 118, março/ 2003.

MELLOWS, apud DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental – Princípios e práticas.** São Paulo, Gaia, 1992.

MORAES, E. C; LIMA JUNIOR, R. E.; SCHABERLE, F. A. **Representações do Meio Ambiente entre estudantes e profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Revista de Ciências Humanas.** Florianópolis, V.1, n.1. p.83-96, 2000.

Edição Especial Temática.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, E.M. **O Que fazer Interdisciplinar. In: A Educação Ambiental uma possível abordagem.** Brasília, Edições IBAMA, 2000.

PHILIPPI, Arlindo Jr. PELICIONI, Maria Cecília Focesi. **Educação Ambiental e Sustentabilidade.** Editora Manole, 2005.

QUINTAS, J.S. & GUALDA, M.J. **A formação do educador para atuar no processo de gestão ambiental.** Brasília: Ibama. 1995.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental.** São Paulo; Brasiliense. 1994. Coleção Primeiros Passos; n.1

REIGOTA, M. (Org.) **Verde Cotidiano, o meio ambiente em discussão.** Rio de Janeiro: DP A, 1999.

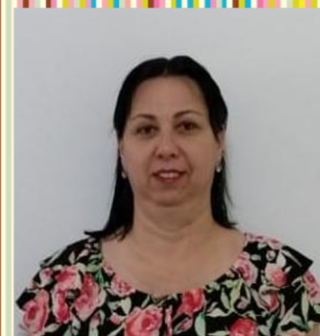
SAUVÉ, L. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: **uma análise complexa. Revista de Educação Pública,** São Paulo, v. 6, n. 10, p. 72-102, 1997.

SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE. **Conceitos para se fazer Educação Ambiental.** 1997.

QUINTAS, J.S. & GUALDA, M.J. **A formação do educador para atuar no processo de gestão ambiental.** Brasília: Ibama. 1995.



A IMPORTÂNCIA DA CULTURA ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DO AMBIENTE ALFABETIZADOR



CLAUDIA ROBERTA APERGUIS DE OLIVEIRA

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

RESUMO

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

Palavras-chave: Língua; Cultura escrita; Ambiente alfabetizador; Alfabetização; Letramento.

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

LINGUAGEM E CULTURA

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

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

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

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

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

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

Neste sentido, afirma Gusdorf³:

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

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

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

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

Ela comporta uma estrutura essencialmente intencional. Com efeito, a linguagem quer significar intenções, ideias, sentimentos, coisas, etc. pode-se mesmo dizer com justa razão que a linguagem é o instrumento ideal da intencionalidade essencial do homem. Ele é fundamentalmente

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

² Mondin, p. 135.

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

⁴ Idem.

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

⁶ Ibidem.

*um ser aberto e em contínuo movimento, orientado para toda a realidade que circunda e supera. Tal abertura dispõe à comunicação, e a comunicação efetua-se principalmente mediante a linguagem*⁷.

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

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

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

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

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

⁷ Idem, p.137.

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

A CULTURA ESCRITA E SUAS IMPLICAÇÕES AO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁹ Idem, p. 4.

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

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

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

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

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

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

a) Perspectiva *histórica*:

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

b) Perspectiva *antropológica*:

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

c) Perspectiva *sociológica*:

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

d) Perspectiva *psicológica e psicolinguística*:

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

e) Perspectiva *sociolinguística*

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

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

f) Perspectiva propriamente *linguística*

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

g) Perspectiva *discursiva*

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

h) Perspectiva *textual*

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

i) Perspectiva *literária*

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

j) Perspectiva *educacional* ou *pedagógica*

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

k) Uma perspectiva *política*

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

Detalhada a abrangência na qual os fenômenos do letramento e da alfabetização tomam forma, conjugados mediante o que a autora define como alfabetismo, ou seja, um estado ou condição que caracteriza quem sabe ler e escrever, as reais condições que possibilitam avanços significativos à aprendizagem e a própria organização do ensino da língua e sua práticas torna a construção do ambiente alfabetizador uma realidade a ser

pensada de forma cuidadosa, facilitadora ou prejudicial a depender das concepções que seus agentes têm sobre o que a leitura e a escrita representam.

A CONSTRUÇÃO DO AMBIENTE ALFABETIZADOR

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

Assumir uma identidade alfabetizadora é uma realidade que para ser assumida necessita desenvolver uma conscientização clara de seus agentes sobre qual a concepção de leitura e de escrita a ser legitimada. Todos os envolvidos no processo – alunos, professores, funcionários, famílias, comunidade – tornam-se importantes em seus jeitos de se relacionar com a leitura e a escrita, oferecendo à organização do ensino as orientações sobre as reais necessidades a serem atendidas, sejam elas na ordem do letramento (usos que fazem da leitura e da escrita, avanços alcançados nos estudos) quanto de alfabetização (seja no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem dos alunos, seja na ampliação do atendimento por meio de projetos e ações que possam garantir este aprendizado às pessoas da comunidade que ainda não sabem ler e escrever).

Após um mapeamento da realidade que se volta para um diagnóstico do modo como as pessoas de apropriam da leitura e da escrita em seu cotidiano, o próximo passo encontra-se na organização de uma dinâmica de trabalho que potencialize no sujeito aprendiz tanto o acesso aos conhecimentos que as ciências apresentam quanto à função deles para o próprio desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as conquistas e os desafios que a sua realidade apresenta. A construção de espaços de cultura que promovam

a leitura e a escrita, a superação do uso meramente funcional desta aprendizagem e a produção de conhecimento na qual a leitura de mundo possibilite o diálogo com o que outras culturas oferecem, entre outras propostas, possibilitam um novo olhar sobre as exigências de um movimento que incide sobre a prática em sala de aula e dela para uma gama de condições a serem alicerçadas.

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

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

Apresentar a leitura e a escrita como meios de expressar uma linguagem e potencializar o acesso em um conjunto de práticas sociais que aproxime cada vez mais quem aprende do seu objeto de aprendizado, exigem, para tanto, não só a disposição de elementos que possam visualmente caracterizar o ambiente. A construção de um ambiente alfabetizador necessita alicerçar o desenvolvimento de um comportamento leitor e escritor que tome forma na constituição da identidade do sujeito. Uma criança ou jovem, por exemplo, pode ter a sua disposição variados portadores textuais e não se entusiasmar em deles se apropriar. Não por que não saiba ler e escrever, mas por não ter sido motivada a encontrar na leitura e na escrita uma resposta para os seus anseios, curiosidades.

Por outro lado, muitas famílias apresentam muitas dificuldades nas relações permeadas pela leitura e pela escrita, seja por questões sociais que impossibilitam o acesso a publicações atualizadas e diversificadas e aos espaços promotores de cultura, seja pela falta de incentivo em razão de uma atenção que é direcionada para outras prioridades. Neste sentido, a organização de um ambiente alfabetizador passa a ser configurado não somente como um lugar no qual se realizam práticas específicas à reflexão da linguagem,

mas também pelo próprio oferecimento de condições para que a própria reinterpretação da realidade e a empatia tão necessária ao ensino-aprendizagem aconteçam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

Neste sentido, o diálogo entre letramento e alfabetização tem promovido uma análise que presa pela unidade da escrita, sociedade e cultura, em vista da superação da dicotomia

que ainda se estabelece no desenvolvimento de práticas pedagógicas que insistem na não contextualização do conhecimento apresentado e se restringem à apropriação técnica dos códigos da linguagem. Ao aprender a ler e escrever o sujeito aprendiz não pode ser alienado da sua existência histórica e cultural. Essa negação e distanciamento impossibilita o reconhecimento do que acontece a sua volta como uma construção social e não permite o acesso a uma consciência sobre a importância da leitura e da escrita como um meio de superação das condições de fracasso que permeiam a relação ensino-aprendizagem.

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

A língua e o ensino da língua implicam uma variedade de estilos e de funções e o trabalho em sala de aula necessita propiciar aos alunos a compreensão não somente do que o sistema de escrita representa, mas sim, a reflexão acerca das múltiplas possibilidades de interlocução em uma sociedade que se apresenta multiestruturada por processos que exigem uma atualização constante sobre os conhecimentos que nela circulam e seus efeitos sobre a própria organização da vida pessoal e coletiva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró Letramento: Alfabetização e Linguagem**. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- FERREIRO. Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 25 ed. Editora Cortez, 2010.

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

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

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

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

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

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

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

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





CRISTIANE APARECIDA FUMES PINHEIRO DE SOUZA

Graduação em .Pedagogia pela Universidade Braz Cubas (2008); Especialista em Direito Aplicado à Educação pela Faculdade FAETI (2011); Diretora de Escola do Centro de Educação Infantil , CEI Professora Maria Conceição Monteiro Ayres.

RESUMO

A ludicidade é qualquer atividade que nos dá prazer ao executá-la. Através da ludicidade a criança aprende a conviver, a ganhar e perder, a esperar sua vez, lidar com as frustrações, conhecer e explorar o mundo. Ela facilita a convivência entre a criança e o professor. As atividades realizadas no ambiente escolar, quando trabalhadas de maneira lúdica, propiciam aos alunos o desenvolvimento integral de suas potencialidades, a criatividade é fator essencial nas atividades e brincadeiras lúdicas. Os alunos aprendem de maneira prazerosa, enriquecedora e acolhedora. Tanto nos jogos e brincadeiras, as crianças aprendem se divertindo e, sobre isso acabam aprendendo significativamente, o aprendizado é mais concreto e satisfatório. A importância do lúdico na aprendizagem é a forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos, através de jogos, música e dança. O intuito é educar, ensinar, se divertindo e interagindo com os outros. ... A atividade lúdica tem o objetivo de produzir prazer e diversão. Dessa forma, por meio da ludicidade, a criança organiza e pratica regras, elabora estratégias e cria procedimentos a fim de vencer as situações-problemas referentes aos aspectos afetivo-sociais e morais, pelo fato de exigir relações de reciprocidade, cooperação e respeito mútuo.

Palavras-chave: Lúdico; Aprendizagem; Criatividade; Jogos; Conhecimentos.

INTRODUÇÃO

Este artigo nasceu com a idéia proposta pelo orientador do curso Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa, na qual foi solicitada a elaboração de um registro reflexivo de uma aula realizada, que tinha por tema a Ludicidade.

A comanda do Orientador era que realizasse o registro reflexivo no gênero textual: Receita. A solicitação ficou em aberta, para quem se “arriscaria” a escrever, onde muitos ficaram comentando que seria um tanto “complicadinho”, escrever como uma receita o assunto em questão.

Foi então, que pensei que gostava muito desse gênero textual, tendo desde muito cedo, ainda na infância, a convivência com inúmeros livros de receitas da minha mamãe e, tendo ela como referência, que é uma mestra na cozinha, como sempre digo: tem o “dom da culinária”, e juntamente com os cadernos de receita ela sempre propunha para eu escrever uma receita nova, ou passar a limpo aquela velha receita maravilhosa de bolo de fubá cremoso...

Com isso, me candidatei a escrever o registro reflexivo, no gênero textual receita. Reuni os livros e cadernos de receitas existentes na minha casa e mãos à obra!

Como o tema era Ludicidade, um tema que particularmente amo, decerto que na época tinha um segundo ano e, de fato o lúdico já fazia parte da minha rotina em sala de aula, a alfabetização era composta pelo lúdico, uma vez que, os jogos, as brincadeiras a serviço da aprendizagem sempre eram postas em prática com os educandos. O Brincar aprendendo já era uma realidade em meu ofício, então porque não brincar um pouquinho com o relatório de uma aula?

Nasceu o BOLO LÚDICO, uma Receita que enfatiza a necessidade da Ludicidade na alfabetização, trazendo embasamento teórico em autores renomados, que mostra em seus estudos que o lúdico tem a necessidade de se fazer presente na aprendizagem da criança, sendo de extrema importância para um desenvolvimento sadio, significativo e eficiente, e que só traz benefícios ao aprendiz e ao aprendizado.

Com a receita pronta e, ao apresenta – lá ao orientador e aos cursistas, houve um deslumbramento com texto escrito, surgiram vários comentários, primeiramente do orientador de estudos, que achou o texto sensacional, me parabenizando pela excelente criatividade, senso de humor na escrita, e o cuidado que eu tive de enfatizar o tema, deixando claro o objetivo do texto. Os cursistas ficaram maravilhados, ressaltando as qualidades do texto, que foi escrito conforme o que solicitara, mas foi além do que esperavam...

O texto foi publicado no jornal do Sindicato dos professores. Houve um grande reconhecimento da importância do tema e da escrita, parabenizando-me novamente.

Com o passar do tempo, achei relevante, interessante e desafiador começar a escrever no gênero textual receita outros temas Pedagógicos, pois sempre gostei de escrever; mas agora com objetivos de escrever outros temas pedagógicos de uma maneira

mais “leve e lúdica”, considerando que a “receita” aqui é uma maneira de ilustrar os vários temas pedagógicos, com humor e precisão, promovendo uma compreensão melhor de determinados assuntos necessários à formação pedagógica, desde a formação inicial e à formação continuada dos docentes, gestores na área educacional e áreas afins.

Divirta-se aprendendo... E reaprendendo...

BOLO LÚDICO (a receita primogênita)

INGREDIENTES:

1 Colher (sopa) de poema
3 copos de cantiga “SE ESSA RUA FOSSE MINHA”
1kg e 300gr de brinquedos
4 latas de creme de brincadeiras
1 pitada de Ivan Cruz
3 litros de ludicidade
1 envelope de pó com sabor de filme da turma da Mônica
2 ½ kg de jogos didáticos de alfabetização

RECHEIO:

500gr de Emília Ferreiro
500gr de Jean Piaget
500gr de Vygotsky
500gr de Wallon

MODO DE PREPARAR:

Em uma tigela pequena, misture o poema com a cantiga “Se essa rua fosse minha” e dissolva em banho-maria. Transfira o líquido para o liquidificador e bata com o creme de brincadeiras e uma pitada de Ivan Cruz por 4 minutos. Após, acrescente os jogos didáticos de alfabetização juntamente com a ludicidade e bata até ficar homogêneo. Despeje em um refratário grande untado e enfarinhado com os brinquedos. Leve ao forno médio, preaquecido, por 30 minutos ou até que ao enfiar o palito, ele saia limpo. Retire do forno e reserve.

Para o recheio, misture a Emília Ferreiro, considerando que ela já apontava para a importância de se oferecer a criança o lúdico, para que ela se sinta integrante do meio em que se está inserida, juntamente adicione Jean Piaget, lembrando que ele diz que o jogo é

importante, pois o brincar faz com que a criança crie um ambiente simbólico, vivenciando “no faz de conta” a realidade, desenvolvendo aspectos cognitivos e sociais da criança, pois quando ela brinca com outras crianças está interagindo e apropriando-se do relacionamento interpessoal, que este, por sua vez, permeará por todo o decorrer de sua vida.

Espalhe junto à massa o envelope de pó com sabor de filme da turma da Mônica para dar consistência à massa do recheio. Mexa bem com uma colher de aviãozinho e em seguida coloque Vygotsky, enfatizando que ele afirma que o papel dos jogos da criança desempenha a imitação e, que com muita frequência estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutam dos adultos e, despeje ainda Wallon, que enfoca a motricidade no desenvolvimento da criança, ressaltando o papel que as aquisições motoras desempenham progressivamente para o desenvolvimento individual. Segundo ele, é pelo corpo e pela sua projeção motora que as crianças estabelecem a primeira comunicação, é a ligação da motricidade com as emoções. Corte o bolo ao meio, com muito cuidado, coloque o recheio pouco a pouco até que cubra toda a parte e, complete o bolo com a outra metade. Agora prepare a cobertura.

COBERTURA:

4 xícaras de agrupamentos produtivos

2 ½ copos de correspondência grafofônicas

3 colheres(chá) de benefícios do brincar

1 lata de planejamento de uma aula com jogos alfabéticos

Para a cobertura, bata na batedeira os agrupamentos produtivos por 2 minutos, não esquecendo que os jogos por serem instrumentos atrativos, envolvem as crianças num momento de aprendizado lúdico e reflexivo, além de ensinar. Auxilia o docente no trabalho e às crianças na compreensão do sistema de escrita alfabética (SEA).

Em seguida, inclua as correspondências grafofônicas, que os jogos ajudam a sistematizá-la e a desenvolver fluência e mexa com a colher de aviãozinho por 1 minuto e meio. Após, coloque este líquido numa panela pequena e, acrescente os benefícios do brincar que são emocionais, mentais, sociais, auxilia na área cognitiva e leva a criança a se expressar e a descobrir o mundo. Mexa sem parar, até que a massa desgrude do fundo da panela. Cubra o bolo e enfeite com um planejamento de uma aula, utilizando jogos, considerando que são primordiais e extremamente necessários para o desenvolvimento do sistema de escrita alfabético.

RENDIMENTO: Apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) pelos alunos na idade certa.

TEMPO ESTIMADO: 45 minutos

☺ (Recomendável de 1 a 3 aulas por semana ou como preferir) ☺

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem como objetivo enfatizar a importância da ludicidade para aprendizagem no sentido mais amplo, visando favorecer o desenvolvimento dos alunos no ambiente escolar de maneira significativa, enriquecedora e que traz bons resultados no aprender, nas brincadeiras com ou sem regras, no faz-de-conta, entre outras... O lúdico é necessário para se obter um aprendizado mais satisfatório. No contexto do processo de desenvolvimento da criança a experiência do brincar está relacionada a diferentes tempos e espaços, sendo marcada pela continuidade dessa cultura nas gerações que surgem, pois a criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico-social, ou seja, um ambiente estruturado a partir de valores, significados e atividades construídas e compartilhadas pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meios das relações que estabelece com outros sujeitos que ao longo dos tempos mudam seu modo de ser e pensar.

O brincar constitui-se em um conjunto de práticas, conhecimentos e fatos construídos e acumulados pelos sujeitos no contexto em que estão inseridos e que facilitam a aprendizagem, ensinando e repassando valores essenciais para a vida do ser humano, dando a ele uma nova concepção de mundo. Diante desse contexto, nota-se que ao longo dos tempos a educação tem apresentado a necessidade de implantar uma nova pedagogia, já que são muitas as dificuldades que as escolas tem em realizar um trabalho de qualidade e são inúmeros os desafios que os educadores enfrentam para desempenharem suas atividades escolares e tornarem-se formadores de opiniões. A problemática que norteou o estudo foi: de que maneira a prática educativa lúdica pode atuar como ferramenta facilitadora à aprendizagem? O presente estudo pretende mostrar a prática educativa lúdica como ferramenta facilitadora na aprendizagem e a importância em adquirir outras estratégias de ensino, insistindo nas mudanças metodológicas como uma das ações primordiais no ensino educacional. Os objetivos no âmbito geral é analisar a prática educativa lúdica como ferramenta facilitadora a aprendizagem na educação infantil. E os

específicos são: estudar as concepções de teóricos sobre a importância da ludicidade no cotidiano escolar; verificar de que maneira as brincadeiras podem ser inseridas ao planejamento escolar e a utilização desses recursos pelos educadores e investigar a integração e execução das brincadeiras às práticas metodológicas de ensino. Para o desenvolvimento da investigação fez-se necessário realizar uma pesquisa bibliográfica. A realização desse tipo de pesquisa justifica-se pela necessidade de mobilização de uma base teórica e dados empíricos, cujas inferências e categorizações possibilitaram resultados aproximativos das questões investigativas do presente trabalho.

A criança, em seu “faz-de-conta” cria um mundo próprio, através do lúdico e da representação de sua vivência com os adultos. Desse modo, ao brincar, ela utiliza seus conhecimentos de mundo, manipula objetos, interage com outros indivíduos e cria novas situações ricas de aprendizagem. Porém, quando a criança é inserida na pré-escola, sua rotina diária muda, trazendo novas vivências, novos saberes. Ela passa a ter algumas responsabilidades que antes não possuía (como organizar materiais), mantém relações diariamente com pessoas que não conhecia e o ato brincar vai perdendo seu espaço para o “estudar”. Assim, a instituição escolar para a criança passa a ser um espaço “descontextualizado”, incomum. O processo de adaptação a esse novo ambiente fica mais demorado, por não ser atrativo, e a “nova rotina” torna-se maçante e cansativa. Diante disso, a necessidade de se tornar as atividades atrativas são precisas, para alcançar a aprendizagem, e de forma, que os trabalhos na escola não fiquem cansativos, e as crianças acabam ficando estafados de “lições tidas como tradicionais”, repetitivas que exigem que aprendem memorizando, com provas e atividades rotineiras. Portanto, ao planejar atividades lúdicas, que envolve aprendizados de conteúdos, é fundamental para que as crianças possam aprender de maneira significativa, prazerosa e que promova aprendizados concretos, ou seja, que atinja objetivos e metas esperados, que a expectativa de aprendizagem seja atingida, pois o lúdico é uma estratégia para que de fato alcance a aprendizagem, que é o principal objetivo da educação.

REFERÊNCIAS

Cruz, Ivan- **Obras Brinquedos e brincadeiras**, 1986.

Ferreiro, Emília- **Reflexões sobre alfabetização**, 1ª edição, 1981.

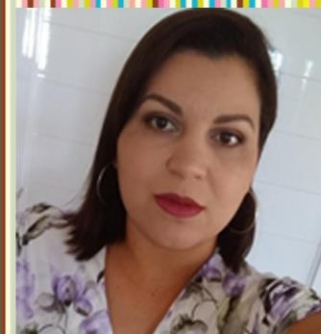
Piaget, Jean- **Piaget na sala de aula**, 6ª edição, 2007

Piaget; Vygostky; Wallon- **Teorias Psicogenéticas em Discussão**. Yves de La Taille; Marta Kohl de Oliveira, 18ª edição, 1992.

Rau DornelesTrois, Maria Cristina – **A Ludicidade na educação: Uma atitude pedagógica**, 1ª edição, 2011.



COMO INCENTIVAR O PRAZER PELA LEITURA EM ALUNOS DO TERCEIRO ANO DE ESCOLA PÚBLICA



DANIELE DA SILVA FERREIRA DOS SANTOS

Formada em Magistério em Ensino Médio pela Instituição CEFAM Dr Emílio Hernandez Aguiar (2004), Graduada em Pedagogia pela Faculdade FAEL (2010), Pós- Graduada em Libras pela Faculdade de Carapicuíba (2012), Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I- no CEU EMEI Jorge Amado.

RESUMO

Este artigo tem como objetivos conscientizar sobre a importância da leitura bem como demonstrar algumas estratégias de ensino que estimulem a prática da leitura prazerosa e não simplesmente leitura por obrigação ou cumprimento institucional. Justifica-se pelo fato de ser o aluno o reflexo do formador e se há rejeição é porque a leitura não ocorre na rotina dos processos educativos ou é tratada com descaso. Portanto este artigo, tem o intuito de demonstrar ao professor que sua prática deve ser diferenciada ao propor atividades de leitura e que estas podem ser estimuladas à partir do momento em que também o professor seja um leitor assíduo, como exemplo aos alunos. Destaca-se neste a formação do leitor e como ele se desenvolve aos estímulos de sala de aula. Esta pesquisa foi fruto de levantamentos bibliográficos comparados às práticas vividas por professores das escolas municipais e por próprias experiências em sala de aula, o que nos possibilitou maiores discussões sobre o assunto, resultando na conclusão de que o assunto não se esgota neste, mas que é de extrema importância se discutir a formação do leitor em torno das estratégias de ensino e da influência que o ambiente de leitura traz a ele, deixando claro que a escola é o principal ambiente estimulador de leitura, pois nela há possibilidades de verificar as estratégias que mais são utilizadas com crianças, para que leiam por prazer e como elas reagem aos estímulos naturais do ato de ler e em exposições de exemplos.

Palavras-Chave: Estímulo; Leitura; Leitor; Prazer

INTRODUÇÃO

O hábito da leitura é um grande estímulo à criatividade, imaginação, inteligência e à capacidade verbal e de concentração das crianças. Sabe-se também que os livros deveriam estar mais presentes no dia-a-dia das crianças, do mesmo modo que seus brinquedos, principalmente em se tratando de alunos de escolas municipais onde o hábito da leitura é majoritariamente dependente das abordagens aplicadas pelo professor em sala de aula. É fato que as escolas de educação infantil zelam pelo incentivo a fantasia, pois corresponde a faixa etária pertinente da clientela que atende. Mas por que o interesse diminui gradativamente, chegando até a repugnância, com passar das etapas escolares se deveriam ser redirecionado para outras leituras até que o leitor alcançasse o perfil seletivo de gêneros literários que lhe propiciasse identificação? Como incentivar o prazer pela leitura também nas crianças após a segunda série?

De acordo com essa importância do desenvolvimento de uma continuidade com o incentivo a leitura em escolas municipais e o apreço e satisfação que elas propiciam naturalmente até o 2º ano, sentimos a necessidade de conhecer como poderia ocorrer o incentivo a leitura por prazer na 3º ano.

Portanto para tentarmos entender essa problemática, iremos discutir, através de estudos bibliográficos, sem esgotar a possibilidade da continuidade dos estudos sobre este assunto, como se forma o leitor e o que fazer para que ele realmente leia por prazer. Dividiremos as análises em três capítulos que têm como objetivos demonstrar a importância da formação leitora, bem como a importância do ato de ler, explicar a relação da aprendizagem da leitura com o ensino e demonstrar através de análises como podemos estimular a leitura por prazer em nossas crianças do terceiro ano.

A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

O ato de ler, se faz presente em todos os momentos de nossas vidas, na ânsia de decifrar e interpretar o mundo a nossa volta de várias formas, relacionando a realidade com o imaginário, lemos sem saber o que estamos lendo.

O ato de ler não consiste apenas na decodificação dos símbolos linguísticos, mas também compreender o que se decodifica. A leitura deve permitir que o leitor aprenda o

sentido do texto, no entanto, para tal são necessários alguns conhecimentos prévios do leitor como os conhecimentos que se referem ao uso da língua e do vocabulário, os que englobam os conceitos sobre o texto e os que correspondem aos conhecimentos pessoais do leitor, como por exemplo, as experiências do cotidiano.

“Leitura é basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão da realidade” (SOUZA, 1992, p.22).

Esses conhecimentos prévios ao interagir, desenvolvem uma leitura satisfatória em cada leitor. No entanto, a cada olhar de um leitor diferente, se faz uma outra interpretação, ou seja uma releitura de contextos e conceitos de caráter subjetivo. A partir disso, podemos começar a pensar sobre o relacionamento entre o leitor e o texto. O leitor deve estar comprometido com a leitura, mantendo um posicionamento crítico sobre o que lê. Freire (1984, p.11), explica que *“a leitura de mundo precede a leitura da palavra”*, ou seja, a compreensão do texto se dá a partir de uma leitura crítica, percebendo a relação entre o texto e o contexto. Ao posicionar-se o leitor projeta-se no texto, levando para dentro dele toda sua vivência pessoal, com suas emoções, expectativas, seus preconceitos até que consegue ser tocado pelo que lê. Dessa forma, o limite para a ampliação da leitura é a imaginação do leitor, é ele quem constrói as imagens acerca do que está lendo. Por isso a leitura se revela como uma atividade prazerosa e constante, além de se proporcionar o incentivo às práticas de cidadania.

A leitura é um processo complexo e amplo que envolvem aspectos sensoriais, emocionais, intelectuais, culturais, econômicos e políticos, onde o ato de ler é considerado um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, por meio de qualquer linguagem.

Para a formação do leitor é necessário que haja um estímulo contínuo para o contato entre o leitor e o mundo. O hábito da leitura é um grande estímulo à criatividade, imaginação, inteligência e à capacidade verbal e de concentração das crianças. Sendo assim, as crianças devem ser seduzidas pela leitura, desconsiderando qualquer fator que torne a leitura uma obrigação. O início dessa sedução parte do contato sensorial no trabalho com as crianças, ou seja, o hábito da leitura é majoritariamente dependente das abordagens aplicadas pelo professor em sala de aula. É fato que as escolas de educação infantil zelam pelo incentivo a fantasia, pois corresponde a faixa etária pertinente da

clientela que atende. No entanto, o interesse se perde ao longo dos anos pela obrigatoriedade de se ler e não ler por prazer. Para tanto, deve-se estimular a leitura sempre através dos sentidos, pois este revela um prazer singular onde a criança sente-se motivada para o ato de ler o texto escrito. Nesse sentido a escola torna-se fato fundamental na aquisição do hábito da leitura e formação do leitor, pois mesmo com suas limitações, ela é o espaço destinado ao aprendizado da leitura em todas as suas linguagens e em todas as etapas de ensino.

Em muitas instituições escolares, lê-se para aprender a ler, enquanto que no cotidiano a leitura é regida por outros objetivos, que confrontam o comportamento do leitor e sua atitude frente ao texto. No cotidiano, uma pessoa lê para agir, por exemplo ao ler um manual de instrução ou para informar-se ao ler notícias no jornal. Essas leituras com objetivos diferentes, produzem efeitos diferentes modificando a ação do leitor em torno do texto e que nem sempre fazem parte da formação do leitor em sala de aula. Para muitas crianças é o único local onde se aprende a ler e ter contato com a leitura e consequentemente a literatura.

A literatura é como uma manifestação de sentimentos e palavras que levam a criança ao desenvolvimento cognitivo, satisfazendo suas necessidades e aumentando sua capacidade crítica. Ao ouvir histórias a criança pode conhecer coisas novas, para que efetivamente seja iniciada a construção da linguagem, da oralidade, dos valores e sentimentos, os quais ajudarão em sua formação pessoal. O gosto pela leitura se constrói através de um longo processo e que é fundamental para o desenvolvimento de potencialidades, portanto, há a necessidade de se propor atividades diversas e diferenciadas para a formação de um leitor. Nesse sentido, “...o trabalho na escola nasce, pois de um lado, da relação que se estabelece com seu leitor...” Zilberman (2003,p.30) ou seja, a leitura é uma construção singular, de cada sujeito, mas ocorre com maior potencialidade em situações reais, vividas em grupos, com um objetivo claro e coordenado pela intervenção do professor. A sala de aula tem todas as condições para se tornar “um espaço privilegiado para o desenvolvimento pelo gosto pela leitura, assim como um importante setor de intercâmbio da cultura literária.” Zilberman, (2003,p.16).

A APRENDIZAGEM DA LEITURA E O ENSINO

O aluno tem sido o reflexo do perfil do seu formador e se há uma rejeição pela leitura habitual é porque ela não ocorre na rotina dos processos educativos ou é tratada com descaso. Já vimos que a formação do leitor é vista de forma direcionada e se dá em sala de aula, porque é um local onde todas as formas de comunicação linguística se encontram e que por diversas vezes, utiliza-se a literatura e seus diferentes gêneros para atrair a atenção e o prazer pela leitura afim de proporcionar ao leitor o conhecimento formal e imaginário de mundo. No entanto, a leitura por prazer, na maioria das crianças, nem sempre acontece. Iremos ressaltar neste item a importância da aprendizagem da leitura e do quanto necessário é a intervenção do professor sem que se esgotem as possibilidades de discussão do tema que se faz necessária em diferentes abordagens, principalmente no que diz respeito a crianças em fase de aprendizagem institucional.

Um leitor não nasce: se faz. O interesse pela leitura deve-se inculcar desde o berço e tratar com dedicação, para se tornar um hábito. É fundamental para as crianças que aprendam a buscar conhecimentos mediante a leitura desde a mais tenra idade. Entretanto a realidade social e a estrutura familiar oriunda dessa atualidade homologam esta responsabilidade de formar crianças letradas para a escola. Concomitantemente há mais um desafio, a escola vê na leitura apenas um enunciado de um texto ou problema a ser resolvido, não como um convite a uma viagem para a transformação da realidade. Para o profissional docente, este ciclo vicioso do sistema não deve ser encarado como um obstáculo intransponível, mas um trampolim para a inovação ou um convite para a criatividade.

De acordo com Jolibert (1994) é necessário a distinção entre aprender e ensinar. No sentido exato do termo, aprendizado significa as atividades em que a criança é quem ensina a si mesmo, constrói o seu saber ou suas competências (com a ajuda dos outros); e as atividades de ensino, em que o professor é quem elabora, constrói e inocula (ou pelo menos tenta). Dessa forma, é somente o professor que tem a oportunidade diária para oferecer aos seus alunos o deslumbramento através do brilho nos olhos ao contar uma história, cuidadosamente selecionada para o perfil da turma. Não que diferentes gêneros textuais sejam eficientes, mas o primeiro recurso pedagógico que o professor deve utilizar é o da sedução; a sensibilização que acontece de maneira prazerosa para que o primeiro contato entre professor e aluno com a leitura seja inebriante e desperte o desejo de continuar a

ouvir. Essa sensibilização deve ocorrer, mesmo com crianças maiores, pois se observa nas escolas de ensino municipal que a sensibilização se intensifica apenas no ato de contar histórias na educação infantil e muito raramente com crianças do ensino fundamental.

Saber ler e gostar de ler são atividades ou práticas salutares e prazerosas desencadeadas por professores e responsáveis pelos alunos, na escola e fora dela, não dispensa o ato de ler. E de acordo com esta premissa é necessário desenvolver um trabalho no coletivo. (CHALITA, 2003, p.3)

Na escola, as atividades coletivas são mediadas pelo professor, ele é quem deve articular as diferentes leituras, ele deve ser o exemplo ao futuro leitor. De que forma? Simplesmente sendo o texto para a maioria deles, ou seja, proporcionando o conhecimento de diferentes histórias demonstradas de diferentes formas, ou seja, sendo o responsável pela interdisciplinaridade na medida em que faz inserções pelas diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, cabe ao professor, com a desenvoltura nos diferentes textos interdisciplinares, buscar estratégias de ensino que reconstrua com seus alunos a trajetória interpretativa de cada texto, buscando compreender a construção de cada sentido abordado relacionando às competências individuais do ato de ler. Para tanto, Freire (1997) explica que ensinar não é apenas transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, cabe ao professor estar aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas e até mesmo às inibições dos alunos no ato de ensinar a ler e formar leitores. Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, portanto é necessário que o professor também seja um leitor, porque seus alunos constantemente o leem de acordo com as atividades que desenvolve afinal o espaço pedagógico, segundo Paulo Freire, é um texto para ser constantemente lido, compreendido, “reescrito” e “escrito”.

Percebemos que o problema na maioria das escolas municipais tem a ver com a reconceitualização do ensino entorno da leitura. Lerner (2002) esclarece que, embora seja difícil, as escolas necessitam de transformações no que diz respeito ao aprendizado da leitura e da escrita, pois estes só serão alcançados quando houver a compreensão de seus problemas e seja possível falar das possibilidades de soluções para os mesmos. O aprendizado se faz, ainda, através de construções individuais dos sujeitos agindo sobre a leitura e a escrita, o que dificulta as programações sequenciais. Ainda segundo ela, em seu estudo sobre ler e escrever na escola, por outro lado, trata-se de práticas sociais com finalidades especificamente didáticas, ou seja, as práticas de leituras referem-se à transmissão de conhecimento e comportamentos culturais que distanciam a real função

social da leitura, que é ler para se comunicar com o mundo ao seu redor e criar novas perspectivas sobre o que se lê. Dessa forma, para as crianças de terceiro e quartos anos, acabam se valorizando o ensino da gramática, da ortografia na aprendizagem da leitura, do que dos princípios interpretativos do ato de ler. Daí se faz a importância do professor também ser um leitor, como já dissemos, pois só assim, conseguirá desenvolver estratégias como a de projetos para estimular e favorecer a autonomia coletiva do ato de ler. O professor deve oferecer uma aprendizagem significativa, abandonando as atividades mecânicas e sem sentido que possa levar as crianças à compreensão de que a escrita e a leitura devem ser meramente obrigatoriedade escolar. Deve proporcionar a aprendizagem de forma a levar a criança a mergulhar na literatura observando seus diferentes significados no ato de interpretar e compreender o mundo a sua volta, relacionando-a com as análises que realiza dos símbolos linguísticos (a escrita).

ATIVIDADES DE LEITURA PARA CRIANÇAS DE TERCEIRO ANO

Para despertarmos interesse à leitura em crianças de terceiros anos, devemos, antes de qualquer coisa, conhecer as estratégias de leitura, os diferentes tipos de leituras que podemos proporcionar a elas de acordo com a faixa etária, seguir uma rotina de leitura para adequação da turma escolhendo sempre um horário de maior concentração e estratégias de manuseio de materiais, desenvolvendo formas de atraí-la de acordo com os sentidos: música, ambiente, toques, degustações, cheiros, etc.; e a pedagogia de projetos para possibilitar a interação interdisciplinar. Partindo das vivências práticas trataremos neste item, os diferentes meios para atrair a criança para o mundo da leitura conforme a contribuição de alguns estudiosos.

Sabendo da fundamental importância da leitura para o enriquecimento dos alunos, a pedagogia de projetos tem potencial de proporcionar uma melhor qualidade na escrita dos textos. Segundo Jolibert (1994, p.45):

...uma leitura eficaz visa construir um sentido ao invés de decifrá-lo. Portanto se faz essencial o compromisso com a criação de um novo olhar sobre a instituição escolar, uma nova organização do trabalho a partir de princípios com a vida escolar e a organização do ensino através de projetos que tornem o professor um facilitador do ensino democrático.

Nesse sentido faz-se necessário a seleção de textos de acordo com a realidade dos alunos e com a finalidade do projeto a ser desenvolvido em torno da leitura. Se os textos utilizados forem extensos, o professor deve fazer alguns questionamentos para despertar a curiosidade e o interesse para a leitura do mesmo, principalmente se não houver figuras. O professor deve levar em conta o nível intelectual dos alunos, os interesses e os gostos da turma na seleção dos textos e/ou livros.

Os tipos de leituras podem variar de acordo com as estratégias e objetivos do leitor. Sobre os tipos de leituras Bamberger (1988, p.36-38) nos explica que há vários tipos significativos de leituras intermediadas pelo professor. São elas: “leitura informativa” que nos possibilita enriquecer nossos conhecimentos e nos orienta para a vida, como por exemplos, leitura de livros, revistas, romances, gibis.; “leitura cognitiva”, que é uma leitura mais específica para teses, resenhas, argumentos, dissertações.; “leitura Literária”, que são as leituras de textos literários, contos, romances, entre outros gêneros.; “leitura recreativa”, a qual lemos por puro prazer, para entreter e; “leitura pretexto”, realizada com um único objetivo, por exemplo, estudar para uma prova. As estratégias de leituras variam conforme o tipo de leitura, pois dependem de seus objetivos, das competências para o ato de ler e a interpretação que faz do que se lê. As estratégias de leituras são metodologias de abordagens dos textos, realizadas pelo professor ou pelos próprios alunos de forma inconsciente ou conscientes, que se bem direcionadas podem levar à leitura reflexiva, crítica sobre determinado assunto. O professor pode ensinar aos alunos várias estratégias de leituras proporcionando-lhe diferentes textos de funções sociais diferentes.

Para o desenvolvimento de uma boa leitura no ambiente escolar, é necessário além das estratégias de leituras, um ambiente estimulador e até mesmo um local específico, como as bibliotecas que são acrescidas de silêncio para a concentração, vários títulos e um estimulador, ou seja, um bibliotecário que conhece todo o acervo e pode indicar leituras de acordo com o perfil do leitor.

Mostrar o valor da leitura é possibilitar ao leitor, educando, as diferentes formas de ver o mundo. Por isso é de fundamental importância que o professor valorize os conhecimentos prévios de seus alunos, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permitirá fazer inferências para compreender o todo do texto. Além da inferência, ele pode usar da estratégia de seleção, onde pode selecionar o que lhe interessa do conteúdo da leitura, escolhendo os aspectos relevantes da leitura realizada e a antecipação, onde ao ler partes do texto antecipa sua própria resposta às possíveis dúvidas e formula hipóteses para os possíveis questionamentos do texto. Ao formular hipóteses o leitor é capaz de

compreender temas e durante o texto verificar suas hipóteses exercitando seus conhecimentos em torno do assunto e a compreensão profunda do texto, interpretação. Para que tudo isso aconteça, também é necessário que o leitor queira ler, ou seja, o hábito da leitura precisa ser constante, onde cada um busca a sua melhor estratégia para aprimorá-la tornando a leitura prazerosa.

Os benefícios dessa filosofia de leitura por prazer também incluem a aproximação entre o professor e alunos, entre ouvintes e objeto do texto, conteúdo e contextualidade, texto e intertextualidade, rotina e prazer. Esse vício pode ser influenciado, como já dissemos acima, pelo professor. São várias as formas de incentivar a leitura nas crianças. A forma mais comum nas escolas municipais, são as feiras de livros, onde de maneira diferenciada os livros são expostos incitando o interesse por parte da criança em ler. Outro exemplo de sedução à leitura é escolher uma obra curta, diferente do cotidiano da turma, como por exemplo, uma lenda brasileira, onde, ao final da leitura, os alunos possam manifestar sua opinião sobre ela de diferentes formas como: dramatização, desenho, ou mesmo palavras. Isso deve ser feito de forma que o aluno não se sinta obrigado a dar o retorno da leitura realizada. Outra sugestão é elaborar atividades que envolvam leitura de livros e debates, dobraduras e murais com as fichas de indicações de leitura, expondo a opinião do aluno leitor e sua proposta para que os outros leiam, apresentação de contos (onde outras pessoas contam histórias de vida, causos ou histórias de filmes que assistiram), exposição de livros confeccionados pelos próprios alunos sobre a vida deles ou sobre uma história em quadrinhos criadas por eles, hora da leitura compartilhada de um texto selecionado pelo professor, músicas que incentivam a interpretação literária, esta pode ser usada até mesmo para preparar um ambiente à leitura, elaboração de uma peça de teatro pelos alunos, relatórios das aulas práticas lidos a toda a turma espontaneamente, enfim, as estratégias de incentivo a leitura são eficazes, no entanto, não se inventou, ainda, uma receita infalível de como fisgar o leitor incólume que existem nestas crianças. Sabe-se que são diversos os estudos para as estratégias de incentivo a leitura, mas cabe ao professor ter a formação de leitor e também gostar de ler para que seu desejo seja invejado pelos alunos que o leem. Além disso, a leitura deve extrapolar o ambiente escolar, fazendo com que o aluno tome decisões de sua própria leitura e seu próprio estilo de ler.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas escolas públicas, com crianças de terceiro ano, observamos as tentativas em proporcionar o hábito de ler em uma constante. No entanto, ainda é presente a cultura de que nesta etapa de aprendizagem escolar, deve-se ler para aprender algo específico e não ler por mero prazer. Concluí-se que o hábito da leitura deve ser estimulado desde as primeiras etapas de desenvolvimento infantil e perdurar até que o verdadeiro leitor, crítico e autônomo se formem podendo ele mesmo ser o construtor ou reconstrutor de suas próprias concepções. É fato que a leitura crítica leva o indivíduo a expor seus mais profundos sentimentos, pois o ato de ler vai além da decodificação do símbolo linguístico e está diretamente relacionada ao sentido do leitor e do texto. Ele, o ato de ler, é uma busca de sentido que ocorre entre o autor e o leitor levado pelo texto e sua significação. Portanto, é necessário que ao conhecer as estratégias de leitura o leitor sinta prazer ao ler e conhecer novas possibilidades de compreender o mundo.

Acredita-se que é fundamental que o professor conheça a maneira como a criança aprende para possibilitar atividades desafiadoras que incentivem a manifestação dos conhecimentos prévios e estimulem a leitura. O seu papel é mediar situações de aprendizagens significativas em torno da leitura e de suas estratégias. Vimos com este que as estratégias utilizadas pelo professor são de extrema importância, pois são elas que possibilitam as diferentes emoções ao ato de ler.

Percebe-se que a formação do leitor esta inicialmente ligada ao contexto familiar, estímulos ocasionados pelas vivências cotidianas, no entanto, o que se concretiza no ato de ler é o incentivo às práticas escolares de leitura, pois o professor busca caminhos para melhorar a prática de ensino levando os alunos a receberem condições adequadas para se tornarem leitores críticos e conscientes da realidade que vive. Para tanto, é necessário o exemplo de gostar de ler. Assim as crianças leem com objetivos definidos, leem o que querem ler, demonstrando resultados positivos até mesmo quando são cobradas a ler por informação ou por estudo. Concluímos que as sequências didáticas devem ser instrumentos de incentivo à leitura expressa de diferentes atividades pós-leitura sem a mecanicidade com as quais vêm sendo desenvolvidas nas escolas municipais.

A escola como formadora social, tem responsabilidade em mudar as concepções de leitura e formar os profissionais também leitores. Mas como formar profissionais leitores se não há práticas de leituras que estimulem os funcionários de educação a também ler por

prazer? Devemos ao ler educar, alfabetizar ou alfabetizar com o prazer de ler? Estas questões serão respondidas com a leitura e a mudanças de práticas no ato de ler dentro e fora da escola. A escola é o espaço designado à aprendizagem da leitura. Entendemos que as leituras devem ser guiadas por diferentes objetivos, que produzem diferentes efeitos e modificam as ações do leitor diante do texto. As atividades literárias são as que mais desenvolvem o gosto prazeroso pela leitura, pois estimulam os sentidos e levam a imaginação. Elas devem ser desenvolvidas por diferentes metodologias em toda a fase escolar e não apenas nas séries iniciais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil Gostosuras e Bobices**. 5ed. São Paulo: Scipione, 2003.

BAMBERGER, Richard., **Como Incentivar o Hábito de Leitura**. 4ed. São Paulo: Ática, 1988.

CASTRO, Marco de. **Caminhos para a Leitura**. 3 ed. São Paulo:Record, 2005.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil Teoria e Prática**. 18 ed. São Paulo: Ática.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia do Amor**: as contribuições das histórias universais para a formação de valores das novas gerações. 30ed. São Paulo: Gente, 2003.

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

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989 (Autores Associados).

JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Leitoras**. Vol.1.Porto Alegre: Artes Médicas,1994.

KAUFMAN, Ana Maria. **Escola e Produção de Textos**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LERNER, Délia. **Ler e Escrever na Escola**: o real , o possível, o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

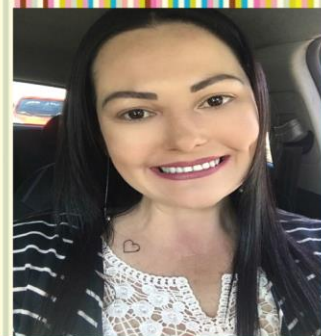
SOUZA, Renata Junqueira. **Narrativas Infantis**: a literatura e a televisão de que as crianças gostam. Bauru: USC, 1992.

ZILBERMAN, Regina. **Série Ideias**. n. 05. São Paulo: FDE, 1988.

_____. **A Literatura Infantil na Escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.



A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE IMAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



FERNANDA RODRIGUES AURELIANO

Graduada em Pedagogia pela Uninove (2006); Pós-Graduada em Docência do ensino Superior pela Faculdade Campos Salles (2018); Pós-Graduada em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2019); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

O foco principal desta pesquisa são as crianças com faixa etária de 3 a 6 anos de idade, fase esta na qual elas estão sendo preparadas para o processo de alfabetização, sendo fundamental o trabalho com diferentes possibilidades, dentre elas: a imagem e a sua leitura. Nesse sentido, o objetivo principal é levar o leitor a perceber a importância de se trabalhar com a imagem na educação infantil, seja ela obra de arte ou não. Na sociedade atual, o texto não é o único a transmitir mensagens, as imagens refletem inúmeras ideias e conceitos.. O estudo de imagens e obras de arte na educação infantil é importante para a comunicação, expressão, aprendizagem cognitiva e cultural, além do exercício de liberdade, expressão oral, e o desempenho fundamental que a imagem proporciona na constituição de ideias por parte das crianças, já que estão em fase de preparação para o processo alfabetizador. Dessa forma, a criança não alfabetizada, consegue fazer uma leitura de qualquer imagem a ela apresentada, utilizando-se de signos por meio dos quais faz referência a objetos, pessoas ou eventos do chamado mundo real. Compreender a importância da leitura de imagem como um material essencial para aprendizagem na educação infantil, é valorizar o processo de ensino-aprendizagem individual da criança e sua forma de entender o mundo. O público infantil consegue dialogar com as imagens com mais facilidade, pois, imagens estão mais próximas da realidade dos pequenos, é impossível ficar imune aos seus olhares curiosos.

Palavras-chave: Leitura de Imagem; Arte; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

As imagens fazem parte da nossa vida. Estamos cercados pela arte, e em muitas vezes nem reparamos. Para ilustrar o que estamos dizendo, basta reparar bem um rótulo de algum produto vendido nas gôndolas de supermercado: é um sabonete com pinturas de Monet, um xampu com figuras de Salvador Dali, e para completar o cenário, o som ambiente do supermercado toca uma música de Mozart. E, em diversas vezes não nos damos conta disso.

Da mesma forma, a Arte também está presente no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (pedras, gravetos, carvão), ao pintar objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode fazer uso da Arte para expressar experiências sensíveis (BRASIL, 2018).

Quando se olha para uma imagem, seja ela obra de arte ou não, vê-se um filme, lê-se um livro, observa-se uma pintura ou escultura, cria-se na mente uma série de pensamentos que podem ser diferentes a cada vez que se repete a mesma atividade de ver e observar. Ao ato de observar e produzir pensamentos novos chamamos de leitura de imagem (SANTAELLA, 2012).

Conforme Collioni (2018), a leitura de imagem de uma obra de arte pode ser desenvolvida e incrementada permitindo que o observador obtenha uma série de informações e significados enriquecendo seus conhecimentos. Percebe-se também que cada pessoa, de acordo com seu repertório e seu modo de vida, consegue ver o mesmo filme, por exemplo, e interpretá-lo de forma totalmente diferente de outra pessoa.

O homem primata se utilizava de imagens, desenhos, pra deixar sua marca no mundo. Os egípcios para registrar sua história e agradar os deuses. Na Idade Média, a imagem era utilizada para repassar os conceitos religiosos. No Renascimento, para representar o homem e o mundo por meio da ilusão. No Modernismo, por meio dos “ismos” da história da arte, os artistas expressavam sentimentos de amor, ódio, revolta, etc. até chegar à nossa atualidade, quando o artista questiona o mundo por meio de imagens (STRICKLAND, 2001).

Na Educação Infantil, o ensino se dá de forma lúdica, ou seja, por meio de práticas, jogos, e imagens. O visual é muito amplo, pois, a maioria das crianças, não são alfabetizadas, daí a importância de estar trabalhando com material visual. Escolhe-se um repertório rico em imagens, e se trabalha com esse de forma lúdica e prazerosa para criança, a fim de dialogar com seu modo de vida social, econômico e cultural. Além disso,

saber olhar e interpretar uma obra, seja ela de arte ou não, nos faz entender melhor a sociedade em que vivemos (MORENO, 2016).

A imagem nesse caso, além de ser abrangente e acessível a todos, é um instrumento que leva a criança a realizar múltiplas interpretações de leitura. Pode-se fazer uso, nesse caso, da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, na qual a leitura propõe três aspectos fundamentais para compreensão da Arte: a leitura de imagem, o fazer artístico e a contextualização histórica (BARBOSA, 2006).

A variedade de imagens propostas, desde a televisão, até a obra de arte que é apresentada à criança, instituem experiências visuais e modelam a percepção e a apreciação sobre o mundo. Elas são participativas e eficientes em seus propósitos de simular uma realidade encenada, sendo todas, um grande recurso de leitura.

Segundo Moreno (2016), cabe à instituição escolar e ao professor se apropriar dela para aprimorar a ética, a moral e aprofundar a experiência estética de seus alunos. A importância das informações e dos detalhes que o professor ou a criança consegue explorar em uma composição observando uma imagem está no fato de elas serem individuais e diferentes para cada um, mesmo que coincidam algumas vezes. Ou seja, os textos visuais instauram conhecimentos sobre o mundo: as “verdades”, os valores éticos, estéticos, as formas de agir e de ser, os modos das relações com os outros.

As imagens produzidas pelos diversos meios de comunicação editam um modo de olharmos o mundo e nos “dizem” que aquelas imagens podem ser substitutas pelo mundo concreto (GENTILE, 2009).

Pensando em oportunizar a ampliação de conhecimentos sobre a Arte e sua relação como elemento para o desenvolvimento da expressão humana, este trabalho colheu informações sobre a Arte e sua importância na educação, particularmente, na Educação Infantil. Mais especificamente, falaremos sobre a leitura de imagens e suas implicações nas salas de aulas de Educação Infantil.

Discorreremos sobre esse assunto porque vemos que não é dada à arte sua devida importância em nossas escolas, quer seja pela estrutura escolar como um todo – diretores de ensino, diretores, coordenadores pedagógicos, professores etc.- quer seja pelos próprios beneficiários dessa estrutura – pais, alunos, enfim, a sociedade como um todo.

Nesse sentido, o objetivo principal é buscar aspectos que mostrem a leitura de imagens e a Arte como fatores de aprendizagem importantes na construção estética da mente infantil.

Como metodologia, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, com base nos Referenciais Curriculares de Educação Infantil, livros e sites na internet.

EDUCAÇÃO DO OLHAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A capacidade de ver é tão importante quanto a capacidade de verbalizar, pois, as crianças desde cedo, antes mesmo de começarem a falar, consomem imagens de todos os tipos, em todos os lugares, seja nas ruas, em casa ou na pré-escola. De acordo com Rossi (2006, p. 09), “a cultura vivida pelo aluno de hoje se caracteriza pela saturação de imagens, e a maioria das informações que ele recebe chega através delas”.

Partindo desse princípio, o educador deve se conscientizar que os alunos são os destinatários das mensagens contidas nas imagens presentes na sala de aula, as quais podem expressar valores, ideias, sentimentos e comportamentos que as crianças da Educação Infantil, por estarem em fase de constante aprendizagem, podem internalizar com facilidade. Por isso, é indispensável o cuidado ao escolher a decoração das paredes da sala de aula e as figuras do alfabeto, por exemplo.

O professor deve proporcionar aos seus educandos o desenvolvimento de um olhar estético, diferente do olhar cotidiano, ou seja, incentivar a percepção visual e a observação dos elementos visuais presentes no ambiente escolar, a fim de desenvolver a sensibilidade e a criticidade das crianças. Assim, desde a mais tenra idade, aprenderão a dar significado ao mundo, por meio de suas variadas interpretações inerentes ao contexto cultural, familiar e escolar dos quais pertencem. Segundo Rossi,

A especificidade do conhecimento estético merece ser conhecida e tratada com o mesmo rigor que as outras formas de conhecimento. O olhar estético tem natureza e função diferentes do olhar banal, cotidiano. E é apenas através da educação formal que a maioria dos brasileiros poderá ter a oportunidade de desenvolver tal olhar (ROSSI, 2006, p. 11).

O educador deve propiciar um ambiente que estimule a percepção da criança. Ele deve se preocupar em ensiná-la a ver, a perceber e a interagir com as imagens presentes no espaço da sala de aula, a fim de preparar o educando para interpretá-las e avaliá-las, conscientizando-o que estão aprendendo com elas. Conforme Antunes (2000, p. 79),

É necessário acreditarmos que um projeto de educação do olhar força-nos a desenvolver novas técnicas perceptivas que nos libertarão de imperceptíveis limites, fazendo-nos construir novos significados para o ser e para o mundo.

Para educar o olhar da criança, o professor deve estimulá-la a perceber, ou seja, a usar os sentidos para adquirir conhecimento. De acordo com Derdyk, “A percepção é um fenômeno dinâmico, operação ativa de nossos sentidos e de nossa consciência. Perceber é colher, se apropriar, experimentar. A percepção é capaz de sediar o conhecimento (...)”.

(...) O ato de perceber não se restringe a um mero registro mecânico do mundo fenomenal, ausente de um si-mesmo. Na fresta da percepção, as relações entre um sujeito que percebe e um objeto que é percebido não

são radicalmente unilaterais; não apresentam neutralidade de um simples perceber, isento de sentido (DERDYK, 1990, p. 52).

A percepção da criança precisa ser desenvolvida e aprimorada. Isso pode ser feito por meio do exercício de ler imagens, de interpretá-las com um olhar curioso, sensível e crítico, de vê-las em sua totalidade. Como afirma Monteiro (2001, p. 28),

Ver não é somente olhar. O ver necessita estar e não apenas passar pelos espaços. Ver é tecer um lugar no não lugar. Ver é observar a realidade que se apresenta de forma complexa e inteira diante do seu olhar. Ver não é se colocar como espectador de um mundo ilusório criado por outros olhares. É a possibilidade de sentir antolhos e girar o rosto para inviabilizar sua ação, de não se imobilizar diante do que se vê. Ver é tornar-se capaz de perceber as alternativas e complexidades presentes no cotidiano, mesmo quando não queremos vê-las.

As crianças precisam conviver com imagens que expressem valores, sentimentos e informações importantes para o seu desenvolvimento. Imagens que promovam a igualdade e a inclusão social, o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica, social e cultural, que estimulem a solidariedade, o respeito e a tolerância. O trabalho docente de qualidade deve buscar a superação de todo e qualquer tipo de discriminação e exclusão social, valorizando cada indivíduo e todos os grupos que constituem a diversidade da nação brasileira (SANTAELLA, 2012).

A FORMAÇÃO DO CONCEITO DE BELEZA

A leitura das imagens é influenciada pela cultura na qual a criança está inserida, por sua percepção espontânea, por seu repertório cognitivo, pelas emoções vivenciadas, por suas visões de mundo e pelos valores adquiridos. Segundo Rossi (2006, p. 71), “quanto mais nova é a criança, menor é a possibilidade de isolar o julgamento da sua percepção imediata, durante a leitura”, ou seja, o que irá, primeiramente, determinar a qualidade da imagem são seus aspectos físicos e objetivos, como a cor e o realismo nela representado.

Normalmente, as crianças da educação infantil são atraídas por tudo que tiver a sua cor preferida. Então, elas gostarão mais da imagem que apresentá-la em sua composição. Como afirma Rossi (2006, p; 72),

O critério da cor no julgamento estético é o primeiro que aparece, quando a criança ainda é muito pequena. Para ela a imagem é boa se tiver sua cor preferida. Sendo o aspecto do meio de expressão mais facilmente relacionado à expressividade, a cor é usada como critério de julgamento desde a educação infantil.

As crianças da educação infantil que não são perceptivelmente estimuladas estão propensas a considerar como boas e bonitas as imagens que tiverem as cores que lhes agradam. Além disso, por causa de conceitos previamente interiorizados nas relações

sociais, costumam relacionar as cores escuras e frias com sentimentos ruins e ao que é considerado feio e as cores vivas, como o azul e o amarelo, com sentimentos bons e ao que é considerado belo. Referindo-se a crianças entrevistadas em escolas de Caxias do Sul, RS, em uma pesquisa sobre as particularidades da leitura estética, Rossi (2006, p. 79-80) diz:

Quando questionadas sobre a qualidade da imagem, as crianças respondem como se fossem perguntadas sobre coisas belas ou moralmente boas e justas, não fazendo distinção entre os julgamentos moral e estético. E para tal, lançam mão de teorias próprias. Tais teorias são construídas intuitivamente a partir da inserção dessas crianças em uma dada cultura e refletem as concepções do senso comum dessa cultura.

Portanto, o conceito de beleza está ligado à moralidade, ao que é considerado correto pela sociedade em uma determinada cultura. E a criança pequena, imersa no ambiente familiar, começa a adquirir e internalizar conceitos e valores provenientes de seus familiares mais próximos.

Na perspectiva vygotskyana, a cultura na qual a criança está inserida e a interação social são importantes influências para o desenvolvimento infantil. Com base nas principais ideias de Vygotsky, Rego (1994, p. 42) afirma que “A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá por intermédio da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações”.

O conceito de beleza começa a se formar na infância, por meio dos elogios e repressões dos pais. Normalmente, quando a criança faz algo que é considerado moralmente incorreto ou desagradável, por exemplo, ao se sujar de terra, os pais a reprimem dizendo que “sujar-se é feio”. Depois de verem seu filho limpo após o banho, o acolhem com beijos e abraços, dizendo o quanto está “limpo e bonito”. Com base neste exemplo e em muitas situações similares vivenciadas no ambiente familiar e escolar, os adultos podem reforçar a ideia que o julgamento moral está relacionado ao estético, ou seja, o que é ruim é feio e o que é bom é bonito. Para Antunes (2000, p. 93),

Toda criança necessita de estímulos de aplauso, ainda que silencioso, e quando repete atos que a desperta vai percebendo atitudes “que agradam” e outras indiferentes. Ao fazer essa descoberta, está descobrindo, pouco a pouco, a beleza; “belo é o que faz mamãe e papai sorrir”. Nesse instante pode ter início a doce educação do encantamento. A mãe ou o pai ou ainda o professor, que “chama a atenção de forma sutil” da criança para o belo, vai transmitindo seus esquemas de encanto ao filho. Nessa hora, necessita da imprescindível humildade de buscar levá-lo muito além de onde, como adulto, chegou. Se “não gosta” da música de Mozart ou “não entende” a beleza na obra de Picasso, por exemplo, é porque não foi educada para o despertar dessa sensibilidade. Isso, entretanto, não pode significar o supremo egoísmo de fazer com que a

criança cresce dentro dos estreitos parâmetros desse código pessoal da percepção.

O educador deve mostrar às crianças que há beleza em todos os lugares, em todas as imagens e em todas as cores, que dependerá da sensibilidade e da subjetividade de cada um para descobri-la. Deve ensiná-las que o que é belo para uma pessoa, pode não ser para outra, e que é necessário respeitar as diferentes opiniões.

É fundamental o educador estar consciente sobre quais ideias e valores pode estar transmitindo e reforçando nas crianças. O exercício de ler e interpretar imagens propicia a educação do olhar. O educador será o mediador que ajudará os pequenos a descobrirem que as cores escuras e frias são tão bonitas e fascinantes quanto às cores claras e vivas, que a roupa das bruxas más dos contos de fadas não tem a necessidade de serem sempre pretas, que podem ser de qualquer cor e que as cores escuras não possui vínculo à maldade, como acontece em muitas histórias infantis. Por exemplo, o Lobo Mau, da “Chapeuzinho Vermelho” e a Fera da “A Bela e a Fera”, têm, geralmente, os pêlos escuros, já as princesas, normalmente, usam vestidos claros. A ideia que as cores escuras estão vinculadas a coisas ruins, pode induzir e reforçar a discriminação de pessoas negras, por exemplo, e a intolerância ao que é diferente à criança. Infelizmente, os meios de comunicação, especificamente, a publicidade, não têm se preocupado muito em promover a valorização da diversidade física, étnica e cultural. Ainda, a principal preocupação é o lucro obtido pelo consumismo. Conforme Vitorino (2007, p. 15):

Na publicidade, crianças brancas e sorridentes e muito lindas despertam a atenção e afeto do público. O que, muitas vezes, não é percebido é que, ao se valorizar predominantemente este tipo de imagem, outras tão lindas, negras e mestiças, são preteridas. Ainda são raros os comerciais brasileiros em que a criança negra aparece como protagonista. Ela tem lugar apenas em situações de grupo que atestam a noção de diversidade.

No mundo do consumo por excelência, as imagens de crianças pobres não têm lugar. Aquelas que se afastam dos padrões medianos de estatura, peso, etc. são evitadas como referenciais positivos – e muitas vezes apresentadas como motivo de deboche. Para não falar das crianças portadoras de deficiência, que absolutamente não têm lugar no mundo “perfeito” da publicidade. Para esse conjunto cabe apenas a visibilidade ligada à marginalidade, ao feio e/ou ao cômico, o que certamente tem implicações na autoestima (VITORINO, 2007).

Portanto, é importante o professor estar atento aos possíveis valores e conceitos que está transmitindo conscientemente e, também, inconscientemente, aos educandos, por meio de uma simples imagem afixada na parede, por exemplo. Deve ter a consciência que a imagem transmite informações, que pode reforçar ou frear a disseminação da exclusão e

do preconceito e a reprodução dos modelos impostos pela mídia. A sala de aula precisa ter imagens que representem as diferenças, para que as crianças se sintam valorizadas e felizes justamente por serem diferentes e únicas, por não se enquadrarem em nenhum modelo imposto pela mídia. O educador deve expor imagens que contribuirão para o pleno desenvolvimento da criança e que não estimulem o consumismo infantil.

A LEITURA DE IMAGEM COMO FERRAMENTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dentre vários temas relacionados à leitura de imagem, abordados com professores pedagogos, psicólogos e outros profissionais que atuam na área de educação, o que foi constatado é que crianças que não praticam a leitura de imagem convencional, têm mais dificuldade na alfabetização ou não foram alfabetizadas ainda. Assim como diz Pillar (2003, p. 13):

Há uma construção de conhecimentos visuais. O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações, etc. O que se vê não é dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo. Desse modo, podemos lançar diferentes olhares e fazer uma pluralidade de leituras do mundo.

Robert Ott (1989) e Sigmund Feldman (1993), já sugeriram abordagens de leitura de imagens que estruturam o contato da imagem com o indivíduo possibilitando o aprendizado qualificando a imagem. Ambos os modelos pressupõe que a leitura, possa ocorrer em etapas independentes e sucessivas.

Uma proposta de qualidade referente à leitura de imagem, é fazer uso das sugestões de Ott (1989) e Feldman (1993), constituindo-se por um roteiro de questões elaboradas. Feldman, com o mesmo intuito de Ott, acredita que a abordagem da leitura de imagem deve ser exercitada por meio de quatro etapas essenciais: descrição, análise, interpretação e julgamento.

Ao construir um roteiro calcado nas propostas de leitura de Feldman e Ott, é importante pensar na faixa etária a qual está se propondo, nesse caso, com crianças. Estabelecer o que fazer em cada etapa juntamente com as crianças é o pontapé inicial para o objetivo do trabalho, por isso as etapas são importantes nessa faixa etária. Cabe ao professor desenvolver uma forma adequada de se trabalhar a proposta. Como exemplo, pode-se sugerir em um primeiro momento, que as imagens de obras sejam estudadas em conjunto (professor e alunos), descrevendo-as, analisando elementos e estrutura, sempre em um espaço aberto no qual a opinião das crianças deve ser respeitada e priorizada, deixando que os alunos façam

suas interpretações e ligações com fatos de suas vidas pessoais. Ao final, propor o trabalho prático baseado a partir do que foi abordado no processo de leitura, sempre pensando nas características da turma na qual está sendo desenvolvido o trabalho.

De acordo com o PCN Arte (BRASIL, 2018, p. 61):

A educação visual deve considerar a complexidade de uma proposta educacional que leve em conta as possibilidades e os modos de os alunos transformarem seus conhecimentos em arte, ou seja, o modo como aprendem, criam e se desenvolvem na área. Criar e perceber formas visuais implica trabalhar frequentemente com as relações entre os elementos que compõe, tais como ponto, linha, plano, cor, luz, movimento e ritmo. As articulações desses elementos nas imagens dão origem à configuração de códigos que se transformam ao longo dos tempos.

Saber olhar e interpretar uma imagem, seja ela de Arte ou não, nos faz entender melhor a sociedade em que vivemos dentro da tecnologia atual. É esse olhar crítico que temos que praticar na leitura de imagens com crianças, é nessa fase que inicia o desenvolvimento de seu senso crítico.

Nesse sentido, cabe ao professor arte educador, buscar imagens interessantes dentro de períodos da história da arte ou não e que se relacionem com o mundo e cotidiano da criança, ou seja, imagens lúdicas que despertem o interesse dessas crianças, como por exemplo: O Jardim de Miró (obra de Juan Miró, pintor holandês), uma imagem que transmite a linguagem infantil com suas formas e desenhos coloridos e variados. Conforme Strickland (2001, p. 174): “Uma das obrigações da Arte é fazer você olhar o mundo com prazer”.

Conforme Raffa (2006), ensinar Arte utilizando imagens de artistas lúdicos como Miró (ou outros artistas que trabalham nessa linha), por exemplo, leva a criança observadora a um ambiente mágico, provocando encantamento e ao mesmo tempo estranhamento. A criança pode firmar um vínculo entre objetos ou acontecimentos e suas possíveis representações. Em diversas situações podemos notar como, em um primeiro momento, as crianças estranham o diferente.

Esse é o primeiro passo para entender a lógica do que é estranho a elas, como é o caso das obras citadas acima (Miró). Assim, as crianças exercitam o que sabem sobre ficção e realidade. Isso vai servir para que elas consigam dar continuidade as suas criações, interferindo com o material sugerido pelo professor para que o aluno desenvolva sua composição artística contribuindo para transformação daquela obra em uma nova criação relacionada à individualidade de cada criança:

Por meio da análise formal de uma obra os alunos iniciam um contato com ela e à medida em que são levantados os conteúdos nela apresentados, os alunos vão refletindo, estabelecendo relações, comparações, vão surgindo lembranças de lugares, outras obras, enfim, o diálogo começa a ser estabelecido (RAFFA, 2006).

Enfim, a aproximação da criança com imagens diversas, preferencialmente as lúdicas, mágicas, coloridas, enfatizando infância, traz benefícios para seu aprendizado, tanto dentro das Artes, como no seu aprendizado no geral. Além do exemplo citado (Juan Miró), existem vários outros artistas brasileiros modernos e artistas contemporâneos que trabalham nesse aspecto também, a questão é, o professor saber procurar o que vai ser apresentado aos seus alunos, que nem sempre precisa ser uma obra de arte, mas usar da mesma lente da criança para enxergar o mundo por uma perspectiva inaugural e autêntica de quem olha atentamente, com interesse, colocando sua subjetividade em jogo com sua objetividade (GENTILE, 2009).

A LEITURA DE IMAGEM E A CRIANÇA

Há múltiplas definições de imagem. Conforme já citado anteriormente, a imagem é, hoje, um componente central da comunicação.

Para Moreno (2016), a leitura de Imagem de uma obra de Arte pode ser desenvolvida e incrementada permitindo que o observador obtenha uma série de informações e significados enriquecendo seus conhecimentos. A importância das informações e dos detalhes que um professor ou aluno consegue explorar em uma imagem por meio da observação e da leitura está no fato de elas serem interpretadas de formas distintas, observando que cada indivíduo pensa e age de forma diferente. O respeito pela opinião dos alunos e o fato de o mesmo poder expô-la para o grande grupo, criam uma cumplicidade entre professor e aluno.

A imagem, nesse caso, além de ser abrangente e acessível a todos, funciona como um instrumento que conduz o educando a realizar múltiplas leituras e interpretações. O intuito deste trabalho também se configura em partilhar com outros professores algumas considerações sobre a importância do ensino com a utilização de imagens na educação infantil. A criança utiliza a imagem, assim como o desenho para se comunicar. Por meio dele transmite a sua experiência subjetiva e o que está ativo em sua mente, fornecendo registros daquilo que é significativo para ela. Nesse caso, a criança externaliza seus conflitos, suas emoções, entre tantos outros sentimentos de uma maneira particular. Essas expressões podem ser percebidas pela leitura dos desenhos infantis, que quando analisados por profissionais especializados, possibilitam estabelecer relações com dados reais e subjetivos (MORENO, 2016).

Lopes (2008) considera que todas as crianças são únicas nas formas de percepção, nas suas experiências de vida e nas suas fantasias. A variação do potencial criador dependerá das oportunidades que terão em expressá-lo e do estímulo que o contexto lhe

oferece. Todo ser humano é capaz de criar, basta dar-lhe oportunidades para que isso aconteça. Os símbolos representam o mundo por meio das relações que a criança estabelece com as pessoas e com a imagem que lhes são apresentadas.

Entretanto, é interessante trazer para a criança atividades diferenciadas como, por exemplo, a possibilidade de conhecerem um museu ou um espaço de exposições, oportunizando a saída do ambiente escolar, reconhecendo ambos como espaços educativos e acreditando na arte-educação como mediação entre a arte e a criança. É fundamental fazer a diferença, o professor de arte podendo contar com museus e espaços expositivos como parceiros no desenvolvimento de suas práticas oportuniza as crianças a leitura e releitura levando a reflexão, interpretação, criação e organização própria por meio do olhar a uma obra apenas e também ao conjunto de obras expostas em um único espaço. Além do mais, não existe reprodução que substitua a obra no original, e o gosto por visitar museus e instituições culturais é algo que se aprende (SANTAELLA, 2012).

Quando se expõe os alunos às obras de arte no original, essas desafiam seu poder de observação e oferecem conhecimento que os habilita a esforços criativos posteriores. O mundo orientado visualmente torna-se um elemento ativo na sala de aula por meio da percepção, da análise, da imaginação e da expressão, da produção ou do fazer arte na classe. O professor pesquisador facilitará a leitura para a criança, sempre dispondo de possibilidades diferenciadas para cada espectador, não esquecendo nunca da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, por meio da qual a criação, a leitura e a contextualização são processos essenciais na aprendizagem por meio da imagem (OTT, 1997, p. 107):

Quando o aluno observa obras de arte e é estimulado e não obrigado a escolher uma delas como suporte de seu trabalho plástico a sua expressão individual se realiza da mesma maneira que se organiza quando o suporte estimulador é a paisagem que ele vê ou a cadeira de seu quarto.

O importante é que o professor não exija representação fiel, pois, a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem. Portanto, o que essa proposta nos acrescenta é o não esquecimento de buscar os valores reais da imagem proposta, mas, sobretudo, contextualizarmos a via social, biológica, psicológica, ecológica desta, procurando uma interpretação mundial do que é fato e ocorre na atualidade, comparando com o que acontecia quando o artista a representou mas nunca esquecendo dos fatos atuais. Em vista disso, é necessário que repensemos o processo de alfabetização das crianças. Para Andrade Filho e Stori (2006, p. 103): “O conceito e a prática do tema alfabetização mudou. Alfabetizar não é mais assinar o nome, é saber decodificar e compreender esse universo ao qual estamos expostos e ele não é mais somente da palavra”.

E esse processo de aprendizagem continua no primeiro ciclo do ensino fundamental: é de extrema importância o professor que trabalha com alunos da primeira a quarta série

do ensino fundamental propor situações por meio das quais ele fomente a educação do olhar (ANDRADE FILHO; STORI, 2006).

SUGESTÕES DE ATIVIDADES COM A LEITURA DE IMAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças têm naturalmente atração por ilustrações, fotografias e qualquer outra representação não verbal que incite sua imaginação.

Conforme Nucci (2018), a leitura de imagens possibilita ao aluno refletir e, sobretudo, remeter-se a outras informações, e isso por sua vez, leva-o do texto não verbal a outras ideias anteriormente adquiridas. Além disso, é fundamental e de grande valia no processo de alfabetização.

Entre as opções de se trabalhar a leitura de imagem com as crianças; existem itens importantes que não podem ser esquecidos durante todo o processo de ensino aprendizagem, tais como: a busca de conhecimentos por meio da apreciação, o registro de todo o estudo graficamente, a dramatização das imagens explorando o universo infantil com brincadeiras. Baseado nisso é fundamental o papel do professor na forma de trabalhar a leitura de imagens com as crianças, além da seleção do material que será apresentado às crianças, este deve, segundo Nucci (2018):

- Despertar o interesse da criança por outros tempos históricos e outras culturas,
- Valorizar diferentes fontes de informação,
- Estudar tempos e lugares que não são os seus,
- Aprender a estabelecer relações entre o que já sabem e o que ainda lhes é novo como conhecimento,
- Reconhecer na imagem algo que já faz parte de sua vida,
- É uma fonte de conhecimento de cultura,
- Propor situações nas quais as crianças possam avançar em seus conhecimentos, confrontando os conceitos que lhes são espontâneos com os conhecimentos científicos.

Todo esse procedimento de se trabalhar a leitura de imagem deve ser muito bem observado pelo professor e também pelas crianças, estudado com calma pelas crianças, sempre deixando a imagem falar por si só primeiro, e em seguida, abrindo espaço para que a criança dialogue com o que está vendo. Depois é só partir para discussão geral e a partilha de conhecimentos, utilizando de formas de trabalho como foi citado acima.

Conforme Robert Ott (1997), a leitura constitui-se num sistema dinâmico integrado e articulado de seis momentos ou categorias. Estes devem ser seguidos para possibilitar a

estrutura que disponibiliza a mágica de uma experiência completa, via apreciação de obras de arte. Ott utilizou-se do gerúndio ao nomear cada uma das seis categorias do seu sistema com o intuito de deixar claro o sentido processual da atividade. As categorias do sistema são:

- Aquecimento/Sensibilização: quando o sujeito deve se predispor à performance da apreciação preparando seu potencial de percepção e de fruição, em uma atmosfera favorável à criação.
- Descrevendo: é o momento no qual a percepção é priorizada e a enumeração do que está sendo visto é efetuada, descrevendo aquilo que vê.
- Analisando: enfoca e desenvolve os aspectos conceituais da leitura da obra de arte. É o momento de observar os detalhes, a fim de incentivar o educando a prestar atenção na linguagem visual, com seus elementos, texturas, dimensões, materiais, suportes e técnicas, fazendo uso de conceitos da Crítica e da Estética para a análise formal da obra percebida.
- Interpretando: trata-se do momento das respostas dos indivíduos à obra de arte, objeto da apreciação, no qual os educandos expressam suas interpretações, sensações, emoções e ideias por meio do contato com a materialidade da obra, seu vocabulário, gramática e sintaxe.
- Fundamentando: É o momento de trazer o conhecimento adicional disponível no âmbito da História da Arte, a respeito da obra e do artista que estão sendo objeto de conhecimento.
- Revelando: é entendido como o momento de culminância do processo de ensino da arte por meio da crítica de arte, no qual o educando pode revelar, por meio das artes, o processo de construção de conhecimento por ele vivenciado. É o momento de criar, escrever, desenhar, fazer colagens, etc.

O QUE SE ESPERA QUE AS CRIANÇAS APRENDAM

Espera-se que as imagens contribuam em todo o desenvolvimento da criança, a fim de permitir que elas compreendam e interpretem de forma crítica a avalanche de imagens a qual estão expostas todos os dias, esse é apenas um dos objetivos, porém, com base nisso, as crianças consequentemente ampliarão seu repertório de conhecimento aprendendo a identificar sua cultura, observar e descrever características dos hábitos e costumes de um povo baseado na leitura de imagem por meio da apreciação, registrar seus estudos graficamente (desenho e escrita), dramatizar utilizando o universo infantil das

brincadeiras, desenvolver o “olhar”, valorizar diferentes fontes de informação (COLLIONI, 2018).

Dessa forma, amplia-se a visão da criança em relação ao mundo, criando condições de aprendizado, buscando o conhecimento por intermédio da pesquisa. As crianças, nesse sentido, têm possibilidades de investigar por conta própria as suas curiosidades em relação ao mundo, além do aumento de sua capacidade em indagar e compreender (COLLIONI, 2018).

Além disso, a prática da leitura de imagem favorece o desenvolvimento intelectual para a racionalidade cognitiva e cultural, compreende o fenômeno artístico como uma manifestação cultural, sendo os artistas os responsáveis por realizar as representações mediadoras de significados em cada época e cultura.

Como pistas de caminhos possíveis em um trabalho para compreensão crítica da cultura visual, Hernandez (2007) sugere: explorar, questionar, discutir, elaborar e construir relatos visuais utilizando diferentes suportes relacionados com a própria identidade e contexto sociocultural que ajudem a construir um posicionamento.

A cultura visual representa os diferentes aspectos da nossa identidade. Essa cultura vem contribuir para a formulação do imaginário na educação infantil e pontos de vista sobre o mundo.

A quantidade de imagens a que as crianças estão expostas, ensinam comportamentos, modos de conduta, hábitos e valores. As imagens estão aí, dentro e fora das escolas, suas configurações e ensinamentos são cada vez mais persuasivos e poderosos. Os modos de ver o mundo estão sendo modulados pelos vários meios midiáticos e pelas produções artísticas, então, a questão da cultura visual deve ser abordada em todas as discussões educacionais. Por isso, as práticas pedagógicas na educação infantil precisa ter uma visão mais contemporânea (NUCCI, 2018).

De acordo com Nucci (2018), as crianças enriquecem seu modo de pensar quando a imagem vem ao encontro delas, ou seja, o educador precisa selecionar o que está ao alcance do aluno, sejam imagens da televisão, jogos de internet, outdoors, fotos de jornais ou revistas, pichações e propagandas, pessoas vestidas cada um a seu gosto, entre outras, pois, estas imagens e elementos visuais estão carregados de informações sobre nossa cultura e mundo em que vivemos.

A cultura visual propõe que as atividades ligadas a Arte passem a ir além de pinturas e esculturas, incorporando publicidade, objetos de uso cotidiano, moda arquitetura, videoclipes e tantas representações visuais quantas o homem é capaz de produzir. Trata-se de levar o cotidiano para a sala de aula, explorando a experiência das crianças e sua realidade. Esse tipo de abordagem dará a criança condições de conhecer melhor a sociedade em que

vive, interpretar cultura de sua época e tomar contato com a de outros povos. Mais: elas vão descobrir as próprias concepções e emoções ao apreciar uma imagem. O professor precisa despertar o olhar curioso, para a criança desvendar, interrogar e produzir (HERNÁNDEZ, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos o quanto as crianças transitam pelo mundo da fantasia ao dialogar com um novo conhecimento, apropriando-se de novos conteúdos; e isso é fundamental para entender seu pensamento.

As crianças formulam teorias, que são fruto de suas observações, explorações e contato com o universo. Cabe a nós, adultos, relacionar e significar essas teorias, ajudando-as a se aprofundar em seus conhecimentos.

Não significa impor uma escala de valores, de certo e errado, e sim fazer uma transição de um pensamento ao outro. Isso precisa ocorrer de forma integrada, respeitando o universo simbólico e lúdico da criança, e, ao mesmo tempo alimentando-o culturalmente. Com oportunidades reais de contato com imagens que demonstram a cultura em toda a sua complexidade, as crianças podem sentir os diálogos da época retratada, perceber diferentes comportamentos.

Ficou claro, ao longo desse trabalho, a verdadeira importância em se trabalhar a imagem na Educação Infantil e os benefícios que trazem para a criança nessa fase de aprendizagem.

Pelo que foi apresentado, a leitura de imagem é apenas um dos instrumentos para aperfeiçoar o aprendizado, cabe ao professor e à escola buscarem o diferencial para transmitir esse aprendizado. Seja esse diferencial uma busca constante para um trabalho recompensador trabalhando com imagens do dia-a-dia, obras de Arte, contemporâneas ou não, dentro ou fora do espaço escolar.

Entende-se a riqueza de trabalhar com o visual na Educação Infantil, sobretudo, porque vivemos na geração que nasceu junto com os computadores, e de certa forma, tem uma percepção visual muito mais aguçada do que seus pais e avós, que faziam dos livros, jornais e rádios suas principais fontes de informação. Bombardeada por televisão, jogos eletrônicos, outdoors, a criança tem naturalmente atração por imagens, que despertam sua imaginação.

Partindo disso, nós, educadores, entramos em cena, trazendo diversas linguagens, obras de arte, ilustrações ou diversas outras imagens, as quais tem a função de aparecer

como textos não-verbais e não somente como uma decoração. Incentivar a criança a esse tipo de leitura irá auxiliar na obtenção do sucesso em seu aprendizado.

Em um mundo dominado por dispositivos visuais e tecnologias da representação, nossa finalidade educativa deveria ser a de facilitar experiências reflexivas críticas. Experiências que permitam aos estudantes terem a compreensão de como as imagens influem em seus pensamentos, em suas ações e sentimentos, bem com a refletir sobre suas identidades e contextos sócio-históricos.

A leitura de imagem possibilita a criança refletir e, sobretudo, remeter-se a outras situações e informações, e isso, por sua vez, leva-a do texto não verbal a outras ideias anteriormente adquiridas.

Ver uma imagem, seja ela um desenho em um livro, uma foto, um tridimensional, um filme, uma obra de arte, traz informações complementares que permitem que as crianças estabeleçam uma série de relações.

É nesse sentido que se considera importante o trabalho artístico por meio de apresentação e leitura de imagens para as crianças, levando-se em conta que cada imagem tem uma função diferente. Depende da experiência de cada um em diferentes tempos e lugares, em diferentes momentos para cada criança, conforme a sociedade na qual está inserida. Isso propicia às crianças questionamentos que as convidam a assumir desafios, fazendo perguntas que as levam a imaginar respostas possíveis para elas por meio do que veem.

Como foi mencionado no decorrer da pesquisa, o papel do professor em desafiar os alunos é fundamental. Além do desafio, é importante que o educador saiba exatamente o que quer mostrar para seus alunos, buscando escolher imagens interessantes e que dialogam com sua vida social, cultural e econômica. O papel da mediação, sem interferir nas respostas e questionamentos do aluno em relação ao que ele vê, também é um dos pontos principais a ser respeitado pelo professor.

Para que a criança aprenda a pensar com um olhar crítico e diferenciado, é preciso também mudar os conceitos do professor ao ministrar suas aulas e discussões, pois, há ainda muito que se pensar quando se fala em mediação. Muitas vezes, o professor desempenha um papel de autoritarismo, no qual o que a criança pensa e fala não é levado muito em consideração.

As crianças possuem uma dose ampliada de interesse acerca do mundo em que vivem. É preciso responder às expectativas infantis e dar respaldo às suas inquietudes. Cabe à educação olhar atentamente para a criança e perceber nela sua natureza criativa,

promovendo um ambiente favorável com propostas instigantes nas quais elas possam se expressar e ganhar intimidade com a linguagem artística.

É importante também oferecer imagens que possam sugerir caminhos para criações e pesquisas das crianças. Como citado durante a pesquisa, buscar imagens que além de sugerir caminhos para as criações infantis, imagens que tragam a cultura visual e que façam parte da realidade da criança. Assim, as crianças serão capazes de analisar os significados da imagem, os motivos que levam à sua realização, como ela se insere na cultura de época, como é consumida pela sociedade e as técnicas utilizadas pelo autor.

Ao final, pode-se afirmar que o desenvolvimento dessa pesquisa foi muito enriquecedor, avaliando e reavaliando o que foi pesquisado e pensando nas atitudes como educadora. É sempre possível abrir possibilidades de reflexão sobre erros e acertos. É nesse sentido que se faz a educação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE FILHO, A. C.; STORI, N. **O Ensino de Arte para Crianças**: Uma proposta para a primeira a quarta séries do ensino fundamental. São Paulo: Mackenzie, 2006.

ANTUNES, C. **A teoria das inteligências libertadoras**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBOSA, A. M. **Arte/educação contemporânea**: consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

COLLIONI, D. A. L. **A Leitura de Imagem como Instrumento para o Ensino da Arte na Educação Infantil**. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/a-Leitura-De-Imagem-Como-Instrumento/53260910.html>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

DERDYK, E. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.

FELDMAN, E. **Metodologia de trabalho**. Pesquisa apresentada no curso Arte e Crítica realizado no MASC-USP. São Paulo: 1993.

GENTILE, P. Cultura visual – Ensine o aluno a ler as imagens do cotidiano. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril, 2009.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da Cultura Visual**: Proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LOPES, E. S. **As Artes na Educação Infantil**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

MONTEIRO, S. C. F. Aprendendo a ver: as escolas da/ na escola. In: ALVES, N.; SGARBI, P. **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MORENO, C. da C. **Leitura de imagens na Educação Infantil**: análise discursiva. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, 2016.

OTT, R. W. **Aprendendo a olhar**: a educação orientada pelo objeto em museus e escolas. São Paulo: MAC, 1989.

_____. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-Educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

PILLAR, A. D. **A Educação no Olhar no Ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

RAFFA, I. **Fazendo Arte com os Mestres**. São Paulo: Escolar, 2006.

REGO, T. C. **Vygotsky** – Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam**: Leitura da arte na escola. 2ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

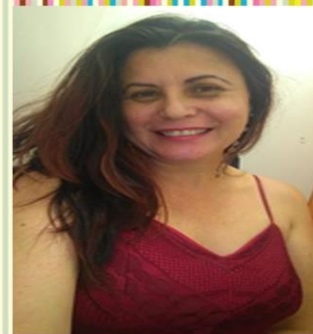
SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

STRICKLAND, C. **Arte Comentada da Pré-História ao Pós Moderno**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

VITORINO, I. Consumo infantil. **Revista ser médico**. 39ª. ed. São Paulo: CREMESP, 2007.



INTERVENÇÃO DA ESCOLA FRENTE AO BULLYING



GISELE AVALO PATERNO

Graduação em Letras pela Universidade Cruzeiro do Sul (1997); Especialista em Pedagogia pela Universidade Nova Iguaçu (2005); Pós Graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Associada Brasil (2013); Professora de Português, Inglês, Educação Infantil e Ensino Fundamental I da rede pública de ensino da cidade de São Paulo.

RESUMO

A pesquisa tem como finalidade mostrar informações e possíveis intervenções sobre o fenômeno chamado “Bullying” bem como ele surgiu e suas consequências. O Bullying é uma palavra de origem inglesa, que foi adotada por diversos países, para conceituar alguns comportamentos agressivos e antissociais e atualmente ganhou destaque em estudos realizados sobre a problemática da violência escolar, e vem tomando proporções assustadoras nos últimos tempos. O Bullying sempre esteve presente nas escolas, no entanto percebe-se maior exploração no assunto somente na atualidade. Para reduzir o Bullying escolar se faz necessário um trabalho interdisciplinar em cooperação com pais e responsáveis bem como o importante papel que desempenha o professor frente a este problema ao combate desse fenômeno, visando à qualidade de vida e o desenvolvimento saudável e integral dos alunos.

Palavras-chave: *Conflitos. Violência. Escola. Alunos. Bullying*

INTRODUÇÃO

O Bullying começou a ser pesquisado na Europa, durante a década de 70 quando na Noruega descobriram o que estava resultando nas inúmeras tentativas de suicídio entre os adolescentes. A partir de então, foram realizadas inúmeras pesquisas e campanhas para reduzir os casos de comportamentos agressivos nas escolas (Fante e Pedra, 2007).

Esta pesquisa apresenta uma abordagem sobre o Bullying, o que é, suas causas, consequências, a relação da família diante do problema e como o professor pode intervir frente ao problema. A atual circunstância em que se encontram a maioria das escolas, com respeito à violência, esse fenômeno comportamental vitimiza a criança envolvida em tenra

idade escolar, tornando-a refém de uma ansiedade flutuante e circulante que interfere em todos os seus processos de aprendizagem pela excessiva mobilização psíquica de medo, constrangimento, angústia e raiva reprimida.

Os estudos sobre o Bullying se iniciaram com pesquisas do professor Dan Olweus, da Universidade de Bergen na Noruega (1978 a 1993) e com a campanha anti-bullying nas escolas norueguesas.

Nos anos 70, Dan Olweus iniciava investigações na escola sobre o problema dos agressores e suas vítimas, embora não verificasse um interesse das instituições sobre o assunto. Já na década de 80, três rapazes entre 10 e 14 anos cometeram suicídio. Estes incidentes pareciam ter sido provocados por situações graves do Bullying, despertando, então a atenção das instituições de ensino para o problema (Fante e Pedra, 2007). Olweus pesquisou inicialmente cerca de 84.000 estudantes, 300 a 400 professores e 1.000 pais ou responsáveis entre os vários períodos de ensino. Um fator fundamental para a pesquisa sobre prevenção do Bullying foi avaliar a sua natureza e ocorrência. Como os estudos de observação direta ou indireta são demorados, o procedimento adotado foi o uso de questionários, o que serviu para fazer a verificação das características e extensão do Bullying, bem como avaliar o impacto das intervenções que já vinham sendo adotadas. Nos estudos noruegueses utilizou-se um questionário proposto por Olweus, consistindo em um total de 25 questões com respostas de múltiplas escolhas, onde se verificava frequência, tipos de agressões, locais de maior risco, tipos de agressores e percepções individuais quanto ao número de agressores. Este instrumento destinava-se a apurar as situações de vitimização/agressão segundo o ponto de vista da própria criança (Fante e Pedra, 2007).

O programa de intervenção proposto por Olweus em meados da década de 90 tinha como características principais desenvolver regras claras contra o Bullying nas escolas, alcançar um envolvimento ativo por parte dos professores e pais, aumentar a conscientização do problema, avançando no sentido de eliminar alguns mitos sobre o Bullying e prover apoio e proteção para as vítimas (Fante e Pedra, 2007).

Segundo Olweus “os dados de outros países indicam que condutas Bullying existem com relevância similar ou superior as da Noruega, como é o da Suécia, Finlândia, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Países Baixos,

Japão, Irlanda, Espanha e Austrália”. Fante (2005) acrescenta que nos Estados Unidos o Bullying cresceu muito entre os alunos de escolas americanas. Os pesquisadores já estão classificando o Bullying como um problema global, e destacam que se essa tendência permanecer, haverá muitos jovens que se tornarão adultos abusadores e delinquentes.

Segundo Monteiro (2007), as vítimas da intimidação repetida e recorrente da ação do Bullying, normalmente são indivíduos sem defesas, incapazes também de motivar outras pessoas para agir em seu apoio, ou até mesmo calar-se diante do sofrimento, sem manifestar jamais a alguém que está sendo vítima de agressão. De acordo com o médico pediatra Monteiro (2007), as crianças vítimas do bullying podem não expor aos pais que estão sofrendo este tipo de agressão, portanto, os pais devem ficar atentos aos sinais que podem indicar que seus filhos estejam sendo alvo desse tipo de violência. Os sinais mais comuns geralmente são: agir de forma estranha normalmente se isolando, apresentar sinais de ferimento ou hematomas sem explicação, chegar em casa com as roupas rasgadas, demonstrar medo de ir à escola, arrumar desculpas para faltar a aula, apresentar mudanças de humor, dentre outros. É preciso que os pais, mesmo na contrariedade de seus filhos, em muitos casos, comuniquem à escola sobre o que está ocorrendo. É necessário jamais minimizar o fato e fingir que nada está acontecendo e que é somente uma fase que irá passar, pelo contrário, é preciso ter consciência de que o fenômeno é coisa séria e que pode trazer consequências graves aos envolvidos. Os agressores ou atores do bullying são aqueles indivíduos que utilizam da sua força física ou habilidade psicoemocional para aterrorizar os mais fracos ou indefesos (FANTE; PEDRA, 2008).

O fenômeno Bullying está ocorrendo nas escolas do mundo inteiro inclusive no Brasil, e atualmente vem tendo destaque assuntos abordando o tema com muitas pesquisas e estudos referentes a esse assunto. A escola multifacetada vem presenciando situações de violência que estão tomando proporções assustadoras em nossa sociedade. As situações de violência anteriormente esporádicas se tornaram uma constante em nossos dias (Fante, 2005).

A principal característica do Bullying é a do agressor se sentir bem ao ver que está fazendo mal para o outro, isso ocorre quando acontecem as brincadeiras de mau gosto, quando ele se sente superior ao outro, tendo relações negativas com o colega (LOPES NETO, 2011).

Estudos mostram uma preocupante incidência do fenômeno Bullying nas escolas de todo mundo. Mas apesar disso ele tem sido normalmente desconsiderado por boa parte da população, causando medo e sérias consequências emocionais e psíquicas nos envolvidos. Está também relacionado com o fracasso escolar (Fante e Pedra, 2007).

Pode ser considerado um problema específico, porém de complexidade destrutiva, devendo assim ser considerado uma questão de saúde pública. Deve-se adotar práticas que requeiram esforços, investimentos e ações estratégicas conjuntas por parte de toda a

comunidade escolar, dos profissionais da educação e até mesmo das autoridades competentes ligadas à educação por meio de programas preventivos e assistenciais.

"Trata-se de uma dinâmica psicossocial expansiva que envolve um número cada vez maior de crianças e adolescentes, meninos e meninas, à medida que muitas vítimas reproduzem a vitimização contra outro(s). É um problema epidêmico, específico e destrutivo, motivo pelo qual deve ser considerado questão de saúde pública. Portanto, requer esforços, investimentos e ações estratégicas conjuntas, por parte de toda a comunidade escolar e das autoridades competentes ligadas à educação, à saúde e à segurança pública, por meio de programas preventivos e assistenciais." (FANTE, 2008, p. 33-34)

Vale ressaltar que existem inúmeras causas para a ocorrência do bullying nas escolas brasileiras, mas pode-se destacar alguns exemplos mais comuns observados entre os jovens: falta de respeito e falta de diálogo tendem a apresentar comportamentos mais agressivos; aqueles que já foram vítimas de violência, ou de outros tipos de intimidação, podem reproduzir esse comportamento como forma de inverter a situação; alunos que possuem características físicas, condições financeiras ou socioculturais diferentes da maioria acabam sendo discriminados pelos colegas; crianças criadas em um ambiente familiar desestruturado, com desempenho acadêmico baixo, por vezes, se sentem ameaçados por aqueles com notas mais altas e acabam refletindo seus sentimentos com atitudes ofensivas.

Além desses motivos, podemos apontar a filosofia em que “o maior e mais forte derrota o menor e mais frágil”, muito comum em nossa sociedade, como catalisador de relações altamente competitivas que podem, por sua vez, resultar em uma competição não saudável e adversidades entre os alunos.

BULLYING E MÍDIA

No Brasil, o termo Bullying tem sido utilizado frequentemente pela mídia, não raro associado à abordagem sensacionalista de alguns eventos. Colocase, então, a pergunta sobre a afinidade do tratamento do fenômeno pelas diferentes disciplinas, destacando-se as ciências sociais, e aquela que este tem recebido nos meios de comunicação.

Não é raro serem notificados na mídia casos significativos de violência nos quais Bullying tem sido associado como causa principal. Especificamente sobre o que ocorre nas escolas, também é frequente ser atribuída a responsabilidade ao professor, de modo unilateral.

Nos últimos meses, matérias sobre Bullying ganharam destaque na mídia. Notícias sobre o estudante australiano que reagiu aos ataques que sofria na escola, ou da garota que foi agredida por denunciar que sofria Bullying em faculdade brasileira e até da adolescente norte-americana que virou sucesso na internet por postar um vídeo mostrando ao mundo seu sofrimento em sala de aula foram exploradas na imprensa do mundo todo.

O tema se tornou tão frequente, que o Bullying passou a ser explicação para diversos tipos de abuso: se não deixarem a adolescente participar de um grupo na sala de aula é porque ela sofre de Bullying, chamaram o garoto de nariz de palhaço, ele sofre a violência na escola. E pior, está tão na moda nomear tudo de Bullying, que a mídia tenta justificar atitudes extremas, como a chacina na escola do bairro de Realengo no Rio de Janeiro, como uma resposta da possível violência que o assassino teria sofrido na escola ou até mesmo o massacre em março de 2019 na Escola Estadual Raul Brasil colheu vários depoimentos afirmando a existência de Bullying dentro da escola bem como diversos conflitos relacionados ao fenômeno.

Assim tais tragédias não devem somente chamar a atenção pela barbaridade com que são realizadas, deve-se ter em mente que, na grande maioria dos casos são exceções, reações extremas, realizadas por alguém que não teve inteligência emocional o bastante para lidar com as adversidades, muitas vezes deveras dolorosas, injusta ou mesmo degradantes, provocadas pela sociedade que construímos. Assim, não significa também que todas as pessoas mais reclusas, com algum problema psiquiátrico, ou que sofreram preconceito ou grandes traumas na vida tem vontade, ou um dia irão cometer um ato assim.

A ESCOLA NESSE CONTEXTO

Com tantas mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas, a educação transformou-se de forma veloz no entanto confusa e tais mudanças criaram em pouco tempo novos valores e novas referências passando então a ser aplicadas na formação educacional dos jovens de então e toda essas transformações produzidas ao longo do tempo, criaram novos parâmetros e valores consequentemente novas referências educacionais.

As escolas mais sensíveis e atentas às mudanças globais de nosso tempo já estão procurando iniciar processos de inovação e de reforma que poderão dar conta dos novos desafios. É necessário modificar não somente a organização escolar, os conteúdos programáticos, os métodos de ensino e estudo, mas, sobretudo a mentalidade da educação formal.

Até bem pouco tempo, o aprendizado do conteúdo programático era o único valor que importava e interessava a avaliação escolar. Hoje é preciso dar destaque à escola como um ambiente no qual as relações interpessoais são fundamentais para o crescimento dos jovens, contribuindo para educá-los para a vida adulta por meio de estímulos que ultrapassam as avaliações acadêmicas tradicionais (testes e provas). Para que haja um amadurecimento adequado, os jovens necessitam que profundas transformações ocorram no ambiente escolar e familiar. Essas mudanças devem redefinir papéis, funções e expectativas de todas as partes envolvidas no contexto educacional.

O mercado de trabalho encontra-se em constante transformação, e as atividades reservadas à juventude necessitam, cada vez mais, de uma orientação escolar adequada. O ensino deverá estar voltado para uma formação permanente, que vise não somente preparar nossos jovens para uma vida laboral produtiva, como também garantir atualizações contínuas, no que concerne ao desenvolvimento tecnológico de suas áreas de atuação.

No que tange à vida profissional, nossos jovens deverão estar preparados para se defrontar com realidades muito difíceis a curto e médio prazo: a diminuição progressiva e significativa dos postos fixos de trabalho; a diminuição da aposentadoria paga pelo Estado; novas formas de contrato, como emprego por tempo determinado, temporários ou por tarefas preestabelecidas. De forma geral, os jovens estão colocando em xeque o papel educacional da sociedade, da família e da escola.

Testemunhamos diariamente a multiplicação e o aumento da intensidade dos comportamentos agressivos e transgressores na população infanto-juvenil. As instituições educacionais se veem obrigadas a lidar com fenômenos como o Bullying, que embora sempre tenha existido nas escolas de todo mundo, hoje ganha dimensões muito mais graves. O fenômeno Bullying expõe não somente a intolerância às diferenças, como também dissemina os mais diversos preconceitos e a covardia nas relações interpessoais dentro e fora dos muros escolares.

INTERVENÇÃO DA ESCOLA FRENTE AO BULLYING

No desenvolver desta pesquisa pôde-se perceber que a preocupação dos profissionais na área da educação é crescente e estes vem buscando maiores e melhores fontes de informações que auxiliam bem como os orientam a resolverem e lidarem com as situações conflitantes dentro dos muros da escola, capazes de remetê-los a uma atitude eficaz na prevenção, diminuição e no combate ao fenômeno Bullying e seus efeitos.

Não existem soluções simples para se combater o Bullying, mesmo porque trata-se de um problema complexo e de causas múltiplas.

Tanto as vítimas quanto quem o pratica (Bullys) podem sofrer consequências psicológicas, sendo que alguns danos causados às vítimas poderão ser irreversíveis.

Sendo assim, é preciso, antes de tudo, prevenir para que a situação não aconteça evitando que ela se agrave e se dissemine.

Segundo a ABRAPIA (s/d), quando não há intervenções eficazes contra o Bullying, no ambiente escolar, este se torna totalmente contaminado.

Manter uma contínua rede de conversas, palestras, conscientização e uma forte observação nos sinais apresentados, pode fazer com que o Bullying regrida diminuindo finais traumáticos ou trágicos.

O professor pode adotar uma postura de observar crianças que são mais ansiosas, mais silenciosas ou que demonstram medo bem como aquelas que tentam ser invisíveis. O olhar e a escuta atenta aos alunos, vai ajudar a identificar possíveis agressores e vítimas, até mesmo aos tipos de apelido a algum aluno, palavras ofensivas, cutucões, beliscões, ou risadas direcionadas a alguém, poderão sinalizar sinais de Bullying.

"Rir, debochar, ou fazer pouco caso deles pode destruir tudo o que a criança conhece e valoriza, além de confundir a noção que ela tem de si mesma." (FRIEDMAN, 2004, p.37)

Agir imediatamente quando presenciado um ato agressivo, bem como saber a origem e causa da agressão poderá ser uma postura de intervenção ao início de um possível Bullying.

Alguns alunos, que testemunham as situações de bullying, quando percebem que o comportamento agressivo não traz nenhuma consequência a quem o pratica, poderão se achar no direito de passar a praticá-lo, visto que se estará impune a algum tipo de repressão.

A constante conversa e abertura ao diálogo são estratégias importantes a serem adotadas mesmo quando não surgir conflitos e se este ocorrer a intervenção deverá ser imediata. Se o professor se omite, ou considera uma situação corriqueira e até mesmo comum, poderá abrir espaço para outros atos acontecerem. O professor abordar assuntos que venham a incentivar a solidariedade, a generosidade e o respeito às diferenças por meio de conversas, campanhas de incentivo à paz e à tolerância, trabalhos com atividades de cooperação e interpretação de diferentes papéis em um conflito. Além disso, podem trabalhar a empatia em sala de aula com rodas de conversas onde adquiram a competência

em saber ouvir o outro, o que acha, o que pensa, ou como se sente e assim promover um clima favorável ao aprendizado.

O olhar sensível e atento do professor é fundamental bem como estar aberto ao diálogo, ouvir todas as partes envolvidas, ainda que não esteja inteirado totalmente da situação, mostrar sua presença na vida da criança/adolescente poderá ser conclusivo para que o conflito não evolua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se com esta pesquisa que a melhor maneira para o combate ao Bullying é através de conscientização e diálogo, sendo a escola espaço privilegiado para isto podendo ser ofertada ações de conscientização através de cartazes, vídeos, promoção de debates na escola não somente para os alunos como também para pais e funcionários da escola, surtindo efeitos e divulgando os resultados positivos.

As relações humanas tem sido objeto de estudo das ciências que se preocupam com a formação do ser humano, pois a necessidade de uma convivência pacífica nos ambientes sociais se torna cada vez mais exigência da nossa sociedade, e por isso a importância de educadores trabalharem com seus alunos a questão do respeito mútuo, da tolerância e da importância do outro (Ciasca, 2003).

Não se pode mais considerar o Bullying como uma violência invisível, talvez as agressões sejam até discriminadas, porém o sofrimento não pode se tornar invisível e sim real e infelizmente vem ocorrendo com mais incidência, geralmente em uma fase que as emoções são confusas, o corpo sofre transformações constantes e a identidade está para ser afirmada. Uma fase que exige compreensão, segurança e pessoas com quem conversar, confidenciar e trocar experiências e a escola por ser espaço privilegiado para a apropriação e construção do conhecimento, bem como transformadora da realidade poderá exercer papel fundamental para a ação de intervenção frente ao Bullying.

Diante do que foi exposto, percebe-se que o Bullying é um problema real, crescente e que vem tomando proporções alarmantes; este problema interfere substancialmente no processo de aprendizado do aluno bem como no processo de desenvolvimento social do indivíduo. Neste contexto, destaca-se a atuação do professor capaz de identificar a existência de Bullying, os fatores envolvidos e desta forma delimitar um plano de ação, específico para cada caso em particular, buscando a solução do problema, possibilitando a reestruturação dos envolvidos, permitindo o aprendizado e contribuindo para a completa formação social do indivíduo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BEAUDOIN, MN. TAYLOR, M. Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre; Artmed, 2006.
- CIASCA, SM. Distúrbio da Aprendizagem, proposta de avaliação interdisciplinar. Campinas; Casa do Psicólogo, 2003.
- FANTE, C. Fenômeno bullying: como prevenir a violência e educar para a paz. São Paulo; Verus, 2005
- FANTE, C. PEDRA JA. Bullying escolar: perguntas e respostas. Porto Alegre; Artmed, 2008.
- MARCHESI, A. O que será de nós maus alunos? Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre; Artmed, 2006.
- TAILE, Yves de La. Indisciplina/Disciplina: Ética, moral e ação do professor. 2. ed. Mediação; Porto Alegre, 2006.
- ABRAPIA, 2006. Programa de redução de comportamento agressivo entre estudante Disponível: <http://www.bullyinh.com.br/Bconceituacao> . 18 nov. 2011.
- ROZA, Michele. Educação. Disponível: [://noticias.r7.com/educacao/problemasocial-bullying-afeta-metade-das-criancas-do-mundo-26092019](http://noticias.r7.com/educacao/problemasocial-bullying-afeta-metade-das-criancas-do-mundo-26092019)



INDISCIPLINA E COMPORTAMENTO AGRESSIVO NO CONTEXTO ESCOLAR



ILZA RODRIGUES FERREIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unopar (2009); Especialista em cultura africana pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professor de Ensino Fundamental I-em uma Emef da prefeitura da cidade de São Paulo.

RESUMO

Não precisamos ir muito longe para ver exemplos de comportamentos bastante agressivos. Vemos diversas notícias no jornal de crianças descontando sua raiva em terceiros, como o caso do jovem que apunhalou sua mãe porque a Internet em casa não estava funcionando. Este é um caso especialmente grave de agressividade por conta de suas consequências, mas os casos mais leves são extremamente frequentes e não menos preocupantes. Nesse sentido, é inevitável que nos perguntemos se a preocupação social com um aumento da gravidade e da quantidade de comportamentos antissociais é real ou não. Um exemplo dessa gravidade bem comum é a encontrada nos comportamentos agressivos no dia a dia dentro do contexto familiar, durante a infância, a família é o contexto que mais tem influência sobre a criança.

Palavras-chave: Indisciplina; Contexto; Agressividade; Comportamento.

INTRODUÇÃO

Este estudo busca Identificar as causas da indisciplina porque é um importante meio para conhecer as atitudes e reações do indivíduo até determinado momento, a presença da indisciplina deve ser identificada não apenas na escola mais também em casa, pois o âmbito familiar é o principal conhecedor dos comportamentos do sujeito.

Até uma certa idade é comum que as crianças manifestem comportamentos como morder, gritar e bater. Isso acontece porque os pequenos ainda não sabem se comunicar

efetivamente através da fala e precisam se utilizar disso para expressar suas necessidades e desejos.

As interações entre os pais e filhos moldam o comportamento agressivo, especialmente no que se refere à gestão das consequências que são derivadas de tal comportamento.

Com base nessa problemática o objetivo principal deste artigo é resaltar que a infância é um período de descobertas, em que tudo é novo! Nessa fase, os pequenos têm contato, pela primeira vez, com as diversas situações e sentimentos que irão vivenciar ao longo da vida, entre os objetivos específicos estão destacados a importância de compreender que os sentimentos de raiva, medo, insegurança, ciúme, inveja, tristeza, ansiedade, baixa autoestima... são sensações que as crianças descobrem em seus primeiros anos de vida e lidar com tudo isso nem sempre é uma tarefa fácil.

A metodologia utilizada para a elaboração deste artigo foi a pesquisa bibliográfica em literaturas acadêmicas e documentos ficcionais disponíveis em livros impressos e em artigos, e revistas em meios eletrônicos que abordam as temáticas estudadas.

INDISCIPLINA E COMPORTAMENTO AGRESSIVO NO CONTEXTO ESCOLAR

A indisciplina e a agressividade são compreendidas, normalmente, como um comportamento inadequado, e estão entronizadas na historicidade de que a escolarização tem sido caracterizada pelo autoritarismo e pela padronização de aluno, que deve aprender no mesmo ritmo e do mesmo jeito.

Para uma boa educação os pais devem orientar e colocar limites, fazendo com que a criança aprenda a respeitar o espaço do outro, buscando trabalhar questões que fortaleça o autoconhecimento da criança, de modo que não prejudique as relações interpessoais da própria criança, pois conhecer seus limites ajuda na aquisição de sua autonomia sem fugir dos limites estabelecidos pelos seus educadores.

Para Klein (1970), a criança começa bem cedo a vivenciar os conflitos com suas pulsões destrutivas, já no final do primeiro ano de vida e início do segundo. Trata-se de uma experiência dolorosa, marcada por tensão, angústia, culpa e medo. Quanto menor a capacidade da criança de tolerar estes sentimentos, maior a necessidade de bani-los de seu mundo interno, projetando-os para fora.

Na década passada, alguns poucos estudos longitudinais que analisaram a agressividade desde o nascimento reverteram nossa compreensão sobre o

desenvolvimento da agressão física. Esses estudos mostram que, se as crianças realmente aprendem a praticar agressões físicas pela observação de modelos, a maior parte desse aprendizado se dá durante os primeiros 18 a 24 meses de vida birras, gritos, chutes, mordidas e outras atitudes comumente relacionadas à agressividade na infância podem deixar pais, mães e cuidadores de cabelo em pé esse repertório de maneiras de se expressar na infância, que podem se tornar motivo de queixas e repreensão por parte dos adultos,

O primeiro passo frente a uma criança considerada agressiva é não olhá-la como má e, por isso, excluí-la ou rotulá-la com palavras como: “sempre você né!”; “Nunca fica quieto!”; “assim você fica sem amigo”, entre outras pérolas que, desesperadamente, pais, professores ou cuidadores utilizam, com a intenção de discipliná-la.

A criança dita agressiva pode estar vivenciando uma série de questões na vidinha dela. Pode estar sofrendo violência em casa (física ou psicológica) ou vivenciando um processo de separação dos pais ou sendo exposta a diversas situações onde a violência é a forma básica de relacionamento humano, enfim, muitas podem ser as causas para que a criança esteja manifestando um comportamento.

De acordo com Braga e Moraes (2007), as dificuldades de aprendizagem ou até mesmos os problemas de comportamento surgem em decorrência de conflitos vivenciados pelas crianças, sendo uma consequência da pobreza, família sem estrutura ou carência afetiva. Os aspectos na qual foram observados, segundo a professora, refere-se à falta de estrutura familiar. Levando em consideração que algumas crianças apresentam dificuldades devido a problemas cognitivos, neurológicos, que para muitos na instituição é um problema, na qual se torna uma barreira para o desenvolvimento da aprendizagem.

A escola tem um papel fundamental na manutenção de um ambiente harmonioso e seguro. Avaliar como a escola do seu filho trabalha com esse assunto é muito importante. Verifique se há projetos e atividades que abordam virtudes, valores e habilidades socialmente adequadas. Avalie também as medidas disciplinares, com função educativa e proporcionais a cada ato inadequado, e o regimento no atendimento a qualquer criança e adolescente, seja ela mais ou menos agressiva.

A violência protagonizada pelas crianças e jovens nas escolas é uma realidade explícitas que preocupam os integrantes da escola e sociedade. A sociedade deve se organizar e insurgir-se contra este fenômeno. Precisa-se que a escola de igual modo, organize os seus conteúdos programáticos dando relevância as mazelas que imergem na sociedade vigente, que se destituem da sua função educativa.

Lidar com a indisciplina, em casa ou em sala de aula, pode ser desafiador, mas não é impossível. Por isso, alguns pontos importantes para entender as causas e consequências desse problema, bem como para prevenir e lidar com tal questão.

Entenda a raiz do problema.

O primeiro passo para enfrentar situações agressivas é entender o que está acontecendo.

Esse tipo de comportamento pode ter várias causas e manifestações conforme a idade da criança.

A agressividade pode ser usada como uma linguagem infantil específica para extravasar intensos e urgentes sentimentos não percebidos.

Outro fator importante é que as crianças se espelham nas atitudes dos outros ao se comportarem, tenha paciência.

Vale ressaltar a importância de o professor e a escola olharem com mais atenção e cuidado para os alunos com os perfis agressivo, distraído, desafiador e engraçadinho. Isso porque esses tipos de comportamento podem estar relacionados a problemas pessoais, familiares, questões emocionais ou até a algum tipo de distúrbio neurológico.

Isso pode ser uma forte evidência de que a criança precisa de ajuda e, portanto, é essencial que escola e professor se aproximem dos estudantes para saber mais sobre sua vida pessoal e, assim, poder encontrar um caminho para ajudá-los a lidar com determinadas dificuldades.

Evitar o confronto direto com o aluno é fundamental para preservar qualquer possibilidade de reestruturação de um relacionamento já comprometido. Para isto, é importante que o educador perceba que a manifestação agressiva, em geral, não tem como causa o próprio educador ou qualquer divergência pessoal por parte do aluno, mas é um reflexo das barreiras encontradas por este em seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social.

Quando os combinados da aula não são respeitados, cabe ao professor balancear as medidas de conscientização conforme a gravidade das ações. Por exemplo: xingamentos e agressões entre colegas precisam de maior intervenção e cuidado do que comportamentos como usar boné em sala de aula.

Para Silva (2006), a exemplo dos alunos considerados agressivos, os professores também manifestam sua agressividade através de diferentes formas de evasão, com seu desinteresse pelo trabalho, acomodação, mudança de escola, abandono do emprego e até da profissão.

Na prática, o educador dispõe de alguns recursos importantes. O fortalecimento emocional e profissional garantem melhores possibilidades em sua atuação diária. Seu auto-conhecimento promoverá um melhor controle de situações de conflito. Neste processo, uma importante estratégia é a de potencializar sua capacidade em motivar seu aluno e despertar seu interesse pela busca do saber, oferecendo novas possibilidades de adquirir conhecimento e superar barreiras.

“É essencial ter um amplo repertório expressivo: brincar de faz de conta, ouvir histórias dos mais diferentes gêneros, inclusive que possuam conflitos e que tragam a adversidade como realidade em alguns momentos. Não ajuda ter sempre final feliz ou só gente boa, pois a vida não é assim. Além disso, é saudável brincar ao ar livre, poder se movimentar livremente, utilizar o corpo nas brincadeiras, gastar energia e experimentar a própria força.”

Outra importante solução é a adoção de políticas públicas que fortaleçam e desenvolvam a atuação do educador e ofereçam melhores condições de ensino e de vivência no ambiente escolar, visando a diminuição do descompasso existente entre a vivência contemporânea e a realidade vivenciada em sala de aula.

Resolução de problemas e mediação de conflitos,

- Expressão de sentimentos e autocontrole,
- Empatia,
- Estratégia para um pedido de desculpas eficaz,
- Comunicação assertiva,
- Definição de metas para mudança de comportamento,
- Análise de consequências,

Assim sendo, a escola juntamente com seus professores, equipe técnica pedagógica precisa trabalhar com os valores educacionais e mostrar que os saberes ali recebidos fazem com que cada aluno se torne autor de sua própria história, portanto torna-se necessário que haja mais comprometimento e menos indisciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Silva (2008) afirma que a família e a escola, são duas instituições diretamente ligadas ao ser humano em desenvolvimento, por isso carece interferir de maneira positiva, buscando pontos fundamentais que se efetive este ser de maneira saudável na sociedade presente.

Além das dificuldades sócio-econômicas e culturais, existem os problemas de alcoolismo, o divórcio, as drogas, a violência doméstica, a permissividade sem limite e, conseqüentemente, a desestrutura familiar que interfere negativamente no desempenho do aluno em sala de aula (Parrat-Dayana, 2008).

Refletindo, realmente a indisciplina pode ter muitas facetas e com isso pode gerar conseqüências na aprendizagem do aluno, portanto em sala de aula, a referida indisciplina pode refletir como desigualdade, desrespeito, falta de limites entre outros detalhes.

Ao analisar o contexto educacional de nossos dias, percebe-se que as situações indisciplinadas em sala de aula torna-se a cada dia um desafio constante aos professores, e de acordo com Aquino (1996) a indisciplina vem “evoluindo” no ambiente escolar, se apresentando sob diversos aspectos, tais como: por meio de expressões, de comportamentos silenciosos e/ou de revolta.

Portanto, conflitos como estes podem interferir, de forma negativa no ensino aprendido, considerando o tempo precioso dispensado pelos professores e equipe pedagógica na resolução dos problemas decorrentes da indisciplina.

É imprescindível compreender a necessidade de investir nas relações que se processam no interior das escolas e na sala de aula para que possamos superar os obstáculos. É preciso que haja colaboração entre professor e aluno para que a sala de aula seja um lugar de encontro de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Sampaio, Simaia. **Dificuldade de aprendizagem**: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.
- Braga, S. G.; Moraes, M.L. S de. Queixa Escolar: **atuação do psicólogo e interfaces com a educação**. São Paulo: Secretaria Estadual da Saúde. 2000.
- Klein, M. (1927). **Tendências criminais em crianças normais**. Em Contribuições à Psicanálise (Vol. I, pp. 197-213). São Paulo: Mestre Jou 1970.
- Silva, M. E. P. (2006). Burnout: **Por que sofrem os professores?** Estudos e Pesquisas em Psicologia, 6(1), 89-98.

Parrat-Dayan. Silvia. Trad. Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal – **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

Indisciplina escolar infantil: **causas, consequências e como combatê-la**. Disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br/indisciplina-escolar-infantil-causas/>. Acesso 1 de março, 2020.

O papel do educador diante da agressividade, violência e comportamento anti-social. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/promenino/trabalho infantil/colunistas/o-papel-do-educador-diante-da-agressividade-violencia-e-comportamento-anti-social/> Acesso em: 2 de março, 2020.

Indisciplina e agressividade no contexto escolar e a visão da psicopedagogia. Disponível em: <https://jeova.jusbrasil.com.br/artigos/481257200/indisciplina-e-agressividade-no-contexto-escolar-e-a-visao-psicopedagogia>. Acesso em: 2 de março, 2020.

Agressividade na infância deve ser valorizada, diz psicanalista. Disponível em: <https://lunetas.com.br/agressividade-infancia/>. Acesso em: 2 março, 2020.

Comportamento agressivo em crianças: por que ocorre e como lidar? Disponível em: <https://amenteemaravilhosa.com.br/comportamento-agressivo-em-criancas/> . Acesso em: 3 de março, 2020.

Agressividade infantil: a criança, a escola e a família. Disponível em: <https://www.psicologiasdobrasil.com.br/agressividade-infantil-a-crianca-a-escola-e-a-familia/>. Acesso em: 3 de março, 2020.

Oliveira, Maria Isete de. **Indisciplina escolar: Determinantes, consequências e ações**. Brasília: Líber Livro, 2005.

A indisciplina: causas e consequências no processo do ensinar e aprender. Disponível em:

<https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47212/DORLI%20APARECIDA%20DE%20GOUVEIA%20DA%20SILVA.PDF?sequence=1>. Acesso em: 3 de março, 2020.





IZABEL CRISTINA ELIAS DA COSTA

Graduação em Pedagogia; Especialista em Ludopedagogia em 2020; Professor de Educação Infantil na Rede da Prefeitura de SP.

RESUMO

A maneira que o professor media é contínua, o tempo inteiro está observando os alunos, para avaliar devemos ter um olhar sensível voltado à criança, verificando se estão se desenvolvendo e atingindo os objetivos estabelecidos pelo plano pedagógico. Trata-se de um trabalho constante e complexo. Este trabalho visa à discussão da importância do orientador educacional, bem como a especificação do seu papel no âmbito escolar. Algumas considerações foram apresentadas sobre esse educador que, que participa da formação de indivíduos e cidadãos, e como tal, pode agir como sujeito transformador de realidades. Sua especificidade profissional está também diretamente ligada aos desafios de nosso tempo. Para melhor entendimento, as questões da globalização e da sociedade capitalista, as formas alternativas de educação e o fracasso e evasão escolares foram elucidados, a fim de compreender como o orientador pode trabalhá-las em seu campo. O orientador deve ser atento às transformações no campo tecnológico e social, mantendo-se sempre atualizado, elevando sua prática educacional. Sendo assim, essas questões foram abordadas para melhor entendimento do contexto histórico e da sociedade em que estamos inseridos, para justamente afirmarmos aqui a importância do O.E.

Palavras-chave: Orientador; Educação; Desafios, Mediação.

INTRODUÇÃO

O papel do orientador educacional vem crescendo e se aprimorando a cada dia no contexto da educação não formal, de acordo com as necessidades dos dias atuais, o orientador educacional busca trabalhar de forma flexível a realidade na qual pertence a comunidade. Principalmente no âmbito social-político no qual os espaços não formais e a comunidade estão situados.

A formação oferecida pela instituição de ensino superior para professores os capacita para atuar como Orientador Educacional (OE) em espaços de educação não formal?. Uma grande aliada nos dias atuais é a internet, que com suas diversas ferramentas pode contribuir de forma positiva se utilizada corretamente como forma alternativa de educação e pesquisa.

Por tanto é preciso estar atentos a todo tipo de classes sociais e econômicas que encontramos hoje no ambiente educacional não formal.

Sendo importante promover uma educação não formal e fortalecer a maneira de compreender o papel do pedagogo como orientador educacional. E trabalhar os objetivos de alcançar as transformações e socialização nos espaços não educacionais conforme a situação atual.

A formação oferecida pela instituição de ensino superior para professores, capacita o pedagogo ser um orientador educacional.

A metodologia utilizada neste artigo é a revisão da literatura, e quanto aos meios, utilizou-se da pesquisa bibliográfica, que proporcionou a possibilidade de fundamentar-se em livros e pesquisas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES (ENQUANTO ORIENTADORES EDUCACIONAIS)

Quando falamos em formação, focalizamos inicialmente a formação do indivíduo que é sempre planejada e direcionada para que sua prática profissional se concretize socialmente. Porém há uma contradição entre o que deve ser realizado durante o processo de assimilação do conteúdo e o que realmente se executa em sala de aula.

O desafio é decisivo, pois não está apenas em uma formação continuada ou a reciclagem dos professores, mas também a sua qualificação para o desempenho de novas funções como: administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação

de jovens e adultos, etc.

Segundo Pimenta, (2012, p.16), em relação à formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991); Pimenta, 1994; Leite (1995) tem demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciando da realidade das escolas, numa perspectiva burocráticas e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente.

A autora acima relata que as condições de formação inicial do professor junto aos estágios obrigatórios solicitados pela instituição de ensino, vão muito além do que se aprende em sala de aula, os estágios não dão o suporte necessário para que o aluno (a) e futuro professor venham a desenvolver a prática e a construir sua identidade. Pois em muitos desses estágios os alunos não desempenha o papel de professor mais sim como um simples auxiliar de sala que mal chega a oferecer suporte para o professor titular, por estar ocupado com recortes de atividades sem planejamento, levando crianças ao banheiro ou para se alimentar, fazendo deste profissional um acumulador de tarefas.

Ao invés de estar fazendo relatórios de observação e prática para assim ir assimilando e se construindo enquanto profissional da educação, acompanhando a didática trabalhada em sala de aula.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (Pimenta; 2012, pg. 20)

Continuando na sua linha de pensamento, a autora considera que quando o profissional de educação constrói sua identidade, é através da significação social da profissão, troca de experiências profissionais com outros professores, de sua experiência vivenciada em outros ambientes educacionais.

O professor traz consigo toda uma bagagem de vida que mobiliza diferentes saberes que são agregados ao longo de sua vida profissional.

Cunha (2003), refletir a respeito do conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade.

Para Cunha, o professor além de formar alunos e cidadão pensantes, deve buscar em sua própria prática de formação, o seu crescimento profissional enquanto currículo que se

estabelece no seu programa educacional, recorrendo a pesquisas para representar um papel de qualidade na educação.

Sendo assim, o professor tem que ter como foco o bom desenvolvimento de sua formação profissional em prol a educação das crianças, sejam em espaços formais e não formais atendendo diversas classes econômicas.

Para Alves (1999). O futuro professor capaz de lidar com a cultura e a experiência de vida do aluno das camadas subalternas e de tomá-las como ponto de partida de sua prática, como tanto recomendam professores e especialistas.

Alves finaliza que o futuro professor tem que está apto para trabalhar com todos os tipos de classes sociais e econômicas, além de desenvolver métodos pedagógicos onde o aluno passa a conviver em sociedade respeitando não só o seu espaço, quanto do próximo. Sendo valorizado como um indivíduo que pode ir se construindo enquanto ser humano, resgatando seus valores, ética social, história de vida e aos poucos se recolocando na sociedade.

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL - ESPAÇOS E ATORES –

Quando falamos sobre educação, lembramos que no campo educacional há diferentes práticas de educação que trabalham separadamente umas das outras, são elas: educação formal, educação informal e educação não formal.

Educação Formal ocorre dentro em espaços públicos e privados, instituições de ensino superior, cursos de formação e treinamento etc. O método desenvolvido para essa educação seria em uma sala de aula, através de livros didáticos, apostilas, data show, lousa, caderno etc.

