

V.2 - N.11 - NOVEMBRO 2020

REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA

TERRITÓRIOS

ISSN 2596-3309

ISSN 2596-3295



INSTITUTO EDUCAR
Evolução Funcional

R454

Revista territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias – Vol. 2, n. 11 (nov. 2020)- . – São Paulo : Educar Rede, 2020.

589 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. Matemática (Educação). 5. Educação infantil. 6. Jogos e brincadeiras. 7. Leitura e escrita. 8. Arte (Educação). 9. Educação Inclusiva. 10. Transtorno de personalidade Borderline. 11. Contos de fadas. 12. Jogos educativos. 13. Arte de contar histórias. 14. Educação ambiental. 15. Síndrome de Down. 16. Cultura Afro-brasileira (Ensino). I. Farias, Adriana Alves.

CDD: 370

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

EDITORIAL

É com imensa responsabilidade e alegria que apresentamos mais uma edição da Revista Territórios. Estamos a uma edição para finalizar o ano de 2020. Este ano tem apresentado muitos desafios para a sociedade mundial e sobretudo um ano que deu nos nervos. Todas as vezes que somos testemunhas de mortes tão brutais como a que ocorreu com George Floyd em 25 de março deste ano nos EUA, um homem negro desarmado, algemado e com o pescoço pressionado no chão por mais de oito minutos, nos gera revoltas e protestos. Mais protestos e revoltas presenciamos no dia 19/11/2020 em Porto Alegre, às vésperas do dia 20 de novembro, feriado em homenagem a Consciência Negra, assistimos viralizar nas redes sociais o assassinato brutal de um homem negro com 40 anos. Seu nome, João Alberto Silveira Freitas, espancado até a morte por um policial fazendo "bicos" e um vigilante dentro de uma famosa loja de rede em Porto Alegre/RS. Então questionamos: Será que vidas importam? Vidas Negras importam! Está é uma bandeira que todos nós brasileiros devemos defender. Há que se lutar incansavelmente por uma sociedade justa, sem discriminações e preconceitos. Temos que ser antirracistas.

Pelo simbolismo da data, 20 de Novembro, nos dedicaremos a defender um dos princípios fundamentais de um Estado Democrático de Direito: a igualdade. O artigo 3º da Constituição Federal reforça este princípio com um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (inciso IV).

No Brasil sabemos que a pobreza tem cor e que a grande maioria da nossa população afrodescendente tem sofrido de forma desvantajosa em relação aos brancos conforme indicadores sociais. Há uma disparidade econômico-social entre a população, negros em desvantagem aos brancos por uma opressão racial causada por séculos de escravidão. Sabemos com clareza que as políticas públicas para melhorias dessas condições estão relacionadas ao fim de um racismo estrutural e por políticas afirmativas que procurem minimizar essa disparidade. A política de cotas vem como principal guia para esse equilíbrio. Por fim, vivenciamos essa triste realidade de violência e desigualdade em que nós professores devemos atuar de forma responsável para que os nossos alunos possam galgar um futuro justo, igual e sem racismo.

Portanto, nós da Revista Territórios afirmamos: VIDAS NEGRAS IMPORTAM!

Alessandra Gonçalves, professora de História das redes públicas de ensino em São Paulo/Capital.

CONSELHO EDITORIAL

Adriana de Souza

Alessandra Gonçalves

Alexandre Bernardo da Silva

Alice Barbosa Gomes de Andrade

Ana Paula Ferreira Aureliano Lopes

Andrea Ramos Moreira

Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Debora Banhos

Deyse Valverde de Andrade Kimura

Erika de Holanda Limeira

Juliana Mota Fardini Gutierrez

Juliana Petrasso

Marina Oliveira Reis

Priscila de Toledo Almeida

EDITORA-CHEFE

Adriana Alves Farias

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Ana Paula Ferreira Aureliano Lopes

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Ana Luiza Ferreira Aureliano Lopes

PROJETO GRÁFICO

Ana Luiza Ferreira Aureliano Lopes

Gabriel Farias Lima

COPYRIGHT

Revista Territórios. Educar Rede.

Volume 2, Número 11 (Novembro, 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

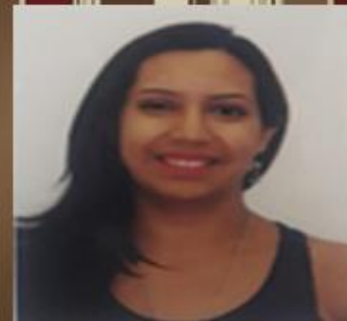
Revista sem fins lucrativos. Publicação Mensal e multidisciplinar vinculada ao Educar Rede. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde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

SUMÁRIO

06	O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RESPEITO AOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ESTUDANTES ALINE REGINA DA ROCHA	152	A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL ELIS REGINA GOMES FLORÊNCIO DA SILVA
15	A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS LEITORA E ESCRITORA NOS ANOS INICIAIS ANA PAULA DE FREITAS CAMACHO	165	DESAFIOS E DIFICULDADES DO ALUNO COM BAIXA VISÃO NO ENSINO SUPERIOR ELISETE VICENTE DA SILVA OLIVEIRA
27	A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL ANA PAULA DE SOUZA SILVA	176	DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS POR MEIO DO ENSINO SUPERIOR FERNANDA RAMOS SILVA
44	A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANA ROSA DE OLIVEIRA CONCEIÇÃO MACEDO	183	O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO USO DE JOGOS E BRINCADEIRAS NA SALA DE AULA GERALDINA SANTANA ALVES TEIXEIRA
55	A ESCUTA DE BEBÊS E CRIANÇAS ANDRESSA NOGUEIRA SANCHES	193	CULTURA AFRICANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL GISELE CERQUEIRA SILVA JUVENTINO
63	O IMPACTO DOS DIFERENTES BRINQUEDOS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA CAMILA PEREIRA SANTANA	203	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS DO COMPORTAMENTO AGRESSIVO DE ALBERT BANDURA HELIANE MARIA FREIRE
71	A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM SALA DE AULA CAMILLA BORGES DE SOUZA PEREIRA	213	SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO JANAINA EBURNIO RIBEIRO
82	UMA ABORDAGEM AO TEA-AUTISMO DÉBORA REBOUÇAS DE SALES CARNEIRO	221	CURRÍCULO E CONHECIMENTO: A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO CIDADÃ DOS ESTUDANTES JULIANA COUTO SANTOS
98	INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INTEGRAL DEBORAH BARROSO SODRÉ	230	INCENTIVO À LEITURA: TRABALHANDO COM O PROJETO AEL – ACADEMIA ESTUDANTIL DE LETRAS KARLA NUNES KALBAITAZ DE OLIVEIRA
105	INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E SOCIAL DENISE VASQUES DENAME	243	A PSICOMOTRICIDADE COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA KÁTIA CERQUEIRA PIRES
119	OS MUSEUS E AS AÇÕES EDUCATIVAS ELAINE DA SILVA ANTONIASSI	258	O TRANSTORNO DE PERSONALIDADE BORDERLINE NA EDUCAÇÃO INFANTIL LAÍS MANTOVANI RAMOS BANHOS
129	DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NOS TEMPOS ATUAIS ELIANA MARIA PERGOLA DA SILVA	274	A UTILIZAÇÃO DE JOGOS NAS AULAS DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL LILIA VICENTE DA SILVA
139	FAMÍLIA E A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA: A RELAÇÃO DA FAMÍLIA E SUA ACEITAÇÃO DIANTE DE UM FILHO COM NECESSIDADES ESPECIAIS ELIANE FLORES ESCUDERO NUNES	292	O PROFESSOR DO SÉCULO XXI E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA VIDA DOS ALUNOS LILIANE CAROLINE DA SILVA
		306	A REORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA LUCIANO LIMA DOS SANTOS