Educação Informal, segundo Brandão (1985), definem como sendo aquela que está relacionada com o processo “livre” de transmissão de certos saberes, tais como: a fala comum a um dado grupo, as tradições culturais e demais comportamentos característicos das diversas comunidades presentes em uma sociedade.

Educação não formal seria um tipo de educação que ocorre fora dos espaços regulares de ensino. A educação não formal pode ser ofertada em diferentes espaços sejam eles em: orfanatos, hospitais, penitenciárias, igrejas etc.

O estágio Curricular Supervisionado, no curso de Licenciatura de Pedagogia/ Uni-Santa Rita, foi desenvolvido em instituições não governamentais, abordando o seguinte tema da práxis pedagógica para possibilidades de atuação do pedagogo enquanto orientador educacional, junto ao CCA-Jova Rural - Jaçanã/ SP.

(Centro da criança e do adolescente), trabalha com cerca de 120 crianças ao dia, sendo divididas em duas turmas, 60 crianças no período da manhã e 60 crianças no período da tarde.

O trabalho desenvolvido com a proposta de estágio em espaços não formais acontece através do trabalho de duas pedagogos que contam com o auxílio de uma assistente social que procura dar todo o amparo legal para essas crianças, um psicólogo que dá assistência tanto para as crianças que frequentam e se desenvolvem no dia a dia, e seus familiares.

Uma gerente que cuida de toda papelada das crianças e uma administrativa para cuidar da parte da: matrícula, lista de espera, lista de frequência, cronograma de oficinas que se realizam com propostas de diferentes espaços, trabalhando a capacidade de desenvolvimento dos sujeitos sociais, salários e verbas para manter os centros educacionais.

A cada bimestre as crianças trabalham com propostas pedagógicas de algum tema escolhido pelo CCA, em oficinas de artesanatos, esportivas, recreativas e culturais onde procura tirar o melhor proveito de cada criança ali inserida, resgatando uma nova valorização social, seja pela exploração do potencial e respeito aos limites através da arte do corpo, do trabalhar em equipe. O trabalho do profissional de pedagogia em espaços não formais traz consigo uma tremenda responsabilidade social, resgatando crianças e jovens em condição de vulnerabilidade.

Para que a criança seja aceita dentro do CCA, é necessário que essa criança esteja regularmente matriculada em uma escola regular e que não possua faltas. Caso o número de vaga já tenha sido preenchida, essas crianças entram para uma lista de espera e conforme for saindo as crianças outras vão chegando.

O CCA - Jova Rural - Jaçanã, conta também, com três funcionárias do apoio operacional sendo uma responsável pela limpeza e organização dos espaços utilizados pelas crianças, e outras duas para produzir a alimentação que as crianças consomem diariamente.

Pude perceber que o pedagogo ali dentro, é um profissional muito respeitado e querido pelos alunos, eles (a) procuram trabalhar com as crianças de forma lúdica e transparente para que não fique nenhuma lacuna a ser preenchida por ambas as partes, o desenvolvimento social e o resgate de valores são primordiais para esses profissionais, quanto às práticas de aprendizagem se dá por meios sociais sempre respeitando as diferenças entre cada criança, assim o trabalho desenvolvido é através dos conteúdos já discutidos em reuniões com seus gestores.

Bom, o meu estágio foi bem curto e o pouco que pude compreender sobre esta

modalidade que pra mim era nova até então, foi muito valiosa em todos os sentidos, esse estágio veio para agregar ainda mais a minha formação acadêmica.

Para Freire (1997), em relação à escolha do tema de estudos, um assunto não surge de maneira espontânea, é decorrente de situações e interesses que influenciam as escolhas do pesquisador. A fim de relevar a escolha pelo tema há três vertentes que justificam a opção pelo objeto de estudo: o interesse profissional e pessoal, a relevância para a educação brasileira e o preenchimento das lacunas do conhecimento.

Esta pesquisa ajuda profissionalmente professores a refletirem sobre sua prática e sobre concepções de avaliação até refutadas pelos mesmos, mas a si mesmo empregados no cotidiano escolar. Além da questão profissional, o interesse pessoal, pois a vida escolar é cercada de práticas avaliativas desvinculadas da aprendizagem.

POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO COMO ORIENTADOR EDUCACIONAL

A Resolução CNE/CP Nº 01, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, ratifica a ampla possibilidade de atuação do pedagogo:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

Art. 4º Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares; (BRASIL, 2006).

Com áreas de atuação em diversos campos da educação, nota-se que a proposta pedagógica, em ênfase nas diretrizes curriculares nacionais, procura atender todo o tipo de práticas educativas e diversidade, podendo identificar esses profissionais como: Educadores sociais, Orientadores Educacionais, Pedagogo social etc.

A atuação do pedagogo como orientador educacional, está relacionada diretamente com meio social no qual este profissional está inserido, compreendendo as práticas Pedagógicas, na Gestão Escolar e estando apto a atuar em diferentes esferas educativas não formais, tais como: ONGs, Hospitais, Orfanatos, Penitenciárias, Empresas etc.

O aspecto educativo diz respeito à atividades de educar propriamente dita, a relação educativa entre agentes, envolvendo objetivos e meios de educação e instrução, em várias modalidades e instâncias. (ORZECOWSKI apud LIBÂNEO, 2001, p.120).

As possibilidades de atuação profissional do pedagogo como Orientador Educacional, trazem consigo todo o conhecimento que foi lhe transmitido ao longo de sua vida acadêmica, chegando desenvolver um olhar sensível para mediar interesses que leve tanto crianças e adolescentes a percorrer caminhos que os levem a ter um melhor convívio em sociedade.

O Educador deve sempre está agindo de modo reflexivo, se questionando sobre suas práticas didáticas, buscar cada vez mais aperfeiçoamento em formação continuada, se reinventando e se auto-avaliando a todo o momento, para enfrentar os desafios que a sua profissão impõe dentro de um contexto sócio educacional. Dessa forma:

A Pedagogia é a ciência sobre a atividade transformadora da realidade educativa. Esta atividade educativa que acontece em todos os espaços sócios, só é efetivamente educativa quando emancipa o cidadão. A emancipação por sua vez só acontece quando existe o enfrentamento das contradições. A partir da consciência de sua existência enquanto cidadão num mundo repleto de relações contraditórias, as quais devem ser enfrentadas e transformadas, é que se estabelecem os processos de emancipação. (SUCHODOLSKI, 1977 apud LIBÂNEO, 2001).

A educação não formal parte para uma realidade em diferentes aspectos sociais e econômicos, onde o educador educacional ao olhar para si, se vê como um profissional em constantes transformações diárias, fugindo do pressuposto de uma educação salvadora em querer inserir o indivíduo na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Formação de professores é um instrumento para Aprendizagem Professor/Aluno ambos aprendem juntos e assim vão construindo e adquirindo conhecimentos. É um processo de constantes acontecimentos e é nesses acontecimentos que se constrói que se aprende que se realiza que se conquista que enfrenta desafios e se supera conflitos. Na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. É durante este tempo/ momentos que se busca o esperado e até mesmo o que não se espera, assim percebe-se que a proposição que o professor atualmente continua ligado com o modelo da educação não tradicional que, continua se

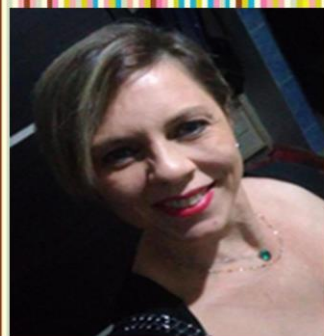
organizando com em novos conhecimentos. Ainda segundo a autora (Pimenta), na atualidade, a proposta dos professores tem como máxima a implantação de novos conhecimentos e culturas que o professor traz para sua prática educativa, em busca da construção de sua identidade que será construída juntamente com seus alunos dentro desses espaços não formais. As barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificados as práticas escolares na perspectiva da absorção com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas. É também verdadeiro que a contribuição da área da educação não formal, pode se fazer presente enquanto os sistemas de escolas regulares ainda forem extremamente falhos neste aspecto.

REFERÊNCIAS

- ALVES. Nilda (org,) **Formação de professores: pensar e fazer, 5 ed. - São Paulo Cortez, 1999. - (Questões da Nossa Época; 1)**
- BRANDÃO, C, Rodrigues.** O que é educação. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985
- BRASIL, **Atendimento Educacional Especializado:** Brasília 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** reflexões sobre a aula e prática pedagógicas diversas. 2.ed. Petrópolis, SP: Vozes, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos, para que? 4 ed. São Paulo, Cortez, 2001.**
- PIMENTA. S. G. **Uma proposta de atuação do orientador educacional na escola pública.** Tese de douto



JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS



JACQUELINE CHELOTTI VIEIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos - UNG - (2009); Graduada em História pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dadrell - ISEED (2017); Pós graduada em Arte Educação pela Escola Superior de Administração - HSM (2017);

RESUMO

O estudo tem como temática a trazer um contexto histórico de algumas comunidades indígenas e propor formas de brincadeiras diferenciadas. Os povos indígenas estão inseridos em nossa cultura, e nós enquanto educadores, o quanto sabemos deles? Pretendemos avançar num texto simples citando algumas brincadeiras e jogos que fazem parte da cultura indígena e que poderão ser incluídas nas atividades físicas, lúdicas, como o professor se planejar. Esse artigo será mais uma ferramenta didática para os colegas educadores que aceitarem o desafio de promover modificações, de sair do rotineiro .

Palavras-chave: Educação Indígena; Jogos; Brincadeiras; Comunidades

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como objetivo colaborar para que a escola seja estruturada de modo a auxiliar as crianças no estabelecimento de suas relações com os diferentes saberes humanos, via domínio de diferentes linguagens, valores culturais e padrões de comportamentos, como objetivo de reconhecer e analisar os fundamentos teóricos e práticos referente a Educação indígena no Brasil.

Considerando o que dizem (OLIVEIRA, 2002; RIZZO, 2000). “ Defendo que minhas atuações educacionais intencionais apresentam como objetivos principais a ampliação do universo cultural desta população, via construção e vivência de experiências que permitam e estimulem o cultivo da tolerância, do aprendizado com base nas diferenças, do combate aos preconceitos e da abertura, conhecimento e respeito ao diferente”. Entendemos que os

preceitos acima vem de encontro com o proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999).

Promover a educação para todos é tarefa dos educadores que conseguem quebrar paradigmas propor atividades que sejam norteadas por princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; dos princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; dos princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade das manifestações artísticas e culturais.(Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, BRASIL, 1999).

Oportunizar essa vivência é dar às crianças e adolescentes voz, e saber escutar as respostas frente ao novo ao diferente. O diálogo é construído através de ações e reações, e propor esse tipo de atividade é lançar - se ao novo, ao diferente, propondo conhecimento de raízes, respeito a si mesmo e ao próximo.

CONHECENDO ALGUMAS COMUNIDADES INDÍGENAS

Os Kalapalo são povos indígenas que fazem parte da Terra Indígena do Xingu (TIX), criado em 1961, e que se apresentam divididos em várias aldeias, sendo a aldeia Aldeia Aiha, situada no Alto Xingu localizado na Amazônia e onde se fala a língua Karibenha.

Os Kalapalo apresentam uma relação diferenciada com relação aos alimentos, uma vez que estes são utilizados não somente para que as necessidades fisiológicas sejam supridas, mas também para o estabelecimento de relações com outro, trazendo um significado cosmológico. Um exemplo é o ritual do espírito causador da doença, onde o doente e sua família são obrigados a produzir máscaras para o ritual. O pagamento para o espírito é o ato de levar os peixes e beijos, para aqueles que estão trabalhando, ao término das máscaras qualquer um pode usar, os mesmos passam em todas as casas que estão situadas em forma elíptica no espaço da aldeia, pedindo os alimentos e tocando uma flauta. Esses alimentos serão levados para casa das flautas, que se encontra no centro da aldeia. Após o trabalho, fazem um banquete, onde as mulheres não podem entrar. O peixe e a mandioca são os alimentos principais.

O plantio é responsabilidade do homem, uma vez que a colheita está vinculada às atividades a serem executadas pelas mulheres, sendo que estas também preparam o polvilho utilizado para fazer os beijos (FRANCO NETO, 2006).

OS TIKUNAS OU TUKUNAS

Os Tikunas ou Tukunas ocupavam o trato da selva dos tributários da margem do rio Solimões, evitavam as margens do Amazonas, temendo os índios Omágua e Cambeba, seus tradicionais inimigos e dominadores, ocupantes das principais ilhas. O ambiente era favorável à vida dos TiKunas, devido à grande quantidade de pescado e caça encontrados nessa região, sendo que suas atividades se desdobravam, periodicamente, na coleta de frutos, de ovos de aves e de quelônios, de larvas de insetos, de batráquios e de moluscos, que, além dos produtos de suas roças e vazantes, lhes entravam na dieta adotada à base da experiência e da tradição sócio-religiosa da tribo.

Os TiKunas constituem hoje a maior nação indígena do Brasil com aproximadamente 32.000 pessoas. Eles são encontrados também na Colômbia e no Peru. No Brasil, estão localizados no estado do Amazonas, ao longo do rio Solimões em terras dos municípios de Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá, Fonte Boa, Anamã e Beruri. Os TiKunas falam uma língua considerada isolada, que não mantém semelhança com nenhuma outra língua indígena. Sua característica principal é o uso de diferentes alturas na voz, peculiaridade que a classifica como uma língua tonal. Os TiKuna estão organizados em clãs, ou "nações", agrupados em metades, que regulam os casamentos. Membros de uma metade devem casar-se com pessoas da metade oposta, e seus filhos herdam o clã do pai. Numa das metades agrupam-se os clãs com nomes de aves: mutum, maguari, arara, japó etc. Na outra metade estão os clãs que possuem nomes de plantas e de animais, como o buriti, jenipapo, avaí, onça, saúva. (VOLPATTO, 2009).

OS ÍNDIOS BOROROS

A sociedade Bororo localiza-se no estado de Mato Grosso, região Centro-Oeste do Brasil. Com população estimada em 914 indivíduos. Para os Bororos, o tempo é cíclico, tal noção é baseada na Lua, pois ela faz um eterno retorno nas suas fases. Os Bororos tem o limite numérico de 4 e quando querem se referir a um objeto ele não falam a quantidade do ano e sim, “esse objeto é muito velho” “do tempo que não tinha homem, árvore, macaco”. Um outro aspecto seria o da organização social se refere à divisão de trabalho nessa sociedade ser extremamente simples, uma vez que tem como único critério a divisão sexual do trabalho.

Os Homens fazem certas coisas e as mulheres outras. Para caçar eles precisam de um arco e uma flecha, que são produzidos por eles mesmos; para pescar usam varas e linhas tecidas. Já as mulheres produzem cestos para carregar mantimentos, lenha e outros materiais (FRANCISCO; SILVA, 2008).

Quando um Índio resolve não trabalhar, ele não come e perde todo o direito de homem.

ALGUMAS BRINCADEIRAS E JOGOS INDÍGENAS

Ao propor uma atividade diferenciada, nós professores devemos informar de onde se originou, como fazer, os significados, enfim, dar um resumo do que será trabalhado.

Nosso objetivo não é oferecer um manual de brincadeiras e jogos, mas oportunizar brincadeiras de origens indígenas de comunidades que vivem no Brasil e já foram trabalhadas.

Segundo Rodrigues (2007), traz à tona os conhecimentos relacionados aos jogos e às brincadeiras do povo kalapalo que trabalham (dentre outras coisas) as capacidades físicas e psicológicas, em todas as faixas etárias, uma vez que aqueles em muito auxiliam no desenvolvimento das capacidades motoras e psicomotoras, principalmente em força, resistência e velocidade, que inclui os jogos e brincadeiras do Povo Kalapalo.

OTO (Kalapalo)

Material: nenhum.

Número de participantes: dois.

Local: em uma superfície plana. Capacidade e habilidade desenvolvida: coordenação motora, força, giro, rolamento e contração muscular. Característica social desenvolvida: a necessidade de alguém para realizar uma tarefa, a alegria de executar juntos o mesmo objetivo e comemorar em grupo e não existe o preconceito de toque corporal. Oto quer dizer minhoca, dois participantes deitam no chão frente a frente em posição invertida, seguram-se mutuamente pelos tornozelos com ambas as mãos e rolam pelo chão. A manobra complica quando chega próximo à fogueira, pois o objetivo é pular a fogueira sem se soltar. O contato com o corpo e a coragem é bem evidenciado neste jogo, assim o vício da sociedade pode ser quebrado aqui.

2-AGUKAKA (Kalapalo)

Material: um tronco enterrado.

Número de participantes: indefinido.

Local: qualquer ambiente.

Capacidade e habilidade desenvolvida: resistência e força.

Característica social desenvolvida: para alcançar o objetivo: é necessário o trabalho em grupo; ambas as equipes e a união por mais tempo de um grande grupo de indivíduos. Agukaka é um tipo de centopéia que fica grudado nas folhagens da mata, um grupo faz uma fila com as mãos no ombro do colega da frente e cantando a cantiga agukaka agukaka agukaka etc batendo os pés um de cada vez vai ao tronco e senta um atrás do outro e abraça o amigo da frente, o outro grupo vem e tem que tirar um por um do grupo que está sentado, desgrudando assim os pés da centopéia. Este também envolve contato corporal muito mais evidente, mas o objetivo de segurar o seu grupo pode mostrar que esse contato não é perigoso como é ressaltado na sociedade.

CONTRA OS MARIMBONDOS (Bororo)

Material: nenhum

Número de participantes: não há limites Local: qualquer ambiente

Capacidade e Habilidade desenvolvida: agilidade, tempo de reação e velocidade.

Característica social desenvolvida: momentos de integração

Em primeiro lugar, faz-se necessário separar as crianças em dois grandes grupos: o de meninos e o de meninas. Formados os grupos, estes devem ficar separados por uma distância mínima de 10 m. Um grupo deve representar a comunidade e o outro os marimbondos. O grupo número um deve simular a vida na aldeia (a caça, a pesca, a confecção do artesanato, entre outras atividades) enquanto o outro grupo deve, na areia, construir a casa do marimbondo, imitando seu zumbido característico. Após alguns minutos, cabe aos membros do primeiro grupo descobrir a casa de marimbondo e tentar destruí-la. No entanto, esta não representa uma tarefa muito fácil, pois os marimbondos reagem, atacando o grupo. Nesse momento, as crianças se divertem muito, pois na luta entre as crianças e os marimbondos acontecem muitos tombos, muitas crianças rolam na terra. Cabe às crianças que representam a comunidade imobilizar os marimbondos e levá-los para o território inicial. Se conseguirem, vencem a guerra. Caso não consigam sair da casa dos marimbondos, estes saem vitoriosos da brincadeira, pois esta acaba quando um dos grupos consegue apreender mais participantes do grupo adversário

JOGO DO MOINHO (Bororo)

Material: pedras e um chão de terra

Numero de participantes: uma dupla por partida Local: qualquer ambiente Capacidade e Habilidade desenvolvida: concentração e habilidade manual. Característica social desenvolvida: momentos de integração.

Trata-se de um jogo de tabuleiro tradicional de origem européia, ensinado aos Bororos, provavelmente, pelos padres salesianos. Consiste em um jogo de estratégia, para dois jogadores, cujo objetivo é conseguir alinhar três peças numa mesma linha, horizontal, vertical ou diagonal. Desenha-se na terra batida um tabuleiro que contenha linhas horizontais, verticais e diagonais. Cabe aos jogadores colocarem uma peça por vez. Em algumas variantes, podem ser utilizadas até nove peças, em outras são três ou cinco. Após a colocação das peças, podem movimentá-las, uma por vez, até uma intersecção de linhas. Ganha quem colocar suas peças em linha, seja na horizontal, vertical ou diagonal.

PIRARUCU (Tikuna) 220 Material: nenhum Número de participantes: não há limites Local: qualquer ambiente Capacidade e Habilidade desenvolvida: força, equilíbrio e agilidade. Característica social desenvolvida: momentos de integração e descontração Para dar início a esta brincadeira é necessário que as crianças façam uma roda e elejam uma pessoa para representar o Pirarucu. Este, por sua vez, deve ficar dentro do círculo. As crianças que formam o círculo devem ficar de mãos dadas, de maneira firme, e cantar a seguinte canção: “O pirarucu não pode fugir, o pirarucu não vai sair daqui”. Cabe à criança que representa o pirarucu tentar romper a barreira para concretizar a fuga, contrariando assim a canção. Quando o pirarucu consegue fugir, as demais crianças devem soltar as mãos, desfazer a barreira e imediatamente tentar capturá-lo. É uma brincadeira muito apreciada entre as crianças tikuna, haja vista que todas desejam representar o pirarucu, mas esse lugar de destaque só é alcançado pela primeira criança que tocar o pirarucu fugitivo. A cada rodada, o pirarucu é representado por uma criança diferente. Geralmente, essa brincadeira propicia muitas horas de diversão na aldeia.

ONÇA DANADA (Tikuna)

Material: nenhum

Número de participantes: não tem limite

Local: qualquer ambiente

Capacidade e Habilidade desenvolvida: força, equilíbrio e agilidade. Característica social desenvolvida: momentos de integração e descontração

O primeiro passo é escolher uma criança para representar a onça danada. Realizada esta escolha, as demais crianças devem formar uma grande roda e a onça danada deve caminhar para uma área distante da roda pelo menos uns 10 metros. Após estes procedimentos, as crianças devem cantar a seguinte música: “Yo’i caçou uma onça, uma onça pintada, uma onça bonita, uma onça danada”. Após a música as crianças devem sentar-se no chão simulando um sono profundo. Nesse momento, a onça danada que, até então, estava distante deve se aproximar lentamente das crianças que formam a roda. Ao

adentrar no círculo, a onça deve ranger os dentes, acordando assim as crianças que estão na roda. Estas, por sua vez, devem levantar-se imediatamente e segurar firmemente as mãos das crianças que estão ao seu lado fechando a roda. Nesse momento, a onça deve manifestar sua vontade de comer, revelando que entre as crianças que lá estão, haverá uma que saciará sua fome. As crianças saltam e gritam sempre de mãos dadas e a onça vai percorrendo o círculo atrás de sua presa favorita. De repente, a onça aleatoriamente escolhe uma criança, segura em um de seus braços e pergunta: “Que braço é esse?”. De imediato, a criança deve responder: “Esse braço é de murapiranga”. Sempre a primeira criança escolhida é a que tem o braço de murapiranga. A onça danada como é, dá um salto para outra parte da roda e revela que se recusa a comer murapiranga. Nesse contexto, cabe ao felino ir a busca de outro alimento. Ao escolher outra criança, a onça faz a mesma pergunta: “Que braço é esse?”. Cabe à criança revelar por qual alimento é constituído seu braço. Os braços mais utilizados nessa brincadeira são: braço de açaí, de banana, de mulateiro, de caxinguba, de paracuba, de peixe, de pirão, de farinha. A onça danada vai perguntando, criança por criança, até que encontre alguma que satisfaça o seu desejo de comer. Ao escolher a criança que lhe servirá de alimento, a onça a joga no chão e simula de fato comer a criança. E, depois, corre para fugir dos familiares da criança que foi atacada. Nesse momento, todas as outras crianças que compõem a roda devem correr atrás da onça e tentar capturá-la. Ao realizar esta façanha, com galhos de árvores devem simular que estão matando a onça. Enfim, vingaram a morte da criança que serviu de alimento para a onça então, é hora de fazer da felina, alimento para todas as famílias da aldeia. Assim, simulam dividir a carne da onça entre os participantes da brincadeira que estão representando, cada qual, uma família. Feita a divisão da carne da onça, finalizam a brincadeira simulando o retorno às suas casas, com a carne da onça nas mãos e cantando a música: “Yo’i caçou uma onça, uma onça pintada, uma onça bonita, uma onça danada”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à brincadeira (ou ao ato de brincar) está presente, na legislação internacional, desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos das Crianças (DUDC) de 1959, reconhecido para garantir o acesso das crianças aos jogos e às brincadeiras de caráter educativo, com a promoção do exercício ligada à exigência de materialização pela sociedade e autoridades públicas. Com vistas aos assuntos tratados no artigo, entendemos que este serve de referência para um estudo inicial a respeito da educação indígena.

O arcabouço teórico desenvolvido no presente trabalho deixa nítida a orientação da possibilidade de sustentação do direito de relativização às brincadeiras e brinquedos indígenas a partir do questionamento da própria forma como ocorre a construção sociocultural da pessoa e as múltiplas agências que estruturam o corpo.

A contribuição da etnologia indígena no encontro com a antropologia do direito seria justamente a de revelar as vidas que existem para além das cegueiras modernas, fazendo deste processo o termômetro da reivindicação pelo respeito à livre-determinação no diálogo (tenso) com os mecanismos de inclusão e participação social.

REFERÊNCIAS

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial curricular nacional para as escolas indígenas – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília. MEC/SEF, 1999. Centro cultural Disponível em:

<http://www.socioambiental.org/pib/portugues/quonqua/quemsao/indexqu.shtm>. Acesso em: fev.2020.

FRANCISCO M.; SILVA M.A.Z. **Cultura e mito: Índios Bororos** (Boe) revista interdisciplinar de estudos ibéricos e ibero-americano ISSN 1980-5837. Ano I, No 6, Juiz de Fora, dez./2007-fev./2008. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

FRANCO NETO, João V. “Quem são, onde estão e em qual contexto vivem”. In: HERRERO, Marina; FERNANDES, Ulysses; FRANCO NETO, João V., **Jogos e Brincadeiras do Povo Kalapalo**. São Paulo: SESC, 2006.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
(Coleção Docência em formação).

RODRIGUES, E. C. **Jogos indígenas como conteúdo na Educação Física para desenvolver força, resistência e velocidade em crianças de 08 a 10 anos**. São Carlos: Unicep, 2007.

VOLPATTO R. **Tribos Indígenas**. Disponível em:
<http://www.rosanevolpatto.trd.br/indiosparecis.htm>. Acesso em: 20 de janeiro de 2020



O TRABALHO COM AS PERSONALIDADES NEGRAS DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL ATÉ AS UNIVERSIDADES



JANE AURORA COSME MAMPRIM

**Graduação em Pedagogia pela Universidade São Marcos; Pós Graduação em Recursos Humanos pela FAAP;
Professor de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.**

RESUMO

Nossa sociedade possui uma grande diversidade cultural, nossa maior riqueza. Aprendemos desde cedo com a nossa família “pequenas culturas” dentro das diversidades de nossa casa. Na escola, há um choque cultural, já que compartilhamos com pessoas tão diferentes algumas horas do nosso cotidiano e de acordo com as regiões percebe-se que há ainda uma grande quantidade de preconceitos. É muito importante que se trabalhe positivamente com as personalidades negras desde a Educação Infantil, evitando que os preconceitos se propaguem. Os docentes enfrentam dificuldades durante o ensino, uma vez que cada criança traz seus conhecimentos prévios, uma socialização com o mundo e suas particularidades, tais como alguns preconceitos de acordo com o ambiente familiar.

Palavras-chave: Diversidade Cultural; Choque Cultural; Escola.

INTRODUÇÃO

Em um país tão rico culturalmente, ainda encontramos dificuldades como expressões regionais e discriminações contra as personalidades negras. Nas crianças que estão na fase de Educação Infantil, isso pode parecer sem importância, mas quando começam a escolarização as dificuldades aparecem muito claramente, por meio da linguagem verbal e do contato com outras crianças é nesse momento que os docentes têm a tarefa de transformar o ensino de forma a integrar atendendo a todos durante sua escolarização.

Segundo FARIAS (2012, p. 32) “cultura é o conjunto de manifestações artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um povo ou civilização”. Portanto, fazem parte da cultura de um povo as seguintes atividades e manifestações: música, teatro, rituais

religiosos, língua falada e escrita, mitos, hábitos alimentares, danças, arquitetura, invenções, pensamentos, formas de organização social, etc.

O Brasil, por apresentar uma grande dimensão territorial, possui uma vasta diversidade cultural. Os colonizadores europeus, a população indígena e os escravos africanos foram os primeiros responsáveis pela disseminação cultural no Brasil. Em seguida, os imigrantes italianos, japoneses, alemães, árabes, entre outros, contribuíram para a diversidade cultural do Brasil. Aspectos como a culinária, danças, religião são elementos que integram a cultura de um povo.

Césaire (2012) salienta que para construir a identidade negra é necessário orgulho de sua condição, fidelidade à herança africana e solidariedade a todos os irmãos negros que a diáspora espalhou pelo mundo. Obviamente defender uma África única, desconsiderar suas diferenças geográficas, populacionais, históricas e culturais é um erro intelectual. Entretanto, há algumas linhas fundamentais que caracterizam este continente como uma civilização.

Segundo Cohn (2005):

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que onde quer que ela esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações” (COHN, 2005, Pg. 27-28)

O parentesco, a coletividade, o casamento e o poder. Para o africano não é a profissão, a classe ou a nacionalidade que o definem, é o parentesco, seja de forma matrilinear ou patrilinear, a relação que se estabelece com o pai, a mãe, os tios e tias é fundamental para que ele saiba qual sua posição no mundo. Existe a primazia dos interesses e ações coletivas em detrimento das baseadas no individualismo desenvolvido no ocidente. O casamento é tão importante para a sociedade africana de modo geral, que não existem papéis sociais para os solteiros, não existe lugar para essa possibilidade. E finalmente, o poder exercido pelos chefes em cada localidade é essencialmente baseado no sangue, portanto, no parentesco e a legitimidade encontra-se no sagrado. Isto não significa, entretanto, que não haja espaço para o debate, ao contrário, leva-se isso tão a sério que se busca a unanimidade e não apenas o apoio da maioria (MUNANGA, 2009).

Geralmente as pessoas costumam associar cultura exclusivamente a grau de estudos, mas, no entanto, ela abrange muito mais que isso. Cultura é tudo aquilo que dá sentido ao mundo que cerca um determinado indivíduo ou grupo de indivíduos, assim, fazem parte da cultura de um povo, elementos como, a religiosidade, a definição dos valores morais, idioma

que falam o grupo étnico a que pertencem à história da sociedade na qual está inserido o indivíduo etc.

Na Educação Infantil encontramos também a Lei nº 10.639/2003, que de acordo com o Plano Nacional de Implementação, diz que: “As crianças têm o direito de ser e se sentir acolhidas e respeitadas nas suas diferenças, como sujeitos de direitos”. Sua corporeidade, estética, religião, gênero, raça/etnia ou deficiência deverão ser respeitadas, não por um apelo moral, assistencialista ou religioso, mas sim porque essa é a postura esperada da sociedade e da escola democrática que zelam pela sua infância. Por isso, as ações e o currículo da Educação Infantil deverão se indagar sobre qual tem sido o trato pedagógico dado às crianças negras, brancas e de outros grupos étnico-raciais, bem como a sua família e histórias.

OS AFRO DESCENDENTES E SUA HISTÓRIA

O progresso da luta dos afro - descendentes do Brasil, seus sucessos, devem exercer uma influência maior em empreendimentos similares ocorridos em outros países e, como tal, seus triunfos também são nossos. E aqueles que ocorrem parcial ou totalmente em outros territórios do nosso continente também são do Brasil.

A luta particular e emergente nas sociedades latino-americanas deve ser reconhecida por todos nós, para que nossas demandas e reivindicações ganhem mais força social e política de solidariedade, o que influenciará particularmente cada um. e cada um de seus movimentos nacionais, chamando a atenção e ganhando mais apoio de outros, à medida que essa luta se torna mais visível internacionalmente.

De acordo com Freitas (2019):

O tráfico de negros africanos para o Brasil na época da colonização durou quase quatro séculos e trouxe para o nosso país, de maneira forçada, mais de 4,8 milhões de africanos escravizados. Vindos das mais diversas partes da África e das mais distintas tribos e etnias, aqui no Brasil eles foram amontoados e obrigados a conviver juntos, apesar das suas diferenças. Nesse sistema brutal que era a escravidão, eles perderam seus nomes e suas identidades, tiveram seus documentos destruídos e seu passado apagado. Este foi também o momento em que a ligação entre os afrodescendentes brasileiros e as suas raízes na África foi interrompida.

Nesse mesmo sentido, é necessário que saibamos o que está acontecendo na Argentina, Bolívia, Cuba, Chile, Equador, México, Uruguai, Paraguai, Porto Rico, Venezuela e em cada uma das repúblicas da América Central, onde estão presentes os Estados Unidos. demandas dos garífunas, negros de origem caribenha.

No entanto, nossos objetivos não devem ser apenas intelectuais, mas também práticos e ideológicos. Devemos observar que onde quer que haja uma população afrodescendente, existe um movimento exigindo nossos direitos. Devemos transformar nossa luta moderna em nossas trincheiras nacionais, através do apoio e da solidariedade em ações que nos beneficiam mutuamente, e tornando nossa presença mais visível para acabar com as obscuridades e omissões acumuladas nas histórias oficiais de nossos países.

Segundo Souza (2008):

É claro que muitas vezes pode haver mal-entendidos entre os membros de uma mesma cultura, assim como é possível entender coisas de culturas às quais não pertencemos. Mas no geral, para entendermos bem outra cultura, temos de passar por um aprendizado dos seus códigos básicos, senão estaremos apenas projetando sobre os significados que aprendemos na nossa própria formação, ao longo do nosso processo de socialização, de nos tornarmos parte de um corpo social. A cultura é algo que nos permite fazer parte de um grupo e nos dificulta sermos um membro integral de um grupo que não o nosso, a não ser que nos transformemos radicalmente. (SOUZA, 2008, p. 87)

Frequentemente, em nossos países, “o africano” foi diluído e desapareceu total ou parcialmente como consequência da política repressiva do colonialismo britânico, holandês e francês exercida por sucessivas gerações de escravos que perderam completamente suas novas tradições mantidas pelas primeiras gerações; mas, sendo proibidos de praticá-los, eles falharam em manter suas raízes africanas puras.

Em termos gerais, existem muitas perguntas sobre as peculiaridades das diferentes potências coloniais em nossas terras, mas ainda são necessárias respostas amplas e profundas que devem ser socializadas, como as causas pelas quais as culturas e religiões da África são mais proeminente em alguns países do que em outros, desaparecendo em alguns casos como resultado da desculturalização das metrópoles europeias.

Desde a elaboração da Lei 10.639/03, houve uma série de ofertas de cursos de aperfeiçoamento e de especialização a respeito da História da África e da cultura afro-brasileira nos mais diversos estados brasileiros. No entanto, ainda não foram mapeados os resultados obtidos por estas experiências, principalmente o impacto sobre os egressos (AMÂNCIO; GOMES, 2008, p.20).

Hoje, o conceito de “afrodescendentes” é universalmente reconhecido graças ao impulso das organizações afrodescendentes de todo o continente. O termo “negro” (ou “negro” em espanhol), uma construção colonial que denigra a condição humana africana, é hoje questionado pela autodeterminação intelectual e pela prática dos africanos e seus descendentes, uma vez que não reflete nem sintetiza a relação com história, espiritualidade ou filosofia de origem africana; e assim surgiu o prefixo *Afro*, quando começou a ser aplicado pelo barloventiano Juan Pablo Sojo, que em 1943 escreveu seu ensaio sobre notas e temas afro-venezuelanos, e foi retomado por Fernando Ortiz, em Cuba, com o

conceito de afro-cubano Arthur Ramos no Brasil com o conceito de afro-brasileiro; e, portanto, em toda a área geográfica deste continente, a fim de reconhecer a presença africana nas construções históricas nacionais de cada país.

De acordo com Abdala:

A diversidade histórica e cultural do povo brasileiro, suas cores e suas nuances permite que teias sejam tecidas através de discussões, debates e reflexões no estudo da literatura afro-brasileira e africana com objetivo de eliminar as leituras de diferentes e exóticos sobre os biótipos brasileiros e africanos. Novas histórias deverão ser contadas e sobre os mais variados prismas num constante criar e recriar de diferentes pontos de vistas fornecendo assim elementos que possibilitam uma visão diferente sobre “o eu e o outro” (ABDALA, 2006, p.19).

Sem dúvida, “afrodescendentes” é uma construção social e acadêmica. Também faz parte do que chamamos de soberania intelectual ligada ao conceito de autodeterminação, o direito dos povos e de todo ser humano de ter um nome; neste caso, para nós, filhos da diáspora, cabe a nós nos reconcebemos, rompendo com a definição colonial ocidental de “preto” ou “negro” imposto por 500 anos de submissão a teorias.

Paulo Freire (1996) corrobora com falas a respeito das transgressões éticas:

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas. (FREIRE, 1996, p.101)

Somos confrontados com um ato de soberania intelectual, entendendo isso como uma atitude de questionar tudo o que o outro como juiz tenta menosprezar, minhas percepções, minhas ideias, minhas ações, meu direito de me nomear; no entanto, podemos aceitar críticas justas daquele outro, ao qual seremos sensíveis, na construção de consenso entre nós; mas não podemos aceitar que o outro seja julgar e condenar minhas ações e o que decidi ser, arbitrariamente em nome de algum poder externo, seja Deus, partido, governo, Pais Fundadores da Nação, Estado ou outros fictícios formas da Santa Inquisição.

O RACISMO NAS ESCOLAS E UNIVERSIDADES

A escola, instituição muito importante na construção da identidade de crianças e jovens, vivencia essas relações de poder e no seu interior transparecem os conflitos decorrentes destas relações. Ao ocorrer a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior é fundamental que os estudantes tenham passado por ensinamentos que despertem o anti racismo.

Todas as universidades - sem falhar - devem tomar medidas para lidar com a transparência dos procedimentos de denúncia, fornecer reparação adequada às vítimas e

criar uma cultura de tolerância zero ao assédio racial nas universidades, eliminando o ódio e o preconceito para sempre.

Não existe uma solução simples ou tamanho único quando se trata de abordar uma questão tão complexa quanto o racismo nas universidades; no entanto, existem algumas etapas que se pode adotar para começar a resolvê-las, como diálogos em sala de aula à respeito do racismo, pesquisas que os professores podem realizar com o grupo, entre outras possibilidades de se combater o racismo.

Até recentemente, uma grande diferença entre os estudos étnicos e a educação multicultural era que o primeiro era encontrado principalmente no nível superior, enquanto o último era encontrado principalmente no nível do ensino médio (com exceção dos grupos multiculturais). Cursos de educação em programas profissionais, como educação e aconselhamento). Isso não é mais o caso, já que os estudos étnicos se tornaram um movimento ativo para transformar a educação básica em muitos distritos escolares.

De acordo com Gomes e Silva (2011, p.14):

Questões, até pouco tempo, não levadas seriamente em conta, mas que as pesquisas e os debates de caráter pedagógico relativos à construção das identidades, valores, ética, religião, relações de gênero, de raça, de trabalho têm mostrado serem relevantes dimensões na atuação profissional dos/as professores/as. É nesse ponto que a diversidade étnico-cultural começa a ser reconhecida como uma questão (mais do que uma temática) que precisa ser articulada à formação de professores/as e às práticas educativas escolares e não escolares.

Para combater o racismo, as universidades precisam parar de se concentrar nos incidentes e revisar as estruturas que os perpetuam.

O problema é que o racismo e outras formas de opressão não são algo que as instituições desejam admitir prontamente que existem, muito menos começar o difícil trabalho de retificação. A comercialização do ensino superior levou as universidades a mudar o foco do ensino e da aprendizagem para proteger suas reputações por medo de cair nas tabelas de classificação e perder os alunos. Nesse sistema, como podemos esperar que as universidades lidem com o racismo, quando a ameaça de falência aparece a cada baixa entrada de estudantes? Enquanto isso, as universidades que são bem-sucedidas o suficiente para expandir são incentivadas a aumentar seu excedente, em vez de cuidar de seus alunos, aumentando os serviços de apoio ao estudante ou as doações ao sindicato.

Carvalho (2004, p. 52) afirma que:

No Brasil, aos libertos não foram dadas nem escolas, nem terras, nem empregos. Passada a euforia da libertação, muitos ex-escravos regressaram as suas fazendas, ou a fazendas vizinhas, para retomar o trabalho por baixo salário. Dezenas de anos após a abolição, os descendentes de escravos ainda viviam nas fazendas, uma vida pouco melhor do que a dos seus antepassados escravos.

A verdade é que, de uma perspectiva histórica, as universidades nunca foram meritocráticas ou liberais. Muitos foram criados com o único objetivo de permitir que pessoas ricas e prestigiadas acumulem mais riqueza e prestígio. Seu legado inclui treinar a próxima geração de pessoas para governar o império britânico, financiando a escravidão e a eugenia intelectualizada para justificar o racismo no qual o império foi construído.

A escrita está novamente na parede, e as universidades têm uma escolha a fazer. Eles podem continuar resistindo aos apelos à mudança, escondendo-se atrás de suas reputações. Ou, finalmente, podemos ver a derrubada do mito da instituição liberal e tolerante e a criação de uma alternativa progressiva e democrática.

As interações raciais entre professores e alunos podem influenciar o desempenho dos alunos de várias maneiras. Por exemplo, os alunos podem confiar e respeitar alguém com quem compartilham uma característica marcante, tornando o aprendizado mais fácil. Da mesma forma, um professor da mesma raça pode servir como um modelo mais eficaz, aumentando a confiança e o entusiasmo dos alunos pelo aprendizado. No entanto, embora se acredite que esses efeitos de modelo sejam importantes, na verdade existem poucas evidências empíricas diretas de que eles existem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pessoas de ascendência africana enfrentam "uma imagem terrível" da discriminação em moradias, locais de trabalho e na vida cotidiana.

No mercado de trabalho, as pessoas de ascendência africana com um diploma tinham quase duas vezes mais chances de trabalhar em ocupações de baixa qualificação do que a população em geral.

Durante séculos, pessoas de ascendência africana que viviam na diáspora africana foram marginalizadas como parte do legado da escravidão e do colonialismo. Existe um consenso crescente de que o racismo e a discriminação racial fizeram com que as pessoas de ascendência africana fossem relegadas em muitos aspectos da vida pública, sofreram exclusão e pobreza e são frequentemente "invisíveis" nas estatísticas oficiais. Houve progresso, mas a situação persiste, em graus variados, em muitas partes do mundo.

Os fatores que levam à pobreza entre as pessoas de ascendência africana são principalmente estruturais. A discriminação é aparente no acesso desigual que esses grupos têm aos serviços básicos. As pessoas de ascendência africana são frequentemente

prejudicadas, por exemplo, no acesso à educação, saúde, mercados, empréstimos e tecnologia.

O exercício pleno dos direitos humanos por pessoas de ascendência africana depende significativamente de seu acesso à educação, que é fundamental para o desenvolvimento humano. Uma combinação de maior acesso à educação, conclusão de cada fase da educação e ensino de alta qualidade não é apenas necessária para garantir direitos sociais básicos, mas também tem um efeito positivo no crescimento econômico e na equidade, através da construção de capital humano e melhoria da saúde. da população e fortalecendo a sociedade em geral.

O investimento social na infância e juventude, como estratégia para combater a pobreza, foi proposto como uma abordagem que poderia ajudar a impedir a exclusão contínua de uma nova geração de pessoas de ascendência africana dos benefícios do desenvolvimento econômico, social e humano.

A discriminação enfrentada por pessoas de ascendência africana agora está recebendo maior atenção e, como resultado, grupos afro - descendentes têm cada vez mais ouvido suas vozes no processo político.

No nível nacional, muitos países alteraram suas constituições para incluir referências mais claras aos seus caracteres multiculturais. Alguns Estados criaram instituições nacionais para promover a igualdade racial. Em alguns países, foi adotada legislação, que inclui políticas de ação afirmativa para a educação, programas direcionados de saúde e outras iniciativas de interesse das pessoas de ascendência africana.

Embora esses processos tenham resultado em maior visibilidade para as pessoas de ascendência africana e, em certa medida, tenham aumentado seu poder, ainda existem problemas para garantir que não sejam excluídos do exercício pleno de seus direitos humanos. A atual crise econômica global que ameaça minar o acesso ao trabalho, alimentação e moradia a preços acessíveis, assistência médica e educação é um sério risco para a situação das pessoas de ascendência africana, bem como para todos os grupos marginalizados e vulneráveis.

REFERÊNCIAS

ABDALA Jr., Benjamin. **A literatura, a diferença e a condição intelectual**. Revista Brasileira de Literatura Comparada. nº 8, p.19-39, 2006. Curitiba: SEED-PR, 2006.

BRASIL, MEC <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf> > acesso em 10 de Jan de 2020.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CHAUÍ, **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. 7 ed. São Paulo: Perseu Abramo, 2007.

COHN, CLARICE. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: JORGE ZAHAR EDITOR, 2005.

COLL, César. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. Mariano Cubí 92, 08021 – Barcelona. Editorial Paidós, SAICF. Tradução: Cláudia Schilling.

FARIAS, M.S. **"Cultura e Identidade Cultural"**. Maio de 2012. <<http://livedialogo.blogspot.com.br/> > acesso em 10 de Jan de 2020.

FIGUEIRA, M. V. **O preconceito racial na escola. Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Júlia. **De onde viemos: A história dos afrodescendentes no Brasil**. Disponível em: <http://www.revistacapitolina.com.br/de-onde-viemos-a-historia-dos-afrodescendentes-no-brasil/>. Acesso em 19 de Jan de 2020.

GOMES, Nilma Lino. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (Orgs). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar e agir: Corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1994;

GONÇALVES, Maria Alice Rezende (org.). **Educação e Cultura: pensando em cidadania**, Editora Quartet, Rio de Janeiro, 1999.

HALL, S. **Da diáspora: Identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2006.

LIMA, I. ROMÃO, J. e SILVEIRA, M. S. **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis, nº 6, Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo**, Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2010.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2009. MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

ORTIZ, C. **Só não enxerga quem não quer: Racismo e preconceito na Educação Infantil**. Revista Avisalá, nº 23, nov. 2005.

ROCHA, Eloísa Alcíres Candal. **Diretrizes educacionais - pedagógicas para a educação infantil**. Tubarão, 2008.

SAMPAIO, Giselda.. **Intolerância religiosa nos espaços escolares**. Monografia. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2009.

SILVA, Alberto da Costa e. **A Enxada e a Lança: a África antes dos portugueses**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SOUZA JUNIOR, Vilson Caetano de; SILVA, Antônio Aparecido Silva da (Org.). **Uma dívida, muitas dívidas: os afro-brasileiros querem receber**. São Paulo: Loyola, 1998. p.77-90.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano**. Ática: São Paulo: 2008.



O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



JOELY DE PAULA LIMA ROQUE

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré, pós-graduada em Educação Inclusiva e Artes Visuais pela Faculdade Integrada Campos Salles. Professora de educação infantil e fundamental I lecionando na EMEI Capitão Alberto Mendes Júnior e professora de educação infantil lecionando no CEI Jardim Camargo velho da Prefeitura Municipal de São Paulo há 09 anos.

RESUMO

A tecnologia está cada dia alcançando nossos bebês e crianças de formas surpreendentes, sejam em casa, nas ruas, nas instituições, algumas com mais outras com menos acessos, com o crescente avanço a escola como uma instituição de ensino e convívio social não pode e nem deve ignorar-se fechando os olhos para essa realidade, na era digital é preciso que nós educadores tenhamos um olhar observador e participativo, voltado na escuta das crianças e bebês em suas interações, interesses e como produtores de culturas. É nesse contexto que surge o olhar e a necessidade do saber o que é e quais são as mídias e tecnologias que podemos e que possuem potenciais de aprendizagem e desenvolvimento, reforçando a observação e reflexão dos usos desses recursos nos espaços escolares de forma lúdica, participativa, expressiva e significativa para nossos bebês e crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil, Mídias e Tecnologias, Recursos, Protagonismo, Professor.

INTRODUÇÃO

Atualmente, as crianças já nascem em um mundo tecnológico, voltado às novas tendências tecnológicas, no qual elas exploram novos saberes. O papel do professor é preparar e auxiliar nossos bebês e crianças no seu desenvolvimento significativo e integral. Devemos usar as ferramentas tecnológicas de forma a favorecer o processo ensino aprendizagem de maneira prática e coerente no cotidiano educacional.

Como professores, há a necessidade de utilizarmos todos os recursos cabíveis para deixar nossas aulas interativas e dinâmicas e para isso a tecnologia vem acrescentar mais

conhecimentos na hora da aprendizagem. Podemos utilizar as tecnologias de maneiras diferenciadas, buscando novas possibilidades educacionais, fazendo com que as aulas estimulem o aprendizado dos bebês e crianças de maneira simples e eficaz.

Atualmente é possível, por meio das tecnologias apresentarmos novas maneiras de ensinar, aprender, interagir, criar e recriar como, por exemplo, utilizar um jogo ao qual podemos apresentar conteúdos de maneira que chame a atenção da criança durante o processo ensino aprendizagem.

De acordo com Moran (2014, p. 112):

O que faz a diferença não são os aplicativos, mas estarem nas mãos de educadores, gestores (e estudantes) com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar. Professores interessantes desenham atividades interessantes, gravam vídeos atraentes. Professores afetivos conseguem comunicar-se de forma acolhedora com seus estudantes através de qualquer aplicativo, plataforma ou rede social.

Percebe-se que, por meio da tecnologia, como jogos e vídeos educativos é possível tornar uma aula divertida e produtiva para as crianças. Dessa forma ao se trabalhar com as tecnologias na educação infantil abre-se um leque de conhecimentos que serão ampliados durante o percurso educacional.

Os avanços tecnológicos têm atingido e melhorado diversas áreas, destaque especial para o ramo educacional, que tem sido impactado positivamente. Tal fato ocorre devido à facilidade de obter informações com maior rapidez, o que aprimora e evolui o aprendizado de forma bastante inovadora.

Escolher por inserir ou não a tecnologia na sala de aula já não é uma opção, visto que ela faz parte da vida dos bebês e crianças no contexto extraclasse. Portanto, a sua aplicação em benefício do desenvolvimento educacional é vista como uma oportunidade excelente e necessária de permitir que a aula seja mais dinâmica e produtiva.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES USANDO A TECNOLOGIA



Fonte: Arquivo Pessoal. Vivências utilizando recursos midiáticos e tecnológicos- Data-show, projeção de imagem e faz de conta com elementos naturais (água, terra e ar). Educação infantil.

As imagens utilizadas neste artigo vêm de um projeto desenvolvido no ano de 2019, no centro de Educação infantil Jardim Camargo Velho da Prefeitura Municipal de São Paulo, localizado na zona leste da capital, as professoras da unidade junto com suas gestoras exploraram o uso e a qualificação dos espaços na educação infantil com os recursos midiáticos e tecnológicos em conjunto com outros elementos e materiais, possibilitando e potencializando a exploração, o faz-de-conta e inúmeras linguagens e interações juntamente com implementação do novo documento da rede, o currículo da cidade de São Paulo da educação infantil. Durante as formações nos grupos de estudos PEA (projeto especial de ação) realizados semanalmente uns dos apontamentos e dificuldades encontradas estavam na utilização dos equipamentos, como potencializá-los e organizá-los nos espaços?

*Na perspectiva das pedagogias participativas, as (os) professoras (es) pensam e organizam intencionalmente o espaço, a fim de qualificar as experiências de exploração e aprendizagens vividas por bebês e crianças. A organização dos espaços diz muito a respeito da Pedagogia e do Currículo que se pretende e se vive na instituição. Para promover rupturas e transformações nos espaços, nos tempos, nos materiais, nas interações e nas narrativas, é necessária uma gramática pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil.** – São Paulo: SME / COPED, 2019. Pág. 188 e 189.*

Para promover às rupturas e transformações dos espaços as educadoras se permitiram sair da sua zona de conforto e buscar através da escuta, curiosidade, insegurança e saberes das crianças quais as suas interações e interesses. Assim, munidas de alguns questionamentos sobre: como usar tais recursos de forma pedagógica e lúdica

em um mundo onde celulares, tablets, televisores e redes sociais permeiam de forma desregrada e tão precocemente o público infantil? Como possibilitar a escuta, protagonismo e autoria de nossos bebês e crianças aproximando as famílias desses momentos? Surge o projeto “**Brincando com luz e sombra: Criando enredos e narrativas infantis!**”, em que propuseram organizar experiências criando ambientes híbridos utilizando os recursos tecnológicos, midiáticos, materiais de largo alcance e elementos naturais como instrumentos de interação, investigação, pesquisa, aprendizado e desenvolvimento de nossas crianças e bebês.

“Os recursos midiáticos permitem potencializar descobertas e experiências, incentivando a ampliação dos mundos das crianças, assim como outras formas de olhar o mundo à sua volta. Por isso, não se trata de escolher a tecnologia e planejar a partir dela; trata-se de usar uma tecnologia para potencializar uma aprendizagem, ajudando a alcançar os objetivos propostos.” Currículo da cidade: Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019. Pág.122.

Segundo Moran (1997, p. 10): “A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, e o professor deve dominar as possibilidades de expressão para esta mídia”. Portanto, é fundamental que as tecnologias sejam incorporadas num curto espaço de tempo e a formação dos professores não deve ficar em descompasso com o avanço das tecnologias.

Com a evolução das tecnologias está havendo uma reestruturação em toda a sociedade com seus reflexos na educação. Por isso, é necessário repensar as formas de ensino e aprendizagem. Arroyo (2000) esclarece que as tecnologias podem transmitir competências e informações com maior rapidez e eficiência que o professor.

Percebe-se que estamos vivendo na era dos recursos midiáticos e tecnológicos, os quais são fundamentais no processo ensino aprendizagem e os professores devem ter uma visão mais ampla para introduzir esses recursos em seu cotidiano de maneira ativa, eficiente, que somem, contribuem e alcancem os objetivos esperados.



Fonte: Arquivo Pessoal. Vivências utilizando recursos midiáticos e tecnológicos- Luz e sombra. Educação infantil.

É evidente que algumas desvantagens existem como a falta de preparo dos próprios professores e a utilização excessiva das máquinas, que inevitavelmente se tornam mais atraentes para as crianças, que passam a rejeitar o ensino atual.

A sociedade mudou, mas a escola continua arcaica, varios pensadores, pesquisas apontando para a necessidade da reinvenção dos espaços escolares, principalmente quando falamos de educação infantil. Pensando nesse contexto a qualificação dos docentes frente às novas tecnologias e avanços devem priorizar formações, cursos, debates, quanto ao seu uso, objetivo, potencialidade e interações. Na educação infantil o papel do professor está na escuta, observações, intervenções, planejamentos e registros dos processos de desenvolvimento individual e coletivo dos bebês e crianças, saber utilizar os recursos midiáticos e tecnológicos é potencializar esse processo e rever suas próprias práticas através dos registros fotográficos, vídeos, áudios. A documentação pedagógica quando aliada aos recursos midiáticos e tecnológicos tende a somar, enriquecer e potencializar as ações, descobertas, desafios e desenvolvimentos ocorridos no processo ensino aprendizagem.

A TECNOLOGIA E SUA UTILIZAÇÃO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Os professores, fundamentalmente os que trabalham com a educação infantil precisam estar atentos a novas experiências e recursos que as tecnologias estão nos trazendo. Segundo Mamede-Neve & Duarte (2008, p. 778):

Deixando de professar a primazia do texto impresso como fonte exclusiva de conhecimentos válidos, os jovens de hoje vêm migrando do livro, jornal e revistas impressos para a internet, onde acreditam poder encontrar tudo de que necessitam para se manter informados e vinculados ao seu grupo, assim como para aprender.

Portanto, as tecnologias vêm fazendo parte da vida das pessoas, modificando seus costumes e a tendência é que venham a aumentar de maneira progressiva nos tornando cada vez mais dependentes do uso desses elementos, mas a escola tem o papel de potencializar essas interações, descobertas, uma vez que nem tudo que está na internet



Fonte: Arquivo Pessoal. Vivências utilizando recursos midiáticos a Tecnológicos- Pintura sobre Luz negra em plástico PVC- projeto luz e sombra. Educação infantil.

é verdade ou a única verdade, o pensamento crítico nos dias atuais se faz necessário e a instituição escolar por ser um espaço de convívio e interações aprimorando sua didática, escuta e ações quanto ao uso qualificado dos recursos midiáticos e tecnológicos.

O uso das tecnologias nas escolas de educação infantil pode tornar mais atraente para as crianças no processo ensino-aprendizagem, mas este é um novo desafio para a educação justamente porque essas tendências obrigam a escola reorganizar seu modelo de ensino. A escola tem a necessidade de buscar maneiras de fazer com que processo

educativo seja mais prazeroso e principalmente contextualizado. Cabe à escola despertar o desejo pelo saber e oportunizar experiências com o novo.

Como afirma Almeida (2000):

Nós, educadores, temos de nos preparar e preparar nossos alunos para enfrentar exigências desta nova tecnologia, e de todas que estão a sua volta – A TV, o vídeo, a telefonia celular. A informática aplicada à educação tem dimensões mais profundas que não aparecem a primeira vista. (ALMEIDA, 2000, p.78).

A sociedade está caracterizada pela diversidade de linguagens, na busca de tecnologias cada vez mais avançadas, e a inserção de práticas midiáticas de ensino que visam a melhorar a qualidade na educação, explorando a tecnologia a favor da educação.

Percebe-se que a informática como um recurso midiático contribui para a construção do conhecimento e amplia o desenvolvimento dos alunos no processo ensino aprendizagem.

Atualmente, diante das tecnologias apresentadas às crianças, o professor tem o papel de mediador nessa nova forma de ensino, dando o suporte necessário ao uso adequado e responsável dos recursos tecnológicos. Para que isso aconteça, o professor deve buscar, ainda em sua formação, se atualizar não só dentro de sua especialidade, mas também, dentro das tecnologias que possam auxiliar em suas práticas pedagógicas.

O intuito é que as crianças possam experimentar e vivenciar brincadeiras livres, dirigidas, de faz de conta, expressões e criações artísticas, através de vários instrumentos e recursos tecnológicos e midiáticos como: livro, lâmpada, lanterna, lupa, luz negra, caixa de luz, câmeras fotográficas e filmadora, celulares, aparelhos de som, microfones, instrumentos musicais e outros, sozinhos ou juntos com outros recursos como elementos da natureza e materiais de largo alcance. Partindo da experimentação por meios ativos e simbólicos permitindo as crianças ressignificarem e expressarem seus sentimentos e descobertas através das vivências e interações com sua cultura.

O projeto realizado no Centro de Educação Infantil Jardim Camargo Velho possibilitou a reflexão e a troca de experiência, permitindo enxergar que algumas inquietações também eram divididas por outros profissionais da educação, indo além do uso das mídias e tecnologias, como sua organização, significado e interações, apontando a necessidade das parcerias entre os educadores, gestores e familiares, levantando a importância sobre a troca de informações e vivências entre escola/escola, escola/família, desemparedando e ressignificando alguns conceitos.



Fonte: Arquivo Pessoal. Vivências utilizando recursos midiáticos e Tecnológicos- Retroprojeter Luz e sombra. Educação infantil.

Com a utilização das tecnologias na educação infantil, podem-se obter informações, fazendo assim, uma conexão com as crianças e professores, permitindo que o professor explore melhor o interesse, conectividade e desenvolvimento do conhecimento.

A escola é um ambiente privilegiado de interação social, mas este deve interligar-se aos demais espaços de conhecimento, incorporando as tecnologias, concedendo fazer as pontes entre conhecimentos e diversas formas de interações e aprendizagens se tornando um novo elemento e ambiente de cooperação e transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

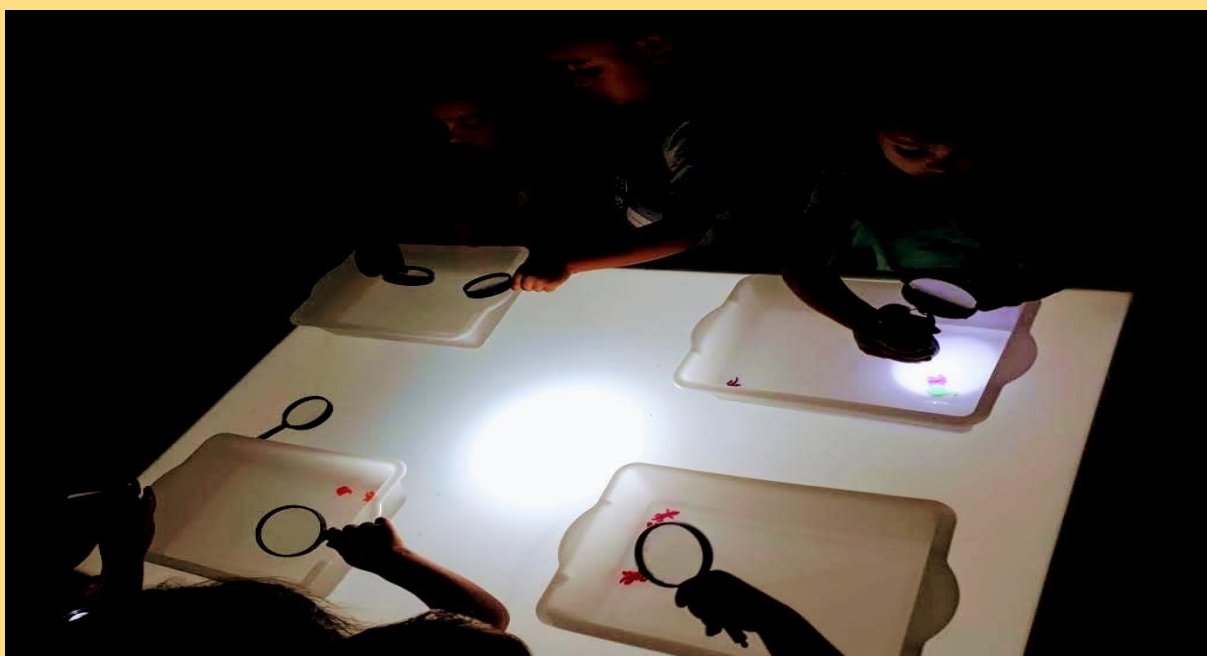
Os usos das tecnologias nas escolas de educação infantil vêm sendo um tema abordado com bastante intensidade. O professor de educação infantil deve ser capaz de reconhecer as diferentes maneiras de pensar e as curiosidades dos bebês e crianças, fazendo o uso das tecnologias para ampliar os conhecimentos prévios das crianças.

A importância de inserir as tecnologias em ambientes escolares de educação infantil é para gerar novos conhecimentos e pedagogicamente importantes que não se pode acontecer de outras formas.

Com o uso das tecnologias na educação infantil, novas formas de compreender, novas competências são exigidas, bem como novas formas de se realizar o trabalho pedagógico são necessárias.

As escolas e os professores sempre devem se manter atualizados em relação às tecnologias, que estão cada vez mais avançadas. Para que ocorra um processo de ensino-aprendizagem de forma significativa, os professores podem desenvolver os conteúdos de forma mais prazerosa, utilizando os recursos midiáticos e tecnológicos em e fora da sala de aula.

Conclui-se que o uso das tecnologias na educação infantil vem sendo cada vez mais abordado e que os professores necessitam interagir e acompanhar a evolução e desenvolvimento da sociedade incorporando em suas práticas ferramentas e recursos midiáticos de forma significativa para o processo ensino e aprendizagem de maneira prazerosa para os bebês e crianças, uma vez que somando ao brincar, imaginar e criar potencializam os tempos, espaços e o infantil e docente.



Fonte: Arquivo Pessoal. Vivências utilizando recursos midiáticos e Tecnológicos- Mesa de Luz e lupa. Investigação e observação. Educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- BRITO, G.S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. Curitiba: IBPEX, 2006.

KALINKE, Marco Aurélio. **Para não ser um Professor do Século Passado**. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo : EPU, 1986.

MAMEDE-Neves & DUARTE, M. A. C. Rosalia, **O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial p. 769-789, Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 18 de janeiro de 2020.

MANZO, A. J. **Manual para la preparación de monografías: una guía para presentar informes y tesis**. Buenos Aires: Humanistas, 1971.

MORAN, José Manuel. **Entrevista publicada no Guia para educação a distância 2015**. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/evolucao.pdf>. Acesso em 11 de janeiro de 2020.

MORAN, José Manuel. Atualização do texto **Tecnologias no Ensino e Aprendizagem Inovadoras do meu livro A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Papyrus, 5ª ed, cap. 4. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf. Acesso em 15 de janeiro de 2020.

MORAN, José Manuel. Publicado em YAEHASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf. Acesso em 12 de janeiro de 2020.

SACRISTAN, J. Gimeno; GOMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

TRUJILLO, F.A. **Metodologia da ciência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.

Currículo da cidade: Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019, p.122-188-189.

Projeto “**Brincando com luz e sombra: Criando enredos e narrativas infantis!**”, Centro de educação infantil Jardim Camargo Velho <https://photos.app.goo.gl/7Bn9ALR1CFpg3ZXWA>. Acesso em 28 de fevereiro de 2020.



A LEGISLAÇÃO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL



JOSÉ CARLOS DE ARAUJO SILVA

Graduação em Física pela Universidade de São Paulo (2006) E em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2009) Professor de Ensino Fundamental II - Matemática - na EMEF Érico Veríssimo e Professor de Educação Básica – Matemática - na E. E. Jornalista Carlos Frederico Werneck Lacerda.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar um breve histórico das legislações das línguas estrangeiras na educação básica brasileira, para isso realizamos um levantamento bibliográfico analisando as legislações vigentes nos períodos do Império, início da República e governo Vargas, bem como as leis de diretrizes de bases da educação atuais; Tal justifica vislumbra os acordos estabelecidos pelo MERCOSUL e suas implicações no sistema educacional brasileiro. Dessa forma, trataremos das legislações acerca do ensino de língua estrangeira no Brasil, verificando-a e contextualizando-a. De modo mais específico propõe-se analisar a legislação da língua espanhola no Brasil e seus impactos na educação brasileira. Por fim, elaboramos as considerações finais embasada no artigo.

Palavras-chave: Língua espanhola; Língua estrangeira; Legislações da língua estrangeira; Sistema educacional brasileiro.

INTRODUÇÃO

Atualmente no Brasil é comum o ensino da língua inglesa no ensino fundamental, o oferecimento da língua inglesa pode ser creditado à americanização de hábitos e costumes que presenciamos em nosso cotidiano no século passado, havendo ênfase ao ensino da língua inglesa no ensino básico. Referindo a língua espanhola, percebemos a falta de disposição política para a continuação de seu ensino, apesar de ser uma língua próxima da língua portuguesa brasileira, mas, com a efetivação da aliança chamada Mercado Comum do Sul, a língua espanhola passou a ser uma língua oficial no Brasil, dessa forma, sendo necessário seu ensino.

Analisaremos a legislação sobre a língua estrangeira e as formas que o governo brasileiro disponibiliza o seu ensino na educação básica, pretendendo uma sucinta contextualização do período histórico e a respectiva legislação brasileira sobre o ensino de língua estrangeira, expondo as relações do Brasil e do povo brasileiro com a língua estrangeira.

A metodologia utilizada é uma pesquisa bibliográfica, objetivando dar embasamento teórico ao trabalho. Assim, no desenvolvimento mostraremos a legislação em relação à língua estrangeira no Brasil, partindo da oficialização da língua portuguesa, dando ênfase ao ensino da língua estrangeira, abordaremos o período do império, início da república, governo Vargas as leis de diretrizes de bases da educação e a legislação sobre o ensino de língua espanhola no Brasil, enfocando o MERCOSUL e destacando as atuais necessidades.

Desejamos que este artigo possa colaborar com informações importantes, respondendo as questões sobre a legislações do ensino da língua estrangeira no Brasil, o ensino do espanhol como língua oficial no ensino básico brasileiro, o contexto que possibilita essa opção.

A LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

Na história da humanidade nota-se o interesse pela língua estrangeira, ao decorrer das civilizações houve o desejo de aprender idiomas estrangeiros, às vezes por questão de domínio, por serem dominados ou para uma relação entre povos. *“A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. O enunciado situa-se no cruzamento excepcionalmente importante de uma problemática.”* Bakhtin (1992, p.282).

As línguas estrangeiras no Brasil iniciam-se no período do império, e logicamente essa explanação iniciará após a lei elaborada pelo Marquês de Pombal proibindo o uso da língua geral e instituindo a língua portuguesa como língua oficial do Brasil. A discussão sobre a língua estrangeira não é um assunto recente no Brasil, temos a primeira escola de língua estrangeira no período imperial, meados do século XIX entrelaçadas por questões contemporâneas ligadas à elite portuguesa ou elite brasileira ligada a Portugal. Em 1808, à vinda de D. João VI contribuiu para o sistema de ensino público, sendo que a primeira escola de ensino de línguas estrangeiras surgiu no ano de 1837, o Colégio Pedro II, fundado em 2 de dezembro, e oficializado por Decreto Imperial em 20 de dezembro de 1837,

reconhecida como escola padrão até meados do século passado e servindo como parâmetro para criação de escolas privadas junto ao Ministério da Educação, nesta escola, além dos idiomas clássicos ensinavam obrigatoriamente o idioma francês, o idioma inglês e o idioma alemão, tendo o idioma italiano como facultativo.

Foi só muito lentamente, a princípio com a chegada da Família Real, em 1808, posteriormente com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e finalmente com a reforma de 1855, que o currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas um status pelo menos semelhante ao das línguas clássicas. Leffa (1999, p.3).

Após a reforma de Couto Ferraz (1855), a reforma de Marquês de Olinda (1857), vem a de Souza Ramos (1862), todas com poucas alterações buscando se adequar ao seu respectivo período. “[...] recebeu modificações substanciais tendentes a conformá-lo às exigências culturais e sociais do Brasil pré-republicano. [...]” Chagas (1979, p.105).

No período pré-republicano inicia-se uma redução gradual de horas no ensino de línguas estrangeiras, com as reformas de Paulinho de Sousa (1870), Cunha Figueiredo (1876), Leôncio de Carvalho (1878), Homem de Melo (1881). Benjamin Constant (1890). “Embora o número de línguas ensinadas tenha permanecido praticamente o mesmo, o número de horas dedicadas ao seu estudo foi gradualmente reduzido, chegando a pouco mais da metade no fim do império.” Leffa (1999, p.4).

No início da república, a reforma de Benjamin Constant (1890) pouco alterou, no aguardo pela Constituição de 1891, primeira do período republicano, que pouco tratou da educação por primar pela autonomia das unidades federativas. O ensino do idioma italiano a caráter facultativo foi suprimido em 1870, retornando ainda em caráter facultativo com a reforma de Fernando Lobo em 1892, e a carga horária de língua estrangeira é ampliada. Chagas (1979, p.105).

A elite composta de famílias ricas investia para educar seus filhos, enviando-os para estudar na Europa, valorizando padrões europeus, não havia investimento em educação pública, não havia interesse e, além disso, desprezavam as influências da cultura negra e indígena, ficando nítida a desigualdade social com a educação de língua estrangeira.

A segunda metade do século XIX marca em nossa vida, entre outras tendências dignas de estudo no sentido de procurarmos parecer o mais possível, nas cidades, europeus, o desprezo por árvores, plantas e frutas asiáticas e africanas aqui já aclimadas, das quais muitos brasileiros mais requintados foram se envergonhando. Freyre (2004, p.457).

No final do século XIX, influenciado pela Independência e Proclamação da República a elite cultural, buscou resgatar a consciência cultural do Brasil e procurou afirmar a língua portuguesa do Brasil como língua nacional, distanciando da língua portuguesa de Portugal.

É justamente nesse sentido que os jornais, que nesse momento se constituem enquanto órgãos estáveis e fixos, cumprirão um papel relevante. Ou seja, os grandes periódicos da época (e em especial a A Província de São Paulo) vão passar não só a veicular normas e valores

considerados “civilizados” como buscarão constituir-se e representar-se a si próprios como os legítimos locais da criação e reprodução das novas idéias da época. Schwarcz (1987, p.254).

Já no início do século XX, o país queria passar a ideia de que se modernizava, esforçando em passar uma imagem para os países europeus, de que era civilizado e uma grande nação latina, porém na prática era bem diferente.

Em 1900, na reforma Epitácio Pessoa a redução gradual do ensino de língua estrangeira é retomada, continuando a reduzir na reforma de Rivadávia Correia (1911). O grego foi suprimido na reforma de C. Maximiliano (1915). “[...] a partir de 1915, retirou-se o grego dentre as línguas antigas, a cujo ensino, cifrado agora ao latim, se houve por bem atribuir ora a metade (reformas Rivadávia e C. Maximiliano), [...]” Chagas (1979, p.105).

Na reforma do então ministro Francisco de Campos, em 1931, com o objetivo de resgatar o ensino de segundo grau que se encontrava em ruína, adotaram o sistema obrigatório com o regime seriado. As línguas modernas ocuparam destaque predominante sobre o idioma latim, continuando a obrigatoriedade do idioma francês e inglês e o idioma alemão sendo facultativo. O latim ficou com pouco mais que 3% e as línguas modernas totalizaram aproximadamente 10% de todo o currículo, considerando apenas o francês e inglês e o latim. Chagas (1979, p.110).

Nos conflitos do Governo Vargas, Após a primeira guerra mundial, e influenciada pelas revoluções ocorridas no mundo, é desencadeado um sentimento nacionalista obstruindo a possibilidade de consolidar o ensino de língua estrangeira, fato agravado em decorrência da má infraestrutura na locação dos imigrantes em nosso território. A imigração no Brasil ocorreu num período em que se tinha à ideia de universalização da educação, um sistema de educação para todos, inclusive para povos oriundos de outras nações, mas devido a precariedade do sistema de ensino, os imigrantes se organizaram na criação de escola de acordo com suas etnias, essas escolas mantiveram um bom relacionamento com o governo até a primeira guerra mundial, no decorrer da década de 20 há uma diminuição nas quantidades de escolas étnicas¹¹ nos grandes centros devido a concorrência com escolas públicas, construídas com a intenção de enfraquecê-las, no entanto, essas escolas étnicas expandiram até a década de 30. Sofrendo uma forte repressão durante o governo de Getúlio Vargas, em virtude do nacionalismo brasileiro, sendo fechadas e substituídas por escolas públicas que não atendiam a demanda plenamente, causando prejuízos educacionais aos colonos.

¹¹ Escolas étnicas eram escolas das colônias de imigrantes, que priorizavam manter o modelo de ensino semelhante aos dos seus países de origem, inclusive a língua materna.

Em breves comentários, expondo uma série de decretos relacionados com o ensino da língua estrangeira nesse período de forte repressão. Kreutz (2000, p.365):

- Decreto nº 20.833, de 21 de Dezembro de 1931 – *“Extingue cargos de professores no Colégio Pedro II e dispõe sobre o ensino de línguas vivas estrangeiras no mesmo Colégio.”* Esse decreto extingue cargos de professores catedráticos de francês, inglês e alemão do Colégio Pedro II.
- Decreto-Lei nº 389, de 25 de Abril de 1938 – *“Regula a Nacionalidade Brasileira (Alterado pela Redação do DEC. LEI N. 1.317/02.06.1939, já inserido no texto).”* Condiciona a concessão da nacionalidade brasileira ao conhecimento da língua portuguesa.
- Decreto-Lei nº 406, de 4 de Maio de 1938: – *“Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional.”* Condiciona os cargos de professores e diretores de escola a condição de ser brasileiro nato, e materiais escolares deveriam ser em língua portuguesa, proibição de circulação de material em língua estrangeira nas áreas rurais, vedado o ensino de línguas estrangeiras a menores de 14 anos, o ensino de história e geografia do Brasil obrigatório.
- Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938: – *“Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático.”* Estabelece que o Ministério da Educação supervisione os livros usados nas instituições de ensino.
- Decreto-Lei nº 1.545, de 25 de Agosto de 1939: – *“Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros.”* Estimula o patriotismo e a fiscalização do ensino e uso de línguas estrangeiras, em assembleias e em reuniões públicas; os secretários de educação eram instruídos a construir e manter escolas próximas as áreas de colonizações estrangeiras, as aulas de educação física em escolas étnicas deveriam ser ministradas por sargentos das Forças Armadas indicados pelo comandante militar da respectiva região, e aprofundamento do ensino de geografia e de história do Brasil.
- Decreto-Lei nº 2.072, de 8 de Março de 1940: – *“Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira.”* Criação da organização da Juventude Brasileira, obrigatórias em todas as escolas, à prática da educação física por crianças de 7 a 11 anos e jovens de 11 a 18 anos como forma de uniformização étnica.
- Decreto-Lei nº 3580, de 3 de Setembro de 1941: – *“Dispõe sobre a Comissão Nacional do Livro Didático e dá outras providências.”* Proibição da importação e

impressão de livros-texto de língua estrangeira para o uso em território nacional no ensino elementar.

AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES E A LÍNGUA ESTRANGEIRA

Em 1934, a constituição já indicava a necessidade de uma lei de diretrizes e bases da educação, mas, ainda não seria desta vez, e em 9 de abril de 1942, na reforma lei Gustavo Capanema, o Decreto-lei nº 4244/42 que se referia ao ensino secundário, fazendo referência explícita ao ensino de línguas, no capítulo II, oferecendo português, latim, grego, francês, inglês e espanhol. Em 1958, no Projeto lei 4606/58 equiparou o ensino da língua espanhola ao ensino da língua inglesa. Nas instruções expressas na Portaria Ministerial 114, de 29 de janeiro de 1943, as orientações didáticas foram relevantes, e apoiados pela maioria dos professores.

As Instruções de 1943 distinguem, para os idiomas vivos estrangeiros, objetivos instrumentais (ler, escrever, compreender o idioma oral e falar), educativos (“contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão”) e finalmente culturais: ministrar ao educando o “conhecimento da civilização estrangeira” e “a capacidade de compreender tradições e idéias de outros povos, inculcando-lhe noções da própria unidade do espírito humano”. Chagas (1979, p.117).

A influência americana foi intensificada após a introdução do cinema falado na década de 20, então se iniciou a troca da língua francesa pela língua inglesa dos Estados Unidos. As relações com os Estados Unidos foram estreitadas havendo forte cooperação em busca da consolidação da modernização, e ao mesmo tempo consolidava a língua inglesa em detrimento da língua francesa, e a música americana invade nosso cotidiano. Moura (1985, p.11).

Influenciando fortemente os treze anos de trâmite e debates da nossa primeira LDB, publicada em 20 de dezembro de 1961, no governo do presidente João Goulart, no seu texto incumbi os estados na escolha da inclusão da língua estrangeira, e retira o latim do currículo, diminui a carga horária da língua francesa, e a língua inglesa não sofre alterações. A retirada da obrigatoriedade da língua estrangeira no ensino médio e fundamental, deixando a cargo dos Conselhos Estaduais a opção de inclusão da mesma nos currículos das últimas 4 séries das 8 séries do ensino fundamental, dessa forma, colaborando e impulsionando a opção pelo inglês, colaborando com a expansão de cursos de inglês, prevalecendo-se do mito que não se ensina língua estrangeira nas escolas regulares. Esta LDB, não deixa claro sobre o ensino de línguas estrangeiras, as escolas escolhiam uma ou duas línguas estrangeiras dentre as disciplinas complementares indicadas pelos Conselhos de Educação dos Estados. Leffa (1999, p.9).

A Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, ratificou, aprofundou os danos e a intencionalidade da LDB de 1961 em relação ao estudo de línguas estrangeiras, reduzindo a duração e mudando a estrutura do ensino secundário, surgindo o primeiro grau com duração de 8 anos e segundo grau com duração de 3 anos, sendo o segundo grau com ênfase à formação profissionalizante, buscando reduzir o tempo para formação profissional, sacrificando o ensino de línguas, que seria dada como acréscimo na grade curricular e seria ofertada somente pela escola que oferecesse condições adequadas e eficazes para o ensino da mesma. Ao condicionar o ensino, distanciou a língua estrangeira da maioria das escolas públicas e de regiões longes de grandes centros. No entanto, a prática nos mostrou que o ensino de língua estrangeira foi reduzido ao ensino da língua inglesa, e com anseio popular, fato impulsionado pelo convênio de cooperação do Ministério da Educação e a agência United States Agency for International Development¹² (USAID), dessa forma, priorizando o ensino tecnicista¹³. Costa (1987, p.8-9).

O condicionamento das atividades pedagógicas a situações ocasionais de ordem estrutural e administrativa é evidenciado em várias oportunidades, sendo, mais nítidos em duas situações, a primeira quando exige o aproveitamento dos recursos, o significou que as escolas que tivessem professores efetivos de Inglês e Francês, em exercícios, a obrigatoriedade de dividir a carga horária destinada a uma disciplina para atender aos dois cargos, a segunda situação é quando retiram o status de “disciplina” do componente curricular Língua Estrangeira, transformando em “atividade”.

Fica claro, nestes dois exemplos: o primeiro pode ser interpretado como favorável às Línguas Estrangeiras, uma vez que se tornou obrigatória a sua proposição; o segundo vem em seu prejuízo, uma vez que a perda do caráter reprovatório de um componente curricular automaticamente diminui seu valor perante os alunos, e que o que menos importa à legislação é o lugar das Línguas Estrangeiras, na formação educacional dos indivíduos. Costa (1987, p.8-9).

A TERCEIRA LEI DE DIRETRIZES E BASES

Após anos de repressões, ditada por militares, em 5 de outubro de 1988 é promulgada uma nova constituição, e com este fato é contemplado a necessidade de uma nova LDB. A sétima constituição, uma tímida tentativa de construção de um Estado de bem-estar social, generalizado a população um leque mínimo de direitos sociais. Contemplava vários direitos

¹² A tradução United States Agency for International Development é Agência Norte-Americana para Desenvolvimento Internacional.

¹³ Ensino tecnicista é o ensino direcionado a formação de cidadãos para exercer funções nas indústrias, priorizando a formação técnica.

sociais, mas, os textos eram ambíguos, permitindo muitas interpretações, foi Caracterizada por Florestan Fernandes¹⁴ como a Constituição inacabada. Adrião e Oliveira (2001, p.8). Mediante a estas circunstâncias, foi elaborada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a nova LDB.

A LDB, cujos primeiros anteprojetos foram apresentados ainda em 1988, foi aprovada apenas em 1996. Se tomarmos as suas diferentes versões, é possível observar que o texto foi-se transformando. Paulatinamente, foram retiradas as formulações que aumentavam o controle social sobre a educação nacional, em particular as formulações mais democráticas e includentes, [...]. Adrião e Oliveira (2001, p.9).

Nesta nova LDB é restabelecida a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira a partir da quinta série do ensino fundamental. Conforme enunciado no § 5º do Art. 26 da Lei nº 9394, de 20/12/1996. *“Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.”*

No ensino médio é incluso o ensino obrigatório de uma língua estrangeira. Conforme enunciado do inciso III do Art. 36 da Lei nº 9394, de 20/12/1996. *“será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.”*

Parâmetros Curriculares Nacionais

No entanto, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na parte que se destina à língua estrangeira no ensino fundamental (terceiro e quarto ciclos), tende a privilegiar uma pequena parte da população, enunciando:

[...] o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes. PCN (1998, p.21)

Também não estimula o plurilinguismo, percebemos clara intenção de que o ensino seja oferecido para apenas uma língua por série, como vemos neste recorte de enunciado:

Outro pressuposto básico para a aprendizagem de uma língua estrangeira é a necessidade de garantir a continuidade e a sustentabilidade de seu ensino. Não há como propiciar avanços na aprendizagem de uma língua, propondo ao aluno a aprendizagem de espanhol na quinta série, de francês na sexta e sétima, e de inglês na oitava série. PCN (1998, p.20)

Pode-se verificar que a habilidade oral e da escrita da língua estrangeira fica para segundo plano, ignorando as tecnologias atuais, que permitem usar mais recursos didáticos

¹⁴ Florestan Fernandes (22/07/1920 – 10/08/1995) foi sociólogo e político brasileiro. Foi duas vezes deputado federal, sendo deputado na constituição de promulgada em 05/10/1988.

na intenção do ensino-aprendizagem. Adrião e Oliveira (2001, p.9). Percebe-se que não se dá a devida importância no ensino da língua estrangeira.

A LEGISLAÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA: BRASIL E O MERCOSUL

O tratado de Assunção de 26 de março de 1991 que deu início ao mercado comum do Sul, o conhecido MERCOSUL, não só mudou as relações econômicas, mas também gerou a valorização da língua espanhola com a chegada de empresas espanholas e livre trânsito entre os países do bloco comercial. Assim, os países assinaram protocolos firmando o compromisso e responsabilidade visando integração no sistema educacional, objetivando a incorporação regional à cultura das instituições e qualificações na formação de profissionais com o objetivo de garantir qualidade de aprendizagem.

O MERCOSUL iniciado, e com Lei nº 9394/96, que cita “*será incluída uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória, (...)*” LDB (1996, p.14), fatores que contribuem para o uso da língua espanhola, ainda assim, verificamos a demora com trâmites legais para estabelecer uma legislação exclusiva para a língua espanhola.

Enfim, no dia 5 de agosto de 2005 o Presidente da República despachou favoravelmente ao Projeto-Lei nº 3.987/00 (Lei Federal 11.161/05), aprovado no plenário na Câmara de Deputados no dia 7 de julho de 2005 e transformado Lei Federal 11.161/05, de autoria do Deputado Federal Átila Lira. Este projeto lei determina que as escolas públicas e privadas ofereçam o ensino de língua espanhola obrigatoriamente nos cursos de ensino médio em todo país. De acordo com o artigo 1º da Lei nº 11.161, o ensino de espanhol deverá ser implantado gradativamente nos currículos plenos do ensino médio, prazo a vencer no ano de 2010, em seu 1º parágrafo, dita que o processo de implantação do ensino de espanhol deverá estar concluído no prazo de cinco anos a partir da implantação da Lei. Ainda no art. 1º, fica estabelecido que a língua espanhola seja obrigatoriamente oferecida pelas escolas, mas, a matrícula facultativa para o aluno, objetivando que o aluno decida se deseja estudar essa língua estrangeira. Amaral e Mazzaro (2007, p.2).

O art. 2º determina que a oferta de espanhol pelas redes públicas deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos. Há preocupação positiva em não permitir que se ofereça o espanhol como uma matéria extraclasse. Seria essa diferenciação uma amostra de reconhecimento oficial da distinção da qualidade entre o ensino público e o privado? Também ocorre diferenciação nos artigos 3º e 4º, alegando que os sistemas públicos

deverão implantar Centros de Ensino de Língua Estrangeira com a oferta obrigatória do espanhol e, conforme este, a rede privada poderá fazê-lo por meio de aulas convencionais no horário normal ou por meio de matrícula em cursos e Centros de Estudos de Língua Moderna. Amaral e Mazzaro (2007, p.2).

Como se percebe o Brasil tem investido no campo de estudo da língua espanhola com a inclusão desse idioma nas escolas públicas, conforme Lei nº 11.161/2005. As instituições universitárias deverão colaborar ofertando cursos na formação de educadores. Essa lei integra o Brasil com os países da América latina e países Hispânicos, permitindo integração linguística, política, comerciais e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As legislações a respeito do ensino de língua estrangeira no Brasil tiveram um aspecto elitista, respaldado por uma elite que almejava a cultura europeia, esse momento reflete até os dias de hoje perante o povo, sendo comum ouvir no cotidiano de nossa sociedade frases de exaltação a língua estrangeira como se fosse chique ou bonito falar uma língua estrangeira vigente na ordem mundial, em outros momentos, serviu aos interesses políticos, sendo usada em um primeiro momento para controlar os povos oriundos de outras nações, evitando supostos levantes políticos internos, havendo a forte perseguição e proibição à fala e ao ensino de línguas estrangeiras, com uma tendência nacionalista, principalmente no período da segunda guerra mundial.

Em outro aspecto, pós-guerra mundial confirmando as influências trazidas de carona com a chegada do cinema no Brasil, acentuando a substituição da língua francesa pela língua inglesa, havendo uma americanização de hábitos impulsionados por uma forte tendência tecnicista e acordos de cooperação entre Brasil e Estados Unidos, dessa forma, na segunda metade do século passado o ensino acabou sendo resumido à língua inglesa. Recentemente, fazendo referência a língua espanhola, deve-se analisar a realidade contemporânea que nos mostra as questões no mundo dos negócios que não havendo credibilidade ocorre constrangimento pelo uso diferente da gramática vigente, assim, a oficialização e oferecimento do ensino da língua espanhola geram a oportunidade do uso correto. Podemos dizer que é um fato de inclusão, onde buscamos inserção do cidadão na sociedade utilizando a língua do meio que interagem. Observamos que o ensino da língua

espanhola não é recente no Brasil, e agora com a consolidação do MERCOSUL¹⁵, são retomadas as iniciativas para a integração linguística no processo político, econômico e social, além disso, com os avanços do mundo contemporâneo, torna-se necessário que o governo invista no ensino de línguas e no estudo da linguística, buscando amenizar os conflitos já existentes na área.

Concluimos que o ensino da língua estrangeira é necessário para a inclusão na vida social, principalmente no mercado de trabalho, uma vez que haja ensino das línguas oficiais, ou seja, da língua espanhola e portuguesa, reconhecendo a necessidade de dominá-la, tanto na fala quanto na gramática, assim, proporcione uma comunicação eficaz evitando maiores constrangimentos, e que em um processo evolutivo natural a língua espanhola seja empréstimo concreto.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Gestão Financiamento e Direito à Educação: Análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001.

AMARAL, Eduardo Tadeu Roque; MAZZARO, Daniel. *Repercussões da Lei nº 11.161/2005: reflexões sobre o ensino de espanhol no Brasil*. Uberaba, LL Journal, v. 2, p. 1, 2007

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CHAGAS, R.V.C. *Didática especial de línguas modernas*. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

COSTA, D. N. M. *Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau*. São Paulo: EPU/EDU, 1987.

¹⁵ MERCOSUL - Mercado Comum do Sul, O Mercosul foi criado a partir do Tratado de Assunção, assinado em 26 de março de 1991 pelos governos do Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. Porém atualmente, o Mercosul é regido com base no Protocolo de Ouro Preto, firmado em 17 de dezembro de 1994 e em vigor desde dezembro de 1995.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e Mucambos: Decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano*. 15 ed. São Paulo: Global, 2004.

_____. *Casa-grande & senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 49 ed. São Paulo: Global. 2004.

KREUTZ, L. *A educação de imigrantes no Brasil*. In: LOPES, E., FARIA FILHO, L.M., VEIGA, C. G., 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2000.

LEFFA, Vilson J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n. 4, 1999.

MOURA, G. *Tio Sam chega ao Brasil: a penetração cultural americana*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Retrato em branco e negro: Jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo: Companhia da Letras, 1987.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21 ed. São Paulo: Cortez. 2000.



SEXUALIDADE E SURDEZ: OPINIÃO DE PROFESSORES, PAIS, ESTUDANTES E FUNCIONÁRIOS EM UMA ESCOLA INCLUSIVA



JOSÉ GILTON PAZ LEITE

Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (2006); Especialista em Ensino de Filosofia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP (2011); Mestre em Filosofia pela Universidade São Judas Tadeu (2014); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Frei Damião e Diretor da Escola Estadual Irmã Charlita, em São Paulo/SP.

RESUMO

A sexualidade sempre se revelou enquanto tema complexo em toda a sociedade, pois existe uma espécie de incômodo ao se tratar a sexualidade como parte integrante, normal e necessária do universo humano. Estudar a sexualidade dentro de uma perspectiva inclusiva pode ainda se mostrar um desafio, quando vislumbramos a pluralidade nas manifestações e orientações que hoje se deflagram. Esta pesquisa teve por objetivo analisar as concepções sobre sexualidade e deficiência em agentes escolares, participantes, 2 estudantes ouvintes, 1 estudante com deficiência auditiva/surdez, 1 pai de estudante com surdez, 2 professores e 2 funcionários administrativos da escola. Para a coleta de dados utilizou-se de um questionário com questões abertas, cujas respostas foram organizadas em categorias temáticas. Os resultados discutem duas categorias: (a) concepção de sexualidade e deficiência e (b) educação sexual para pessoas com deficiência. Pode-se dizer que impera grande preconceito entre os agentes escolares e muitos mitos sobre a sexualidade atípica ainda retrata as crenças sociais sobre sexualidade e deficiência. Conclui-se que é preciso investir em formação para todos de modo que as pessoas com deficiência possam exercer o direito a sexualidade e a receber esclarecimentos em processos de educação sexual.

Palavras-chave: Sexualidade; Surdez; Deficiência; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Ao discutirmos o legado humano, nos deparamos com a sua imensa complexidade. Qualquer tentativa de restringir essa característica fundamental dos seres humanos implica numa atitude restritiva e tolhedora, que compromete banalizar a riqueza que lhes compete.

À luz dessa complexidade, os seres humanos, em sua diversidade, revelam-se como seres sexuados. Possuem um corpo que cresce, que se desenvolve, que sente necessidades e responde a necessidade de dar e de receber prazer. Os homens e mulheres são eróticos. Possuem sonhos, fantasias e necessidades que se enveredam pelo campo sexual que, por sua vez, mostra-se um imenso universo, em sua amplitude.

A sexualidade ainda permanece como quesito enigmático para muitas pessoas que, não poucas vezes, ainda a reduzem como o simples contato genital. Muitos foram os estudiosos, pensadores e pesquisadores que se debruçaram na pesquisa deste universo, sendo Freud, considerado por vários destes, o autor primordial que versa sobre a sexualidade.

De acordo com Roudinesco (1998), todos os cientistas do século XIX vislumbravam a questão da sexualidade como fator determinante e fundamental da atividade humana. Eram estes que faziam dela, a sexualidade, a causa primária da gênese e dos mais variados sintomas neuróticos. Sigmund Freud, embebido das mesmas interrogações de seus contemporâneos, buscou uma nova conceituação de sexualidade, estendendo-a para uma disposição psíquica universal, extirpando-a de sua mera condição biológica, anatômica e genital, para concebê-la enquanto a própria essência da atividade humana. É digno de nota que a clássica doutrina freudiana acerca da sexualidade foi criticada em todos os países e rechaçada por vários intelectuais da época. Contudo, não se pode negar o imenso contributo freudiano para os que, depois dele, ousaram na interpretação, aperfeiçoamento e reformulação de sua teoria.

Segundo Maia (2010), a sexualidade humana comporta uma complexidade que, como dissemos, tem sido estudada por vários pesquisadores, das mais diversas abordagens teóricas. Predomina, contudo, a ideia de que a sexualidade necessita ser analisada dentro de uma perspectiva que ultrapasse, valendo-se de sua raiz histórica e, portanto, cultural, a ideia tolhedora e tendenciosa de restrição única e exclusiva ao sexo.

O conceito de sexualidade é, portanto, um conceito abrangente, pois além da necessidade considerar o modo como culturalmente se percebe e vive as práticas sexuais e suas representações, também é importante lembrar que ela se configura no indivíduo erotizado a partir de uma predisposição difusa e polimorfa que se amolda segundo as experiências individuais do

sujeito, mediadas por valores, ideais e modelos culturais. (MAIA, 2010, s/p).

Neste sentido, podemos afirmar que, a partir dos estudos e considerações de Freud, a sexualidade não mais deve ser confundida com o mero sexo ou genitalismo, qual seja, o uso ou abuso dos órgãos genitais, reduzindo a riqueza e amplitude da sexualidade ao mero prazer genital, seja pelo encontro do pênis com a vagina ou com o ânus, sendo, ainda assim, esta apenas um dos incontáveis elementos presentes na sua amplitude. A sexualidade, portanto, abarca a totalidade humana, desde o nascimento do indivíduo até o seu perecimento.

Levando-se em consideração o reconhecimento da dignidade das pessoas com deficiência, seja esta qual for, faz-se imprescindível uma discussão sobre o direito dessas pessoas exercerem e praticarem a sua sexualidade, sem qualquer tipo de constrangimento ou comiseração. O erotismo é próprio de todos os seres humanos que, libertos dos ditames ideológicos e/ou sociais, aceitam-se e reconhecem-se como seres plenos de desejo, de relações e de prazer.

Esta pesquisa se justifica diante da necessidade de se intensificar uma discussão sobre a necessidade de se considerar a sexualidade, dentro de uma proposta inclusiva. Espera-se com os resultados ressaltar aspectos em que todos os envolvidos possam identificar e perceber a beleza da vivência da sexualidade, que estende numa perspectiva solidária e recíproca, dando espaço para todas pessoas, inclusive as com deficiência(s), se manifestarem e se respeitarem, sem qualquer tipo de reprimendas, doutrinação ou comiseração.

SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIAS

Infelizmente, diante de tantas informações que o hodierno nos apresenta, os avanços no assunto da sexualidade não são tão precisos assim. No que diz respeito aos seres humanos com deficiência, o erotismo parece não ser reconhecido como característica inerente que lhes são devidos. Muitos são aqueles que ao contemplarem a realidade da pessoa com deficiência, seja ele qual for, emitem um sinal de lamento ou piedade. Segundo Certeza (2013), quando uma pessoa com deficiência afirma que mantém uma vida sexual ativa, algumas pessoas, em geral, podem reagir com desconfiança ou pena. Primeiro, por desconfiar que alguém possa se sentir atraído por uma pessoa com deficiência: é mais provável, portanto, que esteja se aproveitando ou obtendo alguma vantagem. Segundo, por supor que ela esteja fantasiando ou mentindo. Esta autora chega a lamentar pelas

evidentes manifestações de preconceito diante de questões que podem acometer a vida de quaisquer pessoas.

Quase sempre os seres humanos buscam amparo nas concepções de certo ou errado que a sociedade os impõe. Para esta, a sexualidade se expressa nos moldes de um corpo perfeito, simétrico e esbelto. Aquilo que escape ao ditame traçado pelo social, é deficiente. Em outras palavras, aquilo que foge à regra da perfeição e da simetria é visto como imperfeito, incapaz e, portanto, deficiente. (BAUMAN (2007), CHAUÍ (1984); ARDUINI (2009), CERTEZA (2013)). Importante, contudo, é ressaltar que os seres humanos, indistintamente, são possuidores de sexualidade e que a mesma, ao contrário de seu legado histórico e cultural, não significa necessariamente perigo, afronta ou ameaça à sociedade. Assim, as pessoas com deficiência, a despeito de suas limitações ou entraves, também devem reivindicar o seu direito de vivenciar uma sexualidade irrestrita, plena e legítima.

Destarte, à luz da amplitude que o termo requer, a sexualidade é algo que deve ir além do limitado aspecto biológico sexual. Num termo, trata-se de algo que transcende a posse de um corpo meramente desenvolvido ou em desenvolvimento. É algo que implica em envolvimento afetivo, tomando ciência de si e dos outros que fazem parte do seu convívio. Envolve, portanto, a autoestima que, por sua vez, está em perfeita consonância com a sexualidade.

Independentemente da condição humana, a sexualidade não só se desenvolve no corpo material. Ela também se expressa no chamado “campo simbólico”, que implica na imagem que os seres humanos possuem de si, ou seja, a visão interna que se possui do corpo e das fantasias que se tem na imaginação, que não poucas vezes se mostra fértil, dentro de cada um. É importante se conhecer, conhecer os desejos e aspirações que lhe permeiam. Faz-se importante levar em consideração as experiências diversas, sejam elas físicas, psicológicas e emocionais, tanto reais quanto imaginárias, podendo ajudar cada pessoa no processo de autodescoberta e no potencial que abriga dentro de si. Reconhecer-se como ser humano em processo, independente das limitações que lhe acometem, identificando as potencialidades que lhe são peculiares, pode ser um bom começo no desenvolvimento de uma autoestima que seja capaz de abandonar padrões, com vistas na recriação de uma sociedade menos injusta, hipócrita e tendenciosa.

Ainda que faça parte do universo da sexualidade as funções genitais e reprodutivas, reduzi-las a este mero contexto consiste em reduzi-la em sua originalidade, riqueza e amplitude. Segundo Chauí (1984), é isso que a sociedade hodierna preconiza: a redução do valor e da complexidade da sexualidade ao fenômeno exclusivamente genital. Os

sentimentos, neste contexto, são questões preteridas, relegadas a um segundo plano. Nos ditames sociais vigentes, sexy é a simetria corporal perfeita, saudável é aquele que possui os pré-requisitos postulados pela mídia e todo aquele que fugir da tirania imposta pela ideologia perversa do hoje, é encaixado como dispensável, retrógrado ou *demodê*.

Segundo Certeza (2013), não são poucas as pessoas que atestam que a beleza física, os contornos corporais e a vigorexia são, em nossa sociedade, muito valorizados, ao ponto de serem defendidas pela mídia, dando-nos, de certa forma, um estímulo para o fomentar da crença de que a sexualidade se reduz, tão somente, ao aspecto físico. Sob este ponto de vista, as pessoas com deficiência seriam, portanto, aquelas que estariam à margem do cultuado, do valorizado e do exigido pela sociedade. É como se fossem assexuadas e, conseqüentemente, doentes, ao ponto de não poderem manifestar o erotismo que lhes é peculiar.

Existem diferentes concepções sociais sobre a deficiência, sobre sexualidade e sobre a sexualidade das pessoas com deficiência. Da repulsa à piedade, as pessoas com deficiência oferecem, na concepção de alguns, uma ideia completamente equivocada de sexualidade: elas são idealizadas erroneamente como seres inativos, incapazes e inferiores, dignos, portanto, de compaixão. Isso reforça o mito de que a sexualidade das pessoas com deficiência é, necessariamente, problemática e, conseqüentemente, doentia.

Maia e Ribeiro (2010) ressaltam sobre os mitos que embasam a relação da sexualidade e deficiência propagando, erroneamente, uma ideia de que as pessoas com deficiências são incapazes de se relacionar, de ter vida sexual ativa e de formar família, alimentando situações de discriminação e preconceito.

Segundo Certeza (2013, s/p),

Estudos apontam que em pleno século XXI, ainda acredita-se que a mulher e o homem com deficiência não têm sexualidade. Eles tendem a serem vistos de forma infantilizada, a serem protegidos e cuidados (...) São muitos os equívocos que precisam ser desfeitos". (...) "é importante levar esta informação às pessoas, pois quem nunca teve a oportunidade de conviver com uma mulher ou homem com deficiência, provavelmente carrega estes falsos conceitos consigo.

As próprias pessoas com deficiência também necessitam reconhecer a sua sexualidade, pois podem incorporar os preconceitos sociais.

Acerca da vivência da sexualidade das pessoas surdas, Lebedeff nos instiga à reflexão. O que as distingue dos demais seres humanos ouvintes? O fato das mesmas terem a deficiência auditiva não as impede de sentirem, expressarem e experimentarem o desejo. O fato de serem pessoas que não possuem a plena capacidade auditiva em relação à maioria, não as tolhe de reconhecerem em si o potencial erótico que lhes é peculiar.

Dessa maneira, no que diz respeito à sexualidade das pessoas com deficiência, convém não estender para a sexualidade o desvio que os mesmos possuem em relação à normatização social, ou seja, à ideia de perfeição/imperfeição que a sociedade impõe a todos. (LEBEDEFF, s/d)

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A pesquisa foi desenvolvida tendo como campo uma escola da Rede Pública de Ensino Estadual, localizada na zona periférica da Grande São Paulo. A Diretoria de Ensino que acompanha essa Escola é a de Osasco que, na época de 2016, possuía em sua circunscrição cerca de 52 outras escolas, incluindo algumas com o modelo de ensino integral.

A Escola Estadual escolhida atende, aproximadamente, 1.700 alunos nos três turnos de funcionamento. São cerca de 1000 alunos cursando o Ensino Fundamental e 700 estudando no ensino médio. A pesquisa nesta unidade escolar foi realizada com o aval dos gestores. Na escola pesquisada não existem turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A unidade escolar também não conta com Sala de Recursos e não possui professor com conhecimento de LIBRAS. Dos quatro alunos com deficiência auditiva/surdez, apenas um possui surdez severa, enquanto que dos outros três, dois utilizam aparelhos auditivos e apenas um não conta com esse recurso. Três deles estudam no ensino fundamental regular e o outro, no ensino médio.

Esta pesquisa esteve vinculada ao Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva intitulada “Rede de educação inclusiva: Formação de Professores nos âmbitos de Pesquisa, Ensino e Extensão”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE), da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), UNESP, campus de Presidente Prudente, SP, sob o nº 26341614.3.0000.5402, cujo parecer nº 173.558 é datado de 07 de dezembro de 2012.

PARTICIPANTES CONTEMPLADOS

Participaram da pesquisa 2 alunos ouvintes, 1 aluno com deficiência auditiva, 1 pai de aluno com surdez, 2 professores, um de educação física e outro de língua portuguesa, e 3 funcionários administrativos da escola, sendo um inspetor, uma cozinheira e o outro, integrante do grupo gestor. Curiosamente, dos quatro alunos surdos matriculados na escola, apenas um aceitou participar da pesquisa. Eles, apesar de terem a mesma realidade, qual seja, a deficiência auditiva, não possuem vínculos de amizade. Apenas dois

estudam no mesmo turno, sendo que em salas diferentes. Os outros dois frequentam a escola em horários distintos.

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA E SELEÇÃO DE DADOS

Para a coleta de dados utilizou-se de um questionário. Tal questionário foi elaborado pelo pesquisador. O questionário foi composto por cinco questões abertas.

A coleta ocorreu com uma amostra de conveniência, sendo que o pesquisador convidava o participante, entregava o questionário e aguardava o preenchimento.

As respostas foram registradas e transcritas em Word. Os dados serão analisados qualitativamente, elaborando-se categorias temáticas relacionadas com a fundamentação teórica da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Concepção de Sexualidade e Deficiência

A concepção sobre sexualidade da pessoa com deficiência é considerada normal para o diretor, para o pai do estudante surdo e “bom” para um estudante.

Normal. Ela pode transar como qualquer outra pessoa normal. (Diretor)

Meu filho tem uma sexualidade normal. Não gosta de falar sobre sexo, mas sei que tem ereções por ser jovem e gosta de buscar perfis de mulheres na internet. (Pai)

Sexo bom é. (aluno 2)

No entanto, notamos ainda uma concepção de uma sexualidade atípica e doente no discurso dos professores, inclusive com ideias de repressão e controle da natalidade. O inspetor demonstra piedade e a cozinheira acredita na assexualidade. Até mesmo os estudantes relatam a ideia de falta de desejo, seja pela deficiência ou no caso do aluno surdo, pelo uso de medicamentos. Essas falas mostram que os mitos sobre a sexualidade de pessoas com deficiências, apontados por Maia e Ribeiro (2010) ainda, infelizmente, persistem:

A sexualidade da pessoa deficiente deve ser contida. Pessoas deficientes não podem reproduzir e se isto acontecer, gerarão outros deficientes. (Professor de Língua Portuguesa)

É uma sexualidade doente. O deficiente, infelizmente, é doente e isso se expressa na sexualidade doentia. (Professor de Educação Física)

Elas se masturbam? Acho que não. (Cozinheira)

Solitária. O deficiente é alguém sem eficiência. Desperta compaixão, mas vieram com uma missão que precisa ser cumprida. (Inspetor)

Os deficientes tomam remédio para não sentirem desejo. (Aluno ouvinte)

Nunca pensei sobre isso, mas acho que a pessoa deficiente não sente desejo (Aluna).

As pessoas com deficiência têm o direito a exercer sua sexualidade, namorando, casando, tendo relações sexuais e filhos (MAIA, 2006). Neste grupo de participantes o diretor, o pai de um surdo, a cozinheira e o estudante surdo acreditam nessa possibilidade. No entanto o diretor aponta que eles teriam muitas dificuldades, a cozinheira de que apesar de poderem, ninguém ia querer e os filhos seriam igualmente pessoas com deficiência. O inspetor comenta que até sabe de casamentos, mas entre pessoas com deficiência e não com pessoas que não tenham deficiência e ainda assim, não conhece casos de reprodução. O estudante surdo foi o único que afirma que há essa possibilidade expressando seu desejo pessoal de uma namorada e filhos.

Sim, pode. Ter filho é mais difícil. O deficiente as vezes precisa de muita ajuda. Quem vai cuidar da sua gravidez e da vida do filho? É bem difícil. (Diretor)

Sim, pode. Não é tão comum, mas conheço pessoas surdas que namoram, que vão casar e transam normalmente. (Pai de surdo)

Poder, pode. Só não sei quem vai querer. Ter filho doente? É melhor não engravidar. (Cozinheira)

Somente se a missão do deficiente for essa. Nunca vi um deficiente ter filho. Alguns casam, mas casa deficiente com deficiente. É difícil alguém aceitar casar com um deficiente. (Inspetor)

Quero ela; namorada e filho meu. (Aluno surdo)

Já entre os demais, a crença é a de que eles não teriam essa possibilidade de expressão afetiva e sexual. Os dois professores acreditam que isso não seria possível nem desejável, pois só aumentaria o problema. Os alunos também acreditam que ninguém gostaria de ter relacionamento amoroso com uma pessoa com deficiência.

Jamais. Quem vai cuidar do casal deficiente? Como é que eles vão transar? Desde quando um deficiente pode ter filho? Isso não é para qualquer um. (Professor de Língua Portuguesa)

Não pode. O deficiente precisa de tratamento. Transar e ter filhos só amplia o problema. (Professor de Educação Física)

Não namoram, pois tomam remédio para não transarem. Nunca vi um deficiente casado e se tiver, pode ser por interesse. Não por amor. (Aluno ouvinte)

Quem vai namorar um doente? Só se for doente também. (Aluna ouvinte)

Quando questionados se namorariam uma pessoa com deficiência, o estudante surdo afirma que “sim” e o pai dele que “talvez, se eu amasse bastante”. Todos os demais responderam que “não”. Isso sugere que a possibilidade e desejo de relacionamento amoroso e sexual com alguém com deficiência é plausível na família e na própria pessoa com deficiência que reconhece seus desejos e podem ser reconhecidos como seres sexuados. Os demais, que convivem com essa pessoa no ambiente escolar, consideram que eles não seriam desejáveis ou, ainda, assumem o próprio preconceito de excluírem essas pessoas das possibilidades eróticas humanas.

EDUCAÇÃO SEXUAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Entre os participantes, o discurso é que, para eles, não seria possível, necessário ou importante o esclarecimento sobre sexualidade com eles, ou seja, o diálogo sobre isso parece não existir no espaço da escola. O diretor afirma que, com o estudante com deficiência, ele não conversa sobre sexualidade porque isso seria um assunto da família. O professor de Língua Portuguesa não conversa porque acredita que isso seria função do professor de Biologia. O outro professor, de Educação Física diz que não entende bem seu aluno surdo e acha esse assunto complicado para ser abordado na escola. A educação sexual na escola, apesar de ser algo recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), ainda é uma realidade difícil de ser assumida entre os professores que têm dificuldades para essa tarefa (MAIA, 2010).

Não. Existe um aluno, na escola, que é deficiente. Mas lá não conversamos sobre sexualidade. Isso é assunto para dentro de casa, com os pais. (Diretor)

Tenho um aluno deficiente, mas ele é legal, comportado. Não sou professor de ciências. (Professor de Língua Portuguesa)

Dou aula para um. Não consigo muito entendê-lo. Sexo é um assunto complicado para a sala de aula. (Professor de Educação Física)

Já o pai do estudante surdo diz que o filho é reservado, mas que acredita que ele conversa sobre isso com os amigos e o estudante surdo afirma isso, comentando inclusive sobre um “sex shop”.

Meu filho é deficiente. Ele é bastante reservado sobre essa questão, mas acho que conversa com seus amigos sobre isso. (Pai de estudante surdo)

Amigos meu tem shopp sexo tem La (estudante surdo)

Outros participantes não conversam sobre sexualidade com uma pessoa com deficiência pelo fato de não as conhecerem ou porque sentem piedade delas:

Não conheço nenhum. Só de vista. (Aluno ouvinte)

Não [conheço]. Graças a Deus, lá em casa são todos normais. (Cozinheira)

Tem um na sala e lá na rua. Somos apenas colegas. Tenho pena deles e não converso com nenhum. Falo de sexo somente com as amigas. (Aluna ouvinte)

Gostaria de saber o que eles pensam. Não sou amiga de nenhum. Conheço alguns apenas de vista e tenho dó. Sexo não foi feito para eles. (Inspetor)

Ainda sobre a educação sexual na escola, pensando em discussões sobre sexualidade que visam esclarecer as dúvidas dos estudantes com deficiência ou não, o diretor afirma que não há, pois muitos familiares são religiosos e ele acredita ser função dos pais. Os professores acham que até existe, mas superficialmente, com conteúdo biológico e sem formação do professor para fazê-lo.

Optamos por deixar esse assunto com os pais. Existem muitos evangélicos, cristãos e religiosos que não se sentem muito à vontade com o assunto. (Diretor)

Muito por cima. É preciso uma formação maior. (Professor de Língua Portuguesa)

Superficialmente, como o aparelho reprodutor masculino e feminino. (Professor de Educação Física)

Acho que sim, mas meu filho não comenta nada. (Pai de surdo)

Outros participantes acreditam que o diálogo entre os estudantes existe, mas não seria algo formalizado como projeto ou aula com algum professor. O estudante surdo respondeu “ouvir não bem”, mas essa resposta é difícil de compreensão e análise no contexto da questão.

Converso com os amigos, mas os professores não falam nada. (Aluno ouvinte)

Acho que sim. Os alunos gostam do assunto. (Aluna ouvinte)

Tem sim. Os alunos sabem mais que os professores. Podes crer. (Cozinheira)

Acho que sim. (Inspetor)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho comprovou que discutir a temática da sexualidade não é uma tarefa simples. Impregnada de pré-conceitos, a sexualidade ainda permanece como um tabu nos dias atuais. Infelizmente, faz-se notória a constatação de que a sexualidade parece ser algo que se reduz ao aspecto meramente biológico, onde as discussões e o ensino reduzem-se ao aspecto meramente genital, não cedendo espaço para algo que transcende o fisiológico e abarca o desejo.

Torna-se importante uma discussão mais ampla de sexualidade, com o intuito de se educar a juventude para o esclarecimento de informações nem sempre adequadas, mas constantemente disseminadas, comprometendo o esclarecimento dos jovens. Ainda que o sexo seja, para alguns, assunto recorrente nos mais diversos points joviais, pouco se discute e se forma para uma vivência plena e harmônica do homem para com esta parte integrante de si.

Infelizmente, não são poucas as pessoas que encontram dificuldades para uma discussão profícua sobre sexualidade. Problemas maiores são encontrados quando se delimita tal assunto para o universo das pessoas com deficiência. Dentre as muitas opiniões, elencamos algumas: são aqueles que não devem vivenciar a sua sexualidade porque são defeituosos, o sexo não foi feito para o deficiente pois haveria o risco de se propagar a anormalidade, os deficientes devem ser contidos, enfim, muitos são os equívocos difundidos nos mais diversos grupos sociais, dificultando uma eficaz reflexão acerca do direito que as pessoas com deficiência possuem de vivenciar a sexualidade, dando e sentindo prazer.

Constatamos que ainda existe, na sociedade, um discurso preconceituoso acerca da sexualidade. O caso ainda se revela delicado quando identificamos na fala dos educadores pontos de vista rasos, de intolerância e consideráveis equívocos, sobretudo quando se concebe as pessoas com deficiência como seres assexuados ou destituídos do direito de vivenciarem, de forma satisfatória e eficaz, a sua sexualidade. Tal postura de indulgência, como se fossem seres incapazes ou inválidos, compromete cabalmente a reformulação de valores fundamentais para o resgate da dignidade das pessoas com deficiência.

Faz-se imperativo um investimento educacional, para que todos os envolvidos no contexto social possam rever suas posturas, confrontar suas ideias e, quiçá, quebrar os paradigmas excludentes, latentes na realidade que nos acomete.

REFERÊNCIAS

ARDUINI, Juvenal. *Antropologia: ousar para reinventar a humanidade*. São Paulo: Paulus, 2009.

BAUMAN, Z. *Tempos líquidos*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007

CERTEZA, L. M. *A sexualidade da pessoa com deficiência*. Memorial da Inclusão de São Paulo. USP, 2013. Disponível em http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/ebook/Textos/Leandra_Migotto_Certeza.pdf . Acesso em 09/02/2020.

CHAUÍ, M. *Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FREUD, S. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Trad. Paulo Dias Corrêa. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

LEBEDEFF, T. B. *Surdez e sexualidade: uma discussão sobre a necessidade de empoderamento linguístico e acesso à informação*. S/D

MAIA, A. C. B. *Sexualidade e Deficiências*. São Paulo: Ed UNESP, 2006.

_____. *Conceito amplo de sexualidade*. Psicopedagogia online, 2010. Disponível em http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1303#.Vwk4TtQrKM8. Acesso em 09/02/2020.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. *Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiência*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.16, n.2, p.159-176, Mai.-Ago., 2010.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Trad. Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

APÊNDICE

Modelo do questionário utilizado

Participante:

Gênero () masculino () feminino

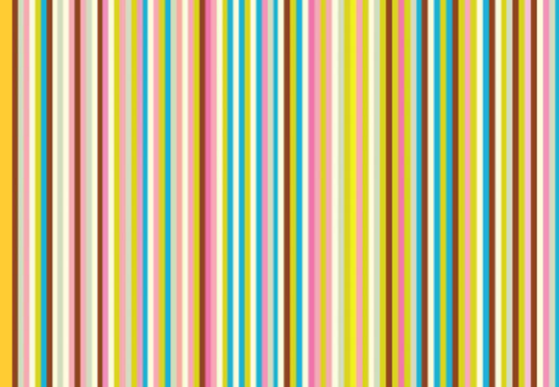
Idade:

Função na escola:

1. Como você enxerga a sexualidade da pessoa com deficiência?
2. Você acha que a pessoa com deficiência pode namorar, transar, casar e ter filhos?
3. Você convive com alguma pessoa com deficiência? Tem amigos que possuem alguma deficiência? Conversam sobre sexualidade?
4. Você namoraria uma pessoa com deficiência?
5. Existem discussões sobre sexualidade na escola, que visam esclarecer as dúvidas dos alunos que lá estudam?



AVALIAÇÃO COLABORATIVA NA PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO



JOSÉ VICTOR BARBOSA JARDIM CASTRO

Graduação em Matemática (licenciatura) pelo Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (2014); Graduação em Educomunicação (licenciatura) pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (2019); Professor de Ensino Fundamental II - Matemática - na EMEF Profº Roberto Patricio.

RESUMO

Este trabalho estuda a avaliação colaborativa na perspectiva da Educomunicação. Em primeiro momento trata dos fundamentos da área da Educomunicação, além de abordar o contexto tecnológico atual pelas ideias de Sociedade em Rede de Manuel Castells. Depois, há um contato sucinto com a área de pesquisa de Avaliação da aprendizagem por três autores: Jussara Hoffmann, Cipriano Luckesi e José Romão. Por fim, há a descrição de uma experiência de avaliação colaborativa vivenciada no curso de licenciatura em Educomunicação e uma proposta aplicada em uma escola da rede municipal da cidade de São Paulo.

Palavras-chave: Avaliação. Educomunicação. Colaboração.

INTRODUÇÃO: O QUE É EDUCOMUNICAÇÃO?

No livro “Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação”, o professor Doutor Ismar de Oliveira Soares define a Educomunicação como “conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos” (SOARES, p. 44, 2011). Entende-se por ecossistema comunicativo como “um sistema complexo, dinâmico e aberto, conformato como um espaço de convivência e de ação comunicativa integrada” (SOARES, p. 44, 2011).

A relação da Educação e a Comunicação foi objeto de estudo de diversos autores nos últimos anos, antes mesmo da utilização do termo “Educomunicação”. Um desses estudos foi realizado por Mario Kaplún (1923-1998) - professor, jornalista e radialista argentino.

No texto originalmente publicado como “Una pedagogía de la comunicación” (2002), Kaplún faz uma análise da pedagogia criada por Célestin Freinet na década de 1920. Para Kaplún, Freinet pode ser considerado um precursor na relação educação e comunicação.

No ano de 1924, em uma aldeia dos Alpes Marítimos, chamada Bar-sur-Loup, no sul da França, o jovem professor Célestin Freinet se vê diante de três problemas:

1. Necessidade de mudança do sistema educacional vigente até então. “Ensino decorado, mecânico, repressivo, divorciado da vida, que deixa as crianças em uma atitude passiva e amorfa.” (KAPLÚN, p. 61, 2010).
2. A escola que trabalhava contava com apenas duas salas de aula e dois únicos professores para todos os graus escolares. “Como multiplicar-se e atender todos ao mesmo tempo?” (KAPLÚN, p. 61, 2010).
3. Freinet tinha uma saúde precária. “Soldado na Primeira Guerra Mundial, [Freinet] foi ferido no pulmão. Suas dificuldades respiratórias e vocais não lhe permitiam dar aulas como os outros professores. Depois de meia hora de esforço, dando aula, tinha que sair correndo da sala porque lhe faltava a respiração e os acessos de tosse eram constantes.” (KAPLÚN, p. 62, 2010).

Segundo Kaplún, Freinet buscou alguma solução para essas dificuldades, inclusive com metodologias “progressistas” da época, mas não teve sucesso. Encontrou uma solução ao ver uma imprensa manual (mini-imprensa) em um catálogo de vendas.

Freinet implementou o “jornal escolar” como eixo central do processo educativo, ou seja, ele transformou a sala de aula na redação do jornal, além de oficina de composição e impressão.

O caderno escolar individual foi abolido. Tudo o que as crianças aprendiam, tudo o que pesquisavam, refletiam, sentiam e viviam, era levado às páginas do jornal escolar, completamente regido, ilustrado, desenhado e impresso por eles. (KAPLÚN, p. 63, 2010)

Kaplún aponta que a proposta metodológica de Freinet teve sucesso em relação aos seus problemas iniciais, conforme descreve o próprio Freinet em nota sobre aqueles dias extraída do livro “Nacimiento de una pedagogía popular” de Elise Freinet, esposa de Freinet:

A imprensa na escola tem um fundamento psicológico e pedagógico: a expressão e a vida dos alunos. Alguém poderia argumentar que se poderia a mesma coisa com a expressão manuscrita individual. Mas não é assim. Escrever um jornal constitui uma operação muito diferente de encher um caderno escolar, porque não existe expressão sem interlocutores. E, como na escola tradicional a redação só está destinada à censura ou a correção do professor, pelo fato de ser “um dever”, não pode ser um meio de expressão [...].

A criança deve escrever para ser lida - pelo professor, por seus colegas, por seus pais, por seus vizinhos - e para que o texto possa ser difundido

através da imprensa e colocado assim ao alcance dos comunicantes que o leiam, desde os mais próximos aos mais distantes [...].

A criança que comprova a utilidade de seu trabalho, que se pode entregar a uma atividade não só escolar como também social e humana, sente libera-se em seu interior uma imperiosa necessidade de agir, procurar e criar [...]. Os alunos assim revigorados e renovados têm um rendimento muito superior, tanto quantitativa quanto qualitativamente, ao exigido pelo velho sistema repressivo [...]. O jornal mudou totalmente o sentido e o alcance da pedagogia de minha aula porque dá ao aluno consciência de seu próprio valor e o transforma em ator, o vincula a seu meio social e amplia os horizontes de sua vida. (FREINET, 1975 apud KAPLÚN, 2010, p.65)

A experiência pedagógica de Freinet teve repercussão entre as escolas francesas, de modo que alguns professores pediram exemplares dos jornais produzidos pelos alunos de Freinet para serem lidos pelos seus. Assim, foi criada uma rede de contatos, um intercâmbio entre os jornais, rede de correspondentes, promovendo, desse modo, um diálogo a distância (KAPLÚN, p. 64, 2010).

SOCIEDADE EM REDE

Manuel Castells apresenta uma crítica a certa caracterização da sociedade de hoje como sendo “do conhecimento” ou “da informação”. Essa discordância do autor sobre esses dois termos ocorre “não porque conhecimento e informação não sejam centrais na nossa sociedade. Mas porque eles sempre o foram, em todas as sociedades historicamente conhecidas” (CASTELLS, p. 17, 2005).

Para Castells, o que há de novo em nossa organização é que o conhecimento e a informação são

[...] de base microeletrônica, através de redes tecnológicas que fornecem novas capacidades a uma velha forma de organização social: as redes. As redes ao longo da história têm constituído uma grande vantagem e um grande problema por oposição a outras formas de organização social. Por um lado, são as formas de organização mais flexíveis e adaptáveis, seguindo de um modo muito eficiente o caminho evolutivo dos esquemas sociais humanos. Por outro lado, muitas vezes não conseguiram maximizar e coordenar os recursos necessários para um trabalho ou projecto que fosse para além de um determinado tamanho e complexidade de organização necessária para a concretização de uma tarefa. Assim, em termos históricos, as redes eram algo do domínio da vida privada, enquanto o mundo da produção, do poder e da guerra estava ocupado por organizações grandes e verticais, como os estados, as igrejas, os exércitos e as empresas que conseguiam dominar vastos pólos de recursos com um objectivo definido por uma autoridade central. As redes de tecnologias digitais permitem a existência de redes que ultrapassem os seus limites históricos. E podem, ao mesmo tempo, ser flexíveis e adaptáveis graças à sua capacidade de descentralizar a sua performance ao longo de uma rede de componentes autónomos, enquanto se mantêm capazes de coordenar toda esta actividade descentralizada com a possibilidade de partilhar a tomada de decisões. As redes de comunicação digital são a coluna vertebral da sociedade em rede, tal como as redes de

potência (ou redes energéticas) eram as infra-estruturas sobre as quais a sociedade industrial foi construída, como demonstrou o historiador Thomas Hughes. Na verdade, a sociedade em rede manifesta-se de diversas formas, conforme a cultura, as instituições e a trajetória histórica de cada sociedade, tal como a sociedade industrial englobou realidades tão diferentes como os EUA e a União Soviética, a Inglaterra e o Japão, que partilhavam algumas características fundamentais que permitiam a sua definição, dentro do industrialismo, como uma forma distintiva de organização humana não determinada pelas tecnologias industriais, mas impensável sem elas. (CASTELLS, p.17-18, 2005).

Castells acrescenta que uma “sociedade em rede” é global, de modo que “[...] a sua lógica chega a países de todo o planeta e difunde-se através do poder integrado nas redes globais de capital, bens, serviços, comunicação, informação, ciência e tecnologia”(CASTELLS, p. 18, 2005).

Apesar dessa difusão da sociedade em rede por todo o mundo, o autor ressalta que ela não inclui todas as pessoas, mesmo que essas sejam afetadas pela sua lógica e pelas relações de poder que interagem nas redes globais da organização social.

Assim, para Manuel Castells não é possível ter uma visão histórica evolucionista de progresso da humanidade nem se ater à questão de “como chegar à sociedade em rede”.

Para o autor:

A questão é reconhecer os contornos do nosso novo terreno histórico, ou seja, o mundo em que vivemos. Só então será possível identificar os meios através dos quais, sociedades específicas em contextos específicos, podem atingir os seus objectivos e realizar os seus valores, fazendo uso das novas oportunidades geradas pela mais extraordinária revolução tecnológica da humanidade, que é capaz de transformar as nossas capacidades de comunicação, que permite a alteração dos nossos códigos de vida, que nos fornece as ferramentas para realmente controlarmos as nossas próprias condições, com todo o seu potencial destrutivo e todas as implicações da sua capacidade criativa. É por isso que difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constituem necessariamente grandes mudanças sociais. Isso depende de onde, por quem e para quê são usadas as tecnologias de comunicação e informação. O que nós sabemos é que esse paradigma tecnológico tem capacidades de performance superiores em relação aos anteriores sistemas tecnológicos. Mas para saber utilizá-lo no melhor do seu potencial, e de acordo com os projectos e as decisões de cada sociedade, precisamos de conhecer a dinâmica, os constrangimentos e as possibilidades desta nova estrutura social que lhe está associada: a sociedade em rede. (CASTELLS, p.19, 2005).

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Jussara Hoffmann, em sua obra *Avaliação: Mito e desafio* (1997), alertou que a maioria das pesquisas até aquela época apontavam os erros de avaliação, e não propunham uma forma do educador “melhor agir” em uma ação avaliativa. Ou seja, segundo a autora, as críticas à avaliação da aprendizagem eram pouco construtivas até

aquele momento. Assim, como contraponto, Hoffmann propõe o que seria o início de uma proposta de avaliação a ser expandida em outras obras de sua autoria: a avaliação como mediação.

A autora apresenta algumas linhas norteadoras de uma avaliação, numa perspectiva mediadora:

- *Conversão dos métodos de correção tradicionais (de verificação de erros e acertos) em métodos investigativos, de interpretação das alternativas de solução propostas pelos alunos às diferentes situações de aprendizagem.*
- *Privilégio a tarefas intermediárias e sucessivas em todos os graus de ensino, descaracterizadas de funções de registro periódico por questões burocráticas. (Não advogo, em princípio, a não-existência dos registros escolares, mas alerta quanto à subordinação do processo avaliativo a tais exigências).*
- *Compromisso do educador com o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do educando numa postura epistemológica que privilegie o entendimento e não a memorização.*
(HOFFMANN, p. 81, 1997)

A proposta de Hoffmann é construtivista, como é possível ver em sua terceira linha norteadora: “Compromisso do educador com o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do educando numa postura epistemológica que privilegie o entendimento e não a memorização” (HOFFMANN, p. 81.1997).

Geralmente, a avaliação da aprendizagem é pensada como a soma/média de notas obtidas pelos estudantes ao longo de um bimestre, semestre ou ano. Essas notas, muitas vezes, são obtidas por atividades que são corrigidas no final desses períodos, sem qualquer retorno construtivo ao estudante durante o processo educativo. Tal ação avaliativa aponta uma necessária diferenciação entre “Fazer” e “Compreender”, conforme Piaget:

***Fazer** é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos, e **compreender** é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder rever os problemas por ela levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação (PIAGET, p. 176, 1978).*

Com base no mesmo trecho, Hoffmann aprofunda sua proposta de avaliação mediadora:

[...] uma ação avaliativa mediadora envolveria um complexo de processos educativos (que se desenvolveram a partir da análise das hipóteses formuladas pelo educando, de suas ações e manifestações) visando essencialmente o entendimento. Tais processos mediadores objetivaram encorajar e orientar os alunos à produção de um saber qualitativamente superior, pelo aprofundamento às questões propostas, pela oportunidade de novas vivências, leituras ou quaisquer procedimentos enriquecedores ao tema em estudo.

Tal perspectiva é contrária ao fato de que o aluno deve simplesmente fazer ou repetir tarefas para aprender. (HOFFMANN, p. 72, 1997).

Outro autor relevante na área de Avaliação da aprendizagem é Cipriano Carlos Luckesi. Para esse autor, a avaliação deve ser pensada como um ato amoroso:

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão). O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para obtenção de uma maior satisfação daquilo que se esteja buscando ou construindo (LUCKESI, p. 206, 2011).

José Eustáquio Romão também apresenta sua proposta de avaliação na obra *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas* (1998). Baseada na obra de Paulo Freire, a avaliação dialógica, proposta de Romão, está amparada pela perspectiva da Educação Libertadora:

Na educação libertadora, a avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor - mormente para este, se estiver atento aos processos e mecanismos de conhecimento ativados pelo aluno, mesmo no caso de “erros”, no sentido de rever e refazer seus procedimentos de educador. (ROMÃO, p. 88-89, 1998).

Ou seja, para Romão, a avaliação deve ser tanto um momento de avaliar o aprendizado do estudante quanto o trabalho que o professor/educador proporcionou a ele ou a ela.

A proposta de Romão, conforme ressalta o próprio autor em sua obra, requer uma ressignificação dos “erros” cometidos pelo estudante ao longo do processo educativo. De modo que, após realizada a avaliação dialógica da aprendizagem,

[...] os resultados não devem constituir uma monografia ou uma dissertação do professor sobre os avanços e recuos do aluno, nem muito menos uma preleção corretiva dos “erros cometidos”, mas uma reflexão problematizadora coletiva, a ser desenvolvida ao aluno para que ele, com o professor, retome o processo de aprendizagem. Neste sentido, a sala de aula se transforma em um verdadeiro “círculo de investigação” do conhecimento e dos processos de abordagem do conhecimento (ROMÃO, p. 102, 1998).

A proposta de avaliação colaborativa que busca este trabalho leva em conta as proposta de avaliação como mediação de Jussara Hoffmann, a de avaliação como ato amoroso, de Cipriano Luckesi, e a de avaliação dialógica, de José Romão.

AVALIAÇÃO COLABORATIVA: INDAGAÇÕES, UMA EXPERIÊNCIA E UMA PROPOSTA APLICADA

A definição de Educomunicação, mencionada na introdução, apresenta a área como a que pretende criar e fortalecer ecossistemas comunicativos (SOARES, 2011). Entende-se por ecossistema comunicativo como um “um sistema complexo, dinâmico e aberto, conformado como um espaço de convivência e de ação comunicativa integrada” (SOARES, p. 44, 2011). Ou seja, em termos gerais, a Educomunicação tem por principal objetivo melhorar a comunicação dos espaços onde é ela proposta.

A avaliação colaborativa será entendida neste trabalho como a que ocorre a partir uma interação entre os estudantes com o intuito de construção de um produto final, como a criação de um jornal escolar, e/ou como meio de construção do conhecimento por si só, como atividades práticas feitas ao longo do processo educativo e que requerem a participação e colaboração de um de conjunto de indivíduos.

Sobre esse tipo de avaliação, é possível promover seu fortalecimento fazendo uma relação com a proposta de “avaliação como mediação”, de Jussara Hoffman, e a “avaliação dialógica”, de José Romão. Também pode-se levar em conta “a avaliação como um ato amoroso” de Cipriano Luckesi.

O contexto para essa proposta de avaliação colaborativa está no conceito de “Sociedade em Rede” de Manuel Castells, pois, de certa forma, a abordagem de Castells justifica a importância de uma aprendizagem (e, portanto, avaliação) compartilhada, que entende a troca para obtenção de conhecimento como ato essencial para o momento tecnológico atual.

UMA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO COLABORATIVA

No segundo semestre de 2017, foi ministrada a disciplina *Metodologias para a Pesquisa Científica em Educomunicação (CCA0291)* para os estudantes de Licenciatura em Educomunicação, ingressantes de 2016, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP).

Durante a disciplina, as referências bibliográficas do curso foram discutidas pela professora e os estudantes. Alguns pontos foram percebidos por Cury ao longo do processo, características pessoais dos alunos, como, por exemplo, com que trabalhavam e quais as relações que eles e elas faziam com o que estava sendo discutido em sala.

A professora pode perceber, por exemplo, que entre os estudantes havia um professor de Matemática que pensava nas possíveis interdisciplinaridades da área que leciona com outras disciplinas escolares. Isso porque estavam em discussão as ideias de Edgar Morin.

Como trabalho final, Cury propôs que a turma toda produzisse um único artigo. Para isso, orientou que alguns estudantes já começassem a produzir uma parte dele individualmente.

O professor de Matemática, por exemplo, elaborou uma proposta pedagógica interdisciplinar sobre “números negativos” e “fusos horários”. Nessa proposta, que não ficou presa apenas ao conhecimento matemático, foi possível criar uma relação com as ideias de Morin.

Outros estudantes criaram suas partes e esses foram lidos e ajustados em sala, de maneira coletiva. Ao mesmo tempo, as partes foram incorporadas umas com as outras através de um mesmo arquivo de texto no Google Drive. O texto ficou projetado na sala em aplicativo editável e recebeu ajustes durante toda a aula. Algumas pessoas pensaram contribuições naquele momento e as fizeram.

Ao final, havia um texto completo com o título “A Problemática da Complexidade: Um Modelo Metodológico para Análise do Pensamento de Edgar Morin”, e que, dias depois, fora submetido e apresentado no International Brazilian Meeting on Cognitive Science - EBICC 2017.

UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO COLABORATIVA

A proposta que segue foi elaborada para a EMEF Raul de Leoni, na cidade de São Paulo, como um dos instrumentos avaliativos do 4º bimestre para três turmas de sexto ano do ensino fundamental. Ela foi aplicada em novembro deste ano de 2019:

A PROPOSTA:

Os estudantes devem produzir um livro com os principais assuntos abordados nas aulas de Matemática. Por sorteio, cada aluno receberá um tema que deve ser resumido/explicado em meia folha de sulfite. Depois, todas as partes individuais serão reunidas, formando o livro. O título do livro será escolhido por votação mediada por aluno ou aluna selecionado(a) pelo professor. Durante as produções individuais, os estudantes estarão em duplas ou trios, de modo que todos recebam ajuda de, pelo menos, um colega.

Os alunos podem mostrar o que fizeram para o professor e esse deve dar sugestões sobre como melhorar a produção ou, se for o caso, fazer um elogio.

A APLICAÇÃO

A proposta foi aplicada em três sextos anos (6^a A, 6^o B e 6^o C) da EMEF Raul de Leoni. Os temas, alguns dos que foram abordados durante o ano, foram os seguintes:

- Números egípcios.
- Números romanos.
- Números naturais.
- Adição de números naturais.
- Subtração de números naturais.
- Multiplicação de números naturais.
- Divisão de números naturais.
- Potenciação de números naturais.
- Raiz Quadrada.
- Introdução à Geometria (representação de pontos e retas / semirretas / segmentos de reta).
- Definição de Ângulos.
- Classificação de Ângulos: agudo, obtuso, reto e raso.
- Representação de números decimais.
- Adição de números decimais.
- Subtração de números decimais.
- Multiplicação de números decimais.
- Divisão de números decimais.
- Representação de frações.
- Área de retângulos e quadrados.
- Perímetro de retângulos e quadrados.
- Adição e subtração de frações.
- Multiplicação e divisão de frações.
- Potência de frações.
- Porcentagem.
- Corpos redondos e poliedros.
- Faces, vértices e arestas de poliedros.

- Sinais de associação (parênteses, colchetes e chaves) para resolver expressões.
- Nomes dos polígonos.
- Retas paralelas.
- Retas perpendiculares.
- Plano cartesiano
- Instrumentos de desenho geométrico.

Os temas foram sorteadas alguns dias antes do dia marcado para confecção do livro, de modo que os estudantes tivessem a oportunidade de elaborar um rascunho previamente.

Um estudante de cada uma das turmas foi selecionado para realizar uma votação sobre o título do livro. O professor precisou intervir em duas delas para organização dos votos, mas todas foram concluídas. O estudante escolhido escreveu as propostas na lousa e depois fez a votação. Os resultados foram:

6º A:	Mundo do 6º A na Matemática
6º B:	Hora da Matemática
6º C:	MateC

No momento da confecção do livro, os estudantes se organizaram em duplas, de modo que cada um foi confeccionando sua parte com ajuda do colega. Vale ressaltar que se tratava de uma atividade onde os estudantes tinham que reescrever sobre assuntos que estavam (ou deveriam estar) nos seus cadernos. A ideia era que eles e elas não copiassem o assunto, mas tentassem explicá-lo a sua maneira.

O professor andou pela sala para ajudar os estudantes na confecção, indicando os acertos e o que deveria ser melhorado. Foi solicitado pelo professor ao estudante que mediou a votação do título, a escolha de um colega que poderia fazer a capa do livro. Deveria ser alguém com habilidade em desenho.

No fim, com a capa e os conteúdos produzidos, ocorria o fechamento da obra. Uma avaliação foi feita oralmente pelo professor. Nenhum texto apresentou erro conceitual grave por conta das intervenções do colega de dupla e do professor durante a confecção.

ANÁLISE

A avaliação foi colaborativa, mas poderia ter sido um pouco mais. Os temas poderiam ter sido agrupados, de modo que, após as produções individuais, os estudantes deveriam produzir um texto coletivo reunindo o que cada integrante fez. Seria uma atividade de reescrita muito interessante, que trabalharia a produção de texto. Ou seja, na proposta que foi aplicada, a troca de conhecimento poderia ter sido maior se ocorresse uma melhor articulação entre os temas e, conseqüentemente, entre os estudantes.

Levando em conta as limitações que podem ocorrer em uma escola pública, seria interessante também que a atividade fosse realizada no computador, em um documento compartilhado ou uma página no formato da plataforma Wikipédia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como objetivo abordar a avaliação colaborativa na perspectiva da Educomunicação. Para isso, recorreu aos teóricos que abordaram as relações dos processos educativos e comunicativos. Usou das ideias por trás das novas tecnologias, interpretadas por Manuel Castells como motivo de uma sociedade em rede. E também se aproximou de estudiosos da área da avaliação da aprendizagem que possuem propostas voltadas para a mediação, a dialogicidade e ao não autoritarismo dentro da avaliação educacional.

Na experiência no curso de Licenciatura em Educomunicação, pode-se inferir que a avaliação colaborativa é possível quando os estudantes têm suas características e qualidades reconhecidas e aproveitadas pelo professor. O sucesso de um trabalho colaborativo ocorre quando o professor entende que aquele aluno que sabe muito sobre determinado assunto pode ajudar os outros que sabem pouco ou nada sabem. Também é percebido que as tecnologias foram importantes para a criação do trabalho colaborativo, uma vez que as partes foram reunidas virtualmente, além de serem editadas com participação de todos e todas.

Na proposta aplicada na escola pública, houve uma colaboração “controlada”, ou seja, não existiu um momento de compartilhamento do conhecimento para toda a turma. As trocas foram em grupos pequenos. Por outro lado, vale ressaltar positivamente que os “erros” foram abordados em uma perspectiva não autoritária, ou seja, a proposta tratou da

construção do conhecimento como algo que acontece diante de ajustes necessários que venham a ser feitos ao longo do processo educativo.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. Sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Org.). A sociedade em rede: do conhecimento à acção política. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, p. 17-30, 2005.

FREINET, Elise. Nacimiento de una pedagogía popular. Barcelona: Laia, 1975.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1992.

KAPLÚN, Mario. Processos educativos e canais de comunicação. In: Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular). La Habana : Editorial. Caminos, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e preposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. Fazer e Compreender. São Paulo, Melhoramentos, 1978.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1999.

SOARES, Ismar Santos. Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação. Contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2014.



INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



JOSIANE APARECIDA VIEIRA BISPO

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant'Anna (2010); Professora de Educação Infantil na CEI Vereador Basíleia.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre inclusão na educação infantil através das práticas pedagógicas. Devido ao crescente número de crianças com necessidade especial ingressando na educação infantil, faz-se necessário repensar o espaço, a formação de profissionais, a acolhida das crianças e das famílias. Entendemos as dificuldades encontradas nas escolas para que a inclusão aconteça: a falta de material especializado, as lacunas na formação, a falta de professores, porém não iremos abordar somente esses desafios, mas falarmos de possibilidades através da prática, buscando refletir, e promover a inclusão de todos, educação de qualidade respeitando a singularidade de cada um.

Palavras-chave: Criança; Inclusão; Acessibilidade; Limites; Etapas.

INTRODUÇÃO

Inclusão escolar é muito mais que estar junto, que acessibilidade, que direito de igualdade. Incluir significa introduzir algo, acrescentar. O ato de incluir representa pessoas (bebês, crianças, adolescentes, jovens, idosos) tendo acesso, de modo igualitário, ao sistema de ensino. Não é tolerado nenhum tipo de discriminação, seja de gênero, etnia, religião, classe social, condições físicas e psicológicas, etc.

Neste artigo nosso foco principal são bebê e crianças com necessidades educacionais especiais. A inclusão escolar prevê a integração de crianças com necessidades educacionais especiais em creches ou pré-escolas da rede regular, compartilhando as mesmas experiências e aprendizados com as crianças que não apresentam NEE, por exemplo.

Um olhar sensível é essencial no trato com todas as crianças, portanto as escolas devem estar preparadas para dar o suporte necessário para esses alunos, seja na infraestrutura da instituição (rampas, sinais, elevadores, etc.) e, principalmente, na capacitação dos profissionais que trabalharão diretamente com essas crianças. É função de o educador estar preparado para atender a todos sem distinção.

Negar o ensino para crianças e jovens por qualquer que seja o motivo é crime, assim como também é ilegal segregar grupos de crianças que se diferenciam por características peculiares dos demais estudantes. A inclusão escolar, como o próprio nome diz, visa à integração de todos, sem distinções e separações.

De acordo com o artigo 208 da Constituição brasileira, o Estado deve “garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A legislação também obriga que todas as escolas tenham em seu corpo docente professores preparados para ajudar na integração de alunos com necessidades especiais, capazes de elaborar e desenvolver atividades que considerem suas necessidades específicas. Também exclui a possibilidade de que se tenha que procurar por uma escola especializada para acolher o aluno.

CONCEITO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Incluir significa: integração absoluta de pessoas que possuem necessidades especiais ou específicas numa sociedade: políticas de inclusão. Introdução de algo em ação de acrescentar, de adicionar algo no interior de inserção.

A inclusão escolar é um movimento mundial que prevê a integração de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula e visa garantir de modo igualitário, e dentro de um mesmo contexto escolar, que toda criança possa usufruir das mesmas experiências e condições de aprendizagem dos demais alunos.

Um ambiente de educação infantil em que haja o cuidado, enquanto reconhecimento das necessidades de cada um, e que fortaleça o sentimento de pertencimento na infância, contribui para a aceitação de si mesmo, diminuindo a necessidade de adesão aos preconceitos, que impedem a relação com o outro. Num ambiente competitivo, as dificuldades se tornam fragilidades, gerando sentimentos de ameaça e inadequação. Tal condição cria a necessidade de adesão a preconceitos, envolvendo mecanismos psicológicos potentes, que impedem o reconhecimento de nossa humanidade comum.

Pertencer significa ser reconhecido e ser aceito. A escola pode fortalecer internamente um clima de aceitação nas ações do dia a dia, criando um ambiente seguro e confiável em que não haja necessidade de ocultar as dificuldades, colocando à prova alguns estereótipos e promovendo discussões sobre temas ligados às diferentes formas de discriminação presentes no ambiente social. Sentir-se aceito num grupo é condição determinante para a aceitação de si mesmo.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A Educação Especial no Brasil vem se constituindo aos poucos. Muitos desafios e barreiras foram alcançados, no entanto há muito por se fazer. Antigamente ao mencionarmos a palavra deficiência, logo se imaginava um tipo de educação segregada, carregada de muitos preconceitos.

No período da República Velha, em 1889, a Educação Especial dá seus primeiros sinais no Brasil, influenciada pela Europa, sendo constada a partir de diagnósticos médicos. Porém, as pessoas com necessidades especiais não tinham acesso à escolarização por serem consideradas incapazes, conforme a Legislação da época. A atenção sobre o que foi considerado “anormal” pode ser identificada na literatura médica da época e na legislação educacional que restringia a essa população o acesso à escolarização ou à instrução, como era tratada a Educação no período.

Decretos de diferentes estados atestavam essa posição, como o decreto-lei nº. 7970 de 1927, de Minas Gerais, que dispensa de frequência às aulas, entre outros motivos, crianças com “incapacidade física ou mental” e indigente, “enquanto não se fornecer, pelos meios de assistência [...], o vestuário indispensável à decência e à higiene” (apud PEIXOTO, 1981).

A deficiência no âmbito educacional começou a ganhar destaque a partir do Decreto n. 5.884, instituído pelo Código de Educação da Cidade de São Paulo 1933, quando normatizou a “Educação Especializada”, entendeu como parte de seu alunado os “débeis físicos”, “débeis mentais”, “doentes contagiosos”, “cegos”, “surdos-mudos” e os “delinquentes” (BRASIL, 1933).

O Século XX, ainda não havia avançado na questão da Educação Especial, limitando o acesso de pessoas com necessidades especiais à educação. Em 1960, através da Conferência Geral organizada pela UNESCO, se lança na luta contra a discriminação no campo do ensino, afirmando que:

“A discriminação no campo do ensino constitui violação dos direitos enunciados nesta Declaração”. Considerando que nos termos de sua

Constituição, a Organização das Nações Unidas para a educação, à ciência e a cultura se propõe a instituir a colaboração entre as nações para assegurar a todos o respeito universal dos direitos do homem e oportunidades iguais de educação. (UNESCO, 1960, p. 1)

Dessa forma, a Conferência da UNESCO 1960 torna-se um parâmetro para que um ano após sua realização, a LDB, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, passe a garantir o acesso de pessoas “excepcionais” ao ensino, como nos diz o Art. 88. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Segundo (Mantoan, 2017):

Entende-se que nesse sistema geral estariam incluídos tanto os serviços educacionais comuns como os especiais, mas pode-se também compreender que, quando a educação de deficientes não se enquadrasse no sistema geral, deveria constituir um especial, tornando-se um subsistema à margem (MANTOAN, 2017).

Com o passar dos anos, a luta em prol da Educação Especial foi ganhando força, aparecendo na Constituição de 1988, através do art. 208, inciso III, afirmando que: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, considerando a importância da inclusão nas escolas regulares”. Com isso iniciava-se processo de inclusão propriamente dito em escolas regulares.

Na Declaração de Salamanca de 1994, o direito à Educação para as pessoas com necessidade especial ganha solidez, garantindo que “qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 1).

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases), que foi instituída em 1996, reafirma em seus artigos 58, 59 e 60, o acesso de pessoas com necessidades especiais em escolas regulares através de regimento, para que a inclusão aconteça. Entendemos que a legislação trouxe grandes contribuições para educação especial, no entanto, não garante um atendimento humanizado a todos. A educação especial não tem que ser vista de fora ou separada, ela é o próprio processo.

CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O trabalho com crianças deficientes nas instituições de Educação Infantil requer o enfrentamento de muitos desafios por parte dos profissionais envolvidos nessa tarefa, desde a mudança de concepção e de postura perante esse sujeito até a própria capacitação

para trabalhar com elas. Consideramos que essa atuação ocorre em um campo da educação que vem sofrendo várias alterações nos últimos tempos, tanto na sua forma de conceber a criança e de gerir políticas voltadas para seu atendimento quanto nas questões que envolvem o fazer pedagógico. Educar crianças menores de 6 anos implica o envolvimento com certas tarefas que são mais específicas dessa faixa etária, como os cuidados com segurança, higiene, saúde, alimentação, repouso e recreação. Além disso, os educadores da infância não podem se descuidar dos aspectos do desenvolvimento que precisam ser estimulados, como o cognitivo, o socioemocional, o físico-motor e a linguagem. Essas tarefas devem ser executadas tendo em vista o principal objetivo da educação, que é desenvolver o processo ensino-aprendizagem e demais experiências.

Conforme apresentado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998),:

A Educação Infantil deve possibilitar que as crianças tenham experiências que contribuam para o seu processo de formação pessoal e social, a ampliação de seu conhecimento de mundo, a construção de sua identidade e autonomia, a aquisição de diferentes linguagens e o estabelecimento de relações com os objetos de conhecimento (movimento, música, arte, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática).

É de extrema importância destacar que os Referenciais não segregam e nem separam. A experiência no processo de construção do conhecimento é para TODOS, sem distinção.

O brincar é a atividade privilegiada no trabalho com crianças pequenas, possibilitando, dentre outras coisas, a construção do eu e das relações pessoais, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, o ingresso no mundo simbólico por meio da fantasia e do faz-de-conta e a expressão de ideias, sentimentos e emoções. O educador deve incentivar as interações sociais e o brincar na criança, reconhecendo nessas atividades seu valor para a aprendizagem, considerando que, numa perspectiva sociointeracionista:

“as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e resignificação. 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. (BRASIL, 1998, p. 22)”.

Em uma instituição que desenvolva uma proposta inclusiva, a Educação Infantil deve, ainda, respeitar o princípio da Educação para Todos, que é o de educar, sem distinção, todas as crianças, garantindo-lhes uma educação de qualidade.

O ACOLHIMENTO ÀS FAMÍLIAS

Um dos maiores desafios para escola e educadores é acolher as famílias, ouvi-los. Devemos entender que não é fácil para a família lidar com o fato de ter um filho (ou outro parente) deficiente. É como se um sonho ruísse, e é preciso um tempo para que o filho normal, que foi idealizado antes do nascimento, ceda lugar ao filho real, que tem deficiência. Entretanto, vários fatores podem contribuir para a melhor ou a pior aceitação da nova realidade, desde a maneira como é dada a notícia aos pais até a dimensão das expectativas que vão sendo criadas em torno do desenvolvimento e da aprendizagem dessa criança. São dúvidas pertinentes e constantes por parte das famílias de deficientes: o nível de escolaridade que será atingido por essas pessoas, o grau de autonomia que irão alcançar o tipo de relações afetivo-sexuais que irão estabelecer as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e até mesmo as preocupações com o provimento de suas próprias necessidades ao atingirem a velhice, quando os pais podem não estar mais em condições de cuidar delas. Essas questões geram de angústia e conflitos entre os familiares. Diante dessa nova realidade que se impõe, a família precisa buscar outras opções de atendimento às crianças deficientes, o que requer esforço, principalmente por parte dos pais, no sentido de reconduzir seus planos e expectativas diante das necessidades específicas desse filho. Evangelista (2002) enumera algumas condições da família que podem afetar a maneira como lidam com a pessoa deficiente, dentre as quais se destacam:

“níveis socioeconômico e cultural; formação acadêmica; grau de informação e capacidade para compreender os aspectos inerentes à deficiência; nível de expectativa familiar; forma de organização da estrutura familiar e religiosidade.”

Esses aspectos podem agravar ou facilitar a relação com a criança com necessidades educacionais especiais, e devem ser levados em consideração quando se analisa a forma como a família se estrutura diante dessa situação. A existência de uma criança deficiente no lar provoca desorganização e modificação na dinâmica familiar, podendo desencadear as mais diversas reações e, por vezes, sentimentos ambíguos, chegando a deflagrar conflitos internos e externos no ambiente familiar que podem ou não ser superados. Assim, há famílias que superam esse momento inicial e fortalecem seus vínculos afetivos e sociais, enquanto outras se desestruturam de tal maneira que chegam a provocar altos níveis de estresse, crises de depressão, separações ou levar ao isolamento social. O momento em que a pessoa adquiriu a deficiência é também um fator importante a ser levado em conta e

que repercute na forma como o deficiente e a família vivenciam a situação. Kovács (1997, p. 95) ressalta a repercussão da deficiência em cada etapa do desenvolvimento:

Se a deficiência for adquirida na infância, pode haver alterações no processo de aprendizagem; na adolescência, podem ocorrer interferências no processo de aquisição da identidade, na busca vocacional, na redescoberta do corpo e da sexualidade; na vida adulta, podem ser afetadas as relações profissionais, eventualmente interrompendo uma carreira em ascensão, perturbando a intimidade do casal, o planejamento da gravidez e a criação dos filhos.

A velhice é uma fase propensa a várias doenças, que resultam em incapacitação, que limitam a vida relacional e as atividades do cotidiano.

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Sabemos que além de todas as dificuldades que caracterizam o sistema educacional brasileiro, a qualificação docente é um ponto frágil para a construção da nova pedagogia nas escolas. No contexto educacional atual, o maior desafio da educação inclusiva encontra-se na falta de capacitação profissional para lidar com as circunstâncias de aprendizado de crianças com necessidades específicas de aprendizagem. O professor é um profissional que trabalha com a diversidade, com a responsabilidade de desenvolver as aprendizagens levando em consideração as múltiplas capacidades dos alunos, e não apenas deve se preocupar com a transmissão de conhecimentos e sim com a construção do mesmo.

De acordo com Tardif (2002), a formação do professor é entendida:

“Como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para aprendizagem; da formação que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissionais condições para continuar aprendendo”. (Tardif, 2002, p.177).

O educador deve se despir de suas concepções anteriores, de aluno ideal, de “aluno padrão” para abrir espaço à diversidade, com a qual vai se deparar na sala de aula. Deve estar aberto a modificações e sensível para perceber problemas e buscar soluções, sempre trabalhando de maneira autônoma. Como um dos objetivos da educação infantil é a valorização da autoimagem, cabe ao educador procurar e apontar nas crianças suas aptidões, suas realizações. É papel de o educador promover oportunidades de exploração para as crianças que tenham alguma dificuldade, oferecendo as adaptações e condições de acessibilidade necessárias, de acordo com suas especificidades. Ainda segundo os

autores citados nas referências bibliográficas, o brinquedo é um importante recurso para facilitar a ação da criança sobre o objeto. Para as crianças com necessidades educacionais específicas ele pode ter um papel chave para comunicação, atuando como um importante mediador no processo educacional. Essas crianças muitas vezes se veem excluídas das interações sociais e podem se utilizar do brinquedo para realizar o faz-de conta, ou até para reproduzir acontecimentos que presenciam de longe. Portanto, o brinquedo é um promotor de acessibilidade que atua como mediador de diversos processos, contribuindo para a inserção da criança no mundo.

“No contexto da educação inclusiva, é necessário um trabalho colaborativo entre todos os profissionais envolvidos. A descentralização da figura do professor também favorece a inclusão, pois facilita os trabalhos em grupos (Mendes, 2002)”.

Os currículos devem ser adaptáveis e flexíveis. O currículo para as crianças com necessidades específicas deve focar nas possibilidades e no estímulo para sua própria independência. Diante da inclusão cabe a cada escola, em um trabalho realizado pela ação coletiva de seus profissionais- professores, gestores, funcionários e equipe pedagógica- construir sua identidade e encontrar suas formas de educar com sucesso todas as crianças. Inclusive aquelas com necessidade especiais. (CORREIA 2013, p. 700)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No interior das instituições de educação infantil a rotina é sem dúvida permeada de dificuldades e desafios, ainda mais no tocante a educação inclusiva. Não podemos ignorar a longa herança histórica que carregamos pela exclusão daqueles que por muito tempo foram considerados incapazes e sem possibilidades de aprendizagem, como também da concepção de infância arraigada na prática de mitos, em que a criança é vista apenas como receptor de aprendizagem e informação.

Na verdade, resiste-se a inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos pelos motivos mais banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógica escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e de eficiência arbitrariamente definida (MANTOAN, 2006, p.25).

A gestão da escolar deve ser coerente com suas propostas pedagógicas, devem evitar a simples inserção destes excluídos na escola, que acaba se tornando uma prática que

mascara a realidade, utilizando do argumento da “educação para todos”. A aposta deve ser sempre na inclusão de cada um, na atenção individualizada e na percepção das possibilidades e caminhos a serem traçados. Um dos desafios a nossa frente é o de reconhecer e valorizar a diferença, deixando para trás a normalização e homogeneização que por tantos anos buscamos e valorizamos.

Entendemos que não basta, o desejo e a boa vontade do educador, necessita de mudança de paradigmas que atravessam os seios familiares e instituições de educação. As escolas devem se preocupar em investir para se tornarem inclusivas. Tal investimento deve ser realizado tanto em seu espaço físico arquitetônico para acolhimento e recepção das crianças, quanto para o estudo dos profissionais que precisam se preparar e renovar constantemente. A formação do profissional deve se iniciar desde a universidade, momento propício do encontro teoria e prática.

Percebemos que os cursos de formação de professores não tem dado à importância devida a inclusão. A formação do professor deve ocorrer na ótica da educação inclusiva, como formação de especialista, mas também como parte integrante da formação geral dos profissionais da educação, a quem cabe atuar a fim de reestruturar suas práticas pedagógicas para o processo de inclusão educacional (FREITAS, 2006, p. 173).

Podem existir professores que atuem exclusivamente com as crianças com necessidades específicas, tal como o fazem aqueles que trabalham nas salas de recursos multifuncionais. Porém eles não podem ser os únicos que estudem o assunto, mesmo porque o trabalho realizado por eles deve ser transversal ao realizado pelo professor de turma. Estes devem trocar informações e atuar juntos, ainda que em espaços e momentos diferentes. A adaptação dos currículos e projetos políticos pedagógicos das escolas devem ser constantemente revisitados e repensados para possibilitar a acessibilidade das crianças com necessidades específicas. Cabe à escola proporcionar momentos de reunião para a troca de informações e o estudo continuado, tão importante para o aperfeiçoamento da prática da educação inclusiva. Acredito que a educação infantil seja o momento ideal para se dar início à inclusão. Nesta fase, preconceitos e estereótipos não estão ainda arraigados nas crianças, e a troca entre pares se dá de forma mais natural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

CORREA, Maria Angela Monteiro. A formação de professores para a inclusão. Seminário internacional inclusão e educação. Rio de Janeiro, 2013.

DRAGO, R. Uma fresta na janela: A educação inclusiva. In: Inclusão na educação infantil. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2011.

EVANGELISTA, Leila Maria da Cruz. Novas abordagens do diagnóstico psicológico da deficiência mental. São Paulo: Vetor, 2002.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.- set. 2012.

KOVÁCS, Maria Júlia. Deficiência adquirida e qualidade de vida – possibilidades de intervenção psicológica. In: BECKER, Elizabeth et al. Deficiência: alternativas de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. Ministério da Educação, novembro de 2007. Disponível em: . Acesso em: 19 jan. 2020.

MANTOAN, M. T. E. A Educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. Disponível em: . Acesso em: 23 jan. 2020.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Por uma escola (de qualidade) para todos. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Pensando e fazendo educação de qualidade. São Paulo: Moderna, 2001.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petropolis, RJ :Vozes, 2002.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas; Acesso em: fev/2020.



A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS DIVERSIDADES



KARINA SOLIDADE IGUAL

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Assunção (2015); Professora de Educação Infantil da rede pública da cidade de São Paulo.

RESUMO

A Educação de Jovens e adultos é uma modalidade de ensino voltada não somente para adultos analfabetos que não concluíram seus estudos na idade certa, mas também uma modalidade que acolhe jovens, que por variados motivos pararam de estudar. Algumas vezes por precisar trabalhar para manter a família, ou mesmo por falta de interesse na forma sistemática da educação no nosso país, por não serem ouvidos ou por se sentirem atraídos as expectativas que a rua os chamam. O filme “Entre os Muros da Escola”, apesar de ser francês, traz uma realidade muito próxima a nossa, com dificuldades dos professores em suas atividades pedagógicas, os alunos que dizem “não aprender nada”, a indisciplina, o conselho de classe e um final muito fiel ao dia a dia, que se passa mais um ano letivo e logo outro virá, com outros alunos e novas realidades.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; Evasão escolar; Novas práticas.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada por interesse da autora por ser uma área na Pedagogia a qual despertou muito interesse. A partir de um dos estágios de observação percebeu a diversidade que existia dentro da sala que estava, alunos mais velhos que traziam uma bagagem de letramento para as aulas, com suas famílias formadas e jovens, que deixaram a escola alguns anos atrás e agora voltaram para concluir seus estudos. Assim se deu a problematização da pesquisa: qual a diversidade entre os alunos da Educação de Jovens e Adultos?

Apresenta os objetivos gerais, analisar quais são os alunos da Educação de Jovens e Adultos, pensar o porquê eles foram estudar nessa modalidade e seus motivos. Os objetivos específicos ampliar a visão dos alunos e profissionais da área, contrastar os perfis dos alunos dessa modalidade, estabelecer relação entre o filme “Entre os Muros da Escola” e a realidade no nosso ensino e mostrar como o sistema educacional influencia na evasão escolar.

Este trabalho inicia mostrando o desenvolvimento da escola nos dias de hoje, a necessidade de mudança do currículo, baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), relacionando com o filme “Entre os Muros da Escola” com a realidade do ensino, as causas da evasão escolar e os alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Sendo assim, apresenta-se, com base em autores especialistas na área, utilizando uma metodologia de pesquisa bibliográfica, alguns dos motivos pelos quais a modalidade é tão delicada e ao mesmo tempo tão importante para os seus alunos, que já foram frustrados uma vez pelo ensino e agora buscam uma nova chance de concluir o ensino básico.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS DIVERSIDADES

A escola tem diferentes deveres no desenvolvimento dos alunos como cidadão, como socializar o conhecimento, formação moral, olhar para o outro e para o mundo, seguir regras, entre outros. Ela deve ser a ferramenta principal para as crianças, as adolescentes e adultos encontrarem caminhos para concretização de seus projetos e objetivos de vida. Pensando assim, sabemos que a qualidade do ensino é uma condição fundamental para sua formação intelectual e moral.

“A educação é um direito de todos, deve ser assegurado pelo Estado e pela família” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988), muito embora conste em nossa constituição federal, e em documentos adjacentes, efetivamente não aconteça de maneira integral, aqui ou em outros países, até mesmo os considerados de primeiro mundo.

A escola tem como dever desenvolver o aluno de forma integral, pensando também na preparação para o exercício profissional e para a cidadania, contudo muito mais do que preparar, é preciso viver efetivamente esta cidadania, assim como descreve Alarcão que “a escola tem função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo

de preparação para vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania.” (Alarcão; Isabel 2001, p.18)

Falando sobre a função social da escola, logo pensamos no desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas de cada indivíduo, tornando-o um cidadão íntegro e participativo na sociedade em que está inserido.

A escola tem funções básicas, como: garantir a aprendizagem, habilidades e transferir valores relacionados à socialização, propiciando o controle de conceitos culturais diversificados de leitura, escrita, artes, letras, etc. Mas essas funções variam, pois a educação é pensada de diferentes formas e olhares, é difícil definir um único conceito, pois temos grandes sociólogos que escreveram e divergiram sobre o pensamento da função escolar, pesando na construção do aluno.

A sociedade vive em constante transformação, bem como as instituições que fazem parte dela, a escola é parte efetiva deste processo, embora ainda se tenha tentado afirmar sua neutralidade em alguns contextos históricos, ela é carregada de propagação cultural ideológica da qual está inserida.

A sociedade na qual vivemos, é movida pela informação e pelo conhecimento, chamados de capital intelectual, a principal ferramenta do desenvolvimento humano, progredindo na área educacional dos cidadãos. Mas isso só acontece com um investimento sério e eficaz, iniciando na educação básica e seguindo até o ensino superior.

Portanto essas mudanças trazem novas necessidades ao currículo escolar e cada vez mais se tem pensado em uma escola reflexiva que exige muito mais atuação de todas as partes envolvidas no processo, o corpo docente, coordenação, direção, alunos e comunidade, sendo mais bem amparado, não somente pelos parágrafos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), mas de uma maneira real e efetiva.

Recentemente foi lançada a nova BNCC – Base Nacional Comum Curricular, que leva como base a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), um dos itens é a Educação de Jovens e Adultos. Houveram várias discussões e versões sobre esse novo documento, alguns estudiosos da área defendiam a ideia de ouvir os estudantes dessa modalidade para enfim publicar a versão final.

Machado 2018 diz:

Essa política – pautada pela inclusão e qualidade social – prevê um processo de gestão e financiamento que assegure isonomia de condições da EJA em relação às demais etapas e modalidades da Educação Básica, a implantação do sistema integrado de monitoramento e avaliação, uma política específica de formação permanente para o professor que atue nessa modalidade de ensino, maior alocação do percentual de recursos para estados e municípios e que esta modalidade de ensino seja

A lei, de 1996, prevê uma sociedade homogênea no sentido de que os direitos estão assegurados por ela, a todos indiscriminadamente, seja para o aluno das grandes metrópoles ou das cidades rurais mais afastadas, embora saibamos que de fato não é assim tão simples e nem tão assegurado.

A situação econômica é um fator que influencia fortemente a evasão escolar. Para ajudar ou manter a família, que em algumas situações não deixam os filhos de frequentarem a escola, ou para obter autonomia financeira, os estudantes abandonam os estudos e começam a trabalhar.

A sociedade exige desta criança ou jovem, necessidades distintas, que acabam por ceifar neste aluno a possibilidade de sua escolarização, já que o jovem da área rural muitas vezes, ou quase sempre, por questões de sobrevivência, abandona seus estudos, uma vez que este não traz o sustento necessário para a garantia mínima de sobrevivência, é preciso ir para as atividades rurais assim como os seus pais e seus irmãos, portanto sua perspectiva de vida e de sucesso é quase nula, em uma realidade que impõe escolhas em que uma anula a outra.

Enquanto o jovem da cidade muitas vezes se vê seduzido muito mais pela rua do que pela escola, uma vez que esta sociedade apresenta que o estudo já não é garantia de sucesso e ascensão social, seus ídolos vêm das ruas, em que a grande maioria para não se dizer em sua totalidade, não apresenta o mínimo de escolaridade, esta sociedade nos apresenta que você dedica diversos anos de sua vida aos estudos e o retorno financeiro é mediano.

Mas para tanto é preciso um pouco de sorte também, ídolos populares acumulam em suas contas bancárias uma quantia significativa todos os meses, ainda que precise de muito treino, muita dedicação, não se compara aos anos passados em sala de aula.

Portanto é diante desta realidade que temos alguns dos perfis em potencial para se tornar o aluno do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade de ensino, que transita nos níveis da Educação Básica. Esse tipo de ensino é atribuído a jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental e/ou Médio na idade apropriada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), em seu artigo 37º § 1º diz:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, LDB 9394/96).

As discussões não param sobre o novo documento e as suas consequências, cada profissional tem sua visão sobre essa discussão. Cabe ao profissional descobrir o perfil de sua turma e aplicar atividades que se baseiam no currículo e nos documentos nacionais, mas que não se distancie da realidade dos seus alunos.

A alfabetização de jovens e adultos é um grande desafio, tanto para o governo como também como para toda a sociedade, escola, comunidade e o próprio aluno. O conhecimento sistematizado deve ser a base para o pensamento crítico e reflexivo, para que os valores, atitudes e estejam sempre presentes na vida das pessoas, em busca de melhorar a qualidade de vida, continuar aprendendo e se aperfeiçoando, gozando de uma vida justa e digna.

Mesmo com os esforços na área de educação nos últimos anos, o Brasil ainda conta com milhões de cidadãos analfabetos. Algumas situações ajudam para esse alto índice: trabalho infantil, a desigualdade social, a pobreza, contribuindo à evasão escolar.

Sabemos que disponibilizar acesso à educação é extremamente importante e garantido em lei, pois assim pode-se ampliar as oportunidades de trabalho dos cidadãos, que não tem a mesma formação para disputar uma vaga de emprego com outros melhores formados, sem contar na sua formação como indivíduo. Muito além de ensinar a ler, a alfabetização dá a possibilidade para que o aluno se desenvolva como ser humano e integrado no mundo.

No filme francês “Entre os Muros da Escola” isento de enredo fantasioso, nos apresenta de maneira bem singela, até mesmo documental, a realidade de muitas salas de aula, ainda que se passe na França é possível correlacionar seus elementos com nossas salas, os alunos desmotivados, assim como seus professores podem ser um o reflexo de ambos, sendo assim muitas questões são levantadas, sobre a própria prática pedagógica, como diz Alarcão:

Não se aprende sem esforço, e as crianças e os jovens precisam aprender a se esforçar, a trabalhar, a investir no estudo, na aprendizagem, na compreensão. Esforçar-se não deve equivaler a desprazer, mas tampouco pode traduzir-se em metodologias de papinha feita, castradoras de desenvolvimento das potencialidades escondidas em cada um. (Alarcão; Isabel 2001, p.17).

Muito mais do que cena de ficção, vemos um corpo docente exaurido de sua própria prática. Em uma das cenas, em um conselho de classe, questões disciplinares dos alunos acabam se tornando segundo plano, uma vez que entra em debate a questão da necessidade de uma máquina de café na sala dos professores, para diminuir seus gastos com os cafezinhos diários, já que alguns deles são consumidores assíduos do produto.

Distanciando totalmente o tema central da discussão, este filme nos propõe uma reflexão sobre o papel da escola, sobre como lidar com situações cotidianas que muitas vezes fogem ao controle, independem da boa vontade de indivíduos isoladamente.

Em outro momento entra em debate a questão do conselho para definir a punição de um aluno que havia sido suspenso, o aluno que já vinha apresentando problemas disciplinares, entra então em questão a proficiência do conselho que em geral acaba por expulsar aqueles alunos que não se enquadraram no modelo de comportamento mínimo exigido.

Essas cenas nos trazem alguns questionamentos como profissional, se essa seria essa a atitude correta a se tomar, se algum outro tipo de penalização, reflexão, diálogo, trabalhos voluntários ou diferentes práticas pedagógicas poderiam ser desenvolvidas para alcanças um objetivo eficaz na vida daquele aluno, um ser protagonista de suas ações e um ser de direitos como os demais.

É fato que não se pode generalizar e tomar para si todas as frustrações de trabalhos ineficientes ou alunos que não respondem bem as atividades elaboradas, pois ao se trabalhar com pessoas, sobretudo em sua formação, não existem moldes ou fórmulas, mas de fato não se pode passar despercebido, levando a banalização.

A evasão escolar deveria ser um índice muito mais importante para um país, onde envolve a vida social e moral dos indivíduos. O combate a ela deve partir muito mais do que dos interesses políticos que precisam do apoio financeiro internacional, para que o país apareça muito mais bonito nos rankings mundiais no que se refere à educação, muito mais alunos na escola não é sinônimo de aprendizagem, não significa oportunidades reais e significativas de assimilação de conhecimento.

Nem sempre os jovens deixarem a escola para trabalhar, o aluno começa a faltar de forma esporádica, por falta de interesse. Começam com uma ou outra falta até que o estudante simplesmente não aparece mais.

Como já citado, as causas para evasão escolar são variadas, mas algumas delas mudam dependendo do nível de ensino. No ensino fundamental, a principal causa é a distância da escola e falta de transporte escolar (seja particular ou cedida pelo governo).

No ensino médio, a causa principal é a falta de interesse, por causa do exagerado, descontextualizado, com poucas diversidades de atividades pedagógicas, alunos sentados em fila utilizando uma educação “quadrada”, em alguns casos não escutam a opinião dos alunos onde podem partilhar com outros alunos e professores seus interesses e desejos de vida.

A não conclusão dos estudos básicos certamente trará consequências, não somente para os jovens em si, mas o país como economia, pois não geram trabalho etc. Pois a falta de profissionais qualificados afeta totalmente a economia, contribuindo diretamente no avanço da desigualdade social.

Voltando ao filme “Entre os Muros da Escola”, uma das cenas finais nos mostra o professor fazendo uma pergunta aos alunos, querendo saber o que aprenderam ao longo do ano, o que cada um apresentou de conteúdo assimilado. Porém uma garota, ao final da aula, já sem os demais colegas em sala, afirma ao professor que não aprendeu nada, absolutamente nada, demonstrando constrangimento diante daquela constatação, ainda que o professor tentasse contradizê-la dizendo que algo ela deve ter aprendido, ela manteve-se em seu argumento.

É diante desta situação que podemos pensar na proposta reflexiva da gestão democrática, capaz de inovar, repensar sobre a sua própria prática e atuação dentro da sociedade, não se conformar que as crianças ocupem outros lugares que não sejam as salas de aula. Mesmo quando nada pôde ter sido feito na idade certa, acolher esse jovem e adulto que por mais uma imposição da vida, ou por um desejo de realização pessoal, retorna as salas de aula, cheios de incertezas, medos e ansiedades.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) no Art. 2006, Inciso VIII “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

Gestão Democrática baseia-se em atividades, atitudes e ações com envolvem a participação social, trazendo a comunidade escolar para dentro da escola, pois eles são sujeitos ativos em todo o processo da gestão, devendo participar de todas as decisões da escola. Sendo assim, é fundamental que esteja claro o papel de cada um destes sujeitos, que tenham conhecimento de seu papel quanto participante da comunidade escolar.

A principal função de um bom gestor é ouvir a comunidade escolar, pois a escola deve atender as necessidades desse público, então, estar antenado a elas é primordial. Valorizando a participação e saber intervir nas variadas opiniões e interesses, garantindo que todos sejam ouvidos e que o diálogo se estabeleça, independentemente do tipo de ação e/ou decisão que será tomada.

Sabemos que embora vivendo em uma era globalizada, a tecnologia pode ser ao mesmo tempo o acesso instantâneo que nos conecta, mas também pode ser um grande propagador da segregação, que exclui veementemente aqueles que não têm condições de acesso, contraditoriamente novos tempos trazem também individualidade e alienação.

O profissional atuante da educação, sobretudo da Educação de Jovens e Adultos, possui uma missão social, pois somente aquele profissional que se questiona quanto a sua atuação é capaz de aprender e buscar autonomia, bem como a escola que o faz é capaz de se tornar uma instituição autônoma e responsável.

É responsabilidade social no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, consiste também em não frustrar pela segunda vez o aluno que evadiu ou até mesmo aquele que nunca a frequentou a escola, mas que vem cheio de expectativas e incertezas em busca de uma nova condição social, moral e de vida.

O profissional que atua nesse seguimento deve procurar realizar um trabalho pedagógico proficiente, já que estes adultos muitas vezes apenas não são inseridos no sistema formal de escrita, mas a sua visão de mundo, a inserção no mundo letrado, o faz atuante das práticas sociais, em suma a alfabetização o dará possibilidades muito mais significativas de expansão de limites, de superação, de atuação efetiva neste mundo cada vez mais exigente.

Em algumas escolas, as políticas educacionais são utilizadas somente por serem leis, pois não tem interesse de acabar com o analfabetismo no Brasil. Isso é nítido quando vemos professores tratando seus alunos como caixas vazias, ministrando o conteúdo sem nenhum significativo para a vida de cada indivíduo. O governo só piora essa situação, pois não disponibiliza verbas suficientes para as escolas, assim como materiais didáticos e nas formações dos professores e profissionais da educação em geral, o que desmotiva cada um deles e acaba afetando os alunos.

[...] Em face da omissão criminosa do Estado, as comunidades populares criam suas escolas, instalam-na com um mínimo de material necessário, contratam suas professoras quase sempre pouco cientificamente formadas e conseguem que o Estado lhe repasse algumas verbas. A situação se torna cômoda para o Estado. (FREIRE, 2003, p.16).

Diante de tantas dificuldades apresentadas, as escolas se esforçar em ter uma qualidade melhor de ensino para o público de jovens e adultos. Aos poucos, os professores têm entendido sua responsabilidade na formação de seus alunos e a dificuldade que eles têm em se interessar pelas aulas. Contudo, destaca-se a metodologia desenvolvida por Freire e sua aplicação em sala de aula, a qual orienta os professores a aplicar os conteúdos e à forma em que se daria o processo de construção do conhecimento.

A prática social que envolvem os alunos da Educação de Jovens e Adultos, baseada na Téo ria de Freire, tem como ponto de partida e chegada a prática pedagógica, uma visão totalmente enquadrada na relação social da escola, e a vida cotidiana que traz também embasamento para atuação pedagógica, onde já não se parte mais da visão.

Aprender é a apropriação de diversos conteúdos ainda que os mesmos muitas vezes não se saibam nem qual é a real necessidade deles e qual é o seu campo de atuação, onde paradigmas tradicionais são substituídos pela necessidade da dialogicidade, o aluno da Educação de Jovens e Adultos como dito anteriormente, traz consigo uma bagagem de vida bastante significativa, portanto cabe ao docente repensar sua atuação para trabalhar em consonância com a necessidade real de aprendizagem deste aluno.

Paulo Freire diz:

"A importância do papel do educador, o mérito da paz com com certeza de que faz de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo." (FREIRE, 1996, p. 27)

O trabalhador amadurece suas funções profissionais separado de suas atividades, ideias e criações, pois é sucumbido pelas forças de produção, sendo reduzido ao nível de objeto da classe que detém o poder, contudo afirma também que é à medida que o homem ativo, criativo e prático é capaz de transformar esta situação.

A sociedade exige muito mais deste homem trabalhador, hoje, do que em tempos da era industrial. É preciso estar em constante transformação para atender as exigências sociais, desenvolver habilidades que envolvem participação, polivalência, cooperação e comunicação, saber pensar diante do abstrato, interpretar, tomar decisões, portanto fica a encargo social e político da escola preparar este novo homem, segundo Alarcão, atendendo novas exigências mercadológicas de cada sociedade.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), cada escola deve construir o seu projeto político-pedagógico-curricular, cabe a ela dar condições adequadas para o exercício da profissão, estimular seus docentes, este diretamente relacionado às condições de trabalho, muito embora, não seja essa a realidade da maioria das escolas públicas do país.

PPP

A cena final do filme “Entre os Muros da Escola” se torna bastante emblemática no sentido de que ao final do ano letivo, mesmo diante da constatação de alguns fracassos pedagógicos, como a expulsão de um garoto ou a constatação de uma menina que nada havia apreendido durante o ano, os professores confraternizam com os alunos por meio de uma partida de futebol entre ambos.

Sua interpretação embora intrínseca seja bastante reflexiva e nos leva a pensar, que o final do ano é a premissa de novos tempos, talvez as frustrações do ano presente não se leve ao futuro, e que nada além daquele ponto pôde ter sido feito, missão cumprida ainda que incompleta, por outro lado talvez falte a crença de que mudanças reais e efetivas

possam ser realizadas, e que se acaba caindo no paradigma do conformismo social, em que as coisas são assim, embora ruins não há como mudar.

Portanto cabe ao docente muito mais do que refletir sobre sua própria prática, é buscar meios reais de mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivendo em uma sociedade altamente letrada, sabemos que mesmo os indivíduos que nunca passaram pela escola, carregam conhecimentos sobre a escrita e visam a sua importância, que por várias vezes são excluídos da vida social e profissional por não serem alfabetizados.

Foi possível, também, observar a dificuldade do trabalho docente em uma sala de alfabetização de jovens e adultos, principalmente devido ao ritmo de aprendizagem de cada um dos alunos, da diferença de idade e interesses. Sem contar no sistema educacional muitas vezes engessado, sem perspectiva da escuta dos alunos e de seus objetivos de vida.

Percebemos o quão o professor pode se sentir de mãos atadas, quando um aluno lhe diz que não aprendeu nada, mesmo apresentando argumentos, a decepção fica nítida, mostrando que seu trabalho árduo, com poucos recursos e muita luta nem sempre tem retorno, pois necessita de envolvimento de outras partes que se relacionam.

Relacionou-se também algumas cenas do filme “Entre os Muros da Escola” com o que vivemos no dia a dia das escolas, a indisciplina dos alunos e sua expulsão, mas no conselho de classe o mais importante era a máquina de café.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO; Isabel. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre, Artmed, 2001

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

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *BNCC - Base Nacional Comum Curricular*. MEC, 2019

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília : MEC, 1996.

CANTET; Laurent. *Entre os muros da escola*. [filme-vídeo]. França, 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rBXIPg7nj-Y>> Acesso em: 26/12/2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á prática educativa*: São Paulo, Ed. Paz e Terra: 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO; João Luís de Almeida. *Diretrizes curriculares nacionais para EJA e a BNCC - A questão é se isso deve já acontecer na BNCC ou não?*. 2018. Disponível em <<https://www.plannetaeducacao.com.br/portal/jovens-e-adultos/a/160/diretrizes-curriculares-nacionais-para-eja-e-a-bncc>> Acesso em: 30/12/2019



JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL



KEILA MARIA DE OLIVEIRA DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela faculdade UniRadial Estácio de Sá (2009); Professora de educação infantil no Cei jardim São Luiz I.

RESUMO

O presente artigo visa fazer uma breve reflexão sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil. Abordando assim, a necessidade da inserção de jogos, brinquedos e brincadeiras nas práticas pedagógicas e como ferramenta facilitadora no processo ensino e aprendizagem. Visando aprofundar os conhecimentos prévios, foram realizadas pesquisas bibliográficas para embasamentos teóricos de autores especializados em desenvolvimento infantil e ludicidade no processo educacional. Sendo assim, o objetivo do trabalho apresentado é motivar os professores a trabalharem atividades que contemplem jogos, brinquedos e brincadeiras no cotidiano escolar. Com planejamento e objetivos a alcançar. O brincar é uma atividade natural e espontânea da criança e essencial ao seu desenvolvimento integral. Para tanto, os educadores necessitam aprimorar seus conhecimentos sobre o lúdico e como trabalhar essa ferramenta pedagógica de maneira produtiva e significativa em sala de aula para facilitar o processo educativo.

Palavras-chave: Criança; Jogos; Brinquedos; Brincadeiras; Desenvolvimento

INTRODUÇÃO

O brincar é uma característica primordial na vida das crianças. Ao pensar em lúdico, o entendemos como um conceito que expressa tudo o que diverte, como e proporciona prazer. No decorrer das pesquisas, percebe-se que a maioria dos educadores não vê as atividades lúdicas como ferramenta facilitadora no desenvolvimento das crianças, acreditando que não passa de mero divertimento sem finalidade para aprendizagem. Sendo

assim, a pesquisa tem como problemática: Como os jogos, brinquedos e brincadeiras podem propiciar significado no desenvolvimento infantil?

Portanto o objetivo desta pesquisa é compreender melhor como o lúdico deve ser trabalhado na prática para fins de aprendizagem. Com isso, o presente artigo destina-se para:

- Apresentar a importância do lúdico no processo ensino e aprendizagem.
- Conscientizar os docentes quanto a importância do lúdico para aprendizagem das crianças.
- Reconhecer os jogos e brincadeiras como ferramentas de aprendizagem e desenvolvimento infantil.
- Modificar a percepção de atividade de mera distração ou passatempo.

Sendo assim, o tema será aprofundado através de levantamentos bibliográficos, com base em teorias de autores especializados e conceituados em educação infantil, que possam apresentar de forma clara e objetiva a importância das atividades lúdicas no processo ensino e aprendizagem, esclarecendo aos educadores como deve ser planejada essas atividades, para que os objetivos sejam alcançados, visando o desenvolvimento integral das crianças.

JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Os jogos, brinquedos e brincadeiras são atividades espontâneas e natural da criança. Ao brincar a criança, socializa-se com o ambiente, interage, diverte-se, imagina, assimila, transforma e modifica o espaço e o brinquedo, faz diversas imitações da realidade, desenvolve coordenação motora, cognitiva, pois ao brincar ela aprende com sua própria experiência. Porém nem sempre se teve essa visão ampla e positiva, muitos acreditavam que o brincar não trazia nenhum tipo de aprendizagem, somente diversão e entretenimento.

Segundo KISHIMOTO (1994) o jogo e as brincadeiras nos tempos antigos aparecem como forma de relaxamento, necessário as atividades que exigiam esforço físico, intelectual, no âmbito escolar. Sendo assim, nota-se a presença de uma ideia de lúdico não educacional, mas sim de simples divertimento.

Na idade média o jogo era considerado “não sério”, por sua associação ao jogo de azar, bastante praticado na época. Aparecendo como ideia de mero passatempo insignificante para aprendizagem.

Com o passar do tempo, as concepções sobre o lúdico começaram a mudar, passando a ser visto como uma atividade interessante a ser praticada.

O Renascimento via a brincadeira como conduta livre, que favorecia o desenvolvimento da inteligência e facilitava o estudo, sendo assim, adotado como instrumento de aprendizagem de conteúdos escolares.

O Romantismo, por sua vez, considerava o jogo como forma de expressão da criança, assim como os poetas.

Ao longo da história, pode-se perceber que o lúdico era visto como um simples passatempo, uma forma de divertimento, sem fins educacionais. Logo depois, teve sua trajetória ligada aos jogos de azar, sem diferenciação de outros tipos de jogos que pudessem proporcionar aprendizagem.

A partir do Renascimento, vemos que o lúdico passou a ser reconhecido como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento.

A criança no Romantismo, era ligada aos poetas, que assim como eles expressão suas emoções através do brincar e do jogar, de forma espontânea e liberal.

Com o passar do tempo, as concepções de lúdico e sua importância para a educação, foram crescendo, e estudos foram desenvolvendo teorias que estabeleceram uma conexão valiosa entre o lúdico e os benefícios que sua inserção nos âmbitos escolares podem trazer as crianças, tanto fisicamente quanto intelectualmente.

Com isso, o lúdico foi cada vez mais analisado como ferramenta pedagógica eficaz ao desenvolvimento integral da criança, além de ser espontâneo e prazeroso para o ser que o pratica.

O brincar é bom, é gostoso e traz felicidade. Brincando que a criança se desenvolve, exercitando suas potencialidades; aprende com toda riqueza do aprender fazendo espontaneamente, sem pressão ou medo de errar, mas com prazer pela aquisição do conhecimento, desenvolve a sociabilidade, faz amigos e aprende a conviver respeitando o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo.

A criança aprende a participar das atividades, gratuitamente, pelo prazer de brincar, sem visar recompensa ou temer castigo, mas adquirindo o hábito de estar ocupada, fazendo alguma coisa inteligente e criativa, prepara-se para o futuro, experimentando o mundo ao seu redor dentro dos limites da sua condição atual, pois está nutrindo sua vida interior, descobrindo sua vocação e buscando um sentido para sua vida.

Segundo a autora, KISHIMOTO (1994) o brincar é a ausência de um sistema de regras, onde a criança tem uma relação íntima com o brinquedo, ou seja, ela vive todas as suas emoções sem o auxílio de regras.

Brincar é tão importante para a criança, como trabalhar é para o adulto. É o que torna a criança ativa, criativa, e lhe dá oportunidades de relacionar-se com os outros, também a faz feliz, e por isto, está mais propensa a ser bondosa, a amar o próximo e a ser solidária.

A criança é um adulto que não cresceu, ela tem suas características próprias, e para alcançar o pensamento adulto (abstrato) ela precisa percorrer todas as etapas de seu desenvolvimento (físico, cognitivo, social e emocional).

Seu primeiro apoio neste desenvolvimento, é a família, e posteriormente este grupo se amplia com os colegas de brincadeira nos ambientes externos à sua casa como por exemplo na escola.

Ao brincar em grupo a criança aprende a esperar sua vez, a interagir de forma mais organizada respeitando regras e cumprindo normas.

Com os grupos, as crianças aprendem que devem cooperar de forma eficiente para que a brincadeira aconteça, senão todos serão prejudicados. Além da importância do auto-controle que se dá ao ganhar ou perder.

Segundo SANTOS (2002) a criança é atraída a brincar devido a forças internas que às impulsão à prática, sendo assim, o brincar e jogar acontecem de forma natural e espontânea.

A autora relata que as questões corporais e mentais da criança estão sempre em intenso desenvolvimento, sendo assim é necessário que haja um leque de novas explorações a serem descobertas, para haver o desenvolvimento de novas habilidades.

Devido a essas modificações físicas e cognitivas das crianças, aparecem necessidades de diferentes experimentações. Para satisfazer essa necessidade interior.

Sendo assim, o processo de repetição de conteúdo, não é eficaz para a aprendizagem em nenhuma faixa etária, mas quando se pensa em educação infantil, esse conceito é ainda mais negativo, pois as crianças necessitam de experiências práticas para aprenderem, isso ocorre com mais eficiência quando é aplicado diferentes jogos e brincadeiras.

Sendo o lúdico uma atividade prazerosa, que trabalha com atividades naturais da infância, como o brinquedo, jogos e brincadeiras, torna-se mais significativo para a aprendizagem das crianças na educação infantil. No entanto, é necessário que o educador pesquise, selecione, planeje e aplique somente jogos e brincadeiras que possuam algum fim educativo, ou seja, que tenha objetivo de desenvolver alguma habilidade nos educandos.

O brincar é visto como um recurso para desenvolver também a autonomia. Pois ao brincar, a criança desenvolve a sua imaginação e suas habilidades e aprende a brincar em grupo.

Na brincadeira a criança expressa suas verdadeiras realidades, desenvolve sua linguagem e interage com o outro, deixando para traz o egocentrismo.

Segundo CUNHA (2001) brincando a criança terá oportunidade de desenvolver suas capacidades indispensáveis à sua futura atuação na sociedade como, a atenção, hábito de permanecer concentrada e outras habilidades percentuais e psicomotoras.

A autora relata que toda criança que brinca vive uma infância feliz, pois torna-se um adulto muito mais equilibrado, tanto físico com emocionalmente, capaz de superar com mais facilidade problemas de seu cotidiano.

MALUF (2003) relata que a personalidade infantil evolui através de suas próprias brincadeiras e das invenções que são feitas por outra criança e por um adulto, e que as brincadeiras fornecem uma organização para resoluções emocionais.

A brincadeira na vida das crianças se caracterizam como um comportamento que possui um fim em si mesmo, que surge livre sem noção de obrigatoriedade e exerce por simples prazer que a criança encontra ao colocá-la em prática.

Outra característica da brincadeira é que ela possibilita à criança a se conhecer melhor, tendo assim oportunidade de encontrar no outro, atitudes e habilidades que causem admiração, que combinem com sua maneira de pensar e agir.

As brincadeiras também trazem vários benefícios para a criança como, o desenvolvimento do vigor físico, e motricidade amplo, proporciona também valores, sentimentos, responsabilidades e resgata o respeito pré-existente no adulto.

Na teoria de SANTOS (1997) o brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois através das brincadeiras a criança forma conceitos, relacionam ideias e estabelecem relações lógicas.

O brincar é um meio de expressão, é uma forma de integra-se ao ambiente que o cerca.

As brincadeiras dão oportunidade para que a criança libere sua capacidade de criar e de reinventar o mundo, de liberar sua afetividade e de ter suas fantasias aceitas e favoráveis para que, através do mundo mágico do faz de conta, possa explorar seus próprios limites, e partir para aventura que poderá leva-la ao encontro de si mesma.

A criança desenvolve-se exercitando suas potencialidades quando brinca, e aprende com toda riqueza do aprender fazendo espontaneamente, sem estresse ou medo de errar, mas pelo prazer da aquisição do conhecimento.

A criança que brinca desenvolve sua sociabilidade, faz amigos e aprende a conviver, respeitando as diferenças, os direitos dos outros e as normas estabelecidas.

Na brincadeira a criança aprende a engajar-se nas atividades gratuitamente, pelo prazer de participar sem visar recompensa ou deveres. Brincando a criança prepara-se para o futuro fazendo pequenas experimentações da sua realidade dentro da sua condição atual.

Quando a criança brinca torna-se operativa e com isso está nutrindo sua vida, pois o brincar é como alimento da alma, o construtor do pensamento da criança.

Brincando a criança constrói seu próprio mundo imaginário, inventa usando toda habilidade para concretizar aquilo que proporciona e acredita ser sua realidade.

Segundo MOYLES (2002) o brinquedo é entendido como objeto da brincadeira, relação íntima com a criança, seu nível de desenvolvimento e indeterminado quanto ao seu uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras, que organiza sua utilização, uma boneca por exemplo, permite a criança sua manipulação até as brincadeiras como mãe e filha. O brinquedo estimula a representação e expressão de imagem, que invocam aspectos da realidade,

Os brinquedos e as brincadeiras representam certas realidades, uma representação de algo presente no lugar de algo.

SANTOS (1997) aborda que o brinquedo e as brincadeiras colocam a criança na presença de reproduções, tudo que existe no cotidiano na natureza humana.

Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo e das brincadeiras são dar oportunidade de manipular objetos que fazem parte da realidade, ou seja, os brinquedos também podem incorporar o imaginário pré-existente na vivência da criança, fazendo com que se manifeste a criatividade e a assimilação do que é real e imaginário.

Os brinquedos e as brincadeiras também desenvolvem habilidades, conceitos e valores. Eles são responsáveis pelo desenvolvimento físico, moral e cognitivo.

As brincadeiras na educação infantil devem ser trabalhadas de forma educativa, pois é brincando que a criança se desenvolve e aprende novas habilidades.

Agregar os brinquedos nos conteúdos pedagógicos irá ajudar no desenvolvimento e na construção do conhecimento. Pois, brinquedos e brincadeiras também expressam valores, proporcionam oportunidades para assimilação de ideias e formação de princípios.

O brincar para a criança é uma questão de sobrevivência, é a única ferramenta que ela possui para compreender o mundo.

É na brincadeira que a criança desenvolve o corpo, seus ritmos, o relacionamento com as pessoas, seus limites, a imaginação e o pensamento poético. Alimentando-se cotidianamente pela brincadeira o pensamento poético da criança, encontra soluções

inovadoras para novos desafios, relaciona e mistura coisas de fontes diversas, sacode as dificuldades com humor, e irreverência, através do brincar.

A criança que brinca constrói o seu próprio mundo, adapta as suas capacidades e expressa as suas emoções, através dos brinquedos e brincadeiras.

O jogo, assim como os brinquedos e brincadeiras, é visto como uma forma de atividade do ser humano, no sentido de recrear e de educar ao mesmo tempo.

Segundo KISHIMOTO (1994) o jogo, vincula-se ao sonho, a imaginação, ao pensamento e ao símbolo. É uma proposta para a educação de crianças e educadores de crianças, com base no jogo e nas linguagens artísticas. A concepção de Kishimoto sobre o homem como ser simbólico, que constrói coletivamente e cuja capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar e jogar com a realidade, é fundamental para propor uma nova pedagogia da criança.

Nestes tempos de mudanças educacionais, nós educadores, temos que ser multifuncionais, ou seja, não apenas educadores, mas filósofos, sociólogos, psicólogos, psicopedagogos, recreacionistas e muito mais, para que possamos desenvolver as habilidades e a confiança necessária em nossas crianças.

A ludicidade e a aprendizagem não podem ser consideradas objetivos distintos. O jogo e a brincadeira são por si só, uma situação de aprendizagem. As regras e a imaginação favorecem a criança, comportamentos além dos habituais.

Nos jogos e brincadeiras a criança age como se fosse maior que a realidade, e isto, inegavelmente, contribuem de forma intensa e especial para o seu desenvolvimento.

Portanto a escola deve oferecer oportunidades para a construção do conhecimento através de descoberta e da invenção, elementos indispensáveis para a participação ativa da criança no seu meio.

Segundo HAIDT (2001) o objetivo do jogo, é integrar as dimensões físicas e mentais, acionar as esferas motoras e cognitivas. O ser que brinca e joga é também o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve.

A prática do jogo e do brincar, desenvolve o indivíduo plenamente, pois trabalha a autonomia, a coordenação motora, a observação, o intelectual, e é prazeroso para a criança, pois o brincar e jogar são atividades naturais da infância, facilitando assim, o processo ensino e aprendizagem.

O brincar promove o desenvolvimento pessoal, social e cultural. Brincando, a criança tem contato com os papéis e regras sociais, diferentes etnias, respeito a si mesmo, as pessoas e as diferenças culturais, físicas, religiosas, sociais, entre outras.

O lúdico trabalha também, as questões emocionais infantis, os sentimentos, intuições, medos, ansiedades, tristezas, dúvidas, timidez, egocentrismo, etc. Ao brincar a criança interage, socializa-se e liberta-se de todas as tensões, abrindo-se para o novo, ou seja, abre-se para novas sensações, experimentações e situações que causam a aprendizagem e o domínio emocional.

Sendo assim, as atividades tornam-se mais significativas para os educandos e também para o educador, pois promover estratégias que contemplem tantas habilidades, que produza tantos resultados e desenvolvimentos de diversos aspectos na criança, não é uma tarefa fácil, por isso, analisando o perfil das crianças e planejando as brincadeiras e jogos educativos, visando os objetivos que se deseja alcançar, certamente facilitará a ação docente, pois as atividades tornam-se mais interessante para a criança o que acarretará na aprendizagem e desenvolvimento do mesmo.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

1-Caixa de sensações: o professor pode encapar uma caixa de tênis fazendo um furo em forma de círculo, com dez centímetros de diâmetro. O professor deverá organizar materiais como retalhos, flocos de algodão, pedaços de lixa, tampinhas, caixinhas e outros objetos e colocar em uma das extremidades, afim de que a criança, com a mão do outro lado, identifique que material está tocando.

2- Caminho colorido: com folhas de papel pardo, faça um caminho para que as crianças carimbem os pés, com tintas coloridas. É uma atividade que envolve muito as crianças, e as deixam felizes.

3-Toca do coelho: dispor bambolês no pátio da escola de forma que fiquem duas crianças dentro de cada um e uma criança fora do bambolê. Ao sinal do professor, as crianças deverão trocar de toca, ou seja, de bambolê, entrando duas em cada um. Sempre sobrá uma criança fora da toca.

4- De onde vem o cheiro?: o professor irá passar perfume em um paninho e o esconderá na sala, em um lugar fácil, onde os alunos deverão descobrir de onde vem o cheiro e assim encontrar o pano escondido.

5- Arremesso: o professor fará uma linha no chão, usando fita crepe e as crianças deverão arremessar garrafinhas plásticas cheias de areia para frente. O professor irá medir as distâncias e verificar quem conseguiu arremessar mais longe. Depois, em sala de aula, poderá fazer um gráfico explicativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os levantamentos bibliográficos, foi possível concluir que o brincar e jogar além de prazerosos para a criança, são também muito eficientes como ferramenta pedagógica, pois tem grande potencial no desenvolvimento e aprendizagem dos educandos.

O brincar é uma atividade natural da criança. Ao brincar a criança aprende de forma tranquila e espontânea, expressando livremente seus desejos e suas vontades, libertando-se de suas angústias, medos e preocupações.

Ao brincar a criança desenvolve diversos aspectos físicos e cognitivos como a motricidade, o equilíbrio, a agilidade, a cooperação, a solidariedade, a amizade, a criatividade, a imaginação, a autonomia, a criticidade, a experimentação e a construção de seus próprios conhecimentos.

Para tanto, é importante que as atividades lúdicas sejam planejadas previamente de acordo com os objetivos que se deseja alcançar, a escola deverá ofertar diferentes espaços educativos e seguros para que as atividades aconteçam de forma tranquila e diferentes materiais que tragam significado e despertem o interesse das crianças.

Sendo assim, o trabalho com jogos, brinquedos e brincadeiras desenvolverá inúmeras habilidades novas nas crianças, pois a assimilação dos conteúdos acontecerá de forma tranquila, prazerosa e com significado, pois o que se aprende de forma lúdica jamais será esquecido, pois usou-se o método natural da infância, o brincar.

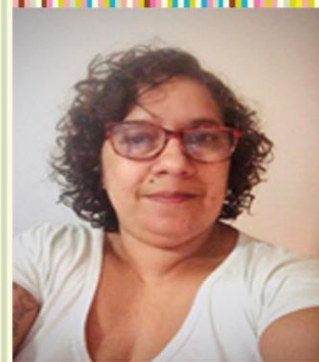
REFERÊNCIAS

- CUNHA, Nylse Helena da Silva. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. 3ª ed. São Paulo: Vetor, 2001.
- HAIDT, Regina Célia. Atividades lúdicas na educação da criança. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2001.
- KISHIMOTO, T.M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1994.
- MALUF, C.M. Brincar, prazer e aprendizado. 3ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MOYLES, J. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Aritmed, 2002.

SANTOS, S.M.P. Brinquedoteca, o lúdico em diferentes contextos. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.



NEUROPSICOPEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES DA DIVERSÃO PARA APRENDIZAGEM



LEILA FATIMA DE SALES ROSELEM

Graduação em Pedagogia pela Faculdade das Américas (2013); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Especialização em Letramento pela Faculdade Campos Elíseos (2019); Professora de Educação infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de Poa e Prefeitura Municipal de São Paulo; Cursando Pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos e cursando Pós-graduação em Teoria da Literatura e Produção de texto pela Faculdade Ipemig.

RESUMO

No dia a dia em sala de aula, inúmeras são as dificuldades encontradas em relação a aprendizagem dos alunos. É comum encontrarmos professores e alunos desmotivados e também é latente a desvalorização da escola pela sociedade em geral. Ainda assim professores buscam novos conhecimentos, procuram novos saberes para que a sala de aula se torne um lugar o qual os alunos estejam estimulados e se transformem em atores ativos em seu processo de aprendizagem. Buscando formas para estimular os alunos, os professores se deparam com a Neuropsicopedagogia e passam a conhecer melhor como o cérebro aprende, assim passam a refletir sobre novas práticas que se revelam aliadas para a aprendizagem, assim buscam compreender como a diversão, algo tão importante para crianças e jovens pode colaborar com uma prática que integre os alunos, estimulando e propiciando uma melhor captação dos conteúdos de forma que estes façam sentido e gerem a aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem; Neuropsicopedagogia; Estimulo;. Diversão

INTRODUÇÃO

A partir das dificuldades encontradas na sala de aula, na qual professores e alunos encontram dificuldades para chegar à aprendizagem, procurou na bibliografia da Neuropsicopedagogia estudos que demonstrassem a importância da diversão que promovessem avanços de aprendizagem.

Foi necessário compreender um pouco como o cérebro aprende e entender o que são estímulos e como estes contribuem com a aprendizagem, buscou-se compreender a formação das memórias e a plasticidade cerebral.

Não se trata aqui de uma formula pronta, mas de uma pequena luz no fundo de um gigantesco túnel, um longo e árduo caminho ainda necessita ser explorado e percorrido, pode-se dizer que foi colocado apenas à ponta do pé no túnel, e assim tem se consciência da necessidade de mergulhar nos estudos da Neuropsicopedagogia para que no dia a dia muito se revele sobre a complexidade do cérebro e de como estimula-lo desde a infância. Pensar a diversão como estimulante e de grande valia para a aprendizagem infantil é apenas o começo. Reconhecer o aluno como ator de sua aprendizagem é fundamental, portanto, pensa-lo como ser que carrega e transmite emoções é o primeiro passo.

OBJETIVO GERAL

Verificar como a diversão pode contribuir para a aprendizagem na escola.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Por que a diversão contribui para a aprendizagem?

Como transformar diversão em aprendizagem?

JUSTIFICATIVA

A escola e os professores se deparam a cada dia com o desinteresse dos alunos, o distanciamento da família, a desvalorização da escola e dificuldades de aprendizagem. Alguns professores acabam também desmotivados e desacreditando que haja algo que possam fazer, assim cada vez o problema fica maior, e a sala de aula não reflete mais um lugar agradável tanto para professores como para os alunos. Por outro lado, os professores, vão em busca de novos saberes, questionam sua prática e procuram encontrar novas formas de trabalhar, acreditando ser possível promover a aprendizagem alcançando todos os alunos. Não se trata de sonho ou utopia, mas de se apropriar de novos estudos, buscar novos métodos. A Neuropsicopedagogia surge como aliada deste professor, mostrando que já não é mais possível uma pratica repetitiva, é preciso renovar, pois a sociedade vive em constante mudança, os alunos não são os mesmo de uma década atrás, e a Neuropsicopedagogia auxilia mostrando a importância de compreender como o cérebro

aprende. A partir daí, fica claro a necessidade de conhecer os alunos, e compreender como estimular para que a sala de aula não se resuma em um tempo desinteressante na quais alunos e professor se mantêm apáticos e desmotivados. Partindo dos estudos de Neuropsicopedagogia, busca-se compreender como tornar a sala de aula um lugar estimulante, despertando interesse pelos conteúdos e que a aprendizagem seja significativa. Procura-se aliar diversão a aprendizagem, para que professores e alunos sejam construtores do processo de aprendizagem.

PROBLEMA

Compreendendo que os professores necessitam melhorar sua prática para que a sala de aula seja realmente um lugar promotor de uma aprendizagem real e significativa, busca-se compreender como a diversão pode ser aliada da aprendizagem.

O QUE É APRENDIZAGEM E COMO SE DA

Para que possamos realizar os estudos sobre como a diversão pode contribuir com a aprendizagem é necessário compreendermos o que é aprendizagem.

Buscamos na etimologia da palavra compreende-la para melhor conceitua-la: Ela vem de aprender, de ad, “junto” maisprehendere, com o sentido de “levar para junto de si”, metaforicamente “levar para junto da memória”.

É possível dizer que aprendizagem é um processo de mudança de comportamento obtido por meio da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente.

Segundo Vygotsky, para que se desenvolva o processo cognitivo do aluno, este necessita de interação social e com o meio, portanto, a sala de aula poderá promover a aprendizagem por meio da interação dos alunos com seus pares, professores e com todos os envolvidos dentro da escola. Ainda assim, o meio em que o aluno transita pode interferir nesta aprendizagem de forma positiva ou negativa.

Piaget revela que o começo do conhecimento é a ação do sujeito sobre o objeto, o conhecimento humano se constrói na interação homem-meio, sujeito-objeto. Conhecer consiste em operar sobre o real e transformá-lo a fim de compreendê-lo, é algo que se dá a partir da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento. As formas de conhecer são construídas nas trocas com os objetos, tendo uma melhor organização em momentos

sucessivos de adaptação ao objeto. A adaptação ocorre por meio da organização, sendo que o organismo discrimina entre estímulos e sensações, selecionando aqueles que irá organizar em alguma forma de estrutura. A adaptação possui dois mecanismos opostos, mas complementares, que garantem o processo de desenvolvimento: a assimilação e a acomodação.

Portanto, é possível afirmar que a aprendizagem é a relação entre as interações sociais e a mediação com as instituições do convívio do aluno, assim estas são apropriadas de forma significativa pela mente.

Cabe aos professores se especializarem para buscar fontes seguras e promoverem novas formas de chegar à aprendizagem. Através dos estudos de Neuropsicopedagogia, sabe-se que a aprendizagem depende de alguns fatores como: emoção, motivação, plasticidade, atenção e memória, sendo assim é necessário compreender como estes fatores interferem na aprendizagem do aluno.

Segundo a revista NOVA ESCOLA 2, o professor, ao observar as emoções dos estudantes, pode ter pistas de como o meio escolar os afeta: se está instigando emocionalmente ou causando apatia por ser desestimulante. Dessa forma, consegue reverter um quadro negativo, que não favorece a aprendizagem, é preciso propor atividades que os alunos tenham condições de realizar e que despertem a curiosidade deles e os faça avançar. É necessário levá-los a enfrentar desafios, a fazer perguntas e procurar respostas. O professor deve focar a interação entre o aluno, o saber e o aluno, refletindo sobre as atividades propostas e modificando-as se necessário, apresentando bons pontos de ancoragem, para que os conteúdos sejam aprendidos e fiquem na memória, e dar condições para que o aluno construa sentido sobre o que está vendo em sala.

Desta forma, tenta-se conhecer meios para que emoção, motivação, memória, atenção e plasticidade sejam contempladas em sala de aula, promovendo avanços na aprendizagem de forma significativa.

Busca-se a diversão na sala de aula como aliada para a aprendizagem, não se trata de diversão como lazer ou ocupação de tempo, e sim uma proposta planejada na qual o objetivo esteja aliado ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. É possível associar a diversão a jogos e brincadeiras, na qual a aprendizagem de disciplinas e seus conteúdos façam parte do objetivo:

“... desta forma, antes de iniciarmos a criança na aprendizagem de operações aritméticas, por exemplo, é interessante levá-la a exercitar, através de brincadeiras lúdicas, seu senso de raciocínio e sua capacidade de abstração; da mesma maneira como é interessante jogarmos com a criança práticas visuais e verbais, antes de iniciá-la nas regras da Comunicação e Expressão ou nos fundamentos da Arte. Alunos que

brincam com jogos que operacionalizam suas reflexões espaciais e temporais aprendem mais facilmente Geografia e História, enquanto que jogos voltados para o aprimoramento da capacidade de concentração da criança facilitam em diversos aspectos em sua futura missão estudantil”
ANTUNES (2000, p. 15).

Para que a diversão possa realmente auxiliar os professores na promoção da aprendizagem, requer que se procure fundamentação teórica, e também compreenda como é possível desenvolver a memória por meio da motivação, atenção e emoção que a diversão pode proporcionar.

MOTIVAÇÃO/ESTÍMULO

Um aluno desmotivado perde totalmente o interesse pelos conteúdos, perdendo também o interesse pela escola, assim sua aprendizagem fica comprometida e seu desenvolvimento cognitivo estagnado. A diversão pode ser um caminho para a motivação deste aluno, pois crianças e adolescentes se tornam mais ativos e interessados quando as atividades trazem diversão.

Segundo Bock 1999, a tarefa primordial do professor identificar e aproveitar aquilo que atrai a criança, aquilo do que ela gosta, como modo de privilegiar seus interesses. Motivar passa a ser, também, um trabalho de atrair, encantar, prender a atenção, seduzir o aluno, utilizando o que a criança gosta de fazer como forma de engajá-la no ensino.

Os jogos em sala de aula são uma fonte de diversão que em muito contribuem com a aprendizagem, diversos teóricos apontam que é possível trazê-los para a sala de aula no sentido de desenvolver relações com os conteúdos e auxiliando no processo ensino aprendizagem.

Kishimoto (1993, p.21) acredita que o jogo pode ter duas funções utilizando como elemento pedagógico na educação, uma que propicia a diversão, o prazer e até mesmo o desprazer, quando escolhido voluntariamente, e uma função educativa, na qual o jogo serve para complementar o conhecimento do indivíduo. Isso caracteriza o jogo educativo.

Cabe ao professor desenvolver ações para o desenvolvimento integral do aluno, estimulando de forma prazerosa para o processo de aprendizagem. A educação deve ser vista como algo prazeroso, estando atentos a vida cotidiana e o contexto social de seus alunos, a criança precisa ser estimulada por meio de brincadeiras, interagindo com outras crianças e também com os adultos. O conhecimento do próprio corpo, que utiliza vários tipos de linguagem para se comunicar, amplia as habilidades motoras. Nesse momento o profissional deve estar preparado para ajudar o aluno a resolver situações e conflitos. De

acordo com Vygotsky (1994), o professor deve realizar a mediação entre criança-criança, criança-adulto e criança-aprendizagem, usando os diferentes tipos de linguagem e os diversos recursos pedagógicos que auxiliem no desenvolvimento destas mediações.

É necessário que o professor reflita sobre sua interação com os alunos compreendendo que suas relações podem ser motivadoras, os alunos quando se sentem acolhidos estarão mais motivados, sentindo-se confortáveis com a escola e seus professores.

O modo como se dá nossa relação com os alunos pode e deve incidir positivamente tanto no aprendizado deles, e não só das matérias que damos, como em nossa própria satisfação pessoal e profissional. (MORALES, 1998, p.10)

Desta forma, não só os alunos estão confortáveis com a sala de aula, mas também os professores se sentiram mais motivados e conscientes de que suas relações irão contribuir para a sua satisfação pessoal e profissional.

A DIVERSÃO E SEUS OBJETIVOS

Estímulos são músicas, jogos, brincadeiras, conversas que incentivam contribuindo para o melhor desenvolvimento das crianças. Desta forma o estímulo deve ser pensado como algo prazeroso que envolva a criança na atividade e alcance os objetivos necessários para seu desenvolvimento.

Para que a criança se desenvolva plenamente seu cérebro a estimulação sensorio perceptivo motora é de grande valia no processo de aquisição de competências indispensáveis nas aprendizagens escolares.

Colocar a criança diante de situações que propiciem o contato com o mundo das sensações, levando-a para uma captação ativa do seu meio, transformando experiência em aprendizagem e, esta, em inteligência, são condições fundamentais para o desenvolvimento e aquisição de conhecimento da criança.

Portanto, uma forma de aprendizagem que seja divertida, lúdica pode contribuir em muito com a aprendizagem da criança, mas para isso é fundamental que se parte de objetivos determinem aonde se quer chegar, ou seja, o que a criança vai aprender com aquela atividade divertida.

Sendo assim é preciso que o professor reúna conhecimentos que desenvolva também nele a capacidade de renovar, compreendendo que existem dificuldades, mas reconhecendo se como um aprendiz, que pode trilhar um novo caminho que o envolva e

também seus alunos, na qual possa haver uma escola mais alegre sem se ausentar da sua missão de propiciar caminhos para o conhecimento.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. FREIRE (1996)

Ao buscar meios para introduzir a diversão no processo ensino aprendizagem é preciso que o professor esteja atento a todos os momentos de sua prática em sala de aula, requer conhecimento da faixa etária de seus alunos e do funcionamento de seu processo de desenvolvimento cognitivo.

Para que o aluno desenvolva seu processo cognitivo e chegue à aprendizagem é necessário que o professor compreenda como o aluno aprende, só assim o processo educativo poderá acontecer e o aluno conseguirá aprender a pensar, a sentir e a agir. Portanto, ao levar para a sala de aula atividades divertidas é preciso que o professor proponha objetivos, e a diversão não se torne apenas um momento de descontração.

De acordo com o RCNI, é necessário garantir aos educandos uma diversidade de recursos, tais como a leitura e os momentos dos contos para ativar a imaginação e a criatividade, os jogos de tabuleiro ou de lógica, quebra cabeça, palavras cruzadas, atividades musicais que trabalhem os sons, ritmos e passos, a expressão artística. Do mesmo modo, as brincadeiras e os diversos tipos de brinquedos, de acordo com a faixa etária dos alunos, propõem bastantes desafios de uma maneira lúdica e prazerosa. Enfim, inúmeras são as possibilidades de trabalho para ser realizado em sala de aula, dada a importância do estímulo para a formação de novas sinapses. É imprescindível que o educador saiba intervir adequadamente em prol do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, o professor deve estar também a tento a sua formação, cada dia buscando embasamento teórico para desenvolver sua prática, sendo possível conhecer novas formas de chegar ao desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos e também reconhecendo se como sujeito em processo de aprendizagem.

VIVÊNCIA EM SALA DE AULA

Durante a pesquisa para este estudo, procurou-se observar as salas de aula da prática do dia a dia. Foram introduzidas atividades nas quais a diversão estava presente, como por exemplo: sorteio da leitura, competição da multiplicação, construção da cidade com

recicláveis, dentre outras atividades essas serviram para observação dos comportamentos dos alunos.

Sorteio da leitura: No primeiro momento foram disponibilizados diversos livros aos alunos, os quais eles escolhiam e liam em duplas ou sozinhos. Após este momento uma caixa com palitos de sorvete com o nomes de todos os alunos da sala é colocada em um mesa na frente dos alunos. A professora sorteia um nome e o sorteado vai até a frente ler uma página de um livro que escolheu, depois sorteia outro aluno e assim sucessivamente até que todos leiam. Nesta sala haviam alguns alunos com grandes dificuldades de leitura que não gostavam de ler na frente, mas que por meio da brincadeira a leitura tornou-se diversão e mesmo os mais resistentes a ler na frente passaram a participar. O que chamou atenção foi que os alunos ficaram mais confortáveis, alguns ofereceram ajuda aos colegas com dificuldades de leitura e foram para frente auxiliar o colega a ler, e também depois disso, alunos com dificuldades pediram ajuda para ler e após algumas semanas nenhum aluno negou a ler na frente. Percebeu-se que a diversão de estar envolvido no sorteio tornou a leitura na frente da sala algo divertido e esperado por todos os alunos.

Competição da multiplicação: A turma foi separada em 2 grupos, e um aluno de cada grupo vem até a lousa resolver uma sentença de multiplicação colocada pela professora, caso o aluno não consiga resolver ele pode pedir auxílio de um colega do grupo. Os alunos organizaram torcida e até faixa para colocar na cabeça, e estudavam as multiplicações, pois estavam sempre ansiosos para o dia do jogo que era realizado semanalmente. Criaram novas regras, e mesmo os alunos com grandes dificuldades participaram ativamente.

Construção da cidade com materiais recicláveis: Os alunos estavam estudando em geografia bairro, ruas, quarteirões e cidades, então, como já tinham estudado maquetes, resolvemos que montaríamos todos juntos uma maquete da cidade no fundo da sala de aula, dia a dia ou alunos traziam novos elementos para a maquete construídos com recicláveis como caixinhas de sabonetes, creme dental, embalagens em geral, o chão do fundo da sala foi forrado com papel manilha e desenhado com guache, a participação dos alunos foi geral, todos contribuíram para a construção da cidade, não foi determinado tempo para a construção, após duas semanas os alunos decidiram que a cidade estava pronta e em um determinado momento, uma aluna disse que a cidade nunca ficaria pronta, pois esta em constante mudança e a maioria dos alunos concordou. Neste momento percebeu-se como os alunos estavam aprendendo com aquela atividade divertida e então ficou decidido que a maquete ficaria na sala de aula até o final do ano e que quem quisesse poderia trazer novas peças para a construção, no decorrer do segundo semestre a maquete sofreu diversas modificações realizadas pelos alunos.

Pode-se perceber grandes avanços nos alunos com dificuldades de leitura e também nos alunos que estavam com muitas dificuldades em multiplicação. Os alunos mais tímidos mostraram participativos com as brincadeiras e também melhorou a interação entre alunos. A realização da maquete foi muito divertida para os alunos e trouxe vários questionamentos e novas ideias, a aprendizagem deste conteúdo de geografia foi muito significativa e se estendeu de forma interdisciplinar com as outras matérias.

Este trabalho foi realizado no segundo semestre de sala do terceiro ano do ensino fundamental, uma vez por semana. Não foram necessários muitos materiais diferentes, para o jogo da multiplicação usou-se apenas giz, lousa, lápis e papel e para o sorteio da leitura uma caixa de papelão, palitos de sorvete e livros da biblioteca da escola. Já a construção da cidade utilizou cola, papeis, jornais, guache e materiais recicláveis diversos, os alunos traziam novos elementos dia a dia para a maquete.

Os alunos se divertiram com as brincadeiras e também desenvolveram novas aprendizagens a ponto de criarem novas regras e também se tornaram mais solícitos sempre auxiliando aqueles com dificuldades. Foi possível perceber que os alunos tornaram-se mais autônomos, principalmente quando estavam construindo a cidade. O diálogo também melhorou muito entre os alunos, percebeu que ficaram mais flexíveis na hora de ouvir o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A memória e a plasticidade formam uma interdependência fundamental para o avanço da aprendizagem. Sabemos que por meio dos estímulos recebidos a plasticidade do cérebro leva a formação das memórias, mas para chegar a esta formação é necessário que estes estímulos sejam significativos e reconhecidos pela criança, compreendendo a importância deste reconhecimento é possível associa-lo a diversão, sendo assim, é possível avançar em muito com a ludicidade na sala de aula.

Segundo Português, na criança o circuito neuronal é extremamente plástico, moldável, em relação ao processo de formar aprendizado. Os primeiros 2 anos são extremamente sensíveis à criação de vias cerebrais para o funcionamento de diversas funções, como a memória, linguagem, percepção, atenção etc. A criança nasce e permanece, durante os primeiros cinco ou seis anos de vida, com as janelas de aprendizado totalmente abertas. Isso significa que toda criança já nasce pronta para aprender.

Sabe-se hoje que a memória é infinita quando os estímulos são promotores de seu exercício. Podemos pensar que quando falamos na capacidade do desenvolvimento da memória da criança é de grande valia processos que levem em conta a diversão, pois quanto mais prazerosa a aprendizagem mais ela se acomodará no cognitivo e se transformará em memória.

A busca pelo desenvolvimento da aprendizagem dos alunos deve partir do reconhecimento de como a criança aprende, de como esse cérebro se desenvolve a partir das interações com o outro e com o meio, é preciso compreender as fases da criança, seus interesses e percebe-la como um ser em constante desenvolvimento, na qual estímulos por meio da diversão e ludicidade são indispensáveis para que a aprendizagem realmente ocorra.

Acredita-se que as atividades prazerosas ficarão guardadas na memória, permitindo assim uma melhor aprendizagem, desenvolvendo novas formas de interação com os conteúdos, professores e colegas, tornando assim a escola um lugar mais agradável a todos, na qual interesses possam ser compartilhados e também desenvolver novos interesses.

Pode-se dizer que a diversão precisa estar em sala de aula, não se pode negá-la achando que para que a criança se divirta e aprenda ao mesmo tempo seja necessário recursos que não estão na escola, pelo contrário, não há necessidade de materiais caros para que crianças se divirtam e aprendam. Hoje todo professor consciente sabe a importância de utilizar recicláveis e estes materiais são de grande ajuda na hora de se pensar jogos e brincadeiras. Inúmeras sugestões para se trabalhar com esses materiais estão na internet, portanto, trazer esses materiais para a sala de aula e desenvolver junto com os alunos ideias de construções de jogos ou brinquedos também é de grande auxílio na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Manual de técnicas de dinâmica de grupo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

BOCK, Ana M. Bahia (org). **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 13^a ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

KISHIMOTO, Tizuco. **Jogos infantis: O jogo a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários a à Prática Educativa**. -São Paulo: Paz e Terra. 1996.

MORALES, P. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. 2^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

PIAGET, J.O desenvolvimento do raciocínio na criança. RJ, Record, 1977.

VYGOTSKY, LEV S.A **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3^a.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/aprendizagem/> acesso em 26/02/2020

novaescola.org.br/conteudo/217/neurociencia-aprendizagem acesso em 26/02/2020

<http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/o-que-e-aprendizagem.htm>
acesso 26/02/2020

<http://ensineducamix.blogspot.com.br/2011/03/plasticidade-cerebral-e-aprendizagem.html>
acesso em 26/02/2020



JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS: RESGATANDO SABERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL



LILIA VICENTE DA SILVA

Graduação em Ciências e Matemática pela Faculdade Teresa Martin (1999); Graduação em Pedagogia (2014); Especialista em Educação Musical na área da Educação (2016). Professora de Ciências e Matemática na Secretaria Estadual da Educação de São Paulo desde 1997. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo desde 2014.

RESUMO

Este estudo se desenvolve sob o tema, Brinquedos e brincadeiras tradicionais na Educação Infantil. O seu desenvolvimento se justifica pois ressalta o valor da ludicidade e do resgate da identidade cultural no ensino e desenvolvimento em todos os aspectos da personalidade e da vida do indivíduo. Desta maneira, este estudo busca responder ao seguinte questionamento: Como o uso de brinquedos e brincadeiras tradicionais podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos saberes na Educação Infantil? Esta pesquisa objetiva, principalmente, analisar a potencialidade de jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais para o desenvolvimento cognitivo das crianças da Educação Infantil. Já os objetivos específicos estabelecidos para atender ao objetivo principal são: Discutir o conceito e classificação dos jogos e brincadeiras tradicionais; Analisar os benefícios e os desafios que implicam no processo de resgate dessas brincadeiras e jogos; Compreender as possibilidades de aplicação dessas estratégias de ensino na Educação Infantil. O tipo de pesquisa desenvolvida para a elaboração deste estudo foi de caráter bibliográfico. Esta realizou-se a partir da leitura e análise de estudos de autores como: Piaget (1974, 1976), Vygotsky (1991), Kishimoto (2002) e Moratori (2003), entre outros. Todos selecionados devido a importante contribuição de suas obras para o debate e compreensão do tema proposto. Com este estudo conclui-se que, o lúdico na Educação Infantil é uma estratégia pedagógica que deve ser desenvolvida com a finalidade de proporcionar um processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso, efetivo e significativo e, que as atividades lúdicas contribuem para o alcance dos objetivos almejados pelo currículo na Educação Infantil.

Palavras-chave: Brincadeiras tradicionais; Ludicidade; Prática Educativa; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Este estudo se desenvolve sob o tema, Brinquedos e brincadeiras tradicionais na Educação Infantil. A elaboração deste estudo foi iniciada pela escolha da linha de pesquisa que se baseia em compreender as potencialidades do uso da ludicidade na Educação Infantil por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais.

Vale ressaltar que se entende por brincadeiras tradicionais aquelas que remetam às brincadeiras de roda, de rua, ou brinquedos, que remetem a práticas infantis que vem caindo em desuso nos últimos anos. Por exemplo, cantigas de roda, jogo “Rouba bandeira”, etc. Ou ainda, as brincadeiras tradicionais, podem ser aquelas que possuem origem em nas culturas que indígenas e africana, por exemplo. Como a zarabatana, a peteca, “Escravos de Jó”, etc. (FANTIN, 2010).

Por ser uma estratégia de ensino que permite uma abordagem interdisciplinar, o resgate das brincadeiras tradicionais contribui de várias formas para o desenvolvimento social, cognitivo e pessoal das crianças. No âmbito cultural o resgate de jogos, brinquedos de sucata, danças, cantigas, brincadeiras de roda, lendas e costumes, promove a valorização da grande miscigenação étnica que possui o nosso país e, conseqüentemente, incentiva nos alunos o respeito pelas diferenças.

No âmbito do aprendizado os jogos, os brinquedos e as brincadeiras contribuem em muito para o desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que, “a atividade lúdica estimula a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança, proporcionam aprendizagem,¹ desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção” (VYGOTSKY, 1974, p.25) aspectos indispensáveis à saúde e ao bom desempenho acadêmico. Dessa forma, pode-se constatar que o desenvolvimento deste estudo se justifica pois ressalta o valor da ludicidade e do resgate da identidade cultural no ensino e no desenvolvimento em todos os aspectos da personalidade e da vida do indivíduo.

Neste cenário de transmissão de cultura e valores, os jogos brincadeiras, tradicionais têm destaque como estratégia de ensino para a Educação Infantil, sendo de suma relevância promover o seu resgate e inserção no currículo escolar. Esta necessidade se constitui pelo fato de que estes jogos e brincadeiras constituem parte do patrimônio lúdico e, principalmente, cultural de nossa sociedade. Desta maneira, este estudo busca responder ao seguinte questionamento: Como o uso de brinquedos e brincadeiras tradicionais podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos saberes na Educação Infantil?

Em resposta a esse questionamento apresenta-se a seguinte hipótese: Os brinquedos e brincadeiras tradicionais contribuem, efetivamente, para o desenvolvimento cognitivo dos saberes na Educação Infantil. Uma vez que, proporcionam um processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso, dinâmico e significativo, contribuindo para o alcance dos objetivos almejados pelo currículo na Educação Infantil.

A contribuição dos brinquedos e brincadeiras, incluindo as tradicionais, para o processo de ensino e aprendizado, está no fato de que estas estratégias facilitam, por exemplo, o desenvolvimento das habilidades motoras entre outros fatores, pois possui uma linguagem corporal comum à criança, e o seu processo não apresenta características monótonas (FREIRE; SCAGLIA, 2007). Desta maneira, esta pesquisa objetiva, principalmente, analisar a potencialidade de jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais para o desenvolvimento cognitivo das crianças da Educação Infantil.

Já os objetivos específicos estabelecidos para atender ao objetivo principal são: Discutir o conceito e classificação dos jogos e brincadeiras tradicionais; Analisar os benefícios e os desafios que implicam no processo de resgate dessas brincadeiras e jogos; Compreender as possibilidades de aplicação dessas estratégias de ensino na Educação Infantil.

O tipo de pesquisa desenvolvida para a elaboração deste estudo foi de caráter bibliográfico. Essa realizou-se a partir da leitura e análise de estudos de autores como: Piaget (1974, 1976), Vygotsky (1991), Velasco (1996), Kishimoto (2002), e Moratori (2003), entre outros. Todos selecionados devido a importante contribuição de suas obras para o debate e compreensão do tema proposto.

A fim de compreender as nuances que permeiam a prática educativa no resgate de jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais, será desenvolvida uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo em Educação. Esta modalidade de pesquisa busca perceber quais os recursos necessários para a promoção de um aprendizado efetivo dos alunos, que estimule as suas capacidades cognitivas e aproxime o conteúdo da realidade do universo imaginário infantil, tornando, assim, o processo mais significativo (SZYMANSKI, 2009, p. 64).

JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS: CONCEITO E CLASSIFICAÇÃO

O brincar é onde a criança dá início ao processo de aprendizado. Com ato de brincar inicia-se também a formação de seus processos de imaginação ativa e de apropriação e

internalização de regras e normas de comportamento (VYGOTSKY, 1991, p. 08). E neste processo incluem-se também os jogos e as brincadeiras tradicionais. Tanto os jogos quanto as brincadeiras tradicionais são atividades diretamente relacionadas ao ato de brincar, já o jogo é referenciado ainda como brincadeira constituída de regras (OLIVEIRA; SILVA, 2007, p. 26).

A brincadeira é classificada, geralmente, como segmento que engloba uma enorme diversidade de atividades, como por exemplo, as Brincadeiras Cantadas que são atos que tiveram origem na espontaneidade da cultura corporal, em sua maioria caracterizam cantigas de domínio público, acompanhadas de movimentos altamente expressivos e dramatizados (SANTOS, 2003, p. 41). As Brincadeiras Cantadas são as Cantigas de Roda, que se caracterizam pelos “movimentos realizados durante as rodas cantadas, refletindo uma necessidade interior de exercitar as coordenações de pensamento, numa explicitação clara da implicação do corpo na aprendizagem” (MAFFIOLETTI, 1995, p. 123)

Já os jogos são classificados de forma mais diversificada sendo elencados em várias categorias. Os jogos podem ser classificados como Jogos Socializantes, Interativos e de Aproximação Corporal, através deste é possível promover a interação e socialização imediatas da criança. Os Jogos Pré-Desportivos possuem caráter lúdico, e a evidência está no prazer de jogar e as regras são alternativas, e se modificam para facilitar o jogar (BREGOLATO, 2005, p. 22).

Os jogos podem ainda receber a classificação de Pequenos e Grandes Jogos a partir da dificuldade gerada durante o ato jogar. Os Pequenos Jogos são aqueles de regras mais simples e de duração curta, enquanto os Grandes Jogos tem regras mais elaboradas, maior tempo de duração e caráter esportivo. Os Grandes Jogos podem ainda serem classificados por Jogos Cooperativos, ou seja, são processos que exigem o trabalho em conjunto entre os sujeitos, onde os objetivos dos indivíduos que cooperam não precisam ser o mesmo, visando a satisfação e os objetivos do grupo (AMARAL, 2004, p. 19)

Portanto, o jogo e a brincadeira tradicional estão associados à diversão, que obedece, ou não, a regras durante a sua realização. O ato de brincar a partir do jogo e da brincadeira tradicional caracteriza um processo lúdico e criativo que permite ao indivíduo alterar, de forma imaginária, a sua própria realidade. Este ato estabelece ainda a integração entre os três domínios distintos do conhecimento; o psicomotor, cognitivo e o afetivo-social (FREIRE; SCAGLIA, 2007, p. 18-19).

Os jogos e as brincadeiras tradicionais modificaram-se ao longo do tempo. Além das influências sociais e culturais, sofreram modificações à medida que eram repassadas a cada geração oralmente. Em decorrência dessa disseminação oral, a história, a origem e

os criadores de muitas brincadeiras perderam-se no tempo. Algumas ainda mantiveram, em grande parte, sua configuração original, porém a maioria foi modificada e adaptada ao momento social e cultural de cada época ou foram caindo em desuso de forma gradativa até alcançarem o esquecimento (FREIRE; SCAGLIA, 2007, p. 10).

OS BENEFÍCIOS E OS DESAFIOS QUE IMPLICAM NO PROCESSO DE RESGATE DOS JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS

O ato de brincar está em constante mutação por estar inserido no processo de mudanças históricas que acontecem ao longo dos tempos. E, o resgate das brincadeiras e jogos tradicionais pode devolver às crianças modos de convívio social que estão caindo em desuso, permitindo a transmissão cultural e garantindo que a ludicidade e o imaginário estejam presentes na formação social dos sujeitos (KISHIMOTO, 2007, p.53). Esse resgate deve ainda ser levado em conta pelos educadores no momento de estabelecer suas estratégias de atuação (FRIEDMANN, 2006, p. 15).

Como qualquer outra manifestação cultural popular as brincadeiras também correm o risco de desaparecerem, pois, são passadas de uma geração a outra oralmente, na sua imensa maioria não se encontram registradas na literatura. Portanto, ao serem resgatadas as brincadeiras e os jogos tradicionais trazem para o cotidiano das crianças uma gama infinita de saberes culturais, que ao serem colocados em uso, garantem que esse conhecimento popular não se perca por mais algumas gerações (FREIRE; SCAGLIA, 2007, p.55).

Vale salientar que as brincadeiras tradicionais em modo algum descartam o uso de recursos tecnológicos e a inclusão digital nas escolas, que deve, também, ser valorizada nas escolas. Porém, o resgate das brincadeiras tradicionais no ambiente escolar acrescenta muito valor ao processo de desenvolvimento de habilidades do aluno, já que:

(...) os terrenos de jogo dependem das disponibilidades da ocasião, podendo assim a criança atuar de forma reflexiva sobre algum problema que venha ocorrer durante seu momento lúdico, ao invés dos jogos eletrônicos que induzem os participantes à “pensarem de maneira mais indutiva, por tentativa e erro, e impulsiva” (FERES, 1996, p.115).

O resgate dessas atividades contribui de forma valiosa para o enriquecimento da cultura corporal da criança, além de promover a valorização dos saberes populares. No entanto, algumas brincadeiras tradicionais ainda são bastante conhecidas, porém, sua prática vem diminuindo gradativamente, e por esta razão não precisam ser resgatadas, mas

valorizadas.

Portanto, é preciso que o educador e a escola ajam como agentes motivadores dessas práticas, para evitar que mais do nosso patrimônio lúdico se perca com o passar do tempo (MARCELLINO, 2003, p. 40). A reaquisição desses saberes populares, transmissores do patrimônio cultural, possibilitam ao aluno a descoberta de códigos básicos da vida em sociedade, representando uma imensa potencialidade educativa na formação de cidadãos conscientes de seu papel social como sujeito de direitos e deveres (VIEIRA, 2002, p. 55).

Na sociedade contemporânea, diante do enorme avanço das tecnologias da informação e dos meios de comunicação, houve um retrocesso nos atos de movimentos corporais. Neste cenário, as tecnologias e os jogos eletrônicos têm gerado uma enorme influência sobre os jovens e modificado o repertório das brincadeiras infantis (VIEIRA, 2002, p. 45). Outros fatores também interferem no modo como se brinca nos dias atuais.

A industrialização e a urbanização cada vez mais avançam sobre os espaços que até alguns anos atrás eram usados para o lazer nas cidades, como praças e parques. Com o passar dos anos isso ocasionou o esquecimento das brincadeiras e jogos tradicionais e, conseqüentemente, acarretou no empobrecimento do acervo cultural da infância (BENJAMIN, 1984, p. 19).

Os altos índices de violência e a insegurança que se sente nos centros urbanos são outras questões que interferem diretamente nas mudanças das formas de brincar. As brincadeiras que até alguns anos aconteciam na rua, na porta de casa, nas praças e parques, hoje migraram para os ambientes internos das casas e apartamentos. As brincadeiras que eram desfrutadas em grupo, com vizinhos e amigos, hoje se resumem a jogos eletrônicos que a criança joga sozinha ou com um adversário *online*, sem o contato pessoal (VIEIRA, 2002, p. 32).

Essa migração das brincadeiras dos ambientes externos para os internos, também se deve as mudanças que aconteceram tanto no mercado de trabalho quanto na configuração das famílias, o que gerou a falta de tempo dos pais, resultando em poucas oportunidades de brincadeiras livres para as crianças, e em uma maior inércia física dos mesmos, o que é muito prejudicial para a saúde (MARCELLINO, 2003, p.32).

Nesta perspectiva, constata-se a importância de promover um equilíbrio em termos de movimento corporal na vida das crianças, ou seja, reduzir o tempo que passam diante de computadores, celulares, tablets, conectados à internet ou jogos eletrônicos. Aumentando, em contrapartida, o tempo de interação com brinquedos, brincadeiras e jogos que exijam diversidade de movimentos, integração com a cultura, com o outro e com o meio (VIEIRA, 2002, p. 39).

JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS E SUAS POTENCIALIDADES COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Houve um grande avanço das legislações brasileiras na abordagem em relação à Educação Infantil em decorrência da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. Tal Lei estabeleceu de maneira inédita na história das legislações brasileiras a Educação Infantil, para crianças de 0 a 6 anos, como a primeira etapa da educação básica.

Em consequência da LDB, foram elaborados inúmeros documentos a Educação Infantil, dentre eles os volumes 1, 2 e 3 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. O texto do documento faz destaque ao ato de brincar como atividade fundamental para o pleno desenvolvimento global da criança. Em seu volume 1 o Referencial destaca ainda o direito ao brincar como “forma efetiva de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (BRASIL, 1996, p. 23), considerando-o como “linguagem infantil que favorece a simbolização, socialização, autoestima, e criatividade” (BRASIL, 1996, p. 24).

A contribuição dos jogos e brincadeiras, incluindo as tradicionais, para o processo de ensino e aprendizado, está no fato de que estas estratégias facilitam, por exemplo, o desenvolvimento das habilidades motoras, pois possui uma linguagem corporal comum à criança, e o seu processo não apresenta características monótonas (FREIRE; SCAGLIA, 2007, p. 11-12).

A experiência que a criança vivencia a partir do brincar proporciona, ainda, o enfrentamento com situações problemáticas que ocorrem ao longo da vida, estabelecendo assim, o contato com a realidade de forma espontânea e livre, resultando no descobrimento de sua consciência corporal e na internalização de suas capacidades e habilidades (NICOLAU, 2014, p. 53). Além disso, a compreensão de regras, o envolvimento emocional, a empatia e a espontaneidade são evidenciados ao brincar (SILVA; GONÇALVES, 2010, p. 16).

Ressalta-se ainda, neste processo, o fato do indivíduo ser o protagonista na construção e internalização do seu conhecimento, onde estes não se desassociam do estabelecimento de afeto e interação com o outro, assim a prática de brincadeiras e jogos tradicionais tornam-se instrumentos valiosos aos educadores que compreendem o processo de aprendizagem como algo que implica a totalidade do indivíduo (SIQUEIRA, 2012, p. 09-10).

O resgate da brincadeira e do jogo tradicional oportuniza uma prática pedagógica livre onde o aluno pode explorar as possibilidades sem “o medo da confirmação do real”, ou seja, pode sem riscos libertar a criatividade, criando, inventando, tentando, arriscando (VANTI, 2012, p. 12-13). As inúmeras variações e possibilidades das brincadeiras e jogos tradicionais caracterizam um universo de possibilidades criativas para a criança, oportunizando assim, uma situação que “desenvolve a criatividade, a competência intelectual, a força e a estabilidade emocionais, e (...) sentimentos de alegria e prazer: o hábito de ser feliz” (PIERS; LANDAU, 1980, p.43).

A ação pedagógica realizada a partir da brincadeira e do jogo tradicional pode ser considerada uma atividade completa, à medida que estimula corpo e mente, possibilitando a promoção de habilidades cognitivas bem como motoras e ainda permitindo a exercitação do corpo. As brincadeiras tradicionais permitem a vasão dos impulsos individuais permitindo que a criança se descubra e se desenvolva como um sujeito pleno e singular, demonstrando que a partir da diversão é possível liberar a criatividade mental e corporal (MELO, 1985 *apud* NICOLAU, 2014).

Entretanto, diante de tão vasta gama de possibilidades, a inserção das brincadeiras e jogos tradicionais nas práticas escolares enquanto intenções político-pedagógicas necessita ser bem pensada e planejada para que o docente consiga extrair o máximo de potencialidade dessa estratégia. Ainda para que tal potencialidade seja explorada de acordo, o docente precisa compreender que a essência das brincadeiras e jogos tradicionais está na própria vivência do aluno e em sua possibilidade de interagir e se integrar e não em regras intencionalmente estipuladas (TEZANI, 2004).

Portanto, se o docente deseja “formar seres criativos, críticos (...) um dos requisitos é o enriquecimento do cotidiano infantil com a inserção de contos, lendas, brinquedos e brincadeiras” (KISHIMOTO, 2002, p. 68). Neste sentido, a escola ao inserir em seu Plano Político Pedagógico o uso dos jogos e as brincadeiras tradicionais como ferramenta pedagógica, faz com que seus alunos tenham mais um meio para alcançar o seu pleno desenvolvimento (MARCELLINO, 2003).

A falta da interação com esse tipo de estratégia na infância pode trazer inúmeros prejuízos para a vida adulta num sentido muito amplo, ou seja, social, profissional e pessoal. Uma vez que, esse processo possibilita que o sujeito estabeleça, com maior facilidade, a interação com o outro e com o meio (MARCELLINO, 2003).

Uma das funções educacionais das brincadeiras e jogos tradicionais é proporcionar o crescimento e o desenvolvimento do aluno servindo de instrumentos práticos para os docentes, podendo ser aplicadas de inúmeras formas e com inúmeros propósitos distintos.

Por ser uma atividade inerente à infância, além de valioso recurso educacional, o brincar constitui um enfoque básico para o desenvolvimento dos currículos da Educação Infantil. (FRIEDMAN, 2006. p. 85)

ALMEIDA (2001) propõe a Educação Lúdica como um caminho para a transformação e a libertação do ser humano, pois “a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial”. Educar ludicamente tem uma significação muito profunda e está presente em todos os segmentos da nossa vida. Por exemplo: uma criança que joga bolinha ou brinca de boneca com seus companheiros não está simplesmente brincando e se divertindo; está desenvolvendo e operando inúmeras funções

Ao brincar, a criança desenvolve seu intelecto, suas funções psicológicas superiores, já que, através das brincadeiras ela aprenderá a atuar numa esfera cognitiva. Brincando a criança utiliza materiais que representam uma realidade ausente, ou seja, através do imaginário materializa objetos ausentes, planeja e executa ações, essas que são exercidas pelos processos mentais superiores. Uma maneira interessante de utilizar as atividades lúdicas na educação é valer-se das brincadeiras tradicionais de maneira livre, espontânea, pois estas são prazerosas e servem como meio para se verificar as necessidades, interesses e habilidades dos alunos, além de promover o desenvolvimento da inteligência e da aprendizagem (FALCÃO; RAMOS, 2002, p. 12).

Para que haja o resgate dessas brincadeiras de forma válida é necessário que a escola valorize a cultura local, envolvendo pais e avós no processo, permitindo “que os participantes sejam estimulados a contar e a ensinar brincadeiras, a construir e expor brinquedos de sua infância. Trata-se de atividades que enriquecem a comunicação e o “diálogo lúdico” entre as diversas gerações” (FRIEDMAN, 2006, p. 80).

Há um número incontável de estratégias que o educador pode utilizar para promover o resgate das brincadeiras e jogos tradicionais, sempre com a intenção de evitar que caiam no esquecimento e acabem por desaparecendo. Estas estratégias representarão um grande passo no caminho de compreensão do brincar e do desenvolvimento infantil (FRIEDMAN, 2006, p. 86-87).

Por exemplo, é possível promover a interação entre disciplinas aparentemente distintas. Esta interação é uma maneira complementar ou suplementar que possibilita a formulação de um saber crítico-reflexivo, saber esse que deve ser valorizado cada vez no processo de ensino-aprendizado. É através dessa perspectiva que ela surge como uma forma de superar a fragmentação entre as disciplinas. Proporcionando um diálogo entre estas, relacionando-as entre si para a compreensão da realidade (NICOLAU, 2014).

Trabalhar com o lúdico, seja de maneira interdisciplinar seja nas tarefas mais rotineiras, pode dar aos alunos o tempo de que precisam para manter abertas as linhas de comunicação e para dar um exemplo positivo de que jogar e brincar também é aprender. Assim, as metodologias de ensino que promovem o regate de jogos e brincadeiras tradicionais traz inúmeros benefícios para a prática educativa pois, propiciam um ambiente alegre e descontraído, essencial a uma proposta de aprendizagem interdisciplinar significativa (SILVA; GONÇALVES, 2010).

Podemos citar também outras vantagens essenciais no ensino, que são os estímulos à interação, o desenvolvimento de atitudes éticas, de respeito ao outro, de raciocínio lógico, de criar estratégias, respeitar e criar regras dos jogos, de orientação espaço-temporal, de autoconhecimento e de colaboração (GIULIANO, 2015).

Nesta perspectiva, as estratégias de resgate dos jogos e brincadeiras tradicionais podem, por exemplo, ser desenvolvidas por meio da construção de jogos e brinquedos com sucata. Sendo esta uma abordagem que permite o resgate da construção dos brinquedos feitos na infância por pais e avós dos alunos e ainda, trabalhar de forma interdisciplinar os conteúdos na Educação Infantil.

O uso da sucata com recurso pedagógico constitui uma importante ferramenta de incentivo às capacidades criativas infantis e, oferece um grande leque de possibilidades educativas. O trabalho com a sucata em sala de aula promove a criatividade e curiosidade, além de várias outras capacidades e habilidades motoras e cognitivas.

Este material permite ao educando, explorar o seu imaginário e, ao educador trabalhar a interdisciplinaridade de forma ampla e rica. A sucata incentiva, de forma grandiosa, a capacidade criativa do educando, por exemplo, uma caixinha de leite pode ser transformada em um carrinho, uma lata de alumínio em um bilboquê, um copinho de iogurte no corpo de um palhaço ou boneca, enfim, são infinitas as possibilidades onde a criança pode inventar, criar, transformar e construir seus próprios brinquedos e brincadeiras (DIAS, 2017, p. 46).

O trabalho com a sucata em sala de aula possui grande potencial interdisciplinar. O seu uso favorece a Educação Ambiental, é possível trabalhar, a princípio, noções sobre o material em si, onde encontrá-lo, porque este vai parar na natureza, como isso pode ser evitado, a importância de reciclar e reutilizar esse material, e noções mais amplas, por exemplo, como o nosso modo de vida impacta o meio ambiente, o que podemos mudar em nossas ações para preservar o meio ambiente, como podemos influenciar a nossa comunidade para participarem dessas mudanças de hábitos, etc. Essa abordagem aproxima o tema da realidade de vida dos alunos, o que torna todo o processo mais

interessante, instigante e motivador (DIAS, 2017)

Já a construção de brinquedos a partir da sucata nos permite abordar todos os eixos temáticos para a Educação Infantil, de forma lúdica e motivadora. A linguagem oral e escrita, por exemplo, pode ser trabalhada amplamente através deste recurso, uma vez que: “Os professores devem incentivar a leitura de imagens, pois a partir desta leitura se pode trabalhar a criatividade e a realidade. Através do contexto a criança aprende, a leitura deve ser algo que atrai a atenção e o interesse das crianças. É a partir da leitura se faz um bom escritor” (ARENA, 2010, p.92).

Neste sentido, é possível para o educador, através do uso da sucata, inserir o aluno em variadas situações de comunicação oral; incentivar o aluno a interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral; familiarizar os alunos, aos poucos, com a escrita e leitura por meio da participação em situações em que ela se faz necessária; incentivar a leitura através de contato com os rótulos, embalagens e slogans.

As linguagens matemáticas podem ser trabalhadas, a partir de trabalhos em grupo, como a construção dos brinquedos, pois: “A ação pedagógica em matemática organizada para o trabalho em grupo não apenas propicia troca de informações, mas cria situações que favorecem o desenvolvimento da sociabilidade, da cooperação e do respeito mútuo entre os alunos, possibilitando aprendizagens mais significativas (PIAGET, 1976, p.166).

Portanto, o educador consegue que o aluno estabeleça aproximações a algumas noções matemáticas presentes em seu cotidiano, como contagem, relações espaciais, etc.; manipule e explore objetos em situações organizadas de forma que cada criança possa descobrir suas características e propriedades associativas como, por exemplo, empilhar, rolar, transvasar, encaixar, etc.; reconheça cores e formas; sequencie fatos.

Ao trabalhar as Ciências Humanas e Naturais o educador pode, através do uso da sucata como recurso pedagógico incentivar a interação e as relações com o outro e com o meio; promover contato com vários objetos e situações buscando despertar curiosidade e interesse; desenvolver progressivamente hábitos para o bom convívio social e com o meio ambiente; aprimorar os cinco sentidos através de atividades com materiais concretos e lúdicos; explorar, conhecer e compreender o ambiente; desenvolver progressivamente hábitos de preservação ambiental, etc. Todo esse fazer pedagógico deve ser baseado na concepção de que o “trabalho com os conhecimentos derivados das Ciências Humanas e Naturais deve ser voltado para a ampliação das experiências das crianças e para a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural” (BRASIL, 1998, p. s/n).

O trabalho da arte a partir da sucata como recurso pode ser extremamente rico, pelas infinitas possibilidades que o material proporciona. A arte deve ser valorizada em sala de aula, uma vez que, “(...) não tem importância para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção, etc.; mas tem importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudo” (BARBOSA, 1975, p. 69).

E, esta valorização é ricamente, possível com o uso da sucata, já que através dela o educador pode promover o contato com diversas expressões artísticas e o educando, através dela, pode ampliar os seus conhecimentos de mundo, manipulando diferentes objetos e matéria, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio.

Também, o trabalho do movimento corporal e da motricidade, têm amplas possibilidades com o uso da sucata como recurso pedagógico e, este trabalho deve ser desenvolvido pelo educador tendo a clara noção de que:

As descobertas feitas com o corpo deixam marcas, são aprendizados efetivos, incorporados. Na verdade, são tesouros que guardamos e usamos como referência quando precisamos ser criativos em nossa profissão e resolver problemas cotidianos. Os movimentos são saberes que adquirimos sem saber, mas que também ficam à nossa disposição para serem colocados em uso (LEVIN, 1997, p. 188).

Portanto, através da fabricação e do uso de brinquedos feitos de sucata, ou brinquedos tradicionais, é possibilitado ao educando reconhecer suas próprias capacidades motoras e possibilidades cinéticas; Desenvolver confiança em suas capacidades motoras; Desenvolver a coordenação motora fina ao cortar, colar, furar, pintar, etc.; Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se; Explorar e utilizar os movimentos de prensar, encaixar, lançar, correr, saltar, escorregar, rolar, etc.

O lúdico possui caráter educativo eminente, uma vez que, constitui um impulso à curiosidade acerca do meio que nos cerca. Assim, as estratégias envolvendo os brinquedos de sucata, ao passo que unem ludicidade e questões ambientais, possibilitam a realização de diversas atividades que incentivam a fantasia e a criatividade, proporcionam às crianças experiências de reaproveitamento de materiais recicláveis, promovem a internalização de noções de preservação ambiental e a interação e socialização por meio dos brinquedos e brincadeiras (DIAS, 2017; GIULIANO, 2015).

Outras abordagens podem ser valorizadas com o uso dos jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais. Por exemplo, o resgate de jogos de matriz africana e indígena, que de maneira paralela permitem o trabalho de questões como a valorização e o respeito às diferenças, o combate ao preconceito e a aproximação da criança com essas influências culturais que formaram a identidade cultural brasileira.

No âmbito cultural o resgate de jogos, brinquedos, danças, cantigas, lendas e costumes, promovem a valorização da grande miscigenação étnica que possui o nosso país e conseqüentemente incentiva nos alunos o respeito pelas diferenças. Na sociedade, a escola é um local importante onde o trabalho de prevenção ao preconceito pode ser realizado, através de atividades interdisciplinares que tenham foco nos conhecimentos sobre multiculturalidade, com estímulos para a prática da cidadania e do respeito dentro e fora da escola (PASSOS, 2017).

Após muitos debates no âmbito das organizações e movimentos sociais pela igualdade de direitos, algumas políticas públicas estão sendo implementadas, dentre elas, aquelas que estão relacionadas à educação. Uma das ações nesse intuito foi a alteração da Lei 9.394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional incluindo no currículo escolar das redes pública e privada, com a lei 10.639/2003, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, modificada posteriormente pela lei 11.645/08 que acrescenta à temática também a cultura dos povos indígenas.

A lei 11.645/2008, está fundamentalmente baseada na reflexão que tem como base o princípio de igualdade, tendo a ideia de que somos todos sujeitos históricos e sociais. Nesse sentido, torna-se importante entendermos a urgência de resgatar estes conteúdos para pleno entendimento da história da sociedade brasileira e da contribuição do povo negro na construção social, econômica e cultural do nosso país. Assim, para que ocorra um verdadeiro entendimento e compreensão dos conteúdos sobre estes povos, destacamos como ponto importante o trabalho em grupo, onde estes grupos estejam dispostos a enfrentar o desafio de reaprender a história, a cultura da população negra e indígena como sujeitos.