315	O ESTÍMULO COMO PRECURSOR NO DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA PORTADORA DE SÍNDROME DE DOWN MAILZA DOS SANTOS CARVALHO	455	ÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ROSENILDA SANTANA COELHO
322	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUA IMPORTÂNCIA PEDAGÓGICA MARCIA CECILIA HONORIO	464	TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO SELMA MARTINS SASSO
332	CASTELHANISMOS NA LÍNGUA PORTUGUESA À BASE DA HISTÓRIA BRASILEIRA MARIA CAROLINA FERREIRA DOS ANJOS	475	FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES SILVIO MIRANDA
341	A ARTE COMO CANAL DE EXPRESSÃO NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO E, PARTICULARMENTE, EM TEMPOS DE PANDEMIA MARIA ELOISA SALOMÃO	484	A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL SIMONE SANTOS BASTOS
348	A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA MARIA JOSÉ DA SILVA	493	GESTÃO DEMOCRÁTICA: INSERÇÃO DOS GESTORES NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SONIA SILVA CARMO LUIZ
357	OS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA NADIA ALONSO PEREZ	502	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO BRINCAR E AS ARTES VISUAIS NA APRENDIZAGEM TANIA ALVES CASTELO BRANCO
370	ADAPTAÇÃO ESCOLAR NATHALIA FERNANDES SANTOS	509	CONTRIBUIÇÕES DA FUNÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NO PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR TÂNIA DE CÁSSIA PERES
380	A ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NILCE TELINI DE MELO	521	MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL THAIS DA CRUZ HEER
392	PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NILZA TAVARES BRITO	531	A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL THAÍS DIAS FERRAZ
401	A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO PRIMEIRO CICLO DO FUNDAMENTAL NÍVEA MACHADO MENDES	542	O RACISMO NO BRASIL THAIS RAQUEL CAMARGO DE LIMA
412	A IMPORTÂNCIA DA EAD NA EDUCAÇÃO PATRÍCIA MARIA DE OLIVEIRA	551	OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NO COTIDIANO ESCOLAR E SUAS RELEVÂNCIAS VANESSA DE FÁTIMA VALÉRIO
420	RELEITURA DE OBRA DE ARTE ATRAVÉS DE COLAGENS PAULA GABRIELA SIMÕES	563	O CORPO E O MOVIMENTO NO TRABALHO PEDAGÓGICO VERONICA GONÇALVES RUTKA
431	A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL PEDRITA ARANTES GARCIA NEGRI	570	A CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS: A PARTIR DA LEI 10.639/2003, O ENSINO DA HISTÓRIA AFRO E AFROBRASILEIRA VILMA APARECIDA MOREIRA
442	ARTE NA EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO CURRICULAR A LUZ DAS POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO ROSANA MARIA MOURA DA SILVA EDASHIGE	578	ARTE E EDUCAÇÃO NO ENSINO INFANTIL WESLEY ALEGRETTI

O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RESPEITO AOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ESTUDANTES



ALINE REGINA DA ROCHA

Licenciatura Plena e Bacharel em Matemática pela Universidade Ibirapuera (2005); Especialista em Formação de Docentes para o Ensino Superior pela Universidade Nove de Julho (2010); Professor de Ensino Fundamental II – Matemática – no CEU EMEF Vila Rubi, Professor de Educação Básica – Matemática – na EE Roberto Mange.

RESUMO

O presente artigo aborda sobre o ensino dos conceitos matemáticos e o processo de aquisição de aprendizagens e construção do conhecimento pelos estudantes da EJA. Inicialmente, traz uma breve contextualização sobre os estudantes da EJA e suas características, apontando para a importância desta etapa educacional para permitir a inclusão social dos sujeitos que não puderam estudar na idade convencional. Em sequência, aborda sobre a forma se conceber o ensino na EJA, trazendo para dentro da sala de aula os conhecimentos prévios dos estudantes, interrelacioná-lo aos conteúdos e a sua importância social e a relação dialógica necessária para expandir os conhecimentos dos estudantes. Em continuidade traz um olhar mais voltado ao ensino da matemática, mostrando as ações que deve ser realizada pelos professores de EJA para possibilitar a construção do conhecimento dos estudantes. Conclui evidenciando como os conhecimentos que os estudantes possuem e que foram adquiridos no seu cotidiano social são de suma importância para estruturar práticas pedagógicas condizentes com suas realidades e necessidades, qualificando o ensino ofertado. Por objetivo, o artigo buscar aprimorar visões sobre a concepção do ensino da matemática e os estudantes da EJA com vistas a uma educação emancipadora, libertadora e formadora. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Matemática; Professor.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos surgiu da necessidade de viabilizar uma educação para todos aqueles que por motivos diversos e particulares não puderam frequentar a

escola na idade convencional. Esta educação acolhe diversos sujeitos que se encontram inseguros e acreditam na sua falta de capacidade para aprender novos conhecimentos, o que gera impacto na forma com que concebem este ensino, geralmente se colocando como inferiores em relação a saberes, o que difere muito da concepção defendida na atualidade.

A importância deste estudo se dá na vertente de compreender a EJA e suas relações com o ensino de matemática, propiciando a reflexão dos professores que atuam nesta etapa de educação para articulem práticas pedagógicas que mostrem aos estudantes o quanto eles já sabem e como maximizar seus conhecimentos ao terem contato com um material sistematizado que prima pela correlação entre aprendizagens adquiridas e utilização prática e imediata na sociedade, inferindo em melhorias na qualidade de vida dos estudantes.

Entender as características da EJA e a função do professor neste cenário é fundamental para que o ensino ofertado seja qualificado. A matemática, neste cenário surge como uma área de conhecimento, a qual os estudantes tem contato todos os dias e a todo tempo no cotidiano social, tendo um papel importante na inserção dos sujeitos. Os estudantes necessitam compreender a matemática como um instrumento que permita que transforme suas vivências e ascendam na sua qualidade de vida e o professor habilitado deve mostrar isso a eles.

Sendo assim, o artigo traz por objetivo a buscar pelo aprimoramento de visões sobre a concepção do ensino da matemática e os estudantes da EJA com vistas a uma educação emancipadora, libertadora e formadora.

Para compor o teor deste artigo foi utilizada uma metodologia de pesquisa de revisão de literatura com análise crítica-reflexiva de artigos científicos que dissertam parcial ou integralmente sobre a temática.

OS ESTUDANDANTES DA EJA

Para o início da reflexão sobre a temática, é fundamental a compreensão de quem são os estudantes da EJA. Segundo Neves e Reis (2016), se torna importante entender que esta é uma modalidade de ensino considerada como inclusiva, uma vez que perite aos sujeitos que não puderam cursar, por diversos motivos particulares, a escola no período comum. Portanto, nas salas da EJA é possível encontrar indivíduos diversificados com características e histórias de vida próprias.

De acordo com Neves e Reis (2016), a EJA pode ser considerada como inclusiva por dar acolhimento aqueles que necessitam de escolarização por se perceberem não inseridos

na sociedade pela defasagem de conhecimentos. O ensino ofertado na EJA deve apresentar uma boa qualidade sem que sejam percebidas ações discriminatórias diante das especificidades do seu público para que assim seja efetivada.

Sendo assim, Nevesi e Reis (2016) evidenciam que:

A superação do preconceito e das barreiras pedagógicas só acontece quando existe a compreensão da necessidade de transformar a escola em um ambiente colaborativo e formador, em que, mais do que assimilar os conteúdos de Matemática, os alunos da EJA sejam capazes de expressar livremente suas ideias, desenvolver habilidades de raciocínio lógico e se tornar autônomos no aprendizado do saber escolar e da vida. (NEVESI; REIS, 2016, p. 12727)

Em complementação a esta perspectiva, Calado e Pardim (2016) observam que a necessidade de formação para este público é o que traz a especificidade da EJA e como tal deve ser estruturada a partir da realidade dos estudantes. Diante disso, apontam que:

Essa preocupação em formar os jovens e adultos levará em consideração o momento histórico em que se encontra a sociedade, no caso do Brasil, uma sociedade em desenvolvimento, em profundo processo de revolução tecnológica, marcada por relações de produção, poder e valor, marcada pelo paradigma de ter em seu seio grande parte da população com altos índices de analfabetismo e baixas taxas de escolarização e onde se verifica a necessidade de se “formar” pessoas para atenderem às necessidades do mercado. (CALADO; PARDIM, 2016, p. 103-103)

Para Kowalski (2016), o estudante pertencente a EJA já vem para a escola repleto de vivências próprias e conhecimentos prévios com uma diversidade de saberes, mas chegam inseguros e com uma visão de que são incapazes de novas aprendizagens. Um ponto essencial defendido pela autora é que este estudante tenha consciência da importância de realizar esta etapa educacional como parte da sua formação, percebendo as dificuldades que são encontradas na sociedade pela falta dele. Partindo desta consciência, é fundamental mostrar a este estudante que não ter as certificações não significa que são ignorantes, pois possuem vários saberes que são adquiridos além dos muros da escola. O grande significado e importância da EJA é favorecer que os estudantes organizem seus conhecimentos, ampliem suas aprendizagens e possam utilizá-las no seu cotidiano social, ou seja, tudo que é visto na escola deve ter aplicabilidade imediata na sociedade.

Para melhor elucidar este pensamento, Kowalski (2016) enfatiza que:

O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, medindo, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura. A Matemática é importante para a solução de problemas reais, urgentes e vitais nas atividades profissionais e ou em outras circunstâncias vivenciadas pelos alunos da EJA. (KOWALSKI, 2016, p. 3)

Na perspectiva de Calado e Pardim (2016), é perceptível que os estudantes de EJA aprendem com maior facilidade quando percebem a serventia destes aprendizados na sua vida social. Infelizmente, grande parte das aulas desenvolvidas na EJA que são observadas

na atualidade, tendem a não trazer estas correlações mais aproximadas entre conceitos a serem desenvolvidos e seu significado social e isso parte também da visão dos próprios estudantes.

Nesta vertente, Kowalski (2016) aponta que muitas vezes os professores se deparam com a resistência dos próprios estudantes diante de estratégias metodológicas que fogem ao tradicionalismo. Esta visão parte da experiência que tiveram em tempos mais antigos quando cursaram ou acompanharam a escola com esta metodologia. Neste sentido, o trabalho desenvolvido pelo professor com os estudantes de EJA é mostrar a importância da revisão das práticas pedagógicas com a real necessidade deste público.

Portanto, visualizar e visibilizar que o processo de ensino-aprendizagem deve ser para o agora e não para o futuro é a chave para modificar esta visão, é sendo necessário acreditar na capacidade de aprendizagem dos estudantes da EJA e possibilitando que expandam seus conhecimentos diante das práticas pedagógicas que façam com que percebam a importância de todos os conteúdos explanados em aula para a melhoria de qualidade de suas vidas.

O PROFESSOR DE EJA

O educador que adentra as salas de EJA, deve estar consciente da importância do seu papel. Como afirmam Calado e Pardim (2016), este professor deve ter formação apropriada para lidar com este público primando pela formação cidadã destes estudantes. A relação de professor-estudante se deve dar em uma perspectiva de aprendizado mútuo, pois diversas serão as considerações que os estudantes terão e farão para a própria capacitação do professor sobre suas vivências e necessidades baseadas em suas realidades.

A base da formação dos professores de EJA deve estar entranhada nas concepções de Freire que é apontado por Calado e Pardim (2016), a qual mostra a importância de um ensino que não seja transmitido, mas sim construído nesta relação dialógica entre professor e estudantes, trazendo a ótica de que o professor aprende juntamente com os estudantes.

Segundo Calado e Pardim (2016), o desenvolvimento das práticas pedagógicas na EJA deve partir do princípio de que os estudantes trazem conhecimentos prévios para dentro da sala de aula e este deve ser mostrado com valor ao ser ponto de partida para a organização destas. Os estudantes estão envolvidos em um lado emocional que aponta para sua percepção de incapacidade e inferiorização, uma vez que sentem rejeitados pela falta de conhecimentos formais, os quais acreditam que não tenham propriedade.

A respeito dessa fragilização dos estudantes de EJA, Calado e Pardim (2016) evidenciam que:

São pessoas que aprenderam a “se virar” e que agora, dada a necessidade do mercado, a globalização ou mesmo a afirmação enquanto pessoa, buscam a sala de aula para completar um espaço vazio em suas vidas. (CALADO; PARDIM, 2016, p. 104)

Dessa forma, Almeida e Conceição (2012) apontam para a importância de uma educação dialógica. Com esta educação, é possível visualizar melhores avanços, uma vez que se instiga a curiosidade para buscar respostas variadas as várias situações-problemas, assim como são instigados a pensar nas interrelações entre o que é aprendido e como utilizá-lo no seu cotidiano social, superando suas dificuldades.

Para Almeida e Conceição (2012) por meio de uma relação dialógica com os estudantes, o ensino transmissivo se reconfigura em um ensino construtivo e formador. O professor passa a ser mediador e o estudante deixa de ser mero agente passivo, se tornando ativo no processo de ensino-aprendizagem e protagonista na construção de conhecimentos.

Ainda na perspectiva de Almeida e Conceição (2012), o professor deve utilizar dos conhecimentos prévios dos estudantes como base reflexiva para a importância das aprendizagens que são adquiridas no cotidiano social. Deve buscar compreender com magnitude as experiências e vivências dos estudantes, estimulando-os a criação de soluções as situações-problemas, fazendo com que procurem em seu histórico de vida possíveis ações a serem aperfeiçoadas.

Sobre a importância de uma educação dialógica, Kowalski (2016) coloca que:

O processo de ensino e aprendizagem é uma relação dialógica para a qual os educadores devem ser orientados em relação à necessidade de conhecer melhor seus alunos como indivíduos e como grupo social, quanto a seleção e produção de instrumentos e critérios para proceder diagnósticos do público que atendem, sejam formais, informais, dirigidos ou processuais. Cabe a eles uma atitude de escuta atenta, disciplina de observação, registro e reflexão da prática e sobre a prática. (KOWALSKI, 2016, p. 4)

A proposta do professor de EJA, segundo Silva, deve ser estruturada no encorajamento dos estudantes e possibilidades de explorações dos conceitos e conteúdos explanadas com a incorporação de contextos que fazem parte de suas vivências sociais, possibilitando a ampliação da visão de realidade que pode ser concebida de diferentes formas.

Dessa forma, como afirma Kowalski (2016), o professor de EJA precisa ser pesquisador, crítico, criativo e capaz de organizar práticas pedagógicas com tomadas de decisões assertivas que viabilizem a construção do conhecimento do público-alvo desta educação, lidando com a imprevisibilidade comum que é encontrada neste espaço,

utilizando de possibilidades para maximizar o fator emocional dos seus estudantes, primando pelo desenvolvimento de habilidades e competências aplicáveis na sociedade.

ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA EJA

Refletir sobre o ensino de matemática na EJA, de acordo com Calado e Pardim (2016), é partir da assertiva de que esta área de conhecimento é fundamental para o desenvolvimento da sociedade, o que aponta para a importância deste na educação formal, visto que os estudantes terão contato direto com os conceitos e conteúdos inerentes a ela. Diante dessa valia, pensar nas práticas pedagógicas e estruturar as metodologias devem partir da perspectiva de que os estudantes já estão com vida ativa social e necessitam o mais rápido possível se apropriar deste conhecimento.

Para Calado e Pardim (2016), o contato com estes conhecimentos favorece que o professor organize ações adequadas que levem em consideração as necessidades dos estudantes. Estas necessidades condizem as dificuldades encontradas pelos estudantes no seu cotidiano social, nas atividades básicas e naquelas mais complexas que vão além de relações de sobrevivência como a ida a um supermercado, atividades laborais e organização das finanças que são essencial para a melhoria de qualidade de vida dos estudantes.

Assim, Calado e Pardim (2016) refletem que:

Para que este conceito seja assumido, uma postura diferenciada deverá ser tomada e exigirá do professor um conhecimento que rompa com as barreiras que definem a matemática como disciplina difícil, destinada às pessoas que são intelectualmente mais privilegiadas, e revele-se como um mediador no processo de construção do conhecimento, deixando para trás uma metodologia bancária, de depósito de conhecimento, sem contextualização, sem a preocupação de possibilitar ao outro o reconhecimento de suas capacidades e superações, mantendo a imagem da disciplina como algo difícil, inacessível, obscuro. (CALADO; PARDIM, 2016, p. 107)

Em complemento, Almeida e Conceição (2012), o professor para trazer significação para as aprendizagens que são adquiridas pelos estudantes de EJA deve articular dinâmicas que favorecem a visualização de que a matemática é um instrumento de ascensão social que se dá também pelos meios educacionais. Os estudantes da EJA são excluídos socialmente por não terem conseguido estudar na idade convencional, visto que a falta de propriedade destes conceitos acabam por trazer consequências para estes no seu cotidiano.

Dessa forma, Calado e Pardim (2016) pontuam que é fundamental que o professor converse com os estudantes e diagnostique quais são suas maiores dificuldades diante dos ação social da matemática, visando buscar estratégias de ações que possam suprir as

necessidades que estes estudantes demonstram. A formação do professor, neste contexto, é fundamental para compreender como se realizar esta dinâmica dialógica sem trazer maior frustração para os estudantes.