Um dos princípios que devem orientar os temas, os projetos e as atividades pedagógicas em relação à questão do negro e dos indígenas na escola é a desconstrução do preconceito racial e a reafirmação de uma autoestima positiva da população negra, indígena e mestiça. Ensinar e aprender sobre e na diversidade, propor situações de aprendizagem que sejam desafiadoras e que tragam novos conhecimentos, são cuidados que se deve ter quando o que se estuda vem carregado de imagens e crenças baseadas no preconceito e na discriminação (BRASIL, 1996, p.1).

Neste sentido, as brincadeiras tradicionais colaboram para este processo, de construção de uma consciência social antirracista. Uma vez que, através do resgate de brincadeiras e jogos de matriz africana ou indígena, permitem a ressignificação dos conteúdos, a valorização do multiculturalismo e o incentivo a aquisição de valores como o respeito à diversidade.

Faz-se necessário destacar que os professores não devem abordar estes conteúdos de forma passiva, os alunos precisam ser motivados e interessados a conhecer outras culturas e outros povos que tiveram grande contribuição na formação da sociedade brasileira. É preciso propor situações onde, conhecendo a história e a cultura do povo negro e indígena, possamos reaprender seus costumes e passarmos então a vê-lo de forma diferente em nossa sociedade (PASSOS, 2017).

Gestores e educadores ainda permanecem atados à visão política e social monocultural e eurocêntrica, reproduzindo em seus silêncios e omissões a prática discriminatória que existe fora da escola. É preciso ainda instituir práticas no espaço escolar que movam a fixidez e a uniformização de conteúdos que encerram a reprodução homogeneizadora. Moreira e Candau (2003, p.161) concordam a respeito da dinâmica escolar que sempre teve dificuldade em lidar com a diferença e a pluralidade, neutralizando-a e silenciando-a, estando agora sendo convocada a enfrenta-la.

Entendemos que a cultura é “muito mais que um processo de transmissão, é um processo de instituição, constituição e posicionamento dos sujeitos (BACKES, 2005, p.16). Logo esse ensino a que se propõe pauta-se numa descentralização da cultura hegemônica europeia, mas também não aceita a centralização das reflexões em quaisquer outras perspectivas. Já não é possível educar na escola utilizando-se de paradigmas conceituais que não aceitem, respeitem e convivam com a multiplicidade de elementos culturais e identidades multi referenciais.

Desta maneira, elencamos algumas possibilidades existentes no resgate dos jogos e brincadeiras tradicionais de matriz africana ou indígena, na intenção valorizar a multiculturalidade brasileira, entre elas: A possibilidade de educar em prol da compreensão das relações étnico-raciais e da importância dessas relações em nossa formação como nação. A contribuição para a construção de uma consciência de respeito à diversidade étnica e cultural, existente em nosso país; A possibilidade de promover a valorização dos personagens que, até então, permaneceram invisíveis aos olhos da sociedade, escondidos no número dos desempregos, nos boletins de ocorrência da polícia, no mascaramento do preconceito, o povo negro.

Portanto, toma-se como verdadeira a afirmativa de que o resgate das brincadeiras tradicionais de matriz africana ou indígena, permite ao educador promover o debate acerca das questões que permeiam a realidade de vida dessas minorias sociais oprimidas.

Este estudo buscou responder ao seguinte questionamento: Como o uso de brinquedos e brincadeiras tradicionais podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos saberes na Educação Infantil? Em resposta a esse questionamento apresentou-se a

seguinte hipótese: Os brinquedos e brincadeiras tradicionais contribuem, efetivamente, para o desenvolvimento cognitivo dos saberes na Educação Infantil. Uma vez que, proporcionam um processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso, dinâmico e significativo, contribuindo para o alcance dos objetivos almejados pelo currículo na Educação Infantil.

Esta hipótese mostrou-se como verdadeira, isto diante dos resultados alcançados através da pesquisa bibliográfica, apresentados e discutidos nesta seção. Pois, como prática pedagógica, as brincadeiras e jogos tradicionais têm imensa importância, para o desenvolvimento cognitivo dos saberes na Educação Infantil. Uma vez que, ao participar destas atividades a criança tem todo o seu organismo profundamente exigido, onde são promovidos os estímulos para o crescimento e o desenvolvimento dos músculos, das faculdades mentais e intelectuais, da criatividade, do imaginário e da iniciativa. Esta prática possibilita também, a aquisição de valores culturais, morais e sociais (GIULIANO, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão da ludicidade nas atividades desenvolvidas na Educação Infantil configura a utilização de uma metodologia flexível direcionada para a qualidade e a significação de todo o processo educativo. Esta estratégia serve de base norteadora para o aprendizado através de seus aspectos e características que serão a ponte de ligação entre o educando e o meio social do qual faz parte.

O meio escolar como ambiente social, deve ser para todos os agentes do processo educativo, um local de troca de experiências, contribuindo de maneira positiva na efetivação de uma aprendizagem efetivamente significativa e flexível. Neste sentido, como estratégias lúdicas os jogos e brincadeiras tradicionais na Educação Infantil permitem a ampliação da capacidade intelectual dos alunos, melhorando o seu desempenho em todas as disciplinas do currículo. Além de promover a interação entre os alunos, estimulando a socialização e a sociabilidade e, valores como respeito, compreensão, cooperação e valorização do outro como ser humano.

Este estudo objetivou, principalmente, analisar a potencialidade de jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais para o desenvolvimento cognitivo das crianças da Educação Infantil. Em resposta a esse objetivo percebeu-se que: Reviver jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais, populares e folclóricas; Restaurar a identidade cultural; Resgatar costumes perdidos da infância; Estimular o pensamento independente e a criatividade;

Estimular a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança; Promover a socialização e a interação; Desenvolver habilidades perceptuais e psicomotoras; Promover a saúde através de atos de movimentos corporais diminuindo assim, a inércia física; Amenizar a relação dos alunos com os eletrônicos e o mundo digital. São alguns dos benefícios alcançados através da implementação do resgate de brincadeiras tradicionais como estratégia de ensino para a Educação Infantil.

Contudo, o educador ao desenvolver a aplicação desta metodologia deve ver-se como mediador do conhecimento, visando oportunizar o crescimento do aluno. É imprescindível salientar que o educador deve aplicar este projeto não como meras brincadeiras, mas como uma possibilidade de promoção efetiva do ensino e aprendizagem, mantendo uma relação válida entre a metodologia e a aprendizagem significativa.

Conclui-se, portanto, que o lúdico na Educação Infantil é uma estratégia pedagógica que deve ser desenvolvida com a finalidade de proporcionar um processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso, efetivo e significativo e que as atividades lúdicas contribuem para o alcance dos objetivos almejados pelo currículo na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, P. S. **O jogo como estratégia lúdica**: conceito e classificação. São Paulo: Atlas, 2004.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº.9394/1996. Brasília: Senado Federal, 1996a.
- BREGOLATO, G. **Jogo e Educação**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- BRENELLI, R. P. **O Jogo como espaço para pensar**: a construção de noções lógicas e aritmética. Campinas: Papirus, 1996.
- FALCÃO, A. P. B; RAMOS, R. O. **A importância do brinquedo e do ato de brincar para o desenvolvimento psicológico de crianças de 5 a 6 anos**. Belém, 2002.
- FANTIN, M. **No mundo da brincadeira**: jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FREIRE, J. B. SCAGLIA, A. J. **Educação Como Prática Corporal**. São Paulo: Scipione, 2007.

FRIEDMANN, A. **Brincar** : crescer e aprender, o resgate do jogo infantil. 8. Ed. São Paulo : Moderna, 2006.

GIULIANO, S. D. **O brincar e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2015.

KISHIMOTO, T. M. **O Brincar e Suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

_____- **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 14. e.d. Petrópolis: Ed. Rio, 2007.

MARCELLINO, N. C. **Lúdico, educação e Educação Física**. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

NICOLAU, M. L. M. **A Educação Pré-Escolar**: Fundamentos e Didática. Novas concepções. 2 Ed.. São Paulo: Ática, 2014.

OLIVEIRA, V. B; SILVA, O. L. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética e a Pesquisa Psicológica**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

_____. **A psicologia da criança**. Ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1976.

PIERS, J.E; LANDAU, H. L. **Teorias do Desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1980.

SILVA, T.A.C.; GONÇALVES,K.G.F. **Manual de Lazer e Recreação**: o mundo lúdico ao alcance de todos. São Paulo: Phorte Editora, 2010.

TEZANI, C. E. J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 2004.

VANTI, C. R. **Pensamento, língua e linguagem**. São Paulo: EPU, 2012.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. Trad. de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____- **A formação Social da mente**. Trad. de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO E SUA IMPORTÂNCIA NAS ESCOLAS



LUCILENE DE MORAES TASSOLO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de São Paulo (29/08/2012) Pós-graduada em Tutoria em Educação a Distância e Educação Infantil (27/09/2019); Professor de Ensino Fundamental I, Professor de Educação infantil.

RESUMO

As aulas de artes nas instituições de ensino são essenciais para o desenvolvimento dos educandos, pois vai além de apenas desenhar, ou copiar conteúdos elitistas dentro da sala de aula. A aula de arte é essencial para os alunos, independente se sua idade ou série, pois quando ele próprio cria, desenha, canta, dança ou representa uma cena ela é livre para expressar suas ideias e seus sentimentos. Por isso durante as aulas de Arte que a irão aprender a ouvir, a ver e a sentir a si mesmo e o mundo a sua volta. indivíduo. Através dela o ser se torna mais criativo, crítico e perceptivo, podendo transformar a sociedade em que vive. No ensino de uma criança a Arte está ligada à sua alfabetização e na aproximação do seu eu com a sua interação na sociedade. A Arte oferece ao aluno um contato mais próximo com suas vontades, atitudes e vivências, faz com que o aluno se torna mais expressivo e comunicativo. A aula de artes visuais é essencial para a educação, pois por meio dela todos os alunos podem representar seus sentimentos e se expressar livremente nas aulas.

Palavras chaves: Instituição de Ensino; Educação Artística; Artes

INTRODUÇÃO

A aula de arte é essencial para os alunos, independente se sua idade ou série, pois quando ele próprio cria, desenha, canta, dança ou representa uma cena ela é livre para expressar suas ideias e seus sentimentos. Por isso durante as aulas de Arte que a irão aprender a ouvir, a ver e a sentir a si mesmo e o mundo a sua volta. Vários fatores são importantes para que as aulas sejam significativas para as crianças, como ter um ambiente

estimulante e desafiador, acolher o que os alunos trazem e trabalhar com o cotidiano das crianças, ou seja, com o repertório oferecido pela comunidade.

A área de Arte Visuais tem uma função importante na educação de uma criança seja ela portadora de deficiência ou não e auxilia na integração do indivíduo na sociedade, assim como no início da civilização, onde já tinha sua importância registrada desde as cavernas, sendo pesquisada e discutida até os dias atuais. A Arte faz parte da vida humana desde que o homem começou a lutar pela sua sobrevivência, ainda na pré-história. As primeiras manifestações de Arte surgiram nas pinturas em cavernas, com representações de animais, onde o homem acreditava que ao pintar o animal, sua alma era apreendida e assim seria fácil capturá-lo.

A aula de artes visuais é essencial para a educação, pois por meio dela todos os alunos podem representar seus sentimentos e se expressar livremente nas aulas.

A AULA DE ARTES NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

As aulas de artes nas instituições de ensino são essenciais para o desenvolvimento dos educandos, pois vai além de apenas desenhar, ou copiar conteúdos elitistas dentro da sala de aula.

“A arte na escola deve compor os conteúdos de estudos nos cursos de Arte na escola e mobilizar as atividades que diversifiquem e ampliem a formação artística e estética dos estudantes”. (Ferraz 1999, p.17).

Autores e pesquisadores descrevem a importância de ensinar esta disciplina para os alunos, pois por meio desses ensinamentos aprenderão não somente de forma automática e sistemática como o ensino tradicional exige na sociedade em que vivemos, mas sim de maneira significativa fazendo os educando interagirem e conhecerem a si próprio e o mundo a sua volta por meio das artes.

“É entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos aos interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecer e ao conhecê-lo”. (Ferraz 1999, p. 16).

Segundo um relatório do Instituto Arte na Escola, ter contato com a arte melhora o desempenho dos alunos. A educação artística desenvolve capacidades para a formação do estudante como a criatividade, o experimento e a expressão, além de romper as barreiras da exclusão e, segundo Evelyn Ioschpe (presidente do Instituto Arte na Escola), pode, inclusive, aumentar o interesse nos estudos de outras disciplinas.

Ainda atualmente, o ensino e a aprendizagem de arte nas escolas brasileiras acontecem apenas pela transmissão de conteúdo reprodutivista, desvinculando-se da realidade social e das diferenças individuais.

“A arte na escola tem uma amplitude limitada, mas ainda assim há possibilidades dessa ação educativa ser quantitativa e qualitativamente bem-feita”. (Ferraz 1999, p.19).

Atualmente, a arte está sendo desvalorizada e cabe aos professores da atualidade ver a aula de artes como uma disciplina tão importante quando as outras ministradas na escola, e além de apenas repassar conteúdos para os educando, pois é por meio dela que o professor pode fazer os alunos se expressarem e elaborarem vários tipos de artes, pois muitas vezes as pessoas não são incentivadas a buscar dentro de si algo novo e criativo.

E se sentiram livres e incentivados pelos seus educadores poderão para criar e recriar tanto na sala de aula, quando na sociedade em que estão inseridos.

A aula de arte é essencial para os alunos, independente se sua idade ou série, pois quando ele próprio cria, desenha, canta, dança ou representa uma cena ela é livre para expressar suas ideias e seus sentimentos. Por isso durante as aulas de Arte que a irão aprender a ouvir, a ver e a sentir a si mesmo e o mundo a sua volta.

O PAPEL DO PROFESSOR DE ARTES

O papel do professor de artes é mediar os conhecimentos, apresentar novos saberes aos que a criança já possui, ou seja, nunca partir de que apenas o professor tem o saber absoluto e que o educado não sabe nada.

O educador como principal mediador dos conhecimentos, precisa apresentar à criança situações que lhe possibilitem ampliar e enriquecer suas experiências, de modo prazeroso e lúdico.

A lei existente em nosso país exige que a aprendizagem aconteça na sala de aula. O PCN – Arte de 1997 descreve que o aluno deve aprender com sentido e prazer está associado à compreensão mais clara daquilo que é ensinado, dessa forma é função do professor escolher quais os recursos didáticos mais eficientes para expor os conteúdos, “observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar arte com arte é o caminho mais eficaz”.

Vários fatores são importantes para que as aulas sejam significativas para as crianças, como ter um ambiente estimulante e desafiador, acolher o que os alunos trazem e trabalhar com o cotidiano das crianças, ou seja, com o repertório oferecido pela comunidade. (PCN – Artes, 1997).

O professor de Arte precisa estar atento ao trabalho que está desenvolvendo com seus alunos, todas as áreas, para que as informações transmitidas se tornem em conhecimento.

Nas aulas de Arte o professor deve utilizar as quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) como forma do aluno se expressar significativamente e não apenas as visuais como ocorrem na maioria das vezes.

Para produzir, o aluno precisa conhecer os elementos que compõem as artes visuais, como ponto, linha, volume, textura, cor, luz. Também precisa experimentar diversos materiais como papéis, tintas, argila, máquinas fotográficas. Além disso, poderá apreciar e estudar obras de arte, de modo que aprenda a unir todos esses conhecimentos para se expressar, mas para isso é muito importante à mediação do professor. De acordo com os PCN – Artes (1997, p.61) “tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicionar criticamente”.

A criança se expressa através da arte com mais facilidade, pois em sua produção artística, que é sua criação, não há certo ou errado.

O trabalho mediador desenvolvido pelo professor ajuda no desenvolvimento da capacidade de criação da criança. Através de suas orientações o professor pode motivar os alunos. Para isso pode utilizar perguntas, situações problemas, projetos, partindo sempre das necessidades dos alunos e do que lhes desperta o interesse, ampliando seus conhecimentos e sua visão.

É no contato com a arte, com o professor que gosta de arte e que a leva para a sala de aula, que a criança vai aprender a gostar de arte.

Podemos dizer que quando o professor e a criança alcançarem esse momento terão entendido o verdadeiro significado da arte.

A AULA DE ARTES VISUAIS E SUA IMPORTÂNCIA AOS EDUCANDOS

Na educação a Arte tem uma função importante para a formação de um indivíduo. Através dela o ser se torna mais criativo, crítico e perceptivo, podendo transformar a sociedade em que vive. No ensino de uma criança a Arte está ligada à sua alfabetização e na aproximação do seu eu com a sua interação na sociedade. A Arte oferece ao aluno um contato mais próximo com suas vontades, atitudes e vivências, faz com que o aluno se torna mais expressivo e comunicativo.

Através da representação de arte, o aluno mostra seu eu, interno e externo em seus estudos. Esses podem ser de forma afetiva onde expõe os sentimentos, ou de observação

que o aluno tem contato em seu dia a dia, assim como podemos observar a interação dos dois.

O mundo interno com desejos, sentimentos e emoções, e o mundo externo com vivências e contatos do dia a dia. Com o ensino de Artes na escola, passamos a ter um contato mais próximo com os alunos, podendo compreender um pouco de seus desejos, vontades, angústias e medos.

“A arte na escola deve compor os conteúdos de estudos nos cursos de Arte na escola e mobilizar as atividades que diversifiquem e ampliem a formação artística e estética dos estudantes”. (Ferraz 1999, p.17).

Autores e pesquisadores descrevem a importância de ensinar esta disciplina para os alunos, pois por meio desses ensinamentos aprenderão não somente de forma automática e sistemática como o ensino tradicional exige na sociedade em que vivemos, mas sim de maneira significativa fazendo os educando interagirem e conhecerem a si próprio e o mundo a sua volta por meio das artes.

Os trabalhos artísticos realizados com alunos especiais são de suma importância para sua formação pessoal, é através deles que desenvolvemos suas potencialidades, a fim de prepará-los para um convívio social. Os alunos com deficiência são estimulados e além das aulas de artes frequentam as terapias ocupacionais desenvolvidas por profissionais preparados para trabalhar com elas. No ensino de artes na educação especial, os trabalhos a serem realizados, devem ser de forma construtiva, e de direito a todos os alunos.

Segundo um relatório do Instituto Arte na Escola, ter contato com a arte melhora o desempenho dos alunos. A educação artística desenvolve capacidades para a formação do estudante como a criatividade, o experimento e a expressão, além de romper as barreiras da exclusão e, segundo Evelyn Ioschpe (presidente do Instituto Arte na Escola), pode, inclusive, aumentar o interesse nos estudos de outras disciplinas.

O aluno ao chegar à escola, leva consigo uma história, e com ela um conhecimento que adquiriu com experiências familiares. A criança aprende rápido e aprende observando. Suas primeiras manifestações de comunicação visual são através dos desenhos até chegar à escrita. A criança em sua fase de desenvolvimento tem uma semelhança com o homem da pré-história, que passa por um processo de transformações de representação e expressão até chegar a sua alfabetização escolar.

A área de Arte Visuais tem uma função importante na educação de uma criança seja ela portadora de deficiência ou não e auxilia na integração do indivíduo na sociedade, assim como no início da civilização, onde já tinha sua importância registrada desde as cavernas, sendo pesquisada e discutida até os dias atuais. A Arte faz parte da vida humana desde que o homem começou a lutar pela sua sobrevivência, ainda na pré-história. As primeiras

manifestações de Arte surgiram nas pinturas em cavernas, com representações de animais, onde o homem acreditava que ao pintar o animal, sua alma era apreendida e assim seria fácil capturá-lo.

Ainda nos dias atuais, o ensino e a aprendizagem de arte nas escolas brasileiras acontecem apenas pela transmissão de conteúdo reprodutivista, desvinculando-se da realidade social e das diferenças individuais.

“A arte na escola tem uma amplitude limitada, mas ainda assim há possibilidades dessa ação educativa ser quantitativa e qualitativamente bem-feita”. (Ferraz 1999, p.19).

Atualmente, a arte está sendo desvalorizada e cabe aos professores da atualidade ver a aula de artes como uma disciplina tão importante quando as outras ministradas na escola, e além de apenas repassar conteúdos para os educando, pois é por meio dela que o professor pode fazer os alunos se expressarem e elaborarem vários tipos de artes, pois muitas vezes as pessoas não são incentivadas a buscar dentro de si algo novo e criativo.

As transformações nas concepções que tem orientado o ensino de Arte nas últimas décadas enfrentaram o desafio de refletir sobre esses processos, que desfiguravam o conceito de Arte na educação. O ensino de Arte na escola não está em busca de soluções, mas de questionamentos.

Uma das culturas minoritárias presentes no espaço da educação escolar é a do portador de necessidades especiais. O maior desafio de uma pedagogia multicultural é aprender a lidar com a diversidade, compreendendo que o portador de necessidades especiais pode criar e recriar sua própria cultura, no entanto o conservadorismo se esquece disso.

A aula de arte é essencial para os alunos, independente se sua idade ou serie, pois quando ele próprio cria, desenha, canta, dança ou representa uma cena ela é livre para expressar suas ideias e seus sentimentos. Por isso durante as aulas de Arte que a irão aprender a ouvir, a ver e a sentir a si mesmo e o mundo a sua volta.

A música, a pintura, a dança, a poesia, o artesanato, a culinária; inúmeras extensões da arte podem contribuir para aquisição de aprendizagens ligadas às normas de conteúdo, bem como elevar os conhecimentos acerca de cultura, valores e especificidades da vida cotidiana.

A deficiência não impede os educandos de aprenderem e se desenvolverem por meio das artes, como mostra as imagens abaixo, não há limites para as pessoas com necessidades educacionais especiais, e nem limitações para mostrar o dom artístico.

A pessoa que possui alguma deficiência tem o seu direito, isso é fato. Ela existe, sente, pensa e cria. Tem uma limitação, seja ela corporal ou mental, que pode afetar os aspectos

de comportamento, que muitas vezes são fortes e adaptativos, outros fracos e pouco funcionais, que lhe dão um perfil de intraindividual e especial (FONSECA, 1995). De acordo com Fonseca (1995, p. 9) “o deficiente pode não ver, mas não tem dificuldades em orientar-se ou em fazer música. Não ouve, mas escreve poesia. Não aprende matérias escolares, mas pode ser excepcional numa atividade profissional ou num desporto”.

A arte tem a sua importância na formação escolar do ser humano, contribuindo para que possam conhecer a si mesmos, conhecer o outro e seu espaço na sociedade em busca da cidadania. Sendo assim, a arte faz parte da vida de qualquer pessoa, seja ela deficiente ou não, contribuindo para que o ser humano seja mais sensível, tenha uma percepção aguçada e possa usar a sua imaginação sem medo de ser criticado.

Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano (BARBOSA, 2004, p. 4). Como diz Barbosa (2004), se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, pois assim captará a realidade onde se vive e desenvolverá a capacidade de criar, para que haja uma necessária modificação desta realidade.

Segundo Saldanha et al (1999, p. 17), “o ensino da arte nas escolas possibilitará aos alunos portadores de necessidades especiais o despertar da criatividade, facilitará o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética do homem”. Sendo assim, a arte nos ensina que é possível realizar 18 mudanças, ser flexível, ter fluência, originalidade, ser capaz de elaborar, avaliar e deixar dentro um grupo maior para conhecer, criar e aprender.

A inclusão dos educandos portadores de necessidades especiais vem ganhando espaço a cada dia, no ensino regular. De acordo com Brasil:

“Pensando nas escolas especiais, como suporte ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular comum, a coordenação entre serviços de educação, saúde e assistência social aparece como essencial, apontando, nesse sentido, a possibilidade das escolas especiais funcionarem como centros de apoio e formação para a escola regular, facilitando a inclusão dos alunos nas classes comuns ou mesmo a frequência concomitante nos dois lugares” (BRASIL, 2007, p. 20).

Porém, a realidade nem sempre é essa a amplitude do ensino de artes na educação de pessoas com necessidades especiais, no sentido de ver, fazer e contextualizar pode referenciar-se por ser uma linguagem universal, não precisa ser traduzida. Basta sua

aplicação no sentido de evoluir o homem que deseja espaço na sociedade para poder contribuir com seu talento e com seu potencial.

De acordo com a LDB n. 9.394/96, art. 58 (CARNEIRO, 1998, p. 142), “entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de deficiência especiais”. Geralmente a criança especial está no ensino regular apenas para mostrar para a sociedade que a escola está aderindo à inclusão, pois o governo não dá o total apoio para que o sucesso desse aluno seja alcançado.

A educação inclusiva desloca o enfoque individual, centrado no/a aluno/a, para a escola, reconhecendo no seu interior a diversidade de diferenças: individuais, físicas, culturais e sociais. A educação especial passa a ser compreendida inserida na educação geral, onde todos aprendem juntos, convivendo com as diferenças. Isto significa uma visão crítica da escola atual (excludente) e que a escola precisa realizar modificações estruturais, o que nos remete a uma nova política educacional, a multicultural (OLIVEIRA, 2004, p. 71).

Nos dias atuais a educação inclusiva está sendo inserida em quase todas as escolas, porém, nem todas têm a estrutura adequada para atender a esse aluno especial., por isso o Neuropsicopedagogo tem um papel importante na sala de aula, pois com um olhar mais crítico conseguirá alcançar todos os educandos e suas especificidades.

A inclusão escolar se apresenta como uma revolução na sociedade, pois está produzindo um turbilhão de movimentos que invadem todas as áreas, entram pelos mecanismos legais e forçam a presença nas escolas, nas empresas, nos lugares públicos, nas diferentes formas de cultura, lazer e diversão.

A constituição garante a todas as pessoas o direito à educação e o acesso à escola. Sendo assim, as escolas devem atender aos princípios constitucionais não excluindo nenhuma pessoa em razão de sua origem, seja ela de raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela.

Saber reconhecer o esforço do aluno NEE em sala de aula, compreender que muitas vezes o que parece uma simples atividade para os demais, para este aluno especial pode representar um significativo avanço e uma conquista muito mais significativa. Só pelo simples fato deste aluno estar inserido e se relacionar positivamente com diferentes colegas com ou sem necessidades especiais, já é um grande avanço para o sucesso da educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte tem a sua importância na formação escolar do ser humano, contribuindo para que possam conhecer a si mesmos, conhecer o outro e seu espaço na sociedade em busca da cidadania. Sendo assim, a arte faz parte da vida de qualquer pessoa, seja ela deficiente ou não, contribuindo para que o ser humano seja mais sensível, tenha uma percepção aguçada e possa usar a sua imaginação sem medo de ser criticado.

Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano (BARBOSA, 2004, p. 4). Como diz Barbosa (2004), se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, pois assim captará a realidade onde se vive e desenvolverá a capacidade de criar, para que haja uma necessária modificação desta realidade.

Portanto, a aula de artes visuais é de suma importância para a educação, pois ela de fato inclui todos os educandos, para que possa se desenvolver de forma integral e significativa.

REFERÊNCIAS

ARGAN GIULIO CARLOS: Arte Moderna - São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BUORO, Amamelia Bueno. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA. P. O QUE É PSICOMOTRICIDADE. 2016

<https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>(Acesso em 25 de fevereiro de 2020).

CUNHA, Suzana Rangel V. As artes do universo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2012, 2ª Ed.

FUZARI, MARIA F. DE REZENDE E./ FERRAZ, HELOISA C. DE T. ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR- 2º ed. Revista – São Paulo: Cortez, 2001- (coleção Magistério 2º grau. Série formação geral).

FERRAZ, M.H.C. de T; Fuzari M F de R Metodologia do ensino de artes São Paulo Cortez 1999 -2 ed. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

H.W.JANSON, ANTHONY F. JANSON. Iniciação à História da arte 2º ed. – São Paulo: Martins Fontes 1996.

PRENÇA, GRAÇA: História da Arte: 3º Impressão 17º Ed. - São Paulo: Ática 2008.

NERET, GILLES: Matisse recortes – Lisboa: Benedikt Taschen 2002. VESTIBULAR.

ITAUORG. 2006. IN: [HTTP://enciclopédia.itaulcultural.org.br/termo 369/colagem](http://enciclopédia.itaulcultural.org.br/termo/369/colagem).

GALVÃO, Isabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONÇALVES, Fátimastrong>. Do andar ao escrever: um caminho psicomotor. São Paulo: ultural RBL, 2011.

LE BOULCH, Jean. A Educação Psicomotora: A psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

FERNANDES, Claudio. Brasil Escola, 2014. In:

<http://brasilecola.uol.com.br/historiag/historia-da-arte.htm>(Acesso em 25 de fevereiro de 2020).



COMPREENDENDO A DISLEXIA PARA SUBSIDIAR A PRÁTICA DOCENTE



MARIA ELIZABETE COSTA SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP). Especialização em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (FCE).

RESUMO

Este artigo tem como objetivo sensibilizar e esclarecer que a dislexia não é culpa do aluno é uma condição. É preciso que se entenda o que acontece com o aluno para intervir o mais breve possível, e evitar que ele venha a se evadir do sistema educacional. A maior dificuldade nesses casos é a falta de conhecimento a respeito da dislexia por parte do educador e da família. É preciso sensibilizar estes profissionais e familiares para começar a ajudá-los o mais cedo possível, para que eles compreendam que não existe um problema, desde que se conheça e saiba o que é a dislexia. Descobrimos assim caminhos alternativos para que esse aluno não se sinta excluído do sistema assim e incentivá-los para que prossigam com os estudos. É necessária a colaboração de todos, nesses casos.

Palavras-chave: Dislexia; Educação; Ensino; Considerações; Docente.

INTRODUÇÃO

A dislexia é um desses obstáculos, e de acordo com vários pesquisadores cerca de 10% a 15% da população mundial sofre desse distúrbio, e que dentre estes cerca de 4% apresentam necessidades específicas, ou seja, que precisam de ajuda para alcançarem qualidade de vida em seu cotidiano seja profissional, educacional ou social, pois hoje o mundo é focado na transmissão da informação pela leitura e compreensão de texto.

Este trabalho tem como objetivo sensibilizar e esclarecer que a Dislexia é um distúrbio e não uma doença, e que não compromete o indivíduo cognitivamente, dos educadores é de suma importância para garantir qualidade de vida aos indivíduos que a possuem.

E, demonstrar que o aluno disléxico pode aprender, e que o que é necessário para que esse aprendizado ocorra e mudando a forma de ensinar, buscando novos métodos para criar gosto pelo aprendizado e pelo domínio da linguagem.

A escrita faz de tal modo parte da nossa civilização que poderia servir de definição dela própria. A história da humanidade se divide em duas imensas eras: antes e a partir da escrita. (...) Vivemos os séculos da civilização da escrita. Todas as nossas sociedades baseiam-se sobre o escrito. A lei escrita substitui a lei oral, o contrato escrito substituiu a convenção verbal, a religião escrita se seguiu à tradição lendária. E, sobretudo não existe história que não se funde sobre textos (HIGOUNET, 2003).

COMPREENDENDO A DISLEXIA

Ocorre em todas as culturas e idiomas do mundo, a dislexia é um problema que ocorre com a leitura, escrita e a soletração e não tem ligação com o raciocínio.

Em um conceito mais simplificado, temos que Dislexia é a incapacidade parcial do indivíduo em ler, não compreendendo o que se lê, apesar da inteligência, audição e visão normais e de serem oriundas de lares adequados, isto é, que não passem privação de ordem doméstica ou cultural (MARTINS, 2001, p.1).

O autor ainda salienta que:

Dislexia é uma necessidade especial. e uma criança com dislexia não é portadora de deficiência nem mental, física, auditiva, visual ou múltipla, bem como, também, não é uma criança de alto risco. Uma criança não é disléxica porque teve seu desenvolvimento comprometido em decorrência de fatores como gestação inadequada, alimentação imprópria ou nascimento prematuro. A dislexia tem um componente genético. Ser disléxico é condição humana (MARTINS, 2001, p.1).

Durante muitos anos a causa da dislexia permaneceu um mistério. Atualmente, segundo informações do American Journal of Human Genetics, especialistas apontam que a Dislexia possui origem genética. Outras sugerem que a causa da síndrome seria a exposição do feto a doses exageradas de hormônio masculino quando de sua formação no útero.

Porém, Teles (2004, p.3) enfatiza que através de estudos recentes, foram formuladas diversas teorias a respeito dos processos responsáveis pelas dificuldades apresentadas pelos Disléxicos. Segundo a autora, as principais teorias são:

Teoria do Déficit Fonológico: De acordo com esta hipótese, a dislexia é causada por um déficit no sistema de processamento fonológico motivado por uma “disrupção” no sistema neurológico cerebral, ao nível do processamento fonológico. Este déficit fonológico dificulta a discriminação e processamento dos sons da linguagem, a consciência de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e o

conhecimento de que os caracteres do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas. (...). Para que um texto escrito seja compreendido tem que ser lido primeiro, isto é, decodificado. Teoria do Déficit de Automatização: Referida teoria afirma que a dislexia é caracterizada por um déficit generalizado na capacidade de automatização. Os disléxicos manifestam evidentes dificuldades em automatizar a decodificação das palavras, em realizar uma leitura fluente, correta e compreensiva. (...). Teoria Magnocelular: A Teoria Magnocelular atribui a dislexia a um déficit específico na transferência das informações sensoriais dos olhos para as áreas primárias do córtex. Segundo a teoria, as pessoas com dislexia tem baixa sensibilidade face a estímulos com pouco contraste, com baixas frequências espaciais ou altas-frequências temporais. Esta teoria não identifica, nem faz quaisquer referências, a déficits de convergência binocular. (Teles, 2004, p.3)

Quando uma pessoa aprende a ler há uma parte do cérebro chamado Giro Angular, que faz o trabalho de tradução dos símbolos e transforma os sons em aprendizado, mas essa área tem um maior desenvolvimento a partir dos quatro anos, quando estimulado, mas nem todos tem essa mesma área desenvolvida, mas sim a área do Córtex Pré-Frontal, isso significa que outras áreas do cérebro estão sendo ativada para realizar a mesma função, como o Córtex Visual, e assim consumindo maior quantidade de energia, mas não com a mesma eficiência, ou seja, consome-se mais para realizar menos.

O cérebro tenta utilizar o máximo de áreas possíveis para processar a mesma quantidade de informação, então se o individuo fica cansado durante este processo esta é a razão.

O disléxico se esforça mais para ter ganhado menor que os indivíduos que tem a área do Giro Angular ativada, mas isso não significa que o disléxico seja menos inteligente, isso quer dizer que ele processa a informação de forma diferente dos outros.

Pesquisas realizadas nessa área mostram que 21% dos disléxicos tem TDHA (Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade) e disgrafia e 30% das pessoas que tem TDHA tem dislexia.

Esse tipo de distúrbio é pouco compreendido, inclusive para os alunos que seguem a diante, sem saber o que ocorre com eles, esbarram na ineficiência do sistema que não tem interesse em investigar e diagnostica-los.

A maior dificuldade nem sempre é a cognitiva e biológica, mas sim a parte emocional.

O educador é o profissional da educação que tem como premissa convencê-los de que o sistema educacional não é nenhum bicho de sete cabeças, e que fazer com entendam que são capazes e inteligentes e podem aprender a ler e ter sucesso; e saber lidar com as pessoas que dizem a eles o tempo todo que estão errados, quando na verdade é o contrario, errados são os que já os rotulam como “Burros”.

Nos dias atuais, quando a palavra inclusão está em uso contínuo, é preciso levar o

conhecimento a população de que o disléxico não é um ser incapaz. Deste modo, ouçamos Frank (2003, p.10):

É importante compreender que tudo demora mais para a criança com dislexia: escrever, ler, seguir direções, estudar. Ela tem de se empenhar mais do que seus colegas. Mesmo se usar todas as estratégias de cópia disponíveis, ainda vai demorar mais que a maioria das outras crianças para terminar sua lição. Uma tarefa simples como procurar um número na agenda de telefones, pode se tornar complicada para uma criança ou adulto com dislexia (...). O disléxico não é pouco inteligente. O cérebro dele está trabalhando mais que o seu – ele só está levando mais tempo para obter as respostas. (Frank, 2003, p.10)

Para um melhor entendimento, ouçamos Fagundes (2002. p. 71):

A dificuldade dos disléxicos não está na audição ou no reconhecimento das formas gráficas, também não está na memorização dos nomes das letras. O que acontece com eles é que não conseguem, digamos assim, “traduzir” de forma adequada e imediata, as unidades mínimas da fala que são os fonemas, para os sinais gráficos convencionados como seus representantes. Falta-lhes presteza nesta “tradução”. (Fagundes, 2002. p. 71)

Ainda nesta busca pelo tema Dislexia, encontramos o importante posicionamento de Fonseca (1995, p. 323), quando relata que:

Algumas crianças poderão ter dificuldades na leitura porque lhes faltam as tendências da comunicação ou há uma disfunção da linguagem, ou ainda ambas estão afetadas. São os chamados disléxicos com isolamento social ou perturbação sócioemocionais, casos estes muito raros. A maioria dos disléxicos apresenta uma capacidade normal para se comunicar, e um desejo normal pelo contato humano. (Fonseca, 1995, p. 323)

O aluno com dislexia pode e deve ser incluído e acolhido dentro de uma sala de aula de ensino regular e o educador juntamente com a equipe escolar precisa descobrir meios para que esse aluno aprenda. É necessário ir adaptando o currículo escolar ao aluno e não vice versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim desta pesquisa foi possível concluir que este trabalho tem a finalidade de auxiliar os profissionais da educação para que os mesmos consigam perceber e reconhecer as dificuldades que os alunos que possuem a dislexia.

Muitas vezes os educadores, familiares e até o próprio aluno tendem a confundir esse distúrbio com falta de interesse, de vontade e até mesmo com algum sinal de comprometimento cognitivo. E, tendo em vista que o disléxico várias vezes não conseguem um diagnostico verdadeiro, e sofrem muito até chegar a um diagnostico concreto.

Assim, para que isso ocorra de uma natural é preciso que o educador tenha um olhar sensível e sem um preconceito formado a respeito deste educando, a família também

precisa contribuir incentivando para garantir que aluno não será excluído do sistema educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. S. Rodrigues. **Dislexia**. Disponível em: <http://www.niet.com.br/poup.phtml?sec_cod=5&popud_type=1&type_cod=5>. Acesso em 20 jan. 2020.

BAUER, J. **Dislexia: Ultrapassando as barreiras do preconceito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BRYANT, P.; BRADLY, L. Problemas de leitura na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

COIMBRA, C. **Dificuldade de ler e escrever – Parte I**. Acesso em 30 ago. 2006. Disponível em: <<http://www.acessa.com/viver/arquivo/dicas/2002/04/17-Cal/>>. Acesso em 20 jan. 2020.

CORDÃO, F. A. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível: <<http://www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB/CEB0201.doc>> Acesso em 20 jan. 2020.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995;

FRANK, R. **A vida secreta da criança com dislexia**. São Paulo: M. Books, 2002.

FREITAS, T. M. de C. **Adaptação da Criança na Nova Escola**. Acesso em: 30 ago. 2006. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/material/artigos/artigo008.html> Acesso em 20 jan. 2020.

GOMES, Eduardo de Castro. **“A escrita na Historia da Humanidade”**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/388551503/A-escrita-na-Historia-da-humanidade-pdf>. Acesso em 20 jan. 2020.

MARTINS, V. **Dislexia e educação especial no Brasil**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2001. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos/disle/disle2.shtml>>. Acesso em 20 jan. 2020.

_____. **Para um Diagnóstico Informal da Dislexia**. Disponível em: <<http://malhatlantica.pt/ecae-cm/VicenteMartins6.html>>. Acesso em 20 jan. 2020.

MILOSKY, L. M. As crianças na escuta: o papel do conhecimento de mundo na compreensão da linguagem. In CHAPMAN, Robin S. (org.). (1996). Processos e distúrbios na aquisição da linguagem. Tradução de Emília de Oliveira Diehl e Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas. p.30-51.

MONTESSORI, M. **O método da pedagogia científica**. Barcelona: Analuze, 1967.

NICO, M. Â.; IANHEZ, M. E. **Nem sempre é o que parece: Como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares**. 7 ed. São Paulo: Campos, 2001.

_____. **Métodos de Alfabetização e a Dislexia**. Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/material/artigos/artigo002.html>>. Acesso em 20 jan. 2020.

_____. **A Nova Definição de Dislexia**. Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/material/artigos/artigo014.html>>. Acesso em 20 jan. 2020.

PESTUN, M. S. V. **Avaliação Psicopedagógica em Dislexia: Um Estudo de Caso**. Disponível em: <<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/DISLEXIA.html>>. Acesso em 20 jan. 2020.

RIVERO, A. **Dislexia: Dificuldades na leitura e na escrita**. Disponível em: <<http://paginas.terra.com.br/saúde/consultorio1/audislexia/html>>. Acesso em 20 jan. 2020.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 2ª ed. Editora Vozes: Petrópolis, 1994.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. Tradução de Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed. 1998.

STRAND, E. A. A integração entre o controle motor da fala e a formulação de linguagem nos modelos processuais de aquisição. In CHAPMAN, Robin S. (org.) Processos e distúrbios na aquisição da linguagem. Tradução de Emilia de Oliveira Diehl e Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.90-109.

SNOWLLING, M. **Dislexia, Fala e Linguagem – Um Manual do profissional**. São Paulo: ArtMed, 2002.

TELES, Paula. Dislexia. Como Identificar? Como Intervir? Artigo publicado na Revista Portuguesa de Clínica Geral, Novembro/Dezembro 2004, Vol 20, nº 5. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/paula.teles@netcabo.pt>. Acesso em 20 jan. 2020.

TOPCZEWSKI, A. **Aprendizagem e suas Desabilidades: Como Lidar?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.



A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



MARIANA DA COSTA BATTANI JACCOUD

Graduação em Pedagogia pela Universidade Mogi das Cruzes (2013). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Nove de Julho (2014), Educação Infantil pela Universidade Cruzeiro do Sul (2016) e Psicomotricidade pela Faculdade Campos Salles (2017); Professora de Educação Infantil no CEMEI Jardim Ângela.

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi abordar as diferentes formas de avaliação na Educação Infantil. Para a elaboração deste trabalho foi utilizada a pesquisa bibliográfica de materiais como livros, documentos oficiais e sites relacionados aos tipos de avaliação. O objetivo desse estudo foi alcançado porque ao utilizar os instrumentos avaliativos nas escolas de Educação Infantil como ferramenta educacional é possível melhorar o trabalho docente e o desenvolvimento pleno das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Avaliação; Instrumentos Avaliativos.

INTRODUÇÃO

O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformação sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. (FREIRE, 1983)

A Educação Infantil tem como objetivo o desenvolvimento pleno da criança em todos seus aspectos: desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social. Deve ser levado em conta o contexto social, cultural, afetivo e cognitivo de cada criança, para que sejam norteados os princípios básicos da Educação Infantil, como o respeito à dignidade e ao brincar, o acesso aos ambientes socioculturais disponíveis, a socialização entre as crianças, a sua participação nas diversas práticas sociais, o atendimento aos cuidados e o desenvolvimento de sua identidade.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a criança é reconhecida como um ser social, histórico, integrante de uma determinada classe e imersa em uma cultura. Em vista disso, a Educação Infantil tem como objetivo integrar à ação da família e da comunidade, levando em consideração o comprometimento com a promoção do desenvolvimento integral da criança.

A escola proporciona uma aprendizagem que não esteja baseada somente na proposta do professor, mas também no papel que a criança ocupa diante da experimentação e da construção do conhecimento. A intervenção do professor faz-se necessária para que as crianças possam ampliar e apropriar-se dos conceitos, códigos sociais e das linguagens. Para que isso aconteça o professor deve seguir as condições gerais relativas às aprendizagens infantis do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

A interação é algo riquíssimo para a criança, pois no processo de conversas e brincadeiras com outros alunos ela adquire conhecimentos. Estimula-se a comunicação, a maneira de agir, sentir e pensar. A diversidade e individualidade leva em conta as capacidades emocionais, cognitivas, sociais, afetivas e os conhecimentos prévios de cada aluno de forma que valorize a capacidade de cada um. Os professores devem seguir a aprendizagem significativa e os conhecimentos prévios, citados pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Os novos conhecimentos devem estabelecer relações específicas com o desenvolvimento da criança de maneira que são oferecidas experiências relacionadas às propostas pedagógicas da escola. A escola deve visar as aprendizagens significativas, para isso o professor considera os conhecimentos que o aluno já possui, buscando modificar esses conhecimentos e ampliá-los, a fim de transformar em novas aprendizagens.

Levando em consideração esses aspectos, aprender não pode ser apenas repetir resultados já proferidos ou apontar resultados que são apenas o retrato de um modelo padrão. Assim, “[...] a criança deve ser avaliada em função deste padrão e permanentemente moldada até que se encaixe perfeitamente, sem resistências, sem que se tenha que forçar, no espaço reservado para ela” (ESTEBAN, 1993, p.22).

Na Educação Infantil o modelo classificatório não deve ser utilizado, especialmente porque a avaliação deve consentir em continuidade da ação do professor, servindo como parâmetro de melhorias e oportunizar e beneficiar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Avaliar se tem a necessidade de ser, sobretudo, um ato afetivo que se revele no amparo e não no ato de julgar (LUCKESI, 1995), fazendo com que a união do professor e aluno, busquem melhorias e criem condições para construírem a aprendizagem.

AVALIAÇÃO

A [avaliação] é o que me possibilita o exercício do aprendizado do olhar. Olhar é como sair de dentro de mim para ver o outro. É partir da hipótese do momento da educação que o outro está para colher dados da realidade, para trazer de volta para dentro de mim e repensar as hipóteses. É uma leitura da realidade para que eu possa me ler. (FREIRE, 1989)

A apresentação das formas de avaliação na Educação Infantil no Brasil leva em consideração alguns Atos Legais, como por exemplo, o Parecer CEB nº 2 / 1999 do Conselho Nacional de Educação que dispõe sobre o referencial curricular nacional para a educação infantil e a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que trata as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na escola de Educação Infantil devem ser realizados três níveis de avaliação: a avaliação externa, a avaliação institucional e a avaliação da aprendizagem. Com base no trabalho pedagógico e de acordo com o planejamento realizado o aluno é avaliado individualmente. Ainda no que se refere à aprendizagem baseia-se no artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases 12.796/13 que determina, *in verbis*: “I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (BRASIL, 2013).

AVALIAÇÃO EXTERNA

A Avaliação Externa tem como objetivo verificar se estão sendo atingidos os objetivos e fins educacionais propostos pelo Sistema Educacional, exigindo assim o melhor desempenho da escola por ser uma instituição social, cultural na formação dos alunos.

Além da supervisão da Diretoria de Ensino realizada periodicamente, e com vistas a atender as exigências legais, para a realização da avaliação externa, a escola tem a opção de contratar uma empresa especializada de consultoria. A empresa dispõe de profissionais altamente capacitados para levantar, analisar e implementar melhorias nos controles internos existentes, sejam eles, físicos, administrativos ou financeiros, de maneira que facilita o processo decisório dos administradores. Os controles internos são fundamentais no processo de gestão da escola, pois além de evitar desvios no curso das ações preestabelecidas, por meio deles pode-se analisar e gerenciar o desempenho das operações e seus respectivos resultados. A empresa faz a avaliação da organização didático-pedagógica; do corpo docente e técnico-administrativo e das instalações físicas,

bem como elabora um relatório com as conclusões dos profissionais para que possam orientar as decisões dos gestores.

AVALIAÇÃO INTERNA-INSTITUCIONAL

Segundo Brandalise (2010, p. 322) a avaliação interna "é um exercício coletivo, assentado no diálogo e no confronto de perspectivas sobre o sentido da escola e da organização". Essa avaliação foca a realidade da escola e é realizada para dar um olhar crítico para si mesma e ao perceber os conflitos existentes, encontrar a melhor solução, fazer com que ocorram mudanças e melhorar o seu desempenho.

Esta avaliação permite realimentar o planejamento com dados atualizados, com isso facilitar a tomada de decisões e melhorar o processo de ensino e aprendizagem que se está efetivando. A avaliação interna da escola leva em consideração fatores como o profissionalismo e a ética de cada um do corpo docente, a própria cultura da escola, a gestão, a organização escolar, o processo de ensino aprendizagem, currículo, qualificação docente, infraestrutura, resultados educacionais e perfil socioeconômico.

Segundo Libâneo (1994) a avaliação institucional dá auxílio para que a escola reflita sobre as suas técnicas e práticas pedagógicas e administrativas. Ao identificar as dificuldades existentes possibilita encontrar formas de solucioná-las no decorrer do processo de ensino e não somente no final do ano.

O documento oficial Indicadores de Qualidade na Educação Infantil disponibilizado pelo Ministério da Educação, dá subsídio para ser realizada a avaliação interna por meio dos formulários disponibilizados pelo mesmo (ANEXO A).

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação pedagógica considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento dos alunos quanto às chances de ocorrerem novas aprendizagens. Caracteriza-se por uma ação pedagógica processual e formativa que avalia o desempenho do aluno em relação ao seu desenvolvimento individual, predominando na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor cria estratégias respeitando que alguns alunos podem necessitar de ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e atividades propostas.

Os alunos são respeitados por suas características individuais e cada um tem seu progresso comparado consigo mesmo e não com o progresso de outras crianças. A avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem é orientada pelo professor, a partir das características e peculiaridades de cada aluno.

Quanto à aprendizagem o intuito é ter a avaliação como um recurso para o processo de ensino e uma reorientação para melhoria da aprendizagem. Os critérios utilizados são elaborados de acordo com o objetivo final de cada atividade, entretanto os critérios têm no aluno como o ponto de partida e também o de chegada nesse processo, já que o seu progresso é comparado com as suas ações iniciais. (HADJI, 2001).

OBSERVAÇÃO

Os educadores observam o desenvolvimento de seus educandos em todos seus aspectos cognitivo, social, motor e afetivo. Essa observação acontece diariamente durante o período letivo a fim de pensar no processo de aprendizagem e desenvolvimento em cada momento. Por meio das observações o educador consegue investigar as fases do desenvolvimento dos alunos, podendo assim, planejar sua prática pedagógica, e o que é mais importante, levar em consideração os conhecimentos que as crianças possuem respeitando o tempo de cada aluno. Observar o processo de aprendizagem compreende avaliar o aluno no contexto escolar e refletir a prática pedagógica como um todo.

Logo no início do processo escolar é realizada a sondagem em que é levado em conta o nível atual que o aluno se encontra, em seguida é comparado com o conteúdo que se espera que ele aprenda, e por fim elaboram-se ações que permitam que ele alcance o resultado desejado (com planejamento de atividades, diversificações de estratégias, projetos de ensino e outros métodos de auxílio).

Os educadores devem realizar essas observações por meio de roteiros que irão auxiliar na compreensão dos aspectos citados, e em busca de uma educação de qualidade. Sempre que necessário reformula a prática pedagógica de acordo com as particularidades, necessidades e expectativas de cada aluno. Valorizam-se todos os tipos de observação, desde que o professor as examine e reflita, a fim de que essas observações os auxiliem na construção da sua prática em sala de aula.

As autoras Araujo e Ferreira (2011) sugerem que além da observação, deve haver os registros para uma ação pedagógica eficaz.

REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL,1998) os registros de observação são instrumentos de grande importância para os professores para consolidar sua prática e por meio desses registros o professor consegue contextualizar o processo de aprendizagem de seus alunos, suas interações com todos que fazem parte da escola e acompanhar o processo de aprendizado de cada um. O registro diário das observações constitui um material de suma importância para reflexão e auxílio para o replanejamento das práticas.

Os autores Barbosa e Horn (2008) afirmam que em uma dimensão mais pedagógica todos os materiais que fazem parte dos portfólios dos alunos devem ser organizados e analisados junto aos alunos e pais, a fim de avaliar os progressos, potencialidades, dificuldades e os novos desafios, lembrando que os portfólios não são apenas a junção dos materiais e atividades realizados pelos alunos, mas a apreciação, a análise, a interpretação, a construção dos sentidos, o planejamento do futuro e a criação de uma narrativa final.

Além dos portfólios, os professores também podem registrar de maneira contínua utilizando tecnologias como: fotos, gravações e a descrição dos conteúdos trabalhados pelos alunos. Além do objetivo central dos registros que é refazer a ação pedagógica e adequar as necessidades de cada aluno, também viabiliza a verificação do rendimento escolar e as etapas alcançadas ao longo do processo de ensino.

AUTOAVALIAÇÃO

As escolas devem realizar um processo de autoavaliação bimestralmente com seus alunos, que tem como objetivo promover uma reflexão sobre conhecimentos adquiridos pelos próprios alunos.

Essa autoavaliação é realizada por meio de símbolos simples de acordo com os objetivos que o professor trabalhou durante o bimestre.

Essa autoavaliação é importante para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois esses resultados auxiliam os alunos no acompanhamento de seus avanços e dificuldades principalmente no que se refere às atitudes.

CONTROLE DE FREQUÊNCIA

De acordo com a Lei 12.796/13, a educação básica tem início aos 4 anos de idade e a carga horária mínima anual é de 800 horas, distribuídas por no mínimo 200 dias de trabalho educacional. Para cumprir essa meta, trata o artigo 31, *in verbis*: “IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas”. (BRASIL, 2013).

Esse controle deve ser realizado pelo educador diariamente, por meio de chamada oral e registro em um Diário de Classe. Nele ficam registrados a frequência, o conteúdo programático, as aulas previstas e dadas, observando o calendário escolar aprovado.

APRESENTAÇÃO DAS AVALIAÇÕES

A escola pode adotar portfólios como apresentação de todo o trabalho realizado pelas crianças. Este se constitui num caderno, no qual ficam registradas todas as atividades (ocorrências) e fotos.

Além dos portfólios, os professores podem elaborar uma breve apresentação de slides com todo material (fotos), que é desenvolvido durante um determinado período e essa apresentação é colocada à disposição dos pais via site da escola e nas reuniões e por fim a ficha de acompanhamento de desenvolvimento de cada aluno que possui características sobre o desenvolvimento físico-motor, afetivo, cognitivo e os cuidados com a higiene.

Além dessas apresentações a escola emite documentação conforme previsto na Lei 12 796/13, artigo 31, *in verbis*: “V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança”. (BRASIL, 2013).

Conforme descrito anteriormente, a escola pode disponibilizar portfólios contendo fotos do desenvolvimento dos trabalhos realizados ao longo dos bimestres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos oficiais para a Educação Infantil, disponibilizados pelo Ministério da Educação, visa uma educação que prepare o aluno para conviver em sociedade. É dever da escola formar futuros cidadãos críticos, para que possam saber lidar com as situações que a sociedade impõe. Diante de tantos desafios na educação, procura-se sempre manter o equilíbrio e a compreensão como parceiros nessa caminhada. Não basta que o indivíduo

acumule conhecimentos, é necessário que o mesmo possa aproveitar e explorar durante toda a vida, podendo adaptar esses conhecimentos às mudanças que acontecem no mundo. Esse indivíduo, como criança, é capaz de descobrir o mundo, e é um ser integrante de uma cultura, por isso é preciso garantir-lhe o direito de aprender e se desenvolver plenamente.

Com essa pesquisa foi possível concluir que para que esse desenvolvimento ocorra de maneira eficaz, é necessário que a escola de Educação Infantil realize todas as formas de avaliação com o intuito de acompanhar, diagnosticar possíveis falhas e assim, melhorar e aperfeiçoar o trabalho realizado por todos docentes e equipe escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Viviam C.; FERREIRA, Rosângela V.J. **O lugar da observação e do registro na avaliação das crianças da educação infantil:** Entre espaços de uma prática pedagógica. Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/revistainstrumento/article/view/1174/952>.

Acesso em: 15/ fevereiro/ 2020.

BARBOSA, Maria C. S.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Lei Nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil/ Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação Institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Olhar de Professor**. Ponta Grossa, vol. 13, n 2, 2010.

ESTEBAN, M.T. Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola? In: GARCIA, R.L. **Revisitando a pré-escola**. São Paulo. Cortez. 1993.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.



AS ARTES VISUAIS DENTRO DE UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA



MARINA OLIVEIRA REIS

Graduação em Letras pela UNOPAR – Universidade Norte do Paraná (2008); Especialista em Psicopedagogia pela UNICSUL – Universidade Cruzeiro do Sul (2010); Especialista em Educação à Distância pela FCE - Faculdade Campos Elíseos (2019); Diretora de Escola designada na municipal de ensino da cidade de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade abordar a Política Educacional Inclusiva busca hoje assegurar a criança com Deficiência Intelectual. Necessidades Especiais, Transtornos Globais de Desenvolvimento, Altas Habilidades/ Super Dotação, o direito a escola de qualidade dando-lhe a garantia de acesso, participação aprendizagem e continuidade em todos os níveis de ensino em escolas regulares. Oferecendo a estes alunos a transversalidade do ensino desde a educação Infantil até o ensino Superior, dando-lhe atendimento educacional especializado, a formação continuada do professor para o atendimento especializado adequado de todos os alunos. A escrita deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas qualitativas acerca do tema em questão.

Palavras-chave: Deficiência; Educação; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo abordar o papel do professor diante da diferença bem como observar o que o diferente tem de melhor considerando as potencialidades da criança, tendo consciência de que todos podem aprender.

A concepção de incapacidade que se tem diante da criança que detém a dificuldade de desenhar, é que vai determinar seu desenvolvimento e relações com o meio, devendo considerar que para que seu desenvolvimento tenha sucesso, necessitamos garantir uma abordagem educacional centrada nas pessoas, no meio ou em seus determinantes sociais. Dentro desta perspectiva é necessário ainda considerar os determinantes patológicos.

Desta forma é possível conhecer a criança com dificuldade, favorecendo sua adaptação ao meio, modificando o foco para que não se observe a diferença e sim o que ocorre com ela dentro do meio.

Este é pode-se dizer, o maior problema do magistério pois após vários anos trabalhados, o profissional apega-se ao visual, não buscando modificações e reformulações de estratégias pedagógicas, o que atrapalha o trabalho pedagógico oferecido, uma vez que ao receber a criança com deficiência, não busca conhecer seu potencial, apegando-se ao visual, fortalecendo o estigma da incapacidade, criando um desconhecimento que rotula a diversidade.

Assim, é necessário que o professor, reconstrua sua forma de visualizar e buscar as potencialidades de cada ser, reorganizando seus conteúdos e estratégias, para que se efetive o processo de ensino aprendizagem de forma a alcançar todas as crianças envolvidas, enfatizando as competências do aluno para que ele possa relacionar, organizar os conteúdos dentro de sua vida, dando real significado a aprendizagem.

A participação das famílias neste sentido é de extrema importância porque ela que sinalizará ao professor as respostas dadas diante da proposta e servirá como norteadora dos diversos caminhos que a proposta pedagógica oferecida pode vir a seguir.

Ademais, a função do professor passa a ser muito mais do que transmissora de conhecimento, este passa a ter um papel social de garantir a criança com deficiência, direitos e deveres que lhe permitam exercitar sua cidadania, não permitindo sua anulação como sujeito, orientando-o a defender-se buscando uma vida melhor para si e para os outros.

AS ARTES VISUAIS DENTRO DE UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Esta garantia torna-se efetiva quando através da sensibilização do grupo de alunos, o professor consiga garantir a convivência baseada na solidariedade e no respeito às diferenças, formando cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

Nesta relação entre professor e aluno e família, encontra-se também o desafio da mudança de olhar, favorecendo a visualização da capacidade de poder fazer da criança, para daí realizar as adaptações e orientações necessárias para que a proposta educacional seja realmente inclusiva.

E este saber olhar que pode modificar a estrutura da equipe escolar e a estrutura familiar, modificando a forma de conceber a deficiência, entendendo-a não como um defeito, mas como uma particularidade, que garante a criança a sua individualidade, tornando-a única e especial independente da dificuldade que acomete seu desenvolvimento, favorecendo suas habilidades, construindo uma sociedade justa e igualitária.

Para alcançar este objetivo da escola é preciso refletir sobre as concepções de se fazer educação, considerando que tais concepções devem ser modificadas de acordo com as necessidades do grupo a ser atendido, não podendo ser o processo educacional, visualizado com uma proposta reciclável, considerando que todos os anos a turma atendida se renova, tendo de ser reinventada a forma de ensinar todos os anos, através daí começa-se a respeitar a individualidade e entende-se que a diferença esta presente em todo o processo de aprendizagem do aluno, tendo ele deficiência ou não.

Assim a escola inclusiva leva de fato a uma reflexão do saber fazer, e de como fazer, observando as limitações, mas favorecendo a busca de caminhos que permitam o sucesso do processo inclusivo, melhorando o serviço oferecido através do aprimoramento das práticas oferecidas favorecendo o aprendizado para todos.

Tal perspectiva é alcançada quando se garante o acesso e a permanência de alunos com deficiência intelectual e suas famílias em ambiente escolar, oferecendo como eixo norteador tempo e condição para que todos possam dentro de suas limitações aprenderem, através de suporte educacional especializado para alunos e professores envolvidos na proposta.

Desenvolvendo assim uma nova forma de fazer educação através do aprendizado cooperativo dando ênfase ao diálogo e a solidariedade, garantindo a formação permanente do professor para que se obtenham bons resultados, dentro da proposta.

Todas estas propostas são possíveis quando se favorece a construção de uma Proposta Política Pedagógica que atenda estas necessidades, alcançando o desenvolvimento de todos os alunos e suas diferenças.

É preciso então segundo Oliveira (2002), visualizar que a função do professor baseia-se em apoio também para a aprendizagem dos alunos com deficiência, garantindo dentro da sua formação espaço para a reflexão e o debate sobre a transformação pedagógica, modificando sua maneira de fazer educação.

A solução está então, na transformação do todo, reconstruindo não só a escola como todos os envolvidos nela, reformulando concepções, modificando ideias vê criando uma nova perspectiva de fazer educação, para que realmente se mude a realidade que temos.

Esta reconstrução passa por uma perspectiva afetiva, social, mas também estrutural, considerando o papel da escola importante e essencial para a contribuição da formação da criança, ela será então norteadora de ações e informações que contribuam para seu desenvolvimento.

A família deve visualizar na escola o espaço confiável para colocar suas dúvidas, anseios e dificuldades, compreendendo a proposta apresentada por esta, observando que seu papel é cuidar e educar a criança, independente de seu clero, dificuldade ou diferença, considerando todas as potencialidades e trabalhando todas as habilidades disponíveis.

Esta nova forma de conceber a educação é que contribuirá para que a educação e o processo nela contido sejam realmente inclusivos, desmistificando a incapacidade existente

A cultura (arte, ciência, política, ética e filosofia) é o principal campo onde é possível trabalhar diferenças, limitações e dificuldades, especialmente nas instituições escolares com alunos portadores de necessidades especiais e determinada orientação sexual, raça, gênero, idade e religião, pois devemos evidenciar que estamos educando um ser humano.

Na educação inclusiva, a intersecção entre educação, arte e psicologia, sob a perspectiva teórica da psicologia histórico-cultural, é fundamental considerar a inserção da cultura na educação formal de todos os indivíduos, uma vez que é o universo cultural que torna possível o desenvolvimento biológico a partir da apropriação dos bens culturais que a humanidade produziu ao longo dos anos em suas diversas práticas sociais.

Dessa maneira o indivíduo torna-se humano, frente a essas colocações, sentindo-se participativo do processo ensino – aprendizagem, sendo que a educação inclusiva propõe uma educação de qualidade para todos, com aceitação, convivência e valorização das diferenças e escolhas individuais, assim como dos modos e tempos de aprendizagem destes sujeitos.

Na concepção de "todos" também se incluem: portadores de necessidades especiais e pessoas com diferentes orientações sexuais, raças, gêneros, idades e religião. No entanto, estudiosos da área advogam que é preciso acreditar na crença de que todas as pessoas são capazes de aprender, independente da raça e da religião a que pertençam, bem como de sua opção sexual, seu gênero, sua idade e suas necessidades especiais.

Muitas vezes ao focar nas diferenças individuais tenta-se ocultar a presença de outro elemento: das desigualdades socioculturais presentes na instituição escolar. Na área da psicologia há diversos estudos sobre fracasso escolar e carência culturais realizados com a intenção de nivelar ou suprir inadequações, deficiências ou dificuldades de alunos de classes sociais menos favorecidas, o que culminou na ideia de determinismo cultural.

Outro exemplo está na inserção da arte no contexto escolar, em especial na década de 1980, está na contribuição de amenizar psicodiagnósticos e da organização de classes para alunos especiais". Ou seja, o modelo de trabalho adotado era o clínico onde numa perspectiva como seres humanos e em processo de desenvolvimento utilizavam a arte como terapia numa tentativa de amenizar o diagnóstico. Neste contexto, a escola tornou-se mais um instrumento de discriminação e exclusão social.

Hoje, para superar e ir além destes fatos históricos acima relatados brevemente, muitas vezes torna-se necessário as seguintes adaptações: o apoio adicional de profissionais de outras áreas do conhecimento (psicologia, teologia, fisioterapia, direito e biologia, entre outras); materiais, técnicas, procedimentos e instrumentos do trabalho educativo, pedagógico e artístico específicos; modificações físicas e ambientais nas salas de aula e nas escolas; e a condução assertiva de diversas questões pessoais e sociais no contexto escolar para que ocorra o processo formal de escolarização, bem como o respeito à dignidade humana dos sujeitos que estão inseridos nas diferentes práticas escolares.

Estas adequações buscam efetivar uma proposta curricular no sentido do reconhecimento das diferenças, sua aceitação e na tentativa de superação das limitações e dificuldades, e não na negação destas. Aqui cabe ressaltar que não se trata de modificar o currículo escolar nem abdicar de conteúdos escolares e artísticos, tampouco do processo de avaliação, mas sim de efetivar o papel social que compete à escola, a de transmitir e produzir conhecimentos para todos os alunos.

Nesta direção, há uma crescente demanda por professores e profissionais da área da educação e das artes capacitados para atuar na educação inclusiva, uma vez que estes, além de suas funções específicas, também necessitam trabalhar com os conflitos, tensões e contradições individuais e sociais oriundas destas especificidades.

A capacitação destes educadores inicia-se com uma sólida formação acadêmica e prolonga-se na formação continuada, rumo a uma constante instrumentalização prática e reconstrução teórica, que sejam capazes de desfazer idealizações niveladoras por meio da apropriação cultural e da superação dos componentes biológicos. E é esta uma das possibilidades que a educação inclusiva busca para efetivar uma educação escolar e artística de qualidade e para todos.

Em relação ao ensino da arte são necessárias as seguintes condições, além das acima explanadas: espaço físico e materiais adequados e variados às atividades artísticas e de acordo com a linguagem artística a ser trabalhada (música, teatro, danças e artes visuais).

Também é no trabalho artístico que a humanização do Homem implica-o em deixar de ser apenas espécie biológica (funções psicológicas elementares - linha natural: conhecimento sensorial imediato, como o comportamento instintivo e reflexo) e assumir características culturais. Isso acontece por meio da formação dos processos psicológicos superiores, ou ainda, funções corticais superiores, funções psíquicas superiores e funções culturais - linha cultural (linguagem, pensamento, sentimento, cognição, memória, percepção, atenção, planejamento e abstração e criação e aquisição de diferentes instrumentos), que diferencia o Homem dos demais animais. Este processo só pode ocorrer nas interações sociais e entre os homens.

Assim sendo, a escola em conjunto com docentes e profissionais da educação e da área de arte precisa propiciar a todos os discentes espaços sociais e tempo para desenvolver atividades escolares e artísticas que sejam capazes de promover intervenções humanas (mediações) no sentido de superar a herança genética e o determinismo ambiental (aspectos biológicos) para construção da aprendizagem e posterior desenvolvimento humano, conforme as condições sociais e culturais presentes.

Desta forma, a educação inclusiva e o ensino da arte têm como principal desafio acolher todos os alunos e oferecer a eles as mesmas oportunidades educacionais e artísticas, promovendo o processo ensino-aprendizagem, além de também trabalhar com as diferenças, dificuldades e limitações individuais nas suas mais diversas relações no interior da instituição escolar. Para que isso se efetive é necessário abandonar as ideias inatistas e as teorias evolucionistas e genéticas, que acreditam na concepção imutável, pronta e acabada do Homem, da sociedade e da educação.

Para tornar-se ser humano, o Homem depende do que ele apreendeu do universo cultural e social no qual se insere e de como o utiliza em sua vida. O Homem não é somente mais um animal na escala evolutiva da biologia, mas também um ser capaz de adequar-se, superar-se e modificar suas condições de vida.

Para isso ele conta com uma vasta gama de experiências de gerações anteriores, as quais não são transmitidas geneticamente, e que denominamos de experiências histórica e cultural, as quais estão registradas nas produções artísticas, científicas, políticas, éticas e filosóficas construídas por outros Homens nas mais diversas sociedades e tempos históricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que as artes são ricas em aspectos culturais, que são passados durante o aprendizado dos textos e aprendizado das melodias das canções, a partir daí estabelece-se aprendizagens que garantem o surgimento de uma linguagem capaz de trabalhar os sentimentos, e afetos próprios do ser humano, imprimindo significados às diversas informações transmitidas.

Enfatizando ainda a participação e as parcerias com a família e a comunidade para o sucesso e a efetivação completa da proposta oferecendo acessibilidade em prédios, transporte, mobiliários, comunicação e informação favorecendo a articulação intersetorial na implantação das Políticas Públicas.

A partir deste pressuposto, observa-se que a Educação Especial passa a ter um foco muito mais amplo de atuação, considerando que educar é muito mais que simples socializar, educar é valorizar todo o potencial do indivíduo sendo este deficiente ou não, valorizando toda a dimensão pedagógica existente na inclusão.

REFERÊNCIAS

ALTET, X. B. **História da Arte**. São Paulo: Papirus, 2001.

AMARAL, L.A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: Aquino, J. G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4 ed. São Paulo: Summus, 1998, pp. 11 - 30.

AMIRALIAN, Maria L.T, et al. **Conceituando deficiência**. In: Rev. Saúde Pública, São Paulo, v.34, n.1, 2000, pp.97 – 103.

ANDRADE, M. - **O Artista e o Artesão-1938 – O Baile das Quatro Artes**. São Paulo: Livraria Martins, 1963.

BALBINO, R. R. et. al. **Jogos Educativos como objetos de aprendizagem para pessoas com necessidades educacionais especiais**. Revista Novas Tecnologias na Educação, Rio Grande do Sul, v.7, n.3, dezembro/2009. p.1-13.

BARBOSA, A. M. **Arte – Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A Imagem no ensino das Artes**. São Paulo: Perspectiva. 1989.

_____. **Artes Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARTALOTTI, Celina C. **"Nenhum de nós é tão esperto como todos nós": Construindo histórias de sucesso na inclusão de crianças com deficiência mental na creche**. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Nota Técnica 06/2011-** MEC/SEESP/GAB. Brasília: 2010.

CARVALHO, Maria M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: Freitas, M.C. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

CASARIN, S. Aspectos psicológicos na síndrome de Down. In: Shwartzman, José S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon/ Mackenzie, 2003.

CRISTÓVAM, E. H. **Desenvolvimento de um Software de Autoria para Alunos Deficientes Não-Falantes nas Atividades de Contos e Recontos de Histórias**. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Unesp/Marília, 2007.

DECHICHI, Cláudia. Deficiência Intelectual – aspectos do atendimento educacional escolar. In: **Inclusão Escolar e Educação Especial – teoria e prática na diversidade**. Org. DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina & Colaboradores. Uberlândia: EDUFU, 2008.

DIAS, Sueli de Souza, LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos. **Deficiência Intelectual na perspectiva histórico-cultural: Contribuições ao estudo do**

desenvolvimento adulto. In: Rev. Bras. Ed. Especial. Marília, v. 19, n2, p. 169-182, Abril/Junho, 2013.

ESPAÑA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA ESPAÑA – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad.** España: Salamanca, 1994.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica.** 5ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

FRIEDMANN, A. **O Direito de Brincar: A Brinquedoteca.** São Paulo: Scrita, 1996.

_____. **Brincar, Crescer e Aprender.** São Paulo: Moderna, 1998.

FREIRE, F. VALENTE, J. A. **Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro – Teoria e Prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 2001.

GALVÃO, T. A. As novas tecnologias na escola e no mundo atual: fator de Inclusão social do aluno com necessidades especiais? In: **Anais do III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial**, 2002, Fortaleza. MEC, 2002.

GALVÃO, I. H. W. **A concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas.** Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

GUEBERT, Miriam Célia Castellain. **Inclusão: uma realidade em discussão.** 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3º ed. Campinas-SP, Autores Associados, 2012.

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

_____. **Jogo Brinquedo e a Educação.** São Paulo: Cortez, 1999.

- _____. **Jogos infantis, O Jogo, A Criança e a Educação.** Petrópolis: Vozes, 1993.
- LA TAYLLE, Y. de, OLIVEIRA, M. K. de, DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon – teoria psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.
- LAPLANTINE, F. **Antropologia da doença.** São Paulo: Martins Fontes, 1991
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GERRA, M. T. T. **Didática do Ensino de Artes, A língua do mundo – Poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.
- MELERO, Miguel L. Aprendiendo a conocer a las personas con Síndrome de Down. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999
- MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo, Moderna, 1998.
- _____. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, v. 1, 2010.
- _____. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar.** São Paulo: Faculdade de Educação: Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- MARTINS, Lúcia de Araujo Ramos. **A inclusão escolar dos portadores de síndrome de Down: o que pensa os educadores?** Natal: Edufrn, 2002.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6 ed. São Paulo – SP, Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação Infantil, Muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 2001.
- OLIVEIRA, Z, DAVIS, C. **Psicologia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1991.
- PIAGET, J. **PSYCHOLOGIE ,E.T Pedagogie.** PARIS: Deonel, 1968.
- PIAGET, J. **A formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar,1990.
- SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SHWARCZ, L. M. ***O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930***. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SHWARTZMAN, J. S. ***Síndrome de Down***. São Paulo: Memnon/ Mackenzie, 2003.

VALENTE, J. A. ***Informática da Educação Especial***. In: VALENTE, J.A. ***Liberando a mente: Computadores na Educação Especial***. Campinas: Gráfica Central da Unicamp, 1991. p. 62-79.

VOIVODIC, Maria Antonieta. ***Inclusão escolar de crianças com síndrome de down***. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VYGOTSKY, L.S. ***A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores***. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. Obras Escogidas – V: ***Fundamentos da Defectología***. Trad: Julio Guillermo Blank. Madrid: Espanha; Machado Nuevo Aprendizaje, 1997.

WERNECK, C. ***Muito prazer, eu existo: um livro sobre as pessoas portadoras de Síndrome de Down***. 4ed. Rio de Janeiro: WVA, 1993.



A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS CAMINHOS



MARISA FRANCO VIEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Nove de Julho (2016); Pós Graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Integradas Campos Salles (2019); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

No presente artigo, buscou-se realizar uma breve reflexão sobre a identidade dos profissionais da Educação Infantil numa perspectiva histórica, à respeito da formação docente e sua valorização, ao mesmo tempo em que procura assegurar os direitos das crianças através de um trabalho docente de qualidade, utilizando de práticas como: organização de espaço e tempo, desenvolvimento do letramento e alfabetização. O objetivo deste artigo é subsidiar os profissionais que se encontram ou irão ingressar no exercício da docência nessa modalidade de ensino, através de uma dimensão histórica e legal acerca da Educação Infantil e do ponto de vista da prática pedagógica cotidiana deste profissional. Trata-se de um estudo teórico documental com base nas principais Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, documentos oficiais e livros e artigos acerca do tema, o qual aponta para algumas práticas desenvolvidas na Educação Infantil referente a aquisição do letramento e da alfabetização. Dessa maneira, enfatiza o contexto histórico, teórico e prático que esse profissional precisa ter para desempenhar um trabalho com êxito e conquistas frente a um novo olhar que a Educação Infantil possui desde 1996 até os dias atuais, inclusive em sua formação em nível de pós-graduação em acordo com o Plano Nacional de Educação.

Palavras-chaves: Formação docente; Legislação; Prática pedagógica; Desenvolvimento; Letramento.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem o intuito de descrever as bases legais da educação e a capacitação docente que o profissional de Educação Infantil deve ter para uma atuação mais efetiva. Quem seria este profissional? O que ele precisa saber? Quais caminhos percorrer? Para isso, o trabalho contextualiza a Educação Infantil em uma perspectiva histórica dando ênfase aos documentos oficiais nem sempre “visitados” pelos profissionais, bem como trazer propostas de práticas desenvolvidas no processo de aquisição de conhecimento da criança no que se refere à alfabetização e a formação docente. Para isso, abordaremos as quatro versões publicadas das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 4.024/61, nº 5.692/71, nº 9.394/96 e a emenda nº 12.796/13.

A escolha do tema surgiu através da indagação e curiosidade quanto à formação do profissional da Educação Infantil, já que observamos em estágios supervisionados tais como CEI, EMEI e EMEF o despreparo dos mesmos. Em conversas informais muitos deles relatam que ao chegar em sala de aula se sentem incapacitados, pois as teorias adquiridas na sua formação inicial não são suficientes para as situações corriqueiras de uma sala de aula, por desconhecerem tais teorias, acabam por reproduzir um “assistencialismo” ou uma postura mais rígida com os alunos.

Após essa observação partimos então para uma pesquisa teórica documental de análise qualitativa, buscando assim subsídios em referências bibliográficas. Contudo, nossas inquietações só aumentaram, pois no decorrer da pesquisa nos deparamos com estudiosos que apontam que realmente a construção desses conhecimentos só serão obtidos no dia a dia, pois mesmo que se obtenha uma base teórica mais coesa no que diz respeito à formação e um bom planejamento, as práticas se tornam incertas, uma vez que no decorrer das vivências os saberes e a própria formação vão sendo construídos e reconstruídos.

O objetivo do presente artigo é subsidiar os profissionais que se encontram ou irão ingressar no exercício da docência nessa modalidade de ensino, através da dimensão histórica e legal acerca da Educação Infantil e ainda do ponto de vista da prática pedagógica cotidiana desse profissional.

Na primeira seção o presente artigo apresenta a Introdução, na segunda seção irá versar sobre a Educação Infantil, as Leis de Diretrizes e Bases Nacional e suas modificações, na terceira sobre a organização do espaço e tempo na Educação Infantil, o seu desenvolvimento integral, orientações acerca das áreas do conhecimento

desenvolvidas na Educação Infantil, o trabalho com o letramento e o contar histórias na Educação Infantil e na quarta traz os desafios e perspectivas para a formação do professor.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 4.024 DE 1961

Saviani (1997) afirma que as diretrizes das ações políticas nacionais da educação do Brasil determinam garantias para a qualidade do ensino e o desenvolvimento do país. Tais diretrizes são norteadas por diversas normas, leis, decretos, resoluções e pareceres.

Em 20 de dezembro de 1961, o Presidente da República, João Goulart, sanciona a primeira Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 4.024, em todos os níveis de ensino, ou seja, do ensino pré-escolar ao ensino superior a fim de “definir, estruturar, regularizar e organizar o sistema de educação brasileiro”, tendo como propósito tornar mais igualitária a educação aos cidadãos do país. Em relação ao ensino infantil, esta foi a primeira vez que foi citado em uma lei, porém sem qualquer obrigatoriedade.

No final do século XIX, instituições filantrópicas já haviam criado as primeiras creches brasileiras com a intenção de proteger a infância e minimizar o elevado índice de mortalidade infantil. Essas entidades não recebiam nenhuma contribuição do poder público e somente a partir da década de 1970 que foram criadas as instituições públicas de atendimento infantil, em decorrência da reivindicação pelo movimento liderado pela classe operária feminina, que exigiam creches e pré-escolas para seus filhos e também para os pequenos de maneira geral, independente de classe social (ANDRADE apud PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Na LDB 4.024, o ensino é dividido em pré-primário, primário e grau médio (ginasial e colegial). O Artigo 2º assegura que, “[...] a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”. Instituído-se que tanto o poder público quanto a iniciativa privada podem ministrar o ensino, no entanto, a obrigação da oferta será do Estado (BRASIL, 1961). Segundo o Artigo 23 “[...] a educação pré-primária é destinada aos menores de sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardim de infância”, por profissionais que possuam o ensino normal e tenham adquirido conhecimentos técnicos relativos à infância, conforme Artigo 52 (BRASIL, 1961). Nota-se aqui que em relação à formação de professores, essa lei aponta para conhecimentos técnicos relacionados aos cuidados com infância, assistência e amparo. A escola é o lugar onde a criança dorme, come e brinca, enquanto a mãe trabalha (FERNANDES, 2014). Um dos principais objetivos da época era

o assistencialismo e os cuidados médicos com vista à redução da mortalidade infantil. Não eram priorizados o bem-estar e o desenvolvimento infantil. Já o objetivo do ensino primário conforme o Artigo 25 “[...] o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social”. Em vista disso verifica-se, nos Artigos 26 e 27 da referida Lei, que o ensino primário deverá ser ministrado em no mínimo quatro séries anuais, devendo ser obrigatório a partir dos sete anos de idade (BRASIL, 1961). A lei garantiu também que “[...] as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de 100 pessoas, fossem obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desse”, como dispõe o Artigo 31. E ainda, conforme o Artigo 32 fica estabelecido que:

Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades (BRASIL, 1961).

Pode-se observar que apesar desta ser a primeira Lei de Diretrizes e Base a falar da Educação Infantil, essa é tratada como assistencialista, a qual as crianças são tratadas e cuidadas, e não como uma escola para a formação integral das mesmas.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 5.692 DE 1971

Depois do golpe ocorrido em 1965, quando os militares assumiram o poder e passaram a eleger os presidentes indiretamente, a chamada ditadura militar, surgiu a necessidade de adequar nosso sistema educacional de ensino e, com isso, surge a primeira LDB 5.692 de 1971. Esta lei veio para se encaixar ao novo quadro político e servir de instrumento para manter a ordem socioeconômica do país (FERNANDES apud SAVIANI, 1997).

Em 11 de Agosto de 1971, o Presidente da República, Emílio Médici, decretou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692, a qual alterou a estrutura dos ensinos primário e médio, os quais, a partir da publicação da referida Lei, ficaram conhecidos como ensino de 1º e 2º grau, distinguindo da nomenclatura de ensino dada na LDB de 1961.

Na nova Lei, nota-se uma modificação nos ensinos de 1º e 2º grau, definindo como objetivo geral “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”, conforme Artigo 1º. Já em comparação ao ensino pré-primário da LDB de 1961 com a de 1971, poucas alterações foram feitas. No

Artigo 19 “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”, (BRASIL, 1971). O que predominou nas duas é de que não havia nenhuma garantia de obrigatoriedade para essa modalidade de ensino.

O cenário se repete quanto a responsabilidade e obrigação das empresas em manter o ensino para os filhos dos seus funcionários, como aponta o Artigo 47:

“As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida por Lei” (BRASIL, 1971).

Quanto à formação dos profissionais, a Lei diz, conforme Artigo 30, que os profissionais que atendem os quatro primeiros anos do ensino de 1º grau, da 1ª às 4ª séries, têm que ter como formação mínima para o exercício do magistério, a habilitação específica de 2º grau (BRASIL, 1971), ou seja, entende-se para efeito desta lei que para lecionar bastava ter o 2º grau, deixando assim um caráter de inferioridade quanto à formação do professor, principalmente o de Educação Infantil. Mesmo com algumas modificações, essa lei ainda permanece com os objetivos de ensino como assistência e amparo.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9.394 DE 1996

É de suma importância ressaltar que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 teve grande relevância para a educação, em principal para a Educação Infantil. Saviani (1997, p. 189) afirma que, “[...] fixar as diretrizes e bases da educação nacional não é outra coisa senão estabelecer os parâmetros, os 12 princípios, os rumos que se deve imprimir à educação no país”. Com isto, a Educação Infantil foi privilegiada com garantias às quais distanciava as esferas exclusivamente assistencialistas, as quais foram reafirmadas pela LDB nº 9.394 de 1996.

A Constituição de 1988 e a Educação:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

A nova Constituição foi decretada no Governo de José Sarney, em 05 de outubro do ano de 1988, apontando relevantes alterações para a história da educação brasileira. Esta apresentou um capítulo exclusivo sobre a educação, o Artigo 205, o qual relata os direitos, deveres e objetivos referentes à educação brasileira em todos os níveis de ensino:

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

De acordo com o Artigo 208 da Constituição Federal, o atendimento em creches e pré-escolas passou a ser direito das crianças de 0 a 6 anos, designando um dever para família, Estado e Poder Público. Devendo ser gratuita nos estabelecimentos oficiais e não obrigatório a esta faixa etária.

As discussões a respeito da nova legislação situavam-se em um contexto histórico e político nacional inovador. Em 20 de dezembro de 1996, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, é sancionada a Lei nº 9.394. A Educação Infantil foi incluída como primeira etapa da Educação Básica, trazendo grande avanço à educação brasileira. Além de outras garantias como a extensão da obrigatoriedade do ensino básico abrangendo a faixa etária de quatro a dezessete anos de idade. Os dois primeiros Artigos que disciplina a educação no país trazem em seu conteúdo referência aos Princípios e Fins da Educação:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

O Artigo 4º estabelece que é dever do Estado a garantia da Educação Infantil gratuita as crianças de até 5 anos de idade e atendimento especializado aos educandos com necessidades especiais (BRASIL, 1996).

O Artigo 22 estabelece como finalidade da Educação Básica “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). A oferta e o desenvolvimento da etapa educacional mencionada serão de responsabilidade dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a colaboração financeira da União, segundo o Artigo 5. (BRASIL, 1996).

A carga horária da Educação Básica conforme o Artigo 24 “[...] será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver”.

De acordo com o Artigo 30, incisos I e II, a oferta da Educação Infantil será feita “[...] em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e, em pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”.

Quanto à formação profissional, o Artigo 62 foi pioneiro ao estabelecer a necessidade de que os profissionais que irão atender desde a Educação Infantil aos 5 primeiros anos do ensino fundamental deverão ser formados em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (BRASIL, 1996). Percebe-se aqui uma valorização do papel do professor em sua formação, uma vez que a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica. O Artigo 88 relata: “[...] A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação”. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas, terão o prazo de três anos, a contar da data de publicação desta Lei. Embora passe a vigorar a partir de sua data de publicação, a LDB nº 9394/96 disponibiliza um tempo de adequação às instituições para se readequarem às propostas previstas na Lei.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 12.796 DE 2013

Em 4 de Abril de 2013, no governo da Presidenta Dilma Rousseff, é sancionada a emenda da LDB a lei 12.796. Essa ajusta a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reorganiza a Educação Básica como Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio e torna obrigatória a oferta gratuita de Educação Básica a partir dos 4 anos de idade, pois a Lei anterior aponta a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, porém não fala sobre a obrigatoriedade da entrada da criança na escola nessa faixa etária. A nova Lei estabelece no Artigo 4 que a Educação Infantil contemplará crianças de 4 e 5 anos na pré-escola e que o fornecimento de transporte, alimentação e material didático também será estendido a todas as etapas da Educação Básica. As ofertas do desenvolvimento desta etapa serão de responsabilidade dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, porém a responsabilidade de matricular as crianças a partir de 4 anos na Educação Básica é dos pais ou responsáveis, segundo o Artigo 6 (BRASIL, 2013).

O Artigo 29 traz a finalidade da Educação Infantil e decreta que:

“A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 2013)

A carga horária também será reorganizada, de acordo com o Artigo 31, “mínima anual de 800 horas, distribuída por no mínimo 200 dias letivos. O atendimento à criança deve ser,

no mínimo, de quatro horas diárias para o turno parcial e de sete para a jornada integral”. Quanto à formação profissional para os docentes o Artigo 62 diz:

“A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal”.(BRASIL, 2013)

Nota-se aqui a permanência da formação em Ensino Superior para os profissionais desta modalidade de ensino. O Artigo 3 diz que “[...] esta Lei entra em vigor na data de sua publicação”, porém as instituições e o poder público terão o prazo de até três anos, a contar da data de publicação desta Lei, para se adequar às novas exigências previstas.

ORGANIZAÇÃO ESPAÇO E TEMPO

Ao dialogar sobre organização do Espaço e tempo, tomou-se como referencial teórico, Barbosa e Horn (2001), as quais apontam que o cotidiano das crianças da Educação Infantil é organizado de forma que as atividades tenham seu início a partir das necessidades delas. Por isso, esse educador precisa observar e se atentar ao que as crianças brincam, o que gostam de fazer, os lugares preferidos e o que chama atenção, sempre observando quando ficam agitadas e quando estão mais tranquilas.

Segundo Barbosa e Horn (2001) a organização do trabalho deve contar com o envolvimento das crianças em sua construção. Com as crianças pequenas observar a linguagem através de gestos, choro, olhares e expressão facial. As maiores podem dialogar e desta maneira, as atividades planejadas devem contar com a participação ativa delas. A rotina de uma escola infantil deve contemplar momentos diversificados, que não serão da mesma forma para crianças maiores e menores. Muitas atividades são envolvidas nessa jornada diária desde o horário da chegada, atividades, brincadeiras, higiene, jogos, brincadeiras de faz de conta, entre outros. Esses momentos devem propiciar experiências, criatividade, imaginação, desenvolvimento das linguagens e a interação com outras pessoas. Em relação ao tempo, as atividades devem ser organizadas pensando nas necessidades biológicas das crianças inserindo assim o tempo de repouso, higiene, alimentação e necessidades psicológicas, levando sempre em consideração que cada indivíduo tem um tempo e um ritmo próprio para realizar a atividade proposta.

O professor deve estar atento a estas necessidades, pois além de individuais, também são sociais e históricas. Deve-se, portanto, respeitar as diferentes culturas e costumes. Barbosa e Horn (2001) afirmam que alguns questionamentos deverão servir de base para

a construção da rotina. Esses questionamentos se referem aos tipos de atividades propostas e em quais momentos e locais são melhor realizadas.

Alguns pontos servirão de norte e apoio para esta organização: Que tipo de atividades poderemos propor. Em que momentos são mais adequadas. Em que local serão melhor realizadas. (BARBOSA, HORN, 2001, p.68)

→ **Atividades diversificadas para livre escolha:** as crianças escolhem o que desejam fazer, desde o ambiente até os materiais e espaços. Esse momento é excelente para interações e observações de um adulto e é importante que as crianças tenham tempo para executá-las.

- ◆ Exemplo: fantasia, casa de boneca, pinturas, atividades corporais, dramáticas, plásticas, linguagem oral e escrita.

→ **Atividades opcionais:** são atividades propostas de acordo com o interesse das crianças a um determinado assunto ou fato. São feitas coletivamente e em lugares diferentes, dentro ou fora da instituição escola.

- ◆ Exemplo: Passeios, teatros, cinema, bate papo com profissionais de várias áreas.

→ **Atividades coordenadas pelo adulto:** organizadas pelo adulto e que será proposta para todos os alunos. Esse momento é importante para trabalhar a concentração e atenção e as atividades são realizadas em espaços internos e externos.

- ◆ Exemplo: Planejamento das atividades do dia, jogos, brincadeiras, rodas cantadas, decoração da sala, histórias, parlendas, livros e outros.

→ **Atividades realizadas coletivamente pelas crianças:** essas atividades são feitas diariamente, não sendo só cuidados físicos, pois como já foi citado anteriormente o ato de cuidar e educar estão intimamente ligados e esses cuidados devem também propiciar a autonomia e a independência das crianças.

- ◆ Exemplo: Gradativamente trocar a mamadeira pelo copo, mastigar, o participar da criança em seus momentos de higiene, deixando com que elas lavem as mãos sozinhas, vistam-se com mais independência, tenham acesso a um local de repouso e relaxamento para o sono.

O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E ÁREAS DO CONHECIMENTO

Uma vez revisitada a questão legal que envolve a Educação Infantil, se faz necessário um trabalho com seus aspectos pedagógicos no que diz respeito sobre a finalidade da Educação Infantil e algumas práticas a serem abordadas. Para tratar do desenvolvimento

integral e das áreas do conhecimento, cabe mencionar que são embasadas pelos volumes 2 e 3 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI (1998). Estes documentos foram elaborados em 1998, ou seja, após a promulgação da LDB nº 9394/96 foi criado um grupo de estudiosos para que elaborassem Parâmetros e Referenciais para a Educação Infantil que estava prevista na Lei. O volume 2 em especial traz reflexões e orientações sobre a formação pessoal e social.

A identidade e a autonomia vão sendo construídas por meio de interações. A criança vai se descobrindo e entre diferenças e semelhanças com o outro vai adquirindo sua própria identidade, começando por seu nome e suas características sejam elas físicas formas de agir e de pensar e a partir da sua história, assim se diferenciam do outro criando a sua identidade. A construção da identidade se dá com as pessoas que as crianças convivem desde o início de sua vida, nesse caso a família. Elas também interagem em outros meios sociais como igrejas e festas, que trazem também valores e conhecimentos. Quando a criança se insere na escola ela acrescenta a esse universo mais conhecimentos por conviver com outras crianças e outros adultos com hábitos diferenciados. A autonomia é determinada pela sua capacidade de mostrar a direção e escolher e tomar decisões próprias considerando os valores e regras. O vínculo é muito importante para esse desenvolvimento visto que desde pequena ela tem habilidades afetivas e cognitivas.

O brincar é importante para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, pois é na brincadeira que a criança se expressa. Na brincadeira de faz de conta aprimoram a sua identidade podendo experimentar e imitar várias situações e personagens, desenvolvendo a sua imaginação e dando soluções a determinadas situações.

O professor da Educação Infantil deve criar situações em que a criança desenvolva sua autoconfiança, possibilitando que confie e acredite nela, promovendo sua autoestima. Brincadeiras de faz de conta, atividades individuais e em grupo. O desenvolvimento integral diz respeito não só a formação cognitiva, mas sim a social, afetiva, emocional e física entendendo assim que a criança precisa se desenvolver em todas essas dimensões para se constituir como cidadão e um ser social. A avaliação nessa fase é feita em forma de observação, registro e avaliação formativa para acompanhar e replanejar o trabalho educativo do professor.

O TRABALHO COM O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao falar em práticas pedagógicas, uma das ações mais relevantes no trabalho como a Educação Infantil é o desenvolvimento do letramento. Para Ostetto (2002) parte-se do princípio que o desenvolvimento da linguagem oral já detalhada acima a partir do RCNEI, se dá pela interação entre adultos com crianças e crianças com crianças e que o estímulo da fala é importantíssimo na Educação Infantil, pois é a partir da fala que as crianças começam a expressar seus desejos e vontades. Não se pode permitir que durante esse processo de aquisição da fala o estímulo fique de lado, pois trata-se aqui de um estímulo consciente, de acordo Junqueira Filho (2001) “O desenvolvimento da linguagem oral, portanto, não se dá nem natural, nem magicamente, mas através da qualidade da interação do adulto com a criança”.

Com a vida cotidiana tão conturbada e atarefada dos pais, infelizmente após esta aquisição da linguagem oral, os diálogos entre pais e filhos acontecem muito pouco, é o que nos relata Junqueira Filho (2001):

Na qual as conversas sobre como foi o dia das crianças, as brincadeiras com os filhos, os momentos de contar histórias, cantar juntos, os carinhos, acabam excluídos, sem tempo, sem lugar na rotina. É nessas horas, geralmente que entra a televisão (...) (Junqueira Filho, 2001 p.139)

Muitos acreditam que a televisão apenas traz malefícios na vida das crianças, porém Junqueira Filho (2001) se contrapõe dizendo “que as horas de companhia que a tevê faz as crianças, essas trazem muitas contribuições para a fala, já que a fala dos personagens é algo fundamental, durante os desenhos animados, programas educativos ou até mesmo as novelas”. A tevê tem um papel muito importante na vida da criança durante esse processo de letramento, pois através dos anúncios de propagandas, pois mesmo sem saber ler, a criança sabe o que aquela logomarca quer dizer. Após a concretização da linguagem oral, estratégias pedagógicas ou não, passam a fazer parte das fases do processo de letramento na vida da criança. Sendo assim, os processos de aquisições se iniciam com a fala, mas a próxima etapa de sua vida será a apropriação da linguagem escrita.

O letramento chega ao Brasil em 1980, Soares (1998) o conceitua da seguinte maneira: “Letramento é o conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais ou informais”. O letramento passa então a ser o “ler sem saber ler”, antes mesmo que a criança seja inserida nos anos iniciais do ensino fundamental esta criança já tem contato com livros, imagens e rótulos e os reconhece mesmo sem saber ler, ou seja, que a criança possa ter

contato com práticas sociais reais de um universo letrado, há a compreensão do sentido, do contexto. Ex. uma criança sabe diferenciar a tampa do “Toddy” e a do “Nescau”.

Antigamente o aluno era visto como uma “tábula rasa”, este aluno para o professor não possuía conhecimento prévio algum. Dessa forma, iniciava-se o processo de alfabetização do aluno, sem levar em consideração quais os conhecimentos que este aluno já possuía. Com os métodos de alfabetização utilizados anteriormente denominados analíticos e sintéticos, o aluno precisava apenas memorizar o conteúdo que já estava posto em uma cartilha e através da memorização de sílabas e palavras, fazendo uma leitura repetitiva e assim o aluno aprendia a ler, ou seja, uma decodificação das letras sem qualquer compreensão do que está escrito. É o que nos afirma Moraes e Leite (2012):

É por isso que, de acordo com aqueles métodos, os professores esperavam que o aluno fosse ser alfabetizando, na medida em que era treinado a repetir as correspondências som-grafia que a cartilha lhes apresentava. Seja memorização das famílias silábicas (BA-BE-BI-BO-BU; LA-LE-LI-LO-LU) seja pela leitura repetitiva das palavras que começam com uma mesma relação fonema-grafema. (MORAIS, LEITE, 2012 p.06)

Barbosa (1990) concorda com Moraes e Leite (2012) na medida em que nesta metodologia, o aluno “alfabetizado é aquele que foi ensinado e convencido pelo processo escolar de alfabetização que, para ler, basta seguir com os olhos, linha por linha, o texto escrito tentando transformar cada letra, sílaba e palavra numa oralidade de que, o mais das vezes, lhe soa estranho”.

Nos dias atuais é necessário “alfabetizar letrando e letrar alfabetizando”, o professor atual já consegue realizar a quebra do paradigma de que o aluno seja uma “tábula rasa”. Ele sabe que este aluno possui diversos conhecimentos, porém esses conhecimentos prévios devem ser estruturados de forma correta. Atualmente, com o letramento, a alfabetização inicia-se de todo, de um texto o aluno vai criando suas hipóteses tanto de leitura quanto de escrita. Partindo deste pressuposto que o professor deve iniciar o letramento-alfabetização a partir de textos, o aluno deve ser desafiado a refletir sobre o som das letras. Este aluno necessita escrever como ele sabe para que o professor consiga identificar em que hipótese este aluno encontra-se e assim criar situações de aprendizagem para eles.

Souto-Maior (2002) complementa ainda mais esta ideia: “O planejamento não como uma mera formalidade, mas como um instrumento para ‘ouvir outras linguagens’, para conhecer as crianças”. O professor precisa planejar antecipadamente suas atividades para que assim consiga obter um melhor resultado com os alunos. Ele deve realizar registros para conseguir analisar sua prática. Esses registros podem ser realizados em portfólios,

fotos realizadas durante as atividades ou até mesmo registros escritos em seu diário de classe. Para Souto-Maior (2002):

No registro não apenas se descrevem os fatos, mas se reveem encaminhamentos, levantamentos de hipóteses, enfim, reflete se sobre a realidade! Aquela atividade que “ não deu certo” tem uma função informativa para o educador, que pode, por meio do registro escrito, perceber as razões do “fracasso” de uma situação planejada. (SOUTO-MAIOR, 2002 p. 64)

O planejamento precisa ser flexível para que as atividades possam ser interessantes e significativas aos alunos. Observar, registrar e refletir também são processos de construção para se avaliar e planejar o dia seguinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Exercer a função de professor dessa etapa não é tarefa fácil, conforme apontamentos teóricos utilizados ao longo deste trabalho. No processo de construção de identidade se faz necessário que este profissional possa ressignificar suas práticas a partir de suas experiências, vivências com o meio e com outros profissionais.

É preciso que haja ação-reflexão-ação, para que assim este possa evoluir e melhorar sua atuação em sala e superar a visão assistencialista construída historicamente, construindo habilidades para o seu autodesenvolvimento profissional.

Sua formação precisa ser muito consistente e significativa para que assim esse profissional consiga desempenhar um bom trabalho e fundamentalmente conheça o percurso histórico pelo qual sua formação acadêmica passou para que luz da teoria ele possa construir e reconstruir sua prática.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Renata Aparecida Machado de. **A Educação Infantil nas bases da legislação educacional brasileira**. Maringá, 2013. 45 f. Monografia (Especialização em Pesquisa Educacional – Turma IV) – Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/Especial-4/trabalhos/Renata_Ap_Machado_Andrade.pdf>.

Acesso em: 02 Jan 2020

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** São Paulo: Artmed, 2001.p.67-80.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 09 Jan 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 2v.

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Secretaria de Educação Fundamental. Módulo 1. Brasília: MEC, 2001. 310 p.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 08 Jan 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 08 Jan 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 16 Jan 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>>. Acesso em: 23 Jan 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2013. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 05 Jan 2020.

BRASIL, Secretaria Municipal de Educação. **Guia De Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor do 2º ano.** São Paulo: SME/ DOT, 2007. 225p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3. Brasília: MEC/ SEB, 2012. 48 p.

FERNANDES, Tadeu Fernando, et al. **Creche e a mãe que trabalha.** Revista Residência Pediátrica, RJ, v. 4. Disponível em: <<http://residenciapediatrica.com.br/detalhes/116/creche-e-a-mae-que-trabalha>>. Acesso em: 25 Jan 2020.

FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira. Conversando, Lendo e Escrevendo com as Crianças na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** São Paulo: Artmed, 2001.p. 135-152.

KRAMER, Sonia. **Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, Editora Dimensão, v6, n.31, p.17-27, jan-fev. 2000.

LIBÂNEO, Carlos José; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança, In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11- 98.

RICARDO-BORTONI, Stella Maris; OLIVEIRA, Tatiana. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno. In: RICARDO- BORTONI, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito.** São Paulo: Parábola, 2013. p. 44-62

SAVIANI, Demerval. **A Nova lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. 336 p.

SILVA, Isabel de Oliveira. Identidade Profissional: uma questão para a Educação Infantil. In: :_____. **Profissionais da Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 21-27.

SCARPATIO, Marcia; VICHESSI, Beatriz. **Ler é diferente de contar**. Revista Nova Escola. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/ler-diferente-contar-historias-683010.shtml>>. Acesso em: 06 Jan 2020.

SOUTO-MAIOR, Sara Duarte. O mapa do tesouro: ultrapassando obstáculos e seguindo pistas no cotidiano da Educação Infantil, In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. 3.ed. São Paulo: Papirus, 2002. p.63-82.



EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS



MONYA GABRIELLA NOGUEIRA DE MELO E CASTRO

Graduação em Educação Física - Licenciatura Plena pela UNIFEV (2004); Pós Graduação em Educação Docência do Ensino Superior pela IPEMIG (2019); Professora de Ensino Fundamental II e Médio na EMEF Castro Alves e Professora de Ensino Fundamental II e Médio na rede estadual de Sp.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo demonstrar a importância da disciplina Educação Física no contexto do Ensino Médio. Através da legislação educacional é possível comparar o que é proposto e o que é possível, e como são os entraves dessa disciplina na escola, em especial no ensino médio. Recorrer o histórico sobre a Educação Física e sua necessidade perante o enriquecimento curricular e social dos estudantes, propõe uma direção para seguir. Utilizamos das produções literárias para subsidiar a visão que se tem sobre a Educação Física escolar como um todo.

Palavras-chave: Educação Física; Corpo; Movimento, Adolescente

INTRODUÇÃO

Educação é aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano. Nas palavras de Goncalves, 1997:

“O próprio conceito de Educação está sujeito a um evoluir histórico, conforme o modo de existir e de pensar das diferentes épocas” (GONÇALVES, 1997).

A educação física veio para somar e contribuir com a educação intelectual e moral nas escolas, uma das responsabilidades dessa disciplina é de instruir e instigar o aluno a opinar e se posicionar criticamente em relação às atuais linhas de cultura corporal de movimento.

A Educação brasileira encontra-se num processo de evolução, de transformação, no sentido de rever qual é o seu papel e que rumos deve seguir frente a esta sociedade globalizada e em constantes mudanças.

A incidência cada vez maior de adolescentes e jovens obesos, com dificuldades oriundas da falta de movimento, com possibilidades de acidentes cardiovasculares, levam-nos a pensar na Educação Física para o Ensino Médio voltado para o conhecimento da Aptidão Física e Saúde.

A justificativa desse artigo é analisar a disciplina de Educação Física no Ensino Médio refletindo e argumentando sobre sua importância assim como qualquer outra matéria da grade curricular.

EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO MÉDIO

A Educação Física é uma disciplina muito significativa, porém, por diversas vezes, pouco valorizada na grade curricular. Ela insere, adapta e incorpora o aluno no saber corporal de movimento, sua função é formar o cidadão que segundo Betti (1992):

“irá produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, qualificando-o para desfrutar os jogos, os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas e práticas de aptidão física, em proveito do exercício crítico dos direitos e deveres do cidadão para a benfeitoria da qualidade de vida”.

A Educação Física tem como objetivo geral despertar nos alunos o interesse em envolver-se com as atividades e exercícios corporais criando convivências harmoniosas e construtivas com outros cidadãos, sendo capazes de reconhecer e respeitar as características físicas e desempenho de si próprio e de outros indivíduos, não segregando e nem depreciando outras pessoas por qualidades e peculiaridades como aspectos físicos, sexuais e ou sociais.

É notório que na fase escolar do Ensino Médios muitos jovens e adolescente já trabalham, ainda que na condição de aprendiz. Fato esse que a procura para cursar essa etapa no período noturno é concorrido. É domínio de senso comum que a prática de atividade física no período noturno desencadearia maiores graus de cansaço aos alunos inibindo o seu desempenho escolar. Essa ideia, porém, tem gerado posições equivocadas quanto à permanência da Educação Física no período noturno. Existem vários estudos e bibliografias que demonstram o benefício da prática de exercícios físicos, mesmo após uma jornada de trabalho. Segundo os estudiosos, uma variedade de substâncias químicas que são produzidas pelo cérebro e outros tecidos quando o corpo entra em movimento. Entre elas podemos citar a endorfina, cuja ação se parece com a morfina, no sentido de serem

capazes de reduzir a sensação de dor e produzir um estado de euforia. Muitos investigadores relataram que a atividade física facilita a secreção da endorfina e esse efeito persiste por até 5 horas após a prática do exercício físico. Assim, pode-se concluir que a atividade física traz benefícios mentais e físicos se praticada sem exagero.

A educação física escolar promove muitos benefícios, começando pelo incentivo da prática de esportes e atividades físicas, como por exemplo: favorece o desenvolvimento motor; contribui para a integração social da criança e do adolescente; colabora para que os alunos adquiram autoconfiança; melhora a autoestima; contribui para que o aluno se expresse melhor; favorece as questões e vivências sobre o mundo que convivem; ajuda o aluno a conhecer e a compreender as mudanças e o limite do próprio corpo; reduz o estresse e as pressões do dia a dia; coopera para um estilo de vida melhor.

Ao praticar atividades físicas os alunos têm a vantagem de melhorar a saúde e diminuir riscos de doenças como a obesidade, hipertensão arterial, colesterol alto e doenças respiratórias. É na escola que os alunos aprendem a importância de ter um estilo de vida mais saudável e equilibrado. O professor representa um papel importante para promover uma vida saudável e ativa aos seus alunos.

O QUE A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL PROPÕE NA PERSPECTIVA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO FÍSICA

Faremos um breve relato do histórico da Educação Física no Brasil.

A Educação Física, e em especial a do Ensino Médio, é um componente curricular, que muitas vezes é desconsiderado, chegando até ser excluído dos projetos políticos pedagógicos de algumas escolas. Afirma Santin (1987, p.46) que:

“A Educação Física nem sempre foi considerada de capital importância, nem mesmo por alguns de seus profissionais, porque não é posta como uma real educação humana, mas apenas como suporte para atividades esportivas, acabou sendo uma disciplina dispensável.”

Segundo Gonçalves (1997, p.135):

“Ao longo da história, a Educação Física como instituição, do mesmo modo que a Educação, representou diferentes papéis, adquiriu diferentes significados, conforme o momento histórico, e tem sido utilizado, muitas vezes, como instrumento do poder, para veiculação de ideologias dominantes e preservação do status quo”.

A educação Física no Brasil teve influência através dos militares. Tanto os médicos quanto os militares deixaram suas marcas através dos princípios higienistas e eugenistas da Educação Física. Os hábitos saudáveis, higiênicos e a perspectiva de aprimorar cada

vez mais a raça humana estavam em alta. Esses ideais foram norteadores de todo o pensamento da época, principalmente na década de 30, resultando numa forte concepção da Educação Física como perspectiva biológica, em que o aspecto físico reinava. A Educação Física tinha como objetivo, formar o indivíduo “perfeito”, o homem forte e saudável.

Após o período das Grandes Guerras, começa a aparecer uma nova concepção, a qual ficou conhecida de “desmilitarização” da Educação Física começando então a emergir o pensamento desportivo.

A partir dos anos 80 a Educação Física entrou num processo de crise de identidade. Muitos profissionais começaram a trabalhar de forma espontânea, cujos conteúdos, objetivos, critérios de avaliação, entre outros, ficaram indefinidos, levando a educação física a uma falta de identidade, sem que os princípios básicos do ensino fossem esclarecidos.

Assim sendo, a Educação Física escolar que temos hoje no Ensino Médio, é o resultado das várias influências recebidas na sua trajetória enquanto componente curricular. Afirmo Gonçalves (1997, p.135):

[...] na sociedade brasileira, por exemplo, a Educação Física escolar assumiu funções com tendências militaristas, higienistas, de biologização e de psicopedagogização, tendências ligadas a momentos históricos e que, ainda hoje permeiam sua prática.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a Educação Física passou a ser um componente curricular como qualquer outro, trazendo consigo uma série de mudanças, relacionadas à estrutura didática e autonomia dada às escolas e sistemas de ensino, e ainda o enfoque dado à formação do cidadão.

Com relação ao Ensino Médio, a maior contribuição da atual LDB foi a de conferir ao Ensino Médio a identidade de Educação Básica, explicitando que o mesmo é a sua “etapa final” (BRASIL, 1999).

Segundo os PCNs, a Educação Física no Ensino Médio, indicam algumas propostas para o seu desenvolvimento orientando, de maneira objetiva, os profissionais da disciplina para que possam trabalhar de forma lúdica e educativa, permitindo que o aluno aprenda diferentes conteúdos, tornando-se um cidadão capaz de resolver diferentes situações da vida cotidiana.

Os PCNs (BRASIL, 1999, p. 156) descrevem:

“A Educação Física precisa buscar sua identidade como área de estudo fundamental para a compreensão e entendimento do ser humano, enquanto produtor de cultura”.

“Uma Educação Física atenta aos problemas do presente não poderá deixar de eleger, como uma das suas orientações centrais, a da educação para a saúde”. Se pretende prestar serviços à educação social dos alunos

e contribuir para uma vida produtiva, criativa e bem sucedida, a Educação Física encontra, na orientação pela educação da saúde um meio de concretização das suas pretensões. (BRASIL, 1999, p.156).

No Ensino Médio a possibilidade do desenvolvimento da linguagem corporal está não somente nos esportes, mas sim em uma interação entre as matérias convencionais, como artes, biologia, português, etc., desenvolvidas em conjunto com as atividades e projetos que envolvam jogos, danças, lutas e outros esportes.

OS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO: PERFIL E CARACTERIZAÇÃO

A maioria das pessoas que frequentam ou frequentaram a escola, seja cursando apenas o Ensino Fundamental ou Médio, puderam ter conhecimento ou pelo menos uma vivência de atividades físicas e esportivas, desenvolvidas nas aulas de Educação Física Escolar. Na vida escolar de cada aluno esta disciplina tem ou teve um significado diferente. Para alguns é um momento de lazer, diversão, descontração, para outros significa esporte, competição, prática física ou ainda caracteriza-se como um momento para relaxar, enfim, cada um tem um conceito sobre Educação Física e sua aplicação na escola.

Existem várias definições que buscam caracterizar a adolescência em diferentes dimensões (psicológica, física, social, etc.), mas, de maneira geral há um consenso de que essa fase se caracteriza por ser um momento de transição entre a infância e a juventude. Durante a puberdade, tanto os meninos quanto as meninas têm um aumento acelerado do peso, da altura, do desenvolvimento muscular e esquelético, o que pode afetar o desempenho do aluno nas aulas de Educação Física no que diz respeito à força física. Além das mudanças diretamente relacionadas à puberdade, há mudanças fisiológicas que influenciam o desempenho físico dos alunos de ambos os sexos.

Outro aspecto importante a ressaltar é a motivação, incentivo do professor e dos colegas durante as aulas de Educação Física, pois, segundo Barreto (2003):

“quando um aluno é elogiado, ocorre um aumento na sua motivação, ao mesmo tempo em que fortalece a aprendizagem da sua habilidade, isto é, vai haver um progresso na sua organização”.

O professor deve ser o motivador e mediador da aprendizagem, se este não estiver motivado e não se esforçar para propor atividades que correspondam aos interesses dos alunos os objetivos não será atingido.

Segundo (SALLIS, et al.,1997):

“Outro importante fato a ser ressaltado, é que crianças e adolescentes permanecem a maior parte do seu tempo na escola, com exceção de suas

próprias casas, o que aumenta a responsabilidade desta instituição em oferecer programas adequados que ajudem aos jovens a atingirem os níveis de atividade físicos recomendados” (SALLIS et al., 1997).

Desta forma, podemos verificar que a Educação Física, como parte integrante da Escola, tem a sua colaboração na construção do ser humano em desenvolvimento. Este aluno que frequenta o Ensino Médio necessita de uma Educação Física que possa através de seus conteúdos, das atividades desenvolvidas, colaborar na formação de sua personalidade e de sua participação ativa na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação contemporânea inovadora busca constantemente novas metodologias e ferramentas que diversifiquem o trabalho coletivo. Assim, o estudante é inserido como o sujeito principal desse trabalho, transformando a sua realidade.

Mais do que estimular a prática de um esporte, a educação física tem a função possibilitar que os alunos vivenciem outras culturas. É preciso entendê-la como uma manifestação de cultura, em que o estudante além de saber praticar os movimentos corporais corretamente deve também entender a importância da cultura que está inserido.

Desejamos que a educação contemporânea e inovadora faça parte das aulas de educação física. Por isso, é necessário o educador, a escola e a comunidade estarem abertos aos avanços e transformações que faz parte da sociedade, cuja informação é a temática fundamental do corpo social estabelecida através da convivência das pessoas, das relações construídas e de uma qualidade de vida saudável e estável.

A “cultura corporal” é abordada nessas concepções, possibilitando uma visão mais abrangente e contextualizada sobre a diversidade histórica do movimento humano, indo além de aspectos físicos, biológicos e fisiológicos. Nesta visão o movimento humano expressa, de forma subjetiva, significados e símbolos da realidade social do indivíduo, podendo representar seus conceitos através do seu corpo. A cultura corporal como área de conhecimento possibilita a elaboração de uma forma crítica de se ver no mundo, contudo, mesmo havendo um aprofundamento teórico, na prática a Educação Física, ainda nos dias atuais mantém o esporte como elemento principal de sua atividade nas escolas, continuando a reproduzir o ensinar fazer e não o ensinar pensar.

Faz-se necessário compreendermos a Educação Física para além da mera prática pedagógica descontextualizada, e passar a enxergá-la, como área de conhecimento sistematizado, e que pode trazer uma aprendizagem significativa e autônoma, a qual permitirá ao educando, a leitura crítica do mundo que o cerca, além de fomentar lhe os

conhecimentos necessários para que possa dar continuidade à prática de atividades corporais após o término de sua escolarização formal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, **Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica / Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e Educação Física: polêmicas de nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 1998.

FALKENBACH, Atos P. **A Educação Física na Escola: uma experiência como professor**. Lajeado, UNIVATES, 2002.

GONÇALVES, Maria Augusta S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. São Paulo: Papirus, 1997.

JOVEM, Onda. Jogos cooperativos, encrachado, 27. Fev.2013. Disponível em:<http://www.ondajovem.com.br/central-de_conteudo/dinamicas/encrachando> Acesso em: 05 fev.2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ªed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATTOS, Mauro G. & NEIRA, Marcos G. **Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte Editora, 2000.

ROSA, Merval. **Psicologia Evolutiva: psicologia da adolescência**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 1987.



UDICIDADE NA AULA DE ELE: O USO DE FILMES COMO RECURSO DIDÁTICO E INSTRUMENTO DE APERFEIÇOAMENTO DAS COMPETÊNCIAS DO APRENDIZ DE LÍNGUA ESPANHOLA



NÁDIA PORTELA LOPES

Graduação em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2009); Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade UNIVESP (2013); Professora Titular de Ensino Fundamental II e Médio de Português da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem o intuito de verificar em que medida a análise de alguns filmes, que tenham a ver diretamente com a língua espanhola, é um interessante método para ser explorado em sala de aula, proporcionando um aprendizado de melhor qualidade, em que há a presença de um novo modo para a concretização do objetivo didático, levando o professor a refletir sobre um ensino mais prazeroso da língua estrangeira. Além de o cinema possuir o caráter de representar a realidade e ser importante instrumento para demonstrar a personalidade e a cultura de outro povo, promovendo maior entendimento em relação à sociedade e aos aspectos históricos e sociais. Será apresentada uma pesquisa sobre a importância do uso do cinema no ensino de línguas, recurso multimodal de aprendizagem, e um breve estudo dos métodos de ensino/aprendizagem em Língua estrangeira, ressaltando a relevância do uso de filmes como competência multicultural na sala de aula.

Palavras-chave: Filmes na sala de aula. Meios de ensino. Metodologia. Recurso didático. Ensino de Língua Espanhola.

INTRODUÇÃO

A língua é manifestação cultural, sendo meio de expressão e comunicação de um povo. Para a aquisição e aprendizado de uma língua é necessário que se conheça também a cultura desse povo, já que a língua está intimamente ligada à existência do homem. Por isso, o ensino de uma língua deve levar em conta as situações reais em que vai se manifestar e os traços culturais que norteiam a comunidade que a utiliza.

Quando se fala em mundo atual, percebe-se que a realidade, os traços culturais, os costumes típicos, despertam interesse e curiosidade nos alunos, ou seja, esses elementos devem ser usados pelo professor de modo que o aluno tenha a compreensão de que o ensino da língua não pode estar dissociado da cultura, tanto língua quanto cultura devem caminhar juntas para a boa formação e capacitação do estudante de língua estrangeira.

Nota-se que atualmente a sociedade está cercada por meios de comunicação, estes, presentes cada vez mais na vida e no cotidiano das pessoas, acabam sendo inseridos pelos professores como um eficiente recurso na sala de aula, uma vez que os suportes midiáticos servem como uma complementação do que foi ensinado, transmitindo conhecimento de uma maneira diferente, atraindo e chamando a atenção, pois de diversos modos consegue passar informações, contribuindo para a melhoria do ensino.

De acordo com a definição que se partilha de Chambers e Bax (2006 apud. PAIVA, 2008, p.1) “como um estado em que a tecnologia se integra de tal forma às práticas pedagógicas que deixa de ser vista como cura milagrosa ou como algo a ser temido”, pode-se dizer que o surgimento de novas tecnologias sempre fez com que o homem vivesse um processo de inserção e ao mesmo tempo crítica e desconfiança ao novo, assim, a ferramenta tecnológica por fazer parte do cotidiano dos alunos e das situações de linguagem, aos poucos também vai sendo inserida no processo pedagógico do sistema educacional.

O uso do cinema, por meio dos filmes pode ser muito mais que divertimento e ilustração de aulas, pode ser um recurso didático importante no trabalho dos professores com os alunos. Assim, a utilização de filmes na sala de aula pode ser vista como um instrumento multimodal de aprendizagem de língua estrangeira, considerando que a aprendizagem é um processo de construção social, pois a relação entre linguagem e filme, linguagem como fator sócio semiótico e filme como recurso multimodal, mostram que a relação entre o linguístico e o visual cada vez mais são fatores que se complementam, promovendo que os filmes usados ampliem o que é mostrado em sala de aula para situações reais. Quer dizer, utilização de filmes como recurso multimodal, promove não só aprender o conteúdo que é dado, mas também poder vivenciar, contextualizar o aprendizado da linguagem em situações reais.

Dessa forma, trata-se da importância da competência multicultural, estimulando o aluno a observar e a aprender de uma maneira diferente, prazerosa e divertida. Por isso, nota-se que a possibilidade da análise fílmica que expõe a cultura hispânica propicia melhor desenvolvimento de ensino, permite o contato com outra cultura, contextualiza o processo comunicativo, estimula a reflexão e estabelece a interação entre os alunos. Por isso, a aula

ideal é aquela em que se consegue alcançar os objetivos didáticos, além da complementação com os filmes, possibilitando muitas vantagens para o processo educativo.

Observaremos em que medida o auxílio de recursos midiáticos, no caso do cinema, mais especificamente de filmes hispânicos, influenciaria e refletiria na prática de ensino de ELE (Espanhol como Língua Estrangeira), demonstrando a incorporação de um ensino com competência multicultural, a análise de filmes, propiciando o aprimoramento na aprendizagem de língua estrangeira, sendo um recurso utilizado de forma consciente, e não somente um passatempo. Sendo assim, torna-se indispensável a pesquisa baseada na importância da manifestação artística, o cinema, e também o conhecimento dos métodos de ensino/aprendizagem em Língua estrangeira, que tem como objetivo observar e comprovar que a análise fílmica promove um aprendizado significativo.

OS MÉTODOS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Torna-se relevante conhecer os métodos de ensino/aprendizagem em Língua estrangeira, que serão apresentados de forma sumária, tais como: Gramática e Tradução, Método Direto, Método Audiolingual, Enfoque Comunicativo e o Enfoque por Tarefas. O conhecimento por parte dos professores dos enfoques/métodos para a aquisição de língua estrangeira contribui para um melhor desenvolvimento da aprendizagem, já que conduzem à percepção e análise do que se pode oferecer, de como se pode abordar determinado conteúdo ou tema, possibilitando que o ensino de ELE seja mais consciente e promova um recurso didático eficiente para a prática educacional.

Sendo assim, de acordo com Abadía (2000), cada enfoque/métodos ensino/aprendizagem em Língua estrangeira apresenta suas principais características. Primeiramente, surgiu o *Método Gramática e tradução*, que privilegia as regras gramaticais e traduções.

Em seguida, o *Método Direto* foi enfatizado seu surgimento em oposição ao *Método Gramática e tradução*, atacando a memorização de regras gramaticais e o emprego de traduções como método didático. As características destacadas foram: as aulas que acontecem na língua estrangeira a ser aprendida; o ensino de orações e vocabulário do cotidiano; a gramática que é ensinada indutivamente; que privilegia a fala e a compreensão oral; que a transmissão do significado dão-se por meio de gestos, mímicas ou gravuras,

sem recorrer à tradução para a língua materna; sendo que o aluno deve aprender a pensar na língua-alvo e o professor não precisa saber falar a língua materna do aluno.

Quanto ao *Método Audiolingual* foram abordados os seguintes aspectos: o aluno deve primeiro ouvir, depois falar, e então ler, para finalmente escrever na língua estrangeira; baseia-se na análise contrastiva entre a língua materna e a língua-alvo; depende-se da mímica, da memorização de um conjunto de frases e da aprendizagem intensiva por meio da repetição, pois se acredita que a língua é aprendida via formação de hábitos do tipo estímulo – resposta – reforço; há pouca ou nenhuma explicação gramatical; a gramática é ensinada indutivamente; a pronúncia é enfatizada desde o início; há o uso insistente de fitas gravadas, laboratório de línguas e material visual, sendo as respostas certas automaticamente reforçadas positivamente e é permitido o uso controlado da língua materna do aluno.

As principais características do *Método Audiovisual* apresentadas foram: Apresentação de diálogos contextualizados e não sentenças isoladas e soltas, o emprego de certa variedade de técnicas transformacionais com o uso combinado do gravador e do projetor de “slides”, de cartões ilustrativos e de objetos reais.

Sobre o *Enfoque Comunicativo* foi salientado que se dá maior importância às necessidades de comunicação do aluno; dá-se ênfase ao modo de como usar determinada forma para se atingir determinada necessidade da comunicação; há uma participação ativa do aluno no processo de aprendizagem por meio de dramatizações, trabalhos em grupo etc.; O professor deixa de exercer seu papel de autoridade para assumir o papel de orientador.

E a respeito do *enfoque por tarefas* foi dito que se baseia no respeito às características individuais de cada aluno, dinâmica na sala de aula, visão intercultural, uso significativo da língua e autonomia no aprendizado. Ademais, como e o que aprender são, em grande parte, definidos pelo aluno sendo seu objetivo formular uma aprendizagem mediante o uso real da língua na aula.

Segundo Abadía (2000), é importante ressaltar que o enfoque Comunicativo da língua estrangeira abarca várias correntes metodológicas, quer dizer, o Enfoque Comunicativo não é formado apenas por uma prática didática, por uma metodologia, mas pela união de todas as correntes anteriores.

Assim, em EEUU na década de 60, a teoria linguística estrutural foi rejeitada e o ensino da língua baseava-se no Audiolingualismo, em que a aprendizagem limitava-se a um conjunto de hábitos. Os linguistas perceberam que tanto o enfoque audiolingual como o enfoque situacional não estava resolvendo os problemas de aprendizagem da língua

estrangeira. Além disso, os professores mostravam-se descontentes, principalmente os da língua inglesa, já que os alunos estavam desinteressados e não compreendiam o que aprendiam. Como já se sabe as correntes metodológicas anteriores não se preocupavam com a comunicação, somente com a estrutura da língua, como frases soltas.

Tudo isso fez com que surgissem outras metodologias, voltadas para enfoques racionais e cognitivos, quer dizer, como a língua funcionava e seu uso em processos comunicativos. Dessa forma, segundo o texto baseado no linguista norte-americano N. Chomsky (1957), as teorias linguísticas fundamentadas na análise estrutural não são suficientes para explicar o funcionamento, as características e o aspecto criativo da língua. Por isso, Chomsky (1965) pregava um modelo de gramática generativa-transformacional, em que defendia “una division entre la competencia lingüística y el uso individual de la lengua em situaciones concretas.” D. Hymes(1972) amplia o conceito de competência lingüística de Chomsky para competência comunicativa.

Essas novas ideias vieram de todos os ramos, como a sociolinguística, antropologia, filosofia da linguagem com o intuito de ver a língua com comunicação. De acordo com Abadía (2000) não há uma teoria unificada ou um manual para a Enseñanza Comunicativa, mas princípios e características que podem orientar esse enfoque.

Assim, há dois princípios básicos. O primeiro deles se refere ao uso da língua e não ao conhecimento linguístico, quer dizer, uso da língua em situações reais e cotidianas de comunicação, que tem o intuito de fazer com que o aluno, aprendiz de língua estrangeira, possa desenvolver e compreender capacidades interpretativas e expressivas: ler, escutar, falar e escrever. É importante lembrar que o enfoque Comunicativo se vale também de outros enfoques/métodos como o Audiolingual e Audiovisual, recorrendo a modelos linguísticos, à gramática e ao léxico em diálogos coloquiais.