Dentre as problemáticas encontradas na aquisição dos conceitos matemáticos na EJA, Almeida e Conceição (2012) evidenciam o seguinte:

Problemas de aprendizagem da Matemática expressos muitas vezes como a falta de interesse por parte dos alunos trazem à tona discussões amplas sobre o que poderia despertar nos alunos o interesse por esta disciplina escolar e a compreensão dos conteúdos abordados na mesma. É do conhecimento de todos os professores que, com o passar dos anos, ainda se mantém muitas das dificuldades encontradas na aprendizagem dos conteúdos escolares da área das exatas. Muitos métodos são idealizados para facilitar o processo ensino aprendizagem de alunos que finalizam o Ensino Médio e ingressam no nível superior sem terem noção clara do que realmente é a Matemática. Dentre esses estudantes, poucos esperam tirar proveito dos conteúdos de Matemática no seu cotidiano. (ALMEIDA; CONCEIÇÃO, 2012, p. 2)

Ainda na perspectiva de Almeida e Conceição (2012), um fator importante de ser ressaltado é que os conceitos e conteúdos que são desenvolvidos no cotidiano educacional desta etapa de ensino precisam mostrar aos estudantes a importância destes no seu dia a dia e para isso, trazer os conhecimentos prévios dos estudantes para a sala de aula é essencial para que a apropriação dos conceitos e construção dos conhecimentos se darão adequadamente.

Nesta vertente, Kowalski (2016) pontua muito bem sobre a interrelação entre o desenvolvimento de conteúdos matemáticos e a apropriação significativa das aprendizagens. No caso, a autora enfatiza que:

Um ensino de Matemática que rompe com a estrutura de organização curricular linear dos conteúdos para adotar um tratamento dos temas a partir de demandas propostas por problemas ou projetos de trabalho, leva os educadores a pensar na adequação didática de se trabalhar (ou deixar de abordar) conceitos, representações e procedimentos matemáticos, partindo do mesmo pressuposto utilizado na escolha de um texto para o público adulto. (KOWALSKI, 2016, p. 5)

Todos os conteúdos devem ser trabalhados, como coloca Kowalski (2016). Os estudantes da EJA não podem ter prejuízos em relação as aprendizagens dos outros estudantes em fase regular de ensino, porém a forma como este processo de ensino-aprendizagem será organizado é que se difere devido a necessidade que é diferente e o tempo que possuem para adquirir estas aprendizagens é menor, uma vez que os conceitos devem fazer significado imediatamente. É necessário pensar em formas de articular práticas pedagógicas consistentes que garantam a qualidade de ensino e que favoreça a transformação no meio conforme as aprendizagens são adquiridas.

Portanto,

Quanto à metodologia, não se trata de ensinar a Matemática para que os alunos possam resolver melhor os problemas, na preocupação com a didatização e no apego aos valores tipicamente escolares, mas sim colocar os problemas a serviço do ensino da Matemática, utilizá-los como princípio metodológico que dá significado e sentido aos conteúdos matemáticos. Podemos reconhecer que quando se privilegiam problemas do cotidiano, busca-se tornar o ensino da Matemática mais significativo para quem aprende, na medida em que parte do real vivido dos educandos para níveis mais formais e abstratos. Kowalski

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das fontes argumentativas evidenciadas no teor deste artigo foi possível visualizar que a matemática e seus conceitos são de suma importância para o desenvolvimento pessoal e a inserção social dos estudantes que pertencente ao grupo da EJA. O seu cotidiano social tem a matemática muito aflorada e a falta de conhecimentos podem gerar impactos significativos na sua qualidade de vida, visto que as dificuldades encontradas implica em suas relações sociais.

Para que os estudantes sejam capazes de compreender os conceitos matemáticos e consegui-los aplicá-los no contexto social de forma imediata é necessários que os professores desta área de conhecimento e atuantes nesta etapa de educação organizam práticas pedagógicas que sejam aportadas em relações dialógicas, as quais favorecem a visualização dos professores sobre as reais necessidades e dificuldades dos seus estudantes.

Partindo da estruturação deste conhecimento prévio dos estudantes, o professor deve contextualizar os conceitos e conteúdos matemáticos com a realidade dos estudantes, mostrando a eles a serventia das aprendizagens adquiridas, o que fortalece a construção do conhecimento.

Sendo assim, compreender quem são os estudantes da EJA, o contexto social que se encontram inserido, suas dificuldades e necessidades e seu conhecimento prévio é tarefa do professor de Matemática da EJA que deve ter estes elementos como base para desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que seja qualificado e que seja capaz de formar, libertar, emancipar seus estudantes que terão melhores condições e oportunidades na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Josefa de Menezes e CONCEIÇÃO, Fábio Henrique Gonçalves. **Dificuldades de alunos da EJA em relação a conteúdos matemáticos.** *VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”,* 2012. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10183/67/141.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2020.
- CALADO, Moacyr Cerqueira e PARDIM, Cristiane Matos Costa. **O ensino da matemática na EJA: um estudo sobre as dificuldades e desafios do professor.** *Revista Ifes Ciência,* v. 2, n. 1, 2016.
- KOWALSKI, Kelly Marina. **O processo de ensino-aprendizagem da Matemática na Educação de Jovens e Adultos e a importância da formação continuada do professor.** *XX EBRAPEM – Encontro Brasileiro de Pós-graduação em Educação Matemática,* Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.ebrapem2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/04/gd7_kelly_kowalski.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2020.
- NEVESI, Joviane Viana Cruz e REIS, Maria Alves de Oliveira. **O processo ensino-aprendizagem da matemática na EJA: o que revelam estudantes com necessidades educacionais especiais?** *XVIII ENDIPE - Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira,* 2016. Disponível em: <https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10055_37065.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2020.
- SILVA, Jonson Ney Dias. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: Práticas Pedagógicas e Tecnologias Digitais.** *XX EBRAPEM – Encontro Brasileiro de Pós-graduação em Educação Matemática,* Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.ebrapem2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/04/gd6_jonson_silva.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2020.

A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS LEITORA E ESCRITORA NOS ANOS INICIAIS

ANA PAULA DE FREITAS CAMACHO



Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNINOVE (2011); Graduação em Letras Português/Inglês pela Faculdade UNIFAI (1990); Professor de Ensino Fundamental I e Educação Infantil na EMEI Mário de Andrade.

RESUMO

Refletir sobre o ensino da leitura na escola é essencial nos dias de hoje. É necessário fazer uma análise dos elementos que formam obstáculos na formação de sujeitos leitores para que se possam denotar trajetórias que renove e qualifique a prática pedagógica referente à leitura. Esta possui uma função social de grande interferência na sociedade. Investir na formação de leitores é uma tarefa urgente. Para que seja feito um eficaz trabalho de leitura e de formação de leitores é necessário que realize a abordagem de vários tipos de textos, pois a mudança do mundo é constante, o avanço deve caminhar lado a lado com a tecnologia.

Palavras-chave: Alfabetização; Leitura; Educação Fundamental.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por finalidade apresentar a importância da leitura, da escrita e da literatura para crianças de todas as idades. Acredita-se que um dos maiores desafios em termos de educação é desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita. A leitura se faz muito importante em nossas vidas, através dela podemos aprender ensinar e conhecer outras culturas.

A expansão da imaginação infantil quando compartilhada, divulgada e aplaudida faz do educando um ser que se envolve com as ideias, compreensivo, crítico e modificador das situações prazerosas ou não, tornando-se alguém com ideais. Ao experimentar a leitura o leitor exerce um ato de compreensão e interpretação do mundo, e por meio dessas podem modificar ou ressignificar o contexto no qual está inserido.

Muitos educadores têm grande dificuldade em despertar o interesse de seus alunos e necessitam de várias alternativas de trabalho. Para que este trabalho se efetive no sentido de realmente construir o gosto pela leitura e escrita, é interessante utilizar o referencial de escritores e profissionais da área, entre eles: Emília Ferreiro, Monteiro Lobato e etc.

Este artigo também elucida que ao longo dos anos se compactuou com a coexistência de uma literatura para cada criança, de acordo com sua faixa etária, mas para além dessa classificação, também de acordo com seu gosto, seu mundo, sua cultura, seu meio social; e que não ler não é um problema social, já que pessoas que possuem um poder aquisitivo razoável muitas vezes preferem investir em outros meios de diversão para seus filhos.