O segundo princípio diz respeito à aprendizagem do uso da língua em situações reais. Antes os professores se preocupavam com o que deveriam ensinar, com o conteúdo, agora se interessam em como ensinar, quais procedimentos que vão utilizar para aplicar esse conteúdo.

Os dois princípios juntamente com a preocupação das necessidades e expectativas do aluno de língua estrangeira, bem como conhecimentos e experiências prévias, modos de aprendizagem, aspectos culturais, motivação são fatores fundamentais para o processo de aprendizagem. Já que segundo Abadía (2000), “la consideración de la/ del estudiante como eje central de su proceso de aprendizaje”.

Os métodos/ enfoques anteriores ao Comunicativo mesmo tendo uso da língua como objetivos ainda são atrelados à estrutura linguística, tornando os diálogos formais. Com os

estudos da filosofia da linguagem, começou-se a desenvolver um novo conceito que visava à aprendizagem do uso da língua a partir das competências comunicativas.

O enfoque Comunicativo, de acordo Abadía (2000), com tenta conseguir o equilíbrio entre o ensino da gramática e sua prática no processo comunicativo: “no hay que olvidarse de que la gramática está al servicio de la comunicación”. Assim, se diz que o processo de aprendizagem deve ser indutivo: “(...) la/el estudiante es quien colige la regla a través del uso”, pois o aluno coloca em prática o que aprende com mais facilidade, sendo responsável pela aquisição da língua, quando a entendemos e temos a capacidade de utilizá-la, como meio de comunicação.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A QUESTÃO SOCIOCULTURAL NO ENSINO DE ELE

De acordo com Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de língua espanhola no Brasil, são abordados diversos temas sobre o ensino de língua espanhola. Verifica-se a questão de que o professor deve ter um enfoque para aquilo que proporciona ao aluno uma inclusão social e étnica, na constituição de sua cidadania local e global, mostrando toda a diversidade e heterogeneidade da língua. Sendo assim, o professor deveria trabalhar a língua e todos os aspectos que a rodeiam, sem anular suas diferenças e variantes, que a fazem uma língua tão rica.

Neste sentido foi declarado que de acordo com as Orientações não se deve trabalhar somente as quatro habilidades, mas devem considerar os conceitos da competência comunicativa, valorizando, assim, aspectos linguísticos, psicológicos, culturais e sociais. Além disso, observa-se a explicitação de temas fundamentais para o ensino da língua estrangeira, já que trataram sobre aprendizagem, linguagem, cultura, diversidade, e sobre particularidades do universo da língua espanhola. Também se nota sobre como é, foi e deveria ser e poderá ser o ensino de espanhol no contexto do Brasil. Aos futuros professores, pode-se verificar o que se deve considerar e pautar seus aulas e ensino.

Segundo Lima sobre a questão sociocultural no ensino de língua espanhola, que faz uma reflexão sobre alguns temas expostos nas Orientações Curriculares, percebe-se que desde que surgiu a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nas escolas, uma dúvida permeia a mente dos professores em relação ao que ensinar, qual espanhol se deve ensinar, levando em conta os aspectos sociolinguísticos e culturais.

Assim, de acordo com as Orientações, o professor, responsável pela aquisição/aprendizagem da língua, deve ser bem preparado para ensinar o espanhol sem

se esquecer que a língua espanhola é formada por muitas variantes, ou seja, o espanhol é falado em diferentes lugares por diferentes falantes, portanto, não se deve ensinar um único espanhol, mas permitir que o aluno tenha acesso as informações e possa perceber e conhecer as diferentes variantes e culturas que fazem parte da estrutura da língua, e dessa forma, escolher a variante que mais lhe interessa aprender, ou seja, “Así, la cuestión no es qué español enseñar, incluso porque no hay lengua perfecta (...) debe ser enseñar el español sin sacrificar sus diferencias, que es lo que la hacen un lengua tan rica”.

Outro aspecto apresentado nas Orientações Curriculares diz que não se deve trabalhar o espanhol apenas por meio das 4 habilidades – fala, escuta, escrita e leitura-, mas levar em conta os conceitos da competência comunicativa, valorizando, assim, aspectos linguísticos, psicológicos, culturais e sociais. “La competencia comunicativa es “la serie de conocimientos de las reglas lingüísticas, psicológicas, culturales y sociales inconscientes y necesarios de un individuo para utilizar el idioma en cada situación”

Esses conhecimentos fazem com que o aluno avalie sua própria aprendizagem, refletindo sobre suas necessidades. Dessa forma, viu-se que o professor deve desenvolver as seguintes competências: A Aprendizagem, dando autonomia para que o aluno se veja como sujeito do processo de aprendizagem; A competência linguística, para que o aluno conheça as estruturas da língua, como gramática, vocabulário e pronúncia; A competência sociolinguística, para que o aluno conheça os registros linguísticos, formalidade e informalidade, por exemplo, para que seja capaz de adequar-se a cada situação comunicativa; A competência discursiva, para construir e interpretar textos; A estratégica, para aplicar estratégias apropriadas a cada situação comunicativa; e a competência pluricultural, a mais importante de todas, pois constitui significados, conhecimentos e valores, e proporciona ao aluno dar-se conta de sua interação com o mundo e com os demais.

Dessa maneira, os elementos culturais, ou melhor, a variedade cultural da língua hispânica e seus povos, contribuem para que o aluno tenha informações e conhecimento da realidade, podendo assim, falar sobre qualquer tema, enriquecendo sua argumentação, e ampliando sua compreensão de textos orais e escritos. Além disso, também é importante para que conheça a personalidade, o comportamento e a cultura de falantes de um lugar, de um país, desconstruindo o estereótipo que possuía acerca de um povo. Por isso, de acordo com LIMA (2006) há um trecho que relata isso: “Si lo pensamos y trabajamos así, estaremos dentro de los puntos clave de la enseñanza del español que son: aprender a conocer, a hacer, a vivir y a ser (...)”.

Segundo Lima, todos esses aspectos acima mencionados estão presentes em el Marco Común Europeo de Referencia, documento elaborado para o ensino de línguas na Europa, que diz que diante de culturas e povos diferentes deve-se prezar “aprendizaje, enseñanza y evaluación.” Dessa maneira, a escola terá um papel decisivo e importante, não somente na formação de alunos, mas na formação de cidadãos “(...) que comprenden y respetan el outro y su diversidad”.

O USO DO CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO

O cinema, meio de comunicação cada vez mais presente na vida do homem da atualidade, não é somente um produto da indústria cultural capitalista, com o intuito de apenas divertir, mas um instrumento que permite representar a realidade e a cultura de um povo, propiciando maior percepção e conhecimento em relação à sociedade e aos aspectos histórico e social, abordadas por meio da imagem, do uso da língua e da comunicação e dos conteúdos socioculturais que compõem essa manifestação artística.

Dessa maneira, é por meio dos filmes que podemos entrar em contato com o que já é conhecido e com o que ainda não se conhece, refletir sobre situações, indivíduos, posturas, criticar e indagar a sociedade. Segundo Tania Dauster, o cinema nos permite “acesso à alteridade”, já que se pode entrar em contato com costumes e cenários que nunca foram vistos antes, além disso, os filmes revelam a diversidade da sociedade, tornando possível que se discuta e interprete as situações reais de uma maneira diferente, mais crítica, sem nossas posturas preconceituosas que estavam internalizadas, quer dizer, somos capazes de nos olharmos e olharmos ao nosso redor sob outro ponto de vista, escapando do sendo comum.

É válido comentar que até hoje, na maioria das vezes, presenciamos no ambiente escolar, quer na posição de alunos, professores ou até mesmo pesquisadores, que o cinema quase não é lembrado e/ou utilizado como um recurso nas aulas de língua estrangeira, ou então, ocorre a má utilização dos filmes. A má utilização de filmes se refere quando estes são utilizados em último caso pelo professor, para “enrolar” ou como “tapa-buraco”.

Por conta do cinema ser um recurso pouco utilizado na sala de aula, o aluno acaba sendo prejudicado, aprendendo somente fórmulas prontas e frases feitas, já que não é dada a ele a oportunidade de conhecer as variedades/variantes linguísticas e poder contextualizá-las na vida real, quer dizer, de conhecer, perceber, praticar o novo idioma em situações reais de comunicação. Por isso, muitas vezes, o aluno de língua estrangeira

possui somente o conhecimento linguístico do idioma, sem ter a noção de contextualizá-lo em uma situação de comunicação.

O cinema como elemento tecnológico permite narrar, documentar, mostrar, propiciando um novo meio de olhar e conhecer as diversas realidades e o mundo, assim, o texto fílmico explorado em sala de aula é considerado um recurso lúdico que contribui cada vez mais para a aprendizagem e aquisição linguístico-cultural da língua estrangeira, ou seja, criando condições para revelar a pluralidade presente num único filme, conhecendo e respeitando as diferenças culturais.

Já é de conhecimento de todos que não basta memorizar vocabulário e trabalhar somente a gramática, é necessário que o aluno de língua estrangeira, entre em contato com essa segunda língua, no caso, o espanhol, e partilhe desse novo mundo. Pois além da aquisição linguística e comunicativa, o aluno deve perceber que a diferença cultural influencia no processo comunicativo, como mostra Almeida Filho (1993, p. 15) “aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões”.

Segundo Teixeira (2006) é necessário que ocorra uma transformação cultural da educação para a formação de um novo tipo de público. Mesmo assim, percebe-se que as escolas, em grande parte, priorizam as artes plásticas, a música, os livros e as revistas cultas, e se esquecem de lançar um importante recurso, o bom cinema, que deve ser levado à escola não apenas como um produto da indústria cultural, mas como uma ferramenta sedutora, que nos sensibilize e nos faça olhar “com o estranho, com a diferença, com o desconhecido”,

O cinema, a partir da análise de filmes hispânicos, permite observar que além de ser instrumento para a aprendizagem da língua estrangeira, por meio dele, também se apreende mundos, levando o aluno a desenvolver o processo comunicativo, ou seja, fazendo com que ele seja capaz de perceber a si mesmo, a situações reais, ao mundo em que está inserido de forma pluricultural. É importante ressaltar que o ensino da língua espanhola por meio do cinema prepara o aluno para situações reais de comunicação e para a percepção da diversidade cultural do cenário hispânico, desmistificando a falsa ideia e o imaginário presente em muitos estudantes de língua estrangeira de que o espanhol, por ser uma língua próxima do português, é fácil de ser aprendida.

Além disso, o cinema possibilita a aquisição linguístico-cultural do espanhol conforme é visto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em que considera as diferentes formas de expressão, as variações linguísticas e desenvolve a capacidade comunicativa, mostrando

ao aluno que aprender língua é muito mais, é ultrapassar fronteiras, é entrar em contato com outro mundo, é vivenciar outra cultura, é fazer com que o aluno perceba que a diferença cultural existente influencia no processo comunicativo.

Nesse sentido, o papel dos filmes para o ensino da língua espanhola é de grande valia, primeiramente porque aguça a curiosidade e chama a atenção dos alunos, contribui e desenvolve a aprendizagem, desperta interesse na realização das tarefas, e é algo diferente do que é apresentado no ambiente formal da sala de aula. E principalmente, porque o filme consegue passar informações, fazendo com que essas mesmas sejam inconscientemente incorporadas, contextualizando valores e atitudes de uma sociedade, e apresentando a diversidade cultural.

O uso e conhecimento de uma língua estrangeira permitem o acesso a informações, outras culturas e povos. Dessa forma, o cinema hispânico deve ser visto pelo professor como um instrumento em que se pode entrar em contato com conteúdos linguísticos e socioculturais, mostrando o uso da língua em situações reais de comunicação pelos nativos. Por isso, a importância desse suporte midiático para o ensino da língua espanhola, devendo fazer parte da formação dos professores de língua estrangeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que o uso dos filmes é um valioso e importante instrumento multimodal de aprendizagem de língua estrangeira, já que a aprendizagem é um processo de construção social, abordando alguns aspectos socioculturais da cultura hispânica, preocupando-se em apresentar outros valores, demonstrar a personalidade e a identidade de outro povo. Quando se fala em recurso multimodal, não se pode deixar de destacar que a relação entre o linguístico e o visual cada vez mais são fatores que se complementam, promovendo que os filmes usados ampliem o que é mostrado em sala de aula para situações reais, ou seja, promove não só aprender o conteúdo que é dado, mas também poder vivenciar, contextualizar o aprendizado da linguagem em situações reais.

Assim, o aluno é estimulado a observar e a aprender de uma maneira diferente, prazerosa e divertida, desenvolvendo sua competência multicultural, em que tem a oportunidade de conhecer o uso apropriado da língua e suas variantes linguísticas em determinados contextos, a partir da relação entre conhecimento linguístico e sociocultural, em que permite o contato com outra cultura, contextualiza o processo comunicativo e estimula a reflexão, propiciando uma boa e adequada comunicação. Então, nota-se que a

possibilidade da análise fílmica propicia melhor desenvolvimento de ensino de língua e estabelece a interação entre os alunos.

De acordo com Rojas Gordillo (2003): “(...) el cine no es sólo películas, es un universo con diversos mundos que podemos aprovechar para la clase de español.” Assim, há muitas possibilidades de atividades que podem ser desenvolvidas em sala, tornando-se um instrumento útil e agradável, a partir da exploração e da criatividade de cada professor.

Portanto, o suporte midiático, o cinema, usado em sala de aula pode e deve configurar-se como um recurso, a partir da exibição de filmes hispânicos, para se trabalhar tanto os conteúdos linguísticos como os socioculturais, com a vantagem de, como material artístico, resultar prazeroso ao aluno, promovendo o aperfeiçoamento das competências do aprendiz de língua espanhola.

REFERÊNCIAS

ABADÌA, Pilar Melero. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2000.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

BONFIL Batalla, Guilhermino. **Identidad y Pluralismo Cultural en América Latina**. Buenos Aires, CEHASS, 1992.

BRUNNER, José Joaquín. **Un espejo Trizado: Ensayo sobre cultura y políticas culturales**, Santiago de Chile, FLACSO, 1988.

GARCÍA Fernández, E. C. **El cine español: una propuesta didáctica**. Barcelona, 1992.

LIMA, Egisvanda I. A. de. **Por donde pasa la cuestión cultural en la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua española**. IN: Encuentro de profesores de español de la asociación de profesores de español del estado del Espirito Santo(apees), 2006.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica.** (UFMG/CNPq/FAPEMIG), 2008. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em 5 de janeiro de 2020.

ROJAS GORDILLO, Carmen. **El cine español en la clase de E/ LE: una propuesta didáctica.** Asesoría Técnica de la Consejería de Educación en São Paulo (Brasil), 2003. Disponível em: <http://www.ub.es/filhis/culturele/rojas.html>. Acesso em 5 de janeiro de 2020.

SOUZA, Fábio Marques de; LIMA, Luiz Fernando Martins. **Aquisição Linguístico-cultural de Espanhol –Língua Estrangeira (E-LE) mediada pelo cinema: um estudo de representações.** 2004. Projeto do Núcleo de Ensino (Graduação em Letras)-UNESP-Assis, 2004.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel. **A diversidade cultural vai ao cinema.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TREVIZAN, Z. **As malhas do texto: escola, literatura, cinema.** São Paulo: Clíper, 1998

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica.** 4.ed.São Paulo: Papyrus, 2006.

XAVIER Ismail, PELLEGRINI, Tânia. **Literatura, cinema e televisão.** São Paulo: Editora Senac / Instituto Itaú Cultural, 2003.



A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE ALFABETIZADOR NAS SALAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL



NARAIANA ALVES DE SOUZA SANTOS DIAS

Cursando segunda licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (2020).

RESUMO

A fim de se formar educandos que apreciem e compreendem o mundo da leitura e da escrita o presente trabalho fundamentado nas pesquisas publicadas por Emília Ferreiro, Phipplipe Perrenoud, entre outros tem como objetivo investigar a importância do ambiente alfabetizador nas salas de educação infantil e os benefícios que ele promove. Os autores trazem diversas contribuições para a prática do professor em sala de aula.

Palavras chaves: Ambiente alfabetizador. Alfabetização inicial. Professores alfabetizadores. Leitura e escrita.

INTRODUÇÃO

Infelizmente, existem muitos professores de Educação Infantil que acreditam que as crianças de 0 a 5 anos não precisam estar inseridos em um ambiente alfabetizador, e que ele deve ser introduzido apenas no Ensino Fundamental I, o que é um grande equívoco.

Esse ambiente deve ser promovido desde a Educação Infantil, pois ajuda a criança a ficar mais preparada para o processo de alfabetização (que ocorre nos primeiros anos das séries iniciais, onde ela é alfabetizada).

O tema ambiente alfabetizador não é novo, mas ainda existem muitos professores que desconhecem esse tema, e, conseqüentemente, não sabem o quanto ele é importante.

As pesquisas publicadas por Emília Ferreiro (1986), Luiz Carlos Cagliari (1993), Macedo (2005), Maria da Graça Azenha (2006), Perrenoud (2000), entre outros vão dar fundamentação teórica para este artigo, pois possuem contribuições importantes sobre o

tema construtivismo, alfabetização e letramento (esses são os eixos dos ambientes alfabetizadores), além do papel do professor.

Este artigo tem como objetivo melhorar a prática de professores de educação infantil, clarear o conceito ambiente alfabetizador e seus benefícios.

A escolha do tema desta pesquisa foi feita após observação de alguns professores, que não aplicam na sala de aula o ambiente alfabetizador e desconhecem a importância do tema.

Primeiramente, será abordado o conceito de ambiente alfabetizador, depois a postura do professor. Em seguida, as formas incorretas e as corretas de se aplicar um ambiente alfabetizador, e, por fim, os benefícios que este ambiente proporciona.

O AMBIENTE ALFABETIZADOR

Os professores de Educação Infantil que atuam com crianças de até 5 anos têm como obrigação oferecer um ambiente alfabetizador. Maria da Graça Azenha (2006, p. 111) afirma:

[...] A necessidades de ambientes alfabetizadores é inegável. Num sentido amplo mostra a importância da convivência e da interação com práticas letradas e alfabetizadas. A observação de alfabetizados, atuando como leitores e escritores ensina muito.

A autora comprova que é importante sim promover um ambiente alfabetizador e que a criança aprende muito quando está inserida nele.

Segundo o Referencial Nacional da Educação Infantil (1998, p. 151), “[...] ambiente alfabetizador é quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita nas quais as crianças têm a oportunidade de participar”. O ambiente alfabetizador permite que a criança participe ativamente das atividades propostas, como também afirma o Referencial Nacional da Educação Infantil:

[...] É necessário considerar que expor as crianças às práticas de leitura e escrita está relacionado com a oferta de oportunidades de participação em situações nas quais a escrita e a leitura se façam necessárias, isto é, nas quais tenham uma função real de expressão e comunicação. (1998, p.151).

Promover um ambiente alfabetizador proporciona contato com o mundo da com a leitura e a escrita para as crianças que já possuem alguma noção ou nenhuma noção do mundo letrado. Conforme afirma Emília Ferreiro:

[...] Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar-se muito antes [...] Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (1992, p.23)

Com essa afirmação da autora Emília Ferreiro, fica evidente a importância de se promover um ambiente alfabetizador, principalmente para os alunos que tiveram pouco ou nenhum contato com o mundo da leitura e da escrita.

O autor Cagliari (2001, p.39) afirma que muitas crianças “[...] não têm livros, nem revistas, nem jornais em casa e começam a se familiarizar com livros somente na escola”. Mais uma vez, afirma-se a importância do ambiente alfabetizador nas salas de aula de Educação Infantil.

Segundo Philippe Perrenoud (2000, p.71) “[...] Uma criança de quatro anos não compreende o que é exatamente o que significa ler, de um ponto de vista cognitivo, mas, às vezes, já tem uma representação da leitura e de seus poderes que ela confere.” O autor deixa claro que a criança já sabe o que significa ler mesmo ainda estando na Educação Infantil.

A autora Emília Ferreiro (1992,p.70) traz um outro ótimo exemplo com o mesmo assunto abordado anteriormente pelo autor Philiipe Perrenoud “[...] as crianças não chegam ignorantes à escola, ainda que não compreendam a natureza do código alfabético que esses conhecimentos (e não as decisões escolares) que determinam o ponto de partida da aprendizagem escolar.”

A POSTURA DO PROFESSOR NO AMBIENTE ALFABETIZADOR

Esses dois autores comprovam que as crianças pequenas já compreendem o que é ler, já sabem que é algo importante, e nós professores devemos preservar e ampliar isso.

O ambiente alfabetizador vai ajudar muito nesta questão, mas o professor precisa “[...] Trabalhar a partir das representações dos alunos. ” (PERRENOUD, 2000, p.27), para que assim, as crianças possam interagir mais, além de construir conhecimentos.

O autor Paulo Freire (1996, p.24) confirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Muitos professores de Educação Infantil não promovem o ambiente alfabetizador, pois acreditam que ele deve ser oferecido a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental I, mas isso é um grande equívoco, pois no ambiente alfabetizador não se alfabetiza, conforme afirma a autora Emília Ferreiro (1992, p.39) “[...] deve-se ensinar a ler e escrever na pré-escola ou não? Minha resposta é simples: não se deve ensinar, porém deve-se permitir que a criança aprenda. ” Fica evidente a necessidade de um ambiente alfabetizador e estimulador desde a Educação Infantil.

Segundo Emília Ferreira (1992, pg.17) “[...] As crianças são facilmente alfabetizáveis; foram os adultos que dificultaram o processo de alfabetização delas.” Isso, muitas vezes, porque o professor aposta em um método, como se isso solucionasse todos os problemas.

José Juvêncio Barbosa (1994, p. 139) afirma que “o professor não pode e não deve confiar em uma metodologia especial, milagrosa, mas na sua experiência, fundamentada por sua competência pedagógica”, pois cada criança é única, e o professor também precisa “[...] Estar convencido de que os indivíduos são todos diferentes e o que “funciona” para um não “funcionará” necessariamente para outro” (PERRENOUD, 2000, p.61). O autor deixa evidente que não é impossível acreditar em métodos milagrosos, pois cada criança aprende de um jeito.

No ambiente alfabetizador o professor precisa “[...] Saber levar em conta mais os ritmos dos indivíduos do que o calendário da instituição”. (PERRENOUD, 2000, p.61), para que assim, sejam respeitados os diferentes ritmos de cada aluno.

Respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem não quer dizer que o ensino será individualizado. O autor Lino de Macedo (2005, p. 110) afirma:

Pedagogia diferenciada não significa ensino individualizado. Trata-se de pensar maneiras, estratégias e recursos diferentes para tornar possível que na escola todos possam realizar seu percurso segundo suas diferentes características e ritmos de aprendizagem.

No ambiente alfabetizador, o professor deve também “[...] Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem.” (PERRENOUD, 2000, p.27), os erros servem como pistas para o professor, por isso eles não podem se desconsiderados.

Para que o trabalho do professor possa ficar mais contextualizado e organizado, é necessário “[...] Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas.” (PERRENOUD, 2000, p.27).

FORMAS ERRADAS DE SE PROMOVER UM AMBIENTE ALFABETIZADOR

Existem professores que afirmam estar oferecendo um ambiente alfabetizador de forma correta, mas isso não é verdade. Conforme cita o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

Algumas vezes, o termo “ambiente alfabetizador” tem sido confundido com a imagem de uma sala com paredes cobertas de textos expostos e, às vezes, até com etiquetas nomeando móveis e objetos, como se esta fosse uma forma eficiente de expor as crianças à escrita. (1998, p.51)

Segundo Maria da Graça Azenha “[...] há uma interpretação restrita do conceito, que originou a construção de cenários para o uso da escrita: é como se a exposição de elementos escritos na sala de aula resolvesse “por si” a questão de interação da criança com o objeto.” (2006, p. 111). Os professores devem fazer com que a criança possa interagir com o mundo da leitura e da escrita, mas de forma significativa.

Nós professores devemos tomar muito cuidado com as leituras que fazemos na Educação Infantil, pois muitas crianças mesmo pequenas já apresentam sinais que não apreciam este momento tão especial. Cagliari (1993, p. 169) afirma:

Além de ter um valor técnico para a alfabetização, a leitura é ainda uma fonte de prazer, de satisfação pessoal, de conquista, de realização, que serve de grande estímulo e motivação para que a criança goste da escola e de estudar. Mas, se frustrarmos as crianças não lhes dando essa chance ou, pior ainda, se substituímos essa leitura gostosa por textos mal escritos, enfadonhos, estranhos, o que vamos esperar delas depois? Que graça tem a escola? Para que serve ler e escrever? Para reproduzir essas idiotices? Será essa a melhor maneira de se introduzir a criança na escrita e na leitura? Certamente que não! É de fato a pior maneira. Muito me admira a paciência que as crianças têm com a escola!... Será que a escola nunca refletiu sobre o que pensa uma criança quando compara as leituras que faz em casa, de revistas, e livrinhos infantis, com a leitura que a escola a obriga a fazer?

Os professores devem permitir que as crianças escolham de vez em quando o livro que elas queiram trabalhar, mas "algumas escolas têm bibliotecas e guardam os livros como se fossem pedras preciosas, trancados. Para que serve uma biblioteca de escola se os alunos tanta dificuldade em usá-la?" (CAGLIARI, 2001. P. 176). Os livros devem ser usados e apreciados pelos alunos, claro que o professor deve orientar para que eles tenham cuidado ao manuseá-los.

Existem diversas formas de se promover um ambiente alfabetizador de forma significativa para a criança. Segundo Maria da Graça Azenha “saber como a criança aprende permite integrar o conhecimento espontâneo infantil ao sistema sistemático, essa é uma tarefa importante para dar maior significado ao ensino escolar.” (2006, p. 105).

No ambiente alfabetizador, “é preciso ouvir das crianças o que é escrever, para que serve a escrita, valorizando as opiniões que cada uma possa apresentar” (CAGLIARI, 2001, p. 99). O professor deve valorizar as opiniões de seus alunos, pois assim, eles sentem que o professor gosta de escutar a opiniões deles.

O professor também precisa dar sentido ao uso da leitura e da escrita. Segundo Maria da Graça Azenha (2006, p. 112), “[...] a interação com a linguagem escrita deve ser mediada por alfabetizadores que deem sentido ao uso da leitura e da escrita”. Assim, a criança começa a perceber como é importante o uso social da leitura e da escrita.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) traz algumas sugestões que podemos trabalhar a fim de desenvolver um ambiente alfabetizador, como, por exemplo, fazer uso de atividades permanentes, realizar leituras diárias, jogos de escrita e de faz de conta. Tais atividades as crianças apreciam bastante e podem participar ativamente. A autora Emília Ferreiro afirma que devemos:

Permitir explorações ativas dos distintos tipos de objetos materiais que são portadores de escrita (e que, além disso, têm recebido nomes específicos: jornais, revistas, dicionários, calendários, agendas, livros ilustrados, livros sem ilustração, livros de poesias, livros de canções, enciclopédias, cartas, receitas, recibos, telegramas etc). (1992, p. 74)

A autora Emília Ferreiro nos trouxe diferentes tipos de textos que podem ser trabalhados em um ambiente alfabetizador, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil traz também diversas sugestões de textos que são adequados para o trabalho com a linguagem escrita:

Alguns textos são adequados para o trabalho com a linguagem escrita [...] como, por exemplo, receitas culinárias; regras de jogos; textos impressos em embalagens, rótulos, anúncios, slogans, cartazes, folhetos; cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal etc.); convites; diários (pessoais, das crianças da sala etc.); histórias em quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis; parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas e trava-línguas; contos (de fadas, de assombração etc.); mitos, lendas, “causos” populares e fábulas; relatos históricos; textos de enciclopédia etc. (1998, p. 152)

Quanto mais opções de textos, mais os alunos vão descobrir o quanto é importante conhecer diferentes textos, conforme afirma a autora Maria da Graça Azenha:

A confecção de listas, cartas, bilhetes, os registros de músicas conhecidas oralmente pela criança, assim como a audição de poemas e jogos verbais, acrescentam muitas outras oportunidades de criar bons contextos de uso da escrita e da leitura, geradoras de espaço para a descoberta dos usos sociais da linguagem que se escreve. (2006, p. 104)

É fundamental que a criança tenha experiências com textos variados e diferentes gêneros textuais, conforme afirma também o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

A experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente de letramento. A seleção do material escrito, portanto, deve estar guiada pela necessidade de iniciar as crianças no contato com os diversos textos e de facilitar a observação de práticas sociais de leitura e escrita nas quais suas diferentes funções e características sejam consideradas. Nesse sentido, os textos de literatura geral e infantil, jornais, revistas, textos publicitários etc. são os modelos que se pode oferecer às crianças para que aprendam sobre a linguagem que se usa para escrever. (1998, p. 151 e 152)

A autora Emília Ferreiro (1992, p. 46) afirma que “desde o início (inclusive na pré-escola) aceita-se que todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível”. É importante que o professor estimule o gosto pela escrita desde cedo nas salas de Educação Infantil.

No ambiente alfabetizador, segundo Luiz Maruny Curto, o professor também precisa:

Ler para as crianças, em aula, contos, poemas, avisos, notícias de jornal e todo tipo de texto é uma necessidade educativa. O professor, ao ler para as crianças, não apenas as põe em contato com textos escritos, mas também lhes oferece um modelo de como se lê. (2000, p. 125)

Podemos dizer que ao ler para as crianças, o professor está verbalizando o escrito, e a criança também precisa “ter acesso à leitura em voz alta de diferentes registros da língua escrita” (1992, p. 74), pois segundo o autor José Juvêncio Barbosa:

“O adulto mediador de leitura é intérprete de um mundo repleto de aventuras que permitem à criança alargar as fronteiras do seu próprio mundo. Com o apoio do adulto, ela descobre que a leitura lhe permite viver experiências pouco comuns no seu cotidiano: a trama do texto permite-lhe experimentar sentimentos de alegria, tristeza, medo, angústia, encantamento. Com essas leituras, a criança já começa a conceber o livro como uma possibilidade de trocas interpessoais.” (1994, p. 136).

No ambiente alfabetizador, é importante também que o professor faça papel de escriba conforme afirma Maria da Graça Azenha “ver o que é falado sendo registrado pelo professor, que, neste caso, faz papel de escrita, ensina muito sobre a relação existente entre a escrita e a fala”. (2006, p. 104). Quando é utilizada esta estratégia a criança começa a relacionar a letra ao som.

O professor por meio de diferentes leituras estimula a imaginação dos alunos, conforme afirma o autor José Juvêncio Barbosa:

“O adulto mediador de leitura é intérprete de um mundo repleto de aventuras que permitem à criança alargar as fronteiras do seu próprio mundo. Com o apoio do adulto, ela descobre que a leitura lhe permite viver experiências pouco comuns no seu cotidiano: a trama do texto permite-lhe experimentar sentimento de alegria, tristeza, medo, angústia, encantamento. Com essas leituras, a criança já começa a conceber o livro como uma possibilidade de trocas interpessoais.” (1994, p. 136).

O ambiente alfabetizador é um espaço de muitas leituras, pois é um lugar que, segundo o autor José Juvêncio Barbosa (1990), tem como objetivo formar leitores que apreciem o mundo da leitura. Para isso, a criança precisa ter acesso à leitura de livros, músicas, poesias, leituras de professores e de crianças e entre outros textos que se tornem significativos para ela.

BENEFÍCIOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I

As crianças que estão inseridas em um ambiente alfabetizador estimulante e apropriado na Educação Infantil, serão alunos que vão iniciar no Ensino Fundamental I em excelentes condições, pois eles tiveram contato com a leitura e com a escrita de forma

prazerosa, sem obrigar-se, e puderam experimentar e manifestar sua curiosidade, conforme afirma a autora Emília Ferreiro:

As crianças de 4 e 5 anos que participam de experiências educativas em que ninguém se obriga a alfabetizar-se, mas onde se oferece todo tipo de estímulos para entrar em contato e interessar-se pela língua escrita, avançam muito rapidamente e iniciam em excelentes condições a escola de 1º grau. (1992, p. 49)

A autora Emília Ferreiro cita também que:

[...] não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver o professor ler e escrever; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos diversos objetos. As repercussões deste tipo de pré-escola na alfabetização inicial, na escola de 1º grau, são enormes. (1992, p. 40)

Os benefícios que o ambiente alfabetizador promove são percebidos, principalmente, quando a criança começa a ser alfabetizada no primeiro ano do Ensino Fundamental I, pois ela já teve a oportunidade de participar de situações de leitura e de escrita. Mas, o processo de alfabetização da criança não se completa ao término do primeiro ano do Ensino Fundamental I. Segundo a autora Emília Ferreiro (1992, p. 48) “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao final da escola primária”.

O professor de Educação Infantil precisa dar criar situações que seus alunos possam pensar participar e criar, pois segundo a autora Emília Ferreiro:

“Não podemos reduzir a criança a um par de olhos que veem, a um par de ouvidos que escuta, a um aparelho fonador que emite sons e a uma mão que aperta com torpeza um lápis sobre uma folha de papel. Por trás (ou além) dos olhos, dos ouvidos, do aparelho fonador e da mão, há um sujeito que pensa e que tenta incorporar seus próprios saberes a esse maravilhoso meio de representar e recriar a língua que é a escrita, todas as escritas.” (2002, p. 36)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivando ressaltar a importância do ambiente alfabetizador nas salas de Educação Infantil, a presente pesquisa fez-se por meio de revisão bibliográfica, e os diversos autores pesquisados confirmaram a importância do ambiente alfabetizados e os benefícios que ele oferece aos alunos.

O professor tem um papel fundamental no ambiente alfabetizador, pois ele é um mediador e deve incentivar uma aprendizagem ativa, a fim de estimular o gosto pela leitura e pela escrita, não apenas nos anos escolares, mas para toda a vida do educando.

REFERÊNCIAS

- AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo de Piaget a Emília Ferreiro**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.
- _____. **Alfabetização e leitura** - Coleção Magistério 2. Grau – Série formação do professor - 2ª ed. - São Paulo: Cortez, 1994
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Volume 3. Brasília, DF: MEC, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2001
- CURTO, Luiz Maruny; MORILLO, Maribel M.; TEIXIDÓ, Manuel M. **Escrever e ler – Como as crianças aprendem e como os professores podem ensiná-las a ler e escrever**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992
- _____. **Passado e Presente dos verbos ler e escrever**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MACEDO, L. de. **Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.



A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



NAYANE BRITO VERAS GODINHO HERMISDORF

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant'Anna - UNISANTANA (2013); Pós Graduação em Psicopedagogia Institucional pela FACOM (2014); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Jardim Silva Teles.

RESUMO

A Educação Infantil é o primeiro contato da criança fora do ambiente familiar. Esta primeira etapa tem como objetivo o desenvolvimento integral dos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Para potencializar a evolução das habilidades motoras, cognitivas e emocionais, as aulas de Educação Física no ensino infantil são de extrema importância e proporcionam hábitos de vida saudável e qualidade de vida futura. Diante da chamada sociedade tecnológica, o brincar e movimentar-se das crianças acaba, muitas vezes, sendo deixado de lado. O presente artigo apresenta a importância da Educação Física no Ensino Infantil, destacado como tal atividade pode promover o desenvolvimento integral da criança na fase da primeira infância, momento este em que é construído o acervo motor de cada ser humano.

Palavras-chave: Expressão corporal; Movimento; Lúdico; Infância.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica. Nesta etapa de desenvolvimento a criança estabelece relações pessoais que desenvolvem a sua capacidade de compreender e a interagir no ambiente em que fazem parte. A criança pequena precisa de alguém que a auxilie no processo de aprendizagem, no caso os professores e as demais crianças, para que consigam sucesso na construção do conhecimento.

Pesquisadores como Freire (2010), Vygotsky (2007), Oliveira (1997), Freitas (2010), ressaltam sobre a importância do educar dentro de um contexto pedagógico que contribui

para a formação integral da criança e, é desde a tenra idade que essa educação deve começar, sendo que a Educação Física através dos movimentos naturais, como andar correr saltar, etc., de seus conteúdos e práticas pedagógicos atua diretamente no desenvolvimento dos educandos e também facilita o trabalho de outros professores de áreas distintas na construção dos saberes. No currículo escolar do ensino infantil, em que não existe a presença do professor de Educação Física, esse eixo, perde um pouco de seu real propósito, quando tratada apenas como uma aula de momentos livres, do brincar e do parquinho sem objetivos e estratégias planejadas. Muitas vezes isso acontece porque as pedagogas ou educadoras, não tem o conhecimento/preparação que o professor de Educação Física tem, pelo fato da especificidade da formação.

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica para o desenvolvimento educacional de uma criança, é através das relações pessoais que elas desenvolvem a sua capacidade de compreender e a interagir no ambiente em que fazem parte. Através dos jogos, brincadeiras, lutas, expressões corporais, dança, o professor de Educação Física consegue, trabalhar a socialização, a interação da criança no ambiente escolar, e também inserir noções de ética, com essas e outras estratégias é possível construir um ambiente favorável às interações e crianças e professores desenvolverem respeito consigo e com o próximo.

O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cada criança possui inúmeras maneiras de pensar, de jogar, de brincar, de falar, de escutar e de se movimentar. Por meio destas diferentes linguagens é que se expressam no seu cotidiano, no seu convívio familiar e social, construindo sua cultura e identidade infantil.

A criança se expressa com seu corpo, através do movimento. O corpo possibilita à criança apreender e explorar o mundo, estabelecendo relações com os outros e com o meio. A criança utiliza seu corpo e o movimento como forma para interagir com outras crianças e com o meio, produzindo culturas. Essas culturas estão embasadas em valores como a ludicidade, a criatividade nas suas experiências de movimento (Sayão, 2002). O que significa que as práticas escolares devem respeitar compreender e acolher o universo cultural infantil, dando acesso a outras formas de produzir conhecimento que são fundamentais para o desenvolvimento da criança. É importante ressaltarmos, então, que o corpo fala, cria e aprende com o movimento. Expressando-se através de gestos, que são ricos de sentidos e de intencionalidades. Entretanto, pela vivência de uma história de

repressão, os sujeitos deixaram de perceber seu próprio corpo, seus desejos e suas vontades expressos no movimentar-se humano.

Quando falamos em expressão corporal, movimento, devemos resgatar que na concepção positivista, mente e corpo se separava. Através dessa concepção conseguimos entender que educadores privilegiam atividades cognitivas e separam em atividades do corpo e atividades da mente.

Segundo (Santin, 2001, p. 18) "todas as manifestações ligadas ao corpo e sua expressão por meio do movimento tornaram-se inconvenientes, passando a serem reprimidas, pois "todo movimento é considerado como distração e desvio das funções da mente".

Somos contrários à visão dualista. Concordamos com o que afirma Santin (1987, p. 34),

"o movimento humano pode ser compreendido como uma linguagem, ou seja, como capacidade expressiva, o que vai muito além desta concepção mecanicista do movimento".

A educação física (movimento) integrou o currículo da educação básica para somar e contribuir com a educação intelectual e moral nas escolas, uma das responsabilidades dessa disciplina é de instruir e instigar o aluno a opinar e se posicionar criticamente em relação às atuais linhas de cultura corporal de movimento.

A Educação Física tem como objetivo geral despertar nos alunos o interesse em envolver-se com as atividades e exercícios corporais criando convivências harmoniosas e construtivas com outros cidadãos, sendo capazes de reconhecer e respeitar as características físicas e desempenho de si próprio e de outros indivíduos, não segregando e nem depreciando outras pessoas por qualidades e peculiaridades como aspectos físicos, sexuais e ou sociais.

EDUCAÇÃO FÍSICA COMO EIXO IMPORTANTE NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Estudos apontam o indivíduo não como um ser fragmentado em sistemas desconexos e sim com um ser global, com sistemas integrados. Para Fonseca (1995 apud CAMPÃO, CECCONELLO, 2008 p.8).

"o desenvolvimento global da criança se dá através do movimento, da ação, da experiência e da criatividade, levando-a a conseguir plena consciência de si mesma, da sua realidade corporal que sente, pensa, movimenta-se no espaço, bem como se encontra com os objetos e gradativamente distingue suas formas e se conscientiza das relações de si mesma com o espaço e o tempo, interiorizando, assim, a realidade".

Hamze (2017, s/d) aponta que a “educação é um processo de desenvolvimento global, integrando os vários níveis de conhecimento e de expressão: sensorial, intuitivo, afetivo, racional e transcendental”. Desta forma, deve-se pensar na educação em sua totalidade, com objetivos pautados para a autonomia, para a autenticidade, respeitando os diversos pontos de partida de cada educando.

Vasconcellos (2002) afirma que:

“as crianças desde bebês devem ter uma rotina organizada, estruturada e planejada com o propósito de conforto, segurança, espaço temporal, protegendo a criança do estresse que uma rotina desorganizada pode causar”.

Um programa de educação física, bem estruturado desde as primeiras idades pode contribuir consideravelmente para o desenvolvimento motor sem pretender acelerar este desenvolvimento, aponta Rodrigues (2008). Entretanto, para evitar erros futuros e garantir positividade no resultado, todo educador deve alimentar-se da informação necessária sobre a evolução do desenvolvimento, seus avanços e retrocesso.

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INFÂNCIA

Há algumas décadas ainda víamos crianças brincando nas ruas, com seus colegas e vizinhos de porta, víamos mais crianças andando de bicicleta e brincando de pique esconde. Os parques muitas vezes eram morros de areia de construção, os tijolos dos vizinhos, e qualquer objeto que levasse a criança a imaginar uma situação representando seu mundo.

Hoje temos outra realidade, crianças presas em paredes de tijolos, chamadas casas, apartamentos, que mais parece uma prisão com muitos equipamentos eletrônicos. O sedentarismo e a falta de exercícios físicos têm colaborado para que o nível de obesidade cresça alarmantemente na sociedade atual.

A falta de espaço no ambiente de casa, a falta de estrutura das cidades grandes, e dos colégios e escolas fazem com que a criança se desmotive para brincar ou fazer qualquer atividade, gerando assim um corpo parado, sem movimento, e atrás de telas virtuais. E para piorar: uma imensidade alimentos industrializados, devido à praticidade do dia a dia. Os tornando assim, seres pequeninos, acima do peso, depressivos e com doenças que antes aparecia apenas em pessoas adultas ou idosas.

A prática da atividade física pode aumentar a autoestima de qualquer pessoa, mas para a criança, gera uma alegria imensurável, aquele sorriso no rosto, as mãos sujas de

manipular algo diferente, a socialização de um convívio com demais crianças da mesma idade, o humor e a autoconfiança.

A socialização com outras crianças é essencial, porque há brincadeiras individuais, mas há outras brincadeiras que são coletivas e que precisam deste convívio, e dentro dessas brincadeiras há regras, que devem ser orientadas a todos pelo professor, que tem papel essencial nesta etapa. Os jogos coletivos ou brincadeiras que envolvam ganhos e perdas levam a criança a lidar com este equilíbrio.

A questão de saúde e estética também é importante, pois hoje o índice de crianças com diabetes e colesterol elevado, e um circunferência abdominal altíssima, faz com que haja uma reflexão sobre o quão doente será este indivíduo na idade adulta. A atividade física influencia nesta questão, pois um corpo ativo é um corpo saudável!

Levantamos uma série de motivos para movimentar o corpo e os benefícios a curto, médio e longo prazo: Estimula o crescimento e desenvolvimento, melhora postura e equilíbrio, fortalece ossos, músculos e articulações, eleva a autoestima, promove a socialização e saúde, minimiza a obesidade e depressão, minimiza as possíveis causas de doenças relacionadas ao sedentarismo.

Devemos ressaltar que toda atividade, brincadeira ou exercício, deve entreter e ser do gosto da criança, para que seja algo prazeroso. E assim seja aproveitada a atividade física na infância.

O exercício físico ou qualquer atividade é bem-vindo em qualquer idade da vida, porém, é na infância que os movimentos são trabalhados. A atividade deve ser inserida desde os primeiros meses da vida, estimulando esta criança a manipular objetos diferenciados, engatinhar, segurar e puxar.

A atividade física na infância, de forma bem orientada, só trará benefícios ao corpo e a mente. Muito além do lado estético, temos a saúde, porém a mente deve estar em equilíbrio também!

LEGISLAÇÃO - CURRÍCULO - EDUCAÇÃO INFANTIL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 estabelece, no Artigo 2º, que:

“A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Embora bem definidos no documento a importância da contribuição familiar e do Estado no desenvolvimento da criança, faz-se necessário que a mesma frequente, por um determinado período de sua vida, a escola. Este período corresponde à Educação Básica (Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio) e ao Ensino Superior.

De acordo com a LDB, artigo 22º:

“a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Assim, ao final do período escolar, o aluno deve estar apto para viver em sociedade, consciente de suas obrigações e direitos. Como já mencionado anteriormente, a Educação Física é parte integrante da Educação Básica. Esse componente curricular, no decorrer de sua conturbada história, sempre foi motivo de discussão entre muitos autores sobre sua real importância no contexto escolar. Seria essa área realmente importante para o desenvolvimento do aluno como as demais?

De acordo com Le Boulch (1988), a Educação Física é tão importante quanto às demais áreas educativas, pois procura desabrochar no indivíduo suas aptidões e aquisições de habilidades e capacidades. Esta sempre recebeu um papel secundário dentro da Educação, mas as pesquisas científicas apontaram que é impossível educar integralmente sem levar em conta o ato motor. No entanto, as práticas pedagógicas ainda atribuem maior tempo para atividades intelectuais, voltadas para a aquisição de letras e números, mesmo para as crianças menores. Brinquedos e brincadeiras aparecem no seu discurso, mas na prática, restringem-se ao período do recreio (KISHIMOTO, 2001).

Ainda sobre o mesmo foco, o RCNEI (1998) afirma que:

Entretanto, o movimento é a forma de comunicação predominante na vida humana. É a primeira maneira que o bebê utiliza para fazer-se entender: através dele reivindicamos algo, organizamos, descobrimos nossa relação com o mundo, objetos e pessoas.

MATTOS e NEIRA (1999) destacam o significado do movimento realizado pelos alunos, quando o entendemos como uma vinculação a intenções, raciocínios e planos de ações elaboradas.

Não existe uma maneira mais eficaz de nos comunicar, que não seja através do movimento. Assim sendo, e de acordo com a LDB, artigo 29º (1996):

“a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade” (BRASIL, 1996).

Portanto, fica claro que a Educação Física deve constituir-se em componente obrigatório das Escolas de Ensino Infantil, permitindo que as crianças desenvolvam-se integralmente, cujo corpo e mente sejam únicos, sem supervalorização da mente em detrimento do corpo, uma vez que de acordo com Freire (1997), não é possível matricular apenas os corpos na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a realidade dos dias de hoje, as escolas estão recebendo as crianças cada vez mais cedo, estas estão em um momento de transformação, por este motivo cabe ao professor fazer com que esta transformação seja rica, em aprendizado e aconteça de forma prazerosa.

A Escola de Educação Infantil deve ser um lugar de descobertas e de ampliação das experiências individuais, culturais, sociais e educativas, através da inserção da criança em ambientes distintos dos da família. De forma que esta criança seja integrada com os contextos sociais e culturais que a envolvem através das inúmeras experiências que o professor deverá proporcionar.

A Educação Física é um eixo que contribui para o desenvolvimento integral da criança. Com atividades prazerosas, os educadores ela proporcionarão às crianças oportunidade de interagir com objetos, com pessoas e com situações que estarão preparando-a para sua vida em sociedade. Cabe ao professor organizar situações, selecionar conteúdos e procedimentos nos quais os alunos possam cooperar sentirem-se confiantes, trocar experiências e realizarem descobertas individuais e em grupos.

Entendemos que educação é um trabalho de corpo inteiro, nada mais é, do que a educação pelo movimento.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional n.º 9.394/96**. Brasília: MEC/FAE, 1996.
- BRASIL / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**, V. 1. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial curricular nacional para a Educação Infantil, V. 1, 2 e 3. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CAMPÃO, D.S; CECCONELLO, A. P. **A contribuição da Educação Física no desenvolvimento psicomotor na Educação infantil**. Buenos Aires: Revista Digital, ano 13, n 123, agosto de 2008. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/observatorio_arte_movimento/wp-content/uploads/2015/12/A- acesso em 01 de fev.2020.

FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro**. São Paulo: Scipione, 1997.

HAMZE, A. **Educação como desenvolvimento global**. Canal do Educador. Brasil Escola, 2017. Disponível em: <http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/educacao-como-desenvolvimento-global.htm>. Acesso: 15 jan. 2020.

KISHIMOTO, T. M. **A LDB e as Instituições de Educação Infantil**: desafios e perspectivas. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, n.4, p. 7-14, 2001.

LE BOULCH, J. **Educação Psicomotora**: a psicocinética na idade escolar. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1988. 356p.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. Educação Física Infantil: **Construindo o Movimento na escola**. 2ª ed. Guarulhos, SP: Phorte, 1999. 140p.

RODRÍGUEZ, Catalina Gozález. **Educação física infantil**: motricidade de 1 a 6 anos. 3. Ed. São Paulo: Phorte, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno, e PÉREZ GÓMEZ, A. J. (2002): **Compreender e transformar o ensino**, 4.ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

SANTIN, S. (1987): **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí. — (1999): **“O espaço do corpo na pedagogia escolar”**, in: Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte, Santa Maria/RS. Anais... — (2001): Educação Física: temas pedagógicos, 2.ª ed. Porto Alegre: EST Edições.

VASCONCELLOS, Maria de Fatima Barbosa. **As Fases Do Desenvolvimento Da Criança De 0 A 06 Anos**. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos-pdf/fases-desenvolvimento-crianca/fases-desenvolvimento-crianca.pdf>. Acesso: 21/01/2020.



A LEITURA: INSTRUMENTO AUXILIADOR NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO



NIVEA BARRETO

Graduação em Pedagogia pela Fundação Universidade do Tocantins no ano de 2009; Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF Frei Francisco de Mont'Alverne, Professor de Educação Básica I, na EE Professor Joaquim Soares Santiago.

RESUMO

Este artigo se objetiva em retratar a importância da leitura em sala de aula na formação de cidadãos letrados. Pois, apenas ser alfabetizado, ou seja, saber ler e decifrar signos, na atualidade, não satisfaz o ser humano e nem a sociedade na qual se encontra inserido. Para tanto é preciso que no decorrer do processo de alfabetização o aluno seja conduzido a ser letrado, ou seja, compreenda e entenda de forma satisfatória todo o contexto que envolve um determinado assunto. Existem várias formas de realizar uma atividade que envolve a leitura, compete ao professor buscar novas metodologias e práticas que possibilitem o despertar no aluno em ler e a ouvir o outro. Ler apenas por ler não forma um sujeito letrado, talvez um bom ouvinte, é preciso que o aluno entenda a importância de ler e compreenda o que está lendo, para que possa de maneira clara, significativa e objetiva construir valores, ideias e o seu próprio repertório de saberes.

Palavras-Chave: Leitura. Aprendizagem. Conhecimento. Professor. Aluno.

INTRODUÇÃO

Em tempos remotos a pessoa que possuía a habilidade decifrar códigos escritos, ou seja, alfabetizado era o suficiente para o seu desenvolvimento pessoal e social. Contudo, atualmente, apenas ser alfabetizado não contempla as necessidades do sujeito para a sua inserção na sociedade, que vive em um mundo globalizado, no qual a informação transcorre de forma dinâmica. Portanto para que o sujeito possa ser fazer parte desse movimento social informativo é necessário que saiba interpretar informações e assuntos que se encontram presentes em seu dia a dia, ou seja, um sujeito letrado com a capacidade realizar

inferências e questionamentos a respeito de assuntos que se referem à sociedade na qual se encontra inseridos.

De acordo com Moreira (2011, p. 184), a alfabetização e o letramento venham a ser de suma importância na formação dos cidadãos, principalmente o letramento porque não basta apenas saber a ler e escrever, por não preencher as lacunas criadas quanto ao entendimento e compreensão leitora. Ou seja, apenas decifrar os códigos escritos não proporciona ao leitor análise ou inferência crítica a respeito de um determinado assunto.

Quando se fala especificamente da alfabetização e letramento, tendo como um dos instrumentos mediadores a literatura, se abre um leque de conhecimentos vasto, pois a literatura rouba de maneira mágica e lúdica a atenção do leitor, possibilitando na formação crítica leitora, contudo, em decorrência de dificuldades encontradas nas salas de aula, por meio de metodologias sistemáticas ou apresentadas de forma desinteressante ao aluno, esse momento mágico acaba sendo despercebido ou não realizado, dificultando a aprendizagem e entendimento leitor.

O resultado esperado com este artigo é contribuir para conscientização de docentes e demais pessoas envolvidas no processo de ensino para que tenham em mente a importância do letramento e o quanto eficaz é para que o indivíduo tenha capacidade de inferir e questionar seus direitos e praticar seus deveres na sociedade atual.

Assim, esse artigo se objetiva na identificação de instrumentos auxiliares e mediadores que possam facilitar a alfabetização e o letramento do aluno por meio da leitura, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

O que leva a questionar: Como podem ser realizadas as intervenções de alfabetização e letramento por meio da leitura?

As hipóteses conduzem que a leitura é um instrumento essencial no decorrer do processo de alfabetização e letramento, pois auxilia o aluno a compreender a formação de palavras e o entendimento do que o texto traz em seu contexto. O discente chega à sala de aula com conhecimentos adquiridos no decorrer de sua convivência familiar e social, contudo esse conhecimento deve ser primeiramente, sondado, para que possa ser ampliado com novos.

Nesse contexto, este artigo se objetiva em trazer à discussão a importância da leitura em sala de aula, pois esse instrumento valioso possibilita ao aluno a confrontar os seus conhecimentos e sentimentos, e a adquirir novos, vindo assim a ser o construtor de seu saber.

Como objetivo específico, esse se centra em ser um orientador de ações e metodologias que possam facilitar o docente em seu trabalho cotidiano, na mediação e

transformação do processo de ensino-aprendizagem, auxiliando o aluno a percorrer caminhos que facilitem a sua aprendizagem.

Para tanto a metodologia utilizada foi a de pesquisa bibliográfica de documentos como: livros, artigos, monografias e etc. disponíveis ou não na *internet*, de autores como: Marcio (2015), Soares (2006), Solé (1988), entre outros que retratam o assunto de forma clara e objetiva, proporcionando uma melhor elucidação e compreensão a respeito do assunto.

A LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ao se falar de alfabetização e letramento é necessário primeiramente entender o significado de cada um. Segundo Marcio (2015, p. 9), a palavra alfabetização refere-se a um processo pelo qual um indivíduo aprende a ler e escrever e estas duas práticas são de suma importância para uma comunicação no mundo moderno. As pessoas analfabetas também se comunicam, mas não de maneira bem sucedida no amplo campo das práticas sociais.

O termo letramento se refere ao aprimoramento e desenvolvimento de técnicas e habilidades que permitem a pessoa alfabetizada realizar uma leitura e escrita com raciocínio relacionado às práticas sociais e não somente realizar as práticas de leitura e de escrita de forma mecânica, atividade que se restringe à codificação e à decodificação de estruturas linguística. (MÁRCIO, 2015 p.10)

Segundo Soares (2010, p. 15): “Alfabetização em seu sentido próprio, específico vem a significar o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Ferreira (2008, p. 109) ensina que a palavra alfabetizar significa: “ensinar ou aprender a ler e escrever com a devida compreensão do significado das palavras e do contexto”.

Como se percebe, o segundo conceito está mais associado à ideia de letramento, pois o termo é atual e muito usado no âmbito educacional, indicando que o indivíduo, além de ter habilidades e competências para a leitura e escrita, como na alfabetização, também tem um nível de compreensão e interpretação do conteúdo de textos, com capacidade para exercer sua cidadania de forma ativa e crítica. (MÁRCIO, 2015 p. 14)

Soares (2006, p. 34) vem a explicar que na língua sempre aparecem palavras novas quando fenômenos novos ocorrem, quando uma nova ideia, um novo fato, um novo objeto surge, são inventados, e então é necessário ter um nome para aquilo, porque o ser humano

não sabe viver sem nomear as coisas, pois quando não se nomeia parece que aquilo não existe.

Nesse contexto de acordo com Ferreira (2008, p. 513) letramento é: 1. Ato ou efeito de letrar (se); 2. Estado ou condição de indivíduo ou grupo capaz de utilizar-se da leitura e da escrita, ou de exercê-las como instrumentos de sua realização e de seu desenvolvimento social e cultural; 3. Capacitar ao uso social e cultural da leitura e da escrita.

Ainda segundo Soares (2006, p.35), o letramento não é só o estado de saber ler e escrever do indivíduo, mas é a capacidade que ele tem de exercer as práticas sociais de leitura e escrita da sociedade em que vive.

A autora completa:

[...] a pessoa que aprende a ler e a escrever que se torna alfabetizada e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas social de leitura e de escrita que se torna letrada, é diferente de uma pessoa que ou não sabe ler e escrever é analfabeta ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2006, p.35)

Como pode ser observado nas definições de Soares (2006) e de Ferreira (2008), o letramento possibilita o sujeito a ampliar, adquirir conhecimentos e competências diversificadas, formando leitores com condições de interpretar diversos gêneros textuais, questionando e avaliando, assim, o letramento é um agregado de continuo saberes.

Conforme Batista (s/d), um ato de grande importância para a aprendizagem do ser humano, é a leitura, além de favorecer o aprendizado de conteúdos específicos, aprimora a escrita. O contato com os livros ajuda ainda a formular e organizar uma linha de pensamento. Dessa forma, a apreciação de uma obra literária é uma aliada na hora de elaborar uma redação.

Contudo, um dos grandes desafios dos professores não se restringe apenas a ensinar a decifrar códigos, mas a desenvolver o hábito de ler. Para Batista (s/d) “o habito de ler seja por: prazer, estudar ou se informar, aprimora o vocabulário e dinamiza o raciocínio e a interpretação”.

Hábito da leitura pode também funcionar como um exercício de fixação, pois boa parte dos assuntos estudados na escola é ensinada apenas na teoria. Além disso, durante a leitura, é possível notar faces diferentes de um mesmo assunto, descobrindo um mundo novo, cheio de assuntos desconhecidos. O hábito da leitura deve ser estimulado ainda na infância para que o indivíduo aprenda desde pequeno que ler é algo importante e, acima de tudo, prazeroso. Uma leitura realizada com prazer desenvolve a imaginação, a escuta atenta e a linguagem das crianças. (BATISTA, s/d)

De acordo Solé (1988), as estratégias de leitura são ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Sua utilização permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos o que vem a possibilitar o desenvolvimento efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

Segundo Valle (2012, p.3), para aprender as estratégias, o aluno deve integrá-las a uma atividade de leitura significativa, assim, é preciso articular situações de ensino de leitura em que se garanta sua aprendizagem significativa. Quando se trata de ensinar as estratégias responsáveis pela compreensão, o aluno deve vivenciar e assistir ao que o professor faz quando ele mesmo se depara com a leitura ou com dificuldade de leitura.

Ainda na opinião da autora, é por meio do movimento entre teoria e prática em situações reais de leitura, que o professor poderá com lucidez perceber a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento, tornando-se e formando leitores autônomos e competentes. Formar leitores competentes que gostem de ler, que leiam para estudar e adquirir conhecimentos ou para obter informações para as mais diversas finalidades é formar as bases para que as pessoas continuem a aprender durante a vida toda. (VALLE, 2012 p.3)

De acordo com Solé (1998), poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos, contribui de forma decisiva para autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que se possa sentir seguro e com certas garantias em uma sociedade letrada.

A escola é lugar de compartilhar conhecimentos, pois na mesma, a criança e o adulto interagem numa relação social específica, a relação de ensino. A criança, no papel de aluno, é colocada diante da tarefa de compreender as bases dos conceitos sistematizados ou científicos; o professor é encarregado de orientá-la. É preciso aprender e ensinar a ler na escola. (VALLE, 2012, p.3)

Nesse sentido, Valle (2012 p.4), aborda que a proposta de leitura enquanto resultado de interação, parte do pressuposto de que o texto é passível de interpretações múltiplas e que é função do professor mediar às informações oriundas de uma esfera social mais ampla do aluno para possibilitar um elo com o texto.

A leitura é um processo que se movimenta entre o que se reconhece no texto e o que se expropria dele, revelando estratégias dinâmicas de produção de sentido que possibilitam as várias condições de interação entre sujeito e linguagem, deve então, ser entendida como habilidade fundante do ser humano, como prática social e como ato de coprodução do texto. (VALLE, 2012 p.4)

Para Valle (2012 p.4), o sujeito faz uma leitura textual com todo seu ser e sua bagagem sociocultural, o leitor constitui-se, identifica-se e projeta-se no texto, aproximando-se e distanciando-se das ideias que o texto sugere, mesclando às suas ideias, as saliências textuais que lhe sobressaem, o que lhe é permitido pela incompletude do texto, pelas lacunas deixadas pelo autor.

Nesse ponto, recorrendo a Cabral (1986 apud Valle, 2012, p.5) que aponta que para melhor compreender o processo de leitura devem-se considerar as etapas identificadas como: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. A decodificação resulta do reconhecimento dos símbolos escritos e da sua ligação com os significados; a compreensão ocorre quando o leitor capta do texto a temática e as ideias principais; a interpretação é a fase de utilização crítica do leitor, o momento em que faz julgamentos sobre o que lê e a retenção é o que o leitor absorve do que compreendeu ou interpretou sobre o texto.

De acordo com Valle (2012, p.6), a leitura é um processo que ocorre e se desenvolve internamente, entretanto precisa ser orientado e ensinado a fim de possibilitar que o aluno aprenda a ler de forma a ampliar os seus conhecimentos e a melhorar a sua oratória para que a aprendizagem leitora seja significativa. Contudo, para que o aluno aprenda a ler, é preciso que ele presencie o docente realizando uma leitura, e como o mesmo realiza a compreensão e interpretação do texto, em uma situação significativa e funcional.

Segundo Solé (1998), o trabalho com a leitura em sala de aula deve ser realizado em três etapas no decorrer de atividades com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura. Contudo, a autora chama a atenção para o fato de que a maior parte das atividades escolares é voltada para avaliar a compreensão da leitura dos alunos e não para o ensino de estratégias que formem o leitor competente.

Ainda, de acordo com Solé (1998), muitas crianças que são rotuladas como apresentando dificuldades de aprendizagem teriam condições de atingir níveis adequados de leitura, se fossem ensinadas a ler de forma apropriada.

Segundo a autora, constituem as estratégias de compreensão leitora para antes da leitura:

- Antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos para textuais, como título, subtítulo, do exame de imagens, de saliências gráficas, outros:
 - Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto;
 - Expectativas em função do suporte;
 - Expectativas em função da formatação do gênero;
 - Expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.

- Atividades durante a leitura:
 - Confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura;
 - Localização ou construção do tema ou da ideia principal;
 - Esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário;
 - Formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores;
 - Formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo;
 - Identificação de palavras-chave;
 - Busca de informações complementares;
 - Construção do sentido global do texto;
 - Identificação das pistas que mostram a posição do autor;
 - Relação de novas informações ao conhecimento prévio;
 - Identificação de referências a outros textos.
- Atividades para depois da leitura:
 - Construção da síntese semântica do texto;
 - Utilização do registro escrito para melhor compreensão;
 - Troca de impressões a respeito do texto lido;
 - Relação de informações para tirar conclusões;
 - Avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto;
 - Avaliação crítica do texto.

As estratégias de leitura para antes, durante e depois da leitura pretende desenvolver a prática na formação do leitor, que para alcançar esse estágio de proficiência deve dominar os processamentos básicos da leitura. (SOLÉ, 1988)

Segundo, Valle (2012, p.6), aponta que o uso das estratégias de leitura deve inicialmente ocorrer por meio de textos com narrativas curtas, tais como: parábolas, fábulas e contos, considerando que os conteúdos devam ser significativos e fazer sentido para o aluno, ou seja, voltados a sua realidade cultural e social.

Ainda conforme a autora, a intervenção leitora em sala de aula deve-se voltar para a formação de um leitor que saiba o que lê e compreende o texto, sabendo entender o que se encontra, estabelecendo relação entre o texto atual e outros lidos anteriormente, justificando e validando elementos discursivos.

Em suma, na opinião de Valle (2012) a leitura de um texto deve confirmar, rejeitar ou retificar as expectativas criadas antes da leitura, por meio de discussões a respeito dos

elementos e personagens que fazem do contexto textual, ou seja, antes de ser realizada a leitura de um conto, por exemplo, o leitor deve promover situações que possibilitem no ouvinte a despertar a curiosidade e o interesse pelo texto, pondo todo o seu conhecimento e hipóteses a prova, com base em leituras anteriores, suas experiências e valores.

Outro ponto a ser ressaltado, é o fato de que a leitura realizada pelo aluno deve ser incentivada em sala de aula, pois apenas aprender a ler não significa que se tenha pleno conhecimento a respeito do teor ou mensagem que o texto traz em seu bojo. De acordo com Pereira (2013):

Ler fluentemente não significa compreender o que se lê, é possível ler rapidamente sem entender o assunto de que trata o texto. A leitura de um texto requer conhecimento de seu propósito por parte dos alunos, já que fluência também tem a ver com a intenção da leitura: para que ler, quais estratégias poderão ser utilizadas e o que se espera ao final. Ou seja, se torna importante expor aos alunos os propósitos em cada atividade. (PEREIRA, 2013 p.2)

Ainda, conforme a autora:

Costuma-se "tomar" um texto sempre com uma intenção e esta, não necessariamente está vinculada ao gênero. Dessa forma, nem sempre se devem ler obras literárias apenas para apreciá-las. Também se pode ler para fazer um estudo sobre a época em que se passa um romance, ou para analisar o estilo empregado pelo autor, ou ainda para traçar um perfil dos personagens. Leem-se notícias com intuítos variados, além de informar. Pode-se ler para conhecer mais sobre outro país, para ampliar o conhecimento sobre um assunto específico, para estudar para uma prova etc. Essa intenção irá determinar: "Minha leitura e a compreensão que tenho do assunto abordado por aquele texto". (PEREIRA, 2013 p.2)

Como pode ser observado o aluno precisa saber ler, não apenas a decifrar signos, mas de forma que possa entender e compreender todo o contexto que envolve esse texto, ou seja, que seja capaz de questionar, de relacionar com os conhecimentos adquiridos e assim determinar se o assunto abordado no texto condiz ou não com as suas expectativas, possibilitando-o assim, a se posicionar mediante ao tema tratado.

De acordo com Antônio Gomes Batista, em “Alfabetização, leitura e ensino de Português: desafios e perspectivas curriculares”, para que o aluno leia com fluência é fundamental que: possua um amplo domínio das relações entre grafemas e fonemas na ortografia do Português; automatize o processo de identificação de palavras (...); seja capaz de realizar uma leitura expressiva, que envolve uma adequada atenção aos elementos prosódicos, como entonação, ênfase, ritmo, apreensão de unidades sintáticas. (PEREIRA, 2013 p.3)

Nessa nuance, ressalta-se que quando a leitura é realizada de forma a compartilhada ou colaborativa, na qual o docente e alunos apresentam suas expectativas e ideias a respeito do texto lido, passa a ter a intenção e finalidade de formar leitores que saibam realmente a ler e entender a mensagem que o mesmo traz, e não apenas ler por saber ler.

O professor precisa e deve criar possibilidades para que “uns se apropriem das estratégias utilizadas por outros, ampliando e aprofundando sua proficiência leitora pessoal” (PEREIRA, 2013, p. 3). Portanto a leitura precisa ser mais bem trabalhada em sala de aula, oportunizando ao aluno expor as suas impressões e conhecimentos, bem como promover o intercâmbio de ideias sobre o que foi lido.

Na opinião de Pereira:

Ainda são raros os projetos didáticos cujo produto final seja somente uma atividade de leitura. É comum vermos projetos que envolvem leitura, mas o produto é sempre uma produção escrita. E esse é outro ponto importante a ser abordado: nem toda proposta de leitura precisa envolver uma proposta de escrita. Ler por ler é também atividade da escola e ler para apresentar a outras pessoas é um grande desafio. (PEREIRA, 2013 p.4)

Infelizmente, em tempos atuais, ainda existem práticas ou metodologias que são utilizadas por professores no decorrer de uma leitura. Essas práticas não favorecem e nem despertam o interesse do aluno a respeito desse momento rico de aprendizagem, pois são desmotivadoras e desinteressantes, se tornando uma atividade chata e sem sentido para o discente. Como aponta Pereira: “Há práticas recorrentes de desenhos após a leitura - sejam de trechos que o aluno mais gostou, de personagens da história, de cenários ou do desfecho -, além de questões para serem respondidas a título de "interpretação do texto"” (2013, p.4).

Nessa nuance, Pereira (2013) apresenta algumas estratégias ou atividades que podem ser realizadas em sala de aula ou em outros espaços escolares que auxiliam na formação leitora e no letramento do aluno, tais como:

- **Sarau:** envolve a escolha dos textos e a preparação da apresentação, considerando um público externo. Pode contar com música de fundo, apresentações de vários grupos ou pessoas em horários alternados, e deve considerar um único gênero - por exemplo, sarau de poesias ou de contos;
- **A leitura dramática** (também chamada de teatro lido): é a leitura em voz alta de uma obra teatral para o público e exige interpretação por meio de expressões faciais, gestos e entonação. A leitura dramática pode contar com uma direção (como em uma peça teatral), trilha sonora, figurino e até mesmo cenário ou alguns objetos de cena. Pode também ser uma leitura sem outros recursos além das falas dos personagens, marcadas por pessoas diferentes ou diferentes vozes. Os alunos podem estar sentados ou em pé, um ao lado do outro;
- **Leitura para a gravação de um CD:** Essa atividade envolve a leitura de um conto, fábula, parlenda, lenda ou outro tipo de texto que os alunos gostariam de ler para gravar um CD e ser entregue para outra turma ou a uma instituição. Os alunos

selecionam os textos de acordo com o que desejam e julguem que os seus ouvintes gostam, assim, ensaiam a leitura e leem para a gravação, o que requer muitas idas e vindas. Gravam, ouvem, corrigem e gravam novamente, atentos ao tom de voz e às entonações dadas, podendo haver músicas de fundo ou sons de efeito; (PEREIRA, 2013 p.5)

Em complemento as propostas apresentadas por Pereira (2013), se podem acrescentar:

- **Ler para o outro:** A atividade deve ser desenvolvida de forma que um aluno escolhe o que gostaria de ler para outro discente (sendo ou não da mesma turma) e a realiza, ao final compartilha as suas ideias a respeito do assunto e ouve a do outro. Essa troca de informações auxilia, possibilita e oportuniza, aos envolvidos, a conhecer uma nova opinião a respeito do assunto, possibilitando a ampliar repertórios, bem como a desenvolver o respeito, a socialização e a interação;
- **Círculo de leitura:** Os alunos devem ser posicionados em círculo. A atividade se inicia de forma que um aluno realiza a leitura para o que se encontra logo após, e esse deverá dizer ao seguinte o que entendeu, e assim por diante até que o ultimo fale com o aluno que fez a leitura. Essa atividade possibilita despertar nos alunos a importância de estar atento quando lê ou ouve a respeito de um determinado assunto, auxiliando-o na formação de opinião a respeito de um determinado assunto ou informação, bem como a ouvir atentamente o outro.

Ressalta-se que as atividades acima descritas foram realizadas em sala de aula, com o propósito de despertar no aluno a importância de se estar atento ao ouvir, contar ou ler sobre um determinado assunto, essa condição denominada atenção é primordial para a formação de opinião e ampliação de saberes.

De modo geral, as atividades de leitura devem estar presentes em toda a escolaridade, começando com as turmas menores, com leituras diárias e conversas sobre as leituras, em que os alunos possam socializar suas interpretações e estabelecer relações com outras leituras. Com os maiores, os projetos e sequências didáticas de leitura aparecem com mais frequência, além da permanência da leitura diária feita compartilhadamente ou pelo professor. (PEREIRA, 2013 p.6)

Em suma, na opinião da autora: “Trabalhar fluência leitora na escola é o desafio proposto para ampliar a experiência dos alunos com os textos e colaborar na compreensão do que se lê, ajudando-os a interpretar e a argumentar a favor de seu ponto de vista”. (2013, p.6)

Enfim, para a formação de bons leitores letrados é necessário despertar o interesse pela leitura desde cedo, para que no futuro se tornem cidadãos capazes de inferir, questionar, transformar, construir e reconstruir: sonhos, desejos, objetivos, culturas e sociedades, e não apenas um sujeito capaz de decifrar signos e símbolos, sem saber opinar a respeito do que mais aflige a si e a sociedade na qual se encontra inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas ao longo de sua existência são as consideradas as bases formadoras de cidadãos, por serem as mais preciosas fontes transmissoras de conhecimentos e saberes. Assim, é preciso que as escolas sejam capazes de despertar no aluno o interesse em aprender algo novo que amplie os seus conhecimentos e aumente o seu repertório de saberes.

Um instrumento que auxilia esse trabalho escolar é a leitura, pois ela possibilita ao aluno a colocar em prática todo o seu conhecimento a respeito de um determinado assunto, contudo para que essa valiosa ferramenta possa ser significativa e eficiente, é preciso que o docente estabeleça novas metodologias e práticas no decorrer da realização da mesma. Pois, apenas ler para um aluno ou ensinar-lhe a ler não o torna capaz de entender e compreender toda a informação que o assunto traz em seu conteúdo.

O ato de ler para alguém ou para si, é importante na formação de opinião e ideia a respeito de algo. Ao ler a pessoa passa a adquirir novos conhecimentos e amplia os pré-existentes, formando novo saberes.

Destaca-se, que em sala de aula a leitura deva ir além das fronteiras simples do ato de ler e realizar alguns poucos questionamentos, é preciso estimular o aluno a analisar e a explorar todo o contexto que envolve o assunto ou história. Nortear o discente a buscar e a explorar os seus conhecimentos e ouvir a opinião dos outros, para que possa conferir ou ampliar suas hipóteses.

A leitura em sala de aula deve ser realizada de maneira que possa despertar no aluno a vontade de ouvir e a compartilhar esse novo conhecimento, bem como buscar novos entendimentos a respeito do assunto. Promover práticas leitoras nos alunos é despertar no mesmo o interesse pela sua cultura e sociedade, com capacidade de se projetar de forma positiva na busca de um futuro promissor para si e para os outros. Enfim, formar leitores conscientes é formar cidadãos letrados.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Rafael. **Importância da leitura.** Brasil Escola s/d. Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/ferias/a-importancia-leitura.htm>. Acesso em 20.02.2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Míni Aurélio: o dicionário da língua portuguesa.** 7. ed. rev. atual. Conforme acordo ortográfico. Curitiba: Positivo, 2008.

MARCIO, Rodrigo. **Letramento: instrumento para efetivação da cidadania..** Universidade De Brasília, Instituto de Letras - Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Ipatinga – MG. TCC publicado em: Junho/2015. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/14752/1/2015_tcc.pdf. Acesso em 19.02. 2020.

MOREIRA, M. B.. **Alfabetização: desafios e necessidades.** Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, Brasil, São Paulo, volume 1, nº. 11, pp. 184–187, Set.. 2011. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>. Acesso em 15.02.2020

PEREIRA, Valquiria. A importância da leitura em sala de aula para a fluência leitora. Artigo publicado em Nova Escola, 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/136/a-importancia-da-leitura-em-sala-de-aula-para-a-fluencia-leitora>. Acesso em 14.02.2020

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas.** Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Revista Brasileira de Educação. Jan / Fev / Mar / Abr 2004, nº25. Disponível em: <http://www.ead.unb.br/moodle2013/course/view.php?id=426>. Acesso em 15.02.2020.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

SOLE, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto alegre: Artes médicas, 1998.

VALLE, Maria de Jesus Ornelas. **A formação do leitor competente.** Artigo postado em Gestão escolar dia a dia, 2012. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_maria_jesus_ornelas_valle.pdf. Acessado em: 13.02.2020.



PSICOPEDAGIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO DAS CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA



NÍVEA CRISTINA RODRIGUES

Graduação em pedagogia (2017) pela faculdade Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), professora de educação infantil na rede municipal de São Paulo no CEI CEU Água Azul.

RESUMO

O presente trabalho tem a modesta pretensão em lançar luz acerca da Educação na primeira infância e como a psicopedagogia atua em nível educacional, no campo das intenções e conceituações, que tem um ser em desenvolvimento para participar durante os primeiros seis anos da sua vida. A este respeito, todas ações voltadas ao cuidado da criança – como devem ter uma intencionalidade que tem como norte promova seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, o propósito do presente artigo é focado em pensar de uma postura crítica da importância da psicopedagogia na educação Infantil, na mediação dos processos cognitivos para o desenvolvimento humano integral e o modo como a psicanálise pode ser favorável.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Educação; Infância; Família; Escola.

INTRODUÇÃO

A escola e a família são as duas grandes instituições de ensino que têm por princípio que as crianças se constituam como cidadãos. Por esta razão, nem a escola, por um lado nem a família por outro, podem desempenhar essa função de forma isolada e diferenciada a da outra. A escola não é o único contexto educacional, mas sim um dos contextos. A família e a mídia desempenham também um importante papel educacional nesse contexto, portanto, a escola sozinha não pode satisfazer as necessidades de formação dos cidadãos, assim sendo, a organização do sistema de ensino, deve ter a colaboração de pais e mães, como agentes primários na educação dos alunos os quais devem formar.

Ao longo da história, a família parecia ter uma função clara, era responsável por educar seus filhos, e a escola, teve a incumbência de ensinar com base em critérios pré-estabelecidos, uma série de conteúdos e conhecimentos. Ambos, com missões bem diferenciadas, eles fingiram para treinar os cidadãos de acordo com o que a sociedade daqueles tempos considerando como o perfil adequado. Ao longo dos anos, a sociedade sofreu uma série de mudanças, que afetaram consideravelmente as funções da família e da escola, e isso torna inevitável que nós nos encontremos em um momento, em que eles devem definir quais funções cada um, e que deve se sobrepor, com um vislumbre da necessidade de gerar espaços, tempos e ações a fim de articular, para que com a colaboração de ambos os agentes, seja possível responder às peculiaridades adequadas à formação dos cidadãos.

O presente trabalho destinará esforços no sentido de discutir e debater por meio do levantamento bibliográfico questões que para nós foram alvo de inquietação. A psicopedagogia nasce da necessidade em desenvolver métodos e instrumentos de referenciais teóricos para sanar defasagens no processo educacional, portanto abordamos aqui alguns pontos de relevância que acreditamos ser fundamentais a esse quesito.

Neste sentido, é importante nortear a educação da primeira infância, que hoje então, parece que não encontrou definitivamente sua direção, sua identidade assim se move de acordo com as modas de diferentes pedagogias, de diferentes propostas, sem encontrar uma maneira de se situar com uma intencionalidade definida. A este respeito investigações feitas pelo psicopedagogo em várias escolas de educação infantil mostram que não há diretrizes precisas sobre o Currículo que elas desenvolvem. O desenvolvimento das crianças depende de múltiplas condições e esclarecê-lo é uma tarefa fundamental da psicopedagogia numa contribuição significativa no que diz respeito às regularidades do desenvolvimento das crianças.

PAPEL PRIMORDIAL DA PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Psicologia Educacional é a disciplina que aplica a perspectiva psicológica e pedagógica à educação, que por sua vez, é uma ciência aplicada onde a fusão desses elementos reflete a preocupação na adaptação, promoção da equidade, resiliência e zelo ao conjunto de sujeitos necessitantes e cujo escopo é a educação, que fornece métodos, técnicas e procedimentos para alcançar um processo de ensino-aprendizagem adequado

às necessidades do aluno, procurando prevenir e corrigir dificuldades que surgem no indivíduo durante o processo de aprendizagem.

“[...] um dos aspectos mais significativos, na concepção da Educação Infantil nesses últimos anos, é o de reconhecer a criança como sujeito desde o momento de seu nascimento. Como ser único, lhe é atribuída uma identidade própria no que diz respeito à sua maneira de ser, à sua realidade e ao direito de receber uma atenção adequada a suas necessidades básicas (biológicas, cognitivas, emocionais e sociais”. (SÁNCHEZ, 2003. p. 11)

Note-se que o papel principal da psicopedagogia no campo da educação escolar é o estudo, prevenção e correção das dificuldades que podem apresentar um ou mais alunos no processo de aprendizagem, podendo ser destinado a crianças sem nenhum tipo de necessidade especial aguçada, ou mesmo a quem possui altos graus de deficiência intelectual. Dentro dos parâmetros normais sua aplicação tem fundamentos específicos, mas identificado como crianças com dificuldades de aprendizagem as técnicas podem ser diversas as brincadeiras representam elementos essenciais.

“A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro capaz.” (VYGOTSKY, 1984. p.97)

De um modo geral, o papel da psicopedagogia educacional é o estudo deste problema que enfrenta uma pessoa ao detectar e definir o seu potencial cognitivo, emocional e social para um desenvolvimento melhor e mais saudável nas atividades que realiza. Dentre os objetivos da psicopedagogia estão a entender e melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

“A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda - o problema de aprendizagem, colocado em um território pouco explorado, situado além dos limites da psicologia e da própria pedagogia – e evoluiu devido a existência de recursos, ainda que embrionários, para atender a essa demanda, constituindo-se assim, em uma prática. Como se preocupa com o problema de aprendizagem, deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem. Portanto, vemos que a psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprender, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e a preveni-las.” (BOSSA, 2011, p. 24)

Psicopedagogos educacionais desenvolvem procedimentos e métodos, também usam o conhecimento em psicologia e outras disciplinas relacionadas para estudar aprendizagem e ensino em situações cotidianas. Assim a psicopedagogia é diferente de

outros ramos da psicologia, porque seu objetivo fundamental é a compreensão e a melhoria da educação numa perspectiva equalizadora e resiliente.

“Este aspecto de trabalho psicopedagógico requer uma atitude de investigação e de intervenção, própria da abordagem clínica no tratamento das questões pedagógicas, pondo em destaque a importância do diagnóstico nessa tarefa. Do ponto de vista metodológico, a observação aparece como o instrumento principal de trabalho, complementada pelo domínio de referenciais teóricos apropriados à interpretação das situações e/ou fenômenos observados (CAVICCHIA, 1996. p.109)

A localização epistemológica encontra-se no campo da Pedagogia, que por sua vez, é uma área de educação, as tradições culturais latinas e saxônicas influenciaram o desenvolvimento da ciência aqui estudada. A existência da Psicopedagogia como uma disciplina com um campo de ação, teorias, métodos de pesquisa, problemas e técnicas que lhe são próprias diz respeito a sua história, conteúdo e pesquisa, status epistemológico no campo das Ciências da Educação, das áreas físicas onde se desenvolve.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O olhar psicopedagógico, evidencia a necessidade de intervenção educativa que envolve habilidades de ensino visando a autonomia e confiança para os sujeitos envolvidos, para que seja possível seguir criando instrumentos, tanto para o aluno em conjunto com a escola quanto para a família, visando juntos assegurar que a intervenção seja exitosa em todos os sentidos.

“A criança, naturalmente, formará as suas expectativas em torno de modelos e informações que a família lhe proporcione e iniciará a sua escolaridade com esses condicionamentos. Para que a criança tenha uma boa adaptação na escola, sentindo-se cada vez mais segura e dando um sentido às atividades que realiza, é importante que a família tenha e mostre uma certa confiança na escola, sinta tranquilidade quando deixa o seu filho, demonstre interesse e curiosidade e valorize as suas aquisições e avanço.” (BASSEDAS & COLS. 1996, p35).

A intervenção psicopedagógica na família proporciona a oportunidade de envolver a comunidade extraescolar em um espaço colaborativo, pois deixa clara a função educativa, que vai além do processo conteudista. O desenvolvimento socioemocional da criança é muito importante, ele representa o caminho da adaptação à sociedade e em família ela aprende a interagir com os outros, como uma experiência futura diante do mundo complexo e para superar as dificuldades que possam surgir. O trabalho com os pais deve ser preventivo, a fim de demonstrar as consequências de não atender às necessidades das crianças com a família, o que pode por sua vez aumentar os problemas de adaptação e possíveis comportamentos inadequados.

“Os fatores etiológicos podem ter influências ligadas aos fatores: emocionais, visuoespaciais, auditivos, motores, conceituais; as causas formais: padrões de maturação herdados ou adquiridos, fatores fisiológicos, saúde e nutrição, envolvimento físico; causas materiais: hormonais, disfunção neurológica e fisiológica, distúrbios motivacionais e emocionais, pobreza de linguagem e desconhecimento; causas originais: genes dos pais, acontecimentos perinatais, doenças e acidentes com lesões cerebrais.” (BANNATYNE, apud FONSECA, 1995, p.10).

O papel do psicopedagogo deve ser dinâmico e ajustar-se às mudanças necessárias, de acordo com as filosofias que surgem com a família e a escola por que são demandas atuais da educação sobre a inclusão, incentivar e redobrar os esforços para gerar trabalho em equipe, desse modo, tanto na educação familiar e escolar quanto na propositura em formar um modelo de intervenção aplicado de forma consistente vemos a preocupação em criar uma aprendizagem significativa para se viver em comunidade, participando ativamente, alcançando as necessidades específicas para cada uma das crianças – e famílias – que carecem da orientação do psicopedagogo para superar os obstáculos que venham surgir no caminho.

Atualmente, crianças e jovens formam um tecido urbano em horários específicos do dia. De casa para a escola, eles estão tecendo um relacionamento em que cada criança e seu contexto fornecem uma vertente de cor, textura e tensão peculiares.

“[...] o problema de aprendizagem se constitui uma espécie de código secreto, desconhecido pelo próprio sujeito. Resultante da articulação de toda a história de relações do sujeito, em uma dada circunstância, se constitui em um sintoma. O problema de aprendizagem funciona como uma mensagem simbólica que o paciente traz como um texto subjetivo, o qual, se tomado em seu sentido literal, encobre a sua verdadeira função.” (BOSSA, 2011. p. 172)

Casa e escola, dois microssistemas relacionados para o desenvolvimento da criança que os liga. Pais, professores e uma criança como o centro de dois sistemas de formação de identidade. Uma pedagogia eficaz exige que pais e professores sejam referências nutritivas e parceiros ativos na vida dessa criança – estudante. Educar crianças não significa que os pais abandonem direitos e deveres inalienáveis, mas delegar certos aspectos de sua educação na escola.

Os pais não devem ser um público externo à escola porque não integram a sua equipe gestora, não definem a ideologia ou projeto educacional, as regras ou critérios de avaliação, mas, devem ser chamados a colaborar na realização do Projeto Político Pedagógico institucional, estabelecido para normatizar nas relações na escola ao qual eles aderem. Muitas vezes acontece que a escola está relacionada com os pais para as dificuldades que os alunos podem manifestar no campo cognitivo, social, emocional ou comportamental. Tendo em conta estes sinais negativos é natural para os pais a assumir

uma postura defensiva crítica a sentir-se acusado, desvalorizado e os aparatos institucionais.

DESAFIOS DA PSICOPEDAGOGIA: INTERAÇÃO E RECONHECIMENTO

Assim dispostos, geram uma percepção negativa no cunho educacional, não conseguem assumi-lo como seu principal auxiliar na educação de seus filhos e tendem a desqualificar o corpo docente. A desvalorização mútua e a atribuição cruzada de culpa os desacreditam diante dos olhos da criança. Família e escola tornam-se incomunicáveis e se desligam. O resultado nos dá pais desprendidos, professores indiferentes e menores sem referências significativas. O filho/aluno transita em ambos os mundos e precisa deles relacionados, mas sem ser sufocado ou puxado entre eles.

“[...] Para a escola, os alunos são apenas transeuntes psicopedagógicos. Passam por um período pedagógico e, com certeza, um dia vão embora. Mas, família não se escolhe e não há como mudar de sangue. As escolas mudam, mas os pais são eternos [...]”. (TIBA 2002. p,181)

Entrar em famílias e escolas ainda continua sendo um desafio. A escola é hoje aquela que pode instalar uma nova cultura onde a abertura ao diálogo, a clareza na comunicação, a coerência da comunidade que educa e o respeito mútuo pela delegação de pais na escola, é uma base que sustenta sua pedagogia. A primeira condição para a entrega dos pais aos professores pode ser realizada com sucesso educativo é a recuperação da confiança mútua hoje desgastada.

Uma boa interação entre a escola e a família oferece à criança uma imagem de reaproximação e relacionamento entre as pessoas que cuidam de seus cuidados e dá ao ambiente escolar um caráter de familiaridade e segurança. A família e a escola devem atuar em uníssono para atender às necessidades expressas e manifestadas pela criança e, gradualmente, introduzir e promover o desenvolvimento da aquisição de hábitos em direção à autonomia pessoal progressista.

A educação deve garantir um conjunto de experiências que possam apoiar e complementam as experiências familiares, não abstendo ou substituindo a ação de receber na família, a fim de atingir o pleno desenvolvimento da criança as habilidades. As metas que estabelecemos como psicopedagogos da educação, estão na esfera de incentivar e manter uma atmosfera calorosa e acolhedora, de confiança e respeito, para envolver os pais de modo que parte da comunidade escolar possa compartilhar

informações e experiências para ajudar uns aos outros em possíveis projetos de Intervenção.

“O processo de construção de um relacionamento não acontece de forma mágica. A observância de alguns princípios norteadores é fundamental nessa construção como, por exemplo, reconhecer que todas as pessoas são merecedoras da confiança, da amizade e do respeito dos autores.” (TISATTO e SIMADON, 2002. p, 42).

A educação de crianças nesse sentido, é uma tarefa compartilhada entre pais e professores com o objetivo de aperfeiçoar as potencialidades educativas e psicossociais nas crianças. Os relacionamentos devem ser cordiais e amigáveis, a fim de chegar a um acordo sobre objetivos, critérios de educação ao lidar com as crianças, para que eles desfrutem de sua infância e construam uma personalidade equilibrada. Em suma, a colaboração estabelecida entre a família e a escola deve tender a converter esses dois contextos em comunidades de práticas educacionais compartilhadas. Um bom relacionamento entre pais e professores proporcionará o processo do ensino e da aprendizagem à criança. Por isso, esse relacionamento deve ser pautado na cordialidade e ser também amigável, gerando um bom clima de confiança entre ambos. Graças a isso, sentimentos de segurança e motivação para a aprendizagem são gerados nas crianças, uma vez que estão cientes da preocupação e do trabalho educativo realizado por seus pais e professores.

FREUD E A EDUCAÇÃO: BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PSICOPEDAGOGIA

Pronunciar "Sigmund Freud" dentro do campo educacional, muitas vezes faz com que seja associado apenas como o criador de uma técnica de tratamento científico, sem que essa associação inclua a teoria que a sustenta. A maravilhosa herança que recebemos de Freud é muito mais do que um método científico. Freud descobriu a existência do inconsciente, e tal é a transcendência que esta descoberta acarreta em si mesma, o que grande parte da humanidade reagiu com profunda rejeição diante da possibilidade de conhecer a imensidão de seu significado. Talvez, uma das causas dessa reação seja encontrada tomando como premissa universal que os seres humanos geralmente praticam ou subestimam o poder da negação. Ao introduzir Sigmund Freud a variável do inconsciente, surgiu a defesa do pluralismo, a valorização das subjetividades, a importância da avaliação subjetiva e a desqualificação do Behaviorismo.

“Quando Freud abandonou as perguntas no trabalho terapêutico com os pacientes e os deixou dar livre curso as suas ideias, observou que, muitas

vezes, eles ficavam embaraçados, envergonhados com algumas ideias ou imagens que lhes ocorriam. A esta força psíquica que se opunha a tornar consciente, a revelar um pensamento, Freud denominou resistência. E chamou de repressão o processo psíquico que visa encobrir, fazer desaparecer da consciência, uma ideia ou representação insuportável e dolorosa que está na origem do sintoma. Estes conteúdos psíquicos “localizam-se” no inconsciente” (BOCK, 2002, p. 73).

Psicanálise, posicionando o sujeito como quem compreende seu comportamento através da historicidade, sexo e criatividade do pensamento, que não se ajusta sistematicamente ao conceito tradicional de behaviorismo de estímulo e resposta. Por sua vez, a doutrina evolucionária fez do homem uma parte da natureza, um animal que evoluiu na escala natural e de acordo com essas abordagens, o homem tornou-se objeto de estudo científico, uma vez que se concluiu que a mente pode ser estudada cientificamente e medida qualitativamente.

Para Freud, a infância aparece como um período dominante na formação da personalidade e sua influência é decisiva na reflexão educacional do século XX. Poucos autores contemporâneos abordaram o problema educacional sem referir-se direta ou indiretamente à teoria psicanalítica, sem, portanto, ter procurado projetar uma pedagogia psicanalítica. Não se trata de pensar sobre educação a partir da psicanálise. O que é necessário e frutífero é pensar em educação com psicanálise.

Os pedagogos em favor da não diretividade que propõem a disciplina como autonomia, tomam Freud como aquele que denuncia a educação como processo repressivo, gerando neurose. O pensamento de Freud sobre a educação e a adaptação da criança à realidade natural e social atesta uma unidade, continuidade e firmeza inquestionáveis. Essa coerência deve-se ao fato de que a psicanálise fornece uma visão global da existência, da qual a infância é o momento fundacional. Ao mesmo tempo, seu pensamento sobre a educação baseia-se em dois aspectos: o biológico e o histórico.

A biologia permitiu que Freud entendesse a imaturidade da criança recém-nascida, que precisa – ao contrário de outras espécies de animais – uma proteção e, portanto, uma influência mais longa dos adultos (não apenas nascida nua e incapaz de se alimentar, mas também esse estado dura muito tempo). A história individual das crianças é marcada pela ação de adultos e essas marcas subsistem e são indelévels ao longo da vida. No desenvolvimento da infância, há os distúrbios do adulto e os filhos muitas vezes aparecem em dificuldades, produto da ação dos pais ou educadores. Por outro lado, Freud percebeu a implicação da cultura, isto é, a condição do homem como ser cultural.

“Uma reflexão mais apurada nos diz que o sentimento do ego do adulto não pode ter sido o mesmo desde o início. Deve ter passado por um processo de desenvolvimento[...] Uma criança recém-nascida ainda não

distingue seu ego do mundo externo como fonte das sensações que fluem sobre ela. Aprende gradativamente a fazê-lo, reagindo a diversos estímulos” (FREUD, 1978, p. 133).

Natureza está em toda parte, o fator biológico e instinto, mas, o homem se torna homem, porque esse instinto é submetido à disciplina da cultura, pois deve o homem suportar e ser capaz de adquirir e produzi-la. As normas sociais e culturais fraturam a ordem natural e definem o lugar da educação, que por si só tende a disciplinar a natureza instintiva sem suprimi-la. Freud considera a educação a ferramenta fundamental através da qual o homem conseguiu desenvolver a ciência, a tecnologia e as artes; sendo a educação que possibilitou uma imagem coerente e precisa do universo. Do ponto de vista moral, a escola prepara o sujeito para renunciar aos desejos infantis; ensina a trocar um desejo ilusório por uma realização realista e educa para apoiar certas frustrações necessárias à vida em comum. Do ponto de vista do conhecimento – da aquisição do conhecimento – a educação possibilita ao homem passar do estado de servidão para o de liberdade.

ESCOLA INCLUSIVA E COLABORAÇÃO EDUCACIONAL

Obviamente, é necessário certo grau de coerência entre o modo de entender como a comunicação e a linguagem nos seres humanos, assim como o esquema sobre como organizar o seu ensino no contexto das interações que ocorrem em atividades diárias e rotinas adquiridas tanto a escola como a casa. Os modelos explicativos próximos às teses sócio-interacionistas terão que ser encenados em situações educacionais tão naturais e interativas quanto possível, fato que nos leva a escolas inclusivas. Estas se caracterizam pelo fato de todos os alunos terem as oportunidades de aprendizagem e apoios educativos necessários às suas necessidades individuais, ao mesmo tempo em que promovem interações em sala de aula, criação de grupos sociais e estruturas de aprendizagem cooperativa.

“Vygotsky considera a aprendizagem e o desenvolvimento processos que caminham juntos desde o primeiro dia da vida da criança e que o primeiro o aprendizado impulsiona o segundo o desenvolvimento. Ou seja, tudo aquilo que a criança aprende com o adulto ou com outra criança mais velha vai sendo elaborado por ela, vai se incorporando a ela, transformando seus modos de agir e pensar” (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 63).

Precisamente o oposto das abordagens que vieram a defender das escolas tradicionais que permaneceram ambientes homogêneos e trabalho fora da sala de aula, e na qual os serviços de apoio só afetam os alunos classificados sob o rótulo de necessidades educativas especiais. Portanto, um modelo de trabalho inclusivo implica uma mudança

essencial no modo de compreender e organizar as escolas, seus currículos e suportes e a maneira de conceber as relações entre os profissionais. Transferindo esses princípios para práticas educacionais em face de dificuldades de linguagem, o desafio estaria no desenvolvimento em realizar uma avaliação naturalista, qualitativa e dinâmica que substitua exclusivamente procedimentos quantitativos e padronizados, o enfoque na intervenção nas interações professor-aluno e nas adaptações do currículo que abranjam outras ações sob a exclusiva iniciativa do adulto e de caráter segregacionista.

Elevar as situações individuais para coletivo em que recorrem as estratégias como a organização completa dos contextos de ensino e técnicas de aprendizagem, atuação interativa e sistemas que facilitam de forma direta e indireta, objetivos incorporando intervenção na linguagem em rotinas e roteiros, o ensino incidental da linguagem, entre muitos outros recursos naturalísticos. Essas dimensões podem ser abordadas a partir da análise de três processos básicos: colaboração educacional, avaliação e intervenção.

A COLABORAÇÃO EDUCACIONAL ENTRE PROFISSIONAIS

Uma das chaves organizacionais da escola tradicional tem sido a excessiva fragmentação e especialização do trabalho entre os diferentes profissionais. As abordagens das escolas inclusivas são orientadas, por outro lado, para modelos de organização ad hoc - as escolas como instituições que aprendem -, nas quais práticas colaborativas e desenvolvimento profissional são encorajadas - o currículo como práxis. Portanto, a inclusão pretende ter consequências positivas para professores e especialistas (psicopedagogos, fonoaudiólogos, etc.).

A colaboração em equipe é definida pela interação entre profissionais, na qual eles têm que assumir novos papéis e, portanto, o aprendizado de novas habilidades interpessoais e profissionais. De fato, todos os membros da equipe conversam, discutem e buscam soluções para os problemas. As informações agora circulam em muitas direções, de um membro para o outro, enquanto a direção e os papéis estão mudando de acordo com as necessidades de cada situação (ao contrário do que acontece nos conselhos de especialistas). Da mesma forma, os membros de uma equipe interativa são os proprietários de suas intenções e resoluções como resultado de seus esforços colaborativos, usando a solução de problemas como a ferramenta básica de seu trabalho.

“Para que os professores ressignifiquem a sua prática é preciso que a teorizem. E este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais, quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, auto-reflexão, pensamento crítico e

criativo, via educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida.” (RAUSCH e SCHLINDWEIN, 2001, p. 121).

Do mesmo modo, a colaboração supõe um passo da individualidade para a coletividade, facilitando aos profissionais a colocação em prática de um verdadeiro processo de resolução de problemas e de conflitos de maneira construtiva. Esta interdependência e reciprocidade profissional estimula um rico ambiente de aprendizagem para todos os alunos.

Finalmente, a mudança em direção à colaboração de estratégias de trabalho deve ser considerada como um processo progressivo e complexo, especialmente se essa forma de inovação educacional não for superada por hábitos e práticas fortemente enraizadas nas escolas. De fato, seria uma questão de subir passo a passo através dos diferentes estágios e níveis de colaboração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação infantil constitui um nível educacional fundamental para o pleno desenvolvimento humano, pois nesta fase da vida se estrutura nas bases e nas aquisições cognitivas que acontecem nos meios mais importantes. No entanto, a relevância deste nível para uma grande maioria ainda é um espaço para o cuidado e a custódia das crianças menos de seis anos. A prática educativa para a população infantil deve basear-se nos avanços em Psicopedagogia. O progresso no que diz respeito às possibilidades cognitivas do ser humano, a uma educação pré-escolar que respeite as necessidades das crianças e a imensa capacidade das mesmas em desenvolver o pensamento. É nesses primeiros anos de vida, quando há maior possibilidade para desenvolver múltiplas inteligências.

Continua hoje com uma rotina, prática pedagógica repetitiva e cheia de estereótipos, aonde a ação das crianças, em alguns casos, não vai além de cortar, colar, desenhar, pintar, entre outros. É imperativo passar de ação para reflexão, na qual as crianças usam suas habilidades cognitivo-sensoriais para desenvolver o seu pensamento e consequentemente ocorrer desenvolvimento e a aprendizagem. A importância do meio ambiente é reforçada neste referencial reforçando cada vez mais a ideia de que seres humanos podem se tornar, sem perder de vista o componente genético, que a experiência, aprendizado e contexto permitem que sejam, particularmente nos primeiros anos de vida. O fato de considerar as capacidades do cérebro com uma grande maleabilidade para

modificar, corrigir, regenerar ou estagnar, dependendo da intervenção de estímulos ambientais, oferece a possibilidade de pensar em uma Educação Inicial baseada na mediação dos processos estimulação cognitiva e integral do desenvolvimento intelectual, físico, moral, social, linguagem, emocional, sexual e motora.

Em harmonia com essas abordagens, a mediação é considerada e os estímulos abrangentes devem dar à criança a oportunidade de realizar representações mentais, porque este processo é uma das conquistas mais importantes da inteligência humana e você tem que estimular a criança foco dos esforços – com frequência – para tanto, você poderá pensar ativamente, o que envolve tanto o mental como o físico, bem como o emocional, porque quando a criança pensa desta maneira, ativa suas funções cognitivas, mas também colocam nos trabalhos todas as suas potencialidades e inteligências.

É imperativo esclarecer o que a mediação e o estímulo para as crianças em idade escolar – educação infantil – na primeira infância devem ter na família no papel principal, isso pode trazer contribuições insubstituíveis para o desenvolvimento da criança, onde a nuance fundamental é dada pelas relações emocionais que são estabelecidas entre elas. No entanto, existem muitas situações familiares que tornam impossível o desenvolvimento ideal e desejado das crianças dentro da família, por isso é necessário que as crianças procurem instituições. Educação Inicial, e eles devem agir em estreita colaboração com a família. Os ensaios e ações formuladas no ambiente familiar, não devem criar dicotomias, ou marcar uma distância excessiva em relação a parâmetros educacionais. Portanto, as instituições educacionais devem ser promotoras de uma educação que insira a familiar e a comunidade que ajude pais e representantes a favorecer o desenvolvimento integral de filhos/alunos.

Ela evidência atualmente o que a promoção do desenvolvimento, quando apresenta, é feita sobre a base de fraquezas e não de capacidades. Este aspecto é fundamental nos processos de mediação e estímulos, tradicionalmente, as deficiências são estimuladas e não as forças. Essa postura para favorecer ambas as potencialidades como as fraquezas, obedecem neste processo, a criança que pode vir a ser ajudada a construir uma auto-estima adequada e ofereça maior segurança em seu ambiente. Também ajuda o professor para identificar as crianças que podem servir como mediadores ou sujeitos de maior competência cognitiva que favorecem outros colegas na construção de aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- BASSEDAS, Eulália. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. São Paulo: Artmed, 1996.
- BOCK, A. M. B. A Psicanálise. In: BOCK, A. M. B. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologias**. São Paulo: Saraiva, 2002, p.70-83.
- BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. **Psicopedagogia na instituição educativa: a creche e a pré-escola**. In: SISTO, Fermino Fernandes; et al. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.
- FONSECA, V. da. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.
- FONTANA, Roseli. CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- RAUSC, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. **As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais**. Contrapontos, Itajaí, v. 1, n. 2, p. 109-23, 2001.
- TIBA, Içami. **Quem ama, educa**. 2ª ed. São Paulo: Gente, 2002.
- TISSATO, Maria Lúcia; SIMADON, Siloé Salete. **Educação e afeto: importância das relações interpessoais na orientação pedagógica**. Revista do Professor. Porto Alegre. v.18. n.69. jan./mar. 2002.
- SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A Psicomotricidade na Educação Infantil: uma prática preventiva e educativa**. Pilar Arnaiz Sánchez, Marta Rabadán Martínez e Iolanda vives Peñalver; tradução Inajara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. et alii. (1988). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo (Brasil): Ícone.



FORMAÇÃO CONTINUADA E CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR



PATRÍCIA CRISTIANE FOLINI NORONHA

Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo (1993); Pedagoga pela Universidade Luterana do Brasil; Especialista em Mediação em Leitura pela UNESP – UAB (2017); Mestre em Pedagogia pela UDE – Montevideu (2019); Professora de Português do Ensino Fundamental e Médio das redes pública e privada da cidade de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo contribuir de forma reflexiva sobre a necessidade de formação continuada dos professores, necessidade esta que ocorre para que ele atenda às exigências no aprimoramento de suas práticas, saberes pedagógicos e construção da sua identidade. Pretende-se também contribuir para uma melhor compreensão sobre o que os professores podem fazer para enfrentar os atuais desafios da profissão, a partir da pesquisa universitária e prática reflexiva. Os conteúdos dos capítulos perpassam as exigências atuais na formação docente, profissionalização e identidade do professor, preparo dialogante, crítico e sensibilizador e pesquisa como procedimento. Diante disso, faz-se necessário que a formação continuada proporcione aos professores novos conhecimentos e novas práticas e gere atitudes incentivadoras, atualização permanente e busca por aperfeiçoamento, formação e atualização profissional, como deve ocorrer de forma constante em todas as profissões. Nessa perspectiva, professores depararam-se com a necessidade de uma formação continuada buscando aprimorar suas práticas, ações e saberes pedagógicos.

Palavras-chave: Formação Continuada; Identidade; Prática Reflexiva; Pesquisa; Saberes Pedagógicos; Mediação.

INTRODUÇÃO

Pensar em formação continuada de professores na atualidade é pensarmos numa capacitação docente formadora de profissionais competentes, participativos e críticos,

inseridos na comunidade universitária como agentes responsáveis por mudanças e que buscam flexibilidade, transformações de contextos sociais e inovações.

Diante disso, faz-se necessário que a formação continuada proporcione aos professores novos conhecimentos e novas práticas, gerando atitudes incentivadoras e uma atualização permanente.

O aperfeiçoamento, a formação e a atualização profissional é uma busca constante em todas as profissões. Nessa perspectiva, professores deparam-se com a necessidade de uma formação continuada buscando aprimorar suas práticas, ações e saberes pedagógicos.

É essencial que o professor tenha conhecimentos teóricos que o subsidiarão para a aquisição de uma visão crítica da sociedade, porém é de suma importância o investimento no processo de formação continuada a fim de uma maior ampliação de seu universo de conhecimento, acompanhando assim as mudanças sociais, políticas, tecnológicas e econômicas de uma sociedade globalizada.

EXIGÊNCIAS ATUAIS DA PROFISSÃO DOCENTE

Segundo aponta Schon (1992, p. 2), a formação continuada do docente. na atualidade, deve ocorrer mediante cursos, seminários, disciplinas de pós-graduação lato sensu, palestras, estágios, workshops, pesquisas, atuação profissional de campo, conhecimento científico do significado e importância do processo ensino-aprendizagem.

Para Nóvoa (1992, p. 2), atualmente exige-se do professor que seu trabalho abranja as funções pedagógicas, sociais e políticas, além dos conhecimentos específicos de sua área, pois sua profissão vai para além da transmissão de conhecimentos aos alunos.

Muito se diz que o professor abraça e siga a linha de uma educação para o futuro, estando alicerçado pelo entendimento de conhecimentos pertinentes, contextualizados, multidimensionais, interdependentes, interativos e globalizados. Segundo o autor, faz-se necessário que a condição humana, física, biológica, psicológica, cultural, social e histórica, assim como a compreensão mútua constituam os indicativos para a educação do futuro que todo o professor na atualidade deve considerar. Cunha (1990) afirma que, com o processo de globalização que se acentuou de forma perceptível, exige-se excelência no chamado desempenho docente. Por isso o professor deve tornar-se um profissional competente, inserido na sociedade e no mercado de trabalho com alto nível de

escolarização, com excelente qualidade no seu trabalho e com bom uso das tecnologias de informação na docência.

O autor ressalta também o comprometimento e produção do trabalho docente, não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas, dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para resolução de problemas. Ou seja, que seja

(...) um profissional docente que domine o trato da matéria do ensino, a integre ao contexto curricular e histórico social, utilize formas de ensinar variadas, que domine a linguagem corporal, gestual e que busque a participação do aluno.” (CUNHA, 1990, pag.33).

Marcelo (1992) coloca que, ao longo da carreira, o professor vai se formando e se (trans) formando, devido às demandas da vida e da profissão, sendo sujeito ativo e ator permanente de sua própria história, formação e vida acadêmica.

Pérez Gomez, (1990), Moll, (1996) e Bolzan, (2001, 2002, 2002) refletem a ideia de que se perfaz a necessidade do professor de ensino superior através de duas vias: a orientação pedagógica compreendida como um conjunto de formas de intervenções didáticas desenvolvidas e avaliadas pelos mesmos em suas práticas cotidianas e a partir de seus conhecimentos sobre a disciplina a ser desenvolvida e a forma de ensiná-la através de uma apropriação da sua função de mediador e organizador das situações de ensino.

No entanto, não é somente o professor de nível superior que deve cuidar dessas vias. Em qualquer área de atuação o conhecimento profissional representa um conjunto de saberes que habilita o profissional para o exercício de sua profissão. Esse conhecimento constrói-se na formação na prática diária de sua função. Como cita Freire, “quem forma se forma e reforma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. (FREIRE, 1996, p. 67).

Masetto (2003) enfatiza que a formação profissional é um processo que exige do professor um olhar crítico sobre suas representações pessoais, concepções e crenças sobre a educação, bem como sobre a instituição de ensino, as problemáticas sociais que se manifestam nas instituições de ensino e nas formas de ensinar e aprender. Por isso estas vêm se desenvolvendo em direção a uma postura ativa e comprometida com essa realidade.

Isaia (2003) pontua que a docência deve articular processos reflexivos e práticas efetivas em permanente movimento construtivo na carreira docente. Tais processos surgem das vivências, apresentando componentes explícitos e implícitos, bem como saberes que sejam advindos somente do senso comum e do conhecimento sistematicamente elaborado.

O sentido de todos eles é atravessado por expectativas, sentimentos e apreciações que acompanham o professor retrospectivamente e prospectivamente, indo além da

dimensão técnica, mas perpassando também por relações e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético.

Atualmente, vários caminhos vêm sendo experimentados após constatação e reconhecimento da importância do desenvolvimento profissional da profissão docente, tanto para os educadores que atuam nas universidades como para aqueles que estão na educação básica.

Houve a inclusão da disciplina “Metodologia do Ensino Superior” na formação universitária, oportunizando uma reflexão sistemática sobre as práticas em sala de aula, o papel docente, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo avaliatório, o curso e a realidade social sobre a qual atuam. Também as diversas capacitações profissionais para todas as modalidades de ensino auxiliam nesse crescimento profissional, bem como as muitas matérias que fazem parte das licenciaturas em todo o país.

Estudos acadêmicos mostram que ações mais efetivas para a formação docente ocorrem em processos de capacitação de professores e formação continuada que contemplam diversos elementos, entrelaçando vários saberes da docência: os saberes da experiência, os saberes da matéria do conhecimento específico e os saberes pedagógicos na busca da construção da identidade profissional vista como processo de construção da profissão contextualizada e historicamente situada.

Pimenta (1999) destaca que a docência é uma profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e aluno no confronto e na conquista do conhecimento. Para desenvolvê-la, portanto, é fundamental iniciar pelo conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, bem como a consideração da realidade institucional, procedendo a um diagnóstico dos problemas presentes na realidade em questão, considerando as falas do coletivo e o levantamento dos problemas reais. Assim, já se inicia o processo de capacitação e formação continuada com a clareza sobre qual é o ponto de partida e o ponto de chegada, pois todo processo formativo tem por objetivo a elaboração de propostas e encaminhamentos.

A autora reporta-se também ao aspecto da abrangência, pois através de uma proposta coletiva e institucional, assumida pelo grupo docente, há maiores possibilidades de se produzir mudanças significativas.

Sistematicamente, nos processos de profissionalização continuada e de construção de identidade do docente do ensino destacam-se os aspectos: o professor como pessoa e a pessoa do professor como profissional, o aluno como sujeito do processo cognitivo, os

processos cognitivos compartilhados entre os diferentes sujeitos, determinantes do processo educativo, o projeto político-pedagógico institucional, a teoria didática, a interdisciplinaridade, a metodologia e a avaliação. “Os processos de profissionalização continuada bem sucedida assentam-se em três vertentes: o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional”. (NÓVOA, 1992, p.52)

Guimarães (2001, p. 38) descreve que tornar-se um professor “profissional” requer necessariamente maior qualificação, reconhecendo na profissão docente suas especificidades epistemológicas e sua dimensão ética, e afirma que “a constituição da profissão docente precisa centrar-se no que efetivamente pode constituir-na na sua singularidade e não apenas na comparação com outras profissões”. (GUIMARÃES, 2001, p. 37)

O objeto da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional. Portanto, os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão.

Segundo Romanowski (2008, p. 139), a formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, afirma que a formação docente continuada, que perpassa desde a escolarização básica, ensino médio e superior, deve preparar e instrumentalizar o professor para agir na prática social, atuar no mercado de trabalho e agir ao longo da carreira educativa, através da reflexão constante sobre a prática, continuidade de estudos em cursos, programas e projetos.

Tardif (2010, p.11) aponta a questão dos saberes do professor. Estes são associados à identidade profissional e estão relacionados ao seu contexto de trabalho, experiência de vida, relações com alunos e outros atores escolares. Para ele, estes saberes também são sociais, pois são compartilhados por um grupo de professores que possuem uma formação em comum, estando sujeitos a condicionamentos e recursos como programas, matérias e normas institucionais.

Tardif (2010, p 54) também elenca e define os saberes profissionais como um conjunto de saberes efetivamente mobilizado pelos profissionais em seu cotidiano, classificando-os em: (a) saberes da formação profissional, transmitidos nos cursos de formação de professores; (b) saberes disciplinares, correspondentes aos diferentes campos do conhecimento; (c) saberes curriculares, apresentados na forma de programas escolares com seus objetivos, conteúdos e métodos; (d) saberes da experiência, validados pela própria prática.

O trabalho docente é definido por esse autor como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, é uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto”

de trabalho, que é justamente outro ser humano. Por isso pode ser designado como interativo.

UMA FORMAÇÃO QUE DIALOGA, QUE CRITICA E QUE SENSIBILIZA

O conceito de prática reflexiva surge como uma maneira possível para que os educadores interroguem suas ações quanto ao processo ensino-aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

O professor é um profissional cuja atividade implica um conjunto de atos que envolvem seres humanos. A responsabilidade disso condiz com o fato de que voltar-se à própria atividade docente e refletir sobre ela vem se tornando um exercício cada vez mais constante e valorizado entre educadores.

Schon (1997) e Zabala (1994) reconhecem e postulam a necessidade de investigação sobre a prática numa perspectiva teórico-reflexiva e sobre o próprio docente, a pessoa e o profissional, seu pensamento e sua experiência, projetos valores e ideias. Além disso, Schon (1992) analisa o pensamento prático reflexivo acionado ao enfrentamento da complexidade de uma situação problemática. Conhecimento na reflexão na ação e reflexão sobre a ação constituem esse pensamento prático e conferem valor a diferentes momentos da ação docente.

Pèrez (1995) ressalta a produção teórica dos educadores reflexivos dando destaque a uma epistemologia da prática, na qual se fundamenta a reflexão sobre a ação, conduzindo a uma mudança tanto na conceptualização teórica da formação docente como no próprio processo de desenvolvimento profissional.

O professor como sujeito reflexivo que é, debruça-se sobre o conteúdo da própria experiência, examina-se, relaciona-a com outras e analisa à luz de experiências de outros e das suas próprias. (DEWEY, 1993, pág.11)

Dewey (1993, p. 25) aponta a necessidade de sensibilidade para identificar problemas de discernimento para percebê-los e de originalidade para liberar-se de formas convencionais e experimentar novas respostas, alternativas. Por isso, a reflexão atua ao mesmo tempo como recurso de desenvolvimento do pensamento e como recurso da ação: o professor identifica situações singulares, processa informações sobre elas, elabora um diagnóstico e toma decisões sobre as intervenções pedagógicas necessárias na prática.

O autor aponta três requisitos atitudinais que são necessários ao professor numa perspectiva reflexiva: a) Abertura de espírito, caracterizada pela receptividade variada fontes e pontos de vista admitindo a possibilidade de erros e modificações; b)

Responsabilidade, pontuada na consideração de tomada de decisão de suas consequências e repercussões numa dimensão ética; c) Entusiasmo, arraigando pelo dinamismo que alavanca predispondo romper a acomodação auxiliando o professor reflexivo a fundamentar criativamente e de forma inovadora.

É preciso que a reflexão seja ponto de partida para novos questionamentos, experimentações e intervenções pedagógicas que definem o professor como um investigador. Pensar em uma docência universitária reflexiva remete à análise na preparação e na formação profissional dialogante com a realidade, com o conhecimento, suas competências, a pesquisa, ação docente e relações nos processos de ensinar e aprender.

Alarcão (2007, p. 41) descreve que a atuação do professor reflexivo é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte. Essa atuação está baseada na consciência da capacidade de pensamento e reflexivo que o caracterizará como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores, atuantes de forma inteligente, situada e flexível.

Reflexão é uma organização que continuamente se pensa a si, na sua missão social e na sua organização, confrontando-se com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo". (ALARCÃO, 2003, p.83)

Masetto, (20023) destaca o sentido de que a reflexão sobre a prática docente faz com que o professor consiga desenvolver seu papel de educador e formador das mais variadas opiniões, conscientizando os cursistas para a construção dos seus conhecimentos e de seus direitos e obrigações como cidadãos.

Freire (1996) salienta que uma prática reflexiva e crítica decorre de amplos saberes, pois a construção de uma identidade profissional demanda adaptação de saberes teóricos e metodológicos. Esse olhar crítico perante a sua prática contribui para que o professor comprometido ofereça uma boa formação ao seu aluno, recusando-se a ofertar somente o chamado “ensino bancário”, exigindo da instituição da qual faz parte ações diferenciadas para garantir uma formação de qualidade que proporcione condições para que o discente esteja preparado para o mundo, incluindo o mundo do trabalho e não apenas uma formação para o mercado de trabalho.

Quando se aborda o tema reflexão de professores, é necessário citarmos a dialética intrapessoal quase efetiva no docente consciente de sua atuação e responsabilidade de formador. É necessário ter firme propósito de transformar-se, aperfeiçoar-se, instaurando ações autoformativas.

A PESQUISA COMO MEDIAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Pensar em pesquisa no ensino superior justifica-se pela necessidade de uma educação que contemple a articulação entre teoria e prática voltadas para construção e reconstrução de conhecimentos, indo além da instrução por mero repasse de conteúdos. Vivemos numa era tecnológica, virtual e dinâmica, na qual informações são processadas velozmente e modificadas a cada instante em função da veiculação instantânea das novas descobertas científicas.

Neste contexto, cabe à instituição formar profissionais com condições para atuarem em uma sociedade cada vez mais complexa, visto que a educação pela pesquisa torna-se um meio de promoção do sujeito, proporcionando aprendizados que possibilitem e desenvolvam a autonomia intelectual, consciência crítica e capacidade de questionamento e intervenção da sua realidade.

Demo (2003, p. 2) destaca que educar pela pesquisa tem como condição que o profissional da educação seja pesquisador, manejando a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha numa atitude cotidiana. “Não se busca um profissional da pesquisa, mas sim um profissional da educação pela pesquisa.” (DEMO, 2003).

Nóvoa (1997) considera que a sociedade moderna exige uma reconceitualização do conhecimento do professor, já que essa mesma sociedade recontextualiza a formação do professor, subsidiando ferramentas para estudos investigativos. Para ambos, sem a pesquisa, o trabalho docente fica seriamente comprometido, haja vista que é através da pesquisa que se encontra o caminho promissor para criação de uma nova postura no desafio pela busca, pelo conhecimento.

A relevância do papel do professor na pesquisa sobre o fazer docente inclui dar-lhe vez e voz e reflexão sobre sua prática. Vale lembrar também que a coletividade docente é uma aliada importante no âmbito da pesquisa, onde de forma conjunta e organizada, professores estabelecem um trabalho de cooperação na co-construção de recursos e estratégias de ensino a serem desenvolvidas de forma significativa.

Balzan (1983) explica que a pesquisa está associada a um trabalho conjunto entre professor e aluno, os quais têm em mira a busca de soluções para problemas novos e significativo sendo um modo de lidar com a questão do conhecimento. Pela pesquisa, o professor teria condições de lidar com problemas através de bases mais sólidas, o que melhoraria o nível de suas decisões técnicas e políticas. O campo da pesquisa se amplia

com a colaboração dos professores na investigação do objeto na elaboração e utilização de dispositivos como coleta de análise de dados em função da produção de um novo conhecimento contextualizado.

Kemmis (1987, p.57) coloca a pesquisa colaborativa como modalidade da pesquisa-ação que se fundamenta na participação de todos os colaboradores e na reflexão como ato coletivo, sendo a investigação-ação autorreflexiva a partir da inserção dos participantes em situações sociais/educativas.

A pesquisa da prática individual e coletiva insere-se também no contexto do professor universitário, possibilitando a construção de um pensar compartilhado sobre as próprias incertezas e dificuldades docentes, dando voz ao educador como autor e ator. Favorece, portanto, uma autocrítica, reconstrói uma teoria existente, permite esvaziar os aspectos e ações imediatistas levando à construção de uma teoria existente emancipatória, tornando os professores sujeitos de sua própria história profissional e fomentando a concepção e a implementação de novas alternativas diante do desafio que é ser professor universitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo estudo histórico-reflexivo e bibliográfico realizado neste artigo, alicerçado nos excertos teóricos dos estudiosos, é possível concluir que a formação profissional docente exige um olhar crítico sobre suas representações pessoais e concepções sobre a educação, a instituição de ensino, as problemáticas sociais que se manifestam na sociedade e as formas de ensinar e aprender, devendo o professor se ativo e comprometido com esta realidade.

A construção da identidade do professor acontece no dia-a-dia do profissional, cabendo a ele buscar aprimoramento em cursos de formação continuada e em outras fontes. O educador deve ser o primeiro a proporcionar, a si próprio e a seus alunos, o diferencial necessário para que todos se comprometam com o aprendizado que acontece de forma participativa e compartilhada.

Conclui-se que a formação continuada pode proporcionar a melhoria do ensino, não apenas a melhoria do profissional. Portanto, programas de formação continuada que contemplem os saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, sociais, saberes e fazeres pedagógicos e de gerenciamento são de suma importância. A formação dos professores deve se basear na autenticidade em um processo de construção e

reconstrução, indo além de uma habilitação técnica, centrada no domínio de informações específicas e unilaterais.

Torna-se essencial, ao educador: conhecimento, acompanhamento e domínio das tecnologias da informação, políticas, economia, pluralidade cultural, competência que ultrapasse o senso comum, criatividade de forma dinâmica e inteligente, criticidade, reflexiva da sua própria ação reconstruindo-a e refazendo-a constantemente.

Por fim, numa formação continuada e preocupada com as transformações sociais, exige-se do docente comprometimento ético, sociopolítico e legitimidade. Essa formação deve estar voltada para a promoção de uma educação voltada para todos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, 5ª edição: Cortez, 2007.

BALZAN, Newton César: **Nós, professores de licenciatura**. Cadernos Cedes: São Paulo, 1983.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1990.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípios Científico e Educativo**. Cortez, 2003.

DEWEY, John. *How we Think*. Chicago. 1933. Tradução Henry. Editora Nacional, 1933.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Valter. **Saberes docentes e Identidade Profissional: Um estudo à partir da Licenciatura**. FE/USP, 2001.

ISAIA, S. **O professor Universitário no contexto de sua trajetória como pessoa e profissional**. Brasília, 2003.

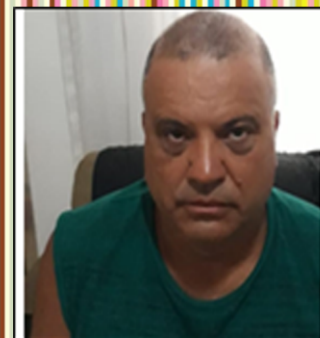
KEMMIS, Stephen. **Critical Reflection**, tradução: Ivana Ibiapina. Philadelphia, 1987.

LESSARDE, C. Introdução. In TARDIF. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

- MARCELO, C. G. **A formação de professores para uma mudança educativa**. Posto Editora, 1999.
- MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- NÓVOA, A (Ed) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Quixote, 1997.
- _____. (Coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Quixote, 1992 a.
- PEREZ, Gomes Angel. **Autoestima profissional Del docente Y control democrático de La práctica educativa**. Madrid, 1995.
- PIMENTA, Selma G. **Formação de professores: Saberes e Identidade** (Org). Saberes pedagógicos e atividade de docente. São Paulo: Cortez, 1999.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente**. IBPEX, 2008.
- SCHON, D. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- ZABALA, Miguel Angel. **Diários de aula**. Posto, 1994.



A INCLUSÃO DE PORTADORES DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



PAULO CESAR VONO

Graduação em Letras pela Faculdade Capital Mooca (1989); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade de Educação São Luiz (2019); Especialista em Literatura Brasileira pela Faculdade de Educação São Luiz (2019); Professor de Ensino Fundamental I - Língua Portuguesa - na EMEF Forte dos Reis, DRE São Mateus.

RESUMO

O artigo trata dos problemas enfrentados pelos educadores, na inclusão de crianças com deficiência intelectual nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo geral desta pesquisa é buscar como está sendo feita essa inclusão. Como objetivos específicos apresentam-se: averiguar as dificuldades que os professores enfrentam para alfabetizar os alunos deficientes intelectuais; verificar quais recursos os professores dispõem para trabalhar com crianças deficientes intelectuais nas séries iniciais; e analisar se a inclusão está sendo feita de acordo com a LDB. A consequência esperada com esta análise é o de gerar uma mudança de costumes e de conceituação do que constitua a inclusão e o trabalho desenvolvido neste ambiente, por meio de uma reflexão crítica sobre a ação do educador. O processo em que se baseia esta análise é a de referencial bibliográfico, em trabalhos pertinentes ao assunto divulgados em artigos e livros.

Palavras-chave: Deficiência intelectual, aprendizagem, inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

O presente artigo levanta a problemática de como tem se desenvolvido a prática pedagógica dos educadores nas séries iniciais do Ensino Fundamental perante a inclusão de crianças com deficiência intelectual, sem os educadores estarem bem preparados. Situação que traz preocupação e questões sobre se o aluno é ou não favorecido no processo de inclusão educacional. Levando em conta o aumento na discussão referente à educação inclusiva, que envolve a participação de educadores, estudantes e demais integrantes da instituição escolar, frente às deliberações legais, faz-se indispensável uma

verificação sobre o modo em que os professores lidam com esses alunos com deficiências intelectuais. Justifica-se o tema por trabalhar com educandos portadores de deficiência intelectual nas primeiras séries iniciais e, por ter encontrado inúmeras dificuldades na aprendizagem dessas crianças, tendo que adaptar por conta própria diversas atividades, que na maioria das vezes são utilizadas para todos os estudantes, com ou sem essa deficiência. Diante das dificuldades em se adequar o currículo para o trabalho com os alunos portadores de deficiência intelectual nas primeiras séries do Ensino Fundamental, se faz necessário um estudo a fim de encontrar soluções e condições para as adequações necessárias para atender o seu aluno.