A ausência da leitura é um problema a ser esclarecido, que cerne ao âmbito cultural, as crianças brasileiras leem pouco, porque não são incentivadas; cabe aos professores, à escola e aos pais desenvolverem esse hábito saudável nas crianças, desde a infância.

O GOSTO PELA LEITURA

Quando uma criança começa a folhear um livro, tocar e observar suas figuras, ainda que não esteja decodificando a língua escrita, a criança está ao seu modo exercendo a leitura. A infância é a etapa em que as crianças estão propensas a desenvolver hábitos que serão seguidos futuramente, por isso deve se considerar que seja essencial estimular as crianças a gostarem de ler desde bem pequenas.

É necessário mostrar às crianças que o ato de ler além de poder ser usado como obtenção de informações pode ser muito prazeroso, fantástico e lúdico. A leitura iniciada na infância pode ser a chave para um bom aprendizado escolar. Familiarize a criança com os livros. Deixe que desde os primeiros meses de vida ela entre em contato com eles, tocando-os e sentindo sua textura. Nessa etapa, escolha livros de tecido, plástico e outros materiais resistentes.

O ato de contar histórias é a primeira etapa a ser feita para a conquista de um novo leitor. Visto que, ouvindo histórias com temáticas atraentes, a criança se sentirá motivada para conhecer novos livros e pedirá outras leituras. Ler em voz alta, tentando dramatizar a leitura, identificar os diálogos com os personagens da história são dicas que aumentam o desejo e prazer da leitura. No início, quem está lendo deve escolher as histórias, depois é importante deixar que a criança faça sua própria escolha. É sabido que as crianças seguem exemplos. Se virem seus pais lendo, farão o mesmo.

Outra maneira de incentivar a leitura, principalmente se a criança está em idade pré-escolar, são os livros compostos somente por ilustrações, para que possam criar suas

próprias histórias. Em seguida, dê preferência a livros com ilustrações e textos curtos, letras grandes, facilitando assim a aprendizagem da leitura. Respondendo as perguntas sempre, explicando o significado das palavras procurando a resposta no dicionário. Assim, a criança aprende que é importante fazer consulta enquanto se lê.

Ao passo que a criança cresce e passa a ter o gosto pela leitura, devem-se escolher livros com poucas imagens, mais textos, tendo sempre a cautela de escolher temas pertinentes para sua idade. O ato de ler nunca deve ser associado a uma obrigação e menos ainda a um castigo, podendo afastar qualquer criança da motivação de ler.

POR QUE LER?

A leitura pode nos ocasionar diversas atitudes. Ela é uma tarefa totalmente individual e duas pessoas dificilmente farão uma mesma leitura de um texto. Pode se dizer que o modo como a leitura será interpretada dependerá do ponto de vista, do momento e do conhecimento de cada pessoa. Ela se difere da escrita que é uma atividade de exteriorizar o pensamento, enquanto a leitura é uma assimilação de conhecimento, de interiorização, de reflexão. No momento que uma pessoa se entrega à leitura ela oportuniza uma viagem em seus pensamentos.

Desta forma podemos enfatizar que a leitura é benéfica para o ser humano, no âmbito individual, lentamente a pessoa vai se alterando ao passo que se locupleta culturalmente por meio da leitura, mas essa mudança nem sempre é possível de uma maneira geral, ou seja, com as pessoas que estão ao redor do leitor; é necessário que o desejo de mudança também esteja presente nessas pessoas. Sem dúvida, o prazer da leitura é pessoal, não social. Não se consegue melhorar diretamente as condições de vida de alguém apenas tornando-os um leitor competente.

Atualmente o ser humano se encontra com um mundo de informações que chegam todo momento; essa progressão, ao mesmo tempo em que traz benefícios para a sociedade atual, também exclui do ser humano o prazer da leitura, que nada mais é do que uma maravilhosa aventura.

A criança quando está imersa nessa amplitude de informações e transformações, também padece e recebe essas modificações através dos meios de comunicação. Se as prateleiras das livrarias estão lotadas de livros e as bancas de jornal repletas de jornais, livros, revistas e gibis; o computador e as emissoras de TV também estão lotados de informações, com uma velocidade assustadora e ao mesmo tempo admirável pelos adultos e principalmente pelas crianças.

Qual o motivo para que os livros infantis perpetuem nas prateleiras e já não são adquiridos por adultos para presentear as crianças? As edições já não possuem valor ético e muito menos estético, mas também não implica nas vantagens de quem as escreve e as publicam. Na verdade sua intencionalidade está voltada para o consumismo; e a criança tem se mostrado um dos maiores consumidores dessas parafernálias eletrônicas.

“A sociedade ocidental moderna dá ao brinquedo um lugar e uma difusão sem precedentes, por meio de um desenvolvimento industrial que instituiu a produção, a venda e o consumo sistemático desses objetos” (Kramer, 2006, p. 173)

Muitos educadores postulam, nos dias de hoje, contra o crescente desinteresse dos estudantes de todos os níveis pela leitura. Muitas e distintas razões são apontadas, para o fato: descuido familiar, decadência do ensino, excesso de facilidades na vida escolar, apelos sociais com muitas formas de diversão etc.

Para a contribuição na formação de um leitor eficaz, é preciso despertar a reflexão e fazer com que a leitura se torne um hábito diário. Tal fato é um desafio e uma prova para o professor, principalmente quando a busca não tem o apoio dos pais, ou porque não sabem, ou porque não se interessam.

Em casa algumas crianças, mesmo as mais destituídas convive com a leitura. Alguns pais fazem leitura de jornais, permitindo a criança o contato com o universo letrado, a dificuldade é fazer com que os pais leiam algo para as crianças. O contato com vários gêneros textuais acarreta o desenvolvimento da oralidade, da leitura e conseqüentemente da escrita, além das habilidades artísticas, intelectuais e corporais. Despertar o interesse dos alunos pela leitura não é tarefa fácil e diante dessa realidade cabe aos professores estimular o interesse através de recursos inovadores e interessantes.

Incentivar à literatura na infância é incumbência da escola e da família, mas podemos nos perguntar como é o seu desenvolvimento? Contribuem para a formação do leitor? A escola anda cumprindo o seu papel? Muitas escolas estão desenvolvendo projetos de leituras, deixando a sensação de que nem tudo está perdido. Geralmente a criança que gosta de ler está na casa, onde se preza a cultura; a escola onde se valoriza o professor, onde o aprendizado da leitura é maravilhoso e onde, conseqüentemente se tem livros. Na casa onde os pais leem, onde as crianças tem acesso ao livro, é mais fácil gostar de ler.

A leitura ocupa sempre o último lugar na lista de diversão das crianças, em detrimento do computador, a televisão, os jogos eletrônicos, a música, a brincadeira na rua ou nas praças. Quando indagados sobre a leitura, e as historinhas infantis, as crianças afirmam que gostam muito, participam e se emocionam; esse resultado deixa claro que a dificuldade que alguns educadores ainda encontram em formar crianças leitoras, não é um problema social, já que alguns pais tem poder aquisitivo para comprar livros e ler histórias para seus

filhos, mas mesmo assim preferem investir em outro meio de diversão. A ausência da leitura é um problema cultural, a criança lê pouco porque não é incentivada desde a infância.

A IMPORTÂNCIA DE OUVIR HISTÓRIAS

O ato de ouvir histórias é uma peripécia tão prazerosa que aguça o interesse das pessoas em qualquer idade. Se até os adultos adoram ouvir uma boa história, a criança tem a capacidade de se interessar e gostar ainda mais, já que sua imaginação é mais intensa.

O relato é intrínseco na vida da criança desde quando bebê, por meio da voz amada, dos carinhos e das canções de ninar, que posteriormente darão oportunidade às cantigas de roda, a relatos curtos sobre crianças, animais ou natureza. As crianças bem pequenas, já demonstram seu interesse pelas histórias, batendo palmas, sorrindo, sentindo medo ou imitando algum personagem. Neste sentido, é fundamental para a formação da criança que ela ouça muitas histórias desde a mais tenra idade.