Segundo Bartalozzi et al (2008), ao pesquisarem sobre como os profissionais da educação e saúde enxergam a educação inclusiva, observaram que a maioria entende a deficiência como doença e a criança com deficiência como um problema que a instituição escolar não estaria preparada para enfrentar. Portanto, apresenta-se a questão: Quais os problemas enfrentados pelos educadores, na inclusão de crianças com deficiência intelectual nas séries iniciais do Ensino Fundamental? Os desafios para o ensino de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental são inúmeros e tem sido objeto de debates, assim como de empenhos, de múltiplos atores sociais, governo e sociedade civil organizada. O objetivo geral desta pesquisa é buscar como está sendo feita a inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos apresentam-se: averiguar as dificuldades que os professores enfrentam para alfabetizar os alunos deficientes intelectuais; verificar quais recursos os professores dispõem para trabalhar com crianças deficientes intelectuais nas séries iniciais; e analisar se a inclusão está sendo feita de acordo com a LDB.

Pressupõe-se que, a carência de informação é o enorme desafio para a inclusão. Vários profissionais se sentem desconfortáveis quando são interrogados com referência à inclusão de indivíduos com deficiências intelectuais. Segundo Mantoan (1997), muitos são os problemas encontrados pelos professores para trabalhar com alunos que apresentam necessidades especiais. Um deles é o currículo que não está devidamente voltado para esses alunos. Como afirma Prieto (2000), é preciso que as ações da garantia de educação para todos sejam muito bem planejadas, pois se assim não for, os educandos com deficiência serão matriculados nas classes comuns, sem terem nenhuma condição de se desenvolverem plenamente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As lutas e exigências históricas têm se empregado de vários documentos internacionais, assim como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), na qual principalmente o direito de todos à educação foi aclamado (JANNUZZI, 2004). Diversos documentos internacionais que também acobertam o princípio da inclusão social e escolar têm sido referência, como a Declaração dos Direitos da Criança (1959), a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (1971), e a Declaração dos Direitos dos Deficientes Físicos (1975).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (2004), a Deficiência Intelectual se caracteriza quando um indivíduo apresenta determinadas limitações no seu funcionamento mental e na realização de várias atividades. Estas limitações provocam uma maior lentidão na aprendizagem e no desenvolvimento dessas pessoas.

De acordo com a Unicef, as fundamentais causas das falhas no Brasil são a alimentação imprópria de mães e crianças, doenças infecciosas, acidentes e ocorrências de episódios irregulares nas etapas pré-natais e pós-natais. Além de dificuldades sociais que são culpadas por ausências como violência, acidentes, baixo nível socioeconômico, falta de conhecimentos, uso de drogas, eliminação e desamparo social (HONORA; FRIZANCO, 2008).

A OMS (Organização Mundial da Saúde) mede que 10% da população mundial possui determinado tipo de deficiência, dentre elas, visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, desordens globais do desenvolvimento e superlotação ou altas habilidade. No Brasil, conforme o IBGE de 2000, 14,5% da população possui certo tipo de deficiência (HONORA; FRIZANCO, 2008).

A deficiência não é uma categoria com perfis clínicos estáveis, sendo estabelecida em função da resposta educacional. O sistema educacional pode, portanto, intervir para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com algumas características “deficitárias” (COLL et al., 1995 p.12).

A deficiência intelectual estabelece um impasse para a educação na escola comum e para o significado do Atendimento Educacional Especializado, pela complicação do seu conceito e pela grande quantidade e multiplicidades de abordagens do próprio.

O problema de diagnosticar a deficiência mental ou intelectual tem movido a uma série de revisões do seu conceito (SEESP/ SEED/ MEC, 2010).

A deficiência intelectual é uma dúvida e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento. A ampla dificuldade de conceituar essa ausência trouxe resultados

permanentes na maneira de lidarmos com ela e com quem a possui. O receio da diferença e do desconhecido é responsável, em boa parte, pela discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, mas, sobretudo, por aquelas com deficiência mental e/ou intelectual (SEESP/ SEED/ MEC, 2010).

Conforme Honora e Frizanco (2008) há uma ampla variação de capacidades e obrigações dos indivíduos com deficiência intelectual, podendo apresentar alterações em quatro áreas:

- a. Área motora: determinadas crianças com deficiência intelectual leve não oferecem alterações significativas em relação às crianças estimadas “normais”, todavia podem oferecer alterações na motricidade fina. Nos episódios mais severos, pode-se abranger incapacidades motoras mais relevantes, assim como dificuldades de coordenação e manipulação. Podem ainda começar a andar mais tardiamente.
- b. Área cognitiva: determinados alunos com deficiência intelectual podem exibir dificuldades na aprendizagem de conceitos abstratos, em focar a atenção, na aptidão de memorização e resolução de problemas, na generalização. Podem chegar aos mesmos objetivos escolares que alunos estimados “normais”, entretanto, em certos casos, com um ritmo mais brando.
- c. Área da comunicação: em determinados estudantes com deficiência intelectual, é descoberta dificuldade de comunicação, causando uma maior dificuldade em suas relações.
- d. Área sócio educacional: em certos episódios de deficiência intelectual, acontece uma aversão entre a idade mental e a idade cronológica, contudo temos que trazer claro que a mais perfeita forma de solicitar a interação social é incluindo os estudantes em contato com estudantes da mesma idade cronológica, para compartilhar das mesmas atividades, estudando os desempenhos, valores e atitudes adequados da sua faixa etária. O fato de o aluno ser inserido em uma turma que apresente sua “idade mental”, ao invés de colaborar para seu desenvolvimento, irá infantiliza-lo, o que impede seu desenvolvimento psíquico-social.

Segundo Vygotsky (1997), há potencial e capacidade nas pessoas com deficiência, mas abrange que, para estas poderem desenvolvê-las, necessitam ser lhes oferecidas categorias materiais e instrumentais apropriadas. Com isso, deve-se apresentar a tais pessoas uma instrução que lhes oportunize a apropriação da cultura histórica e socialmente arquitetada, para melhores probabilidades de desenvolvimento.

Hoje em dia temos, constantemente, debates, discussões e conversas sobre a tão articulada inserção nas escolas do Brasil. É uma problemática recente se comparada ao

histórico de outros movimentos educacionais. A inclusão é um desafio que deve ser encarado, dialogado, construído e reconstruído. É um debate que deve ser iniciado especialmente na academia onde são formados os professores que vão agir com esta nova demanda que tende a aumentar cada vez mais.

Na Declaração de Salamanca constatamos que as crianças e adolescentes com qualquer deficiência não carecem e não podem estar fora das instituições de ensino regular de algum nível, mas que apresentam os mesmos direitos que qualquer outro, com ou sem qualquer tipo de deficiência. E ainda:

Aos alunos com necessidades educacionais especiais deverão ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima nas classes comuns, até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, ampliando-os, quando necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo (BRASIL, 1994, p.32).

A Declaração de Salamanca novamente deixa bem evidente o direito de igualdade dos estudantes portadores de deficiência a um ensino de qualidade para todos sem distinção, mirando sucessivamente os ganhos que estes alunos podem ter e aprovação nas trocas e relações formadas com seus pares no ambiente estudantil.

Todavia, como discute Bueno (2008), ainda que a admissão de pessoas com deficiência no campo da educação já permanecesse ocorrendo há décadas, de maneira gradativa e pouco estruturada, a Declaração de Salamanca acabou por ser tomada como citação pela maior parte dos pesquisadores da área de educação especial para a instituição do termo “educação inclusiva”. Pode-se dizer que esse termo difundiu-se rapidamente, incidindo a influenciar a preparação de políticas públicas e práticas educacionais em inúmeros países.

2 PROCESSO DE INCLUSÃO E APRENDIZAGEM

A compreensão de educação inclusiva é habitualmente acoplada à ideia de um novo paradigma educacional; no entanto, cabe destacar, como Prieto (2006), Mendes (2006) e Bueno (2008), que a inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns já acontecia com intensidade antes de falar-se em inclusão escolar, de formas bastante desiguais e, muitas vezes, precárias.

Assim sendo, não se trata de um novo modelo, pois não se remete à ideia de um exemplo de educandário, ou de uma aparição inusitada sobre a forma de os sistemas de ensino organizar-se.

A percepção de ensino inclusiva não tem costume normativo, uma vez que não se demonstra em regras, crenças e valores que todos precisam seguir. Nesse sentido, a resolução consagrada na Conferência Mundial de Educação Inclusiva (2009), decide instrução inclusiva como um “procedimento de transformação” das escolas para “abolir barreiras” a fim de que todos os estudantes consigam ampliar suas “potencialidades acadêmicas e sociais”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9.394/96 se apresenta como um marco muito expressivo na educação do Brasil, levando em conta que, ela prediz a inclusão e a ampliação do atendimento educativo, em rede pública, aos estudantes com necessidades especiais.

A inserção necessita ter como apoio a acessibilidade, o Projeto Político Pedagógico da escola, formação de educadores e atendimento educacional individualizado. Antes o atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais era concretizado somente em escolas especializadas, isso era visto de forma negativa, pois se idealizava que elas estavam incapazes de habituar-se aos estudantes ditos “normais”.

De maneira geral quanto mais tempo os alunos com deficiência intelectual permanecerem nos ambientes inclusivos, melhor será seu aumento educacional, social e ocupacional, pois permanecerão colocando em prática essas capacidades e habilidades. Uma educação inclusiva deve garantir um ensino de qualidade a todos os alunos, para isso, é conciso repensar o currículo enfrentar os desafios adaptando-se as diversas necessidades.

A inclusão educacional de acordo com Silva (2010) está inserida em um movimento de repercussão mundial, chamado Inclusão Social, e possui como objetivo máximo assegurar a equiparação de oportunidade para todas as pessoas, até para aquelas que, devido às condições econômicas, culturais, raciais, físicas ou intelectuais, foram excluídas ou colocadas à margem da sociedade em geral.

A inclusão segundo esta autora, permite aos educandos com necessidades especiais, expressivos laços de amizade, de desenvolvimento físico e cognitivo. Além de, atuar como elemento funcional na construção de conhecimentos. Todos os educandos podem se beneficiar das metodologias de inclusão e, descobrirem juntos outras experiências. As instituições escolares necessitam se transformar em locais de aprendizagem para todos, oferecendo programas de qualidade em ferramentas necessárias ao sucesso da mesma.

A animação pela admissão envolve múltiplos atos como, culturais pedagógicos, sociais e políticos, procurando o direito de todos os estudantes poderem aprender, compartilhar e estar juntos, sem qualquer tipo de exclusão. A educação inclusiva faz parte

de um paradigma educacional que se baseia na compreensão dos direitos humanos, que luta pela igualdade, e que avança em relação ao ideal de justiça nas conjunturas que revelam exclusão dentro ou fora do estabelecimento escolar (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008).

A escola Inclusiva deve pensar na constituição de seus professores, capacitando-os, levando até eles especialização, cursos, infraestrutura, metodologia etc. A acomodação dos conteúdos de acordo com as necessidades de cada estudante embora não é uma prática comum nas escolas. Percebe-se que, a presença de um auxiliar na classe e apoio especializado não estão totalmente incluídos no currículo. Perante de tantas dificuldades, alguns docentes acham que os estudantes com necessidades educacionais específicas atrapalham a aula e outros se sentem ineficazes diante deles.

2.1 Formação de Professores

Temos consciência de que as experiências de inclusão de crianças deficientes na educação são ainda embrionárias e merecem uma avaliação tanto sobre o seu procedimento de implantação, quanto sobre seus efeitos. Além de ser imprescindível, para a sua efetivação, o envolvimento de profissionais de áreas interligadas como saúde e ação social, bem como, dos pais e comunidade em geral.

Faz-se indispensável, igualmente, para um aprofundamento dessas técnicas e para uma máxima eficácia das mesmas, um trabalho de sensibilização do corpo docente, discente e dos servidores da rede de ensino, juntamente com um programa de capacitação e aprimoramento profissional.

Assim, é relevante um trabalho com os que administram e agem no sistema de ensino, assim como, com os pais que têm crianças com deficiências recebidas nas escolas. Um trabalho que vise a transformar posturas e atitudes com relação à frequência de crianças com deficiências nessas unidades, bem como difundir informações corretas sobre o tema.

Estudos como os de Tessaro (2005); Freitas (2006); Mantoan (2006) averiguam a ausência de preparação dos professores para este atendimento. Estes, em sua maior parte, não são questionados e muito menos preparados para receber em suas salas estudantes portadores de deficiência.

A melhora da escola e dos métodos pedagógicos incide, primeiramente, no investimento em desenvolvimento docente. Como assegura Candau (2008), a probabilidade de êxito nesta expedição tem no educador o fundamental agente.

A admissão educacional é um procedimento desafiador e carece de profissionais cada

vez mais empenhados e adequados para responder às exigências do atendimento à desigualdade, especialmente dos alunos com deficiência intelectual. A concepção de docentes no Ensino Fundamental, para o atendimento de alunos com deficiência intelectual é uma das dificuldades a ser equacionada pelos sistemas educacionais.

As políticas públicas precisam priorizar programas de capacitação e acompanhamento continuado, por meio da formação em serviço, que possam orientar o professor na alteração paradigmática da abordagem da exclusão para o da inclusão educacional, favorecendo não apenas os alunos com deficiência, mas, de modo geral, a educação de todos.

2.2 Problemas encontrados

Diversas são as dificuldades encontradas pelos docentes para dar aula às estudantes que tem deficiência intelectual. Um deles é o currículo que não está estritamente voltado para atender a educandos com necessidades especiais.

A preparação de um currículo voltado para instrução inclusiva carece de determinadas alterações a conteúdos ou atividades, priorizando certos teores, de acordo com o processo de aprendizagem do aluno, assim como transformar o tempo predito para atingir os objetivos propostos. Entretanto, não significa uma exaustão dos conteúdos, e sim levar em consideração as diferenças existentes na turma, para que as atividades sugeridas pelos docentes em sala de aula possam propiciar o desenvolvimento pleno dos alunos em geral (GLAT; PLETSCHE, 2005).

Um currículo voltado ao ensino inclusivo avalia que os conteúdos a serem estudados em classe, não devam ser somente um fim em si, mas um meio para o desenvolvimento das estruturas afetivo-cognitivas dos alunos.

O currículo não tem que priorizar a quantidade de conteúdo em detrimento da qualidade, e o educador necessita levar em conta os distintos ritmos de aprendizagem e capacidades singulares de todo estudante. Adequações curriculares, logo, envolvem definir o que o aluno deve estudar; bem como e quando instruir-se; que formas de coordenação do ensino são mais competentes para o procedimento de aprendizagem; e como e quando avaliar o aluno (SOUZA, 2005).

Os principais motivos para identificar a criança como tendo deficiência intelectual seriam atraso no desenvolvimento, dificuldades escolares e comportamento.

Segundo Dias (2010, p. 131) muitos educandos com deficiência intelectual “frequentam a classe comum, mas as condições em que se dá essa inserção são bastante discutíveis sob a ótica da qualidade do ensino que é oferecida a eles”.

2.3 Estratégias

Para a prática de um projeto para ensino inclusivo são indispensáveis ambição política, planejamento e estratégias para capacitação continuada dos educadores da educação regular em parcerias com docentes especialistas, visando concretizar um método pedagógico diferenciado (BRASIL, 2006).

No dia a dia de sala de aula, a prática da Educação Inclusiva, tem feito com que o educador reformule, pense, e procure novas práticas e ações perante o processo ensino e aprendizagem. É importante observar que, condição essencial para o progresso da escolaridade de crianças com necessidades especiais no ensino regular, já são condições há muito estimadas importantes (SOUZA, 2005).

A gestão escolar deve garantir e expandir o compromisso político com o ensino inclusivo por meio de estratégias e não entender que a inclusão é exclusivamente levar os alunos as classes comuns, sem o acompanhamento de um professor especializado, ignorando as necessidades específicas de cada criança. Deve estar claro que a obrigação da escola é o êxito no processo de ensino e aprendizado, pois o espaço escolar é para qualquer aluno. A aceitação escolar é a oportunidade para que, de fato, a criança com deficiência não esteja deixado de lado, realizando atividades meramente condicionadas e sem sentido (MANTOAN, 2007).

Sassaki (1997) destaca a importância dos indicadores gerais da Educação Inclusiva:

- 1 - Aceitação de todas as crianças e dos adultos, jovens como pessoas em primeiro lugar.
- 2 - Compromisso de oferecer o máximo de apoio que um estudante necessita para ter êxito em tantos ambientes educacionais comuns e ambientes comunitários quanto possíveis.
- 3 - Professores, terapeutas, profissionais e diretores vendo a si próprios em uma nova perspectiva, como uma equipe que inclui os pais como membros iguais e que enfatiza a criatividade e uma atitude de solução de problemas.
- 4 - Enfoque nos sonhos e metas dos pais para o futuro de seus filhos.

5 - Uma compreensão do fato de que não é necessário que todos os estudantes tenham as mesmas metas educacionais para aprenderem juntos em classes comuns.

6 - Uso de “um bom ensino” para todos os estudantes (SASSAKI, 1997, p.124).

O projeto pedagógico da escola deve considerar alguns aspectos fundamentais para o atendimento aos portadores de necessidades especiais.

- Diversificar e flexibilizar o processo de ensino e aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;
- Adaptação quanto à organização, e ao funcionamento da escola, para atender esses alunos;
- Possibilidade da oferta de serviço de apoio com professor especializado, para favorecer o processo educacional.

Para Nóvoa (1997):

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo (...). A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva (NÓVOA, 1997, p.27).

Para esse autor, os bons profissionais usam táticas não planejadas, cheias de criatividade, para resolver problemas diários em sala de aula. Conforme ainda este autor, os profissionais devem combinar ciência, técnica e arte. Logo, o que falta é uma preparação mais intensa para esses educadores, eles necessitam estar dispostos a atuar em diversos contextos instáveis.

Se os educadores distinguirem melhor a natureza dos processos cognitivos, é cabível que consigam criar opções para fortalecer a autoconfiança dos estudantes. Dessa forma, se os professores aceitarem essa diversidade e se reciclarem para poder trabalhar com esses educandos, todos os alunos sairão beneficiados, inclusive aqueles que não têm nenhuma necessidade especial.

De acordo com Oliveira e Drago (2012), atribui-se às instituições escolares a responsabilidade de adaptar os instrumentos de avaliação para que possam considerar também o público-alvo da educação especial, além disso, as estratégias de avaliação também deverão possibilitar medir as suas necessidades curriculares e pedagógicas específicas e os apoios necessários para que possa se assegurar a sua aprendizagem, embasada nos objetivos educacionais, mesmo que com adaptações.

Assim, as autoras destacam a importância da utilização do Referencial de Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Raadi – (SÃO PAULO, 2008) como instrumento de acompanhamento da aprendizagem do aluno.

Desse modo, segundo Veltrone (2011, p. 70) é preciso “[...] conhecer as condições de desenvolvimento, de aprendizagem, as potencialidades do aluno para a delimitação da condição da deficiência intelectual”.

A avaliação é avaliada como um processo contínuo que deve ser compartilhado pela equipe da escola e

[...] todos os dados devem ser favorecedores da intervenção educativa, da busca de formas alternativas para que o aluno com deficiência intelectual alcance o conhecimento, mesmo que de forma diferenciada dos outros alunos (SÃO PAULO, 2008, p. 33).

Desta forma, essa deve acontecer no dia a dia escolar e beneficiar o acompanhamento dos avanços conseguidos pelo educando de modo a dar apoio na identificação das suas necessidades educacionais especiais e na tomada de decisões, para a elaboração do planejamento do ensino, de sua execução e da avaliação da aprendizagem do educando.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Assinalou-se como uma pesquisa bibliográfica, com foco em fontes bibliográficas de estudiosos contemporâneos, tanto de livros, periódicos ou materiais disponibilizados via internet, com o objetivo de observar as rápidas mudanças ocorridas na sociedade quando se trata de alfabetização de alunos surdos.

A atual obra incluiu os resultados do estudo teórico concretizado como parte do projeto de iniciação científica. De acordo com Gil (2002, p. 46) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já existente, composto, maiormente de livros e artigos científicos e, ainda segundo o mesmo autor um estudo de campo que se trata de uma observação de fatos e fenômenos, exatamente como ocorre na realidade, à coleta de dados concernentes aos mesmos e, finalmente, à análise e interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica sólida, visando compreender e explicar o problema pesquisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao avaliarmos o estudo de diversos autores referente o tema se pode dizer que, a inclusão é muito mais complicada e ampla do que a instituição escolar pode compreender.

A escola é uma entre as instituições sociais que deve realizar mudanças e, apresentar oportunidades mais abrangentes para que o processo de inclusão cumpra seu ciclo.

São necessárias mudanças na gestão escolar, currículos e formação específica dos educadores, fazendo-se as adaptações flexíveis, integração e participação da comunidade escolar dentro e fora da instituição, políticas nacionais que propiciem incitem e deem condições para que se possa competir à lei.

Não se pode negar que a inclusão é um tema real e frente a ela, aparecem novos desafios, novas obrigações, enfim, faz-se indispensável uma visão expandida das concepções sociais e ideológicas.

A complexidade do contexto sobre esse assunto nos remete às pesquisas e estudos para esclarecer, acrescentar e modificar concepções já existentes para que cada um possa fazer a diferença.

Faz-se necessário, aproveitar as diferentes potencialidades que cada ser humano possui para efetuar troca de experiências, vivências, enfim, uma sociedade inclusiva é aquela que de fato consegue lidar com as diferenças.

Deste modo, finalizamos que o método de ensino-aprendizagem de alunos tendo ou não deficiência acontece num procedimento de respeito, diálogo e trocas de vivências.

Conclui-se que, a promoção do aluno com deficiência intelectual precisa estar voltada em seu desenvolvimento individual e não em comparação com o dos demais alunos do grupo, sem desconsiderar a importância na aprendizagem dos conteúdos curriculares.

REFERÊNCIAS

BARTALOZZI, C.C. et al. **Concepções de profissionais de educação e saúde sobre educação inclusiva**: reflexões para uma prática transformadora. Mundo Saúde, 32 (2): 124- 130, abr-jun. 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 09 jan. 2020.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília, DF, 2006.

BUENO, J. G.S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 2004.

BUENO, J.G.S. As políticas de inclusão escolar, uma prerrogativa da educação especial. In: BUENO J.G.S; MENDES, G.M.L; SANTOS, R.A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin. Brasília: CAPES, 2008. p.43-63.

COLL et al. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DIAS, M.C. Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação. 2010. **Dissertação (Mestrado)** – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para a Educação Especial**. Curitiba: IBPEX 2011.

FREITAS, Soraia Napoleão. **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva**: a formação de professores na Educação Inclusiva: Construindo a base de todo o processo. São Paulo. Summus Editorial. 2006.

GLAT, R.; PLETSCH, M.D. **Inclusão de portadores de necessidades especiais na educação infantil: uma visão dos professores**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

HONORA M.; FRIZANCO M. L., **Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. Ciranda Cultural, 2008.

JANNUZZI, G.M. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, M. T. E. *et al.* **A integração de pessoas com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez.2006.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio de; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 347-372, abr./jun. 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual**. Montreal, Canadá: OPS/OMS, 06 out. 2004. Disponível em: <http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm>. Acesso em: 26 jan. 2020.

PRIETO, R. G. **Política educacional do município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, no período de 1986 a 1996**. 260 f. **Tese (Doutorado em Educação)**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de orientação técnica. Guia de planejamento e orientações didáticas para o professor do 3o ano do ciclo 1. Secretaria

Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2008b. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/Guias GuiaPlanejamento_OrientacoesDidaticas_Professor_3Ano_CicloI_completo.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEESP/ SEED/ MEC, **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva**, Fascículo I, Brasília, 2010.

SILVA, Aline Maira. **Educação Especial e inclusão escolar: história e Fundamentos**. Curitiba: IBPEX, 2010.

SOUZA, C.C. **Concepção do professor sobre o aluno com sequela de paralisia cerebral e sua inclusão no ensino regular**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2005.

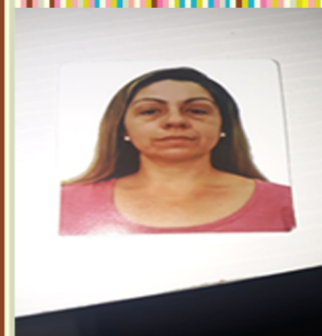
TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

VELTRONE, Aline Aparecida. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização**. 2012. 193 f. Tese (**Doutorado em Educação**) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras escogidas: fundamentos de defectología**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997





PRISCILLA MARINS CORREA NEGRELLI

Graduação em Pedagogia licenciatura Plena pela UNICID - Universidade Cidade São Paulo (2015), cursando Pós Graduação em Alfabetização e letramento pela FACAB - Faculdade Casa Branca, Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Copacabana.

RESUMO

Na tentativa de explicar como a cognição e a consciência humana nascem da atividade do cérebro, percorremos a um dos principais objetivos da Neurociência. Traçando uma linha temporal encontramos algumas explicações na Neurociência, e tentaremos demonstrar como essa disciplina tem abordado e modificado a concepção do que são e quais são os mecanismos da consciência e da cognição, desde a era pré-Neurociência até as recém-nascidas. Neuroeconomia e Neurociência Social e as novas teorias que veem as emoções como fundamentalmente associadas à consciência. A neurociência se constitui assim em atual ferramenta para os profissionais da saúde e da educação. Tem proporcionado uma reflexão e demonstrado um caminho possível de identificar o indivíduo como ser único, pensante, atuante, que aprende de uma maneira toda sua, única e especial. Desvendando os mistérios que envolvem o cérebro na hora da aprendizagem, a neurociência disponibiliza ao educador moderno, impressionantes e sólidos conhecimentos sobre como se processam a linguagem, a memória, o esquecimento, o desenvolvimento infantil, as nuances do desenvolvimento cerebral desta infância e os processos que estão envolvidos na aprendizagem a ele proporcionada.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Ecologia; Ética; Conscientização

INTRODUÇÃO

A neurociência no processo de aprendizagem fomenta a ampliação da aquisição de conhecimentos e potencialidades por parte do aluno. Através da aprendizagem a criança

pode se expressar expor seus sentimentos e ideias, ampliar sua relação com o mundo ao seu redor.

Assim sendo, ele utiliza os seus sentimentos como uma forma de expressão, adquire sensibilidade e competência para lidar com formas, cores, imagens, gestos, sons e demais expressões. A neurociência e o conhecimento dessa ferramenta são de grande importância na Educação Infantil, se tornam fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e perceptivo da criança.

É importante utilizar a neurociência como um recurso que auxilia na formação da criança, trabalhando-a não como um recurso, mas sim como uma forma de aprendizagem, cheia de objetivos importantes no desenvolvimento do aluno.

O objetivo a ser atingido é valorizar a aprendizagem do aluno, para que contribua na formação de cidadãos capazes de formular seus próprios caminhos, diálogos e interpretações, despertando, o gosto pela saber, uma ferramenta dinâmica e imprescindível ao processo de ensino-aprendizagem. Aprender é um ato cognitivo, ou seja, o resultado de uma atividade mental. Não podemos compreender se não aprendermos de forma ativa, reconhecendo significados, identificando dúvidas e assim, adquirindo bagagem no processo de aquisição do conhecimento. Esta pesquisa se propõe a auxiliar os professores a refletir sobre a importância da Neurociência na Educação, que são cruciais para o desenvolvimento da competência dos alunos. Como essa competência é fundamental para o exercício da cidadania, esse assunto tem sido tema de inúmeras pesquisas em todos os países.

Além disso, o processo de aprendizagem não se dá da mesma forma em cada indivíduo, cada um tem seu ritmo, cada um tem sua habilidade, sua modalidade de aprendizagem; além das influências externas que podem ser decisivas nesse processo. A escola tem a função de ensinar, mas não pode, nunca, ser confundida com produção em massa. Afinal o “produto da escola” é o mais valioso de todos: o ser humano, com ideias, opiniões e sentimentos. Neste caso o termo ensinar acaba tendo uma conotação bem diferente do que antes; pois hoje sabemos que a escola tem um papel que vai além de ensinar conteúdos como: auxiliar o aluno a perceber sua individualidade, tornando-o também responsável pelo ato de aprender, proporcionar a otimização de suas habilidades, facilitar o processo de aprendizagem e criar condições de aprender a aprender. Ensinar a ter autoria de pensamento.

A NEUROCIÊNCIA COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O processo de ensino aprendizagem é bem mais complexo do que se pensava há algumas décadas, e as escolas não podem continuar ensinando as gerações atuais por meio de metodologias arcaicas. Hoje, temos a disposição uma infinidade de recursos, além de estudos e pesquisas científicas que podem nortear nossa prática. A Neurociência é um desses valiosos recursos para os educadores. Nada mais justo, se pensarmos que a aprendizagem se dá por processos neurais, onde se concentram os estudos da Neurociência. Compreendendo o processo de aprendizagem. O primeiro passo é lembrar que cada ser é único e embora haja a necessidade da escola trabalhar conteúdos, estes podem ser aprendidos de forma prazerosa, utilizando recursos e métodos que atendam a todos.

O professor precisa conhecer seus alunos. O professor pode conhecer o perfil de seus alunos, mas não se esquecer da importância do próprio aluno se conhecer também.

A compreensão de como é possível lidar com certas características pessoais ajudará o aluno a identificar, mobilizar e utilizar suas características criativas e intuitivas, pois cada um aprende no seu próprio ritmo e à sua maneira. Através de sua prática, o professor deverá oferecer um ambiente que proporcione estímulos do ponto de vista intelectual e emocional.

Daí a necessidade do educador, consciente de seu papel, buscar estruturar o ensino de modo que os alunos possam construir adequadamente os conhecimentos a partir de suas habilidades mentais. E para isso, é imprescindível que conheçam os significativos estudos da Neurociência, uma vez que esses, sem dúvida, influenciam na compreensão dos processos de ensino aprendizagem.

ÁREAS QUE A NEUROCIÊNCIA PODE AUXILIAR NO APRENDIZADO

A inteligência humana está intimamente ligada à emoção, ou seja, o aspecto emocional interfere na nossa cognição: quanto mais um evento contenha emoção, mais a pessoa se lembrará dele e isso afeta na obtenção de conhecimento (de forma positiva ou negativa).

Nesse sentido, a emoção da pessoa precisa ser instigada (quando ela for positiva) ou desestimulada (quando ela for negativa), para que o desenvolvimento intelectual não seja prejudicado.

A motivação é o que fomenta o aprendizado, quando a pessoa se depara com uma interferência positiva, isso mobiliza a atenção da mesma, o que gera a motivação. Da mesma forma, se o indivíduo encontra uma tarefa muito difícil, sua mente se frustra e ele acaba desmotivado, e isso interfere na sua aprendizagem.

A pessoa deve então, no decorrer do desenvolvimento intelectual, não apenas entrar em contato com inúmeros conteúdos, como também, realizar atividades que despertem a sua curiosidade, proponham desafios e a motivem.

A atenção é fundamental para que o conhecimento seja adquirido, pois o sistema nervoso só absorve a informação quando a pessoa está atenta a mesma. O indivíduo presta atenção em alguma coisa, quando aquilo é entendido, ou seja, tem significado.

Nesse sentido, a falta de atenção muitas vezes não ocorre por indisciplina, mas sim, por falta de estímulo. Por conta disso, para que a pessoa dê atenção a uma informação, a interação entre a mesma e o indivíduo precisa ocorrer.

As experiências sociais do ser humano e o ambiente ao qual ele está inserido formam a sua cognição, ou seja, o cérebro se modifica e se desenvolve durante a vida. Através da socialização, é possível que a pessoa consiga aprimorar a sua linguagem verbal e não verbal, interagir com outras pessoas, reconhecer e expressar emoções, exercer suas potencialidades e ter empatia.

A memória se dá através de repetições, quando a pessoa decora uma informação e através de associações, quando existem vínculos e relações com o conteúdo. Nesse sentido, o ato de aprender não ocorre apenas quando se grava informações, mas também, quando o conteúdo afeta a pessoa. Com isso, o indivíduo deve identificar pontos de ancoragem para que o conteúdo aprendido tenha sentido e fique na sua memória.

A NEUROCIÊNCIA COGNITIVA E SEU PAPEL NA APRENDIZAGEM

Dentre as subdivisões da Neurociência, uma delas é a Neurociência Cognitiva, ela tem como foco, o estudo a respeito das capacidades mentais do ser humano, como por exemplo, seu pensamento, aprendizado, inteligência, memória, linguagem e percepção.

A Neurociência Cognitiva tem como objeto de estudo, a compreensão, na prática, sobre como a nossa mente processa as informações, como isso possibilita aprender,

desenvolver e acumular conhecimentos e aperfeiçoar as múltiplas inteligências. Essa consciência dos pontos fortes e de limitação é fundamental no processo de ensino, uma vez que possibilita desenvolver modelos de aprendizado que levem em conta o processo cognitivo de cada um e com soluções adequadas a cada pessoa.

Com base nisso, as sensações e a percepção do indivíduo são o que norteiam os estudos da Neurociência Cognitiva, ou seja, como uma pessoa adquire conhecimento a partir das experiências sensoriais a que é submetida; uma música, um aroma, o gosto de uma comida, uma imagem ou uma sensação corporal, tudo isso engloba as experiências sensoriais e são elas as responsáveis por captar os dados do ambiente e levá-las ao cérebro.

Verifica-se então, que a Neurociência Cognitiva não diz respeito apenas ao sistema nervoso, como também, como as experiências sensoriais adquiridas ao longo da vida são processadas pelo no cérebro e são transformadas em conhecimento.

A Neurociência Cognitiva não proporciona “receitas prontas” para estimular a aprendizagem, mas mostra alguns caminhos. Um educador deve respeitar três regras para realizar o processo com sucesso: é preciso ajudar o aprendiz a perceber que é ele quem está no controle, fazê-lo entender o quanto aquilo é importante para a sua própria vida e ajudá-lo a encontrar a emoção, ensinando-o a lidar com ela. A aprendizagem que oferece senso de controle e percepção de progresso é muito estimulante para o aluno.

A NEUROCIÊNCIA EDUCACIONAL

A neurociência educacional procura entender o processo de aprendizagem ao fazer investigações neurológicas sobre o funcionamento do cérebro. Para isso, são utilizados aparelhos, como os de tomografia e ressonância magnética, que permitem observar quais são as alterações no cérebro durante experimentos comportamentais e educacionais.

As pesquisas tentam esclarecer o que acontece no cérebro quando ele entra em contato com novas informações, como ele processa essas novidades e de que forma esse conhecimento se torna para a vida toda.

Ao perceber padrões, os neurocientistas poderiam descobrir qual o mecanismo que faz o cérebro aprender algo, o que poderia levar a melhores métodos de ensino e a novas formas de avaliar o nível de aprendizagem dos alunos.

A neurociência educacional indica que a aprendizagem ocorre em quatro estágios. No primeiro, vivenciamos uma experiência concreta, depois desenvolvemos uma observação

reflexiva, estabelecemos conexões, criamos hipóteses abstratas e, por fim, testamos estas hipóteses até gerar uma nova experiência concreta e significativa.

Simplificadamente, adquirimos uma nova informação e damos algum significado para ela, após isso, criamos novas ideias a partir deste para, então, as colocarmos em prática.

Ao longo de todo esse processo, são utilizadas diversas áreas diferentes do córtex cerebral, cada uma com uma ação específica. Por isso, quando passamos pelos quatro estágios, ampliamos ou geramos uma nova conexão cerebral e essa seria, de acordo com essa teoria, a forma natural de aprendermos algo novo.

De acordo com os cientistas, o interesse, a motivação e o estresse participam ativamente do processo de aprendizagem. Dessa forma, observar as emoções que não favorecem a aprendizagem dos estudantes poderia fornecer táticas para reverter um quadro negativo, instigando emocionalmente o aluno a aprender.

Chamar um aluno para resolver um determinado problema no quadro pode gerar, em um primeiro momento, medo e estresse, o que pode ser um bloqueio para o aprendizado. Nesse caso, os professores podem ajudar os estudantes a desenvolverem estratégias para lidar com essas experiências negativas, assegurando que o tema é difícil para todos, e que o erro é absolutamente comum e faz parte do aprendizado.

O conhecimento, por parte do educador, do neurodesenvolvimento permite a utilização de teorias e práticas pedagógicas que levem em conta a base biológica e os mecanismos neurofuncionais, otimizando as capacidades do seu aluno.

Conforme Cosenza (2011), o sistema nervoso é o primeiro sistema a surgir entre a terceira e quarta semana após a fecundação. O amadurecimento do neurônio promove a formação de sinapses. O cérebro do recém-nascido é pobre em sinapses, mas o cérebro infantil possui uma quantidade exagerada de sinapses que continua aumentando até o início da adolescência. Nesse período, iniciam-se os processos regressivos com a finalidade de reorganizar a estrutura cerebral. A capacidade de aprender está relacionada à quantidade de sinapses. Este conhecimento levou ao conceito de períodos críticos do desenvolvimento. As mudanças estruturais, chamadas de períodos críticos, incluindo a sinaptogênese e a poda neuronal, são eventos relevantes na educação. Durante algum tempo, ficou a impressão de que, uma vez perdida a chance de atuar nos períodos críticos, não haveria como correr o aprendizado.

OS DESAFIOS DA NEUROCIÊNCIA PARA ESCOLA

Aprender não é absorção de conteúdos e exige uma rede complexa de operações neurofisiológicas e neuropsicológicas. Alvarez e Lemos (2006, p. 182) comentam que, além destes dois aspectos, a aprendizagem solicita a contribuição do meio ambiente.

O educador tem procurado se capacitar em neurociências participando de congressos, cursos de curta-duração e pós-graduações com a expectativa de que essa formação possa contribuir para a resolução dos problemas na escola. É importante esclarecer que as neurociências não propõem uma nova pedagogia e nem constituem uma panacéia para a solução das dificuldades da aprendizagem e dos problemas da educação. Elas fundamentam a prática pedagógica que já se realiza, demonstrando que, estratégias pedagógicas que respeitam a forma como o cérebro funciona, tendem a ser mais eficientes. Segundo Stern (2005), a neurociência por si só não pode fornecer o conhecimento específico necessário para elaboração de ambientes de aprendizagem em áreas de conteúdo escolar específicas, particulares.

Sabemos que os cuidados com o pré -natal são fundamentais para o desenvolvimento adequado do Sistema Nervoso. Neste período, estruturas cerebrais são formadas e conexões entre células nervosas – sinapses - determinadas geneticamente, são estabelecidas, garantindo a organização estrutural e funcional fundamental para comportamentos típicos da espécie, como andar, se comunicar, sugar, expressar emoções, entre outros. Após o nascimento, as interações do bebê com o meio em que vive e os cuidados na primeira infância são muito significativa. Este é um período receptivo, de intenso desenvolvimento do Sistema Nervoso, no qual as redes neurais são mais sensíveis às mudanças, quando novos comportamentos podem ser progressivamente adquiridos, preparando o cérebro para novas e mais complexas aprendizagens. A educação infantil e a exposição a estímulos sensoriais, motores, emocionais e sociais variados, frequentes e repetidos nessa fase contribuirá para a manutenção das sinapses já estabelecidas, com preservação de comportamentos com os quais nascemos, e para a formação de novas sinapses, resultando em novos comportamentos. Falta de estimulação pode

levar a perda de sinapses. Crianças pouco estimuladas nos primeiros anos de vida podem apresentar dificuldade para a aprendizagem, porque o cérebro delas ainda não teve a oportunidade de utilizar todo o potencial de reorganização de suas redes

neurais. Embora necessitem de mais estímulos e estratégias alternativas de aprendizagem, ainda terão chance de recuperar o tempo perdido e as habilidades não

desenvolvidas até então. Um lar saudável, um ambiente familiar adequado, bons exemplos e uma boa escola podem fazer grande diferença no desenvolvimento.

As estratégias pedagógicas devem utilizar recursos que sejam multissensoriais, para ativação de múltiplas redes neurais que estabelecerão associação entre si. Se as informações/experiências forem repetidas, a atividade mais frequente dos neurônios relacionados a elas, resultará em neuroplasticidade e produzirá sinapses mais consolidadas. Esse conjunto de neurônios associados numa rede é o substrato biológico da memória. Os registros transitórios - memória operacional - serão transformados em registros mais definitivos - memória de longa duração. Quando estuda apenas na véspera da prova, o aluno mantém as informações na memória operacional. Assim que as utiliza na prova, garantindo a nota, as esquece. A consolidação das memórias ocorre, pouco a pouco, a cada período de sono, quando as condições químicas cerebrais são propícias à neuroplasticidade.

AS EMOÇÕES NO ATO DE APRENDER

O aprender está relacionado, dentre outras coisas, a um clima emocional em que ocorre a aprendizagem. Portanto, a qualidade da relação e a temperatura emocional em que ocorrem as mediações da aprendizagem são de enorme importância. No entanto, precisamos esclarecer que as emoções são as manifestações do campo afetivo de uma pessoa. Em verdade, cada vez que um aprendiz expressa seu estado emocional, ou se emociona em seu percurso de aprendizagem, está manifestando seu campo afetivo.

Afetividade, segundo Henri Wallon, é o termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente e se manifesta de diferentes formas: desde as primeiras, basicamente orgânicas, como as manifestações iniciais de tonalidades afetivas, até as mais elaboradas como as emoções, os sentimentos e as paixões.

As emoções são as manifestações da afetividade e a expressão dos sentimentos. Têm caráter de visibilidade e é por meio delas que os educadores podem conseguir pistas do que está acontecendo com seus alunos: respiração, agitação, expressões faciais, olhares etc. Sua grande função é mobilizar o outro e garantir atenção e cuidados.

Para Wallon, a afetividade tem papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade e se constitui sob a alternância dos domínios funcionais: orgânico e social, que por sua vez é dependente da ação dentre eles. Estabelece uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinismo no desenvolvimento humano. À medida que a criança vai crescendo é transformada pelas circunstâncias sociais, causando uma evolução

progressiva da afetividade, cujas manifestações vão se distanciando da base orgânica, tornando-se cada vez mais relacionadas ao social. Conceitualmente, a afetividade deve ser diferenciada do sentimento, da paixão, da emoção, que são de suas manifestações.

A atuação do professor/ensinante ao ser orientada pelo entendimento das manifestações afetivas dos aprendizes, suas emoções e os movimentos que estes geram, pode vir a se beneficiar pelo entendimento que:

Objetos são indutores de ação: objetos adequados induzem à ação adequada. Quando se povoa o espaço escolar com jogos e material pedagógico em geral, está se criando indutores para atividade organizada. Quando isso não é feito, a natural exuberância da movimentação infantil, privada de objeto e objetivo, tende a se deteriorar e a transformar-se em mera descarga impulsiva (DANTAS, 2002, pg. 61).

Diante disso, os educadores exitosos são leitores de expressões emocionais e podem planejar melhores performances de seus aprendizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A neurociência oferece um grande potencial para nortear a pesquisa educacional e futura aplicação em sala de aula. Contudo, faz-se necessário construir pontes entre a neurociência e a prática educacional. Há forte indicação de que a neurociência cognitiva está bem colocada para fazer esta ligação de saberes.

Políticas educacionais devem ser planejadas através da alfabetização em neurociência, como forma de envolver o público em geral além dos educadores. É preciso aprofundar o estudo de ambientes educativos não tradicionais, que privilegiam oportunidades para que os alunos desenvolvam entendimento, e que possam construir significado à partir de aplicações no mundo real.

REFERÊNCIAS

- BIANCHI. Rafael. **Desenvolvimento e comportamento humano**. São Paulo: Pearson 2009.
- CAPOVILLA. Alessandra. **Contribuições da neuropsicologia cognitiva e da avaliação neuropsicológica à compreensão do funcionamento cognitivo humano**. CADERNOS DE PSICOPEDAGOGIA. Cad. psicopedag. v.6 n.11 São Paulo: 2007

CARTER, Rita. **O livro do cérebro**: Um guia ilustrado de sua estrutura, funcionamento e transtornos. Rio de Janeiro: DK, 2012.

COSENZA, Ramon. **Neurociência e educação**: Como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COLL, PALACIOS, MARCHESI. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DANTAS, Pedro. **Para conhecer Wallon**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DOIDGE, Norman. **O cérebro que se transforma: Como a neurociência pode curar as pessoas**. São Paulo: Record, 2011.

FIORAVANTE, Daniele. **Psicologia da educação II**. São Paulo: Pearson, 2010.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GUERRA, Leonor Bezerra. **O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades**. Revista Interlocução, v.4, n.4, p.3-12, publicação semestral, junho/2011.

HERCULANO, Suzana Houzel. **O cérebro em transformação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

HOCKENBURY, Don e Sandra. **Descobrimos a psicologia**. São Paulo: Manole, 2003.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KESSELRING, T. Jean Piaget. Petrópolis: Vozes, 1993.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência**. São Paulo: Atheneu, 2001.

LENT, Roberto. **Neurociência: Da mente e do comportamento**. Rio de Janeiro: LAB, 2008.

MUNARI, Alberto. Jean Piaget. Pernambuco: Massangana 2010.

PAREDES, TANUS. Eugênia Coelho e Maria Ignez Joffre. **PSICOLOGIA: Fundamentos da Teoria Piagetiana**. Ed UFMT, 2000.

PEÇANHA, Geraldo. **Neurociência e sequência didática para educação infantil**. Rio de janeiro: Wak, 2012.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de janeiro: Forense, 1969..

PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. Fundo de cultura: 3º edição; 1973.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Epistemologia por uma Teoria do Conhecimento**. São Paulo: Forense-universitária, 1978.

RAPPAPORT, C.R. **Modelo piagetiano**. In: **Teorias do Desenvolvimento, Conceitos Fundamentais**. São Paulo: EPU, 1981, p. 51.

RODRIGUES, CIASCA. Sônia das Dores e Sylvia Maria. **Aspectos da relação cérebro-comportamento: histórico e considerações neuropsicológicas**. Rev. psicopedag. vol.27 no. 82 São Paulo 2010

ZARO, Renata Rosat et al. **Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional**. CIÊNCIA E COGNIÇÃO. vol 15(1): 199-210. Abr.2010.



A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS DESAFIOS



RAFAEL TEIXEIRA DE OLIVEIRA

Professor graduado em Educação Física pela faculdade FEFISA (2007)

Psicopedagogo do NAAPA – Núcleo de apoio e acompanhamento para aprendizagem da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A inclusão escolar de portadores de deficiências tem sido a proposta norteadora e dominante na Educação Especial no Brasil nos últimos anos. Este artigo teve por objetivo descrever e analisar a interação social da educação para pessoas com necessidades especiais. Consciente das necessidades de transformação da escola brasileira para atender aos anseios de uma educação para todos, conforme a constituição nos diz clareando o sentido da inclusão, como inovação, tornando-a compreensível aos que se interesse pela educação como um direito de todos que precisa ser respeitado. Para descrever este trabalho buscou-se focalizar na perspectiva histórica sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais, conceituando o dando definição básica de educação inclusiva, seus benefícios de integração e inclusão. Compreendendo a política pública de educação especial, adaptação curricular, suas modalidades de atendimento, a avaliação, desafios e ações.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Integração. Necessidades. Professor.

INTRODUÇÃO

A política da educação inclusiva abre uma perspectiva como forma de valorizar o individuo para torná-lo um ser integrado na sociedade. Partindo deste pressuposto, a família é premissa básica em que constitui o primeiro grupo social, que na história da humanidade nos remete a condição do “SER” na relação homem – mundo, que se faz a cada dia. Com

isso, a proposta educacional deverá estruturar-se como forma de ação-reflexão-ação, para atender as necessidades de todos indistintamente.

Nessa perspectiva, gerada pela proposta de educação inclusiva, o direito da pessoa deficiente a educação está implícito na Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada pela ONU em 1990.

A preocupação com a inclusão escolar tem preocupado as instituições seja as de ensino regular como especial. Pode-se dizer que esta preocupação se coloca como uma questão relevante nas políticas educacionais oficiais e como um dos fatores fundamentais que influenciam a qualidade do ensino. Assim pontua Jannuzzi: “é uma tentativa de tornar possível a inclusão apregoada no discurso, mas ainda bastante difícil de ser realizada eficientemente na prática” (2004, p.198).

A escolha do tema justifica-se pelo campo amplo que atinge e pela singularidade que demonstra em seu contexto.

Baseando-se neste propósito, fica a justificativa para a escolha do tema, buscando demonstrar a relevância do contexto escolar desafiador para ser enfrentado por todos, como uma forma de oferecer oportunidades as pessoas com necessidades especiais em satisfazê-las nos seus desejos e anseios, exercendo seus direitos na sociedade.

Procura ainda traçar caminhos para que se faça possível evidenciar a importância da compreensão da complexidade da educação para alunos com necessidades especiais.

A escolha da bibliografia baseia-se nas obras que possam responder as inquietações que o assunto despertou, pois muitas foram elas e através delas fez-se possível angariar dados essenciais na compreensão desse assunto.

HISTÓRICO

A história revela para a humanidade o caminho da exclusão social e humana do homem. Se, no passado, o indivíduo com algum comprometimento era banido da sociedade através da morte, hoje, este tipo de eliminação não é mais praticado, porém uma exclusão sutil acontece através das instituições, como cadeias, asilos e tantas outras que foram criadas com este objetivo: segregar o "diferente" da sociedade.

“... enquanto a pessoa está adequada às normas, no anonimato, ela é socialmente aceita. Basta, no entanto, que ela cometa qualquer infração ou adquira qualquer traço de anormalidade para que seja denunciada como desviante”. (MANTOAN,1997, p.20).

A década de 60, por exemplo, testemunhou o boom de instituições especializadas, tais como: escolas especiais, centros de habilitação, centros de reabilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes sociais especiais, associações desportivas especiais.

Segundo SASSAKI (1997), tais escolas foram criadas concebendo a ideia de proteger o diferente e, após, reintegrá-lo ao convívio social, ou seja, na realidade, estavam considerando muito mais a questão social do que seu desenvolvimento como um todo.

Outra situação comum era a de serem matriculados em “APAES” e “Pestalozzis” para atendimentos clínicos, em oficinas e na escolaridade.

Somente após a promulgação da Lei 9.394/96 é que instituições como a APAE se preocuparam em transformar seus regulamentos e práticas institucionais, a fim de se adequarem a nova legislação.

CONCEITO DE ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Segundo o pensamento de VYGOTSKY (1999), uma criança portadora de um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que as demais, apenas se desenvolvem de forma diferente.

Considerando os conhecimentos existentes em nossos dias sobre saúde, a OMS trabalha com três dimensões na reflexão sobre esse tema: função e estrutura do corpo humano, atividades e participação. A partir dessas dimensões, conceitua como:

- **funções do corpo** – as funções fisiológicas ou psicológicas do corpo humano;
- **estrutura do corpo** – as partes anatômicas do corpo humano, tais como órgãos, membros e seus componentes;
- **atividade** – o desempenho individual de uma tarefa ou de uma ação;
- **limitações de atividades** – as dificuldades individuais que podem existir no desempenho de atividades;
- **participação** – o envolvimento individual nas situações de vida em relação às condições de saúde, funções e estrutura do corpo humano, atividades e outros fatores contextuais;
- **restrições da participação** – problemas individuais que podem existir para se incluir ou se envolver numa determinada situação de vida.

Assim, Educação Especial é o processo de desenvolvimento global das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino.

Sob o enfoque sistêmico, a educação especial integral e o Sistema Educacional vigente, identificam como sua finalidade formar cidadãos conscientes e participativos.

Portanto o aluno da Educação Especial: é constituído por educandos que requerem recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de portadores de necessidades especiais, que se classificam em: portadores de deficiências (visual, auditiva, mental, física e múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta decorrentes de síndromes de quadros psicológicos e neurológicos que acarretam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social) e os de altas habilidades (com notável desempenho e elevada potencialidade em aspectos acadêmicos, intelectuais, psicomotores e/artísticos).

Pessoa portadora de deficiência: é a que apresenta, em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos e/ou adquiridos, de caráter permanente e que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social.

As pessoas portadoras de necessidades especiais: é a que, por apresentar, em caráter permanente ou temporário, alguma deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, ou que é portadora de condutas típicas ou ainda de altas habilidades, necessita de recursos especializados para superar ou minimizar suas dificuldades.

Aluno com necessidades educativas especiais: é aquele que, por apresentar dificuldades maiores que as dos demais alunos, no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, (seja por causas internas, por dificuldades ou carências do contexto sócio familiar, seja pela inadequação metodológica e didática, ou por história de insucessos em aprendizagens), necessitam, para superar ou minimizar tais dificuldades, de adaptações para o acesso físico (remoção de barreiras arquitetônicas) e/ou de adaptações curriculares significativas, em várias áreas do currículo.

Educação inclusiva significa provisão de oportunidades equitativas a todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências severas, para que eles recebam serviços educacionais eficazes, com os necessários serviços suplementares de auxílios e apoios, em classes adequadas, a fim de prepará-los para uma vida produtiva com os membros plenos da sociedade.

Educação inclusiva é uma atitude de aceitação das diferenças, não uma simples colocação em sala de aula (OSÓRIO, 2000).

Os estudantes com deficiência:

- Desenvolvem apreciação pela diversidade individual;
- Adquire experiência direta com a variação o natural das capacidades humanas;

- Demonstram crescente responsabilidade e melhora da aprendizagem através do ensino entre os alunos;
- Estão mais bem preparados para a vida adulta em uma sociedade diversificada através da educação em salas de aula diversificadas;
- Participam como alunados sob condições diversificadas (aprendizado cooperativo usa de tecnologia baseada em centros de aprendizagem etc..).

INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

A noção de integração tem sido compreendida de diversas maneiras, quando aplicada a escola. Os diversos significados que lhe são atribuídos devem-se ao uso do termo para expressar fins diferentes, sejam eles pedagógicos, sociais, filosóficos e outros.

A outra opção de inserção é a inclusão, que questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de solidariedade.

As propostas de fusão de educação especial com a regular assim como as de integração e de inclusão têm objeções. Os que defendem a inclusão ou a integração escolar reconhecem que a maior parte das objeções assinaladas é devida a necessidades de se contemplar a situação por meio de uma perspectiva nova, descontextualizada da realidade presente.

A inclusão é um movimento com apenas um interesse: construir uma sociedade para todos. Mesmo sendo muito recente o movimento sobre inclusão, o conhecimento das diferenças que se apresentam em cada criança que será incluída torna-se fundamental neste processo.

“... hoje, o grande desafio é a elaboração de uma política educacional voltada para o estabelecimento de uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independentemente das diferenças que apresentam, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social” (RABELO 1999, p.20).

Considerando a complexidade da vida em sociedade, caracterizada pela convivência de pessoas tidas como normais com tantas outras concebidas como anormais, a integração constitui uma via de mão dupla, na qual deficientes e não deficientes devem interagir na construção de um entendimento comum.

O caminho para isso está no reconhecimento de que a diferença, por mais acentuada que seja, representa apenas um dado a mais no universo plural em que vivemos, sem que isto signifique a perda do essencial da existência da humanidade.

Os estudos de SASSAKI (1997,) revelam que a integração social ocorre pelas seguintes formas:

“Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiram ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais próprios, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade, ou seja, da escola comum, da empresa comum, do clube comum, etc.” (SASSAKI 1997, p.34).

Apoiada na “Política Nacional de Educação Especial” MEC/SEESP (1994, p.22), vemos que Normalização é:

“Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade” (MEC/SEESP 1994, p.22).

A integração não processa ser igual em todas as escolas, exige delas seu próprio estudo e reorganização.

A LDB no art. 59 nos indica quais são os elementos que os sistemas educativos asseguram para os alunos com necessidades especiais. E um Plano concreto e diferente para cada unidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo mostrou que a educação inclusiva não é de interesse apenas para os alunos com necessidade especiais, uma vez que ao inserirmos estes educandos na escola regular, estamos exigindo da instituição novos posicionamentos e procedimentos de ensino, baseados em concepções e práticas pedagogias mais evoluídas modernizadas e capacitadas para atender as exigências de uma sociedade que não admite preconceitos e discriminação.

O papel do meio social é necessário no processo interativo de produção das incapacidades, porque eles têm o direito de se desenvolver como as demais pessoas, em ambientes que não discriminam, mas valorizam as diferenças.

REFERÊNCIAS

- JANNUZZI, G.S. **A educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência**. São Paulo. Editora SENAC, 2003
- OSÓRIO, **A Inclusão e Integração**. *Jornal do MEC*, Brasília, Ano XI, no. 7, 2000
- RABELO, Annete Scotti. **Adaptação Curricular na Inclusão**. Revista Integração. Secretaria de Educação Especial do MEC-ano 9, n1 21, 1999.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.





RENATA FLAUZINO VILAS BOAS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uniban (2009); Professora de Educação Infantil no CEI Yojiro Takaoka.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo observar as questões que permeiam o ensino de artes nas escolas discutindo de forma ampla todos os aspectos possíveis. O ensino de artes tem sido amplamente discutido dentro da esfera educativa, hoje sua importância tem sido reconhecida e isso abre novas vertentes em relação ao desenvolvimento dos alunos. O ensino de artes favorece o autoconhecimento e amplia os saberes, permite aos alunos vislumbrarem um novo conceito dessa disciplina e ainda buscar novas possibilidades para o futuro.

Palavras – chaves: Artes; Autoconhecimento; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

É notório entre nos ambientes educacionais que o ensino de artes vem sendo cada vez mais discutido e valorizado, ainda que de forma lenta essa valorização vem acontecendo nas instituições escolares, pois por muito tempo o ensino de arte não era visto como processo de aprendizagem, mas atualmente os profissionais da educação tem buscado maior formação e informação sobre o processo de desenvolvimento por meio de atividades artísticas e isso tem mudado o status dessa importante disciplina.

Para tanto é preciso que se faça uma busca referente a este processo de inserção da arte como conteúdo pedagógico, a arte segue um percurso longo e hoje traz avanços no ensino e aprendizagem dos alunos.

Neste trabalho serão abordados assuntos que vão desde a história da arte até a questão da falta de profissionais nas escolas.

O enfoque não é fazer uma crítica às instituições de ensino, mas destacar a importância da disciplina no currículo e valorizá-la como instrumento de aprendizagem.

A arte tem o poder de transformar as emoções e ampliar as habilidades dos alunos levando em conta seu conceito criador e sua capacidade de potencializar as emoções.

A IMPORTÂNCIA DE PERMITIR QUE OS ALUNOS CRIEM

O período em que os alunos estão criando é talvez o mais importante dentro do processo de aprendizagem no ensino de artes, pois isso permite que ele se expresse e se reconheça dentro do seguimento com o qual se identifica.

Muitas vezes os alunos precisam experimentar mais de uma linguagem até se identificar com uma delas, outras vezes eles podem se identificar com mais de uma e o importante é que ele encontre dentro daquela em que ele se sentir parte lhe proporcione prazer e estimule sua busca por conhecimento.

Cabe ao professor estimular seus alunos a explorarem as artes em seu sentido mais amplo da palavra, trazendo propostas e instigando sua curiosidade.

O ensino de artes é extremamente abrangente e pode ser uma excelente forma de auxiliar as crianças em suas inseguranças, através de atividades artísticas é possível que um aluno solucione questões pendentes em seu processo de aprendizagem.

Através de uma encenação teatral, por exemplo, um professor de história pode ilustrar um momento vivido no passado e assim esclarecer dúvidas de seus alunos, isso também pode ser feito através da música ou até mesmo com a apreciação de uma pintura que descreva determinadas etapas de um momento social.

Passada a fase do criar, é importante estimular o momento de refletir, pois é crucial que os alunos pensem a respeito do que lhes foi apresentado e permito fazer durante o processo de criação, pensar sobre porque e como chegaram ao produto final.

Quando o aluno reflete ele tem a oportunidade de criar hipóteses sobre o que também poderia ter feito e pensar sobre a razão de não ter realizado seu projeto de outra maneira.

As possibilidades são inúmeras e todas devem ser respeitadas e valorizadas, as dúvidas devem ser o combustível das aulas de artes, pois elas promovem conhecimento.

Quando um aluno questiona o professor a respeito de uma obra ou sobre detalhes de como ela foi feita e juntos buscam conhecê-la ela passa a ter um valor diferente, a obra em questão ganha um significado pois ao conhecer mais sobre sua história ela ganha também um valor, saber sobre como e porque ela foi feita e porque foi feita seguindo determinado

processo faz com que o aluno investigue sobre as tendências atuais e passadas e a partir desse processo de descobertas ele se identifique com o real objetivo das artes.

Todas as situações são importantes e geram expectativas nos alunos, porém apesar de sabermos que essas ações precisam ser planejadas cuidadosamente pelos professores cabe também a escola promover todas as condições para que o projeto aconteça, a escola precisa ser parceira dos alunos e professores para que todos se sintam parte daquele universo, quando o projeto fica no meio do caminho causa frustração e o aluno perde o interesse.

Vale ainda promover eventos em que as produções dos alunos sejam apreciadas pelas famílias e comunidade.

ERROS COMUNS NO ENSINO DE ARTES

Duplicação de obras famosas ou desenhos são ações muito comuns nas escolas de ensino fundamental. Em geral o professor apresenta o material a ser replicado e propõe que as crianças reproduzam, porém, a proposta é feita como um modo de releitura.

Para que um trabalho seja bem executado é necessário que haja um planejamento, que os materiais e estratégias tenham sido pensados com o objetivo de favorecer o aprendizado dos alunos e infelizmente isso ainda é algo que ainda não é tido como prioridade no trabalho com arte na escola e isso não se refere somente ao que diz respeito aos materiais para artes plásticas, mas também com o que se refere às demais linguagens artísticas.

É importante também que os espaços sejam pensados como o objetivo de ampliar os conhecimentos dos alunos e estimular a criatividade, pensar que cada ser é único e tem preferências e gostos distintos e isso infelizmente ainda não é considerado na maioria das escolas, para não dizer que é assim em todas.

Os alunos precisam ter acesso aos conteúdos e linguagens artísticas para que se sintam parte desse universo que parece tão distante da grande maioria, embora saibamos que as famílias deveriam promover isso aos alunos, é ainda uma função do professor de artes promover isso dentro do contexto pedagógico.

Falta ainda nas escolas sensibilidade para estimular e valorizar as expressões dos alunos e considerar suas ideias, proporcionando ao grupo oportunidade de experienciar momentos de interação cultural.

ORGANIZAÇÕES HABITUAIS DAS AULAS DE ARTES

As formas de ensinar artes nas escolas sofreram várias mudanças através dos anos. Com as mudanças sociais novas técnicas e visões foram atribuídas ao ensino de artes.

TRADICIONAL

Um modo único de “transmitir” o conhecimento em artes, o que teve início no fim do século XIV e infelizmente ainda se faz presente em grande parte das instituições educacionais.

Esse método consiste em limitar o ensino de artes ao estímulo das capacidades de criar trabalhos com as mãos.

Tem também como plano de ação a reprodução de obras, o professor tem o papel de transmitir os saberes artísticos aos alunos que dentro de tal conceito, não detém qualquer conhecimento.

Ao aprendiz cabe reproduzir os ensinamentos transmitidos nas aulas, sem questionamentos ou sugestões e o sucesso dos alunos consistia em ser capaz de reproduzir as obras com fidelidade. Quanto melhor a reprodução, maior excelência demonstrava o aprendiz.

LIVRE EXPRESSÃO

Surgiu em meados de 1960 por interferência do movimento da Escola Nova, nesse conceito mais importante do que o produto final é o método utilizado.

Começa nessa fase a reconhecer e valorizar o processo de criação e as ideias dos alunos propostas nas aulas.

O método de trabalho se baseia em desenhar livremente sem delimitar o material, é importante também que haja a maior oferta possível de materiais para que as crianças possam explorar sua criatividade ao máximo durante a atividade, todas as técnicas de criação são aceitas e respeitadas.

Os alunos tem a liberdade de criar e o professor estimula suas ideias e propostas.

SOCIOINTERACIONISTA

Hoje a principal influência para os trabalhos em sala de aula parte dessa visão, a proposta consiste em levar em conta os conhecimentos prévios das crianças.

Tem como objetivo principal possibilitar ao aluno a condição de acessar todas as linguagens artísticas, abolindo as antigas ideias que classificam o aluno pelo seu potencial de reprodução.

Com essa nova visão o aluno tem liberdade para se expressar e buscar a linguagem com a qual mais se identifica.

Infelizmente ainda hoje os professores e alunos esbarram muito mais nas questões que estão ligadas às condições de execução do trabalho, como por exemplo, a falta de material variado e em quantidade necessária, disponibilidade de espaços para executar as atividades artísticas ligadas aos movimentos e expressão corporal.

É importante que os alunos tenham a liberdade de se encontrar através das artes, é também um direito, mas infelizmente as escolas brasileiras não estão preparadas para promover todas essas experiências aos alunos.

Hoje a maior parte dos projetos promovidos pelos professores esbarra nas condições de execução, porém é possível notar que quando alunos e professores estão comprometidos com os projetos todos aprendem e produzem trabalhos que ultrapassam os muros escolares.

A arte é uma promotora de aprendizagem, através dela todos os conteúdos podem ser alcançados, pois ela é dinâmica e possível de ser associada a todas as disciplinas.

Para que o trabalho com artes na escola seja produtivo e rico em aprendizagem é necessário que os alunos sejam ouvidos e tenham sua cultura respeitada, pois cada um carrega consigo uma história e essa história os descrevem.

O ENSINO DE ARTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Assimilar o conteúdo artístico é parte de um processo que envolve uma produção muito singular, visto que cada um tem uma experiência e uma cultura distinta, porém isso não impede que a cada um seja acrescentado um novo conhecimento, pois a arte quando é apresentada corretamente envolve e gera prazer.

Todas as manifestações artísticas devem ser valorizadas e respeitadas, cabe ao professor discutir e promover momentos de aprofundamento e exploração de cada um, para que haja uma ampliação do universo cultural dos alunos.

É importante que os alunos sejam capazes de estabelecer relações entre seus conhecimentos e as novas informações que lhes são apresentadas e compreender que o objetivo do professor não é tolher sua cultura, mas sim promover uma ampliação de seus saberes.

Através das aulas de artes os alunos tem a condição de conhecer a história do homem durante sua evolução e até mesmo descobrir mais sobre a origem de sua própria cultura.

A arte tem uma condição que lhe é muito favorável quando se trata de promover um aprendizado prazeroso, pois ela favorece a produção de atividades com um caráter lúdico, pois trabalha com os alunos através da exploração da criatividade.

Quando o aluno tem a possibilidade de produzir suas próprias obras e exprimir seus sentimentos e emoções a tarefa se torna algo com grande significado.

Ao aluno importa e muito que suas inspirações sejam valorizadas e reconhecidas como algo criativo e com um real significado, visto que é muito difícil se expor e dar vida ao que se sente, dessa forma não é interessante que o professor limite o que o aluno tem intenção de fazer ou diminuir a qualidade de sua obra.

Pois a questão estética é algo gradativo e que o próprio aluno sentirá a necessidade de trabalhar conforme for trabalhando seu potencial criativo, é preciso lembrar que a qualidade do trabalho vai melhorar de acordo com a prática, isso não quer dizer que o professor não possa ou deva estimular seus alunos apresentando novas técnicas e procedimentos durante suas aulas. Muito pelo contrário, é muito importante que os alunos disponham de novas informações e materiais para executar seus trabalhos.

Para que o ensino de arte na escola seja respeitado faz-se necessário que o conteúdo seja muito bem planejado e programado pelo professor para que não se torne uma ação mecânica, sem objetivo.

É importante que os alunos se sintam incluídos durante as aulas, ou seja, é importante que os conteúdos estejam de acordo com as condições do grupo e sejam interessantes, vale discutir com os alunos as propostas das aulas, para que surjam novas ideias.

Essa proposta permite que gradativamente os alunos se apropriem de novos conceitos e se abram para realizar novas tarefas dentro das linguagens artísticas.

Uma das linguagens que interagem bem com os alunos do ensino fundamental é a representação teatral por ter um viés muito aproximado das atividades lúdicas que as crianças fazem uso durante seu processo de desenvolvimento o qual chamamos de faz-

de-conta. As crianças de modo geral sentem muito prazer em representar outras pessoas em diferentes situações.

O teatro é um meio muito rico de trabalhar as linguagens artísticas, pois dentro dele os alunos podem se expressar de varias maneiras.

Cabe às instituições de ensino fomentar a curiosidade das crianças em relação aos conteúdos culturais e dessa forma permitir que os alunos tenham a possibilidade de ampliar seu campo de conhecimento e sua inserção no amplo universo cultural que os cerca.

A criança tem a possibilidade de apreciar obras de arte e concluir que nelas existem símbolos e potencialidades e ao notar essas peculiaridades ela passa a buscar o domínio dessas técnicas com o objetivo de agrega-las em suas produções.

Essa intenção tem relação com a nova visão a respeito das artes que surge a partir da aquisição de novos valores artísticos e da apreciação dos novos conceitos que se adquire a partir de novos conhecimentos.

A partir daí o aluno passa a compreender a arte como uma forma de registro pessoal e partindo dessa perspectiva ela aprimora suas produções e essas ganham uma marca pessoal.

Com essa perspectiva em relação ao trabalho com artes, os alunos passam a ter uma nova visão diante das aulas, visto que ele compreende agora que a aula de artes não é algo que se tem para passar o tempo, uma distração.

Quando o aluno passa a traçar um objetivo par suas produções a sua produção deixa de ser uma brincadeira e passa a ser uma obra artística, com significado e seu valor artístico.

Aprender através dos trabalhos com artes faz parte de um processo contínuo e que permeia todas as etapas de desenvolvimento das crianças e para que isso seja algo com um significado real é necessário que as crianças vejam seu trabalho reconhecido e seus projetos valorizados e discutidos durante o processo.

A escola tem como função para o reconhecimento desse trabalho a preservação e estímulo dos trabalhos, proporcionando espaço e materiais necessários para a execução das atividades.

Um problema muito comum nas escolas anda hoje é a falta de investimentos em espaços e subsídios para os trabalhos com artes, pois essa nova visão que vem se instituindo dentro do espaço escolar ainda encontra certa resistência.

A escola ainda acredita que precisa investir nas demais áreas do conhecimento, sem levar em conta a importância das artes no processo de desenvolvimento escolar e social dos alunos.

Os trabalhos artísticos tem a possibilidade de envolver os alunos em atividades em grupo o que aumenta e conceitua a importância do trabalho em equipe e isso faz com que o trabalho com artes seja um forte aliado no processo de compreensão do conceito de sociedade e de trabalho em equipe.

Dentro desse conceito coloca-se como parte muito importante a ludicidade, pois a criatividade da criança é fundamental para que as produções aconteçam de forma simples e sem que a criança se sinta pressionada.

Ao brincar a criança aprimora suas habilidades rítmicas, ela se transforma no adulto que ela quer ser, ela reproduz sua imaginação por meio de desenhos, ela pode dançar livremente e cria seus próprios contos.

Infelizmente nos dias atuais a liberdade da infância vem sendo suprimido por atividades cada vez mais tecnológicas e longe da rotina de imaginação e produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que ensinar arte é trabalhar cada conteúdo de modo que os alunos tenham condições de assimilar cada conhecimento por ele construído, é apresentar múltiplas possibilidades de criar e aprender.

Temos na arte a possibilidade de explorar e expressar os sentimentos e emoções mais íntimas de cada um, ela é a representação física de emoções e ideias, ela permite que o outro seja capaz de vislumbrar o que temos guardado dentro de nós a partir do momento em que ela se torna obra.

A arte promove aprendizado e mais do que isso, ela promove autoconhecimento, é prazer e cultura.

REFERÊNCIAS

FERRAZ, M. H. T., SIQUEIRA, P. I. 1987. **Arte-Educação: vivência, experimentação ou livro didático?** São Paulo, Edições Loyola.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. **Criatividade No Ensino De Artes Visuais, A: Da Reprodução À Inclusão.** Appris Editora, 2016.

GITAHY, Ana Maria Caira; MENDES, Hubner Rodrigo; CAVALHERO, José. **Artes visuais na educação inclusiva: Metodologias e práticas do instituto Rodrigo Mendes**. Editora Peiropolis, 2013.

GOMES, Rodrigues Neide. **A criança e a música. Fermata do Brasil**: Rio de Janeiro, 1996.

ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita. **Música e Educação Infantil**. Papirus Editora, 2013.



A INFORMÁTICA COMO RECURSO LÚDICO NO ENSINO FUNDAMENTAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E OS PLANOS DE ENSINO VIGENTE NO ESTADO DE SÃO PAULO



RODRIGO PAULO

Graduação em Letras pela Universidade Camilo Castelo Branco (2011) e Pedagogia pela Universidade Nove de Julho pela (2012); Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal do Paraná (2015) e Educação Especial pela Faculdade Campos Salles (2017), Coordenação Pedagógica (2019); Professor de Ensino Fundamental I e Língua Inglesa na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo pretende abordar a teoria de Papert (1988) sobre a importância da informática na educação para criança, com sua teoria Construcionista. Perpassaremos pelos projetos pedagógicos desenvolvidos de forma pontual pela Secretaria Municipal e Estadual de São Paulo. Vislumbra-se com o presente trabalho, expor a importância da informática como ferramenta de trabalho do docente, e, somando-se a essa possibilidade a utilização dos espaços coordenados pelas secretarias de educação do estado e da prefeitura.

Palavras-chave: Construcionismo; Informática Educativa; Educação Infantil; Informática Alfabetização.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aponta para a importância de atividades lúdicas e de jogos em todo processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, desde a educação infantil até as séries iniciais. Temos como recursos lúdicos: músicas, histórias, representações teatrais, todas as atividades são desenvolvidas propondo-se o lúdico. As crianças criam seus próprios significados baseados em ações cotidianas, por exemplo, na contagem podemos utilizar a música os indiozinhos, a questão chave não é a repetição da letra, mas, o conceito numérico por trás do processo. Portanto, podemos explorar os mais diversos portadores e métodos para alcançar uma aprendizagem significativa. Afinal, existem processos e etapas para que isso ocorra, assim com a livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstituir reinventar as coisas, que já exige uma adaptação mais completa, como aponta Piaget.

Vivemos imersos em uma cultura superconectada, contando com um vasto universo multimídia, com sons, cores e interatividade. Aqui vislumbramos um universo que conta com o prazer e o lúdico quase que de forma nata para os alunos dessa geração tecnológica, temos jogos interativos com diversos objetivos: leitura, escrita, alfabetização, matemática essencial, ciências, enfim, uma vasta gama de possibilidades no universo de tecnologias intelectuais, como aponta Levy. Já contamos com uma vasta gama de materiais para alfabetizar, tais como, letras móveis, cartões ilustrados, músicas, parlendas, etc. Por que não utilizar os sites e portais na internet? Afinal, o professor deve ir além dos muros da sala de aula e escola, devemos ampliar a escola, como afirmava já expõe Papert, com sua teoria Construcionista sobre o desenvolvimento infantil e o uso dos computadores. Papert desenvolve a linguagem de programação Logo, já objetivando o uso de espaços com computadores como extensões da escola. A própria linguagem Logo, que serve atualmente como base para construção de jogos educativos, já se preocupava com aparência agradável, pois, conta com uma tartaruga gráfica para prender a atenção do aluno. Hoje, os sites contam com recursos multimídias ricos em sons, cores e interatividade. Cabe ao professor, em sua programação de aula explorar o ambiente virtual, para que o mesmo componha de forma interdisciplinar suas aulas. De forma lúdica os alunos também aprendem nesse ambiente virtual.

A INFORMÁTICA E A EDUCAÇÃO – LINGUAGEM LOGO

A linguagem Logo foi desenvolvida pelo sul-africano Seymour Papert em 1968 e tem como característica a possibilidade do aluno dar instruções a uma tartaruga digital, que são executadas imediatamente por ela. Para Papert o objetivo dele ao criar a linguagem logo foi oportunizar ao aluno aprender com prazer a programar potencializando assim o processo de aprendizagem (PAPERT, 1997; SOUZA, 2007).

A linguagem de programação Logo surge também como uma filosofia para educação, utilizando para isso a tecnologia (PAPERT, 1997), possibilitando ao aluno a ampliação de sua aprendizagem, oportunizada por diferentes áreas de conhecimento (ALMEIDA, 2000).

Papert (1997, p. 8) afirma que a educação tem com papel “criar os contextos adequados para que as aprendizagens possam se desenvolver de modo natural”. Portanto a linguagem Logo, assim, como as que vão se desenvolvendo no decorrer das décadas subsequentes, é a exploração do computador como uma ferramenta problematizadora e

criativa do processo de ensino-aprendizagem. Propondo-se um ambiente de aprendizagem significativo, com desafios e temas relevantes que ao processo de aprendizado dos alunos.

Outro aspecto interessante no uso da linguagem Logo, ou de sites, programas, e conteúdos multimídias como auxílio para o aluno e para o professor, é a possibilidade do *feedback* de suas ações na execução das atividades no ambiente virtual. Assim, ele (o aluno) tem a oportunidade de comparar suas ações iniciais com o resultado retornado pelo programa, podendo criar hipóteses sobre seus acertos e erros. Levantando hipóteses, refletir sobre suas decisões, e assim construir novos conceitos (ALMEIDA, 2000). Sob essa perspectiva, Papert cria a teoria Construcionista de aprendizagem, afinal, o pesquisador teve como base a teoria Construtivista de Piaget, com quem desenvolveu estudos no instituto de Genebra durante vários anos.

A utilização da tecnologia como ferramenta auxiliar ao processo de ensino-aprendizagem do aluno, transformando-o em sujeito de seu próprio processo de aprendizagem, é principal característica da teoria Construcionista. O computador deixa de ser apenas uma ferramenta para grupos específicos de pessoas, ou de ações específicas, e torna-se uma ferramenta, nessa nova visão, o computador é um recurso para busca de novas informações, um espaço alternativo ao da sala de aula. Priorizando o interesse do aprendiz. Em seguida, o professor conta com possibilidade de sistematização de todo o processo de ensino, e pode propor novas ações de situação-problema por meio de programas, sites, e recursos digitais. Esse processo procura fomentar no aprendiz uma reflexão sobre seu próprio processo de aprendizagem (ALMEIDA, 2000).

Portanto, podemos concluir que no Construcionismo, o conhecimento não é fornecido ao aluno para que ele dê as respostas. É o aluno que coloca o conhecimento no computador e indica as operações que devem ser executadas para produzir as respostas desejadas. O programa fornece importantes pistas sobre o pensamento do aluno, uma vez que o pensamento está descrito explicitamente e a resposta do computador permite comparar o previsto com o obtido (ALMEIDA, 2000, pp. 33-34).

Dessa forma o professor tem o papel de assumir-se como mediador na interação entre o aprendiz e o computador, possibilitando o desenvolvimento de diversas competências como: autonomia, cooperação, planejamento, resolução de situações problema, reflexão, etc. (PAPERT, 1985, apud ALMEIDA, 2000).

Neste contexto, o educador tem a possibilidade de acompanhar em tempo real o raciocínio desprendido pelo aluno em determinada atividade. E, assim, poder criar estratégias de intervenção crítica ao aluno, por exemplo, por que ele optou por essa resposta? Ou, como ele conseguiu chegar àquela resposta? Assim, o aluno reflete sobre

todo o processo envolvido no processo de aprendizagem, e amplia seu leque de conhecimento sobre diversos assuntos.

A proposta Construcionismo rompe com o paradigma bancário de educação. O aluno passa a ser seu próprio professor. Pois, sua própria curiosidade o conduzirá a solução de problemas chave, e o amadurecimento de suas estruturas.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA INFORMÁTICA EDUCATIVA NO ESTADO DE SÃO PAULO E NA PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

A presente proposta tem como objetivo central, o uso de sites de conteúdos lúdicos é fazer com que o aluno tenha interesse e motivação para buscar a informação desejada, transformando assim o paradigma tradicional da educação como depósito bancário, para a educação como entretenimento. Portanto achamos importante expor de forma breve as propostas educacionais nessa área tanto pela Secretaria Estadual de Educação com pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo. Anteriormente vimos na teoria Construcionista de Papert, o conceito construtivista e interativo de sua proposta. No programa do governo estadual denominado ACESSA Escola, criado pela Resolução 037 de 25/04/2008, no trecho a seguir encontrou a justificativa da criação de tal estrutura:

Art. 1º - Fica instituído o Programa ACESSA Escola para atendimento aos alunos, professores e servidores das Escolas Estaduais, tendo como objetivos:

I - disponibilizar à comunidade escolar os recursos do ambiente web, criado pelo Programa;

II - promover a criação e o fortalecimento de uma rede de colaboração e de troca de informações e conhecimentos entre professores e alunos da própria escola, ou entre os de outras unidades, de modo a contribuir com a produção de novos conteúdos;

III - universalizar as atividades de inclusão digital, otimizando os usos dos recursos da Internet aos alunos, professores e servidores, nos períodos de funcionamento das escolas;

IV - promover e estimular as ações de protagonismo, vivenciadas pelos alunos do ensino médio, voltadas à área de Tecnologia da Informação e da Comunicação-TIC. (D.O.E. pp. 24-25, de 26/04/2008).

Notamos a mesma normatização na norma de uso e utilização dos laboratórios de Educação da Cidade de São Paulo:

I - Possibilitar a criação de ambientes de aprendizagem inovadores, colaborativos e interativos;

II - Potencializar o uso crítico e criativo dos diferentes recursos tecnológicos, como forma de expressão oral, escrita, registro, socialização e produção de textos em diferentes contextos e linguagens;

III - Favorecer o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs no desenvolvimento das competências leitora e escritora e no processo de formação dos alunos;

IV - Propiciar condições de acesso e uso das tecnologias voltadas para a pesquisa e produção do conhecimento;

V - Promover ações de cunho pedagógico que contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao contexto digital do século XXI;

VI – Potencializar o uso das Tecnologias digitais da Informação e da Comunicação na atuação docente e na formação dos alunos;

VII - Favorecer os avanços dos níveis de proficiência estabelecidos pela “Prova São Paulo”;

VIII – Auxiliar, no âmbito de sua atuação, na implementação dos Programas “Ampliar” e de Recuperação Paralela.

Art. 3º - O Laboratório de Informática Educativa, como espaço de acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação, deverá:

I - oferecer atendimento a todos os alunos, de todos os turnos e modalidades de ensino em funcionamento na Unidade Educacional;

II - possibilitar o uso democrático dos recursos e ferramentas digitais;

III - integrar o Plano de Ação da Informática Educativa ao Projeto Pedagógico da Unidade Educacional atendendo às necessidades da construção do currículo;

IV - organizar seu atendimento, observando o Calendário Escolar. (D.O.C. pp. 15-16, de 03/12/2011).

As portarias que surgem de forma tardia, visto que já existem pesquisas que apontas para o uso e das Tecnologias da informação e Computação, tanto por professores como por alunos na data de suas publicações. O que chama de fato a atenção é a falta de orientações objetivas para o uso dos laboratórios de informática. Com exceção da portaria da Prefeitura, que salienta que o uso dos computadores “promove ações de cunho pedagógico que contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao contexto digital do século XXI” (D.O.C. pp. 15-16, de 03/12/2011), vislumbrando o aspecto extra sala, para além dos muros da escola. Corroborando com a proposta pedagógica Construcionista de Papert, 1985.

O uso e orientação dos recursos das salas de informática são feitos de forma diferente pelas escolas municipais e estaduais, na primeira há o Professor Orientador de Informática Educativa – POIE, que administra e regem as regras no laboratório, nas escolas estaduais o programa ACESSA Escola conta com a gestão e orientação dos alunos do Ensino Médio das próprias escolas.

Vislumbramos que nos 2 casos a gestão e uso desses espaços esta distante de uma preocupação real do aprendizado do aluno, são projetos que devem ser criados pelos gestores, e os professores devem auxiliar nessa grade educacional. Portanto, o grande problema na utilização dos laboratórios de informática que não reflita a vivência local de tal forma não possibilite o ato da reflexão durante o processo de aprendizagem, como propõe Almeida:

A preocupação parece estar ligada ao fato de não se desejar que em nome da máxima racionalidade se construa um projeto educativo irracional que não condiga com a realidade brasileira. Estas preocupações devem ser a pedra de toque para elaboração ou análise de projetos que envolvam o uso de microcomputadores na educação. (ALMEIDA, 2000, p.31)

Embora os laboratórios contem com equipamentos, acesso a internet, programas educativos, e mobiliário adequado. O problema esta na apropriação pela comunidade escolar desses espaços, como coautores do processo educacional. Assim, como esperamos da biblioteca, brinquedoteca, e outros espaços além dos muros da escola. A escola deve retirar do ócio o laboratório de informática, devemos evitar falsas praticas educacionais falsas nesses espaços, ou seja, através de programas descontextualizados, ou com profissionais despreparados para tocarem os projetos nesses espaços, oportunizando uma aprendizagem deficiente dos alunos.

A tecnologia educacional não pretende impor-se como o instrumento pedagógico por excelência, mesmo porque nenhum meio é capaz, isoladamente, de se tornar eficaz para todos os propósitos do ensino. Faz-se necessária uma escolha consciente por parte dos educadores e dentro de princípios que visem mais à aprendizagem do estudante do que ao modismo. (NISKIER, 1993, p.34).

Outro aspecto fundamental é o preparo do professor em apropriar-se desses espaços, que embora na proposta macro do estado sejam carregadas de boas intenções, como vimos na concepção tanto da proposta municipal quanto estadual, na ponta, é sucateada com ferramenta didática e de mudança pelos professores, comunidade e pelo aluno.

RELAÇÃO DAS CRIANÇAS E PROFESSORES COM AS TENOLOGIAS EDUCACIONAIS

Para Morin (2000) a criança também é educada pela mídia, principalmente pela televisão. Aprende a informar-se, a conhecer - os outros, o mundo, a si mesma -, a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo, "tocando" as pessoas na tela, pessoas estas que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar. A relação com a mídia eletrônica é prazerosa – ninguém obriga que ela ocorra; é uma relação feita através da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa aprendemos vendo as histórias que os outros nos contam. Mesmo durante o período escolar a mídia mostra o mundo de outra forma – mais fácil, agradável, compacta sem precisar fazer esforço. Ela continua educando como contraponto à educação convencional, educa enquanto estamos entretidos.

Há muitos programas computacionais que podem favorecer a aprendizagem das crianças, por meio do visual e do áudio as crianças assimilam mais os conceitos pretendidos, além de se divertirem e aprenderem. No Congresso Educar (2002) se discutiu que há programas para crianças de cinco anos que as ajudam a fazer relações mentais e cognitivas, que normalmente só fariam mais tarde, quando estivessem alfabetizadas. A

geração da cibercultura, diz ela, vem absorvendo com a internet um novo paradigma mental, que no futuro fará dessas crianças adultos com maior capacidade de aprender por si mesmos, de forma autodidata.

Percebe-se então que as crianças desde pequenas têm contato com diversas mídias e através delas elas aprendem muita coisa. As mídias são meios pelos quais as crianças aprendem de forma prazerosa e dinâmica, seu uso na escola favorece em muito a obtenção de conhecimentos.

A proposta Construcionista exige uma mudança de paradigma: da escola, do professor, das secretarias de educação, pois, o foco da metodologia de Papert está na emancipação do aluno no aprendizado, ou seja, afasta-se do processo de instrução. O aluno é instigado a questionar os passos de todo processo, ele, é convidado a rever todo o processo, seja através da resposta correta ou incorreta do programa ou software utilizado na aprendizagem. Mas, o professor deve apropriar-se dessa ferramenta, utilizando-a como outro espaço de transformação, tendo para isso “uma mudança de paradigma, que favoreça a formação de cidadãos mais críticos, com autonomia para construir o próprio conhecimento” (ALMEIDA, 2000, p. 37).

Portanto, os sites, programas, softwares educativos ou não, através de suas facilidades e diversidade de uso, favorecem em muito o aprendizado das crianças, pois através destas mídias as mesmas aprendem com muito mais entusiasmo e interação de forma prática com essas novas tecnologias, já fazem parte, na maioria das vezes, de seu cotidiano. Além do mais através da informática educativa o aprendizado acontece de forma dinâmica e atrativa, incentivando a participação das crianças nas diversas atividades realizadas na sala de aula, com a mediação do professor e funcionando como mais um riquíssimo recurso de ensino.

Sabe-se que a questão da formação docente perpassa a prática didática do mesmo, segundo Moran (2006) “a Internet pode ajudar o professor a preparar melhor a sua aula, a ampliar as formas de lecionar, a modificar o processo de avaliação e de comunicação com o aluno e com os seus colegas”. Portanto, o uso da Informática Educativa, softwares educativos, programas de computadores, são de fato benéficas para o professor e para o aluno. Pois, ambos ampliam as formas de comunicação, avaliação e interação.

Nesse momento o professor deve ser menos resistente ao uso das tecnologias que deveriam ser comuns no caminho de quem busca uma sustentação mais qualificada ao seu trabalho pedagógico. Mas esta apropriação não é passível de uma simples leitura; para que os professores realmente assimilem estes novos conteúdos e como utilizá-los faz-se necessário uma nova postura. Características como responsabilidade, dinamismo, visão

crítica de sua prática, bem como capacidade de lidar com novas situações, estão entre algumas novas posturas deste professor que busca capacitação para utilizar as Tecnologias em sala de aula.

O professor é o principal ator de qualquer processo de mudança na escola. Para que haja mudanças na qualidade do ensino é necessário que ele perceba com clareza suas concepções sobre a educação.

O uso do computador pode ampliar o espaço da sala de aula, vencer barreiras de espaço e tempo, servir de próteses cognitivas para portadores de necessidades educativas especiais, criar ambientes de aprendizagens, ampliando as possibilidades de comunicação, contribuindo, dessa forma, para o aperfeiçoamento do processo de aprendizagem.

As mudanças provocadas pelos avanços tecnológicos influenciam diretamente na vida social e profissional das pessoas, pois com elas muitas profissões deixaram de existir e outras tantas surgiram exigindo que o profissional esteja sempre aprendendo e se adaptando as exigências do mercado, com o professor não é diferente o não uso destes recursos pode tornar sua prática ficcional, ou seja, preparar o educando para uma sociedade irreal. O professor deve superar o velho modelo pedagógico e não apenas incorporar ao velho o novo (tecnologia). Para isso, é preciso compreender que a ferramenta tecnológica, quando presente na escola, não é o ponto fundamental no processo de ensino e aprendizagem, mas um dispositivo que proporciona a mediação entre educador, educando e saberes escolares.

Portanto, segundo (ALMEIDA, 2000), no atual momento, é necessária a consolidação de práticas pedagógicas voltadas para a construção de saberes, que atendam aos interesses e necessidades do educando. Assim, considera-se a ferramenta tecnológica como um instrumento importante no contexto escolar, quando articulada a uma prática formativa que leva em conta os saberes trazidos pelo aprendiz, procurando juntá-los aos conhecimentos escolares, rompendo com o modelo didático cristalizado em muitos professores é, normalmente, a falta de reflexão sobre a formação técnica oferecida aos docentes para que eles possam lidar com as ferramentas tecnológicas, quando existem, em uma premissa de que para ensinar o professor precisa, por exemplo, “mexer com o computador”, desconsiderando as especificidades da realidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho artigo teve como objetivo discutir a proposta de Papert sobre o uso do computador na educação com sua teoria Construcionista percebeu-se que embora

o governo e a prefeitura de São Paulo, tivessem como objetivo em seus programas de informática educativa o uso dos computadores além da mera instrução, o que vê-se além da lei e decretos de criação, é um professor que não apropriou-se do computador como uma ferramenta extra sala, que para o aluno, de qualquer idade, seja da educação infantil ao ensino superior, tem domínio sobre as possibilidades da internet e do computador de forma autônoma.

Pode-se concluir que a formação do professor frente ao que propõe a teoria Construcionista, esbarra no interesse real do Estado, na formação adequada do professor, para que ele vá além do espaço da sala de aula, pois, o computador além de ser um recurso pedagógico interessante e importante para o professor, é uma ferramenta que torna a aprendizagem das crianças mais significativa e mais prazerosa, contribuindo inclusive para a felicidade da criança na escola e estimulando-a a vir para a escola.

A falta de reflexão sobre a formação técnica oferecida aos docentes para que eles possam lidar com as ferramentas tecnológicas (quando existem), em uma premissa de que para ensinar o professor precisa, por exemplo, “mexer com o computador”, desconsiderando as especificidades da realidade educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E. **Informática e formação de professores**. Secretaria de Educação a Distância. PROINFO – Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2000.

LÉVY, P. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

Linguagem Logo. < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Logo>>. Acesso em 01 jan. 2020.

MORAN, J. M. Desafios da Internet para o professor. Disponível em: < http://www.mat.ufrgs.br/~vclotilde/disciplinas/Site%20V%EDdeos/html/textos_pdf/desafios_da_internet_para_o_professor.pdf >. Acesso em: 22 jan. 2020.

NISKIER, A. **Tecnologia Educacional: uma visão política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

PAPERT, S. **Logo: computadores e educação**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **A máquina das crianças – repensando a escola na era da informática**. São Paulo: Penso, 2008.

_____. **A Família em rede: ultrapassando a barreira digital entre gerações.** Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

SÃO PAULO (Prefeitura). **Secretaria Municipal de Educação. Portaria 5.636, de 02 de dezembro de 2011.** Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, Ano 56, n. 226, 03/12/2011, Executivo, pp. 15-16.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria Estadual de Educação. Resolução 037, de 25 de abril de 2008.** Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, v. 118, n. 78, 26/04/2008, Seção I, Executivo, pp. 24-25.



EDUCAÇÃO POSTURAL NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I



ROSANGELA MARIA SILVA DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uninove (2009); Especialista em Letramento pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Prof. Paulo Gonçalo dos Santos.

RESUMO

Para que o homem consiga exercer suas funções diárias na sociedade, seja no trabalho ou nos momentos de lazer, é essencial uma boa saúde corporal, afinal, não há como exercer essas atividades de forma plena quando o corpo está debilitado. Sendo assim, é preciso perceber, conhecer e cuidar da saúde desde o nascimento, buscando alinhar alimentação saudável e atividades físicas, além do cuidado com a mente.

Esta pesquisa pretende discutir a importância de uma orientação postural efetiva desde os primeiros anos do ensino fundamental I, já que a escola é responsável pela formação plena do aluno e cidadão, em seu desenvolvimento cognitivo e corporal. Além disso, o aluno passa mais tempo na escola do que em sua casa, e ao passar a maior parte do tempo com uma postura errada, mochilas pesadas e cadeiras inadequadas, provavelmente terá seus músculos e coluna afetados.

Dessa forma, serão analisados três pontos fundamentais para o desenvolvimento dessa pesquisa: a história da saúde postural, alguns males que a má postura pode causar e a importância de trabalhar a orientação postural com as crianças a fim de evitar futuros problemas ao chegar na vida adulta.

Palavras-chave: Orientação Postural. Crianças. Professor. Saúde.

INTRODUÇÃO

Os relatos sobre postura remetem desde antes de Cristo, nessa época, os gestos e posturas indicavam virtudes morais, enquanto o relaxamento muscular e a perda da compostura eram vistos como sinais de desvirtuamento da alma (SCHMITT, 1995).

Na Idade Média, o posicionamento mediano do corpo e o alinhamento da cabeça ainda tinham conotação moral (SCHMITT, 1995).

No século XVII, com as descobertas da Física, a retitude corporal continuou a ser considerada requisito à boa postura, mas como uma qualidade mecânica do corpo e não mais como uma virtude moral. Dessa forma, desvios dos segmentos corporais passaram a ser entendidos como problemas musculares e ósteo-articulares, que deveriam ser tratados através de intervenção mecânica (aparelhos metálicos ou espartilhos), inicialmente como uma medida terapêutica e, posteriormente, como uma medida preventiva de problemas posturais (VIGARELLO, 1995).

No século XIX, essas ações preventivas foram trocadas por ações internas de contrações musculares corretivas através de exercícios para reforço muscular. Mas, para Vigarello (1995), as medidas mecânicas e estéticas, continuavam a ser um recurso pedagógico à disciplina corporal. Entretanto, o conforto e o bem-estar corporal não são mencionados em nenhum desses momentos históricos, já que o cuidado com a postura estava sempre direcionado ao controle do corpo para moldá-lo a padrões morais, estéticos e culturais, sem a preocupação com o bom funcionamento do organismo.

Já no Brasil, ao final do século XX, aconteceu a elaboração das Leis de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1997), e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física – PCN (BRASIL, 1997), essas aulas tem como um de seus objetivos o conhecimento e o cuidado com o próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida. Mas, por que apenas o professor de educação física deve tratar deste tema, se o maior tempo em que o aluno se encontra na escola, está com outros professores, dentro da sala de aula, sentado em sua carteira, despreocupado com sua postura? Sendo assim, o tema educação postural mostra-se relevante para que o professor, seja ele de qualquer disciplina, possa incluí-lo em seu planejamento escolar e desenvolvê-lo em atividades práticas e teóricas.

GARAVELO (1997) aponta que se a criança sentar, carregar mochilas ou dormir de forma inadequada, os desvios ortopédicos podem aparecer facilmente. Por outro lado, como a estrutura óssea, nessa faixa etária, ainda é flexível, o tratamento costuma ser mais simples.

Dessa forma é possível entender que a orientação, na fase escolar, pode contribuir para a correção dos maus hábitos posturais, podendo evitar lesões graves ou até irreversíveis no futuro, o que não deve ser apenas uma preocupação do professor de educação física, mas de todos os professores, a fim de que o aluno, com a ajuda do seu professor, esteja sempre atento à importância de uma postura adequada em qualquer

ambiente em que se encontre.

Além disso, essas crianças serão disseminadoras dessa orientação, transmitindo para seus amigos e familiares aquilo que aprendeu na escola.

Sendo assim, é o objetivo deste artigo discutir a importância da orientação postural para alunos do ciclo de alfabetização do ensino fundamental I, a fim de preservar sua saúde corporal, já que nessa fase da vida, a estrutura óssea da criança ainda é bem flexível e, se necessário, os tratamentos mais fáceis, evitando problemas mais graves na vida adulta.

UMA POSTURA CORPORAL ADEQUADA

O ser humano entra em contato com o mundo através de seu corpo, e por meio dele demonstra seus sentimentos e sua história. Porém, os indivíduos não são iguais em suas estruturas físicas, por isso também não podem ser iguais em sua postura. De acordo com LAPIERRE (1982), uma vez que os indivíduos não são “construídos” com elementos anatômicos idênticos, também não podem ter uma postura idêntica. Entretanto, qualquer que seja a morfologia do indivíduo, é possível definir um princípio geral de equilíbrio considerado como normal e desejável.

Evidências apontam que uma boa postura deve ser aquela em que todas as atividades do corpo possam ser realizadas com um mínimo de esforço e a partir da qual os sistemas do corpo (respiratório, circulatório, digestivo, etc) possam funcionar normalmente, e que as mais diversas posições do corpo são posturas, e não apenas a posição ereta, mas também o caminhar, correr, sentar, agachar ou deitar (MOFFAT E VICKERY, 2002). Ainda relatam que, “a postura não é um fenômeno determinado, enquanto se realiza uma única atividade, pode haver dezenas de modificações na postura.” (MOFFAT E VICKERY, 2002, p. 125). Portanto, a postura é dinâmica, envolve o equilíbrio entre a posição que o corpo está assumindo em um determinado momento e a adaptação do mesmo ao próximo movimento.

Manter posturas inadequadas por um período prolongado pode acarretar alterações posturais e, com o passar do tempo, transformar-se em problemas graves.

Dados da Sociedade Brasileira de Reumatologia indicam que a lombalgia é a maior causa de afastamento do trabalho em indivíduos abaixo de 45 anos, e que 80% da população experimentará pelo menos um episódio de dores nas costas em suas vidas. Atualmente, o tempo de trabalho perdido em função de problemas nas costas é de duas a três vezes maior que há 20 anos, e no Brasil a lombalgia é o segundo motivo que mais leva as pessoas aos consultórios médicos (VANÍCOLA, 2007).

Por outro lado, NETO (1991), afirma que dos 7 aos 12 anos, a postura da criança sofre

grande transformação na busca do equilíbrio compatível com as novas proporções de seu corpo. Portanto, nessa fase da vida fica mais fácil a correção das alterações posturais, que por ventura, estejam já instaladas.

Diante do exposto, e tendo em vista que as questões relacionadas à saúde e o bem estar social estão intimamente ligadas ao tempo em que o aluno permanece na escola, a questão postural não pode mais ser abordada apenas de forma superficial durante as aulas, já que os maus hábitos adquiridos, quando criança, tornam-se muito complexos de serem corrigidos na vida adulta. Porém, os bons hábitos se tornam rotina e são transmitidos a outros, família e amigos, por exemplo.

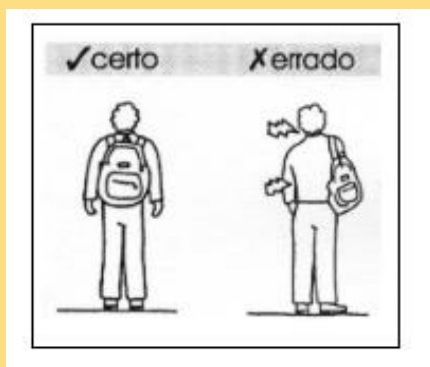
VERDERI (2005), afirma ser tarefa do profissional de Educação Física propiciar a educação do corpo de nossas crianças, adolescentes e adultos na arte de se movimentar. A autora, também acredita na competência deste profissional que tem o conhecimento para desenvolver o trabalho de conscientizar seus alunos da importância de conhecerem seu corpo, e educá-los posturalmente.

Ela acrescenta que um indivíduo saudável desempenha com maior facilidade e satisfação todas as atividades diárias do ser humano; enquanto que a ausência de saúde pode levar o ser humano a um desequilíbrio físico, mental, social e profissional.

Porém, todos os professores devem estar envolvidos em mais essa tarefa, agregando esforços para que os alunos adquiram em qualquer situação, seja na escola ou fora dela, conhecimento para manter uma postura adequada, pois é na infância e adolescência que os músculos e articulações devem ser protegidos, pois nos acompanharão por toda a vida.

Dessa forma, a orientação de hábitos posturais simples é suficiente para garantir uma melhor qualidade de vida aos nossos alunos, que carregarão os mesmos não apenas na escola, mas também fora dela.

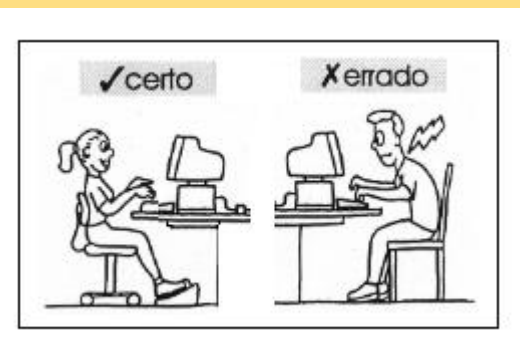
Alguns desses hábitos são:



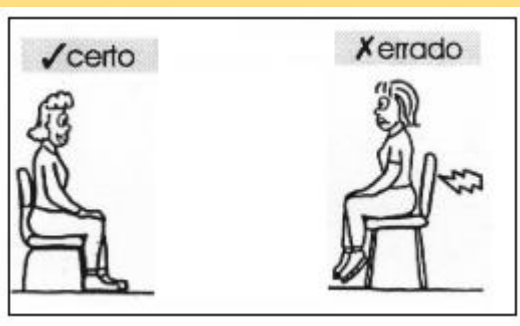
As mochilas devem ficar presas nas costas, envolta dos dois braços, nunca penduradas em apenas um braço.



Procure andar o mais ereto possível, sempre olhando na linha do horizonte, como se estivesse com um livro na cabeça.



Ao sentar, ajuste a distância entre seus olhos e o monitor do computador.



Procure sentar sempre alinhado com o eixo da cadeira. Evite sentar-se torto.



Procure manter a coluna ereta ao lavar o rosto, escovar os dentes, etc



Ao apanhar ou conduzir objetos de peso, evite dobrar o corpo; primeiro dobre os joelhos, abaixe-se lentamente mantendo o corpo ereto e apanhe o objeto. Ao levantar, faça-o lentamente, mantendo o tronco ereto e conservando o objeto junto ao corpo.



Ao realizar atividades que exigem a posição agachada, flexione os joelhos ou use um pequeno banco para ajudar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado, este estudo tem o objetivo de discutir estratégias de orientação postural para alunos do ciclo de alfabetização do ensino fundamental I, posto que a prevenção de problemas posturais pode acarretar em melhor qualidade de vida, além de menores custos e prejuízos sociais. Essa mudança é possível desde que se adote uma educação postural adequada, observando os maus hábitos o quanto antes, afinal, ao longo da vida, o indivíduo passa por um extenso período na escola e nela aprende muito do que irá utilizar na sua vida adulta, inclusive sobre o seu corpo, a importância da atividade física, alimentação adequada e a atenção com seus hábitos posturais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. (1997) *Parâmetros curriculares nacionais: educação física / Secretaria de educação fundamental*. Brasília: MEC/SEF. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em 14/06/2019.
- GARAVELO, Luzia Inês; SILVA, Maria Lucia da. (1997) *Teste Prático de Postura*. Revista Nova Escola. São Paulo, n. 101. p. 45.
- LAPIERRE, A. (1982) *A Reeducação Física*. São Paulo. Manole
- RASPA, Luciana. *Dores nas costas*. Disponível em <http://anaeluciana.wordpress.com/2007/07/03/dores-nas-costas>. Acesso em 10/10/2019.
- MOFFAT, M.; VICKERY, S. (2002) *Manual de Manutenção e reeducação postural*. Porto Alegre. Artmed

NETO, Francisco Rosa. (1991) *Avaliação Postural em escolares de 1ª à 4ª série do 1º grau*.

Revista Brasileira de Ciência e Movimento. Volume 5. Número 22.

SCHIMITT, J.C. (1995) *A moral dos Gestos*. São Paulo. Estação Liberdade

VANÍCOLA, Ms. Maria Cláudia. (2007) *O Exercício Físico como Intervenção na Dor Lombar Crônica*. Informe Phorte - ano 9 - nº 21 - abril a setembro. Disponível em <http://www.phorte.com/informephorte/materias.php?in_id=23&mat_id=69>. Acesso em 21/05/2019.

VERDERI, Érica. (2005) *Conceitos de postura corporal. Programa de Educação Postural*. São Paulo. Disponível em <http://pucrs.campus2.br/~gilda/educapost/conceito.ppt>. Acesso em 20/04/2019.

VIGARELLO, G. (1995) *Panóplias Corretivas*. São Paulo. Estação Liberdade.

http://bvsms.saude.gov.br/bvs/dicas/159corrija_postura.html. Acesso em 20/02/2020.





ROSENILDA PEREIRA ROCHA

Graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1993); Especialista em Psicopedagogia Clínica (1998) pela Faculdade Batista de Minas Gerais, Especialista em Letramento (2019) pela Faculdade Batista de Minas Gerais; Professora de Português do Ensino Fundamental e Médio das redes pública e privada da cidade de São Paulo.

RESUMO

Por meio deste trabalho, veremos que as modificações na história da educação 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. A concepção de infância, até este momento, baseado no abandono, pobreza, favor e caridade, neste sentido eram ofertadas 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.

Palavras-chave: Educação, História; Infância.

INTRODUÇÃO

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 introduzida no 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 foram garantidas 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.

HISTÓRICO DA INFÂNCIA

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 de a 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.

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).

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.

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 de o 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.

Neste sentido, segundo Araújo (2007) no Brasil, as opiniões com relação à infância foram influenciadas, de certa forma, pela colonização, a qual foi introduzindo nesse processo pessoas com diferentes hábitos, que tiveram que se adaptar à sua atual realidade. Com o processo de colonização no início do século XVI, o Brasil vivencia uma nova realidade, passando por um processo de povoamento. Sendo assim juntamente com os imigrantes que entraram no país naquele século, vinham seus filhos e outras crianças; sendo alguns órfãos e crianças pobres recrutados pela Coroa Portuguesa. As crianças imigrantes vivenciavam uma difícil e cruel realidade.

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.

Segundo Lopes (2005), as dificuldades iniciavam-se nas embarcações que traziam estes imigrantes, onde as crianças, uma vez embarcadas, estavam expostas às penosas condições da viagem, pois eram submetidas a trabalhos pesados e muitas vezes destinadas a sobreviver em péssimas condições, sendo que muitas vezes não resistiam às punições e abusos recebidos.

Pardal (2005) ressalta a diferença que existia entre os filhos de escravos e as crianças brancas.

“A criança escrava crescia executando determinadas funções e atividades que lhe eram destinadas e aos doze anos eram colocados como adulto, referindo-se ao trabalho e a sexualidade e em todos os sentidos da vida adulta. Porém as crianças brancas, principalmente as mais abastadas, eram entregues às amas de leite logo após o nascimento, sendo que após os seis anos de idade, no caso dos meninos, iniciavam os estudos no aprendizado do latim e de boas maneiras nos colégios religiosos, que fazia parte de uma preparação para entrar no mundo dos adultos, sem nenhuma preocupação com o sentimento da criança, que tinham até então uma infância bem curta”. Pardal, (2005).

Dessa forma, pode-se então perceber que a construção da concepção de infância, que estava sendo firmada no século XVII, se mostrava diferencialmente conforme a realidade econômica da criança. Com o passar da Modernidade, por razão das mudanças estruturais na sociedade, a situação da criança pobre e desvalida foi ficando mais clara, principalmente a partir do século XVIII com o crescimento e fortalecimento da sociedade industrial.

Segundo Ariés (1981), a aparição da criança como parte da sociedade acontece de forma paulatina durante os séculos XII e XVII, o autor destaca esse fator através do estudo de temas metafísicos religiosos presentes na iconografia medieval. No início a criança aparece em símbolos religiosos representando os anjos e o menino Jesus, depois retratando a infância da Virgem Maria e dos outros santos. Nos séculos XV e XVI, a criança aparece em retratos reais que são encontrados inicialmente nas esfinges funerárias.

Para Heywood (2004) foi no século XVIII que surgiu um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, são consideradas dignas de ser estudadas por si mesmas. Como pudemos constatar, a forma como a infância é observada na atualidade é um reflexo das constantes transformações ocorridas ao longo dos séculos pelas quais passamos, por isso é de extrema importância nos dar conta destas transformações para compreendermos a imensidão que a infância ocupa na sociedade atual.

Este percurso, segundo Bujes (2001) de certa forma, só foi possível porque a sociedade modificou a maneira de pensar, e todos compreenderam o que é ser criança, e a dimensão de valor que é necessário dar a este momento específico da infância.

A concepção da infância como um período particular e importante somente se firmou no século XVII, acompanhada da preparação de uma teoria filosófica sobre a individualidade infantil, que tornou viável o aparecimento de uma psicologia da criança e de seu desenvolvimento. Assim, para Ariés (1981), o reconhecimento da infância inicia-se no século XIII e aumenta no XIV e XV, tornando-se relevante nos fins do século XVI e durante o XVII ao tratar da concepção de infância.

Durante o século XVII a palavra infância assumiu sua significação na modernidade, referindo-se à criança pequena mais frequentemente. Neste sentido, conforme este pensamento, a criança é entendida como um ser que tem um importantíssimo papel para a sociedade, podendo ser educado. Reconhecida as especificidades da infância, busca-se então desvendá-la e compreendê-la para poder educá-la.

O reconhecimento da infância surgiu a partir do século XVII, quando então a criança foi percebida como alguém que precisava de tratamento especial, desta forma as crianças deixaram de ser misturadas aos adultos.

Nesse contexto aparecem no Brasil as primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada, instalando-se as Rodas dos Expostos nas Santas Casas de Misericórdia. A roda era de um espaço no qual os bebês podiam ser deixados e seriam entregues à caridade sem a identificação materna. Com a expansão das grandes cidades, da industrialização e da pobreza no Brasil, surge a urgência no sentido de cuidar da criança. As crianças passavam a ser um problema social do Estado. Assim foi se firmando a convicção da necessidade de políticas e legislações específicas para a infância.

A dura realidade da grande maioria das crianças brasileiras e as implicações sociais dessa situação, associada às pressões estabelecidas pelos mecanismos internacionais, impulsionaram as ações de atendimentos às crianças e adolescentes por parte do poder público. Neste sentido, as medidas de atendimento às crianças vão tornando-se emergenciais e passam a ser concretizadas no início do século XX.

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 à 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.

O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO SÉCULO XVII AO XX

Segundo Zilma de Oliveira (1994), antigamente não existia um olhar afetivo para criança e não havia preocupação com seu desenvolvimento, ela era vista como um adulto em miniatura e o que a diferenciava era apenas a força e o tamanho. Não existiam valores que fossem assegurados pela família, mas sim pelos adultos do seu convívio.

De acordo com Oliveira (1994), houve um questionamento impulsionado pelo Movimento da Escola Nova de como essa criança deveria se desenvolver, foi então no

século XX que surgiram grandes teóricos como Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori e Rousseau, Piaget e Vygotsky com ideias inovadoras que contribuíram para que essa criança tivesse um bom desenvolvimento nos anos iniciais, sabendo que é no início da vida que construímos grandes homens, e dessa maneira ele poderá ser inserido na sociedade sabendo dos seus direitos e deveres. Com a contribuição de Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori, Rousseau, Piaget e Vygotsky ideias foram adiante, e até hoje essas ideias estão inseridas na Educação Infantil com propósito de ajudar no desenvolvimento da criança.

Com diversas transformações sociais ocorridas na época da Revolução Francesa, a criança finalmente é vista com um novo olhar. Uma das principais mudanças da época foram às transformações religiosas; católicas e protestantes e também o surgimento da afetividade no seio da família, essas afetividades eram demonstradas principalmente por meio da valorização que a educação passou a ter, os trabalhos com os fins educativos foram substituídos pela escola.

Afirma Oliveira que surge uma preocupação no século XVII com a Educação moral das crianças, e esta educação passa a ser dada pela igreja, acreditava-se que a criança é fruto do pecado e ela deveria ser guiada pelo caminho do bem, de um lado a criança é vista como um ser inocente e do outro como um ser fruto do pecado, quando a família faltava na correção dessa criança à sociedade corrigia desde pequena.

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos os seres humanos.

A Educação Infantil, segundo Comenius(2002apudMORIGGI), deveria possuir etapas, pois o desenvolvimento das crianças se dá por etapas e de modo desigual, sendo diferente ela requer uma escola de tipo diferente dos outros níveis escolares.

Comenius (apud MORUGGI, 2002) foi quem elaborou o plano da escola maternal no ano de 1637, ele trazia a ideia de educar as crianças menores de 5 anos, pois sua proposta era de algum modo auxiliar as crianças para futuramente levá-las a fazerem aprendizagens abstratas e para isso, suas recomendações eram que, as crianças deveriam desfrutar de materiais e atividades que sejam diversificadas, materiais pedagógicos ricos em um ambiente que fosse favorável para educação das crianças, Comenius responsabilizou os pais pela educação antes dos 7 anos de idade, pois afirmava que dentro dos lares que inicia

o ensino. No ano de 1657 usou a palavra Jardim da Infância para nomear o local de aprendizagem das crianças.

Portanto, Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

De acordo com Aranha (2006), desde a Idade Moderna existe o entendimento de que a criança é um ser diferente do adulto, portadora de características específicas, psíquicas e comportamentais. Contudo, isso não é uma característica natural, que sempre se manifesta da mesma maneira, ao contrário, existe entre o período infantil e o adulto uma concepção cultural e histórica, que determina os papéis das crianças e dos adultos, sendo em virtude disso, necessário estudar a educação infantil dentro dos contextos próprios e não pela natureza da infância.

Como afirma Aranha (2006), a infância nem sempre foi concebida como nos dias atuais, pois esteve sujeita as mudanças socioeconômicas, políticas culturais que as sociedades passaram. A composição da família, os registros familiares e eclesiásticos, entre outros aspectos, também não foram os mesmos, as mudanças demonstram que ocorreram transformações, não se podendo tomar cada período como algo acabado.

Pode-se perceber que na Idade Média, segundo LeGoff(1984), formou-se uma sociedade feudal, onde os senhores de terra possuíam muito poder, elaboravam as leis, a sua cultura, suas moedas, seus valores etc., de acordo seus contextos geo históricos. Dessa forma, nesta época a criança era considerada um pequeno adulto, que podia executar as mesmas tarefas de um adulto. A rápida passagem da infância para a vida adulta era o que importava. Nesse sentido, havia necessidade de distinção entre essas duas etapas da vida, crianças e adultos usavam o mesmo traje.

A partir do século XVII, há um crescimento das cidades devido ao comércio, a Igreja Católica perde o poder com o surgimento da burguesia, sendo a Igreja a responsável pela assistência social e educação.

No período seguinte, época moderna, a educação passa por transformações, novos métodos educacionais são propostos. E segundo Aranha (2006), João Amos Comenius (1592-1670) se tornou o grande educador da época, pois defendeu novas práticas educativas além de uma educação total para todos, “ensinar tudo a todos”.

Aranha (2006) afirma que o objetivo central da educação de Comenius era formar o bom cristão, um homem moral, devendo ser sábio nos pensamentos, dotado de verdadeira

fé em Deus e capaz de praticar ações virtuosas, estendendo-se a todos: os pobres, os portadores de deficiências, os ricos e às mulheres.

As concepções teóricas de Comenius apresentavam consistência, mas sempre procuraram articular dois campos: do filosófico ao religioso, onde a educação para todos seria possível através da organização e divulgação do saber. Mas, nem o caráter inovador da sua proposta pode garantir que elas fossem postas em prática de uma maneira mais ampla, logicamente no contexto histórico da época e também da trajetória de vida do autor.

Para Aranha (2006), é a partir do século XVI, que surgiram as descobertas científicas, as quais provocaram o prolongamento da vida, ao menos da classe dominante. No mesmo século, surgem duas atitudes contraditórias no que se refere à concepção de criança: uma a considerava ingênua, inocente e é traduzida pela “paparicação” dos adultos; enquanto a outra a considerava imperfeita e incompleta e é traduzida pela necessidade de o adulto moralizar a criança.

De acordo com Aranha (1998), no século XVII a educação ainda não tinha conseguido se firmar de maneira universal e pública. Mas algumas mudanças puderam ser observadas em alguns Estados da Confederação Germânica, onde se instituiu a educação obrigatória dos 6 aos 12 anos.

No século XIX, influenciados pelas mudanças econômicas e sociais, surge uma nova concepção de educação com Pestalozzi, Froebel, Montessori e Rousseau, como afirma Aranha (2006). Para os pensadores, a pré-escola era encarada como uma forma de superar a miséria, a pobreza, a negligência das famílias. Mas sua aplicação ocorreu efetivamente no século XX, depois muitos movimentos que indicavam o precário trabalho desenvolvido nesse nível de ensino, prejudicando a escola elementar.

Pestalozzi 1746-1827, (Nova Escola 2008), traz seu pensamento como proposta na crença da bondade do ser humano, e na caridade praticada em torno das classes menos favoráveis, ele entusiasma empresários a construir creches para os filhos dos operários, pregou que as principais funções para o desenvolvimento das crianças são suas habilidades naturais e inatas, dizia que a criança tem que ser educada em um ambiente o mais natural possível colocando para fora o que tem dentro de si, sendo assim favorável para construção do desenvolvimento do caráter infantil. Discípulo de Pestalozzi, Froebel (1782-1852) foi considerado o primeiro educador a apostar nos brinquedos, ele mostra a importância dos desenhos e das atividades que requerem movimentos corporais. Em 1837, na Alemanha, Froebel cria o jardim da infância tendo como base as ideias de Pestalozzi.

Froebel era influenciado por um ideal político de liberdade, quando ele traz esse espaço relacionado ao desenvolvimento da criança ele propõe condições que favoreçam

esse desenvolvimento, e assim as crianças se tornavam livres para compreender a si própria, através de ambientes diversificados com recursos pedagógicos, elas poderiam se expressar de diferentes maneiras com atividades ricas para construção do desenvolvimento, segundo Froebel o conhecimento chega através de manuseios de objetos, e participação em diversas atividades de livre expressão Maria Montessori 1870-1952, (Nova Escola 2008), é um dos grandes nomes, que aparece como construtores de ideias na educação infantil, Montessori defendia que uma das funções da educação era de certa forma favorecer o progresso infantil de acordo com as necessidades de cada criança. Sua marca foi trazer materiais de uso pedagógico que beneficiava o desenvolvimento da criança, foi ela a própria responsável pela diminuição do tamanho da mobília usada pelas crianças na pré-escola, desenvolveu jogos e materiais essenciais para uso educativo, com materiais apropriados para estimular e desenvolver, colocando a criança diante de situações que poderiam colaborar para evolução de diversas funções psicológicas.

Outro grande pensador foi Rousseau 1712-1778, (Nova Escola 2008), que colaborou para educação infantil criando uma proposta educacional contra autoritarismo e preconceito. Defensor de uma aprendizagem que deveria ocorrer por experiências, de forma diferenciada, ele enfatiza que a infância é uma fase que se pensa, se vê e se sente um mundo de maneira própria. Segundo Rousseau a infância não era apenas uma preparação para vida adulta, existia um valor, e para ele, seria nesse momento que a atitude do educador deveria de ser a mais natural possível.

Com seu pensamento Rousseau teve um papel importante na educação moderna, ele era a favor de ensinar a criança a viver para então trazer a ela uma aprendizagem que poderia levá-la ao exercer sua liberdade. Como observa, o contexto socioeconômico influenciou o início da Educação Infantil, que não possuía uma proposta concreta voltada para a instrução, ligava-se a tradição da educação informal familiar.

As mudanças econômicas, sociais e culturais que ocorriam na Europa, no campo educacional repercutiram em alguns intelectuais brasileiros, que tentaram apresentar propostas para imprimir novos rumos à educação brasileira.

Essa etapa da história em que a concepção de infância se construiu transformou a visão que se tinha das crianças. Os pequenos passaram a ter lugar de destaque na sociedade, que passou a valorizar a infância. Essa valorização contribuiu para o desenvolvimento do olhar pedagógico dentro da educação, preocupada com as novas adaptações de métodos educacionais que satisfizessem as novas demandas desencadeadas por estas transformações.

Aranha (1998), afirma que:

“atualmente a concepção de que a criança é um ser com características bem diferentes dos adultos, um ser particular e de direitos, tem gerado as maiores mudanças na Educação Infantil”. Aranha, (1998).

Essa nova concepção tem tornado o atendimento às crianças de 0 a 5 anos ainda mais específico, exigindo do educador uma postura consciente de como deve ser realizado o trabalho com as crianças pequenas, mostrando as suas especificidades e as suas necessidades enquanto criança e enquanto cidadão.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI 1998) traz a concepção de infância como construída historicamente e a ideia de que atualmente não há apenas uma maneira de se considerar a criança, pois há múltiplas diversidades de realidades sociais, culturais, étnicas e etc. que podem interferir nessa noção de infância. Sabemos que existem crianças que trabalham que são exploradas, que sofrem maus tratos e abusos, que não possuem seus direitos garantidos.

As pesquisas feitas por (RCNEI-1998), relativas à infância apontam que ao propormos algo às crianças devemos aproximar nosso ponto de vista ao delas. Não existe um método ideal de relações entre adultos e crianças, porém devemos levar em consideração as diferentes condições de vida de um grupo escolar e perceber a criança como sujeito de direitos e capaz de criar seu próprio espaço.

A concepção de infância (RCNEI-1998), que temos nos dias atuais é uma visão construída historicamente, em que é possível perceber o contraste existente entre a atualidade e algumas décadas atrás. A criança passou a ocupar um local de destaque na sociedade muito diferente da época em que sua presença era praticamente imperceptível. Nesta época na sociedade medieval, as crianças eram inibidas de participar socialmente da vida comunitária e eram tratadas como um pequeno adulto, passando despercebidas suas características e peculiaridades.

Para Oliveira (2010), a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, pesquisas e documentos são escritos no intuito de se determinar um espaço educacional para as crianças pequenas, que associe ato do cuidado com a questão da educação, ou seja, do ensino dos saberes produzido pelo ser humano. Nesse sentido, a brincadeira se volta como um dos recursos mais oportunos da educação de crianças que estudam na educação infantil.

Em relação às atividades escolares, toda escola de educação infantil precisa ter clareza do que quer desenvolver na criança, pois é preciso preocupar-se se as crianças estão usando brinquedos e materiais que realmente lhes possibilite um avanço em seu desenvolvimento, tanto nas brincadeiras mais livres, como nas brincadeiras planejadas, dirigidas pelo professor.

Segundo Kishimoto (2009), as práticas pedagógicas precisam assegurar experiências variadas. Para a autora, em primeiro instante a criança conquista o conhecimento de si e do mundo através das experiências sensoriais, expressivas e corporais para movimento amplo, para expressar sua individualidade e consideração pelos ritmos e desejos da criança. Esta oportunidade de conquistar diversos tipos de experiências e autoconhecimento contribui para que as crianças se apropriem de futuras aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação infantil no Brasil seguiu alguns exemplos de outros países do mundo, como a Europa. Porém o Brasil tem suas próprias características. Em nosso país, as instituições infantis surgiram por causa do processo de industrialização e da inserção das mulheres no mercado de trabalho, aumentando neste sentido a grande demanda para a criação de instituições de atendimento a infantil.

Partindo deste contexto fica claro que as instituições não foram criadas para suprir as necessidades das crianças, mas foram criadas para atender uma necessidade do mercado que necessitava do trabalho feminino, e para isso era necessário criar um lugar para os filhos de essas mulheres ficarem em quanto trabalhavam. Embora existissem instituições destinadas à infância na Monarquia, somente após a chegada da república é que as instituições de Educação infantil cresceram em número razoável. Antes disso, o que se via mais constantemente eram as tentativas de proteger a infância, fossem por motivações políticas, econômicas ou religiosas, e, nesse caso, predominavam as ações caritativas relacionadas à criança desamparada.

Neste sentido, podemos compreender que a criança usa os objetos domésticos, para introdução de novas descobertas, como por exemplo: entrar em caixas, ao descobrir texturas, puxar e empurrar carrinhos etc. estas são algumas ações que se tornam experiências interativas e motoras, desta forma a criança pode aprender e brincar pela repetição de suas ações. Para a autora é importantíssimo compreender que os brinquedos são de fundamental importância para o desenvolvimento e educação da criança, pelo fato de proporcionar o desenvolvimento simbólico, incentivar a sua imaginação, a sua possibilidade de raciocinar e de ampliar a sua autoestima.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **EDUCAÇÃO LÚDICA**: técnicas e jogos pedagógicos São Paulo Loyola, 1995.
- ANTUNES, Celso. **O Jogo e a Educação infantil**. 2º Ed. Petrópolis-RJ: Coleção de sala de aula, vol. 15, vozes.2004.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro. LTC, 1978.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1998. Brasília: Senado Federal, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Caminhos para a educação**. 1999, São Paulo. Disponível em <https://www.portaleducacao.com.br>. acesso em 08/02/2020.