O primeiro contato da criança com um texto é cumprido oralmente, quando o pai, a mãe, os avós ou outra pessoa conta-lhe os mais diversos tipos de histórias. A preferida, nesta fase, é a história da sua vida. A criança adora ouvir como foi que ela nasceu, ou fatos que aconteceram com ela ou com pessoas da sua família. À medida que cresce, já é capaz de escolher a história que quer ouvir, ou a parte da história que mais lhe agrada. É nesta fase, que as histórias vão tornando-se aos poucos mais extensas, mais detalhadas.

A criança passa a ter interação com as histórias, acrescentando detalhes, personagens ou lembrando-se de fatos que passaram despercebidos pelo contador. Essas histórias reais são fundamentais para que a criança estabeleça a sua identidade, compreender melhor as relações familiares. Outro fato relevante é o vínculo afetivo que se estabelece entre o contador das histórias e a criança. Contar e ouvir uma história, aconchegado a quem se ama é compartilhar uma experiência gostosa, na descoberta do mundo das histórias e dos livros.

Algum tempo depois, as crianças passam a manter interesse por histórias imaginárias e pelas histórias dos livros, como: contos de fadas ou contos maravilhosos, poemas, ficção, etc. Tem neste ponto de vista, a verossimilhança de envolvimento do real e o imaginário que de acordo com Sandroni & Machado (1998, p.15) afirmam que “os livros aumentam muito o prazer de imaginar coisas. A partir de histórias simples, a criança começa a reconhecer e interpretar sua experiência da vida real”.

É relevante narrar histórias para as crianças que já possuem a habilidade leitora, pois de acordo com Abramovich (1997, p.23) “quando a criança sabe ler é diferente sua relação com as histórias, porém, continua sentindo enorme prazer em ouvi-las”. Quando as crianças maiores ouvem as histórias, aprimoram a sua capacidade de imaginação, já que ouvi-las pode estimular o pensar, o desenhar, o escrever, o criar, o recriar.

Num mundo atual, repleto de tecnologias, em que as informações estão tão assíncronas, a criança que não receber a oportunidade de suscitar seu imaginário, poderá no futuro, ser um indivíduo sem criticidade, pouco criativo, sem sensibilidade para compreender a sua própria realidade.

Dessa forma, endossar a riqueza da vivência narrativa desde os primeiros anos de vida da criança favorece a contribuição para o desenvolvimento do seu pensamento lógico e também de sua imaginação, que segundo Vigotsky (1992, p.128) trilham juntos: “a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista.”

O convívio da criança com o livro pode ocorrer muito antes do que os adultos pensam. Muitos pais creem que a criança que não possui aquisição da leitura não tem interesse por livros, portanto não precisa ter contato com eles. O que se percebe é bem ao contrário. Segundo Sandroni & Machado (2000, p.12) “a criança percebe desde muito cedo, que livro é uma coisa boa, que dá prazer”. As crianças bem pequenas interessam-se pelas cores, formas e figuras que os livros possuem e que mais tarde, darão significados a elas, identificando-as e nomeando-as.

É necessário que o livro seja tocado pela criança, folheado, de maneira que ela mantenha um contato mais profundo com o objeto do seu interesse. A partir daí, ela começa a gostar dos livros, percebe que eles fazem parte de um mundo fascinante, onde a fantasia apresenta-se por meio de palavras e desenhos.

FORMANDO LEITORES

A formação dos nossos alunos quanto seres que pensam críticos, cidadãos que refletem vem de encontro com o exemplo e o estímulo à leitura, pois a necessidade da introdução para o mundo letrado não se encontra apenas no ato de ler, mas sim no ato de ler e interpretar, formando nossos alunos em seres reflexivos.

A atividade com literatura infantil tem como probabilidade de consequência a formação de leitores/escritores competentes. Tem como intencionalidade conceber alguém que interprete aquilo que lê; que consiga repassar aos outros os elementos de uma história através das ilustrações; que possa transformar um texto numa narrativa prazerosa a quem

ouve; que possa aprender a ler o que não está escrito; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que possa imaginar e criar.

A literatura é um eficaz caminho para o desenvolvimento da imaginação, emoções e sentimentos de forma cativante e significativa. Para contar a história é preciso saber como se faz, e através das histórias as crianças aprendem nomes, sons, músicas e se inserem na cultura.

Modernamente, tem sido cada vez maior o investimento na educação e em especial na educação infantil. Assim, incorporado nas três áreas indispensáveis do homem (atividade, inteligência e afetividade) em que a educação deve promover mudanças de comportamento, a literatura infantil tem seu papel.

Uma das intencionalidades do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil é que, por intermédio do trabalho com a leitura, a criança alcance a participação das variadas situações de comunicação oral; cultivar o interesse pela leitura de histórias; familiarizar-se com a escrita por meios de livros, revistas, histórias em quadrinhos etc. (RCN, 1998, p.119).

A leitura célere e interpretativa de um texto é uma prática a ser desenvolvida também pela literatura. A leitura reflexiva, a aprendizagem de termos e de conceitos e aspectos da aprendizagem intelectual conseguem-se também pela leitura. As preferências, os ideais e as atitudes, como o gosto pela leitura, o amor às nossas coisas, podem ser atingidos entre outras formas por intermédio da literatura.

Dessa forma, é preciso ofertar às crianças, possibilidades de leitura de forma convidativa e prazerosa. É nesse sentido que a literatura infantil exerce um importante papel, o de favorecer aprendizagens, compreensão de valores, confronto com diferentes ideias, culturas, crenças, opiniões e informações diversas.

Fica importante salientar que quando se reflete na formação do aluno leitor do ensino fundamental é imprescindível o conhecimento de características relacionadas a estas abordagens “fala, escrita e leitura”, porque embora estejam relacionados entre si, são processos que acontecem diferentemente. (CAGLIARI, 2009). Ainda citando ele, “[...] sem o devido conhecimento da fala e da escrita, a escola encontrará dificuldades em lidar com a leitura”. (CAGLIARI, 2009, p.6). Sendo assim considera-se que para trabalhar com a atividade de leitura necessita-se de estudos e reflexões das diversas áreas do conhecimento, entre estas, da linguística.

Uma leitura que não aguça o interesse do aluno, certamente não trará contribuição na formação do aluno leitor. E nesse sentido, Rubens Alves discorre que “[...] são raríssimos os casos de amor à leitura desenvolvida nas aulas de estudo formal da língua”.

É essencial para o contador de histórias viajar e buscar a imaginação do seu público infantil junto nessa viagem de “Era uma vez”. Durante uma contação de histórias, as crianças assumem diferentes papéis e níveis de envolvimento. Quando a criança escuta histórias desde pequena, ela aguça o gosto por essa atividade e compactua emoção e imaginação e aprende a lidar com medos e fantasias.

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, uma das intencionalidades é valorizar a importância da imagem adulta no universo da literatura infantil. São por meio dessas participações que a criança usa constantemente a linguagem oral para conversar, relatar suas vivências e expressar desejos, vontade, necessidades. Participação em situações de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos e situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita, observação e manuseio de materiais impressos.

Outra incumbência indispensável ao contador de histórias é dar atenção ao comportamento da criança, saber se a história está sendo agradável instrutiva ou comovente. Saber contar histórias é saber como, a quem e quando contar.

No dia a dia é muito importante se fazer valer da leitura compartilhada. As conversas tornam-se mais produtivas, o vocabulário amplia, bem como o nível de educação. O incentivo do gosto pela “cultura do silêncio” permite que as crianças penetrem num ambiente completamente novo em relação ao mundo ruidoso que já conhecem, por meio da TV, dos games, das mídias móveis. Despertar as crianças para que aprenda a ouvir o silêncio pode melhorar a relação da criança com o mundo e com as pessoas.

O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR

Incluso ao ambiente escolar, o professor tem como papel mediar entre o aluno e o conhecimento. Sua função é fundamental e insubstituível, pois é ele que estará planejando estratégias de acessibilidade e configuração do conhecimento a ser adquirido, traçando assim, objetivos a serem conquistados.

O professor é algo insubstituível em sala de aula, nem o livro, a televisão ou o computador, pois o relacionamento entre professor-aluno é essencial para que haja aprendizagem. A troca, o diálogo, as relações que se constituem, o afeto só se estabelecem entre pessoas, e tais questões são fundamentais para a qualidade do ensino aprendizagem. A importância do professor na vida de seus alunos é inquestionável. Sua presença é marcante, podendo ser positiva ou negativa.