A IMPORTÂNCIA DA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ROSIMEIRE MARQUES DE CARVALHO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2013); Pós-graduada em Arte Educação pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2015); Professora de Educação Infantil na PMSP.

RESUMO

Este artigo tem como problemática a importância da arte no currículo da educação infantil, bem como o modo que esta disciplina vem sendo posta pelos docentes. Com o objetivo de abordar a importância da arte na educação infantil, além de apresentar propostas de autores atuais sobre o ensino e importância da arte na escola. A pesquisa foi realizada com base em artigos ordenados em bancos de dados online, livros e revistas. Em seus dados provisórios, aponta que o ensino de arte na maioria das escolas brasileiras continua seguindo o modelo tradicional de ensino, resultando em uma desvalorização da arte, sendo comum ver nas escolas o menosprezo da disciplina em relação às outras consideradas mais importantes. Para que o professor possa realizar um bom trabalho na sala de aula, acredita-se que seja fundamental que tenha convicção da importância da arte no desenvolvimento das crianças. A arte desenvolve a sensibilidade, a percepção, a criatividade e a imaginação tanto ao desenhar, quanto no entendimento diante de uma obra de arte, sendo capaz de elaborar diversas concepções, entendendo melhor o que realmente a obra apresenta.

Palavras-chaves: Arte – Currículo – Infância – Educação – Professor.

INTRODUÇÃO

Nesse artigo apontaremos o que alguns pensadores falam sobre a educação infantil e sua importância, bem como o desenvolvimento da arte para com as crianças e a importância dessa disciplina desde a educação infantil para o desenvolvimento do indivíduo. Além de pontuar sobre a formação e atuação dos professores e de sua vivência

na prática e nas relações em seu trabalho com as crianças sobre o que é realmente importante que as crianças vivenciem, aprendam e construam como sujeitos da história e da cultura.

Buscamos trazer uma reflexão acerca do lugar da arte na educação infantil, visto que o espaço dedicado a ela ainda é incerto e não valorizado nas práticas educativas, cenário esse que necessita ser repensado e como a disciplina vem sendo ministrada pelos docentes.

Em suma, esse trabalho tem como objetivo analisar na literatura existente a importância da arte para o desenvolvimento da criança na educação infantil, além de mostrar-se considerável na medida em que busca analisar e compreender porque a arte é importante para a vida da criança da educação infantil, sabendo que tais conceitos prevalecerão para sua vida adulta e para seu crescimento pessoal e emocional, uma vez que a arte estimula a inteligência e contribui para a formação da personalidade do indivíduo.

DESENVOLVIMENTO

Foi no século XVII, na Europa, que surgiram as primeiras preocupações com a educação das crianças pequenas. Essas preocupações foram resultantes do conhecimento e da valorização que passaram a ter no meio em que viviam. Não se percebia a necessidade de educar as crianças tanto na classe da burguesia como na classe baixa, pois, enquanto as crianças da burguesia aprendiam a tocar piano e bordas, as crianças da classe baixa realizavam atividades para o seu próprio sustento, como: caçar e pescar, além disso, aprendiam a fabricar objetos úteis para o seu dia a dia.

Mudanças significativas ocorreram nas atitudes das famílias em relação às crianças, que, inicialmente, eram educadas a partir de aprendizagens adquiridas junto aos adultos, devido pouco a pouco, o conceito de infância passar a ocupar um maior espaço dentro da sociedade. Apesar disso, uma grande parcela da população infantil continuou sendo educada segundo as antigas práticas de aprendizagem citadas anteriormente.

Durante o início do século XX, a educação das crianças era realizada de uma forma muito difícil, a maioria das creches públicas prestava um atendimento de caráter assistencial que se baseava na alimentação, higiene e segurança física, não tendo nenhuma responsabilidade da formação educacional, pois a família era considerada como o melhor meio para o desenvolvimento da criança.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) enfatiza que nas últimas décadas, debates apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil públicas desenvolvam um trabalho direcionado a educar, além de manter a função de cuidar, sendo dois processos indissociáveis. Assim estarão cumprindo seu papel de socialização, proporcionando o desenvolvimento da identidade das crianças através de aprendizagens variadas realizadas em situações de interação.

Autores como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553), já no século XVI, afirmavam que a educação deveria respeitar a infância, estimular a atividade na criança e associar o jogo à aprendizagem.

Pestalozzi tinha como pressuposto básico propiciar à infância a aquisição dos primeiros elementos do saber, de forma natural e intuitiva. No século XVIII, é importante destacar que suas contribuições foram de grande valia para a estruturação do pensamento educacional do século XIX. Ele considerava que a educação estaria na bondade e no amor, como na família, e ressaltava que a educação deveria fazer parte da vida da criança desde o nascimento.

Oliveira (2002) cita em sua obra Educação Infantil Friedrich Froebel (1782-1852) que foi outro que teve interesse em como as crianças deveriam ser educadas, sendo ele um educador protestante alemão que desenvolveu suas teorias ligadas a pressupostos idealistas inspiradas no amor à criança e à natureza.

Ainda de acordo com o mesmo autor, a denominação Jardim da Infância foi criada por Froebel, onde mostra que sua proposta educacional incluía atividades de cooperação e o jogo. Froebel partia também da intuição e da ideia de espontaneidade infantil. Elaborou canções e jogos para educar sensações, enfatizou o valor educativo da atividade manual, confeccionou brinquedos para a aprendizagem da aritmética e da geometria, além de propor que as atividades educativas incluíssem conversas e poesias.

Em 1792, Rousseau publica Emílio – ou Da Educação e Contrato Social. Os pressupostos básicos do pensador com respeito à educação eram a crença na bondade natural do homem e a atribuição à civilização da responsabilidade pela origem do mal. Nessa obra, Rousseau (apud LIBÂNEO, 1994), propõe o desenvolvimento das potencialidades naturais da criança e o seu afastamento dos males sociais.

Para Rousseau (apud LIBÂNEO, 1994), a educação deve pretender não só introduzir o saber para ações coletivas, mas formar o coração, o espírito e a capacidade de julgamento. Educar, para ele, seria adquirir bons hábitos e inclinar-se para desenvolver o conhecimento abstrato. A criança deve ser conduzida pelo seu interesse, não forçada a obedecer por lições frias, por imposições. Essas condutas despertam na criança desagrado

e resistência, que mais tarde a farão rejeitar as leis coletivas, já que toda sua educação lhe foi imposta.

O educando deve ser ensinado de tal maneira que o habilite a ser feliz, com professores/as que também são felizes. A ideia central de seu pensamento educacional é a da educação negativa – entendida como o contrário da educação que visa a controlar, dirigir, admoestar, moldar ou forçar a criança a todo o momento.

Ao considerar esses princípios básicos defendidos por Rousseau, pode-se compreender que Emílio tornou-se uma das obras pedagógicas fundamentais, pois, a partir de então, todas as teorias pedagógicas aprenderam a levar em consideração a natureza da criança, a respeitar-lhe e secundar-lhe a personalidade. As ideias de Rousseau foram à inspiração, começando com Pestalozzi, de métodos universais pedagógicos.

Podemos entender que a arte, está presente no ensino desde tempos primórdio, pois a arte é subversiva que expressa coisas que não cabem no universo das palavras, e não tem compromisso com a beleza, ou com coisas agradáveis. A arte pode ser representada de várias maneiras, pode ser de uma forma bela ou até mesmo de uma forma repugnante. E nem mesmo há, por parte de alguns autores, o compromisso de transmitir uma mensagem clara ao apreciador da obra. Sendo assim, cabe deixar claro que a arte não é linguagem, mas que a arte está em um pedaço de cada disciplina.

A arte está em todo lugar, presente em toda cultura, independente de raça e cor. Além disso, é fundamental ressaltar que não existe definição única ou conceitos de arte que possam dizer que a arte é isso ou que o objeto da arte é aquilo. Na realidade o ser humano utiliza a arte como recurso para expressar seus sentimentos e ideias.

Pela arte, o indivíduo pode expressar aquilo que a inquieta e o preocupa. Por este pode elaborar seus sentimentos, para que haja uma evolução mais integrada entre o conhecimento simbólico e seu próprio "eu". A Arte coloca-o frente a frente com a questão da criação de um sentido pessoal que oriente sua ação no mundo. Deve haver a integração da arte na educação para que se desenvolva uma educação lúdica e estética, na qual o aluno terá espaço para expor, criar e expressar suas ideias e, além disso, que possa ampliar sua visão de mundo, para que olhe uma obra de arte de uma forma diferente, para que a entenda e sinta, não simplesmente fique preso naquilo que a obra aparenta.

Conforme Duarte Júnior (1991), a arte-educação deve sempre ter por finalidade o desenvolvimento de uma consciência estética, que significa muito mais do que a simples apreciação da arte. Ela compreende uma atitude mais harmoniosa e equilibrada perante o mundo, onde os sentimentos, a imaginação e a razão integram-se.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. (BRASIL, 1997, p.15).

Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) nota-se que a disciplina Artes discute o processo e a evolução do pensamento artístico, levando a valorizar as experiências das pessoas. Durante este processo o aluno terá capacidade de progredir em vários aspectos, aspectos esses voltados ao desenvolvimento da imaginação, criatividade, reflexão, sensibilidade, percepção. Ele também promove liberdade de expressão, pois como área do conhecimento a arte valoriza a leitura e conceitos que o aluno acumula mesmo fora da escola, tendo oportunidade de organizar e expor suas próprias ideias. A arte proporciona ao aluno uma ampla visão de mundo, além, ainda, de desenvolver sua habilidade para ver, dando ao aluno a oportunidade de interpretar, ao invés de simplesmente olhar as qualidades que aparentemente a obra de arte apresenta. Dessa maneira o aluno terá maior facilidade para compreender o real significado da obra não ficando preso a dados insignificantes tentando buscar fatos verdadeiramente relacionados a seu tempo e lugar.

A ARTE COMO MEIO ESPECÍFICO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO CRIATIVO

Há escolas que, incluindo arte no currículo, pensam que estão resolvendo o problema do desenvolvimento criativo da criança, descarregando sobre a arte toda a responsabilidade da educação criativa, que deveria ser responsabilidade de todas as disciplinas e de todos os professores.

A importância da arte para o desenvolvimento da criatividade não consiste somente no papel de eliminar a ansiedade, pode-se dizer que no geral, a arte, em relação ao desenvolvimento específico da criatividade, representa um auxiliar complementar independentemente do método utilizado. Prosseguindo dessa maneira a arte será sempre um instrumento auxiliar, exigindo, entretanto, um estimulador específico em direção ao processo de evolução da criatividade. Dependendo do método de ensino empregado na sala de aula, a arte pode ser não apenas um auxiliar, mas o meio específico para o desenvolvimento do processo criativo geral.

A arte não é apenas o básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o

imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, a arte representa o melhor do trabalho do ser humano. (BARBOSA, 1995, p. 61).

A arte está presente no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar, desenhar, pintar objetos, cantar e até mesmo através de seu próprio corpo, a criança pode utilizar a arte para expressar experiência.

Desse modo, a arte não se resume apenas no ato de desenhar, arte vai muito mais além do que desenhar, arte é poesia, teatro, música, dança, desenvolvimento das habilidades, ampliação da capacidade de criar e produzir, enfim arte é uma representação da experiência estética individual.

Quando Duarte Júnior (1991) propõe uma educação por meio da arte, refere-se a desenvolver uma educação onde o educando passa a ter uma oportunidade de elaborar sua própria visão de mundo, com base em suas próprias experiências e sentimentos.

A arte pode contribuir imensamente para o desenvolvimento da criança, pois é na interação com seu meio que se inicia a aprendizagem. A arte tem início quando os sentidos da criança estabelecem o primeiro contato com o ambiente, e ela reage a essas experiências sensoriais. Tocar, cheirar, ver, manipular, saborear, escutar, enfim, qualquer método de perceber o meio e reagir contra ele é, de fato, a base essencial para a produção de formas artísticas.

Por meio da arte a criança será capaz de desenvolver sua percepção e imaginação; desenvolver sua capacidade crítica, além de contribuir para que ocorra o estímulo, criando mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se. A arte leva a conhecer aquilo que muitas vezes não se tem oportunidade de experimentar na vida, experiências essas que podem ser vividas no cinema, teatro e outros. São situações que envolvem sentimentos e que não são acessíveis no dia a dia. Conclui-se, que a arte facilita o acesso dos sentimentos a experiências distantes do cotidiano, levando às bases para que se possa compreendê-las.

O professor ao elaborar uma atividade, deve sempre visar atingir um determinado objetivo, para que os alunos realmente passem a se interessar pela disciplina e percebam a necessidade da mesma para seu progresso como cidadãos. Uma atividade não deve ser elaborada simplesmente por acaso, mas sim que tenha o seu verdadeiro significado e valor para os alunos.

A arte educação deve ser considerada muito além de uma simples inclusão da Educação Artística nos currículos escolares, pois o ensino deve ser visto como uma atividade lúdica, diferente daquilo que os alunos estão acostumados a se deparar na sala de aula, fundada na relação e no diálogo e não num despejar de respostas pré-fabricadas

a questões insignificantes, sobre as quais o aluno não tem oportunidades de pensar e se manifestar.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a arte tem função tão necessária quanto os demais conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem.

A arte tem como objetivo a transformação do ser humano nos diversos setores da sociedade, sendo obtida pelo próprio exercício da arte, portanto é considerada um auxiliar na educação. Dentro da arte o aluno tem espaço para expor suas ideias e até mesmo criar seu próprio conceito.

Acredita-se que a arte é um importante processo dentro do trabalho educativo, pois procura através das tendências individuais encaminhar a formação do gosto, estimular a inteligência, desenvolver a criatividade e contribuir para a formação da personalidade do indivíduo sem ter como preocupação única e mais importante a formação de artistas.

A função permanente da arte é recriar para a experiência de cada indivíduo a plenitude daquilo que ele não é, isto é a experiência de toda a humanidade em geral. A magia da arte está em que, nesse processo de recriação ela mostra a realidade como é possível de ser transformada, dominada e tornada brinquedo. (MOREIRA, 1997 p. 126 e 127).

Segundo Barbosa (1995) a arte pode ser considerada um modo de organizar experiências. Quando se diz da necessidade de integrar a arte no processo educativo, quer se dizer que há maior necessidade de desenvolvimento dos processos mentais. Cabe ressaltar alguns objetivos dessa integração:

- 1- desenvolver a percepção e a imaginação capazes de captar a realidade.
- 2- desenvolver a capacidade crítica, para analisar a realidade percebida.
- 3- encorajar o processo criativo, os quais permitem novas respostas a esta realidade, até mesmo mudando-a ou transformando-a.

Diante desses objetivos apresentados na integração da arte no processo educativo verifica-se que é fundamental haver uma educação voltada à valorização dos processos cognitivos, na qual o aluno possa ter oportunidade de desenvolver sua imaginação e adquirir novos conhecimentos. Além disso, a criança precisa diariamente estar em contato com obras de arte, para que futuramente possa formar sua mente crítica.

O centro da atividade escolar não deve ser o professor nem os conteúdos disciplinares, mas sim o aluno, como ser ativo e curioso. O mais importante não é o ensino, mas o processo de aprendizagem. Destacamos o princípio da aprendizagem e da aprendizagem em arte por descoberta, isto é, o “aprender fazendo” e estabelece que a atitude de aprendizagem parte dos interesses dos alunos, que, por sua vez, aprendem fundamentalmente pela experiência, pelo que descobrem por si mesmos.

No ensino e aprendizagem em arte o professor é visto como facilitador da aprendizagem. Cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver as capacidades e as habilidades intelectuais de cada um. O processo de ensino é desenvolvido para proporcionar um ambiente favorável ao autodesenvolvimento e valorização do “eu” do aluno.

A educação é uma atividade em que professores e alunos são mediatizados pela realidade que apreendem, e da qual extraem o conteúdo da aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa realidade, a fim de nela atuarem, possibilitando a transformação social. No ensino em artes também acontece dessa forma, pois o professor é um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos. Tanto os alunos quanto o professor são transformados em pesquisadores críticos.

A criança passa constantemente por um processo de assimilação de tudo aquilo que faz parte de seu meio ambiente; cabe ao professor de arte saber como lidar com essas situações, auxiliando no desenvolvimento de todas essas assimilações obtidas pelos alunos.

Hoje a tecnologia pode ajudar o docente, pois devido a essa ferramenta, o professor pode trabalhar com os alunos uma nova possibilidade em explorar os corredores de vários museus através da internet. Trata-se do Google Arts & Culture, um site de acervos online. Com essa ferramenta o professor pode mostrar e apreciar junto aos alunos obras como as de Pablo Picasso (1871-1973), Paul Cézanne (1839-1906) e Tarsila do Amaral (1886-1973) com apenas alguns cliques que pode e deve ser aproveitado em sala de aula.

O professor de arte deve rever sua prática em sala de aula, passar a observar melhor como vem ensinando e trabalhando arte com seus alunos. Fazer uma auto-reflexão de sua prática pedagógica e buscar assumir suas responsabilidades como professor de arte, para que, por meio de suas atividades desenvolvidas com os alunos, atinja o ensino-aprendizagem e consiga despertar nos educandos a vontade de aprender.

A arte deve ser trabalhada com a presença de metodologias viáveis ao crescimento do aluno, sendo realizadas de acordo com a fase em que se encontra a criança. Nas creches inicialmente as metodologias devem estar voltadas ao brincar e posteriormente a atividades para o desenvolvimento da coordenação motora. Nas pré-escolas a criança tem prazer em realizar atividades livres, pois nesse período ela precisa usar sua energia, correr, pular.

As crianças aprendem desde seus primeiros momentos neste mundo. Educar crianças com pouca idade não é apenas dar alimento e tomar os cuidados necessários. Junto com carinho e cuidados higiênicos é

fundamental que as crianças pequenas recebam estímulos que desenvolvam seus sentidos e posteriormente sua intelectualidade. O trabalho artístico é importante para que as crianças aprendam a explorar o mundo à sua volta. Existem inúmeros materiais que utilizamos como recurso de expressão, que auxiliam a criar coisas e colocar um pouco daquilo que somos no mundo (...). Iniciar o ensino de arte visual não significa apenas oferecer lápis, canetas, argila, massa de modelar, etc. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 109).

Ao manusear livremente instrumentos e materiais a criança estará realizando seu primeiro passo na familiarização com recursos disponíveis para o desenvolvimento de sua expressão. No entanto, a criança terá oportunidade de progredir sua imaginação, criatividade e acima de tudo expor suas vontades. Dentro do ensino de artes, após o primeiro passo, o professor deve apresentar os mais variados tipos de suportes para o desenvolvimento de suas aulas como: papéis, tecidos, massa de modelagem, balões, caixas de ovos, objetos industriais, garrafas plásticas, pincéis, lápis, canudos, tinta, lápis de cera e outros. O contato com a variedade de materiais de fácil acesso pode ser realizado em diferentes aulas.

Portanto, Vygotsky considera a brincadeira indispensável no desenvolvimento infantil, para ele a brincadeira é considerada um meio muito importante para que a criança possa desenvolver sua criatividade.

O brincar nas aulas de arte é uma maneira prazerosa que leva a criança a experiência de novas situações e a motiva a compreender e assimilar mais facilmente o mundo cultural e estético. Através da brincadeira a criança desenvolve-se, descobre seu papel, seu lugar e seu limite.

As crianças menores gostam de jogos e atividades artísticas que sejam de forma viva e criativa, quanto menores, mais curtas e simples deverão ser as atividades: amassar e modelar barro, pintar com pincel ou com a mão, rasgar e colar papéis, cantar e dançar pequenas músicas, encenar histórias com fantoches ou bonecos e outras.

Considera-se que seja indispensável que os educadores de arte percebam a necessidade de buscar trabalhar aulas criativas e estimulantes com a inclusão do brinquedo e da brincadeira, enfim da presença das atividades lúdicas como parte integrante dos métodos e procedimentos educativos, para que assim ocorra uma melhor interação entre os alunos, além de tudo para que os alunos compreendam a importância da arte em seu desenvolvimento completo.

Através do brincar a criança desenvolve seu lado emocional, afetivo, exprime suas pulsões e seus fantasmas assim como algumas áreas do domínio cognitivo. Terá maior desempenho na capacidade de registros, representação de análise, síntese, criatividade, pensamento e integração do mundo tanto externo como interno. (LUCKESI, 2000, p. 112).

A arte faz parte do nível supra linguístico, dessa maneira conclui-se que a arte não é linguagem, devido ocorrer a transmissão de mensagens sem códigos ou ainda códigos não restritos. Sendo assim, a arte não tem o compromisso de transmitir uma mensagem clara, cabe ao leitor criar sua própria leitura. Assim, a arte disponibiliza desse espaço para que se possa elaborar o conceito próprio do observador.

Nem sempre a arte consegue transmitir mensagens por meio de uma obra artística, ou até mesmo a pessoa não conseguirá passar para o papel a emoção sentida ao ouvir uma música ou um escritor provocar o conhecimento do simples ato de escutar um coral cantar, pode até emitir conceitos, adjetivar, mas transmitir o ato de escutar será quase impossível ocorrer.

A arte é uma maneira usada pelo homem como forma de representar suas experiências individuais, sejam elas uma dor, angústia, tristeza, alegria, amor e até mesmo o que pensa, buscando expor aquilo que as palavras não conseguem dizer.

O professor precisa conhecer, analisar, discutir as tendências pedagógicas confrontando-as com a prática em todas as disciplinas inclusive em artes. Cabe ressaltar que, seja qual for o grau em que os professores influenciam ou são influenciados pela experiência cotidiana, devem contar a reflexão sobre o que fazem e por que fazem, precisam recorrer a determinados referenciais que guiem, fundamentem e justifiquem suas atuações. Afinal, o ensino de arte não é uma atividade rotineira, estática e estereotipada.

O professor investigativo/reflexivo no ensino em arte pode transformar a escola num espaço de desenvolvimento pessoal e profissional. A reflexão é o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores quando se referem às novas tendências de formação de docentes.

O desenho em artes da criança reflete o real percebido ou até vivido por ela. Estará expressando suas emoções, sensações e percepções, enfim pelo desenho a criança revela coisas que se passam no seu íntimo e que ainda não é capaz de revelar pela fala. Pelos desenhos feitos pelas crianças podem-se perceber seus interesses, preferências, conflitos emocionais.

“Como a criança tende espontaneamente a desenhar, é evidente que não se deve impor-lhe nem a visão nem a técnica do adulto. Isto não significa que se deva abandoná-la a si mesma.” (PORCHER, 1982, p. 101).

Ao refletir essa citação percebe-se que ao trabalhar desenhos na sala de aula com os alunos é fundamental que o professor não imponha técnicas considerando desenho como: “Entendemos por desenho o conjunto das atividades humanas que desembocam na criação

e fabricação concreta, em diversos materiais, de um mundo figurativo, de um mundo de figuras”. (PORCHER, 1982, p. 102).

Sendo assim, vê-se necessidade de que o professor deixe com que o aluno expresse seus sentimentos e também que abra um espaço para que ele possa criar, mesmo que a criança ainda não consiga desenhar ordenadamente. É por meio do desenho que ela busca representar algo especial e importante ou até mesmo expor suas ansiedades, fantasias, medos e desejos.

Quando a criança diz frases parecidas como essas: não sei desenhar, não posso desenhar, não gosto de desenhar, transparece ter ocorrido alguma interferência em sua autoconfiança. Essas interferências podem ter ocorrido com as intervenções do adulto ao se manifestar com críticas inadequadas, o qual muitas vezes diz às crianças que não sabem desenhar, que só fazem rabiscos, que o desenho dela não se parece com aquilo que intenciona desenhar ou então, procura “ensiná-la” a desenhar. Outra causa frequentemente observada, é na questão da criança não se lembrar de todos os detalhes dos objetos que quer desenhar. A terceira causa consiste no fato de que as crianças se acostumam a copiar, quando lhe falta esse apoio, sentem-se incapazes de criar qualquer objeto.

Perante essa situação o professor não deve se conformar com essa ideia, buscando trazer de volta a autoconfiança perdida, sendo possível resgatá-la por meio de perguntas mais ou menos assim: O que você gostaria de desenhar? Se a resposta obtida não foi a esperada, pode tentar ajudá-la a recordar algo que aconteceu com ela, uma lembrança especial, algo considerado importante. No primeiro momento deve-se colocar a criança a concentrar-se em uma experiência concreta; à medida em que relembra cada detalhe, cada movimento, vai desenvolvendo e treinando sua mente. No decorrer do desenho, pouco a pouco vai lembrando partes da cena e tentando de sua maneira representar.

Através da cópia de desenhos a criança não terá oportunidade de representar fatos presentes em seu cotidiano não tendo espaço para desenvolver sua criatividade. Assim, conclui-se que seja indispensável que o professor não direcione sua prática pedagógica a atividades consideradas mecânicas.

Uma das tarefas do educador, na sua prática pedagógica, inclusive em artes, é desenvolver a capacidade crítica e a curiosidade dos alunos. Essa ação não se esgota na transferência de conteúdos, mas aprofunda as possibilidades do que é aprender. Isso implica ou exige a presença de educadores críticos, criadores, instigadores, inquietos, humildes e persistentes. A humildade nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo. É preciso juntar à humildade com que o educador atua e se relaciona com seus alunos, outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho

perde seu significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar.

Nesse sentido, verifica-se a importância do papel do professor educador em arte, “que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (FREIRE, 1996, p.27). Diante dessa consideração, o docente precisa reconhecer que o ensino não ocorre sem pesquisa. Freire (1996, p.29) diz “pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Ao ensinar a arte, o professor precisa respeitar os saberes dos educandos e discutir com os mesmos a importância de relacionar essas aprendizagens com o ensino dos conteúdos. Ensinar em arte também exige do professor uma postura crítica, que deve estar ao lado de uma formação ética e estética.

Silva e Silva (2011) concluem dessa forma que a arte é importante na vida da criança, pois ajudará no desenvolvimento da expressão e da criatividade do indivíduo. Dessa forma, o educador deve trabalhar o ensino de artes na educação infantil, propiciando as crianças um momento em que elas poderão se expressar de forma livre e verdadeira, fazendo algo que lhes propicie prazer.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional de 1996, LDB-9394/96, a arte tornou-se necessária na educação básica, para auxílio aos professores, desse modo, o cotidiano da escola de Educação Infantil é permeado por práticas expressivas com linguagens artísticas. Essas linguagens são instrumentos de comunicação usuais na ação da criança sobre o mundo e no fazer pedagógico do professor.

Embora a oralidade e a escrita tenham recebido maiores atenções por parte dos teóricos que tratam de Educação Infantil e também por parte dos professores, as linguagens artísticas sempre estiveram presentes no trabalho com crianças. A essas linguagens foram atribuídos diferentes significados e intenções no cotidiano da Educação Infantil.

De acordo com Cruz e Raimann (2010), a educação, mesmo em pleno século XXI ainda tem suas bases nas tendências tradicionalistas. A arte é vista, tanto para pais como para alunos, como não tão importante para o ensino e educação em todos os parâmetros, sendo assim, a arte não tem sido valorizada como as demais disciplinas, chegando até ser menosprezada mediante as disciplinas tradicionais.

Ainda de acordo com os mesmos autores, essa desvalorização se deve à falta de clareza na formação de professores sobre a importância da arte na escola. E como, historicamente, a maioria dos professores foi privada do acesso ao repertório cultural da Arte, tanto na vivência de sua expressividade em atos artísticos quanto na possibilidade de

refletir sobre seus conteúdos na escola, isso gerou uma falta de consciência sobre os sentidos que esses conteúdos e vivências artísticas podem assumir na escola. Essa falta reflete-se nas ações dos professores, principalmente nas escolhas e no encaminhamento de situações de sala de aula que envolvam as linguagens artísticas.

Os cursos de formação para professores contribuem para que as linguagens artísticas sejam concebidas apenas como instrumentos, pois em sua maioria não atribuem a Arte o mesmo tratamento que atribuem às demais áreas, isto é, não veem na Arte uma área de conhecimento que possui peculiaridades que poderiam ser o foco das reflexões e articulação de situações de ensino por professores.

A arte pode ser apresentada de diferentes maneiras não se prendendo apenas às coisas belas e nem aos fatos que consistem em transmitir uma mensagem clara ao leitor, dando oportunidades diversas de visões a determinada obra. Sendo assim, arte está em todo lugar, presente em toda cultura, independente de raça e cor. Na realidade o ser humano utiliza a arte como recurso para expressar seus sentimentos e ideias. (ANDRADE, 2010).

De acordo com as dificuldades apontadas em relação ao lugar da arte na educação infantil, uma vez que o espaço a ela dedicado é ainda muito incerto e a valorização a ela é duvidosa, pelas práticas educativas, é importante ressaltar que há a necessidade de trabalhar a consciência no sentido de perceber que é preciso despertar nas crianças o interesse pela arte.

...Podemos dizer que a imaginação da criança é um modo de ver além ou de entrever, que intensifica a experiência do olhar e vice-versa. Como todos os sentidos podem despertar a emoção imaginativa, poderíamos também falar na imaginação como um modo de sentir além. As vivências imaginativas da infância têm um papel crucial no seu desenvolvimento estético, afetivo e cognitivo. (GIRARDELLO, 2010, p.92).

Ainda de acordo com a autora é possível atuar de forma favorável sobre a imaginação infantil, criando condições para que as crianças disponham de tempo para a imaginação e curiosidade sobre as coisas do mundo, constituir conhecimento sobre elas e viver o imaginável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento desse estudo percebe-se que a arte desempenha um papel indispensável na formação da educação das crianças, para a qual a arte representa as experiências individuais. A criança passa a usar a arte como meio de expressar seus desejos, sonhos, medos e descobertas. Além disso, a arte desenvolve a sensibilidade, a percepção, a criatividade e a imaginação.

Para que o professor possa realizar um bom trabalho, acredita-se que seja fundamental que tenha convicção da importância da arte no desenvolvimento das crianças devendo rever sua prática, fazendo uma auto-reflexão de como vem trabalhando, além de conhecer, analisar, discutir as tendências pedagógicas confrontando-as com a prática e evitando a utilização de “receituários pedagógicos”.

O pensamento reflexivo abrange operações de busca, pesquisa e investigação de modo a exercer sua tão importante tarefa social. Desse modo, cabe ao professor provocar (problematizar), propor situações de aprendizagem e interagir com os alunos dentro do ensino em artes. As Estratégias didático-metodológicas são de grande importância no processo ensino-aprendizagem da disciplina de artes e devem estar articuladas em todas as etapas do planejamento e da ação desse processo.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Disponível em: Available from SciELO Books <http://books.scielo.org> . Acesso em: 12/02/2020
- BARBOSA, Ana Mae Bastos. **Teoria e Prática da Educação Artística**. 14 ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- _____. Ana Mae Bastos. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997, volume 6.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, Volume 1.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, volume 3.
- BRASIL. Senado federal. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 30/01/2020.
- CRAIDY, Carmem; KAECHER, Gládis. **Educação Infantil: Pra Que Te Quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DUARTE, João Francisco Júnior. **Porque Arte-Educação?**. 6 ed. São Paulo: Papirus, 1991.
- FRANGE, Lucimar Bello Pereira. **Por que se Esconde a Violeta?**. São Paulo: Annablume, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e terra. 1996.
- GIRARDELLO, Gilka. **Imaginação: arte e ciência na infância**. Pro-Posições [online]. 2011, vol.22, n.2, pp.72-92. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200007>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072011000200007&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 23/01/2020.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? São Paulo: **Pátio**, ano 3, nº12, fevereiro/abril, p.6-11, 2000.
- MOREIRA. Ana Angélica Albano. **O Espaço do Desenho: A Educação do Educador**. Vol. 4, 3 ed. São Paulo: Loyola, 1993.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**, 1 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PORCHER, Louis. **Educação Artística: Luxo ou Necessidade?**, 4 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1982.

SILVA, Marília Darc Cardoso Cabral; SILVA, Tatiane Pereira da. A importância das artes na formação das crianças da educação infantil. **IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**. Vol.1., S.P. 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9660906-iv-edipe-encontro-estadual-de-didatica-e-pratica-de-ensino-2011-a-importancia-das-artes-na-formacao-das-criancas-da-educacao-infantil.html> Acesso em: 09/02/2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “**A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula**”In: BITTENCOURT, Circe (Org.). São Paulo, Contexto, 1991.



IMPLICAÇÕES RACIAIS NO PROCESSO EDUCACIONAL: A ESCOLHA DA LITERATURA



SARA MESQUITA COZZOLINO

Graduação em Pedagogia Plena pela Faculdade UNIFAI (2008); Especialista em Alfabetização e os Distúrbios da Leitura e da Escrita pela Faculdade UNIBAN (2010); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI São Paulo.

RESUMO

Sabemos o quão importante é a literatura e a influencia que esta exerce na formação da personalidade de seus leitores, bem como, de sua importância na construção da consciência de mundo, na construção de valores, do pensamento racional e na construção dos demais saberes sejam esses científicos ou filosóficos. Em virtude disso não podemos deixar de questionar alguns aspectos, como por exemplo, a referencia a personagens negros na Literatura infanto-juvenil brasileira. Será que existe um olhar mais atento por parte dos educadores quanto a presença desses personagens, que promova uma abordagem mais refinada para as questões étnico raciais e a não perpetuação de estereótipos, especialmente na seleção dos livros a serem trabalhados com nossas crianças?

Palavras-Chave: Implicações Raciais, Personagens Negros, Escolha da Literatura, Literatura infanto-juvenil

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo não só abordar a importância da literatura na formação de crianças, assim como de chamar a nossa atenção a questões étnico raciais e aprimorar nosso olhar em relação à referencia de personagens negros contidos na literatura voltadas ao público infanto-juvenil. No decorrer desse artigo descobriremos se existe algum cuidado por parte dos autores desse tipo de literatura com relação á formação de rótulos e estereótipos ou se o personagem negro é retratado de forma indiscriminada, ajudando a cristalizar em nossos pequenos leitores o preconceito racial.

Como sabemos a Literatura é de suma importância na formação da personalidade e na construção de mundo de seus leitores. Não poderia ser diferente com as crianças. Na primeira parte desse artigo falaremos sobre a importância da literatura na formação especificamente desse público; faremos uma breve distinção sobre Literatura como Arte Literária e Arte Pedagógica. Também discorreremos sobre a Literatura e os estágios Psicológicos da criança e falaremos um pouco sobre os objetivos de cada tendência literária.

Já no segundo momento traremos um resgate histórico sobre a literatura infantil brasileira e o surgimento de personagens negros. Tal referência foi o que motivou a escrever esse artigo, sobretudo pelo fato que o tema merece reflexões e questionamentos, especialmente no que se refere a seleção dos livros a serem trabalhados ou até mesmo colocados a disposição de nossas crianças na prática escolar. Atualmente podemos afirmar que algumas mudanças já estão acontecendo, embora haja muito por se fazer. Como sugestão ao final do artigo vale o destaque de algumas obras que são citadas. São exemplos de obras que tratam a questão racial com respeito e de forma construtiva.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS E JOVENS

O Conhecimento é resultado da consciência-de-mundo que cada um possui. Tendo como princípio que é da relação entre o eu e o outro que esta consciência nasce. COELHO (1982) atribui ao fenômeno literário o poder de fecundação e propagação de idéias, padrões ou valores, que através dos tempos têm servido à humanidade no seu infindável processo evolutivo. “... do mesmo modo pelo qual a ‘consciência’ se forma no espírito do indivíduo e lhe da condições para conhecer, também as relações que se estabelecem entre as realidades que constituem na *literariedade*, conduzem a uma ‘consciência’ ou ‘visão de mundo’”. (COELHO, 1982:28)

Segundo Coelho (1982), o desenvolvimento humano, bem como, sua realização integral, ocorre através da consciência cultural e consciência-de-mundo que ele possui. Dentre todas as manifestações artísticas, é na Arte Literária que encontraremos a maneira mais eficaz de formar e propagar os valores de determinada sociedade ou civilização. A autora vai além: “... é das mais eloquentes, devido à amplitude de seus recursos expressivos. Ela não só pode dar perenidade ao gesto ou ao ato fugaz de viver [...]; corresponde àquilo que distingue o homem dos demais seres do reino animal: a palavra, a

linguagem criadora”.(COELHO, 1982:4). É neste sentido que podemos compreender a importância do papel que a Literatura desempenha nos indivíduos ainda em formação.

A LITERATURA INFANTIL COMO ARTE LITERÁRIA E ARTE PEDAGÓGICA

Segundo COELHO (1982), apesar da divergência de opiniões por parte de autores e editoras quanto à especificidade da literatura destinada às crianças e que, embora ambas se enquadrem como sendo Literatura Infantil, o tema ainda hoje é confuso e, em geral, uma área acaba predominando sobre a outra.

A definição da intenção intrínseca na Literatura: divertir ou ensinar não depende somente da decisão pessoal do escritor, mas do momento histórico em que se vive e em que a obra é escrita.

COELHO (1982) escreveu que em momentos de transformações onde o Sistema de Vida e de Valores é substituído por outro, o que predomina é o aspecto “arte” na literatura, dando-se ênfase ao lúdico, pois é ele (o lúdico) que tem por função a desarticulação de estruturas estáticas e cristalizadas no tempo.

Aos que acreditam ser melhor a preservação da criança mediante a crise, elegem como ideal a literatura informativa, preferencialmente de caráter científico. Em épocas de consolidação onde o importante para a criação no momento é a transmissão de valores a serem incorporados como “verdades” pelas novas gerações, a intencionalidade “pedagógica” domina praticamente sem controvérsias.

Assim, como a evolução humana é constante, conseqüentemente as mudanças nas estruturas sociais também o são. Daí a explicação para os excessos e equívocos na produção literária infantil.

O leitor irá assimilar tal consciência ou visão de mundo, que é peculiar a cada obra (e que irá atuar em seu espírito, dependendo do caso, de forma dinâmica), através do ato da leitura. O resultado será a transformação da matéria numa tremenda aventura espiritual.

LITERATURA E OS ESTÁGIOS PSICOLÓGICOS DA CRIANÇA

Para que as relações essenciais e naturais existentes entre a criança e o mundo que a cerca sejam apreendidas de forma mais efetiva, é que a Literatura Infantil gradua a

natureza da sua matéria literária às faixas etárias e etapas do desenvolvimento do leitor ainda em formação. Desta adequação os livros infantis são classificados em níveis com o objetivo de sintetizar as diferentes capacidades interpretativas. Esta definição leva em consideração a teoria Piagetiana conforme COELHO (1982:11-16) informa a seguir:

Primeira Infância: Movimento e Emotividade (dos 15/18 meses aos 3 anos). Período em que a criança não só descobre as formas concretas do mundo e dos seres que a rodeiam, bem como inicia a conquista da linguagem. Nesta fase a Literatura mais indicada deve provocar o estímulo visual e motriz dos pequenos, é aquela que se identifique com o jogo, ou seja, devem fazer parte dos brinquedos da criança. Desde o material utilizado na confecção, até a natureza das figuras e a qualidade das ilustrações, devem obedecer aos conhecimentos de psicologia, pedagogia e literatura já organizada a respeito. A música também faz parte desta iniciação literária ou cultural. *(o grifo é meu)*

Segunda Infância: Fantasia e Imaginação (dos 3 aos 6 anos). Fase de consolidação da linguagem e, particularmente lúdica com predomínio do pensamento mágico impregnado por elementos do fantástico e do maravilhoso. A criança não faz distinção entre a realidade externa e os produtos de sua fantasia. A Literatura mais indicada além de trazer, ainda, muitas imagens, tem seu significado sugerido ou completado por textos curtos e elucidativos, pois as palavras têm correspondência com as figuras, que por sua vez, apresenta-se de forma realista. São Recomendadas histórias que reproduzam situações familiares, contos de animais, fábulas simples ou os contos maravilhosos com castelos encantados, fadas ou bruxas simbolizando o destino; talismãs que resolvem todos os problemas; reis, rainhas, príncipes e princesas que encarnem os desejos básicos de amor, poder, lealdade, beleza, etc. *(o grifo é meu)*

Terceira Infância: Pensamento racional e Socialização (dos 7 aos 11 anos). Período que Piaget situa o gradativo desaparecimento do *infantil*; e o *pensamento mágico* é aos poucos substituído pelo *pensamento racional*. Época da escolaridade; da consolidação do aprendizado da leitura e da escrita. Começa-se estabelecer sua consciência-de-mundo. A Literatura adequada a essa fase deve fundir Imaginação e Realidade. *(o grifo é meu)*

Os livros mais adequados são os que realcem ações ou aventuras que destaquem os atos heróicos como a coragem e o desassombro diante do perigo e do risco que ameaçam sua ação; os que desenvolvam situações de aventura e mistério; histórias alegres, bem humoradas, principalmente as que valorizam a astúcia dos fracos perante a soberania dos mais fortes, que ridicularizam o poder arbitrário; as narrativas populares principalmente as exemplares; novelas policiais simples, onde a Inteligência vence o Mal; narrativas com

representações do cotidiano incluindo suas alegrias, desejos, sonhos, travessuras, obstáculos, frustrações, etc. Incluem-se aqui, as histórias em quadrinhos.

Pré-Adolescência: Pensamento reflexivo e Idealismo (dos 11 aos 16 anos). A partir deste momento desenvolve-se o pensamento hipotético-dedutivo e conseqüentemente a capacidade de abstração. Aprofunda-se o conhecimento do mundo com as noções abstratas de tempo, de espaço, de causalidade, número, semelhanças ou diferenças entre os elementos que compõem o universo concreto. E, principalmente, o valor das idéias e dos ideais. *(o grifo é meu)*

Os livros adequados a esta fase são os que realçam a ação heróica (ou personagens bem humanas) que se engajam na luta por ideais humanitários. Os romances com grandes aventuras passadas no tempo antigo, ou os romances sentimentais, românticos; as bibliografias romanceadas de grandes homens e mulheres da História; os mitos e lendas que expliquem a gênese de mundos, deuses e heróis; novelas de ficção científica (que antecipam o futuro...); os contos realistas que enfoquem os deserdados da sorte ou os problemas cotidianos, etc são os que mais instigam o interesse deste público de leitores.

Adolescência: Ânسيا de viver – Aventura – Busca e Revolta (a partir dos 17/18 anos). Este fenômeno biológico e social é marcado pelo fim da infância, do crescimento orgânico e pelo início das profundas mudanças psicossociais. A ânسيا de viver funde-se com a ânسيا de saber, como elemento *sine qua non* que leva ao poder e ao fazer almejados. As contradições, dúvidas, perplexidades e revoltas que, tradicionalmente, caracterizam essa importante fase da evolução do indivíduo, são agora mais profundas e geram crises que ultrapassam os limites individuais para assumirem dimensões de fenômeno coletivo. Época contraditória onde o adolescente vive alternadamente o lado obscuro dos conflitos e o lado luminoso da alegria de viver. *(o grifo é meu)*

A Literatura adequada a essa fase, se torna cada vez mais difícil de delimitar devido à conseqüente aceleração da maturidade mental ou psíquica do jovem e a mudança dos costumes. No geral, tanto a literatura realista, como a fantasista, atrai o adolescente, porém, desde que ponham em jogo “situações” humanas onde as paixões se misturam às aventuras destacando o poder de realização do ser (de heróis e heroínas) que se afirmam contra o mundo. As histórias humorísticas; a literatura parodística ou satírica; os livros de mistérios; os romances policiais; a ficção científica, etc também agradam nesta fase da vida. Alguns são atraídos pela Poesia e quase todos pelo Teatro, mas o tema mais atraente é o Sexo e todas as liberações que este século trouxe.

TENDÊNCIAS LITERÁRIAS (COELHO, 1982:398,399)

Entre a atual produção na área da Literatura Infantil e Juvenil, destacam-se três tendências mais evidentes: a realista, a fantasista e a híbrida.

1. A literatura de caráter **realista** expressa o Real tal qual é conhecido pelo senso comum e visa um (ou mais) dos objetivos seguintes:

1.1 Testemunhar o mundo cotidiano, concreto, familiar e atual, que o jovem leitor pode reconhecer prontamente, pois é nele que vive. (São livros que tomam por matéria a vida infantil ou juvenil do dia-a-dia, com as travessuras e os vários problemas que emergem da necessidade de adaptação da criança e do jovem ao mundo adulto).

1.2 **Informar** sobre costumes, hábitos ou tradições populares das diferentes regiões do Brasil. (Livros que se destinam principalmente aos jovens leitores dos grandes centros urbanos, no sentido de conscientizá-los para o que é realmente o Brasil em seu todo, e quais são seus problemas humanos e sociais mais agudos).

1.3 **Apelar para a curiosidade** e a argúcia do leitor, explorando enigmas ou aparentes mistérios de certos acontecimentos que rompem a rotina cotidiana (como nos romances policiais).

1.4 **Preparar** os pequenos leitores **para enfrentarem**, sem “ilusões”, mais tarde ou mais cedo, as dores e sofrimentos que a vida acarreta. (São livros que escolhem como problemática, temas eternos como a **morte** ou desequilíbrios e dores mais recentes, como a separação dos casais e o problema dos filhos divididos; o problema dos tóxicos; as injustiças sociais; o racismo; a marginalização da mulher; etc. É, via de regra, uma literatura pessimista que se fecha para a vida plena. Claro sinal destes tempos de mundo-cão invadindo todos os recantos da vida humana...)

2. A literatura de **caráter fantasista**, cuja matéria é criada pela imaginação e transcende os limites do Real e do senso comum. Nessa diretriz, prevalece o lúdico ou o jogo sobre as demais experiências reais. As soluções estilísticas escolhidas pelos escritores têm sido as mais diversas: a que opta por animais como personagens (dando continuidade aos princípios da fábula...); a que se utiliza das descobertas da ciência para criar enredos (como ficção científica); a que transcorre no âmbito do maravilhoso do “era uma vez...” (onde o espaço e o tempo normal não existem e onde o inverossímil torna-se verossímil), etc.

Os que optam pela forma pela forma fantasista dão prioridade à **ficção** sobre o **real**. Sentem-se mais traídos pelo desconhecido do que pelo já conhecido; dão mais valor ao que **podia ser** ou **acontecer** do que àquilo que **é** ou que **acontece** realmente. Sentem-se compelidos, sem dúvida, a revelarem o Trans-Real, tal como vulgarmente conhecido. E para representar tais impulsos, o “maravilhoso” que sempre caracterizou a literatura para crianças é o melhor caminho.

3. A literatura **híbrida** que parte do Real e nele introduz o Imaginário ou a Fantasia, anulando os limites entre um e outro e resultando no chamado **realismo mágico** ou **realismo maravilhoso**, tão em voga em nossos dias. Nessa linha, inscreve-se uma corrente nova, bastante importante: a que redescobre as nossas origens brásílicas, redescobre a essencialidade e a magia da literatura folclórica, filtrada por uma visão culta e criadora. (COELHO, 1982:398, 399)

Ao longo deste capítulo podemos perceber o quanto a literatura é importante na formação do caráter do indivíduo e para a construção da sua visão de mundo. Uma vez que ela pode ser objeto de reprodução e disseminação de atitudes e valores, sua utilização deve ser feita de modo adequado e criterioso. Desta forma não se corre o risco em cristalizar práticas antiéticas e desumanas, como por exemplo, a intolerância, o preconceito e o racismo.

Trataremos o modo como a literatura tem difundido tais práticas no capítulo seguinte. Veremos a maneira como ela pode reforçar rótulos e estereótipos, ao mesmo tempo em que promove e ratifica valores e costumes de determinada cultura.

A REFERÊNCIA DE PERSONAGENS NEGROS NA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

A literatura infantil concebida como diferenciada da produção destinada ao leitor adulto, surgiu no século XX.

Ao longo de seu processo histórico de elaboração os autores produziram uma representação de infância e leitor infantil. Assim, a literatura infantil definiu-se historicamente pela formulação e transmissões de visões de mundo, como modelos de gostos, ações e comportamentos a serem reproduzidos pelo leitor.

De acordo com Gouvêa (2005: 81): “O autor, no momento da produção do texto, traduz na escrita sua compreensão do real, como também, o projeto de realidade que se quer conformar por meio da narrativa.”

A partir da década de 1920, devido a transformações no campo cultural, a produção destinada ao público infantil busca falar do país remetendo-se à sua identidade cultural.

A questão racial torna-se presente nas obras escritas entre as décadas de 1920 e 1940, por meio da presença de personagens negros, associados às raízes culturais do país. Anterior a esse período o personagem negro era ausente, ou aparecia ocasionalmente como parte de cena doméstica, ou então em contos que relatavam o período escravocrata, isso ocorria devido sua marginalização após a abolição.

Após esse período o negro emergia nas narrativas de forma mitificada, identificado com as raízes do país de forma ambígua. Onde por um lado reafirmava a identidade nacional associado ao folclore brasileiro e marcado com suas histórias, práticas religiosas e valores, por outro, esses mesmos valores não encontravam lugar no seio de uma sociedade que se pretendia moderna, fazendo-o ocupar um espaço social à parte.

O negro torna-se então um personagem constante na literatura infantil, porém, coadjuvante e representado de forma estereotipada e estigmatizada como negro ou negra velha, cuidadores de crianças brancas, contadores de histórias, exercendo funções sociais consideradas inferiores, tendo sua figura relacionada com a tradição e ignorância, universo rural e passado. Isso sem contar as ilustrações depreciativas, caricatas e animalizadas.

Partindo desse princípio analisaremos a referência dos personagens negros na literatura infanto-juvenil a partir de Monteiro Lobato (1882-1948), que foi o precursor da literatura infantil no Brasil. Ressaltando que Lobato subscreve preconceitos etnocêntricos e racistas de toda uma sociedade da época.

É possível encontrar na obra de Lobato *Histórias de Tia Nastácia publicada em 1937* (a obra é uma antologia de contos populares), a figura do negro como depositário de uma tradição situada no passado e ignorante. Ele revela Tia Nastácia, como “negra de estimação”, a qual desfruta da afetividade da matriarcal família branca para a qual trabalha como cozinheira, sendo a cozinha, emblema de seu confinamento e de sua desqualificação social. Ela é retratada com um lenço na cabeça e um avental cobrindo o corpo gordo e com uma colher de pau na mão, representando sua função de cozinheira.

Sendo assim, fica evidente tal preconceito como nas falas a seguir de Dona Benta e Emília:

- Sim - disse Dona Benta. - Nós não podemos exigir do povo o apuro artístico dos grandes escritores. O povo... Que é o povo? São essas pobres tias velhas, como Nastácia, sem cultura nenhuma, que nem ler sabem e que outra coisa não fazem senão ouvir as histórias de outras criaturas igualmente ignorantes, e passá-las para outros ouvidos, mas adulterados ainda. (LOBATO, [1937?]:26)

- Só aturo estas histórias como estudo da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e bárbaras – coisa mesmo de negra beijuda, como Tia Nastácia. Não gosto, não gosto e não gosto... (LOBATO, [1937?]: 26)

Tia Nastácia ao assumir posição de contadora de histórias, deixa explícita sua inferioridade sócio-cultural (de doméstica) e por contar histórias que vêm da tradição oral, não desempenha função de mediadora da cultura escrita, ficando sua posição subalterna à de seus ouvintes, consumidores exigentes da cultura escrita, os quais, a criticam cruelmente considerando suas histórias ignorantes, coisas da imaginação do povo.

No decorrer da obra, devido à intolerância dos ouvintes, Dona Benta (personagem branca, dona da fazenda) assume a posição de contadora de histórias, porém, diferentemente de Tia Nastácia ela não é criticada. Segundo Lajolo (1998), “a diferença é que Dona Benta não é usuária desta cultura, mas conhecedora dela: conhece-a de livro, e não de berço”. Sendo assim, Tia Nastácia e Tio Barnabé representam a cultura e saber popular.

Nesse período não apareciam negros ou negras jovens nas narrativas, pois esses, eram percebidos como perigosos, fonte de agitação, insubordinação ou vagabundagem. A figura de negro que se desejava apresentar ao público infantil era o de marginalizado do processo de modernização, situado no passado, representante de uma relação marcada por subserviência e docilidade. Por esse motivo, era comum a figura do preto ou preta velha (muitas vezes assim chamados) e também crianças negras numa posição social servil aos personagens brancos.

A única referência ao negro da cidade encontrado pela autora Gouvêa em sua análise, é da obra de Lobato “Memórias da Emília”, onde a negra é relatada como suja de rua, armada de revólver, pronta a fazer um escândalo.

Outro fato marcante é a representação do negro relacionado a práticas religiosas “primitivas” e “pagãs”, vistas como feitiçarias pelos personagens brancos, os quais, não temiam ou reprimiam tais práticas, apenas tinham-na como manifestações de um primitivismo cognitivo.

De acordo com Gouvêa:

...A cultura e a tradição negras eram compreendidas como manifestação de uma cultura inferior, pré-científica, corporificada nos pretos e pretas velhas, os assim chamados feiticeiros. Esses eram descritos como possuidores de um saber que não encontrava lugar numa sociedade que buscava modernizar-se, sob a égide de uma lógica científica que recusava tais manifestações. (GOUVÊA, 2005: 87).

O negro era visto também com capacidade cognitiva inferior ao do adulto branco, era associado ao pensamento infantil, assim, afirmando incapacidade ao raciocínio lógico formal característico do adulto moderno.

Nas obras de Lobato é fácil localizar referências ao “beijo” de Tia Nastácia, animalizando-a, ou então, fazendo diferença do negro para o branco como nos exemplos abaixo:

- E já viu pássaro que não seja de pena, sua tola? - disse Emília. - O que vale é que você mesma confessa não ter culpa das idiotices da história, senão eu cortava um pedaço desse beijo. (LOBATO, [1937?], 31)

- E eu – disse Pedrinho- fiquei com vontade de comer mandioca cozida, da bem enxutinha, com melado de rapadura. Upa! É uma coisa de lamber os beijos.

- Beijo é de boi - protestou Emília. - Gente tem lábios”. (LOBATO, [1937?]:82).

Essa suposta inferioridade estética, corresponderia também a uma desqualificação cognitiva.

Outra questão que não podemos nos esquecer é do embranquecimento do negro. De acordo com Gouvêa: “O lugar do negro no projeto de nação que se desenhava no período analisado e que era apresentado na literatura, só era possível mediante a negação de suas marcas raciais pelo embranquecimento, reiteradamente, descrito nas narrativas” (GOUVÊA, 2005:90). Ou seja, o negro qualificado é instruído por personagens brancos, ou é tido como “Negro de alma branca”, assim, perdendo sua identidade étnico-cultural. Esse ideal de embranquecimento faz-se presente em diversos textos, refletindo o que os autores desejavam e acreditavam como solução para o país.

Nesse sentido, tanto Lobato quanto os demais autores da época apresentavam a herança racial africana como um fardo a desqualificar os personagens, como em *Reinações de Narizinho* (1931):

- Tia Nastácia não sei se vem. Está com vergonha, coitada, por ser preta.
- Que não seja boba e venha – disse Narizinho – eu dou uma explicação ao respeitável público... - Respeitável público, tenho a honra de apresentar (...) a Princesa Anastácia. Não reparem ser preta. É preta só por fora, e não de nascença. Foi uma fada que um dia a pretejou, condenando-a ficar assim até que encontre um certo anel na barriga de um certo peixe. Então, o encanto quebra-se-á e ela virará uma linda princesa loura. (LOBATO, [1931?])

Conforme Gouvêa: “A literatura infantil espelhava a representação social das relações inter-raciais no Brasil, representação em que uma visão racista e etnocêntrica fazia-se presente, escapando a idealização pretendida pelos autores das obras infantis”. (GOUVÊA, 2005: 89).

Mesmo com o fim da escravidão a imagem do negro permaneceu ligada a submissão e subserviência. O negro foi incorporado na sociedade e literatura de forma mitificada como parte constitutiva da cultura nacional, representante de tradições e costumes que confeririam identidade ao país. A literatura didática e paradidática era criada visando o aluno ou criança branca. Assim, não apresentava apenas uma imagem deteriorada do negro, como também teria como pressuposto a interlocução de um leitor branco.

Diversos autores e estudiosos que contestavam o mito da democracia racial brasileira realizaram pesquisas em relação à questão racial em livros didáticos e paradidáticos, visando uma proposta mais ampla de alteração curricular.

Essas pesquisas se iniciaram na década de 1950 por Dante Moreira Leite através da obra: *Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros*. E seguido por outros trabalhos como veremos no quadro 1.

Através dessas primeiras pesquisas ficou evidente que o racismo se expressaria em proposições de hostilidade racial ou proposições que defendessem a inferioridade natural dos negros, à maneira das teorias racistas do século XIX.

Destacamos o quadro abaixo feito pela pesquisadora Negrão (1988):

Quadro 1. Referências sobre estereótipos e preconceitos na literatura didática brasileira na década de 1950.

Autor	Pesquisa/Publicação	Resultados
Dante Moreira Leite (1950)	"Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros."	Chegou-se às seguintes formas assumidas de preconceito: caracterização de personagens negros em situação social inferior; superioridade da raça branca em beleza e inteligência; postura de desprezo e/ou piedade em relação aos negros e combate do preconceito por exemplos da História do Brasil.
Programa de Atividades do CBPE e UNESCO (1956 e 1957)	"Projeto de análise do conteúdo de livros didáticos e de manuais utilizados por professores e alunos."	Avaliação do impacto desse material sobre as crianças leitoras. Como resultado desse projeto dois artigos foram publicados por Bazzanella e Hollanda, em 1957.
Bazzanella (1957)	"Valores e estereótipos em livros de leitura."	Análise de dez livros de leitura destinados à 4ª série primária, em busca de estereótipos e valores explícitos. Os resultados: incidência mínima de preconceito explícito (duas vezes). A partir de observações, detectou-se que a figura do negro estava associada a funções subalternas, escravidão e à figura do contador de histórias.
Hollanda (1957)	"A pesquisa de estereótipos e valores nos compêndios de História destinados ao curso secundário brasileiro."	Análise de 20 manuais do antigo curso ginásial (quatro de História Moderna e Contemporânea; seis de História da América e dez de História do Brasil). Os resultados: cinco manuais referiam-se à escravidão como algo condenável; quatro aos maus-tratos durante o tráfico, sendo a figura dos donos de escravos positiva (não referido os maus-tratos por eles dispensados). A maioria dos manuais justificava a escravidão como uma necessidade econômica.

Fonte: Negrão (1988).

A partir de 1975, surge uma literatura Infanto-Juvenil, comprometida com uma representação realista, mas não por isso menos preconceituosa, discriminatória ou racista.

De acordo com pesquisa feita por Negrão e Pinto (2000), identificaram-se os mesmos estereótipos anteriores, ou então, personagens negras sendo utilizadas para introduzir temas polêmicos, como a questão da sexualidade, em que Piza (1995) se aprofundou.

Ela observou que estaria ocorrendo um processo de sexualização dessas personagens negras, que apresentariam traços semelhantes às personagens negras e mulatas da literatura para adultos do Realismo/Naturalismo, levando assim a postular que autoras brancas projetariam em personagens negras o estereótipo quanto à sexualidade descontrolada e promíscua, e, numa complexa relação, a autonomia de gênero das autoras brancas se processaria por meio de referendar os

estigmas ligados à sexualidade das personagens negras. (ESCANFELLA, 2007:3)

No final dos anos 1970 e no decorrer dos 1980 continuaram a ser realizadas pesquisas que abordavam este tema de acordo com a pesquisadora Negrão (1988) e Silva (2002):

Quadro 2. Algumas características detectadas pelos estudos sobre representações das categorias étnico-raciais em livros didáticos brasileiros.

§ Importância de personagens. Branco como representante da espécie, muito mais freqüente nas ilustrações, representado em quase a totalidade de posições de destaque e ilustrações de capas (Pinto, 1987; Silva, 1987, 1988a, 1988b); negro menos freqüente nas ilustrações, prioritariamente identificado pela etnia, ao passo que o branco por nome próprio e atributos familiares (Pinto, 1987; Silva 1988a). Estudo posterior de Silva (2000, 2001a) aponta maior índice de representação de negros no centro ou em posições de destaque e aumento proporcional de número de personagens, mantendo a sub-representação de negros. Personagens negros aparecem menos freqüentemente em contexto familiar (Pinto, 1987; Silva, 1987, 1988a, 2000, 2001a). Quando apresentada, a família é invariavelmente pobre (Triunpho, 1987). Os papéis familiares são omitidos ou menos numerosos (Silva, 1988).
§ Personagens negros desempenham um número limitado de atividades profissionais, em geral as de menor prestígio e poder (Pinto, 1987; Silva, 1987, 1988a, 2000, 2001a). Relata a diversificação de papéis e funções profissionais dos negros, e a representação dos mesmos com poder aquisitivo.
§ Crianças negras representadas em situações consideradas negativas, raramente em contexto escolar ou desempenhando atividades de lazer (Silva, 1988a, 2000, 2001a) afirma a humanização no tratamento, com menções positivas à criança negra; a utilização de nome próprio para tal criança; a presença em práticas de atividades de lazer e em situação escolar.
§ Tratamento estético das ilustrações apresenta o negro com traços grotescos e estereotipados (Pinto, 1987; Silva, 1987, 1988a). Silva (2000, 2001a) relata a representação positiva de características fenotípicas.
§ Apresentação dos negros e mestiços prevalentemente como personagens sem possibilidade de atuação na narrativa, em posição coadjuvante ou como objeto da ação do outro, em contraponto com os personagens brancos, com maiores possibilidades de atuação e autonomia (Pinto, 1987, Chinellato, 1996).
§ Contexto sociocultural do negro omitido nos livros analisados, nos quais prevaleceram os valores da cultura européia (Triunpho, 1987; Silva, 1988a, 2000, 2001a; Chinellato, 1996; Oliveira, 2000). A complexidade das culturas africanas não foi abordada (Pinto, 1999).
§ Livros didáticos mantiveram a população negra confinada a determinadas temáticas que reafirmam o lugar social ao qual ela está limitada (Oliveira, 2000).
Fonte: Negrão (1988).
§ Discursos das crônicas transcritas em livros didáticos apresentaram as concepções preconceituosas compartilhadas, ou "introjetadas", pelos personagens negros (Chinellato, 1996).
§ Personagens negros tratados pelas crônicas são pobres ou miseráveis e desempenham os papéis sociais estereotipados ou estigmatizados. Por outro lado, as narrativas das crônicas fazem uso da existência do preconceito e do ridículo a que este submete os agentes preconceituosos. Nota-se a "polifonia" dos textos, que comunicam mensagens diversas, por vezes contraditórias, por meio de recursos discursivos diversificados (Chinellato, 1996).
§ Predominância de perspectiva eurocêntrica da história. Negação de outros pontos de vista e omissão de fatos históricos que concorreriam com a visão européia (Triunpho, 1987, Negrão, 1988; Oliveira, 2000).
§ Oliveira (2000) e Pinto (1999) relatam que os livros didáticos assimilaram determinadas críticas que foram realizadas, passando a tratar de eventos históricos antes relegados, e iniciando a inclusão do negro como participante em processos históricos. Mas ainda encontraram-se, nos textos didáticos, afirmações restritivas e abordagens simplificadoras. Relatam a ênfase na representação do negro escravo, vinculado-o a uma passagem daquela condição à de marginal contemporâneo, pouco tratada a diversidade de sua condição (Oliveira, 2000). No que se refere à resistência negra enfatizaram-se manifestações individuais em lugar de coletivas.
Fonte: Silva (2002).

De maneira geral, observou-se a cor branca tida como estatuto de normalidade e universalidade, pois quando o personagem é branco, se omite a informação sobre sua cor.

Os personagens brancos concentram-se nas profissões de maior prestígio, enquanto que, os personagens negros aparecem em posição inferior tanto nas ilustrações como nos contextos, sendo menos freqüentes, menos nomeados e quase nunca ocupando posição de destaque se comparados à representação de brancos. Freqüentemente aparecem como personagens folclóricos e apresentam o maior percentual de personagens negativos. Dificilmente são representantes da espécie, ou são personagens famosos e históricos,

portanto, há omissão quanto à participação do negro na história e na construção do país, como também dos processos de resistência vividos historicamente pelos negros, além disso, não apresentam o processo histórico que ocasionou a situação de marginalidade em que se encontra o negro hoje.

No final da década de 1980, os livros passaram a destacar aspectos positivos da cultura negra, onde são encontradas situações de reflexão sobre a vida e a imagem dos personagens negros de maneira positiva e criativa.

Em obras recentes as personagens negras conseguiram o direito de existir, mas são ainda personagens um pouco complexas, tomando parte em histórias demonstrativas, servindo para exemplificar certos comportamentos. É através dessas personagens que o autor discute e passa atitudes frente a temas polêmicos.

Estudiosos identificaram em livros recentes, grande número de personagens negras que, ao terem sua sexualidade explorada, abrem a possibilidade de incorporação de certos temas e tabus, tais como gravidez na adolescência e aborto. Também nos livros infantis a personagem negra aparece como motivadora para o desenvolvimento de certos temas, enquanto veículo para a educação da criança branca.

Desta forma, é possível constatar que são poucos os avanços encontrados na literatura infanto-juvenil em relação à questão racial, mantendo de forma mais intensa a produção de sentidos ideológicos que de alguma maneira continuam a referendar a discriminação racial neste gênero literário.

É importante mencionar que existem bons livros na literatura infanto-juvenil brasileira que podem ser abordados, no entanto cabe ao educador fazer uma análise crítica/reflexiva deste material, levando em consideração a representação de categorias étnicas, religiosas estereótipos e discriminações, para posteriormente expor aos seus alunos.

Destacamos dez obras segundo a autora Andréia Lisboa de Sousa que tratam da questão racial de forma construtiva. Essas obras contribuem de forma significativa para que as crianças, em especial as crianças negras, sejam despertadas para o mundo da escrita e da leitura vendo sua cor, sua história, sua cultura, suas características sendo representadas de forma positiva. Por outro lado, estimulam as crianças brancas a compreender e respeitar as diversidades. Vejam abaixo:

- *A cor da ternura*; Geni Guimarães - Editora FTD
- *Felicidade não tem cor*; Julio Emilio Braz - Editora Moderna
- *Histórias da Preta*; – Heloisa P. Lima - Editora Cia das Letrinhas

• *Luana, a menina que viu o Brasil neném; Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino - Editora FTD*

• *Bruna e a Galinha d'Angola; Gercilda de Almeida - Ed. Didática e Científica e Pallas Editora*

• *A menina transparente; Elisa Lucinda - Editora Salamandra*

• *Chica da Silva, a mulher que inventou o mar; Lia Vieira - Produtor Editorial Independente*

• *Menina bonita do laço de fita; Ana Maria Machado – Editora Ática*

• *A fada que queria ser madrinha; Gil de Oliveira – Nova Didática*

• *Ana e Ana; Célia Godoy – DCL*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste trabalho foi possível constatar que a questão racial é tema que não deve passar despercebido no meio escolar. Aqui abordamos apenas uma pequena ponta desse imenso iceberg.

Para tal, dispomos da Lei nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e a qualificação de professores (as) para ministrarem as disciplinas referentes a este assunto, entre outros aspectos.

Porém, por si só, a lei no papel não basta, é preciso comprometimento e responsabilidade de todos os envolvidos para que se concretize o ensino de disciplinas que valorizem os aspectos sociais, culturais e políticos da participação do negro na formação do nosso país.

Os educadores precisam transformar-se em intermediários culturais para criar um espaço pedagógico que seja psicologicamente inofensivo para todos e, também, têm que se convencer de que seu ensino não deve proporcionar experiências de subordinação entre os grupos culturais e isso deve ocorrer desde a educação infantil até o nível universitário.

Observamos a importância e influência da educação e da literatura infanto-juvenil na formação do indivíduo. Embora tenham ocorrido poucos avanços em relação às obras literárias infanto-juvenis, existem materiais de excelente qualidade, para isso, basta que o educador selecione com responsabilidade e critério.

Como intermediário cultural, o professor deve batalhar pela paz cultural e por uma pedagogia da esperança que se baseia na tolerância, no respeito e na solidariedade humana, celebrando a diversidade no meio da unidade.

REFERÊNCIAS

COELHO, Nelly Novaes. *A Literatura Infantil: história, teoria e análise: das origens orientais ao Brasil de hoje*. 2. ed. São Paulo: Global, 1982. 418 p.: il.

ESCANFELLA, Celia Maria. Relações raciais na literatura infantil: uma construção de palavras e imagens. *Encontro Regional da ABRALIC 2007. Literaturas, Artes, Saberes*. USP, São Paulo: Brasil. 23 a 27 de julho 2007.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. *Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica: Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31, n.1, p.77-89, jan./abr.2005

LAJOLO, Marisa. *A figura do negro em Monteiro Lobato*. UNICAMP/iel, 1998

LOBATO, Monteiro. *Histórias de Tia Nastácia. O pica-pau amarelo*. São Paulo: Círculo do livro S.A, 304 p.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati & PINTO, Regina Pahim. *De olho no preconceito: um guia para professores sobre racismo em livros para crianças*. São Paulo: DPE/FCC, 1990, 62 p.

OLIVEIRA, Fabiana de. *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial*. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Carlos, 2004, 112 p.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro. A formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, 476 p.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*, 22. ed (revista e ampliada de acordo com a ABNT). São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Edileuza Penha de et al. *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, 2006, 257 p.



A ARTICULAÇÃO ENTRE ARTE CONTEMPORÂNEA E A TECNOLOGIA; UM CAMINHO POSSÍVEL



SILVANA CORREIA DA SILVA GONÇALVES

Graduação em Artes Visuais pela Faculdade de Cultura Montessori (2009); Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Conchas (2018); Professora de Fundamental II e Ensino Médio, Disciplina Artes na Escola José Ephim Mindlin – Professora de Educação Infantil no Cei Yojiro Takaoka.

RESUMO

Não há como negar que os jovens da atualidade sofrem de forte atração pelas tecnologias da informação e comunicação. Os jovens de hoje, com poucas exceções, tem acesso à televisão, aos computadores, celulares e a internet, explorando com muita facilidade estes recursos gráficos e sonoros, a partir de programas de manipulação de imagens e sons. Lidar com o processo de ensino aprendizagem principalmente em condições descontextualizadas da realidade experimentadas pelos alunos (as) é criar mais um percalço na jornada de trabalho do coletivo escolar, o que não é desejável. Por isso, um bom plano pedagógico precisa ser o norte deste novo recurso didático, para isso, é preciso um trabalho coletivo, adequado, motivador, crítico, inovador e que esteja contextualizado com o cotidiano do aluno (a). O grande diferencial do uso dos recursos tecnológicos neste cenário do ensino da Arte está justamente no interesse pelas oportunidades inovadoras oferecidas por ela. Dentro deste contexto, o artigo a seguir traz informações relevantes para o trabalho da arte contemporânea e contribui para o uso da tecnologia como possibilidade para fortalecer o currículo escolar e os conteúdos das artes visuais.

ARTE CONTEMPORÂNEA

O que é conhecido por pós-modernidade é uma condição que se constitui como uma ação estética, que envolve cultura e estilos variados.

A visão pessoal do artista transforma o modo de exposição, trouxe maior flexibilidade para as formas e no âmbito educacional como disciplina, a arte tem se integrado às demais e ainda com as ciências e tecnologias.

A arte tem o poder de torna real o que se imagina, expressar emoções e contextualizar signos. Uma obra de arte não é exatamente uma representação do modo, mas é uma arte forma de mediar o que nele acontece.

Essa condição permite que se relacione arte e vida e seja possível através da arte saber como a civilização se desenvolveu.

Hoje o que se apresenta no universo artístico é uma realidade que se mostra por meio de símbolos e imagens que parecem extremamente reais, é como se as obras tivessem vida própria, a arte tem se apresentado dessa forma não somente em esculturas ou desenhos, mas também nas telas de cinema por exemplo.

Por outro lado, apesar de obter tantas informações, tamanha evolução social, a humanidade ainda vive com uma venda nos olhos, pois a realidade atual obriga todos a ter uma opinião sobre tudo, até mesmo quando se pensa na aprendizagem humana é necessário que haja uma consideração a respeito ao que se aprende, mas é importante pensar sobre o que é aprendizagem de ato, pois ser contrário ou favorável a algo não se pode classificar como experiência.

Em contrapartida a agilidade com que as coisas acontecem, a grande carga de trabalho transmite a impressão de que tudo é possível, porém isso só faz com que o homem se torne cada vez mais ansioso e pouco absorva das experiências vividas.

O homem tem parado cada vez menos para admirar, ouvir e apreciar pequenos detalhes e assim o homem contemporâneo se torna cada vez mais alienado.

Para que alguém viva de fato uma experiência é importante que haja um espaço para que ele seja impactado pelo que lhe ocorre, é preciso que haja uma aceitação do ambiente transformador, se entregar àquilo que o indaga, é preciso que ele se apaixone, se não for dessa forma se viverá uma ilusão de poder que não se sustentará diante da frágil realidade que cerca o indivíduo.

A arte é algo que não acontece sem que haja experiência, é preciso que tenha entrega do sujeito, sensibilidade para que se compreenda o sentido do que se observa.

É cada vez mais necessário mediar os desejos e isso é algo que caracteriza o público brasileiro de modo geral, que reage de forma menos desconfortável diante das mais variadas experiências artísticas.

E essa visão cada vez mais ardente do homem moderno é o que possibilita uma mudança para o novo e a construção de uma nova identidade artística.

A arte educação se desenvolveu no Brasil nos anos 80, foi uma forma de apresentar a arte nas escolas de forma didática.

Este processo tinha como objetivo levar aos professores uma nova formação de modo que eles aperfeiçoassem o ensino de artes visuais, pois a especialização que existia na época era considerada ineficiente, já que tinha uma duração de dois anos e não permitia que temas variados fossem abordados, a criatividade era vista como uma ação espontânea, sem significado, e assim a cópia, ou seja, as aulas de arte restringiam à mera reprodução de obras já existentes.

A mudança de abordagem nas aulas de artes foi um tanto complexa, pois a prática era muito restrita e a metodologia arcaica, que se resumia a livros baseados em obras dos anos 40 e 50. As aulas de arte eram extremamente relacionadas à geometria, imagens para colorir e como já mencionado, à mera reprodução de obras famosas.

Em muitas escolas ainda se utiliza, por exemplo, o desenho mimeografado com formas estereotipadas para as crianças colorirem, ou se apresentam “musiquinhas” indicando ações para a rotina escolar. Em outras, trabalha-se apenas com auto expressão ou ainda os professores estão ávidos por ensinar história da arte e levar os alunos a museus, teatros e apresentações musicais ou de dança. (PNC Artes, 1997, p.21)

Houve em um período a possibilidade de excluir as aulas de artes do currículo das escolas sob a alegação de que se fazia necessário a recuperação da educação brasileira e que arte não era conteúdo relevante. Diante de tal circunstância discutiu-se a necessidade de rever a metodologia de ensino de artes e ainda sua terminologia para arte educação, pois se fazia necessário fazer relação do conteúdo com a escola.

As mudanças promoveram não somente uma nova terminologia como também uma legalização que adequava o ensino de artes como disciplina escolar.

Essa organização classifica as linguagens artísticas como dança, música e teatro e permite ainda que as aulas de arte se relacionem com as demais disciplinas. Aos poucos a visão a respeito dessa disciplina tem sido cada vez mais respeitada e valorizada no âmbito educacional.

As aulas de arte permitem que os alunos se tornem conhecedores, fruidores e decodificadores das obras de arte e isso é muito importante, pois uma sociedade desenvolvida artisticamente é capaz de reconhecer o valor de uma obra de arte de qualidade e também capaz de compreender o que a obra descreve ou representa.

Arte é expressão, é emoção e conhecimento e para que seja possível fazer isso e, mais do que isso, ser capaz de compreender a arte é necessário que façamos uso de nossas funções intuitivas cognitivas, emocionais e também nossas experiências pessoais, em outras palavras, arte é cultura.

ARTE E TECNOLOGIA

Acredita-se que a arte foi criada como uma representante de cada época e com o que era possível em termos materiais, por exemplo, Johann Sebastian Bach compôs fugas para cravo, pois era o que tinha de mais arrojado em relação a instrumentos musicais na época, ainda hoje os artistas enfrentam grandes desafios, pois a busca de cada um deles é explorar todas as possibilidades ao máximo.

Mas para alguns autores como Eliana Pougy (2005), a arte cumpre outro papel, ela democratiza a produção, para ela a tecnologia é o que tem transformado a arte na atualidade.

A partir da criação da imprensa, a tecnologia tem tornado a arte cada vez mais acessível, o benefício disto é que ela deixou de ser um privilégio da camada mais abastada e vem alcançando todas as camadas da sociedade. Um grande exemplo disso é o cinema.

A internet é outra ferramenta que tem acelerado o contato com as mais variadas linguagens artísticas. No século passado para que fosse possível a publicação ou escrita de um texto, os escritores passavam muito tempo utilizando materiais arcaicos como máquina de escrever ou mimeógrafos, hoje os computadores e a internet facilitam não somente a escrita como a propagação das informações.

E tudo o que relaciona arte e tecnologia serve como impulso ao fazer artístico, porém os artistas não simplesmente faziam uso das técnicas e tecnologias como também se preocuparam em aprimorá-las.

Por meio das tecnologias todo o processo pode ser acompanhado o que faz com que a cultura se perpetue e se expanda por toda parte, mas é importante saber que somente por meio desse instrumento não há garantia de desenvolvimento artístico ou uma construção deste saber.

Para que haja uma construção efetiva do conhecimento artístico, se faz necessário a apropriação dos códigos e o desenvolvimento de outros.

Antes mesmo da invenção do vídeo tape portátil e da mídia eletrônica ser conhecida como campo de possibilidades para a expressão artística, alguns criadores como Wolf Vostell e Nan June Paik já demonstravam os códigos televisuais em instalações ao vivo ou através do registro em suporte cinematográfico. Pode-se dizer como faz Anne-Marie Duget, 1981, que a perturbação dos signos visuais e sonoros da televisão, o retalhamento e a desmontagem de seus programas, de seus fragmentos ou até mesmo de seus ruídos naturais, constituem a matéria de boa parte das pesquisas plásticas em vídeo. Dar por que não seria exagero dizer que a televisão tem sido o referente mais direto e mais frequente da vídeo-arte nos seus quase quarenta anos de história. Há hoje toda uma polêmica com respeito às origens das artes eletrônicas. Para alguns, ela nasce no

ambiente sofisticado da vídeo-arte, com as primeiras experiências do alemão Wolf-Vostell e do coreano Nan June Paik (MACHADO 2004, p.7).

No início dos anos 60 tem início as técnicas de vídeo-arte. A tecnologia usada para isso era o gravador portátil de videoteipe (Porta Pack) e era utilizada em programas de televisão.

As artes visuais a partir da década de 60 passaram a explorar cada vez mais as novas linguagens e tecnologias, fazendo com que o território artístico se expandisse e se tornasse público e palpável.

E é importante que cada vez mais pessoas tenham acesso as mais variadas formas e linguagens artísticas, pois a arte tem grande influência na construção da sociedade para tanto os trabalhos realizados em rede pede que o público colabore, é necessário um real interesse e também a interação do público.

Trabalhar com rede é algo que necessita de compromisso entre os envolvidos nas produções e ainda atingir um grupo seletivo de seguidores, que são pessoas que tem interesse direto no conteúdo publicado.

Todas essas mudanças advindas das novas tecnologias e essa importante e necessária interação natural entre quem faz e quem adquire arte, entre quem escreve e quem lê. São ações que vão se modificando, ou seja, o círculo artístico se expande de forma clara e de distância cada vez mais do processo convencional.

A rede é atualmente um dos mais potentes disseminadores de informação, nela é possível chegar ao que se quer de forma intencional ou não.

Pode-se nomear os museus como importantes laboratórios para se ter contato com a arte, aos professores fica a tarefa de apresentar aos seus alunos esse recurso fundamental para que se aproximem do universo artístico, atualmente nos museus se disponibilizam monitores capazes de desenvolver trabalhos voltados para escolas, isso faz com que se reflita sobre o objetivo do museu dentro da sociedade, colocando-o dessa forma ele passa de mero objeto de visita para um lugar onde se constrói cultura.

Um exemplo de interatividade e inclusão do museu como recurso para aprendizagem de arte são os museus virtuais, através deles são possíveis visitas sem sair de casa, conhecer variados e ricos acervos artísticos espalhados pelo mundo.

ARTE DIGITAL

Na era digital os artistas fazem uso dos recursos informatizados para suas criações, eles usam o ciberespaço para conhecer novos trabalhos e explorar de forma a melhorar a qualidade das obras em tempo real, revendo e reinventando de acordo com suas expectativas.

Neste processo o maior atrativo é a interatividade, uma ação mediada pelo computador sua inspiração pode crescer e encontrar outros significados por meio do acesso que a rede virtual lhe proporciona.

Assim o trabalho continua seguindo uma linha autoral, mas com o respaldo de outros autores nesta vivência, o pensamento sobre a arte se altera e destaca o processo, a mudança, vir a ser, nessas interações tecnológicas o biológico e o artificial se misturam.

É preciso que essa geração reconheça os avanços tecnológicos como parte do processo criativo, pois se utilizados corretamente são uma excelente ferramenta educativa.

O hipertexto ou a multimídia interativa adequam-se particularmente aos usos educativos. É bem conhecido o papel fundamental de envolvimento pessoal do aluno no processo de aprendizagem. Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprendeu. Ora, a multimídia interativa, graças a sua dimensão reticular a não linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia atual (LEVY, 1993 p.34)

A internet é ainda uma ótima ferramenta para divulgar os trabalhos dos artistas, nenhuma outra forma de apresentação foi, ou é tão abrangente quanto as redes sociais, que permitem uma ampla e rápida exposição de trabalhos artísticos.

Para Prado (2003), a World Wide Web permite que tanto artistas, quanto museus e galerias expusessem e divulgassem as mais variadas obras de arte.

Resumindo, as redes virtuais agregam os mais variados perfis de usuários e estes por sua vez tem a oportunidade de interagir com outros e compartilhar informações e se conectar aos modelos e obras de sua preferência.

O mundo virtual traz inúmeras possibilidades de vivência sensações lógicas de forma inovadora e ultrapassa os limites do concreto.

A participação interativa em rede nos traz um sentimento de cidadão do universo, tendo o planeta se tornado um espaço de referência cotidiano. A vida toma outro ritmo, assim como a realidade, a cultura e o imaginário que nos rodeiam: estar presente instantaneamente, nesse movimento transporta-se virtualmente no espaço imaginário-campo transformador de potencialidades e no qual todas as trajetórias são possíveis. Nestes mundos os participantes poderão, por meio de seus avatares, partilhar ambientes, interagir, intervir e construir no ciberespaço. (PRADO, 2003 p.104)

Trabalhar dessa forma permite que surja um novo tipo de trabalho, algo mais cooperativo e assistido pelo computador que se torna uma forma até mesmo poética do dinamismo digital, esse método explora e potencializa a produção artística, auxiliando e ampliando os limites de criar a arte contemporânea.

Conhecer as novas formas de expressão artística é muito importante dentro do contexto em que nossa sociedade vive hoje, e como qualquer outra linguagem, a visual tem a capacidade de explorar e apresentar as características da cultura do povo local em que se está inserida.

A geração que se forma atualmente é chamada de “geração download”, é uma geração criativa e autoral, que por meio das redes midiáticas interage com outras culturas, esse acesso às redes está cada vez mais acessível a população.

Essa acessibilidade acaba por reduzir a preocupação com a inclusão digital, mas permanece a cautela em relação ao reconhecimento das imagens, a forma de se aproximar delas e como será feita essa utilização.

Para ser contemplada a arte precisa se mostrar significativa tanto para alunos quanto para professor e isso acontece por meio do fazer e do pensamento artístico começando pelo contexto cultural e também histórico da sociedade de modo que sua contextualização seja possível.

De acordo com o princípio freireano de que a leitura é um ato de apropriação do conhecimento na interação do sujeito com o mundo, com seu meio social e cultural, por conseguinte a leitura de uma produção no campo da arte é também um processo de construção de sentidos para os sujeitos que a leem. Neste processo as experiências anteriores e a visão de mundo orientam e direcionam o sentido da leitura e da interpretação. Desta ótica, acreditamos que não existe uma única interpretação de uma produção artística, mas uma pluralidade de pontos de vista que podem ser complementares ou não (BARBOSA, 2006 p.175)

Assim, quando se contextualiza uma imagem, pode-se compreender como ela pôde ter mudado a história da arte fazendo com que o aluno se interesse pela arte, pelo fazer artístico.

A arte digital é uma nova linguagem artística e que vem se aprofundando sobre as formas de utilização dos softwares, estes por sua vez vem tomando uma proporção cada vez maior nesta linguagem e sua manipulação faz parte dessa nova cultura que se instala no meio artístico.

Os novos artistas que trabalham com essa plataforma saber fazer uso dela não é suficiente, é necessário que a arte digital seja reconhecida com área do conhecimento, separada da arte contemporânea.

Por muito tempo a arte digital era algo que só se exibia em alguns festivais e agora busca seu espaço nos museus e galerias.

No Brasil, mais precisamente na cidade de São Paulo, encontra-se o museu da língua portuguesa que costuma expor obras interativas que fazem uso dos recursos de informática, dentro da área de festivais temos o Art.mov. que exhibe produções feitas com uso do celular,.

Em 2003 teve início uma mobilização para que a cultura digital se institucionalizasse, através do seminário cultura para todos, como o objetivo de elaborar o plano nacional de cultura e a ideia é implantasse entre 2010 e 2013 as bases para formar a produção, promover a divulgação e garantir financiamento para as ações culturais, relacionadas especificamente a arte digital.

Em relação as escolas, é importante que sejam implementadas metodologias de ensino na plataforma digital dentro do currículo desde o ensino fundamental.

É importante que a escola esteja atenta a todas as mudanças que ocorrem no mundo, para que não haja surpresa no momento de sua implementação. Conhecer e explorar esses novos espaços é importante na busca de financiamento para a execução de novos projetos.

Dentro do grupo que praticam e promovem a arte digital acontecem discussões sobre criar novas formas de participação e financiamento colaborativo, a sociedade global tem sua comunicação articulada por rede, e com isso amplia a possibilidade de uma participação política.

A nova economia afeta a tudo e a todos, mas é inclusiva e exclusiva ao mesmo tempo, os limites da inclusão variam em todas as sociedades, dependendo das instituições, das políticas e dos regulamentos. Por outro lado, a volatilidade financeira sistêmica traz consigo a possibilidade de repetidas crises financeiras com efeitos devastadores nas economias e nas sociedades (CASTELLS, 1999. P. 203)

Para Castells (1999), uma importante característica desse novo paradigma se baseia na informação como matéria-prima. Outro aspecto desse modelo não se refere a facilidade como esses efeitos se infiltram nas novas tecnologias, visto que atualmente todos os processos passam por ela.

Assim, apesar de todos os esforços para regular, privatizar e comercializar a internet e seus sistemas tributários, as redes de CMC (Comunicação Mediada por computadores), dentro e fora da internet, tem como características: penetrabilidade, descentralização multifacetada e flexibilidade. Em sua imagem biológica, Rheingold diz que elas se alastram como colônias à medida que estenderem a lógica controladora das maiores organizações públicas e privadas para toda a esfera da comunicação. Mas, diferentemente da mídia de massa da Galáxia de Mc

Luhan, elas têm propriedade de interatividade e individualização tecnológica e culturalmente embutidas (CASTELLS, 1999:381)

A rede mundial de computadores se originou a partir de uma mobilização de capital, motivada pelo interesse em atingir novos mercados de consumo que abrangessem todo tipo de material.

Junto dessa expansão de mercado surge uma nova forma de apropriação tecnológica que é a apropriação do homem pela internet, que constitui uma nova forma de interagir.

O centro de mídia independente é um forte exemplo dessa forma de resistência e interação, o CMI é uma rede de produtores independentes que buscam ser referência como fonte alternativa, no fornecimento de informações livres de interesses corporativos.

São 150 CMI aproximadamente e se distribuem por 50 países, divididos por redes locais, esses agentes são voluntários e trabalham no CMI produzindo vários projetos de mídia como reportagens e trabalhando na adaptação da tecnologia de software livre.

E todo este processo agrega as tecnologias atuais e as tradicionais, auxilia na solução de problemas por ser mais ágil e eficiente.

A internet possibilita essa troca de informações e com isso se torna possível a relação entre arte, tecnologia e até mesmo a política, por meio das comunidades virtuais.

Associar arte e tecnologia e que abrange desde as áreas mais afastadas até as periferias permitindo a todos livre acesso à informação.

Dentro do universo virtual existem também comunidades conhecidas como coletivas, os membros desses coletivos são chamados de Hackers e para Wark (2004), eles organizam a expressão coletiva e subjugando as técnicas formas e doutrinação de qualquer tipo, ao contrário propõe que todo conhecimento transborde e alcance a todos.

O hacker é um espírito livre e busca o trabalho por paixão, de modo que prazer e responsabilidade social caminhem juntos.

O mundo virtual pode ser um lugar para constituir uma nova, ampla linguagem artística em que embora não haja a matéria física existe muita criatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta em refletir sobre as relações entre tecnologia e os conteúdos relacionados à Arte Contemporânea trouxe novas possibilidades de compreensão deste universo, que aprimore parecia tão distantes. A sociedade da qual participamos vive a alguns anos o que chamamos de era digital, termo utilizado devido à aplicação cada vez maior de tecnologias

digitais em atividades diárias. Na sala de aula é constante a utilização de celulares pelos alunos (as), para trocarem mensagens, ouvir músicas e utilizar os demais aplicativos, o que torna este aparelho inadequado para o professor. Se esta tecnologia que os alunos trazem para a sala de aula serve como forma de distração, há necessidade de rever e reverter tais ações, através de acordos e discussões com o coletivo, para que realmente esta tecnologia móvel seja inserida como artefato cultural, para que os alunos (as) possam aprender a pesquisar e analisar o que realmente é necessário. Muitos estudos acadêmicos sobre “Tecnologia no Ensino da Arte Contemporânea” apontam para uma preocupação t de como lidar com essa nova ferramenta pedagógica. O fato aponta para a necessidade de trabalhar melhor esses procedimentos adotados pelos alunos (as) na sala de aula, desenvolvendo estudos com mais dinamicidade, já que a presença das tecnologias traz uma nova dinâmica à maneira de aprender. A tecnologia portou-se como mais um recurso utilizado para desenvolver conhecimento, aproveitando o interesse que este assunto desenvolve nos nossos alunos (as), sendo que o professor, mais uma vez, deixa de ser transmissor de conhecimento para ser um mediador de diversas linguagens educacionais. Em síntese, ficou claro que trabalhar arte e tecnologia em sala de aula contribui para vencer os desafios encontrados no processo de ensino aprendizagem. Também é perceptível a necessidade de lidar-se com diferentes recursos tecnológicos, inclusive havendo a necessidade de pesquisar a temática, enriquecendo ainda mais o repertório do trabalho docente. Conclui-se que as tecnologias aliadas a um bom plano pedagógico potencializa o ensino aprendizagem, tornando a escola realmente um espaço de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. **Novas tecnologias e formação de professores reflexivos**. In: Anais do IX ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino). Águas de Lindóia, p.1-6, 1998.
- ANDRÉ, Claudio. BRUZZI, Demerval. **Educação científica e tecnológica no Brasil: avanços e desafios para o século XXI**. IN: BRASIL, Ministério da Educação. Saldo para o futuro. Tecnologias digitais na educação. Ano XIX. Boletim 19. Nov.- Dez./2009.
- BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira. **O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil: história e política** [recurso eletrônico]. Dissertação em Educação. Maringá,

PR : [s.n.], 2005. Disponível em: www.ppe.uem.br/dissertacoes/2005-Ligia_Bacarin.pdf. Acesso em Jan de 2020.

BARBOSA, A. M. **Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas**. In: Ana Mae Barbosa (org.). Arte/Educação contemporânea: consonâncias Internacionais. Org.. São Paulo: Cortez, 2005, p. 98- 112.

BARBOSA, Ana Mae. COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. UNESP/Redefor – 2ª Edição 2011. <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40427>. Acessado em Fevereiro de 2020.

BERTOLETTI, Andréa. **Tecnologias digitais e o ensino da arte: algumas reflexões**. V Ciclo de Investigações do PPGAV – UDESC, 2010. Disponível em: <http://ppgav.ceart.udesc.br/VCiclo/artigo05.pdf>, Acessado em Janeiro de 2020.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. **Integração das Tecnologias na Educação/ Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. 204

FECCHIO, T. **Tecnologia e o ensino das Artes**. Disponível em: <http://aprendendocomarte.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Módulo-1-Tecnologiae-o-ensino-da-Arte-Tatiana-Fecchio.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2017.

FRIGOTTO, G. **Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio**. Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

GIANOTI, M. **Andy Warhol ou a sombra da imagem**, Asr, SP, vol. 2 n. 4, 2004.

DISPONIVEL em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202004000400008. Acesso em: 5 Dez. 2019. LEPRU, S. Sobre maneiras de instalação.

REVISTA ARTES VISUAIS, Porto Alegre, v.10, n. 18, 1999. Disponível em:
<http://seer.ufrgs.br/index.php/PortoArte/article/view/27771/16368>. Acesso em: Jan 2020.





SILVANA RAMOS DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Interlagos - FINTEC (2010); Professor de Educação Infantil no CEI Yojiro Takaoka.

RESUMO

Este trabalho visa explorar a arte enquanto linguagem que amplia saberes. Infelizmente essa linguagem ainda é vista com mero passatempo, e o objetivo aqui é apresentar formas de valorizar e trabalhar a arte em momentos diversos, mostrando seu potencial criativo e intelectual. A arte transforma quando utilizada de forma a potencializar valores e conceitos, ela valoriza os momentos de aprendizagem e promove alternativas que unem os demais conteúdos de forma rica e prazerosa.

Palavras chave: Linguagem, Arte, Aprendizagens.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar maneiras de trabalhar as artes visuais no cotidiano escolar, utilizando e refletindo sobre as variadas linguagens e obras.

O mundo em que vivemos é cercado de visualidades, temos imagens diversas e essas, são ofertadas em larga escala.

Esse universo de cores e obras nos dias atuais não é limitado a espaços geográficos, não é somente aquilo que se pode tocar.

Hoje em dia temos diferentes apelos visuais, como a televisão, folhetos explicativos, fotografias, a internet e tantos outros meios que trazem à tona e torna a visualização de imagens e influenciam na visão de mundo de cada um de nós.

Esses meios nos possibilitam interagir com o tempo e espaço de modo que tudo parece mais próximo e acessível.

A arte é a parte material da cultura e está ligada a um conjunto de valores, desse modo sabemos que o artista ao criar, coloca na sua obra seus sentimentos, conceitos e sua visão de si e do outro.

PARA QUE ARTE?

A arte se faz presente no cotidiano de todos, ela se mostra de varias formas. A televisão talvez seja o maior condutor das artes, pois ela alcança todas as camadas da população.

A internet é outro meio que vem se popularizando e tornando o acesso ao universo das artes cada vez mais próximo, pensando na internet ela é um meio ainda mais eficiente quando falamos em acessibilidade, pois através dela podemos visitar museus, ter acesso a documentos históricos ligados a arte e tantas outras informações.

No que se refere ao contexto educativo o termo Artes Visuais substitui a designação artes plásticas. É importante saber que todas as maneiras visuais de impressão podem ser enquadradas na rubrica artes visuais.

Quando trabalhamos com artes visuais na escola, precisamos incorporar diferentes linguagens, é comum nas escolas priorizar a criação por meio de desenhos e pinturas.

Mas ampliar o campo de criação não quer dizer que devemos abandonar a arte tradicional. Ainda porque a criação só fará sentido se partir de um aprofundamento nos conteúdos e isso precisa ser feito de forma contínua e gradativa, para que os alunos construam seus conhecimentos sobre arte.

Toda obra de arte vem carregada de significados, ela é a materialização de uma ideia, ao criar uma obra o artista se vale de seus conceitos e, muitas vezes retrata uma geração. Como parte de uma cultura a arte é uma maneira de mostrar caminhos poéticos trilhados por um grupo.

Produzir uma obra artística ultrapassa o limite da linguagem (desenho, pintura, escultura), vai além do domínio, pois sabemos que criar algo exige reflexão e conhecimento sobre o que se pretende criar.

A obra de arte não é algo vazio, ela é uma forma de comunicar idéias. Consideramos como linguagem artística o veículo que possibilita dar forma à determinada ideia. Essas linguagens possuem vocabulário próprio.

Desse modo quando vemos um desenho dizemos que a linha é seu vocabulário, e o conjunto de linhas que são utilizadas em direções diferentes, com intensidades variadas será o vocabulário dessa linguagem.

As imagens fazem parte do cotidiano e nossa relação com elas é extremamente necessária e ocorre até mesmo de forma involuntária. Lemos cartazes, observamos os gestos de um vendedor nos apresentando um produto ou até mesmo quando observamos uma pessoa caminhando, estamos nos relacionando com imagens e essas leituras formam nossa visão de mundo.

Sendo assim, as imagens, o movimento e até mesmo os sons podem ser considerados formais não verbais possíveis de serem lidos.

É preciso que se saiba ler a obra para que ela faça sentido, na escola a criação artística parte de linguagens e assim transformamos ideias em formas visuais.

A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO

A sala de aula precisa ser encarada como um forte espaço de criação, Porém para que isso aconteça é necessário que haja uma proposta pedagógica bem estruturada, para que os alunos possam ampliar sua capacidade de solucionar problemas e criar novas hipóteses.

E para que isso aconteça, é importante que as relações entre os sujeitos na sala de aula e os conteúdos, sejam estabelecidas de modo a aprofundar o conhecimento sobre os objetos. Por essa razão, é necessário que haja clareza na ação do professor como autoridade e como um mediador que propõe e deflagra caminhos.

Criar no ambiente escolar parte de diferentes necessidades que são a junção de alguns saberes, saberes estes que são trazidos pelos alunos, dos professores, da sociedade e da tradição.

Desse modo podemos compreender que quando criamos, não existe limites entre o conhecimento que o aluno possui e as sugestões feitas por outros componentes do grupo. As intervenções do professor, o que foi visto através das redes sociais ou televisão e até mesmo as histórias contadas pelas famílias.

Todas as coisas somam quando se trata de criação. E o processo criativo que se dá em sala de aula são a articulação entre os saberes previamente construídos, socialmente e historicamente dentro de determinada cultura.

Ao falar de cultura precisamos compreender e aceitá-la como uma única idéia que abrange uma ampla produção simbólica de um grupo. Tal produção retrata o cotidiano e é transformada pelas buscas que se interpõem entre os sujeitos.

Isso quer dizer que todas as relações sociais estão sujeitas à cultura que se transforma, pois é dinâmica.

As produções culturais de um povo podem ser integradas às produções de outros grupos, isso significa que um nordestino pode morar em São Paulo e conviver constantemente como uma cultura muito diferente da sua e ainda assim, trazer suas referências culturais. Essa experiência não apaga suas experiências anteriores, mas auxilia na reelaboração de seu modo de ser e estar no mundo.

Quando os alunos chegam à escola, eles trazem diversas referências culturais e quando estão na sala de aula, não apagam essas referências, mas as utilizam para que seja possível atribuir significado aos novos conhecimentos que irá adquirir.

A criação artística que se inicia através do processo didático cria uma tensão que tem o poder de romper ou estabelecer limites, o que permite ao sujeito produzir conhecimento sobre o objeto.

Produzir permite ao aluno encontrar respostas e revelar informações sobre si mesmo. A criação traz uma marca pessoal. A criação na sala de aula promove caminhos que passam entre os sujeitos e suas ideias, pois é possível estabelecer um diálogo entre meu conhecimento e o do outro, os desejos em comum e de valores.

Desse modo, ocorre então uma série de negociações, até porque, professores e alunos podem ter diferentes referências estéticas, porém os alunos sabem quais serão aquelas que terão maior e menor sucesso quando expostas para o grupo.

O professor tem a incumbência de propor e avaliar as produções, a observação por parte do professor sobre a criação de seus alunos é importante pois tem o poder de reiterar ou não os discursos.

GOSTO OU NÃO?

A questão do gosto do professor compartilha das construções sociais e são projetadas por esquemas baseados em valores que norteiam uma sociedade.

Avaliar uma obra é algo que se realiza a partir de um contexto de valores, uma vez que os códigos do “bom gosto” foram historicamente consagrados pelas classes dominantes.

Nos tempos atuais, existe uma visão mais homogênea da concepção do belo não é tão evidente, pois as culturas estão em contato e são interpostas umas pelos produtos culturais das outras.

Os sistemas de símbolos se relacionam e muitas razões conjuram para a rigorosa separação entre a cultura erudita, de massa e popular.

É em meio desse dinamismo cultural que se inserem as produções realizadas em sala de aula avaliados pelo professor.

A questão que envolve o gosto, circula em torno das avaliações feitas pelo professor sobre os trabalhos dos alunos e as escolhas para os currículos de arte.

A função do professor na transformação da sala de aula em espaço de diálogo cultural, no qual todos possam manifestar suas ideias e promover conhecimento é fundamental.

O professor é o parceiro mais preparado, com conhecimentos sobre o objeto e que deve orientar e interferir no processo de aprendizagem do aluno.

A intervenção do professor deve servir como um meio de promover estímulos na criação dos alunos, cabe ao professor ter como objetivo o aprofundamento do conhecimento sobre determinado objeto.

Ao propor algo claro o professor provoca um impulso criativo no aluno, neste processo de criação, as crianças pedem auxílio do professor, pedem sua opinião, auxiliam, expõem suas intenções.

E quando a criança busca a ajuda do professor, ela deve ser questionada com o objetivo de que suas ideias se tornem uma fonte de busca por novos conhecimentos e desse modo o aluno poderá explorar ainda mais o objeto de criação.

É importante levar em conta que toda interferência precisa ser feita com o objetivo de auxiliar a criança nessa trajetória e assim ter o cuidado para que ela não atrapalhe o processo criativo que está em processo. Os questionamentos feitos para as crianças precisam ser desafiadas, mas respeitando a faixa etária e ainda o nível de conhecimento de cada um.

Contudo, as relações entre ambos, se dá dentro de um contexto social em que as relações de classe são permeadas por uma hierarquia. O professor, dentro dessa estrutura cultural é o detentor do poder. E como esse poder vai ser utilizado? Quando o professor faz a análise das produções das crianças, ele está investindo sua autoridade que o precede. Essa autoridade pertence a posição social do professor, previamente determinado pela cultura.

No momento em que a criança busca o auxílio do professor, ela se coloca na presença de uma autoridade que precede os dois autores.

Existe um processo de negociação de saberes, de sentidos e nesse processo são estabelecidos diálogos entre os sujeitos do ambiente pedagógico, sob a estrutura hierárquica que regulamenta o processo.

Esse processo pressupõe negociações, apesar disso tudo qual é o sentido das negociações? Quando a atuação do professor contribui para a ampliação do conhecimento da criança? Quando instaura o fracasso?

A postura séria e respeitosa do professor diante da criação das crianças vai além do certo ou errado, ou das notas se altas ou baixas, um professor tem consciência de seu papel e é seguro em relação aos conhecimentos que possui é um elemento fundamental para a continuidade do processo. O professor semeia sonhos, estimula os desejos, amplia a curiosidade e ensina o outro a prosseguir.

E dentro dessa relação de forças, a arte conversada é uma resposta trazida e produzida pela própria tensão dos saberes. Nesse processo a criança faz uso de seus conhecimentos prévios e transmite as informações a cerca de sua produção.

Esse diálogo deve ser contínuo e tanto a criança quanto o professor precisam estar abertos para que unindo seus conceitos, a produção aconteça e seja reconhecida como tal para ambos, pois a criação é algo singular e a interpretação que se dá sobre a mesma, está altamente relacionada aos conceitos, valores e ideias impressas nas mesmas.

Estabelecido por meio de significados compartilhados na sala de aula, o conhecimento não é neutro, ou seja, ele vem carregado de vivências e rótulos trazidos por muitos em sua história. Sendo assim, o uso indevido do poder é um fator que prejudica fortemente o processo de aprendizagem da criança, pois muitas vezes causa um bloqueio nos alunos que se enxergam como incapazes e sufocam a partir desse conceito sobre elas seus instintos para a criação.

A IMAGEM NA SALA DE AULA

Uma produção artística se organiza baseada em diversas linguagens, para que uma obra visual seja criada, o artista abre mão de conhecimentos sobre linguagens visuais, como desenho, a pintura, a escultura ou a fotografia.

Na ação de criar uma imagem, são colocados em cenas os elementos previamente conhecidos pelo sujeito que está produzindo. Ao criar, ele os transforma em algo que até então não existia e essa obra ganha um significado.

É no fazer artístico que a imaginação entra em cena e transforma as ideias em algo concreto, e então o que fazia parte do universo imaginário ganha fama, estes são os dois momentos da criação.

Ao imaginar, a criança faz uso de seu potencial construtor e surge então, a partir daí formas, imagens, etc. Esse processo se dá através da utilização de variados materiais como papel, tela, madeira, argila o que requer o desenvolvimento de conhecimentos específicos sobre o fazer.

Ambos os aspectos – imagens e criar forma, estão relacionados como parte de um processo. Apesar disso, o pensar e o imaginar são distintos.

O pensamento envolve o processo imaginativo, e quanto mais elevada é a escala de invenção ou originalidade que esse pensamento causa.

Disso decorre que, ao desenhar, a criança pensa a forma como a imagem a ser desenvolvida sobre o suporte. Os desenhos infantis são símbolos abstratos. Schematta da realidade de uma imagem.

(Read, 1982, p. 151)

Quando uma criança desenha, ela faz uso de imagens mentais e as transforma na linguagem artística do desenho. Portanto, o desenho não é meramente uma imagem mental ou uma simples ação sobre o papel, mas sem uma relação sobre as duas condições. A criança pensa e precisa transformar suas idéias em alguma forma gráfica, e nesse fazer são necessárias habilidades específicas para que se configure um pensamento. Sabendo que o desenho é uma linguagem e esta exige um determinado vocabulário concluímos que o ato de desenhar é uma produção de conhecimento sobre a linguagem.

O processo de desenhar é a produção de conhecimento sobre as especificidades do ato de criar formas desenhadas. Desenhar se aprende desenhando! Por essa razão, quanto mais experimentam, quanto mais testam hipóteses, melhor os alunos se comunicam por meio da linguagem do desenho.

As linguagens artísticas requerem conhecimentos específicos. Por isso, ao desenharem, pintarem, realizarem fotografias, as pessoas mobilizam conhecimentos específicos e procuram aproximar ideias e formas. Para criar, o sujeito busca referências. Utiliza um vocabulário construído nas relações sociais. Significa que “utilizando elementos da cultura, o criador particulariza a realidade do grupo. Numa intensão comunicativa, a imagem representa duplo aspecto; um gesto voltado para si, prazer pessoal, e para o grupo, na interação com o meio”.

(Pereira, 1999)

A transformação da imagem ocorre na experiência construída pela própria produção. A criança aprende a produzir imagens enquanto cria. E é na utilização dos elementos gráficos que a pessoa aprende como fazer desenhos.

Quanto mais conhecemos e utilizamos determinadas linguagens, melhor o sujeito criará e se comunicará por meio delas.

ARTE E CONHECIMENTO

O processo para a criação de uma obra, é bastante relativo, visto que o artista coloca suas emoções e criações, ele precisa de inspiração para produzir, o artista coloca sua alma no que faz.

Porém, nem sempre essa inspiração se concretiza, a obra começa com um processo que parte da imaginação do artista, este tenta exprimir uma ideia, essa obra, sua forma vai depender do tipo de linguagem que o artista vai utilizar.

Alguns artistas costumam unir ideias e formas no seu processo criativo e durante esse processo ele não permite que nada interfira em seu objetivo, o artista respira seus planos, ele idealiza mentalmente sua obra e em pouco tempo essa imagem está construída e a partir daí ele dá início a sua produção.

O processo de criação, que é o momento em que o artista desenha, pinta ou esculpe só termina quando a imagem mental ganha forma, nem sempre a obra é produzida de forma exata a que foi idealizada, pois os materiais também podem interferir no resultado final, mas isso não quer dizer que não seja algo positivo, até porque o próprio artista muda durante a execução da obra.

O processo de criação artístico é um período de construção e de reconstrução do sujeito, exige o conhecimento sobre o objeto de criação, sobre a linguagem que ele fará uso.

E em meio a tudo isso a obra é definida pelo coletivo, pois é o coletivo que dá sentido à obra. A maior preocupação dos escultores e também dos que avaliam as obras é a precisão das linhas.

Geertz destaca o significado cultural da linha. Ela representa a associação com a ideia de civilização, pois dizer que este país se tornou civilizado, “em ioruba, quer dizer literalmente: esta terra tem linhas em sua face” (2002, p.148). Portanto, a linha utilizada na obra de arte encontra sentido no coletivo. Ela não é somente registro gráfico, mas estabelece conexões nas redes de significados dentro da cultura ioruba. A palavra

“civilização, em ioruba, é ilajú – rosto com marcas de linhas. [...] o mesmo verbo que abre marcas em uma face Yoruba, abre estradas e fronteiras na floresta: ó lànón; ó là ààlá; ó lapa (ele abriu uma nova estrada; ele demarcou uma nova fronteira; ele abriu um novo caminho)” (Geertz, 1983, p.149).

Quem cria está em constante diálogo com a cultura em que está inserido e busca referências dentro dessa cultura.

Grande parte das obras artísticas trabalham com as mais variadas concepções de arte e, por essa razão, os artistas fazem uso dos mais variados materiais inclusive aqueles que não fazem parte da produção artística tradicional.

Já durante o processo criativo que ocorre na sala de aula, os alunos lidam com as mais variadas demandas que se sustentam e se desenvolve dentro das ideias que são propostas e esse processo se organiza dentro das necessidades de avaliar todo o processo que relaciona obra, sujeito e cultura.

O sujeito que cria, faz um percurso e nele está incutida uma sensibilidade, que o faz se relacionar com tudo o que está à sua volta, essa obra é resultado dessas relações que se dão durante o processo. E é nesse caminho que a produção acontece.

E quando falamos em interpretação sobre as obras de arte, na contemporaneidade a produção artística exige ao público outros modos de interação. Essa avaliação exige um leitor mais preparado e mais atento ao contexto que envolve a produção, para que desse modo ele possa compreender e estabelecer uma relação com a obra de arte. Sendo assim, compreender o percurso realizado pelo artista faz com que quem avalia atribua um significado coerente ao tipo de obra que aprecia.

De modo semelhante, o trabalho em sala de aula acontece, pois o aluno precisa de um fundamento para realizar sua obra artística, cabe ao professor observar o caminho percorrido pelos alunos, compreender a forma de pensamento e o que buscam criar.

O professor precisa estar atento para orientar e rever essa orientação com relação ao trabalho que está sendo produzido, visto que durante o processo de criação artístico as ideias sofrem mudanças, a partir de novas circunstâncias.

A trajetória feita na sala de aula é permeada pelas mudanças e pelas propostas do professor e precisam ser desenvolvidas de modo a estabelecer relações entre os discursos existentes na arte, na escola e no grupo.

Criar uma obra artística na sala de aula é um momento de reavaliar e organizar o pensamento e buscar a ampliação das possibilidades de leitura de mundo e de nele estar inserido como sujeito criador, saindo de um lugar comum e se deixando envolver com o universo poético.

Esse mesmo personagem, ao criar um percurso poético, deixa marcas de pertencimento no espaço da sala de aula e torna-se parte do grupo deixando sua marca transformadora.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NAS INSITUIÇÕES ESCOLARES

É importante ponderar sobre o quanto o ensino de arte é libertador quando as propostas são bem pensadas e planejadas com o objetivo real da criação artística.

Infelizmente ainda hoje o ensino de artes, é um tanto desvalorizado, acredito que isso se dá em decorrência da falta de uma política que incentive a cultura do nosso país.

As novidades tecnológicas, a globalização em todos os âmbitos e a nova visão do trabalho demonstram que nossa realidade social mudou e muda muito em uma velocidade cada vez maior exigindo novos conhecimentos e que estes se conversem para que se possa receber informações mais complexas de maneira mais rápida e eficiente.

Segundo essa linha das mudanças em amplo aspecto observa-se que a desvalorização do ensino de artes acontece em razão de uma visão arcaica e limitada a respeito de como esse ensino deve acontecer, algumas escolas limitam muito o espaço e material, e isso interfere na qualidade do trabalho e ainda na oferta de uma aula de qualidade, com novos recursos que chamem a atenção dos alunos, provocando o interesse sobre essa disciplina.

Tudo isso faz parte de uma busca por parte dos professores, nossa sociedade e isso implica a visão política que trata com pouca referência a situação do professor em grande parte das escolas, pois a gestão costuma encarar o professor de artes, com um módulo que substitui com alguma atividade de distração ao professor que faltou.

Ainda é preciso considerar a questão da jornada de trabalho, visto que nas escolas o ensino de artes não é considerado importante e dessa forma as outras disciplinas não só tem uma carga horária maior como também é a partir delas que as aulas de arte se articulam.

Quando se analisa o quadro de aulas, nota-se facilmente que as aulas de arte acontecem de forma esporádica, isso dificulta o aprofundamento dos trabalhos com as linguagens artísticas. Ainda não se pode deixar de lado o fato de que o professor precisa trabalhar em mais de duas escolas com a obrigatoriedade do cumprimento de sua carga horária.

Alguns docentes tem questionado a atual organização da grade curricular e sugerem inclusive a manutenção da escola em período integral e aos profissionais caberia se dedicar também especificamente a uma única unidade escolar, com um espaço preparado e com materiais adequados a execução dos trabalhos.

Desse modo seria possível que houvesse uma pesquisa maior para a preparação das aulas, e ainda serviria para que atividades extra classe fossem realizadas e assim os horizontes dos alunos se ampliariam no que diz respeito ao conhecimento e aprendizagem cultural, levar o conhecimento para além dos portões escolares, mostrar aos alunos que arte não se resume ao papel e guache, que não se trata de reproduzir uma história contada pelo professor.

Quando observamos os trabalhos na rede pública, sem descartar as escolas particulares é comum notar que muitas vezes um único professor leciona todas as disciplinas e quando falamos sobre a educação infantil a situação não foge a essa regra, são os pedagogos que tem que trabalhar todas as disciplinas e desse modo é evidente que não há aprofundamento das linguagens, pois o professor esta sobrecarregando com suas atribuições e ainda se vê encarregando de executar uma atribuição que em geral ele não é habilitado.

É muito comum observar ao longo dos anos alunos poucos interessados em participar das aulas de arte e de fato toda essa falta de preparo é um fator que alimenta o desinteresse, pois por falta de conhecimento o professor não oportuniza aulas dinâmicas e inovadoras, tampouco oferta aos alunos conhecer todas as linguagens, em ambientes em que o professor não conhece a arte como disciplina limita suas atividades a desenhos e massa de modelar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível apreciar através do que foi posto ao longo deste trabalho que a busca pela valorização e reconhecimento do ensino de artes desde a educação infantil é importante e vem sendo discutida de forma ampla por autores e professores.

É nítido que ensinar arte na escola precisa ser observado e discutido, pois sua estrutura necessita de uma nova visão, visão que vem sendo mudada através de novos trabalhos que estão sendo desenvolvidos.

Não podemos descartar a importância de ver a formação dos professores, pois infelizmente uma boa parcela destes profissionais ainda não possui graduação em arte,

uma disciplina tão importante e que em tanto agrega no desenvolvimento infantil não pode ser tratado como um adendo na educação.

É importante também que as instituições de ensino também compreendam e criem espaços planejados que promovam o desenvolvimento das linguagens artísticas.

Ensinar arte é uma forma explorar ao máximo o potencial das crianças essa disciplina permite que os alunos, busquem através de materiais variados formas diferentes de aprender sobre si e sobre o mundo.

Quando a escola compreender que o ensino de artes ultrapassa os limites do lazer a sociedade também verá dessa forma e muitas portas se abrirão para uma nova estrutura para o conhecimento.

O aprender com artes e sobre artes enriquece a forma de aprendizagem, pois se trata de uma importante e rica ferramenta de aprendizagem, ela pode se unir a qualquer outra disciplina em suas inúmeras formas de se apresentar.

Podemos concluir que a arte na educação, principalmente na educação infantil tem todas as condições de desenvolver a capacidade de criação das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação . **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1998 (3vol.)

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil: Propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

COUTINHO, Rejane G. **A formação do professor de arte**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Teatro na formação de professores na educação infantil**. Editora Appris, 2015.

ELMERICH, Luis. **História da música**. São Paulo: Editora Fermata do Brasil, 1979.

GOMBRIGH, Ernst Hans. **A História da Arte**. Editora LTC, 2000.

MACHADO, Maria Silvia; Tatit, Ana. **300 Propostas De Artes Visuais**. Editora Loyola, 2003.

RODRIGUES, Adriana. **Sons & Expressões - A Música na Educação**. Editora Rovel, 2013.

SCHAFER, Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo : Editora UNESP, 1992.

STORNIOLO, Sylvia Regina Pereira. Editora: Autografia, 2017.

VISCONTI, Márcia; BIAGIONI, Maria Zei. **Guia para Educação e Prática Musical em Escolas**. São Paulo: Abemúsica, 2002.



ASSÉDIO MORAL: DESAFIOS PARA GESTÃO ESCOLAR



SILVIO MIRANDA

Bacharel em Educação Física, História e Pedagogia; Pós graduado em Psicopedagogia, História da Arte, Docência do Ensino Superior, Museologia e Arte Educação; Professor de Ensino Médio e Fundamental da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O assédio moral é um dos assuntos ainda velados nas instituições de ensino, tanto particulares como públicas. Demonstrações de assédio moral podem ocorrer no seio das instituições de ensino de diversas maneiras, tanto nas relações entre professores e alunos quanto nas relações entre alunos. Segundo pesquisas bibliográficas, os assédios podem ser ascendentes, descendentes, entre alunos e professores, entre funcionários da instituição de ensino e entre os próprios alunos. O setor de ensino pode ser considerado propício para o surgimento de práticas que, de forma insidiosa e sistemática, podem atingir a integridade psíquica de alunos e professores. Um dos maiores desafios da gestão escolar é trabalhar a prevenção de tais práticas, e caso, acontecer é muito importante esses tipos de casos serem resolvidos de maneira rápida e no próprio ambiente escolar para a manutenção de um ambiente de ensino equilibrado e saudável.

Palavras-chave: Assédio; Professores; Alunos; Conduta; Respeito.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema o assédio moral nas relações educacionais e o papel do gestor na solução de conflitos. O assédio moral é um assunto recente, mas de origem antiga que vem acompanhando a sociedade ao longo da história.

O assédio moral pode ocorrer em qualquer local, até mesmo em uma instituição de ensino. Os comportamentos excessivos podem ocorrer nas relações aluno e aluno conhecido como bullying e nas relações aluno e professor. A palavra bullying é usada para assédios entre os mais jovens, enquanto que, na relação aluno e professor é chamado de

assédio vertical ascendente. O termo vertical é usado por existir uma hierarquia, e ascendente com significado em tom de metáfora, ou seja, que vem da parte de baixo para cima.

Os fatores mais fortes envolvidos nesse tipo de assédio são ameaças à integridade da pessoa e abuso de poder. O assédio moral se apresenta sob diversas terminologias e formas atrelando-se cada uma delas a cada cultura em particular. Contudo parece ser indiscutível que independente do termo, o assédio moral se constitui um fenômeno social e universal.

Segundo Reginald Felker:

“os juristas, médicos, psicólogos e legisladores de diversos países vêm denominando um fenômeno que está se tornando cada vez mais freqüente, que é o assédio moral, o terrorismo psicológico, ou seja, uma degradação do ambiente de trabalho, através de condutas abusivas de superiores hierárquicos sobre subordinados, ou destes sobre aqueles (assédio vertical, descendente e ascendente) ou de colegas (assédio horizontal), tornando extremamente penoso ao trabalhador, braçal ou intelectual, a continuidade da relação laboral”.

O assédio moral desrespeita o Princípio da Dignidade da Pessoa humana no ambiente escolar, indo em contraposição a Constituição da República Federativa do Brasil, que traz como um de seus fundamentos a dignidade da pessoa, conforme preceitua seu artigo 1º. E ainda conta na Lei de Diretrizes e Bases no artigo 67 no que diz sobre a valorização dos profissionais da educação.

O QUE É ASSÉDIO MORAL?

Hirigoyen (2001, p.65) define o Assédio Moral como:

“Toda e qualquer conduta abusiva, manifestando-se, sobretudo por comportamentos, palavras, atos, gestos, escritos que possam trazer dano à personalidade, à dignidade ou à integridade física ou psíquica de uma pessoa, pôr em perigo seu emprego ou degradar o ambiente de trabalho.”

Segundo Barreto (2000, p.2) assédio moral é exposição prolongada e repetitiva à condição de trabalho que, deliberadamente vão sendo degradadas. Surge e se propaga em relações hierárquicas assimétricas, desumanas e sem ética, marcada pelo abuso de poder e manipulações perversas.

Para a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o assédio moral no trabalho degrada o indivíduo, atinge sua auto-estima, condições físicas e psicológicas.

O assédio moral no trabalho é definido através da situação onde uma pessoa se comporta de forma a rebaixar o outro, por meios vingativos, cruéis maliciosos ou humilhantes contra uma pessoa ou um grupo de trabalhadores. São críticas repetitivas e desqualificações, isolando-o do contato com o grupo e propagandas com falsas informações sobre o assediado.

Independentemente do conceito, o importante é compreender que o assédio moral se determina pelo abuso de poder de forma sistematizada e repetida. Vale salientar que mesmo que os fatos isolados não pareçam violências, o acúmulo das pequenas perturbações é que geram a agressão.

ASSÉDIO MORAL NO AMBIENTE DE TRABALHO

O assédio moral no ambiente de trabalho é definido como qualquer conduta abusiva (gesto, palavra, comportamento, atitude...) que atente, por sua repetição ou sistematização, contra a dignidade ou integridade psíquica ou física de uma pessoa, ameaçando seu emprego ou degradando o clima de trabalho.

“Qualquer ato que viole a dignidade do trabalhador, atitudes humilhantes que vão desde o isolamento, passa pela desqualificação profissional e acaba no terrorismo visando a destruição psicológica da vítima pode ser enquadrado como assédio moral (HIRIGOYEN 2002, p.17)”.

No Brasil, já existem algumas leis e projetos de leis em tramitação no âmbito municipal, estadual e federal, uma vez que o assédio moral no trabalho tem se tornado frequente. E em alguns casos são criadas as jurisprudências para a resolução. A Constituição Federal do Brasil de 1988 tem como princípio basilar e à dignidade da pessoa humana assegurada no Art. 1º, inciso III. É vedado também qualquer tipo de discriminação tanto nas relações sociais, como de trabalho e jurídicas. Ainda que pesem as previsões constitucionais ainda perduram nas relações de trabalho, as discriminações das mais variadas formas.

Na visão jurídica da autora e estudiosa no assunto, Márcia Novais Guedes (2006),

“Assédio moral no trabalho significa todos aqueles atos e comportamentos provindos do patrão, gerente, ou superior hierárquico ou dos colegas, que trazem uma atitude de contínua e ostensiva perseguição que possa acarretar danos relevantes às condições físicas, psíquicas e morais da vítima”.

Como explica GUEDES (2006), o assédio moral pode ser dividido em três grupos de comportamentos: comunicação com a pessoa atacada (tendendo a levar a pessoa ao

absurdo ou à interrupção da comunicação); reputação da pessoa (as táticas utilizadas vão das piadinhas mentiras, ofensas, ridicularização de um defeito físico, etc.) e dignidade profissional da pessoa (como que para puni-la, não lhe é dado trabalho ou lhe dão trabalho sem sentido, ou humilhante, ou muito perigoso, ou, ainda, são estabelecidas metas de alcance duvidoso, levando a vítima a culpar-se e acreditar-se incapaz para o trabalho).

Portanto, percebe-se que o assédio moral no ambiente de trabalho é uma violência contínua de um sujeito (ou mais) perverso, direcionada a uma pessoa vítima, qual seja colega, chefe ou subordinado, tendo como finalidade atacá-la e anulá-la moralmente, provocando a sua instabilidade física, emocional e moral com consequências que escapam a esfera do trabalhador.

CARACTERÍSTICAS MARCANTES DO ASSEDIADOR

A postura da pessoa que comete o assédio é insensata e variável. Com uma personalidade narcisista, ataca a autoestima e domina seu empregado por meio da relação de trabalho, desestruturando-o emocionalmente, transferindo-lhe a dor e as contradições que não aceita em si mesmo. O assediador sente supremacia com o assédio e o seu objetivo é massacrar o trabalhador, alguém mais fraco, oprimindo-o e consequentemente fazendo com que, não só a vítima, mas os outros empregados obedeçam a ele. Trata-se de uma pessoa perversa, que pratica o mal, mesmo que destrua moralmente a vítima. Ele sente necessidade de demonstrar poder, sem quaisquer limites éticos. Para atingir o gênero feminino e masculino, o agressor se utiliza de meios diferentes. Para atingir homens, atacam sua virilidade, preferencialmente. Já com as mulheres a prática pode se dar por meios diversos, tais como a intimidação, a submissão, a proibição da fala, controle de tempo e frequência nos banheiros, relacionando atestados médicos e faltas à suspensão de cestas básicas e promoções, por exemplo. Seu propósito é obtido quando destrói alguém, tornando-o inútil e improdutivo ou quando elimina do ambiente do trabalho alguém que não aguentou as agressões. O assediador é substancialmente um ser privado de ética e de moral, importante para ele é o domínio sobre todos.

DIREITOS FUNDAMENTAIS, PROTEÇÃO À DIGNIDADE HUMANA NAS RELAÇÕES DE TRABALHO

O respeito à dignidade humana constitui princípio fundamental. (CANOTILHO, 1999).

“O assédio moral acarreta várias consequências na vida profissional e pessoal do ofendido, e podem atingir diretamente o talento deste, bem como, a sua autoestima, imagem, boa-fama, honra, saúde física e mental, e, conseqüentemente, pode destruir o seu intelecto e potencialidade, ocasionando a ele inúmeras consequências, como improdutividade, desemprego, fragilidade na saúde emocional do trabalhador, depressão e, nos piores casos, o suicídio. Concordamos com (SARLET, 1988 p. 41) no que se refere a dignidade humana:

“É qualidade integrante e irrenunciável da condição humana, devendo ser reconhecida, respeitada, promovida e protegida. Não é criada, nem concedida pelo ordenamento jurídico, motivo por que não pode ser retirada, pois é inerente a cada ser humano”.

“A dignidade da pessoa humana engloba necessariamente respeito e proteção da integridade física e emocional (psíquica) em geral da pessoa, do que decorrem, por exemplo, a proibição da pena de morte, da tortura e da aplicação de penas corporais bem como a utilização da pessoa para experiências científicas” (SARLET, 1988 p. 89).

O respeito ao próximo começa dentro de casa. O comportamento dos pais também é fundamental, servindo de espelho para os jovens. Quando uma criança ouve seus pais trocando elogios, ela repete isso fora de casa. Quando as ofensas ou críticas são frequentes, a criança adquire o mesmo padrão no seu convívio social fora de casa.

A Sociedade Brasileira de Inteligência Emocional criou a bandeira do ‘PRAISING’, que inglês significa elogiar e destacar as qualidades. A prática precisa começar em casa, com os pais ressaltando os pontos positivos das crianças, já que as ações dos pais e pessoas próximas têm influência direta na forma como a criança se comporta no ambiente escolar.