A figura do professor é um exemplo de inspiração. Ele deve ter a consciência de que não só o saber transmitido educa, mas também sua ética e seu profissionalismo influenciam também. Mediante sua postura, o professor transmite valores como respeito, compreensão, solidariedade e responsabilidade. O professor que transmite entusiasmo no que faz, contagia sua turma. O professor que lê, incentiva seu aluno a buscar o livro. Sendo comprometido com o bem estar e a qualidade de vida em sociedade e o progresso do seu país precisam ter claro, que sua função de educar é um ato político, como nos diz Freire (1996), pois educar é buscar transformação.

A educação libertadora, que não oprime que tem por intencionalidade a formação de sujeitos conscientes de seu papel no mundo, de seus deveres, mas também de seus direitos e de ser capaz de lutar por eles, deve ser o compromisso fundamental de cada educador. E em se pensando em educação libertadora, o professor deve colocar a formação do aluno leitor como meta mais imediata, caminho para a conquista de um objetivo maior.

O professor precisa estar consciente, que durante o seu período de formação, que não tem início e fim, mas que é constante que o ato de ler é o meio pelo qual possibilita o indivíduo conquistar sua autonomia de pensamento, não deixando assim, que outros pensem por ele. O professor mediador motiva seus alunos a pensar e interagir com a realidade. Motivados internamente, os alunos serão capazes de mudar atitudes e conceitos, e ser o construtor do seu próprio conhecimento.

O professor como intelectual transformador deve assumir o compromisso político em sua prática pedagógica, ajudando a formar sujeitos autônomos, críticos, criativos e comprometidos com a democracia e a justiça social. Para tanto, ao professor cabe se tornar um pesquisador, ele mesmo responsável por sua formação, através da ação e reflexão contínua de sua prática. A observação é fundamental para a pesquisa, pois permite ao professor penetrar no cotidiano da sala de aula e transitar entre prática e teoria, buscando melhorar sua ação pedagógica. A pesquisa deve ser uma constante na vida desse professor preocupado com a transformação social.

O educador deve tornar-se um pesquisador de sua prática, aumentando assim, seu conhecimento profissional e consequentemente sua prática pedagógica. Observar, refletir e pesquisar são atitudes inerentes à prática de professores que reconhecem a importância de sua função, e tais atitudes geram mudanças na sua ação de educador em sala de aula, fazendo-o reconhecer limites e deficiências de seu trabalho. Significa questionar a prática, repensar valores e alterar hábitos e atitudes que caracterizam o cotidiano em nossas salas de aula. Mudar a prática pressupõe conflitos, desgastes e às vezes, frustrações.

Cabe, ao professor que almeja a formação do aluno leitor, a tarefa de incentivá-lo a leitura de todas as formas possíveis, principalmente por meio da sua postura de leitor e do contato com os mais variados tipos de textos. Para formar o aluno leitor, não basta o discurso sobre o valor da leitura, mas sim, proporcionar a vivência para que esse valor seja construído, para isso se faz necessário o planejamento de atividades para esse fim e a presença de professores competentes, que sintam, eles próprios, o prazer da leitura, para que possa transmiti-lo aos educando.

Para finalizar, o professor precisa ter comprometimento com sua função, precisa saber como nos diz Freire, “É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento...” (1996 p. 52); ou seja, o professor interessado na formação do aluno leitor precisa criar os meios para tal conquista, sabendo que sua atuação não é neutra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi possível constatar que o hábito de leitura, não é muito comum em nossa sociedade. Este fato foi sumariamente constatado entre os jovens, pois as grandes maiorias não possuem o acesso aos recursos que lhe possibilitarão esse hábito, por fatores econômicos e também por esse hábito não ter sido cultivado em sua infância.

O hábito de ler tem que partir do contato primeiramente em casa, onde cabe aos pais possibilitar o hábito e o acesso, com isso criarão em seus filhos, desenvolvendo não só o gosto, mas também a compressão do que está lendo.

A escola surge então, como precursora, mas desde pequenos somos capazes de realizar leituras de imagens, deveria a escola facilitar a formação do leitor e não a iniciação a leitura.

Ser leitor é entender aquilo que se lê e fazer uma leitura de mundo através de vários tipos de leitura. Esta leitura implica em como somos leitores ou ledores. O leitor compreende o que está escrito, o ledor somente decifra os signos.

A leitura é um hábito que deve ser iniciado na mais tenra idade com as crianças, e esta a princípio se dá por intermédio do contato com o mundo da fantasia, do imaginário dos livros infantis, se as crianças tiverem contato com esse universo desde pequenas certamente irão se desenvolver melhor cognitivamente, afetivamente e socialmente. O ato de ler se faz uma constante em nossas vidas desde que começamos a compreender o mundo que nos cerca.

A produção deste artigo vem contribuir de maneira significativa aos estudantes e atuantes na área da educação sobre conceitos importantes da leitura desde o início do ingresso a escola. Há uma grande necessidade de aprofundar estudos sobre o tema, para que a prática docente seja realizada de maneira eficaz e que os estudantes sejam atingidos qualitativamente em sua compreensão de mundo, sociedade, homem, buscando assim uma melhoria na qualidade da educação, formando alunos leitores críticos, compreendendo a sociedade em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo, SP. Editora Scipione. 1997.
- ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- BRASIL, MEC Ministério da Educação e do Desporto Secretaria da Educação **Fundamental Referencia curricular nacional** p/Ed.inf.Brasilia,MEC,SEF,1998.
- BRASIL, MEC Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Brasília**, 1998. V.3: Conhecimento do Mundo. P.119.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **A importância da leitura nos anos iniciais**. 1992, p.149.
- CAGNETI, Sueli de Souza. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1996.
- CARVALHO, Barbara Vasconcelos de. **A Literatura Infatil: visão histórica e crítica**. 2. ed. São Paulo: Edart, 1982.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e prática**.18 ed.São Paulo: Ática, 1999.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana: **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed,1999.
- FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes: **Os processos de leitura e escrita: Novas perspectivas**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1990
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 49 ed. São Paulo: Cortez, 2008
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 40ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (orgs.) **Infância e produção cultural**. 5 ed. São Paulo: Papyrus, 2006

LAJOLO, Mariza; ZILBERMAN, Regina: **Literatura Infantil Brasileira: Histórias e histórias**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1991.

MARTINS, Maria Helena Franco. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1984. Coleção Primeiros Passos.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

ROSSETI, Maria Clotilde et al. **Os fazeres na educação infantil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005

SANDRONI. L.C; Machado L.R. **A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura**. 4º Ed. São Paulo: Ática, 2000

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997. 5ª edição

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Martins fontes, 1992

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ANA PAULA DE SOUZA SILVA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pelo Centro Universitário São Camilo (2008); Pós-graduada em Educação Infantil pela Universidade Nove de Julho (2013); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na EMEI Maria José Dupré da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo favorecer a reflexão acerca do letramento e alfabetização na escola em geral; e do uso dos diferentes gêneros e tipos textuais, focando nos contos de fadas, especificamente na educação infantil, visando à contribuição destes gêneros e tipos de texto no desenvolvimento da linguagem e da competência comunicativa de crianças que frequentam esse nível de ensino. Essa pesquisa bibliográfica propõe uma reflexão sobre a importância de trabalhar com a diversidade de gêneros e tipos textuais, principalmente na educação infantil, conceituando a diferença entre esses termos linguísticos e focando nos contos de fadas. Demonstraremos a importância dos contos de fadas no desenvolvimento cognitivo, emocional e da imaginação das crianças e a importância da contação de história para o desenvolvimento das crianças, utilizando diferentes suportes e recursos.

Palavras-chave: Letramento e Alfabetização; Gêneros e Tipos Textuais; Contos de Fadas; Contação de História.

INTRODUÇÃO

Para facilitar o entendimento do que é letramento e alfabetização, faremos uma breve conceituação sobre esses termos, suas diferenças e relações, qual o papel dos professores e familiares na efetivação dessa alfabetização e letramento.

Na sequência falaremos da importância do contato e aprendizado de diferentes tipos e gêneros textuais por parte das crianças e jovens, em todos os níveis da educação formal, pois por meio deles é que se inicia o processo de letramento e alfabetização, tanto em sala

de aula, na escola, como no seu dia-a-dia em sociedade. É através deles que vamos nos comunicar com as outras pessoas, expondo pensamento, sentimentos e conhecimentos.