O PAPEL DO GESTOR EM RELAÇÃO AOS CONFLITOS INSTITUCIONAIS

Impossível falarmos de assédio sem fazer menção aos valores. A educação começa em casa, e quando não há base familiar, a escola precisa assegurar os direitos fundamentais previsto na Constituição Federal. O trabalho na instituição escolar não deve ser baseado na punição, mas, sobretudo elaborando política de prevenção, com o fim de assegurar a formação do indivíduo para que ele se torne um cidadão ético e equilibrado .

Segundo Libâneo (2002, p. 28), as novas perspectivas para a educação requerem dos gestores e professores:

[...] “uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias”.

Parafraseando o que Libâneo propõe, exige algumas características que o gestor deve ter frente a administração escolar: capacidade de trabalhar em grupo, capacidade de gerenciar um ambiente cada vez mais complexo, criar novas significações em ambiente instável; ter capacidade de abstração, usar as ferramentas tecnológicas, antecipar -se aos problemas, assumir responsabilidade pelos resultados; saber falar, mas também saber ouvir, improvisar, ter boa argumentação, ter comprometimento com os funcionários, ser objetivo, disposição para expor suas intenções, ser consciente de suas limitações.

“A maior sensibilidade de um líder é desenvolver qualidades extraordinárias em pessoas comuns”, como disse Abraham Lincoln (1930).

O gestor deve reconhecer a sua função na escola através de uma ação conjunta para a construção de um clima favorável para se ensinar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O assédio moral no âmbito trabalhista, apesar de ser um fato frequente e que ocorre na sociedade há muito tempo, onde ocorre exposição de empregados a situações ultrajantes e injuriosas de maneira rotineira, passou a ser discutido com mais ênfase há pouco tempo. E deve ser levado bastante a sério, devido aos distúrbios causados na saúde física e mental na vida da vítima.

Todos os cidadãos têm o direito a uma vida digna, justa e igualitária conforme estudado e previsto na nossa Constituição Cidadã. Para tanto se faz necessário que a sociedade se conscientize e passe a respeitar a pessoa humana para que o sujeito de direitos e deveres não seja excluído dela, largado à margem, como se não fizesse parte desta.

Por fim, que se estabeleça um projeto elucidativo e explicativo para advertir a sociedade da ilicitude e gravidade de tal prática cruel e proteger o trabalhador, alertando a todos por meio de intervenções em repartições, sindicatos, organizações não governamentais, associações ensinado sobre as normas de bom convívio, nas relações de trabalho.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, André Luiz Souza. Assédio moral: **O Direito a Indenização pelos Maus Tratos e Humilhações**. Ed. São Paulo: LTR, 2006. 144 pg.
- ALBORNOS, S. **O que é Trabalho?** 6 Edição. São Paulo: Editora Braziliense, 2000.
- ANDRADE, Ronaldo Alves. **Dano Moral à Pessoa e sua Valoração**. Editora Juarez de Oliveira. São Paulo, SP. 2000.
- BARRETO, Margarida. **Uma jornada de humilhações**. São Paulo: Fapesp; PUC, 2000. 233 pg.
- BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito Constitucional**. São Paulo. Ed. M. Books, 2004. 806 pg.
- DÂMARES, Ferreira. **Direito Educacional em Debate**. São Paulo: ed. Hoper, 2004. 221 pg.
- FERREIRA, Hadassa Dolores Bonilha. **Assédio Moral nas relações de trabalho**. 1 ed. Campinas: Russel Editores, 2004.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Kairos, 1996
- GUEDES, Márcia Novaes. **Terror psicológico no Trabalho**. 3. ed. São Paulo: LTR, 2006. 176 pg.
- Hirigoyen, Marie-France. Assédio Moral- **A violência perversa no cotidiano**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. pg 224
- NASCIMENTO, Sônia A. C. Mascaro. **Assédio moral no ambiente de trabalho**. Revista LTR, São Paulo, v.68, n 08, p. 922-930, ago. 2004.
- NASCIMENTO, Sônia Mascaro. **Assédio Moral**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.
- PIERDONÁ, Zélia Luiza. **Objetivos constitucionais da educação e sua relação com os fundamentos do estado brasileiro**. São Paulo. Editora e marketing, 2004

REVISTA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO. Publicação Bimestral do Conselho Federal de Administração. **Assédio Moral no Trabalho**, 2008 ISSN 1517-2007. obs: publicações periódicas Guido Heleno

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e os direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. São Paulo 7 ED. Advogados

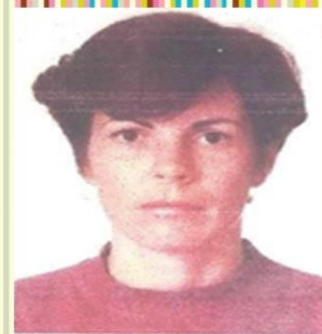
SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira, SILVA, Eurides Brito. **Como entender e aplicar a nova LDB** (LEI Nº9.394/96). São Paulo ED. Pioneira. Pg 140

_____. **Mal-estar no Trabalho**. Tradução de Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.



NEUROPSICOPEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES PARA ALUNOS COM DISLEXIA



SUELI CAETANO

Graduação em Letras, Curso Português / Espanhol e Respectivas Literaturas, pela Fundação Universidade do Tocantins / UNITINS (2014); Especialista em Gestão Escolar, pela Faculdade Campos Elíseos (2007); Professora de Educação Infantil - Centro de Educação Infantil Maria da Glória Freire Lemos.

RESUMO

O presente artigo tem como ponto principal as contribuições que a neuropsicopedagogia proporciona não somente para os alunos com dislexia, mas o auxílio ao professor. Dentro deste estudo consideram-se os aspectos pedagógicos, social e cognitivo no processo de ensino aprendizagem. O método de pesquisa será realizado por meio de estudo de livros relacionados ao tema. Sendo de extrema importância o auxílio de um neuropsicopedagogo na Unidade escolar, assim como o apoio da família que por vezes por falta de informações não conhece o problema ou por vezes a própria família não se interessa pela aprendizagem da criança. Pretende-se com esse estudo Analisar a contribuição da neuropsicopedagogia em alunos com dislexia

Palavras-chave: Dislexia. Educação. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O neuropsicopedagogo tem como principal função analisar e elaborar pareceres para o encaminhamento auxiliando a identificação do diagnóstico do aluno, participar com as intervenções psicopedagógicas, e tem como objetivo a prevenção dos problemas de aprendizagem, além de desenvolver pesquisas e estudos científicos sobre o processo de aprendizagem, atendendo os alunos, os pais, e orientando os professores.

Na educação infantil, o ato de brincar e o lúdico propiciam a criança o prazer de aprender e desenvolver diversas habilidades, sendo também um meio de observação e realização de análises de sua aprendizagem.

A realidade em nossas escolas é de salas cheias, muitas vezes sem recursos, na qual se encontra entre um, dois ou até mais alunos de inclusão sem apoio de especialistas na área e nessa realidade educacional quem mais sofre são os professores com os problemas de dificuldades de aprendizagem, muitas vezes que requerem um atendimento mais especial e acompanhamentos médico.

Sendo de extrema importância o auxílio de um neuropsicopedagogo na Unidade escolar, assim como o apoio da família que por vezes por falta de informações não conhece o problema ou por vezes a própria família não se interessa pela aprendizagem da criança.

NEUROPSICOPEDAGOGIA

A neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar que tem o seu fundamento voltado para os conhecimentos das neurociências que por sua vez estuda o sistema nervoso e suas funcionalidades, que também são ligadas ao processo de desenvolvimento do indivíduo. Trabalha com três elementos que são: o cérebro, a medula espinhal e os nervos periféricos.

A neuropsicopedagogia surgiu no ano de 2008 em Joinville, Santa Catarina, a pedido de um diretor de uma Instituição que formou um grupo de docentes com o

objetivo de observar e pesquisar movidos pela responsabilidade do contexto escolar vivenciado na época.

Ocorreu assim, o estudo das neurociências aplicadas à educação no sentido do entendimento das aprendizagens escolares, a maior preocupação nas análises eram as questões cognitivas muito disponíveis para a área da saúde como na psiquiatria e pouco conhecida e estudada na área educacional.

Com todo o estudo e a pesquisa relacionada ao assunto, surge o primeiro projeto que envolve as neurociências aplicadas exclusivamente para a área educacional, na qual foi chamada de neuropsicopedagogia que uni as neurociências, a psicologia cognitiva e a pedagogia a fim de estudar a relação do funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana.

A psicopedagogia com base psicanalítica enfrenta alguns problemas importantes. Por um lado, dificilmente se pode atribuir todas as dificuldades de aprendizagem a um fundo puramente afetivo. Como também é difícil afirmar que algo seja puramente afetivo ou puramente cognitivo. Obviamente, a afetividade exerce papel importante na vida da criança e dificilmente se encontra alguém que negue a possibilidade de obstrução advinda de descompassos afetivos no sistema cognitivo de qualquer sujeito cognoscente. Entretanto, ser ela a causa de todo e qualquer problema de aprendizagem parece colocar o afetivo como centro de todo processo de aquisição de conhecimento, capaz de permitir ou não

o progresso cognitivo. O mais provável é que o afetivo direcione o sistema de construção de conhecimentos a certos conteúdos do ambiente, fazendo com que o sujeito se envolva mais com certos problemas do que com outros, mas dificilmente como impeditivo do funcionamento cognitivo como um todo e mais raramente ainda em se tratando de crianças. (SISTO, 1996, p.42).

Com o aprimoramento desse estudo e o apoio multiprofissional de várias áreas como: pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas, fisioterapeutas entre outros profissionais, foi lançado o primeiro curso de neuropsicopedagogia em dezembro de 2008, a princípio não muito aceito por parte das camadas conservadoras que se contentavam com os limites de conhecimentos das intervenções escolares e suas avaliações.

Devido a resultados positivos vindo dos suportes referentes as questões da aprendizagem escolar, com o tempo o curso foi ganhando credibilidade, avançando em suas pesquisas e estudos e apos dois anos surge a neuropsicopedagogia clinica, visando um atendimento individual e multidisciplinar.

Embora todos os estudos e pesquisas já realizadas a neuropsicopedagogia é considerada uma prática fundamentada em referenciais teóricos e não uma ciência entendida como área de estudo das neurociências, a Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (SBNP) intensifica os seus estudos e trabalhos em ações que tragam mais reconhecimentos para os profissionais neuropsicopedagogos.

Um profissional neuropsicopedagogo pode atuar na área educacional e na área clinica em conjuntos com outros profissionais como os fonoaudiólogos, psicólogos e neurologistas.

O neuropsicopedagogo tem como principal função analisar e elaborar pareceres para o encaminhamento auxiliando a identificação do diagnóstico do aluno, participar com as intervenções psicopedagógicas, e tem como objetivo a prevenção dos problemas de aprendizagem, além de desenvolver pesquisas e estudos científicos sobre o processo de aprendizagem, atendendo os alunos, os pais, e orientando os professores.

O trabalho psicopedagogico, como assinala Scoz (1994), pode estar voltado para a assessoria de professores e demais educadores, nas escolas, com o objetivo de contribuir para a melhoria do trabalho docente, ampliando a perspectiva de analise das questões pedagógicas e alternativas de trabalho. O psicopedagogo tem condições de trabalhar com as concepções que os professores tem sobre os processos de ensino-aprendizagem, assinalando a multidimensionalidade do problema, a importância de se considerar fatores orgânicos, cognitivos, afetivos/sociais e pedagógicos dentre outros. Lembra Scoz (1994, p.28), analisando a intervenção psicopedagogica nas escolas, que "a pratica evidencia que nem as estruturas cognitivas, nem a afetividade e nem a influencia do meio social, por si sós, conseguem explicar os processos normais e patológicos da aprendizagem, enquanto que a integração desses fatores oferece uma visão mais ampla e profunda". (SISTO, 1996, p.69).

Sendo o principal foco da neuropsicopedagogia a intervenção em casos no qual a aprendizagem é dificultado devido vários desvios cognitivos e neurológicos, o ideal seria

que cada Unidade Escolar contasse com a presença profissional de um neuropsicopedagogo, o que infelizmente não acontece.

ENTENDENDO A DISLEXIA

A palavra original alemã é "legasthenie", mais conhecida como dislexia que é caracterizada devido à incapacidade de aprendizagem por conta da lesão central do sistema nervoso, ou seja, é uma deficiência parcial da inteligência.

A dislexia apresenta-se principalmente no período de alfabetização da criança, porém embora não tivessem muitos estudos e conhecimentos do assunto muitos são diagnosticados na fase adulta.

Existem tipos diferentes de dislexia, como a dislexia isolada que ocorre com alunos com inteligência boa e considerada acima do normal; a dislexia geral que é caracterizada pela dificuldade de leitura e escrita e a dislexia do meio na qual suas causas são devido às condições ambientais e socioculturais, essa é a mais observada com facilidade na realidade escolar e social.

A dislexia requer um tratamento específico para auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que a dislexia não tem cura.

Segundo a Associação Internacional de Dislexia (IDA, em inglês), embora seja de conhecimento sobre os sintomas e o diagnóstico do transtorno (dispersão, dificuldade em aprender a falar, falta de interesse em leitura e fraco desenvolvimento da coordenação motora), ainda era um mistério para os neurologistas compreender o que acontece no cérebro das pessoas disléxicas.

Em estudos realizados mediante acompanhamento do cérebro durante realização de atividades, foi descoberto que pessoas que não possuem dislexia possuem o cérebro com mais plasticidade o que resulta o reconhecimento de palavras, imagens, com facilidade o chamado de adaptação neural, o mesmo não ocorre com o cérebro de quem tem dislexia, pois o cérebro do disléxico é exercitado para entender a mesma informação que já viu antes como se fosse a primeira vez.

As células do sistema nervoso são dotadas de plasticidade. Os neurônios podem transformar, de modo permanente ou pelo menos prolongado, a sua função e sua forma, em resposta a ação do ambiente externo. A plasticidade é maior durante o desenvolvimento e declina gradativamente, sem se extinguir na vida adulta.

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA EM ALUNOS COM DISLEXIA

A neuropsicopedagogia estuda o conhecimento adequado do funcionamento do cérebro, entende como o cérebro seleciona, recebe, memoriza, transforma, arquiva e processa as informações captadas por meio de diversos elementos sensores, por meio das metodologias técnicas educacionais das crianças em especial das que possuem características emotivas e cognitivas diferenciadas.

Por outro lado, psicopedagogo não podendo ser autônomo no atendimento, pois depende de outros especialistas, também não pode ser um "cyborg" intelectual que entenda de aspectos pedagógicos, psicológicos, neurológicos, fonoaudiológicos, psicolinguístico, e de outras exigências da psicopedagogia. Valeria a pena questionar se esses modelos de atendimentos são apenas idéias ou se devem ser ajustados a realidade. Será que a nossa realidade educacional precisa desse contingente de especialistas para conseguir aprovar um aluno? Assim sendo, face a esta polivalência e face a situação em que se encontra um ensino público brasileiro quando falamos de psicopedagogia institucional ou escolar, de que realidade educacional estamos falando? Da nossa, de terceiro mundo, cujas escolas públicas mal possuem um orientador educacional? Psicopedagogia terapêutica, realizada em clínica particular, com diversos profissionais reunidos em iniciativa privada, até que é uma proposta válida e realizável. Mesmo em algumas escolas particulares de auto nível que se proponham a fazer psicopedagogia preventiva. Mas psicopedagogia escolar no geral? De que realidade estamos mesmo falando? (SISTO, 1996, p. 100).

A área da neuropsicopedagogia está em constantes estudos sobre as anomalias neurológicas, neuróticas, psiquiátricas e comportamentais, auxiliando o acompanhamento pedagógico com o intuito de diagnosticar o melhor tratamento para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças que apresentam alguns sintomas de anomalia de aprendizagem como a dislexia.

No entendimento neurológico existem vários tipos dos DIS, como dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia;

- / Dislexia: a criança é incapaz de codificar e desconfiar as unidades sonoras e gráficas. Para os neuropsicopedagogos os disléxicos são capazes de aprender todas as funções sociais, desde que ocorram as intervenções, o diagnóstico e o tratamento adequado;

- °/ Disortografia: caracterizada pelos erros da transformação do som em símbolos gráficos, a disortografia pode surgir devido a transtornos de má alfabetização e no déficit de atenção nem sempre ligada à dislexia; v" Disgrafia: na disgrafia a criança apresenta a escrita ilegível por conta da dificuldade na coordenação motora, conhecido como um transtorno práxico motor;

- ✓ Discalculia: é a dificuldade de aprender matemática, as crianças que apresentam discalculia não conseguem entender as atividades dos problemas solicitados pelo

educador, conforme psiquiatras crianças que possuem discalculia tem o prognóstico melhor do que aqueles que possuem dislexia, pois essas obtêm sucesso em atividades que não dependa de cálculos.

Quanto antes é descoberto quaisquer falhas no desenvolvimento neuropsicomotor, mais eficaz será o tratamento e o diagnóstico pelo especialista da área. Para que isso ocorra é muito importante a observação da escola e da família da criança.

No estudo da neurociência, a característica de uma brincadeira está na liberação de transmissores que aprimoram o aprendizado sem provocar estresse, como forma de preparação para habilidades da aprendizagem mais formal.

Quando se está brincando o cérebro libera tanto a dopamina (hormônio do prazer) quanto à noradrenalina e outros sistemas são ativados, auxiliando assim a plasticidade cerebral e facilitando o aprendizado. Para a construção individual do conhecimento, é essencial a intervenção e observação do professor.

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA OS CASOS DE DISLEXIA

Qualquer falha apresentada na aprendizagem é principalmente observada no âmbito escolar, geralmente percebido pelo professor, que tem como objetivo observar e avaliar a sua turma.

A busca pelo método único, um ideal pedagógico que consumira décadas, não só terminou como passou a ser considerado inadequado didaticamente. Atualmente, é importante utilizar variadas técnicas, de acordo com as necessidades e características da clientela, da própria matemática e de cada aluno. Foi uma guinada e tanto! do ensino centrado no professor passou-se ao ensino centrado no aluno. Em outras palavras, antes eram os docentes que determinavam "a maneira de ensinar" (qual o ritmo adequado, o momento de avaliar, o quanto exercitar e fixar os conceitos) de acordo com sua percepção, experiência e também de acordo com a própria personalidade. No novo enfoque, são as características do aluno que determinam as experiências e atividades desenvolvidas em sala. Entra em cena a idéia do "homem como indivíduo único", além das teorias estudadas e dissecadas por psicólogos, médicos e pedagogos que se tornaram mundialmente conhecidos e respeitados, como Maria Montessori, John Dewey, Jean Piaget, Vygotski, Decroly, Makarenko, Paulo Freire, Anísio Teixeira. (ZAGURI, 2006, p. 190).

A partir desta investigação de aprendizagem, é importante a participação da equipe gestora e da família para realizar avaliações na área psicológica, neuropsicológicas e encaminhar para profissionais com o intuito de encontrar uma adequação no método pedagógico, dessa forma além de auxiliar no aprendizado da criança, previne que a mesma se isole, e desenvolvam quadro de baixa alta estima.

Muitos professores estão se especializando na área da neuropsicopedagogia se especializando em áreas em que estudem os aspectos como: dislexia, discalculia, disgrafia e outras dificuldades que são bastante comuns no ambiente escolar.

O professor que tem sua realidade voltada para classes superlotadas não pode dispensar a atenção individualizada no acompanhamento das correções dessas deficiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realidade do nosso país o que encontramos na área da educação é um descaso muito grande para a educação de qualidade. Salas de aula cheias com mais de uma inclusão e nenhum apoio profissional para o professor.

Muito alunos com dislexia, nas escolas sequer sabem que tem esse problema, são tratados como todos os outros e o seu baixo rendimento não é associado a dislexia, a dificuldade de aprendizagem é analisada por meio de avaliações e registros que vai passando de um ano para o outro sem um diagnostico preciso da dislexia.

Com isso, muitos alunos se isolam, sentem-se incapaz de aprender e se não tiver um apoio profissional e familiar adequada a probabilidade desse aluno desistir dos estudos é muito grande.

É necessário que o professor tenha a sensibilidade de ter um olhar mais criterioso, e investigativo, observar sinais e sintomas com o intuito de buscar auxilio de profissionais especializados para diagnosticar, claro que para que isso aconteça deve ter toda uma flexibilidade por parte dos professores juntamente com a equipe gestora da escola, um atendimento com a família de forma delicada e o encaminhamento para analisar melhor a situação.

Em busca de encontrar soluções para uma melhor qualidade de vida, a neuropsicopedagogia com seus profissional qualificados vem de encontro com os professores diagnosticar o melhor tratamento para cada caso de dificuldade de aprendizagem, com isso acreditar-se que a criança com dislexia acompanhada por profissionais terá um melhor aproveitamento de aprendizagem, alem de auxiliar na auto estima e no emocional da criança.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010.

CONSENZA, Ramon M. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAVIS, Cláudia. OLIVEIRA, Zilma de. Psicologia na Educação. São Paulo: Cortez, 1994.

HOHMANN, Mary; WEIKART, David P. Educar a Criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

JOHNSON, Steven. De cabeça aberta: conhecendo o cérebro para entender a personalidade humana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

KANDEL, Eric R., SCHAWARTZ, James H., JESSEL, Thomas M., Fundamentos da Neurociência e do Comportamento. Rio de Janeiro: Guanabara, 1997.

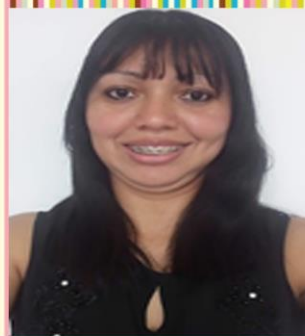
METRING, R. Neuropsicologia e Aprendizagem: fundamentos necessários para planejamento do ensino. 2ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SISTO, Fermino Fernandes. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petropolis, RJ: Vozes, 1996

ZAGURY, Tania O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2006.



A INCLUSÃO DE CRIANÇAS NO ENSINO REGULAR



TAMIRIS ALMEIDA DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Paschoal Dantas (2013); Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil na Emei Najla Curi Izar.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apoiar e entender o que é inclusão de crianças deficientes no ensino regular. Buscando esclarecer que crianças mesmo com seus vários tipos de deficiência são produtivas, eficientes e capazes, claro com suas limitações. O aprofundamento sobre o assunto deficiência é fascinante, os desafios, as conquistas, o cotidiano da vida de crianças especiais nos instiga a observação do contexto deficiência. É interessante que crianças e adolescentes com deficiência, não frequentem apenas instituições especiais, mas que possam interagir e socializar com crianças e adultos no ensino regular, para assim adquirir habilidades e autonomia. Deixando claro que nesse trajeto, a parceria escola, pais e educadores é fundamental. É essencial que os professores ainda que muitas vezes tenham pouco preparo sobre o assunto, ao receberem alunos com dificuldades, se aprofundem em estudos e métodos de ensino, reconstruindo suas práticas pedagógicas, para terem melhores condições de mediar uma boa aprendizagem a esse aluno.

Palavras-chave: Deficiência, educação especial, inclusão.

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional traz benefícios para todos, também lança novos desafios para instituições, professores e sociedade, com o intuito de contribuir para as discussões sobre inclusão escolar, de alunos com deficiências físicas, sensoriais ou mentais.

A constituição brasileira de 1988 garante acesso ao ensino fundamental regular a todas as crianças e adolescentes sem exceção, e deixa claro que as crianças com

necessidades educacionais especializadas, devem receber atendimento especializado complementar, de preferência dentro da escola.

Nesse sentido busca-se formar parcerias e convênios para garantir o atendimento desses alunos, disponibilizando material de apoio, tecnologia educacional que contribua com a prática pedagógica, de gestão escolar e também com a produção e disseminação de conhecimento sobre a educação inclusiva.

A criança com deficiência, que tem acesso permanente nas escolas comuns regulares parece ter melhor preparo na inserção dos espaços sociais, inclusive no mercado de trabalho.

A inclusão de crianças deficientes em escolas regulares vem crescendo no país, e se por um lado o acesso às escolas cresce a cada ano, por outro ainda são precárias as instalações físicas, a oferta de material didático-pedagógico e a capacitação de professores para o atendimento dessas crianças.

A pesquisa desse tema leva a uma reflexão e ao conhecimento de como lidar e se posicionar perante este assunto. Infelizmente ainda existem escolas que são resistentes a promover a inclusão e as vezes não preparam o ambiente escolar, deixando de fazer adaptações simples em suas unidades.

Para a comprovação ou reformulação dessa hipótese, a metodologia de pesquisa adotada contou com a revisão bibliográfica de estudos teóricos na área da educação inclusiva, tendo como interlocutores principais os seguintes autores: Moantoan (2003), Cunha (2011). O trabalho também contou com a revisão do documento Salamaca.

A DEFICIENCIA E A INCLUSÃO SOCIAL

O significado palavra deficiência segundo a definição do dicionário é: Imperfeição, falta, lacuna, insuficiência. Mutação cromoss mica que consiste na perda de um pedaço de cromossomo.

Segundo a Convenção do Direitos das Pessoas com deficiência – ONU- Organização das Nações Unidas/2016, “as pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual (mental), ou sensorial (visão e audi o) ao quais, em intera o com diversas barreiras, podem obstruir sua participa o plena e efetiva na sociedade em igualdade de condi es com demais pessoas”.

Pessoas com deficiência, podem apresentar uma ou mais deficiências, que geralmente são percebidas no nascimento, ou acabou adquirindo ao longo de sua vida. Estas por muitas vezes apresentam, limita es e dificuldades nas tarefas de seu dia a dia.

A deficiência é uma característica do ser humano, assim como ser baixo, alto, magro ou gordo, dessa forma pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos e deveres na sociedade que todos, fazem parte desta diversidade.

É importante reforçar que uma pessoa com deficiência apesar de suas limitações, é um cidadão que possui igualdade de direitos e oportunidades na sociedade. É certo que deficiência não é o mesmo que doença, por isso uma pessoa não deve ter prejuízos em sua vida em consequência a sua deficiência.

A inclusão social deve ser um conjunto de ações que combatem a exclusão, dando assim oportunidade de acesso aos mais necessitados e não apenas aos mais habilitados.

Infelizmente em alguns casos há certa resistência das famílias para a inclusão destes indivíduos na sociedade e por consequência no ensino regular. Este medo se dá muitas vezes pela insegurança de permitir que este indivíduo crie sua própria autonomia, tendo convívio com pessoas diferentes do que está habituado, fora do meio familiar, e por outro lado há também a dificuldade de aceitação e o preconceito vindo do próprio meio familiar.

Este é um outro desafio que a educação inclusiva tem enfrentado, de ajudar as famílias a superar os obstáculos do medo e do preconceito.

INCLUSÃO NAS ESCOLAS

Neste processo de inclusão social, as escolas possuem um papel primordial na vida do indivíduo, abrindo espaço para oportunidades como convívio social, promovendo experiências de autonomia e igualdade entre todos.

Levando em consideração que a diversidade e a interação com todos, auxilia pontualmente no processo do desenvolvimento da aprendizagem destes indivíduos, percebe-se que enquanto mais cedo o ingresso do aluno no ensino, melhores serão as probabilidades de recuperação.

Segundo a declaração de Salamanca, o direito a educação é para todos e ressalta que, “• aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças

e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional”.

A emenda constitucional em 2008, garante participação efetiva, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, para o pleno desenvolvimento do potencial do educando.

É importante que se combata nas escolas qualquer tipo de preconceito, ou diferenças advindas de qualquer pessoa. A escola é responsável por reforçar as questões de respeito e valorização as diferenças, portanto ninguém é igual a ninguém, pois a existências de pessoas com deficiência fazem parte da diversidade humana, contribuindo assim para uma sociedade inclusiva.

Atendendo ao objetivo primordial da Educação Especial, a escola e os profissionais da educação deve ter como norma de trabalho, o acolhimento a diversidade humana, aceitação das diferenças individuais, igualdade de condições e oportunidades com qualidade, e sobretudo a preparação para a vida.

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos. (MOANTOAN, 2003, p. 12).

Segundo Cunha (2011) é importante que o currículo escolar inclusivo seja articulado com as dinâmicas sociais provenientes dos educandos, tendo como ponto de partida o cotidiano do aluno, enfatizando a importância da construção de um currículo com a colaboração da equipe escolar, professores, gestores e familiares, garantindo uma equipe que efetive a funcionalidade do currículo para a vida social do aluno.

Desta forma entendemos que para a inclusão ser de fato praticada no âmbito escolar, deve haver a parceria entre escola, pais e sociedade, favorecem a formação não só de crianças deficientes mais também para formação de todos os alunos.

É certo que é dever da escola não apenas receber crianças com deficiência, mas também promover um atendimento de qualidade, tanto em recursos pedagógicos como na otimização de espaços e materiais que atendam as necessidades específicas destes alunos, abrangendo todos os aspectos (cognitivo, afetivo e social). Esta é a única maneira pela qual a escola é transformada, por meio da inclusão.

O TRABALHO DOCENTE

Apesar da inclusão ser um tema cada vez mais latente, discutido nas unidades educacionais, e um direito indiscutível, ainda existem muitos professores e gestores que mesmo dizendo ser a favor da inclusão de crianças e adolescentes no ensino regular, de alguma forma por muitas vezes tem um olhar discriminatório, e afirmam serem despreparados para realizá-lo.

As políticas Educacionais de inclusão, e o aprofundamento teórico, não garantem, nem asseguram o sucesso na prática. Por isso é essencial que os professores tenham um olhar reflexivo perante os problemas comportamentais e as dificuldades de aprendizagem apresentadas por estas crianças, fazendo com que reconstruam suas práticas pedagógicas, ainda que muitas vezes tenham pouco preparo e não conheçam muito sobre o assunto. Segundo Montoan os professores devem assumir a responsabilidade no trabalho docente.

E fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais. (MANTOAN, 2003, p. 18).

É certo que não existe uma receita nem uma fórmula, para que se desenvolva esse trabalho, para tanto existem materias e recursos que foram criados para ajudar e contribuir no desenvolvimento desse processo pedagógico.

Estes recursos pedagógicos segundo as autoras Bersch e Sartoretto (2010), são chamados de recursos pedagógicos acessíveis. As autoras relatam em seu livro Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa da Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar.

Os recursos podem ser considerados ajudas, apoio e meios utilizados para alcançar um determinado objetivo; suas ações, práticas educacionais ou material didático projetado para propiciar a participação autônoma do aluno com deficiência no seu percurso escolar. (BERCH; SARTORETO, 2010 p. 6)

Os recursos acessíveis pedagógicos eram conhecidos como ajudas técnicas, segundo o livro Tecnologia Assistiva (Brasil, 2009 p.13)

São produtos e ou tecnologias que servem para compensar a deficiência ou atenuar-lhe as consequências, impedir o agravamento da situação clínica do indivíduo e possibilitar o exercício das atividades cotidianas e a participação na sua vida escolar, profissional, cultural e social.

Estas ajudas podem ser utensílios simples, sem grande complexidade, que são conhecidas como recursos de baixo custo, que podem ser confeccionadas por profissionais da educação, oferecendo assim para as pessoas com deficiência o seu uso em diferentes ambientes, oportunizando maiores facilidades na execução de tarefas. Porém estas ajudas também podem envolver alta tecnologia eletrônica.

É importante lembrar que ao planejar um recurso é preciso avaliar o histórico sobre a deficiência que a pessoa tem. Levando em consideração as seguintes condições:

- Sensoriais,
- Físicas,
- Motores,
- Comunicativos,
- Compreensão Cognitiva
- Autonomia.

As habilidades de todos os alunos sejam eles com necessidades especiais ou não, segundo Cunha (2011), devem ser aprendidas dentro da escola. O autor acredita que o professor estando a par de diferentes habilidades sejam elas: afetividade, socialização e ludicidade, linguagem e comunicação, educação psicomotora, música e arte, poderá atuar de forma eficaz, superando tanto as dificuldades pessoais como docente, quanto a de todos os alunos.

Sendo assim entendemos que o trabalho docente é um fazer constante, de formação continuada, e nos instiga a criar e recriar novas práticas pedagógicas que possam de maneira eficaz alcançar a todos.

Partindo deste princípio é necessário darmos as condições e suportes necessários para a efetivação dessa aprendizagem e autonomia, estimulando a atividade própria do aluno, deixando-o agir sozinho, sempre que possível permitindo que crie livremente, que escolha seus brinquedos e companheiros, que planeje e decida sobre suas ações; este procedimento lhe proporcionará maior liberdade, essencial para que se sinta útil e se auto-realize;

É importante também promover o ensino individualizado, organizando o trabalho de tal forma que, contemple a todos, levando sempre em conta as necessidades individuais de cada um. Dando atenção a complexidade e a dosagem das atividades, para que a

criança não desanime frente a situações acima de suas possibilidades, o que a levará ao desinteresse pelo trabalho que executa.

Utilizar a escolaridade como meio de ajustamento, não a focalizando como finalidade em si mesma, e assim desenvolver um ensino preponderantemente utilitário, em que são ministradas noções aplicáveis a vida prática.

Cunha (2011). Propõe algumas atividades práticas que poderiam ser apropriadas pelos professores, bastando, para tanto, utilizar-se de criatividade para que tomem corpo e, assim, contribuam para a prática inclusiva.

Achar que a escola está pronta para receber alunos com deficiência, é um grande engano, pois cada pessoa é única, por tanto deve-se ter um olhar diferenciado para cada um.

Para Vygotsky a condição humana não é dada pela natureza, mas construída ao longo do processo histórico cultural, relacionado as interações realizadas entre o homem e o meio. Sendo assim o preparo do professor com a educação inclusiva, está no convívio diário com cada aluno, com e sem deficiência, a partir de uma prática pedagógica que valoriza as diferenças. Neste contexto percebemos que o ponto principal, está acima da especialização, mas no olhar reflexivo sobre as diferentes dificuldades que apenas no dia a dia surgirão. (Vygotsky 1984 p 64).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de extrema importância a inclusão de todos os cidadãos na sociedade humana e não apenas na brasileira. Evidentemente está claro que todos os seres humanos, profissionais ou não, precisam se conscientizar para a questão da inclusão, e respeito ao próximo.

O tema é complexo, mas existem pais que não aceitam falar sobre esse assunto, muitas vezes por indignação, por não aceitarem seus filhos nas escolas, ou mesmo pela rejeição ao próprio filho, tendo dificuldades para encarar, que estas crianças precisam de uma educação diferenciada.

A abertura desse tema nos traz certo cuidado à discussão com os pais, que já sofrem em ter filhos especiais, sabendo que infelizmente por muitas vezes a sociedade prefere excluir eles como seres humanos não produtivos.

É certo que a inclusão não depende só da escola, mas deve ser uma parceria entre escola, pais e comunidade, para assim obtermos resultados positivos, e que tragam

significados para vida do indivíduo em todos os aspectos sejam eles cognitivo, afetivo e social.

A escola tem a função de quebrar paradigmas, não aceitando de forma alguma, atitudes preconceituosas e discriminatórias, mas pelo contrário promover a socialização e o respeito com todos.

Está claro que apesar de toda a informação disponível sobre a educação inclusiva, os professores ainda temem, quando em sua classe é matriculado um aluno com deficiência. Isso porque lidar com o outro é sempre um desafio, em especial quando esse outro é diferente do que se já está habituado. Isso nos traz uma crítica do fazer e refazer o trabalho pedagógico, tomando para si a responsabilidade em buscar recursos e meios onde facilite este ensino dando possibilidades de uma melhor aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BERCH; SARTORETO. Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa da Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 2010 p. 6.

CUNHA, E. (Org.). Práticas pedagógicas para a inclusão e a diversidade. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011.

MACHADO CARVALHO DE THEREZIHA Maria. Ensino Crianças Excepcionais. São Paulo, 2010.

RAMOS Rosana. Inclusão na Prática – Estratégias Eficazes para a Educação Inclusiva. Editora Summus Editorial, São Paulo, 2011.

RAMOS VASCONCELOS DE LIMA Sandra. Universidade Federal do Piauí (UFPI). São Paulo, 2010

SILVA E. A. DE GONÇALVES Francisca. Faculdade de Ensino Superior (FAESPI). São Paulo, 2010.

Tecnologia Assistiva (Brasil, 2009 p.13),

TERESA EGLÉR MONTAOGAN Maria - Inclusão Escolar O que é? Por quê?

VIA INTERNET: **A Deficiência**. Disponível em: www.deficiencia.no.comunidades.net > Acesso em: 15 de janeiro de 2020.

VIA INTERNET: **COLLUCCI Gláucia. Cresce a inclusão escolar de deficientes**. Folha de São Paulo. Disponível em: <http://www.pedagobrasil.com.br/educacaoespecial/cresceainclusao.htm> > 15 de janeiro de 2020.

VIA INTERNET: <http://portalmeec.gov.br/arquivos/paf/educinf/revista44.pdf> > Acesso em 15 de janeiro de 2020.

VIAINTERNET: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> > Acesso em 15 de janeiro de 2020.

VIA INTERNET: <http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/274.pdf> > acesso em 15 de janeiro de 2020.



A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA



TANIA RAMOS DE MORAES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras Teresa Martin (1989); Especialista em Arte e Educação; Gestão Educacional pela Faculdade Campos Elíseos (2015); professora aposentada da rede estadual de São Paulo (2016); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo (2014) no CEI Yvonne Lemos de Almeida Fraga na Diretoria Regional do Butantã.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar a administração pública escolar numa perspectiva democrática e participativa, serão abordados alguns temas como o histórico da gestão escolar no Brasil, o conceito de gestão democrática, suas implicações e possibilidades no cenário educacional, além de identificar os fatores que necessitam ser superados para alcançar uma gestão democrática de sucesso. A efetivação desta pesquisa enfatiza o desafio de se implantar uma gestão verdadeiramente democrática nas escolas públicas. A metodologia utilizada para a elaboração deste artigo consistiu em uma pesquisa exploratória qualitativa com procedimento bibliográfico acerca do tema proposto. A sua realização se justificou, dentre outras razões, pela necessidade de superação da contradição existente entre o discurso e a prática da gestão democrática. A implementação de uma gestão escolar democrática é atualmente uma exigência da sociedade, que a entende como um dos possíveis caminhos para uma transformação social, onde igualdade, solidariedade e justiça seja uma realidade para todos.

Palavra-chave: Administração escolar. Escola Pública. Gestão Democrática.

INTRODUÇÃO

Atualmente, muito se tem discutido sobre a temática da administração escolar, buscando encontrar alternativas que visem à efetiva gestão democrática dentro do âmbito da escola pública. Buscando, assim, a implementação de novas posturas e relações do gestor perante os membros da unidade social.

Este artigo tem como objetivo principal, analisar a administração pública escolar numa perspectiva democrática e participativa. Compõe o quadro metodológico os seguintes objetivos: historicista a atuação do gestor na realidade escolar no Brasil, conceituar gestão democrática, apresentando suas implicações e possibilidades no cenário educacional, identificar os fatores que necessitam ser superados para alcançar uma gestão democrática.

Nesse sentido, a realização deste trabalho se justifica frente à necessidade de se encontrar mecanismos para superar o abismo existente entre o discurso e a nossa atual realidade, no que tange a questão da administração pública escolar, propondo métodos que alicercem este novo modelo de gestão.

Este estudo trata-se de uma pesquisa exploratória qualitativa com procedimento bibliográfico, recorrendo a diversos autores, tomando como base

Contudo, a implementação de uma gestão escolar participativa democrática, é hoje uma exigência da sociedade, que entende esta como um dos possíveis caminhos, para uma boa escola integrando seus alunos em uma sociedade mais democrática. É o que nos remete Lück (2009) ao afirmar que: “Novos desafios e exigências são apresentados à escola, que recebe o estatuto legal de formar cidadãos com capacidade de não só enfrentar esses desafios, mas também de superá-los.” (LÜCK, 2009b, p. 16) Portanto, neste novo contexto educacional a natureza da educação, as finalidades da escola e o trabalho daqueles que atuam nesse meio se tornam cada vez mais complexas e abrangente, exigindo uma mudança na visão conservadora que ainda se mantém em grande parte das escolas públicas brasileiras. É preciso entender a gestão participativa como um enfoque de atuação e não como um fim em si mesmo, pois seu objetivo principal deverá ser sempre a efetiva aprendizagem dos alunos.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA DEMOCRACIA NO BRASIL

Democracia palavra que define literalmente "Governo do povo e para o povo", este sistema político opõe-se as formas de ditadura e totalitarismo, onde o poder reside em uma elite auto eleita. Mas para chegarmos ao Regime Democrático, o Brasil apresenta em sua história uma caminhada sócio-política e econômica bastante difícil. Para compreender a importância da Gestão Democrática e participativa existente nos vários segmentos da sociedade civil e, mais especificamente na escola se faz necessário passearei um pouco pelo processo político que culminou nesse sistema de governo em nosso país, apresentarei aqui de maneira sucinta os aspectos sócio-políticos vivenciados pelo nosso povo, para que

nossa compreensão seja ampliada em como devemos valorizar nossas conquistas atuais, vejamos:

Após a derrocada do Estado Novo a nação defrontou-se com as dificuldades do aprendizado da democracia, e a nova constituição mostrou que havia vontade de dar conta desta tarefa. Mas a euforia libertária dos primeiros momentos foi cedendo espaço às injeções da polarização política derivada das transformações ocorridas no mundo em decorrência da Guerra Fria. A ação dessa determinante dos rumos dos pais traduziu-se, num primeiro momento, em recaída autoritária, que atingiram comunistas e sindicatos. A seguir redundou no deslocamento da confrontação política para a definição das estratégias, mas adequada a fim de inserir o Brasil na nova ordem mundial com base na indiscutível adesão ao modelo capitalista de organização econômica e social.

A partir da segunda eleição de Getúlio Vargas, passando pela Era JK e pelo período subsequente e mesmo durante os anos de chumbo da ditadura militar, os personagens centrais da vida política brasileira, fossem eles partidos, setores organizados da população, lideranças políticas ou militares, fossem meios de comunicação de massa, fossem situacionais ou de oposição, traziam em seus discursos, obrigatoriamente, alguma crítica ao subdesenvolvimento e uma promessa de superá-lo. Essa opção resultou tanto em longos períodos de vertiginoso dinamismo econômico quanto em profundas mudanças estruturais da sociedade brasileira. De agrário e ruralizado, o Brasil passou a contar uma economia complexa e com uma sociedade predominantemente urbanizada.

A rapidez das transformações provocou brutais desequilíbrios de ordem regional, social e cultural, dos quais resultaram problemas que se converteram em ações políticas, as quais colaboraram e xeque as estruturas do poder. Isso se deu em 1964, 1968, 1978, 1986 e 1992, revelando que o povo, ou setores dele capazes de se fazer ouvir, buscava de dentro de si as respostas para as dificuldades com as quais se defrontava. A reação à emergência de demandas que irrompiam da multiforme experiência vivida pelo conjunto da sociedade brasileira revelou tanto a extensão do arcaísmo atávico dos donos do poder quanto sua extraordinária capacidade de adaptação e de sobrevivência. E isso se deu recorrendo à violência mais radical ou mediante o uso da persuasão, da negociação ou, no limite, do cooptação de antigos adversários políticos cuja adesão os reforça.

Ainda que numa conjuntura ditada pelo colapso do comunismo e pelo fim da velha ordem mundial da Guerra Fria, a história futura da nação brasileira continuará sendo definida com base nesse legado de reiterada capacidade de retomada dos anseios mais justos e mais nobres, realização que será tarefa das gerações vindouras. (Tarefa para o futuro. Coleção Brasil 500 anos, São Paulo. Nova Cultural, n. 12, p. 705, 1999).

Os aspectos sócio-político e culturais relatados espelham mais do que nunca a urgência de um povo em buscar sua democratização. E nessa luta pelos direitos civis e políticos a escola também busca reconstruir sua função social refletindo sobre o significado da educação e seu papel diante desta realidade como veremos a seguir.

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

A escola, principalmente a pública, é espaço democrático dentro da sociedade contemporânea. Servindo para discutir suas questões, possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico, trazer as informações, contextualizá-las e dar caminhos para o aluno buscar mais conhecimento. Além disso, é o lugar de sociabilidade de jovens, adolescentes e de difusão sociocultural. Mas é preciso considerar alguns aspectos no que se refere a sua função social é a realidade vivida por grande parte dos estudantes brasileiros.

Na atualidade alguns discursos tenham ganhado força na teoria da educação. Estes discursos e teorias, centrados na problemática educacional e na contradição existente entre teoria e prática produzem certas conformações e acomodações entre os educadores.

Muitos atribuem a problemática da educação às situações associadas aos valores humanos, como ausência e/ou ruptura de valores essenciais ao convívio humano. Assim, como alegam despreparo profissional dos educadores, salas de aula superlotadas, cursos de formação acelerados, salários baixos, falta de recursos, currículos e programas pré-elaborados pelo governo, dentre tantos outros fatores, tudo em busca da redução de custos.

Todas essas questões contribuem de fato para a crise educacional, mas é preciso ir além e buscar compreender o núcleo dessa problemática, encontrar a raiz desses fatores, entendendo de onde eles surgem. A grande questão é: qual a origem desses fatores que impedem a qualidade na educação?

Certamente a resposta para uma discussão tão atual como essa surja com o estudo sobre as bases que compõem a sociedade atual. Pois, ao analisar o sistema capitalista nas suas mais amplas esferas, descobre-se que todas essas problemáticas surgem da forma como a sociedade está organizada com bases na propriedade privada, lucro, exploração do ser humano e da natureza e se manifestam na ideologia do sistema.

Um sistema que prega a acumulação privada de bens de produção, formando uma concepção de mundo e de poder baseada no acumular sempre para consumir mais, onde quanto mais bens possuir, maior será o poder que exercerá sobre a sociedade, acaba por provocar diversos problemas para a população, principalmente para as classes menos

favorecidas, como: falta de qualidade na educação, ineficiência na saúde, aumento da violência, tornando os sistemas públicos, muitas vezes, caóticos.

Independentemente do discurso sobre a educação, ele sempre terá uma base numa determinada visão de homem, dentro e em função de uma realidade histórica e social específica. Acredita-se que a educação se baseia em significações políticas, de classe. Freitas (1980) ressalta a frequente aceitação por parte de muitos estudiosos de que toda doutrina pedagógica, de um modo ou de outro, sempre terá como base uma filosofia de vida, uma concepção de homem e, portanto, de sociedade.

Ainda segundo Freitas (1980, p.17) a educação é responsável pela manutenção, integração, preservação da ordem e do equilíbrio, e conservação dos limites do sistema social. E reforça "para que o sistema sobreviva, os novos indivíduos que nele ingressam precisam assimilar e internalizar os valores e as normas que regem o seu funcionamento".

A educação em geral, designa-se com esse termo a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. Como o conjunto dessas técnicas se chama cultura, uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não é transmitida de geração para geração; as modalidades ou formas de realizar ou garantir essa transmissão chama-se educação. (ABBAGNANO, 2000, p. 305-306).

Assim a educação não alienada deve ter como finalidade a formação do homem para que este possa realizar as transformações sociais necessárias à sua humanização, buscando romper com os sistemas que impedem seu livre desenvolvimento.

A alienação toma as diretrizes do mundo do trabalho no seio da sociedade capitalista e no modo como esse modelo de produção nega o homem enquanto ser, pois a maioria das pessoas vive apenas para o trabalho alienado, não se completa enquanto ser tem como objetivo atingir a classe mais alta da sociedade ou, ao menos, sair do estado de oprimido, de miserável. Perde-se em valores e valorações, não consegue discernir situações e atitudes, vive para o trabalho e trabalha para sobreviver. Sendo levado a esquecer de que é um ser humano, um integrante do meio social em que vive um cidadão capaz de transformar a realidade que o aliena, o exclui.

Há uma contribuição de Saviani (2000, p.36) que a respeito do homem considera "(...) existindo num meio que se define pelas coordenadas de espaço e tempo. Este meio condiciona-o, determina-o em todas as suas manifestações." Vê-se a relação da escola na formação do homem e na forma como ela reproduz o sistema de classes.

Para Duarte (2003) assim como para Saviani (1997) o trabalho educativo produz nos indivíduos a humanidade, alcançando sua finalidade quando os indivíduos se apropriam dos elementos culturais necessários à sua humanização.

O essencial do trabalho educativo é garantir a possibilidade de o homem tornar-se livre, consciente, responsável a fim de concretizar sua humanização. E para isso tanto a escola como as demais esferas sociais devem proporcionar a procura, a investigação, a reflexão, buscando razões para a explicação da realidade, uma vez que é através da reflexão e do diálogo que surgem respostas aos problemas.

Saviani (2000, p.35) questiona "(...) a educação visa o homem; na verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem?" E continua sua indagação ao refletir "(...) uma visão histórica da educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos variam de acordo com as diferentes exigências das diferentes épocas. Mas a preocupação com o homem é uma constante."

Os espaços educativos, principalmente aqueles de formação de educadores devem orientar para a necessidade da relação subjetividade-objetividade, buscando compreender as relações, uma vez que, os homens se constroem na convivência, na troca de experiências. É função daqueles que educam levar os alunos a romperem com a superficialidade de uma relação onde muitos se relacionam protegidos por máscaras sociais, rótulos.

CONCEITO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

Entende-se por gestão democrática o ato de administrar, gerir uma instituição que promova a participação de todos os atores envolvidos no processo educacional de forma democrática, para que assim ocorra a busca pela melhoria do ensino. Ela vem substituir o autoritarismo empregado durante décadas, envolvendo todos os segmentos sociais que compõem a escola, para proporcionar uma reflexão quanto ao papel do gestor na busca de uma escola pública de qualidade.

Esse modelo de gestão tem se tornado na área educacional um dos motivos mais frequentes para reflexões, debates e iniciativas públicas, a fim de dar sequência a um princípio presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dentre os princípios na referida lei o Projeto Político Pedagógico é indispensável para a elaboração de uma proposta pautada nos trâmites democráticos. De acordo com a Lei nº 9394/96 no artigo 14, a elaboração da proposta pedagógica deve contar com a participação dos profissionais da

educação, na construção de projetos educacionais articulados com as políticas nacionais, levando em consideração a realidade específica de cada instituição de ensino. Outro componente básico referido no artigo é a constituição do Conselho Escolar, formado com membros de todos os segmentos da comunidade escolar cuja função é gerir coletivamente a escola, fiscalizando a verba com transparência na prestação de contas; além da avaliação institucional escolar e promoção da eleição direta para diretor.

A gestão democrática pode melhorar o ensino de uma escola. Com o currículo integrado e avaliação permanente, que propõe o respeito às diferenças, aprendendo a escutar e conciliar as opiniões.

A Proposta pedagógica na gestão democrática deve ser de acordo com a realidade da escola e não é de responsabilidade somente do diretor sua elaboração deve ser coletiva, pois o projeto pedagógico é um processo contínuo.

Partindo desse princípio, é preciso que a escola reflita o seu papel em busca de formar cidadãos críticos, participativos e atuantes na sociedade em que vivem e serem capazes de enfrentar o mercado de trabalho como realização profissional através de atitudes solidárias e respeito ao próximo. Pensando em um modelo de escola democrática, gestores e docentes devem proporcionar um espaço de intercâmbio de saberes e delegação de poder em prol da aprendizagem significativa do aluno.

Esse contexto de reciprocidade implica em buscar o objetivo comum que é o desenvolvimento global do aluno e do sucesso da escola por meio da implantação de um Projeto Político Pedagógico que traduza os interesses e anseios coletivos.

A GESTÃO PARTICIPATIVA NA ESCOLA PUBLICA

A organização do trabalho pedagógico na escola pública não é uma tarefa fácil, requer uma formação de boa qualidade além de exigir do gestor um trabalho coletivo que busque a autonomia e a participação na construção do projeto político-pedagógico. Numa gestão democrática, o gestor precisará saber como trabalhar os conflitos e desencontros, deverá ter competência para buscar novas alternativas e que a mesma atenda aos interesses da comunidade escolar, deverá também, compreender que a qualidade da escola dependerá da participação ativa de todos os envolvidos no processo, respeitando individualidade de cada um e buscando nos conhecimentos individuais novas ideias para enriquecer o trabalho coletivo. A gestão democrática exige participação. “Democracia e participação são dois termos inseparáveis, à medida que um conceito remete ao outro.” (LÜCK, 2006, p. 54).

Segundo Libânio (2004) alguns princípios da organização do trabalho pedagógico e da gestão escolar ancorados numa perspectiva democrática são sustentados a partir: da autonomia das escolas e da comunidade educativa, envolvimento da comunidade escolar no processo escolar, formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar, avaliação compartilhada e relações assentadas na busca de objetivos comuns.

Lück (2006, pg. 48) aborda algumas formas de participação: a participação como presença que ocorre por meio da obrigatoriedade, por eventualidade ou por necessidade e ao pôr intencionalidade; a participação como expressão verbal e discussão, permite a verbalização sem promover um processo coletivo de entendimento sobre as questões discutidas; a participação como representação política, consiste em delegar a um representante o poder para agir em seu nome ausentando-se assim da responsabilidade; participação como tomada de decisão, caracteriza-se pelos os momentos em que em conjunto são adotadas decisões a respeito da condução de questões eventuais ou rotineiras, porem limita-se na maioria das vezes a questões operacionais; participação por engajamento representa a mais plena forma de participação, envolve estar presente, interagir, auxiliar na tomada de decisões e envolver-se com comprometimento nas ações imprescindíveis e adequadas para a concretização das decisões tomadas.

No entanto, ainda é um grande desafio refletir sobre uma prática que integre os diversos fazeres educativos de forma democrática e participativa, ainda atualmente encontramos diretores centralizadores que tomam todas as decisões sozinhas, professores preocupados apenas com sua sala de aula e pais que participam apenas por obrigatoriedade ou necessidade.

Segundo Ferreira (2000) atualmente a gestão democrática da educação possui um valor já aprovado no Brasil e no mundo, posto que ainda não seja inteiramente compreendido e incorporado à prática social e educacional brasileira e mundial. É incontestável sua importância como um recurso de participação humana, de formação para a cidadania e sua necessidade para a edificação de uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

A escola pública vem passando por muitas transformações para que assim possa alcançar um modelo ideal de participação da comunidade escolar, buscando soluções para superar os obstáculos encontrados atualmente pelo gestor. Mesmo com tantos desafios devemos nos respaldar no pressuposto de toda e qualquer mudança requer uma compreensão crítica e reflexiva dos profissionais da educação com o intuito de renovarem

suas práticas educativas, onde o verdadeiro sentido e a democratização da escola pública e o desenvolvimento pleno do aluno.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONCEITO DE ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL

A retrospectiva histórica traz a compreensão do caos que vivemos na educação. Ao observar os movimentos registrados temos a elite dominante, intelectuais e governantes fazendo e desfazendo o processo educacional com normas e leis que se projetam de cima para baixo sem a menor participação da sociedade com seus interesses. Tendo o poder da movimentação financeira voltada para a educação desmandos aconteceram em nome de muita aparência e pouca efetivação em busca de soluções para problemas crônicos na educação como o analfabetismo, exclusão, repetência, baixos salários, dentre e outros.

Seguindo esta análise temos em contrapartida as demandas sociais da maior parte da população que reivindica uma escola com base na participação de todos e não aquela voltada e pensada somente para a burguesia. E essa cobrança de escola pública gratuita e de qualidade vem se dando em todas as épocas. Porém as políticas educacionais implantadas não conferem com eficácia essa condição não sendo capaz até hoje de consolidar uma sociedade amplamente democrática.

A educação no Brasil desde os tempos da Independência teve um tratamento que a desvinculou das lutas sociais. Leher (2002) comenta o trecho da Constituição Federal outorgada em 1824, que propõe “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Tal princípio, segundo Leher foi negado aos índios, negros libertos, crianças e jovens de classe baixa foram impedidos de frequentar as escolas legalmente por falta de oportunidade que as formas arcaicas de dominação impunham, ou seja, as oportunidades de escolaridade na prática só eram possíveis para os cidadãos das classes mais abastadas.

As escolas eram concebidas tendo em vista a educação dos filhos das classes dominantes, sendo os valores trabalhados voltados às classes que detinham mais posse. Os brancos com poucas posses podiam se servir apenas das escolas tidas como “primeiras letras”, e quem normalmente ministrava tais aulas que se baseavam no ensino mútuo lancastreano, eram os alunos que mais se destacavam. Já aos escravos que não eram considerados como cidadãos nenhuma escola era possível.

As elites também dominaram o discurso e prática da educação no período do Império. O militarismo trouxe a República que chegou através de um processo de revolução passiva.

O capitalismo depois do fim da escravatura adquire posição mais clara e assim nascem as classes operárias.

As vozes silenciadas no Império, e no início da República, a partir de 1870, segundo Leher passam a ser ouvidas através de reivindicação na imprensa, onde intelectual como Silvio Romero, Manuel Bonfim luta por uma educação em sintonia com a cultura brasileira, em que a poesia e as línguas africanas possam ter espaço. Tentativas como a revolução comunal em 1871, que propõe base de igualdade social e instrução integral que cada um tem direito, foi logo derrubada contando com reações endurecidas. Mais de cento e trinta anos após, a educação se coloca subordinada a lógica do capital.

Hoje as políticas educacionais abrangem um campo amplo que trata desde propostas de instituição, financiamentos para suportes materiais e de capacitação, abrangendo inclusive o pedagógico propriamente dito para a sala de aula a planos gerais de educação.

As políticas de educação para Cury (2002) têm origem nas demandas sociais e políticas que não se conformam com os desígnios particulares que muitas vezes é tomado como regra para a construção dessas políticas. Formas de pressão de novos sujeitos sociais têm tornado as políticas educacionais plurais, quando do dinamismo coletivo dos sujeitos sociais aliada às necessidades da cidadania.

O Brasil possui uma característica importante em busca da efetivação da democracia, que é a pluralidade político-partidária. Novos mecanismos de participação social que ampliam as possibilidades de tomadas de decisões por um maior número de sujeitos (políticos), estão garantidos na Constituição de 1988. Em todo Brasil, municípios tomam iniciativas inovadoras e corajosas em busca de valorizar a participação dos cidadãos de acordo com Cury na montagem de conselhos de controle social, decisão de destinação de verbas, enfim essas tentativas nada mais são do que cumprir o que está posto na lei maior, a Constituição.

Deve haver vários caminhos ao fazer as Políticas Educacionais e a democracia é um deles, quando se quer um Estado ético e transparente à participação intensa e próxima deve ser praticada. E nós cidadãos brasileiros devemos ter como compromisso nos envolver sim com questões político-sociais para tanto precisamos conhecê-las, percebê-las, enfim nossas escolas devem ter essa compreensão e propagar a consciência da participação.

Contudo, se a valorização do profissional da educação e as condições de trabalhos apropriadas não tiverem a devida atenção essas políticas correm o risco de perder o fôlego necessário para avançar em busca de melhores condições sociais e igualitárias. Portanto

as políticas educacionais só se farão democráticas, segundo Cury, se ao mesmo tempo forem sociais e pedagógicas.

Nesse sentido levamos em conta a prática dos movimentos sociais que têm mostrado de acordo com Ciavatta (2002, p. 102) que a prática social é educativa e que no pedagógico há política, assim como vice-versa. E ainda segundo ela “A educação pode não ser democrática, mas a prática da democracia é, em si, educativa”. Portanto a política educacional deve ter como rumo fundamental a democracia.

A gestão democrática surge como possibilidade de aniquilar o autoritarismo enraizado no processo educativo no interior das escolas. Propor uma gestão democrática na escola é conferir autonomia à escola, que segundo Paro (2004, p. 11) “significa em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses da comunidade”. E sim se dará por conquistas dos interessados, desta forma tornasse cada vez mais necessárias mudanças no processo de autoridade no interior da escola. Tal afirmação nos leva a crer que as mudanças no processo de autoridade no interior da escola se darão por força das conquistas obtidas pelos próprios interessados, ou seja, os partícipes da escola.

A instrumentalização desses partícipes é um aspecto relevante no processo de democratização na escola. Freire (2004, pg. 7) observa.

OS DESAFIOS PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA DE QUALIDADE

A gestão democrática é um dos fundamentos da qualidade da educação, como prática efetiva da cidadania. A principal função da educação é a formação do educando para a vida em sociedade. Um dos maiores desafios dos gestores é a democracia, assim como a cidadania, que se fundamenta na autonomia. Uma educação libertadora é condição fundamental para a gestão democrática. As escolas que não possuem autonomia terão dificuldades de exercer uma gestão democrática, de educar para a cidadania. A gestão democrática do ensino público passa pela sala de aula, pelo projeto político-pedagógico, pela autonomia da escola.

A Gestão Democrática deve visar à prática coletiva e social, tornando-se um processo de participação de todos, estando claramente inserido na sua realidade escolar. É caracterizada por uma atuação que requer mudanças nas relações de poder, transformando-as de centralizadoras e autoritaristas para dialógica e democrática, para que essa mudança ocorra é necessária uma transformação de atitudes dos atores envolvidos

neste processo. Sendo assim destaca-se importância de um planejamento participativo, pois sem ele torna-se impossível a busca por uma gestão democrática bem sucedida.

Por meio do planejamento participativo, os distintos segmentos que compõem a comunidade escolar são chamados a planejar, avaliar e programar a proposta pedagógica a ser desenvolvida na escola. Desta forma a responsabilidade é compartilhada por todos, tornando a possibilidade de um resultado mais significativo.

É de suma importância na concretização do planejamento escolar a ação do gestor escolar, este deve saber que estratégias utilizar diante das situações que o planejamento lhe impõe.

Entende-se, que para a gestão participativa se tornar realidade no âmbito escolar, é necessário que seja buscada e apreendida por todos. A gestão democrática da escola então passa a adotar um caráter diferente, mais humanizado, direcionado para o aluno e para o seu pleno desenvolvimento, segundo Hora (2006, p.52) passa a “ser o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, sempre em busca do alcance das metas estabelecidas pelo projeto pedagógico construído coletivamente”.

O gestor escolar deve incentivar as potencialidades de cada integrante do grupo e estas tornarem-se ações criativas e inovadoras. Para “Gandin (1994, p.24), participação é construção em conjunto”.

Diante do contexto escolar atual da educação, se faz necessárias mudanças na organização do cenário educacional, assim como participação da comunidade na realização desse processo, a fim de que possa ser concretizada, pois não basta que a instituição de ensino apenas prepare o educando para alcançar níveis mais elevados de escolaridade, e sim aprender para compreender a vida, e se tornar um cidadão atuante na sociedade em que vive. E o ambiente escolar como um todo deve oferecer-lhe esta experiência.

Outro desafio enfrentado que necessita ser superado para a democratização do ensino no Brasil é referente à escolha de gestores, pois na maioria das vezes é feita por indicação política ou familiar e não por competência do profissional, porém a escolha de gestores por maioria de votos da comunidade escolar contribuiria para um processo mais democrático do ensino.

Para democratizar a gestão educacional é imprescindível que a sociedade exerça seu direito à informação e à participação, o governo também deveria comprometer-se com a consolidação da democracia. A democratização demanda da sociedade verdadeira participação na formulação, avaliação e fiscalização da política educacional. Com isso faz-se necessário envolvimento de grupos sociais nas instituições, como o conselho escolar

citado anteriormente. Além de incentivar o trabalho coletivo, uma gestão de sucesso necessita também de conhecimentos sobre legislação e possuir valores como ética, solidariedade, equidade e compromisso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a gestão democrática da educação pública é uma temática amplamente discutida nos diversos segmentos sociais e que demanda a reformulação do perfil do gestor que atenda aos requisitos necessários para esta nova prática gestora.

Ao nos aprofundar na história da gestão escolar no Brasil, percebemos que tivemos avanços significativos rumo ao processo de democratização da gestão escolar pública, seja através de mudanças conceituais (de diretor para gestor) seja por mudanças atitudinais (do autoritarismo e centralização para a busca de parcerias e descentralização do poder). Para tanto, é necessário compreendermos gestão democrática como um processo de administração onde todos os membros da comunidade escolar estão envolvidos na busca da melhoria do ensino. Assim, os problemas e dificuldades encontradas na escola não são mais do “diretor”, do “professor” ou de alguém específico, mas sim de todos: alunos, pais, funcionários e comunidade.

É claro que introduzir esta nova prática gestora embasada na democracia e na participação coletiva não é tarefa fácil, uma vez que demanda na ruptura de antigos paradigmas e práticas arraigadas no contexto educacional. Porém não devemos ver a gestão democrática como uma prática inatingível ou utópica, pelo contrário, pois é este modelo de gestão que permitirá verdadeiras transformações sociais, onde igualdade, solidariedade e justiça seja uma realidade para todos os indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 09/02/2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 09/02/2020.

- Clavatta, M. **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**/ Organizado por Osmar Fávero, Giovani Esmerar. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002
- Cury, C.R.J. **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**/ Organizado por Osmar Fávero, Giovani Esmerar. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.
- Duarte, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- _____. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- Ferreira, Naura Syria Carapeto. (org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.
- Freire, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- Freitag, Bárbara. **Educação, estado e sociedade**. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.
- Gadotti, Moacir. **Gestão democrática e qualidade de ensino**. 1º Fórum Nacional Desafio da Qualidade Total no Ensino Público, 28 a 30 de julho de 1994 - Minascentro, Belo horizonte – MG.
- Gandin, Danilo. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos culturais, social, político, religioso e governamental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- Gomes, Candido Alberto. **A educação em perspectiva sociológica**. 3. ed. rev. amp. São Paulo: EPU, 1994.
- Hora, Dinair Leal. **Gestão democrática na escola**. São Paulo: Papirus, 2006.
- Libâneo, José Carlos. **Organização e gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. Et.al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LÜCK, Heloísa. **A EVOLUÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL A PARTIR DE MUDANÇA PARADIGMÁTICA** 2009 a. Disponível em: <http://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-hluck.pdf> Acesso em: 14/02/2020.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo 2009.

LÜCK, Heloísa. (Org.) **Gestão escolar e formação de gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

PARO Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado; MARQUES, Marcelo Santos; RIBEIRO, Marco Aurélio de. Patrício. **Ética em três dimensões**. 2. Ed. Fortaleza: Brasil Tropical, 2003.

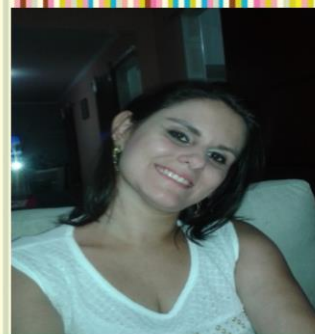
SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. Ed. Campinas, Autores associados, 1997.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 36. Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.



REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



THAIS BARENO CALÓ ALVES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2009); Graduada em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum (2016); Especialista em Educação Infantil pela Universidade Cidade de São Paulo (2011); Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2015); Arte e Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Gestão Educacional pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Psicomotricidade pela Faculdade Campos Elíseos (2018). Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo no Cei Vereador Renato Antônio Checchia.

RESUMO

Por meio deste artigo buscaremos apresentar a importância dos registros na educação infantil, em especial o registro fotográfico, o qual é um meio de transmitir aos pais, colegas e as visitantes aquilo que foi trabalhado com as crianças na escola durante determinado período, ou ano, as suas capacidades em desenvolvimento e o que acontece na escola de educação infantil que muitas vezes é desconhecido pelos familiares, acreditando que o nosso trabalho resume-se ao cuidado e ao brincar sem objetivos. Com a apresentação de registros fotográficos, podemos quebrar estereótipos formados pelos pais e familiares, sobre o que se é trabalhado dentro da escola, sanando quaisquer dúvidas que possam surgir referentes ao que acontece nos momentos em que as crianças passam dentro da escola de educação infantil. Além disso, os registros fotográficos auxiliam os professores na avaliação dos resultados de suas atividades o que contribui para a própria análise profissional de seu trabalho. Os registros são de suma importância para a organização do trabalho do professor uma vez que ao registrar o professor consegue fazer apontamentos sobre suas práticas.

Palavras-Chave: Registro Fotográfico; Educação Infantil; Registros.

INTRODUÇÃO

Quando falamos em fotografias, logo imaginamos memórias organizadas em imagens impressas, que são muito importantes para lembrarmos algum acontecimento que ficou para trás. Essas memórias organizadas em fotos na educação infantil são consideradas

ferramentas importantes para compor a documentação pedagógica que apresenta os trabalhos realizados com as crianças, os chamados registros fotográficos.

As fotografias podem ter vários destinos como portfólios, cartazes, vídeos, apresentações em slides, que vem de modo a apresentar as particularidades e vivências de cada criança e de um grupo.

O registro escrito toma muito mais tempo do que o registro fotográfico, e ao escrever perdemos muitas particularidades do que realmente aconteceu, até por que, na maioria das vezes não conseguimos fazer o registro escrito no dado momento em que “algo” aconteceu, portanto os registros fotográficos e vídeos também podem se tornar um grande auxiliar na hora de realizar registros escritos, pois no momento em que olhamos as fotografias, conseguimos trazer de volta a mente os momentos e seus pontos marcantes.

O principal objetivo deste artigo é trazer a importância dos registros pedagógicos em principal o quanto fotos e vídeos são importantes para que o professor e familiares acompanhem o desenvolvimento da criança na escola, bem como, permitem que o educador observe o momento e faça as intervenções adequadas com atenção no momento certo e tenha um registro para que mais tarde com calma possa olhar de forma sensível e fazer o registro escrito daquele momento o qual foi vivenciado.

Respondemos neste artigo questionamentos como: qual a importância do registro escrito após os registros fotográficos? Qual mensagem pode passar para quem olha as memórias fotográficas?

Justificamos este artigo, dizendo que é possível aprender muito com os registros fotográficos, pois, por meio dos registros, das memórias acumuladas de dado momento, podemos entender melhor o que interessou as crianças, quais foram às potencialidades e dificuldades que estas apresentam, para então planejar as próximas atividades.

No trabalho com educação infantil, lidamos com crianças muito pequenas, onde a linguagem ainda não é desenvolvida e isso se torna um grande desafio, portanto, por meio de registros fotográficos podemos dar a sequência a um trabalho com base em pontos de interesse deles, que antes ao simples olhar não eram vistos.

COMO INTRODUIZIR A PRÁTICA DO REGISTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

A partir dos anos 90, a documentação pedagógica começou a ser inserida no Brasil, por intermédio de estudos realizados na Itália sobre a organização do trabalho docente, a

documentação passou a ganhar visibilidade na educação infantil. Foi trazida para a realidade brasileira, depois de ser vista as experiências italianas com os registros, pois se acredita que a partir dos registros podemos compreender a criança e seus processos de aprendizagem, os quais ocorrem durante o processo educativo na educação infantil (MENDONÇA, 2009, P. 60).

Muitas Secretarias de Educação vem desenvolvendo o trabalho de formação para promover o registro e documentação pedagógica das ações do educador e suas consequências para o dia-a-dia na educação infantil, de modo que se possa compartilhar com as famílias e os pais possam acompanhar por meio destes registros a vida de seus filhos dentro da escola de educação infantil.

Temos em vista a posição da família que muitas vezes, sentem-se culpados por não estarem participando de momentos tão importantes da formação da criança e por meio dos registros especialmente dos fotográficos e filmagens conseguem sentir-se mais próximas aos seus filhos.

Podemos realizar os registros de diversas formas, as quais dependem dos objetivos traçados e dos destinatários do documento elaborado. Na maior parte das vezes documentamos para as próprias crianças, como no caso dos registros fotográficos, posteriormente apresentados em forma de slides ou vídeos para que as crianças se apreciem, para as famílias nas reuniões de pais, feiras culturais, dentre outros momentos os quais a família participa junto a escola e para os educadores e grupo pedagógico, na qual se usa para discussão, elaboração de relatórios e registros, caminhos do projeto pedagógico, dentre outros momentos os quais as fotografias podem ser um recurso muito utilizado e muito útil, pois nos faz lembrar-se de momentos que talvez já “fugiram” da nossa memória.

Documentar pode ser usado para descobrir e conhecer, podemos por meio dos registros questionarem a nossa prática educativa diante de a criança, as características de uma turma, autoanálise de um processo. Podemos reconstruir o nosso percurso, cujo alguns pontos não foram de sucesso e somente por meio registro podemos nos dar conta disso.

O registro fotográfico nos ajuda a manter “fresco” na memória as experiências vividas com as crianças, bem como promover a comunicação e a relação com as famílias, fornecendo por meio deste registro informações sobre as escolhas pedagógicas e didáticas.

Sendo assim a prática do registro pedagógico tem diversas funções dentro da educação infantil, em principal oferecer para as próprias crianças memórias daquilo que disseram, do que fizeram e utilizar como ponto de partida para os próximos passos da

aprendizagem. É uma ferramenta para os educadores de melhoria da sua própria ação pedagógica, pois ao revisar fotos e vídeos, o educador pode encontrar ponto de falha e corrigi-las, bem como aprimorar aquilo que foi realizado com sucesso.

Documentar exige que o educador tenha em mente qual o objetivo destes registros, implicam em selecionar o que vai documentar, para quem documentar, quais recursos serão utilizados para isso, como papel, vídeos, fotografias, quem estará lendo ou assistindo essa documentação posteriormente e qual o contexto dessa documentação, tais como: pais, professores, funcionários, grupo gestor, comunidade em um geral. A partir do momento em que documentamos organizamos o nosso trabalho, pois primeiramente coletamos materiais, sistematizamos os materiais, fazendo seu tratamento, conservamos fazendo a catalogação e arquivos.

Considerando a documentação como “um particular objetivo informativo” (BALSAMO et. Al. 2006), como comunicação (PASQUALE, 2002), faz-se necessário atentar para a legibilidade do produto, avaliar estrutura, presença de foco temático, estruturação da mensagem e linguagem (palavras, imagens e sons) utilizada na documentação. “A documentação deve ser agradável, ágil, não deve ser exageradamente pesada” (SACCHETTO, 2008, entrevista), a fim de possibilitar a comunicação da mensagem que se quer transmitir. Pensar sobre forma, suporte, estrutura é parte da ação de planejamento da documentação. A documentação elaborada para os pais deve ter uma linguagem diferente da que é usada para a documentação feita para as colegas.

A documentação é uma forma importante para crescimento profissional do professor, uma vez que acaba por aprimorar a capacidade do professor de organização e projetual (PARODI, 2001).

O registro necessita ser útil, não existe uma receita sobre como registrar e o que registrar, mas sim aquela forma em cada professor encontra a sua melhor forma, sejam por meio de imagens, vídeos, relatos, etc. O registro deve focar como a maioria da turma respondeu a determinada atividade programada e quais as crianças que responderam de forma diferente a forma programada. Outro registro importante é o acompanhamento do desenvolvimento da criança no decorrer do projeto ou planejamento.

FOTOGRAFIA: INSTRUMENTO PRECIOSO DA EDUCAÇÃO

Ouvimos constantemente falar sobre o registro e documentação pedagógica do professor e de suas crianças, porém devemos pensar a verdadeira importância dos relatos escritos frente à fotografia como seu apoio, suporte e até como embelezamento das falas

escritas do professor. A fotografia eleva o entendimento sobre o que aconteceu em dado momento, o qual somente um relatório escrito não daria.

Hoje possuímos uma grande facilidade de acesso aos equipamentos para produzir imagens como as máquinas digitais, os celulares, dentre outros recursos. Isso contribui de maneira significativa para que essa ferramenta seja utilizada em qualquer ocasião, sem precisar programar um momento a fotografado, afinal situações interessantes e pontuais, acontecem a todo instante ao se tratar de crianças, por isso é muito importante estar sempre pronto para realizar os registros fotográficos.

A fotografia na escola não pode ser usada apenas para “congelar” um momento vivido com os alunos, ou até mesmo como algo bonito a ser mostrado posteriormente em feiras culturais ou reunião de pais, a fotografia na escola vai muito, além disso, ela é um registro de um momento, uma memória visual, um caminho a ser seguido para ponto de partida para novas atividades, um recurso de aprendizagem do professor, recurso para mostrar o que foi aprendido pelos alunos e apontar novos caminhos para o planejamento. A fotografia pode ou não ser acompanhada por um registro escrito, no qual o professor faz apontamentos que uma a outra se completam. A fotografia deve ser vista como um “meio” e não para “fins” de determinadas ações, é necessário que o educador tenha um olhar sensível para o uso da fotografia de modo que ela seja utilizada no cotidiano como uma ferramenta da prática docente e a qual produza sentido sobre os afazeres da educação infantil.

As fotografias precisam de intencionalidade, precisa-se pensar o que registrar durante a fotografia. Não é possível escrever e fotografar tudo, por isso é necessário ter objetivos sólidos ao fotografar, ter cuidado com luz, ângulo, se é o momento de fotografar cada criança em seu individual ou no coletivo, quais acontecimentos são importantes naquele momento, o olhar crítico do professor para o registro fotográfico também é importante, é preciso focar no interesse que a proposta daquele momento proporcionou a criança.

Ao realizar um bom registro de imagens, o professor tem em mãos um bom recurso para nortear e qualificar o seu trabalho pedagógico. Ao revisar fotos e vídeos o professor consegue esclarecer pensamentos e questões e também favorecer trocas de informações entre a equipe. Imagens são capazes de levar os professores a reflexão, bem como serem usadas com as crianças, como forma de apreciação a si mesma e relembrem aquilo que foi vivido, atualmente viveram em mundo, no qual as fotos estão muito presentes no dia-a-dia das crianças, com seus familiares, por isso, elas chamam muito o interesse também das crianças.

Ao apresentar as fotos das vivências para os pais e familiares, compartilhamos parte de nosso trabalho pedagógico e também conquistamos a parceria da família, a qual se sente incluída na vida escolar de seu filho, pois, a linguagem fotográfica enriquece o que foi trabalhado com as crianças em determinado período. A Fotografia ajuda a registrar detalhes próprios e rituais ou a cultura material dos sujeitos, dos espaços e contexto, mas depende intrinsecamente dos conhecimentos que agregamos sobre as infâncias, bem como da disposição que temos para conhecê-las (Lima e Nazário, 2015, pg. 08).

Os registros pedagógicos em formato de fotografias atraem muito mais o interesse de quem vê do que grandes textos escritos. As fotografias revelam momentos importantes vividos pelas crianças dentro da escola de educação infantil, bem como transparecem como foram os dias da criança, o que gera uma tranquilidade por parte das famílias.

Atualmente o portfólio vem sendo utilizado em diversos níveis para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, o portfólio ganhou muito espaço, pois faz a comunicação entre as aprendizagens e os caminhos percorridos pelas crianças em suas diferentes etapas do desenvolvimento. Villas Boas (2005) descreve que “o portfólio apresenta várias possibilidades e uma delas é a sua construção pelo aluno”.

As crianças são pequenas, algumas ainda não verbalizam seus sentimentos e emoções, conquistas e dificuldades, então, o portfólio apresenta-se como uma ferramenta rica e diversificada, que documenta de maneira significativa todo o processo vivenciado pelo educando e registra cada uma das pegadas dessa vivência rica e essencial para toda a vida. Afinal, neles estão os registros dos primeiros passos de uma longa caminhada.

Portfólio é um procedimento de avaliação condizente com a avaliação formativa. Para alguns é apenas uma pasta onde são depositados materiais produzidos pelos alunos e coletados pelos professores. Porém, a própria literatura enfatiza a importância de não fazer essa confusão. Os materiais coletados são aqueles mais relevantes e significativos na tradução do quanto a criança aprendeu e se desenvolveu. São aqueles mais capazes de oferecer informações que orientem o professor no replanejamento do ensino para a superação de qualquer dificuldade encontrada.

O professor precisa compreender o que é mais relevante conter em cada portfólio. É necessário evidenciar mudanças no nível da aprendizagem e do desenvolvimento individual da criança e não assegurar que todos os portfólios contenham a mesma seleção de informações.

Uma das características do portfólio é a constante evidenciação do processo cognitivo da criança e na compreensão de sua maneira de pensar. O olhar do professor, ao analisá-lo, volta-se para as produções desta, com o intuito de conhecê-la melhor. Conforme relato

de uma educadora da E. I o “portfólio é um instrumento da avaliação formativa, porque por meio dos seus registros podemos continuamente mudar nossa prática, e assim, voltar a trabalhar nas dificuldades das crianças, dar atenção ao conteúdo que ela não aproveitou bem”.

Portanto, o que faz parte de um determinado portfólio, deve necessariamente contar a vida da criança, contendo fotos, dados, relatos, atividades e construções capazes de desvendar o processo de aprendizagem da criança. Nesse sentido, percebe-se a importância de mudar as ações, de repensar a prática com informações colhidas. Olhar para o portfólio não apenas como uma pasta cheia de tarefas, mas como algo capaz de iluminar o processo de aprendizagem e desenvolvimento, capaz de auxiliar na reorganização do planejamento, fortalecendo uma relação produtiva entre professores e crianças.

A organização começa no primeiro dia de aula. Nas primeiras sondagens diagnósticas dos professores sobre os saberes dos alunos, nas primeiras anotações de ideias e nos objetivos estabelecidos para cada atividade, sequência didática ou projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo nos trouxe o quanto é importante os registros na educação infantil e o quanto os registros fotográficos em parceria com os registros escritos são importantes para acompanhar não somente a rotina escolar, mas também fazer a apresentação do trabalho realizado com as crianças. Registrar hoje deve fazer parte da rotina cotidiana do professor.

O recurso fotográfico é uma forma de organização e sistematização do trabalho docente, onde ele consegue resgatar “momentos vividos com as crianças”, de modo a conseguir apresentar para os pais, familiares, colegas de trabalho e até mesmo para as próprias crianças a sua rotina, suas descobertas, suas conquistas, dentre tantas outras coisas que uma simples imagem é capaz de revelar.

A documentação nos ajuda a confirmar algo que consideramos relevante. Por meio da documentação pedagógica o professor assume um papel de investigador, o qual ao observar seus alunos, constrói um entendimento que possa ser compartilhado de diversas maneiras. Ao registrar em fotos e vídeos, conseguimos mostrar como as crianças interagem com o ambiente, como se relacionam com os adultos e com outras crianças e como constroem o próprio conhecimento.

Documentar é acima de tudo uma maneira de mostrar que as crianças são ouvidas, que compreendemos o que elas têm a nos dizer, podemos entender como as crianças

pensam seus pontos de vista, seus ensaios e a maior facilidade para a elaboração de atividades em que sejam favoráveis para o seu cotidiano educativo.

O registro fotográfico é um suporte material muito útil e interessante que o professor tem em mãos, no qual ele pode retomar memorizar, apurar o olhar e refletir sobre o que foi vivido, de encontro ao pedagógico a fotografia o intensifica e complexifica questionamentos e aprendizados.

Os registros fotográficos podem ter diversificadas funções dentre elas podemos, compartilhar com as próprias crianças as quais podem observar as suas próprias experiências e se sentirem motivados a novas descobertas; disponibilizar para as famílias, as quais com certeza se sentirão mais próximas das suas crianças e dos conteúdos que estão sendo trabalhados na escola de educação infantil, construindo laços entre a família e a escola; registros fotográficos também qualificam o trabalho pedagógico na educação infantil, na qual os pais vivenciam que a educação infantil não é apenas o “cuidar”, mas que vai muito, além disso.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **A Câmara clara: Notas sobre a Fotografia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

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

DAHLBERG, G., MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspectivas Pós Modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDWARDS, C. et al. **As Cem Linguagens da Criança – A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREINET, E. **Nascimento de uma Pedagogia Popular – Métodos**. Lisboa: Editorial Estampa 1969.

FREIRE, M. **Observação, Registro e Reflexão – Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GANDINI, L.; GOLDBERGER, J. **Duas Reflexões sobre a Documentação**. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.) **Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIRARDELLO, G. **Imaginação: Arte e Ciência na Infância**. Campinas: Pró-Posições, 2011.

KOSSOY, B. **Fotografia e História**. São Paulo: Ática, 1989.

KRAMER, S. **Autoria e Autorização: Questões éticas nas pesquisas com crianças**. Cadernos de Pesquisa, 2002, n. 116, p. 41 – 59.

LIMA, P. M.; NAZÁRIO, R. **Sobre a Luz do Diafragma: a atribuição da fotografia na pesquisa com crianças**. No prelo, 2015.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação Infantil e Registro de Práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, N. S.; RICHTER, S. R. S. **Documentação Pedagógica na Educação Infantil: Por uma Docência Narrativa**. Florianópolis: X ANPED SUL, 2014.

MENDONÇA, C. N. de. **A Documentação Pedagógica como Processo de Investigação e Reflexão na educação Infantil (TESE)**, Marília: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2009.

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfólios Reflexivos: Estratégias de Formação e de supervisão**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

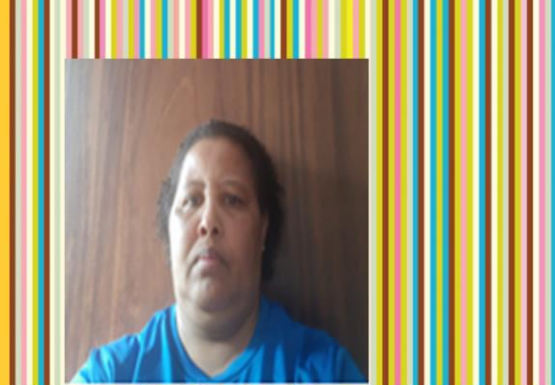
TITTONI, J.; et al. **A Fotografia na Pesquisa acadêmica: sobre visibilidade e possibilidades de conhecer**. Informática na Educação: teoria e Prática. Porto Alegre, 2010.

VILL, S. **Ensaando o olhar: o sentido da infância a partir de fotografias produzidas por crianças**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Dissertação de

Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.



A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: UMA IMPORTANTE ALIADA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL



VANILZA VIEIRA

Graduação em Pedagogia, pela faculdade integrada Campos Salles (2007); Especialista em Contação de histórias, pela faculdade Paulistana de Comunicação (2019); Professora de Educação Infantil em um Centro de Educação Infantil da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.

RESUMO

O presente estudo tem por finalidade analisar a contribuição da contação de histórias para crianças da Educação Infantil. A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem de porte qualitativo, desenvolvido a partir de pesquisas de cunho bibliográfico, que levou a análise de literaturas científicas, em estudos e pesquisas já descritas sobre o tema. Através da revisão bibliográfica, procurou-se entender quais as contribuições a arte de contar histórias trás para o aluno que está nessa fase do ensino. Buscaremos inicialmente traçar um breve histórico da contação de histórias, posteriormente detalharemos como ela pode contribuir para a formação da criança que está iniciando a vida escolar.

Palavras-chave: Contação de histórias; Educação Infantil; Aluno.

INTRODUÇÃO

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil (2006), a primeira fase da educação básica é a Educação Infantil, que tem por objetivo desenvolver integralmente a criança, principalmente no que tange à linguagem. Tem também como finalidade a criação de situações de aprendizagem expressivas. Inclui-se, assim, a contação de histórias, que serve de estímulo ao desenvolvimento da linguagem e da imaginação da criança, aguçando o sentimento indagador e de criação no aluno.

Pesquisando sobre a arte de contar histórias no processo de formação de leitores, Mainardes (2008) recorda-nos de que a leitura é uma atividade própria do ser humano. Desde que nascemos, tornamo-nos “leitores do mundo”, onde aspiramos valores, sentimentos, condutas e a celebração da própria vida. Sendo assim, a leitura possui uma

função essencial no processo de crescimento criativo, crítico e intelectual do aluno, melhorando suas habilidades, e por consequência, sua produtividade escolar, tanto como alunos, quanto no aprimoramento de sua personalidade.

Mesmo que ainda não saiba ler, escutar e contar histórias é um direito da criança, que deve ter livre acesso aos livros infantis como forma de incentivo à leitura e acesso à linguagem, afirma Mainardes (2008). Ao adentrar no ambiente escolar, esse acesso deve ser mediado pelos professores, que tem papel essencial na contribuição da formação leitora do aluno, possibilitando que as crianças adentrem no mundo da escuta e da leitura de histórias. No processo de alfabetização, ter um contato prévio com os livros é ainda mais importante, uma vez que o aluno já estará familiarizado com as palavras e com a escrita destas em registros impressos.

Nos dias atuais, existe a preocupação de que o aluno deva aprender no ambiente escolar a ser um sujeito responsável, crítico e atuante na sociedade. Esse processo, conforme Cardoso e Faria (2016) deve iniciar-se na educação infantil, onde os primeiros valores da criança começam a se destacar e ela é capaz de interagir socialmente, preocupando-se, mesmo que se forma inconsciente, com o desenvolvimento de sua aprendizagem através dos hábitos e escolhas que faz.

BREVE HISTÓRICO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

É importante sabermos como surgiu a contação de histórias para entender sua importância para nossa sociedade, não só enquanto elemento histórico, mas no que tange ao desenvolvimento intelectual do indivíduo.

Mesquita Neta (2014) afirma que ela está presente na vida das pessoas desde os tempos antigos, quando os primitivos sentiram a necessidade de narrar fatos importantes para a formação do ser humano. No entanto, na antiguidade ainda não havia narrativas impressas e as histórias eram transmitidas de maneira oral. Na atualidade o desenvolvimento da linguagem se dá no aprendizado com os educadores e colegas em sala de aula, através principalmente da contação de histórias. Esse exercício faz com que o aluno tome gosto pela leitura e desenvolva a oralidade, enriquecendo seu léxico.

Em estudo a respeito da importância da contação de história como prática educativa na educação infantil, Mateus *et. al.* (2016) asseveram que a contação de histórias é uma das artes mais antigas da sociedade

A literatura infantil no Brasil apareceu somente após a abolição da escravatura, em meados do século XX. Passa a assumir uma função essencial no desenvolvimento do caráter da criança, uma vez que as histórias revelavam os desfechos que tiveram determinados tipos de personagens, conforme seu comportamento, o que poderá levar a criança a refletir sobre seus próprios atos. Além disso, o hábito de ler tem a função e propiciar que a criança potencialize a linguagem verbal, cognitiva e sócio afetiva, afirma Mainardes (2008).

Historicamente o homem sempre usou a voz como meio de comunicação para narrar suas experiências com caças, plantio ou outros costumes, essa era a maneira de conservar a cultura de seu povo. O entretenimento das populações antigas era reunir a comunidade ao redor de um contador de histórias e se envolver com as histórias que eram contadas. Assim, o contador de histórias era visto como um personagem ancestral que ficava em volta do fogo narrando histórias para seus ouvintes.

Com o passar do tempo e a chegada da modernidade, surgiu a imprensa, onde os jornais e livros tornam-se os “agentes culturais do povo”, assevera Mainardes (2008). Os antigos contadores de histórias começam a ficar arcaicos, mas as histórias tradicionais ganham um novo viés e permanecem em contato da população através da escrita. Pioneiros no registro de histórias, os irmãos Perrault e Grimm começaram a recolher e anotar as histórias contadas pelo povo, possibilitando que pudéssemos ter contato com elas nos dias atuais. Dessa maneira, as histórias instalaram-se nas residências através dos contos de mães e avós.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

O ato de contar histórias antecede o ato de escrever. Através das crenças, dos costumes, dos valores, dos mitos, as histórias passavam os conhecimentos adquiridos de geração para geração, preservando os valores da comunidade através das experiências dos mais velhos, responsáveis por narrar as histórias aos mais novos, afirmam Costa e Ribeiro (2015). Com o passar dos anos essa “passagem de conhecimento” passou a ser documentada por meio de palavras, o que culminou na confecção de livros de histórias. Reis, princesas, super-heróis, fantasmas, dentre vários outros personagens do mundo imaginário, donzelas que deviam se casar com os pretendentes arranjados por seus pais, entre outras figuras da vida real tomam espaço na escrita e se fundem para narrar os acontecimentos reais e as fantasias.

Quanto mais lê para as crianças, mais os professores terão sua sensibilidade aguçada, e poderão compreender melhor os medos, os anseios, as dúvidas de seus alunos. É um elo que se for fortificado no cotidiano não poderá ser mais desfeito, pois acreditar no que está sendo dito requer confiança, e quanto mais confiança houver entre educador e aluno, mais facilmente se dará o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Rodrigues (2005) “a contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real”. Ao selecionar uma história para ser narrada, é possível tomar para si a experiência dos personagens, as cenas e fatos estão no campo da imaginação, mas as emoções e sentimentos ultrapassam a ficção e se consubstancializam na vida real, adentrando em um mundo irreal e transformando as sensações em realidade.

As narrativas de histórias sempre estiveram presentes na vida do homem, não só como entretenimento ou forma de aprendizado, mas também como forma de preservação da cultura, sendo, durante muito tempo, exclusiva fonte de obtenção e disseminação do conhecimento. A arte mais antiga de contar histórias, a narrativa favorece o processo de aprendizagem através do estímulo à imaginação, não só pelo seu caráter lúdico, mas como metodologia que desenvolve a prática docente, proporcionar a aquisição de conhecimentos múltiplos.

A contação de histórias é um ato simples, mas que requer técnica, precisão, criatividade e um planejamento eficaz para que haja sucesso, afirmam Lourenção e Antonelli (2015). O contador de história é o intermediário dessa arte, deve ser perceptivo e criativo, por meio de sua narrativa deve fascinar a todos que o ouvem. Os educadores da educação infantil normalmente possuem significativa tendência para envolver a todos nas histórias que conta.

Contar histórias pode ser visto como um “elemento mágico” que abrange todas as pessoas que estão inseridas nesse instante de fantasia. Contando histórias o educador instaura com o educando uma atmosfera de cumplicidade que nos remonta aos tempos dos antigos contadores, que ao redor de uma fogueira narravam os valores, histórias e costumes da sua nação. Hoje as pessoas não se reúnem mais nesse ambiente, mas na escola; os contadores tornaram-se os professores, mediadores na interação entre livro e aluno. Com a vantagem de que é algo próprio do ser humano, o professor apodera-se do ato de contar histórias e o transforma em um aliado essencial na formação do aluno como leitor (MATEUS, *et. al.* 2016).

A faixa etária de 0 a 6 anos é a fase em que a criança está descobrindo o mundo que a rodeia, tudo que é novo tende a prender sua atenção. A história infantil nessa etapa tem

função essencial na vida da criança ainda em formação, uma vez que a história contada faz com que ela associe à sua realidade o que está sendo narrado, e consequentemente desenvolva melhor a aprendizagem. Como ainda não sabe ler, é importante que os professores tenham costume de trabalhar com essa prática em sala de aula, pois é por meio dela que o aluno tem o contato inicial com o meio literário. Mais que uma distração, ter contato com as histórias é agregar bagagem na construção do conhecimento.

Após ouvir uma história, a criança sentirá vontade de prorrogar seu prazer e sua reação certamente será solicitar outro livro, momento em que o professor alcança “seu auge”, pois será responsável por promover o encontro do aluno com uma das ferramentas mais importantes de ensino. Ato inerente ao ser humano, o professor pode apropriar-se da contação de histórias para transformar seu aluno em um leitor assíduo. Além disso, poderá alcançar outros objetivos, como desenvolver a sensibilidade, a inteligência; socializar; instruir e educar; fazer com que o aluno expanda seu universo imaginário e cultural; trazer novas descobertas; intrigar; provocar o riso ou infinitas outras possibilidades de descobertas e entendimento do mundo (MAINARDES, 2008).

Deixar que a criança tenha contato com as histórias já nas séries iniciais da educação infantil possibilita que ela seja cada vez mais dotada de criatividade, pois pode atravessar o tempo, o espaço e conhecer outros mundos através de sua imaginação. Mais que isso, pode ampliar seu vocabulário e melhorar tanto a linguagem oral quanto a escrita. Quanto maior a frequência com que a criança é exposta às histórias, mais ela buscará conhecer outras, e então interessará cada vez mais pela busca de novos conhecimentos.

Quando se experimenta a leitura, começa-se a entender melhor o mundo, antes de ser um ato de proferir palavras, ler é compreender, é ajudar o indivíduo a identificar-se como agente ativo da sua própria história, auxiliando- a ter consciência de que é um ser político e social, afirma Mainardes (2008). Aqui vemos mais uma vez a responsabilidade do educador, que deve mostrar aos seus alunos a grande importância da leitura para a vida individual, cultural e social. Essencial é o papel da escola neste processo, que deve mostrar aos educandos desde crianças que o livro é para ser lido, e não para servir de “enfeite de estante”.

Trabalhar cotidianamente com a literatura ajudará o aluno a descobrir suas emoções, a ter sensações que podem ser experimentadas apenas através do contato com histórias irreais. Mainardes (2008) afirma que a literatura é o elo que une o mundo real e o da fantasia, as histórias ajudam as crianças a entenderem melhor seus sentimentos e ter experiências inéditas, uma vez que as emoções vivenciadas por meio da ficção preparam-

nas para experimentar essas emoções na realidade, de maneira mais sensata e harmoniosa.

Através do “faz de conta” dá-se às crianças a oportunidade de observarem cenas do cotidiano, tornando-as capazes de ressignificar sua maneira de ser, de agir, auxiliando-as na solução de problemas e na tomada de decisões. Dar a criança a oportunidade de ter, desde a infância, contato com a leitura, ajuda a torná-la mais produtiva, criativa e crítica.

O professor tem um importante papel nesse processo, uma vez que uma história contada “por contar”, não auxiliará a criança a despertar seu potencial crítico. É necessário que ela seja levada a perguntar, duvidar e refletir sobre o significado de cada história, das emoções, das personagens e de que forma ela contribuirá para o seu cotidiano, afirmam Costa e Ribeiro (2015) que ressaltam ainda que contar histórias é um ato multidimensional, uma vez que leva o aluno a desenvolver habilidades em diversas áreas do conhecimento.

Sendo assim, contar histórias é mais que proferir simples palavras, estas devem estar carregadas do sentimento que o autor nela quis imprimir, devem ser lidas em ritmo correto, com ênfase nas expressões que sejam solicitadas, deve equilibrar o que se ouve com o que se sente. É entender a voz do outro, é “mergulhar” no mundo do desconhecido. Fase melhor para que isso aconteça é justamente a educação infantil, onde a criança começa a formar opiniões, a ter esta ou aquela preferência, a questionar sobre as coisas que a rodeia.

Pesquisando sobre a importância de contar história na educação infantil, Costa e Ribeiro (2015) afirmam que a literatura tem uma poderosa relevância na formação e desenvolvimento de qualquer pessoa, em especial a infantil, que tem uma função essencial na sociedade em transformação: a de agir como agente de transformação, seja no contato com o livro ou no diálogo entre o texto e o leitor estimulado pela instituição de ensino. Ressaltam ainda que a literatura infantil é mais abrangente que a adulta, uma vez que encanta qualquer idade.

A literatura é tão importante para a vida escolar dos alunos quanto a dos educadores no que tange à sua formação, principalmente para aqueles que trabalham na educação infantil. É preciso que verdadeiramente o professor também se envolva nas histórias que está narrando, para contá-las e convencer o ouvinte é necessário que seja feito com emoção, pois só assim contagiá-las as crianças, sem desviar do assunto. Contar histórias deve ser feito com prazer, proporcionado às crianças o desenvolvimento da criação e da imaginação, afirmam Silva *et. al.* (2013).

Ter contato com histórias no ambiente escolar não é só algo que despertará no aluno o prazer, a curiosidade, além de incentivar o imaginário, ouvir histórias de personagens cuja vivência há uma lição ou objetivo pode fornecer à criança suporte para resolver conflitos

internos. As histórias são, nas palavras de Dohme apud Costa e Ribeiro (2015) um “Abra-te sésamo”, ou seja, o lugar comum onde fantasia e realidade se juntam. Não só o prazer é propiciado através dessa sobreposição, mas é possível o desenvolvimento afetivo, da oralidade, da escrita, pessoal, cognitivo e social na educação infantil.

Fonte inesgotável de sabedoria, as histórias tem ainda a função de formadora da identidade. É um grande recurso para os professores, importante aliada no resgate dos valores tradicionais e até mesmo da natureza humana. Podem ser definidas como “fonte de conhecimento de vida”, capaz de aumentar a disseminação das informações, ampliando, assim, os recursos da linguagem, asseveram Costa e Ribeiro (2015). Além disso, é através da contação de histórias que o gosto pela leitura é despertado, é escutando que a criança terá vontade de manusear um livro, e descobrirá que ele poderá aguçar seus sonhos, “viver em um mundo encantado”, e é nesse sentido que percebemos quão grande é a importância de se trabalhar as histórias em sala de aula, pois quanto mais descobre, mais a criança terá vontade de descobrir.

Estamos inseridos em uma sociedade onde a tecnologia e a mídia estão cada vez mais disponíveis às crianças, o acesso à informação e ao conhecimento se dá de maneira muito rápida. Sendo assim, os livros estão tornando-se cada vez menos usados por conta própria, as histórias estão sendo deixadas de lado. Cabe ao professor o desafio de aguçar e manter em seus alunos o gosto pela leitura. Cada vez o educador deve reinventar-se mais, ser dinâmico, saber trabalhar de maneira e com as ferramentas corretas para que a leitura “não saia de moda” e torne-se algo arcaico.

Podemos perceber, diante do explanado, que contar histórias é algo essencial no processo de estímulo à leitura e ao desenvolvimento da linguagem, despertando, ainda, o senso crítico das crianças. Não é apenas uma forma de entretenimento ou de diversão, mas de crescimento psicológico. Ao passo que a criança identifica os personagens bons e maus, e entende quais as consequências seus atos podem causar, compreende melhor os valores sociais e começa a elaborar suas crenças pautadas em princípios éticos e morais da sociedade em que está inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos perceber ao longo deste estudo que a arte de contar histórias serve não somente para “entretêr” a criança, esse é apenas um objetivo superficial, contar histórias é dar conhecimento de um mundo imaginativo, de inúmeras possibilidades, para que o aluno

tenha a capacidade de desenvolver suas potencialidades. É dar ao educando a visão de um mundo ainda desconhecido, mas que pode ter sido vivenciado por seus pais, avós ou ascendentes mais distantes, ou seja, contar histórias é uma importante ferramenta para a formação humana. É repassada de geração para geração, sofrendo mudanças na forma de transmissão ao longo dos tempos.

Saber despertar emoções é a tarefa principal da contação de histórias. Contá-las é uma arte, quem as detém deve criar uma fonte de prazer, de alegria e encantamento. Contar histórias tem o papel de entreter e divertir, é o começo do caminho da aprendizagem para a compreensão do mundo. Desse modo, percebe-se como é importante despertar no aluno a aspiração pela leitura, pois é através dela que a criança entende e transforma o mundo, “um alimento raro” que auxilia no crescimento do intelecto de quem está em seu contato.

Em sua própria residência a criança deve ser exposta aos livros, à contação de histórias. Quando adentrar a creche, esse processo deve ser continuado e trabalhado de maneira mais sistemática, agora com histórias pré-selecionadas conforme a faixa etária das crianças, pois potencializa o uso da linguagem, aguça a imaginação, prende a atenção e aviva o gosto pela leitura. Além disso, contar histórias instiga positiva e gradativamente o desenvolvimento da oralidade da criança, fazendo com que ela interaja melhor com as pessoas com quem convive.

Como um local de aquisição e aperfeiçoamento de conhecimentos, a escola deve dar total apoio e atenção à contação de histórias, uma vez que ela auxilia no processo de ensino-aprendizagem em diversas perspectivas: psicológica, física, cognitiva e social, propiciando um maior desempenho de percepção e sensibilidade ao aluno. Contar histórias não é só um ato, é dar a oportunidade de aumentar os conhecimentos, de saber refletir e entender que cada ato tem uma consequência, é proporcionar que se conheça a cultura dos povos antigos, enfim, contar história faz parte não só do cotidiano, mas da vida de quem todos os seres humanos.

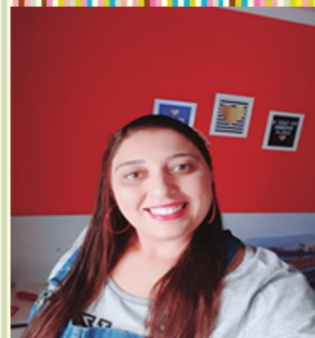
A arte de contar histórias aguça a construção de ideias, a curiosidade e o imaginário, espalhando conhecimentos e ajudando a criança a vivenciar situações que a propiciam a sentir alegrias, medos, tristezas, dentre outros sentimentos, e as personagens das histórias servem, em muitos casos, como exemplo para as crianças, auxiliando-as na resolução de conflitos e desenvolvendo novas expectativas, portanto, é essencial que faça parte do cotidiano tanto de alunos quanto de professores no ensino-aprendizagem nas séries de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Frannf. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil** – Volume 1. Brasília, DF: MEC, 2006, 64 p., v. 1 Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>.
- CARDOSO, Ana Lúcia Sanches; FARIA; Moacir Alves de. **A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil**. São Roque - SP: Faculdade Curitibana, 2016.
- COSTA, Patrícia Evellyn; RIBEIRO, Janete Santa Maria. **A importância de contar história na educação infantil**. Paraná – PR: Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia, 2015.
- FELDMAN, Marina. **A arte e a criança: fundamentos estéticos para a educação infantil**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013.
- LOURENÇÃO, Daiane Aparecida; ANTONELLI, Maria Alda. **Contação de história na Educação Infantil**. Guarantã do Norte – MT: Faculdades de Ciências Sociais de Guarantã do Norte, 2015.
- MAINARDES, Rita de Cássia Milléo. **A arte de contar histórias: uma estratégia para a formação de leitores**. Paraná - PR: Programa de Desenvolvimento Educacional, 2008.
- MATEUS, Ana do Nascimento Biluca, *et. al.* **A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil**. Belo Horizonte – MG: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2016.
- MESQUITA NETA, Francisca Aurélia Rodrigues de. **A contação de história no desenvolvimento da linguagem oral**. Fortaleza – CE: Universidade Federal do Ceará, v. 1, n. 6, p. 87-95, 2014.



O DESENVOLVIMENTO INFANTIL DO 0 AOS 3 ANOS



WANESSA ANDRADE DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro - (2009); Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE (2011).

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar as contribuições da Psicologia do Desenvolvimento para a Educação Infantil. Por meio dos estudos de Vygotsky, König e Mukhina procuramos analisar os principais aspectos do desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos que contribuíssem para a sugestão de atividades significativas para esta faixa-etária. Além desses autores foi feita uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em que foi possível encontrar diversas contribuições relacionadas às etapas do desenvolvimento da criança. Observamos o quanto a Psicologia do Desenvolvimento tem a contribuir com a educação, em especial na formação dos professores que trabalham com crianças na faixa etária dos zero aos 3 anos, e de que maneira os professores podem utilizar desse conhecimento na elaboração de suas aulas para que estas sejam mais ricas e significativas.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil; Família; Professores; Movimentos; Linguagem.

INTRODUÇÃO

O bebê se desenvolve intensamente de 0 aos 12 meses. Ao nascer, já é capaz de reconhecer a voz das pessoas que o cerca, e já pode se recordar de sons que ouvia na vida intrauterina, como a voz materna, por exemplo. Sua visão é desenvolvida ao longo dos meses, se tornando nítida apenas por volta do oitavo mês de vida. Os movimentos, inicialmente desordenados, aos poucos se tornam mais elaborados, finos, demonstrando interesse e intenção. O desenvolvimento do tônus postural possibilita o sustento da cabeça

aos três meses, permitindo que a criança sente com apoio aos 6 meses, sem apoio aos 9 meses e possa manter-se em pé quando apoiada aos 11 meses.

Em média, o bebê começa a andar com 1 ano e 3 meses, esse progresso permite que a criança consiga subir em móveis até 1 ano e 6 meses e correr e descer escadas até completar 2 anos. Também, entre esses 12 meses, normalmente ocorre o desmame. A criança mostra-se mais sociável e pode realizar pequenas atividades com ajuda, como se vestir, escovar os dentes, fazer um desenho. Quanto à fala, a criança entre um e dois anos está adquirindo vocabulário, e consegue arriscar alguns sons mais parecidos com palavras logo com 12 meses evoluindo, até aos 24 meses falar poucas palavras pontuais, e formar pequenas frases.

A criança entre 2 e 3 anos mostra um melhor controle do seu corpo, o que permite o desfralde, que ela se alimente sozinha e tenha predileção pelo lado esquerdo ou direito do corpo. Nesse período, as crianças apresentam um maior domínio e entendimento da fala, assim, aos 3 anos, é comum que as crianças consigam cantar, contar histórias e manter pequenos diálogos. O tempo de concentração aumenta, assim as crianças conseguem aprender alguns conceitos, imaginar histórias e brincar com amiguinhos de forma lúdica e espontânea.

A primeira infância é a base para a vida adulta, é nessa fase que as crianças constroem e lapidam os suportes de confiança e pertencimento, vitais para os anos futuro, portanto os laços de afeto e carinho são tão importantes.

O QUE É IMPORTANTE NA FASE DE 0 A 3 ANOS?

A primeira infância, em especial os três primeiros anos de vida (chamados de primeiríssima infância), é o período em que a arquitetura do cérebro começa a se formar. As experiências vividas pela criança nesse período tem um impacto importante e pontual no seu desenvolvimento, podendo formar uma base cerebral forte ou frágil dependendo de vários aspectos, principalmente os estímulos externos para a aprendizagem, o comportamento e a saúde.

Os fatores genéticos contribuem no caminho do desenvolvimento, mas as experiências (principalmente as experiências do 0 aos 3 anos de vida) podem moldar a expressão dos genes. As nossas experiências podem modificar alguns traços comportamentais herdados geneticamente e, vale ressaltar que, desde o momento em que estamos na barriga da nossa mãe, já estamos passando por experiências. Neste período

intrauterino, tudo o que a nossa mãe consome, sente ou vive, chega até nos, e pode vir a promover modificações no nosso processo de desenvolvimento cerebral.

Até mesmo no momento do nascimento, a facilidade ou a dificuldade com que nascemos ou começamos a respirar, podem afetar significativamente o processo de desenvolvimento do nosso cérebro.

Apesar da arquitetura do cérebro de cada um de nos continuar sofrendo modificações durante toda a vida, em função das nossas vivências, é na primeiríssima infância que acontecem as experiências mais marcantes que podem ou não dificultar o desenvolvimento do cérebro. Na medida em que ficamos mais velhos e mais difíceis modificar a arquitetura do cérebro. Portanto, o que acontece na infância deixa, efetivamente, marcas para toda a vida.

Assim sendo, vivenciar experiências positivas na primeira infância influencia na formação de uma estrutura e de uma arquitetura cerebral mais apta para nos fazer superar dificuldades. Essas experiências positivas e a consequente melhor estruturação cerebral, preparam a criança para ter maior sucesso na alfabetização, para desenvolver habilidades ao longo da vida, para ser mais saudável e mais madura emocionalmente. Por tudo isso a necessidade de nós como educadores, termos um olhar mais cuidadoso e especial sobre esta fase da vida.

O DESENVOLVIMENTO CEREBRAL

O funcionamento do cérebro ainda é algo desconhecido da maior parte dos brasileiros. Para eles, o órgão não é considerado um fator importante para a primeira infância e seu desenvolvimento é visto apenas como crescimento físico. A população, de forma geral, acredita que as estruturas cerebrais já estão prontas no momento do nascimento e que não há qualquer mudança no decorrer do crescimento das crianças. O senso comum diz ainda ser muito importante evitar que as crianças batam a cabeça a fim de não prejudicar o cérebro, mas a massa cinzenta requer vários outros cuidados além deste nos primeiros anos de vida.

Os primeiros anos da vida de uma criança são fundamentais para seu desenvolvimento. Diversos estudos demonstram que a evolução do cérebro acontece a uma velocidade incrível nesse período, sobretudo com estímulos e interações com os pais, cuidadores, demais membros da família e outras crianças. Pouco a pouco, o cérebro se desenvolve por meio da nutrição e de cuidados adequados, mas também pela continuidade dessa interação: criança com outras pessoas e com o ambiente.

Este é o período em que o cérebro mais precisa de estímulos, uma vez que 90% das conexões cerebrais são estabelecidas até os 6 anos. Em outras palavras, as interações sociais contribuem para impulsionar a atividade cerebral. Se a criança for negligenciada, muitas ligações entre os neurônios deixam de acontecer, o que pode afetar o seu potencial de aprender e se desenvolver.

O desenvolvimento de uma pessoa é contínuo e incorpora diversos processos biológicos e socioemocionais que se moldam a partir das experiências vivenciadas especialmente na primeira infância. Ou seja, mesmo após o nascimento, o cérebro continua sendo “construído” e a qualidade de sua “construção” depende das experiências vividas. Quanto melhor for a “construção” do cérebro nesta fase, melhor será a preparação das crianças para o futuro.

Para que o processo de desenvolvimento do bebê e da criança ocorra, são fundamentais estímulo adequado, vínculo e afeto. O cérebro, auxiliado pelos órgãos que compõem os sentidos (visão, olfato, audição, paladar e tato), se apropria da informação por meio de um estímulo adequado, vindo do ambiente e, na maioria das vezes, realizado pelos pais/adultos de referência da criança e cuidadores.

Experiências positivas na primeira infância contribuem para o desenvolvimento saudável do cérebro, permitindo que a arquitetura cerebral seja sólida e tenha uma estrutura mais apta a superar dificuldades.

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A linguagem das crianças intriga linguistas e estudiosos do assunto. Sendo assim crianças do século XII, por exemplo, apesar de crianças como as de hoje não brincavam com os mesmos brinquedos, nem sentiam, nem pensavam, nem se vestiam como as crianças de hoje. E, certamente as crianças deste século terão características muito diferentes das de hoje.

Segundo Maingueneau “a aquisição da linguagem tenta explicar entre outras coisas o fato de as crianças, por volta dos 3 anos, serem capazes de fazer o uso produtivo de suas línguas”. Nesse sentido, o autor expõe alguns pontos importantes de aquisição da linguagem pela criança.

Desde pequenos já existe a comunicação, mas esta não é feita por meio oral. A linguagem é um sistema de símbolos culturais internalizados, e é utilizada com o fim último de comunicação social. Assim como no caso da inteligência e do pensamento, o seu

desenvolvimento passa também por períodos até que a criança chegue à utilização de frases e múltiplas palavras.

Ao nascer, a criança não entende o que lhe é dito. Somente aos poucos começa a atribuir um sentido ao que escuta. Do mesmo modo acontece com a produção da linguagem falada. O entendimento e a produção da linguagem falada evoluem.

Existem diferentes tipos de linguagem: a corporal, a falada, a escrita e a gráfica. Para se comunicar a criança utiliza tanto a linguagem corporal (mímica, gestos, etc.) como a linguagem falada. Lógico que ela ainda não fala, mas já produz linguagem.

O desenvolvimento da linguagem se divide em dois estádios: pré – linguístico, quando o bebê usa de modo comunicativo os sons, sem palavras ou gramática; e o linguístico, quando usa palavras.

No estágio pré – linguístico a criança, de princípio, usa o choro para se comunicar, podendo ser rica em expressão emocional. Logo ao nascer este choro ainda é indiferenciado, porque nem a mãe sabe o que ele significa, mas aos poucos começa a ficar cheio de significados e é possível, pelo menos para a mãe, saber se o bebê está chorando de fome, de cólica, por estar se sentindo desconfortável, por querer colo etc. É importante ressaltar que é a relação do bebê com sua mãe, ou com a pessoa que cuida dele, que lhe dá elementos para compreender seu choro.

Além do choro, a criança começa a produzir o arrulho, que é a emissão de um som gutural, que sai da garganta, que se assemelha ao arrulho dos pombos. O balbucio ocorre de repente, por volta dos 6-10 meses, e caracteriza – se pela produção e repetição de sons de consoantes e vogais como “má – má – má – má”, que muitas vezes é confundido com a primeira palavra do bebê.

No desenvolvimento da linguagem, os bebês começam imitando casualmente os sons que ouvem, através da ecolalia. Por exemplo: os bebês repetem repetidas vezes os sons como o “da – da – da”, ou “má – má – má – má”. Por isso as crianças que têm problema de audição, não evoluem para além do balbucio, já que não são capazes de escutar.

Por volta dos 10 meses, os bebês imitam deliberadamente os sons que ouvem, deixando clara a importância da estimulação externa para o desenvolvimento da linguagem. Ao final do primeiro ano, o bebê já tem certa noção de comunicação, uma ideia de referência e um conjunto de sinais para se comunicar com aqueles que cuidam dele.

O estágio linguístico está pronto para se estabelecer. Sendo assim, contando com a maturação do aparelho fonador da criança e da sua aprendizagem anterior, ela começa a dizer suas primeiras palavras.

A fala linguística se inicia geralmente no final do segundo ano, quando a criança pronuncia a mesma combinação de sons para se referir a uma pessoa, um objeto, um animal ou um acontecimento. Por exemplo, se a criança disser *apo* quando vir à água na mamadeira, no copo, na torneira, no banheiro etc., pode afirmar que ela já está falando por meio de palavras. Espera – se que aos 18 meses a criança já tenha um vocabulário de aproximadamente 50 palavras, no entanto ainda apresenta características da fala pré – linguística e não revela frustração se não for compreendida.

Na fase inicial da fala linguística a criança costuma dizer uma única palavra, atribuindo a ela, no entanto o valor de frase. Por exemplo, diz *ua*, apontando para porta de casa, expressando um pensamento completo; *eu quero ir pra rua*. Essas palavras com valor de frases são chamadas holófrases.

A partir daí acontece uma “explosão de nomes”, e o vocabulário cresce muito. Aos 2 anos espera – se que as crianças sejam capazes de utilizar um vocabulário de mais de cem palavras.

Entre os 2 e 3 anos as crianças começam a adquirir os primeiros fundamentos de sintaxe, começando assim a se preocupar com as regras gramaticais. Usam, para tanto, o que chamamos de *super – regularização*, que é uma aplicação das regras gramaticais a todos os casos, sem considerar as exceções. É por isso que a criança quer comprar “*pães*”, traz – los nas “*mães*”. Aos 6 anos a criança fala utilizando frases longas, tentando utilizar corretamente as normas gramaticais.

Chomsky defende a ideia de que a estrutura da linguagem é, em grande parte, especificada biologicamente (nativista). Skinner afirma que a linguagem é aprendida inteiramente por meio de experiência (empirista). Piaget consegue chegar mais perto de uma compreensão do desenvolvimento da linguagem que atenda melhor a realidade observada. Segundo ele tanto o biológico quanto às interações com o mundo social são importantes para o desenvolvimento da linguagem (interacionista).

Dentro da ótica interacionista, da qual Piaget é adepto, o aparecimento da linguagem seria decorrência de algumas das aquisições do período sensório – motor, já que ela adquiriu a capacidade de simbolizar ao final daquele estágio de desenvolvimento da inteligência. Soma – se a isso a capacidade imitativa da criança. As primeiras palavras são intimamente relacionadas com os desejos em ações da criança.

O egocentrismo da criança pré – operatório também se faz presente na linguagem que ela exibi. Desse modo, ela usa frequentemente a fala egocêntrica, ou privada, na qual fala sem nenhuma intenção muito clara de realmente se comunicar com o outro, centrada em sua própria atividade. É como se a criança falasse em voz alta para si mesma. Contudo

ela também usa a linguagem socializada, que tem como objetivo se fazer entendida pelo interlocutor.

Já de acordo com Vygotsky “não basta apenas que a criança esteja ‘exposta’ à interação social, ela deve estar ‘pronta’, no que se refere à maturação, desenvolver o (s) estágio (s) para compreender o que a sociedade tem para lhe transmitir”.

O DESENVOLVIMENTO MOTOR

O desenvolvimento motor é o processo de mudança no comportamento, relacionado com a idade, tanto na postura quanto no movimento da criança. É um processo de alterações complexas e interligadas das quais participam todos os aspectos de crescimento e maturação dos aparelhos e sistemas do organismo. É importante realizar um acompanhamento do desenvolvimento motor da criança, principalmente nos primeiros anos de vida, de forma que seja possível realizar o diagnóstico de doenças motoras em estágios iniciais, o que pode facilitar o tratamento e torná-lo muito mais rápido. Um bom desenvolvimento motor repercute na vida futura da criança, nos aspectos sociais, intelectuais e culturais.

O desenvolvimento motor dos pequenos pode variar de criança para criança, mas existe um tempo máximo. Quando os pais notam algum tipo de estagnação, é aconselhável conversar com o pediatra, pois são sinais que precisam ser investigados.

O desenvolvimento infantil se inicia ainda na vida uterina, com o crescimento físico, a maturação neurológica a construção de habilidades relacionadas ao comportamento e as esferas cognitiva, afetiva e social. A primeira infância, que abrange a idade entre zero a cinco anos, é a fase onde a criança se encontra mais receptiva aos estímulos vindos do ambiente e o desenvolvimento das habilidades motoras ocorre muito rapidamente. Neste período, principalmente no primeiro ano de vida, o primeiro marcos motores aparece com o controle de cabeça, o rolar, o arrastar e mais tarde o sentar, o engatinhar e a marcha no final do primeiro ano.

Assim, entendemos que, os primeiros mil dias de vida (período que soma os 270 dias da gestação aos 730 dias até que o bebê complete dois anos de idade) são os mais importantes para o desenvolvimento físico e mental da criança e servirá de base para toda a evolução futura da criança.

A primeira etapa motora que o bebê deve alcançar é o controle de cabeça até três meses de vida. O rolar deve aparecer até os cinco meses e o sentar sozinho por volta dos

seis meses. Aos oito meses, a criança deve assumir a postura sentada sozinha e aos nove meses deve engatinhar e se puxar para a postura de pé. Em torno de 12 meses a criança começa a andar livremente. É importante lembrar que essas etapas não devem ser seguidas como regra, pois é normal haver uma variação na idade de aparecimentos de cada marco motor.

Desde o nascimento os pais e educadores podem contribuir para estimular o desenvolvimento motor da criança oferecendo um ambiente rico de estímulos motores e sensoriais, como: colocar a criança livre num tatame no chão para que ela possa se movimentar e até rolar; colocar a criança de barriga para baixo quando ela estiver acordada e sob supervisão; brincar com brinquedos próprios para a idade, como chocalhos e bichinhos de borracha; cantar músicas infantis e ler histórias, proporcionando uma boa relação pais- bebê e ou educadores/bebês.

Cada fase do desenvolvimento motor é importante e deve ser respeitada. Os pais e educadores não devem tentar antecipar nenhuma fase, pois a criança pode não estar preparada fisicamente para realizá-la. O uso do andador pode impedir a criança de se movimentar no chão, de explorar o ambiente e experimentar novas posturas e movimentos. No andador, a postura que a criança permanece de pé favorece uma postura inadequada das pernas e pés durante a marcha que só irá prejudicá-la no futuro. Além disso, o andador pode ser perigoso pelo risco de quedas.

É importante que os pais e educadores fiquem atentos ao desenvolvimento motor da criança e observem se eles estão demorando muito tempo para atingir os marcos motores nas idades esperadas. Além disso, outros sinais também são importantes de serem observados, como: se a criança é muito “molinha” e não consegue se movimentar, nem segurar a cabeça; ou se tem os braços e pernas muito “durinhos” que também atrapalha os movimentos e as tarefas de higiene, tais como, a troca de fralda; não conseguir pegar brinquedos após o sexto mês de vida e não se relacionar com as pessoas ou com o ambiente. Nestes casos, os pais e educadores devem conversar com seu pediatra ou outro profissional de saúde que acompanhe a criança para os devidos esclarecimentos e, se necessário, o encaminhamento para uma avaliação fisioterapêutica mais detalhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicologia do Desenvolvimento é uma disciplina básica dentro da Pedagogia, pois permite conhecer e trabalhar tanto com as crianças como com os adolescentes e adultos.

Auxilia o educador, mostrando quais habilidades, capacidades e limitações de cada faixa etária nos vários aspectos da personalidade (motores, emocionais, intelectuais, etc.) ajudando-o a estabelecer programas escolares e metodologias de ensino adequadas, bem como programas esportivos e recreativos. A teoria de Vygotsky trouxe para a Psicologia e para a educação de forma geral, uma nova forma de observar o desenvolvimento humano. Suas teses valorizam o papel da escola e do professor, pois oferecem elementos imprescindíveis para a compreensão da integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Tornando claro que as conquistas individuais resultam de um processo compartilhado e o individual depende do social. Os três primeiros anos da infância são essenciais para todo o desenvolvimento futuro da criança. É nesse período que ela faz três grandes conquistas: o andar ereto, o aprendizado da língua materna e as primeiras manifestações do intelecto, ao desenvolver o pensar. Os estudos dos autores Karl König e Valéria Mukhina se complementam e apresentam vários aspectos importantes para que a criança alcance cada uma das três conquistas características da primeira infância. Por intermédio de tudo isso e das contribuições da Base Nacional Comum curricular foi possível encontrar diversas contribuições próprias para cada etapa do desenvolvimento da criança, de acordo com cada campo de experiência e com os eixos estruturantes da educação infantil. Entende-se que não é o volume de atividades ou conhecimentos que importa, mas sim a qualidade deles e o quanto a criança tem assimilado aquilo que tem sido proposto. O professor deve respeitar as singularidades de cada aluno e entender as diferentes relações que ele estabelece com o conhecimento. Uma reflexão constante sobre a prática, a formação continuada, a intencionalidade ao educar são fatores essenciais para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Alice Beatriz Barretto Izique. Wallon e Vygotsky: **Psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- BEE, Helen. **A Criança em Desenvolvimento**. 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BETZEN, Warren R. **Guia Para Observação e Registro do Comportamento Infantil**. 6 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

BOYDE, Denise; BEE, Helen. **A Criança em Crescimento**. 1.ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRASIL. **Diretrizes de Estimulação Precoce**: Crianças de zero a três anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente da microcefalia. Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta final. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: . Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Disponível em: Acesso em: 21 fev. 2020.

DEL RÉ, Alessandra. **Aquisição da Linguagem**. São Paulo, 2006. pp. 13 – 44.

FARIAS, Maria Cílvia Queiroz. **Linguagem na Educação Infantil**. Fortaleza, SEDUC, 2003 pp. 12 – 18.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. **Formação de educadores infantis Desenvolvimento Infantil**: a criança de 0 a 6 anos. IMEPH pp. 19 – 21.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: **Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil**. 10 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

OFICINA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DA ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. Primeira Infância: **Um Olhar da Neuroeducação**. Washington, 2010.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **Manual Para Vigilância do Desenvolvimento Infantil no Contexto da AIDPI**. Washington, 2005.

PACHECO, A.L.P.B.; DUPRET, L. Creche: Desenvolvimento ou Sobrevivência. Psicologia USP, 7/11 v.15, n.3, p. 103-116, 2004.

SAMPAIO, Fátima Silva. Linguagem na Educação Infantil. Fortaleza, SEDUC, 2003 pp. 12 – 18.

SANTOS, D.C.C. Desenvolvimento Neuromotor durante o primeiro ano de vida: uma comparação entre um grupo de lactentes brasileiros e americanos. Campinas. 2001. Tese de Doutorado - Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

VIEIRA et al. Uso do cartão da criança em Feira de Santana, Bahia. Revista Brasileira de Saúde Materna Infantil, v.5, n.2, p.177-184, 2005.



REVISTA **TERRITÓRIOS**

Editora EducarRede
Lauzane Paulista | SP
Rua João Burjakian, 203
CEP 02442-150 São Paulo / SP

Fale Conosco

POLO LAUZANE
Fone: 11 2231-3648
WhatsApp: 11 99588-8849