Faremos um breve relato da trajetória da educação infantil até os tempos modernos. Antigamente, as crianças eram vistas como mini-adultos, sendo vestidas e fazendo coisas de adultos. Com o passar do tempo, pesquisadores foram descobrindo as particularidades dessa faixa etária, e com as mulheres adentrando no mercado de trabalho, foram abrindo as primeiras “escolas”, com o cunho assistencialista, voltada para o cuidar, enquanto as mães vão trabalhar. Esse cunho assistencialista, não se perdeu totalmente, mas atualmente nas escolas, o cuidar é associado ao educar. Nesse sentido a educação sofreu várias evoluções durante a história e vários documentos foram criados para respaldar o trabalho pedagógico da educação infantil.

Nesse sentido, nessa modalidade de ensino, as crianças aprendem através do lúdico, das brincadeiras, dos brinquedos, da música, dos jogos, das histórias, das artes plásticas, do desenho, entre outros. Dessa forma, através desses suportes constroem os conhecimentos sendo sujeitos ativos nesse processo.

Explicaremos sobre os gêneros e tipos textuais, suas definições, características e diferenciações, evidenciaremos no gênero contos de fadas. Os contos de fadas é um gênero textual que leva a criança a desenvolver a imaginação, a cognição e a emoção, levando a criança a criar, a resolver seus conflitos internos, lidar com suas emoções e estimular a inteligência, de uma forma crítica e reflexiva, de uma forma lúdica e divertida, além de outros conhecimentos e a socialização. Esse tópico termina falando da mudança nos contos nos dias atuais, trabalhando mais as diferenças, tanto culturais, tanto de gêneros, e respeito a elas no nosso dia-a-dia em sociedade.

Para levar as crianças à imaginação e chamar a atenção delas para a história, os professores podem e devem usar, nas suas contações de histórias diversos recursos e suportes, enriquecendo seu trabalho e estimulando a curiosidade infantil, respeitando e escutando a criança.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

A língua que difere os seres humanos dos outros animais. Nós somos seres letrados, somos seres racionais, que usamos as letras, os signos, as palavras para nos comunicar e viver em sociedade, expondo e trocando nossos pensamentos, conhecimentos e experiências, através dos diálogos e diferentes textos, de forma crítica e reflexiva. Nesse sentido:

[...] a língua não é objeto que se possa enquadrar num projeto de ensino. Ela é muito mais, é o fundamento da vida em sociedade. Sem a língua como discurso, não existe sociedade, não existem relações humanas. Nesse modo de ver, discurso não é um amontoado de palavras. Além das palavras serem usadas para dizer ao outro o que sentimos, pensamos, desejamos comunicar, ou seja, das palavras terem e fazerem sentido, nós as completamos com gestos e imagens para que esse sentido que desejamos dar a elas fique mais claro (AMARAL, 2018).

Através da língua, no convívio em sociedade, nos diálogos e contato com diferentes textos, é que nos tornamos alfabetizados e letrados. O termo Alfabetização, segundo Soares (2011), etimologicamente, significa: levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Assim, a especificidade da Alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

Já de acordo com Soares (2003), a palavra letramento é de uso ainda recente e significa o processo de relação das pessoas com a cultura escrita. Assim, não é correto dizer que uma pessoa é iletrada, pois todas as pessoas estão em contato com o mundo escrito. Mas, se reconhece que existem diferentes níveis de letramento, que podem variar conforme a realidade cultural. Este termo ganha espaço a partir da constatação de uma problemática na educação, pois através de pesquisas, avaliações e análises realizadas, chegou-se à conclusão de que nem sempre o ato de ler e escrever garante que o indivíduo compreenda o que lê e o que escreve. Entretanto, se reconhece que muito mais que isso, é realizar uma leitura crítica da realidade, respondendo satisfatoriamente às demandas sociais.

Nesse sentido, Soares (2004), diz que a alfabetização e o letramento são complementares e devem acontecer simultaneamente, ou seja, não podemos trabalhar um separado do outro, pois as crianças adquirem o sistema convencional da escrita através do desenvolvimento de habilidades de uso social da mesma. O letramento, portanto, contextualizará todo o processo de aprendizagem da língua escrita, lendo e entendendo o que se lê, fazendo uma leitura crítica e reflexiva do que se lê, tornando assim pessoas reflexivas e críticas, uma pessoa letrada, tendo contato com diferentes tipos e gêneros textuais.

Paulo Freire é considerado um dos educadores pioneiros a relevar esse poder “revolucionário” do letramento ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Sendo o papel do letramento ou de libertação do homem ou de sua “domesticação”, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, na qual sua natureza é de caráter inerentemente político, onde seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social. (Paulo Freire, 1976).

Kleiman (1995) confirma a importância das práticas mediadas pela escrita quando relata sobre os eventos de letramento, os quais ocorrem em contextos em que o uso social da escrita acontece e esta ganha significado. A autora realiza um estudo sobre os eventos de letramento em famílias de nível alto de escolarização e de nível baixo de escolarização. Assim, ela constata que os eventos de letramento são superficialmente iguais, porém profundamente diferentes, pois a forma como as famílias de alto nível de escolarização proporcionam e participam desses eventos com seus filhos são bem mais ricas, estimulando a criatividade, as inferências, a associação de ideias e o diálogo, atitudes que valorizam qualquer iniciativa letrada da criança. Isso mostra a importância da leitura e do contato, desde de pequenas, com diferentes tipos e gêneros textuais para o desenvolvimento de crianças letradas, críticas e reflexivas.

Para que haja uma efetiva alfabetização e letramento, é necessário que as práticas docentes sejam mais diversificadas, proporcionando vários eventos de letramento, tendo contato com diferentes materiais, diferentes gêneros e tipos textuais, os quais possam ser intencionalmente aprofundados e compreendidos pelas crianças e jovens.

A Educação Infantil é uma etapa fundamental no desenvolvimento das crianças. Nessa fase, as crianças recebem informações sobre a escrita, quando brincam com os sons das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre os termos; manuseiam todo tipo de material escrito, tendo contato com diferentes gêneros e tipos de textos; e no momento em que o professor lê textos ou histórias para os alunos e/ou escreve os textos que os alunos produzem oralmente, sendo seu escriba. Essa familiaridade com o mundo dos textos proporciona maior interação na sociedade letrada.

Nesse mesmo sentido, Soares (2004, p. 24) afirma que:

(...) a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada. (grifo da autora)

GÊNEROS TEXTUAIS E TIPOS TEXTUAIS

Como nos ensina Bakhtin, gêneros textuais definem-se principalmente por sua função social. São textos que se realizam por uma (ou mais de uma) razão determinada em uma situação comunicativa (um contexto) para promover uma interação específica. Trata-se de unidades definidas por seus conteúdos, suas propriedades funcionais, estilo e composição organizados em razão do objetivo que cumprem na situação comunicativa. Eles se modificam e integram as estruturas sociais e culturais nas quais tiveram origem e se

desenvolveram, ou seja, são fenômenos históricos vinculados ao cotidiano que contribuem para organizar as atividades comunicativas das pessoas. São elementos mutáveis, que acompanham a evolução das sociedades e os avanços científicos e tecnológicos, podemos perceber isso diante da enorme quantidade de gêneros textuais atualmente em voga. De certa forma, podemos afirmar que não são propriamente as novas tecnologias em si que dão origem aos novos gêneros, mas sim a intensificação desse uso, como destaca Marcuschi (2018 p. 2):

“Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. Daí surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais, aulas virtuais e assim por diante.” (Marcuschi, 2018 p. 2).

Atualmente estamos vivendo em plena cultura eletrônica, as pessoas não desgrudam dos telefones celulares, vivem o tempo todo conectadas à internet e interagindo por meio das diversas redes sociais fazendo surgir uma explosão de gêneros textuais que se caracteriza não tanto por suas funções linguísticas e estruturais, mas por suas funções comunicativas. Assim, para Amaral (2018), os gêneros textuais estão relacionados diretamente às práticas sociais, pois são textos que fazem parte do dia a dia, por exemplo, uma bula de remédio, um e-mail, uma mensagem de celular, um bilhete, videoconferências, um cardápio, uma receita, uma correspondência, etc.

Assim, cada gênero textual possui uma linguagem e estrutura que funciona dentro de categorias tipológicas, os tipos textuais: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção ou instrução. Assim, um gênero textual pode conter mais de um tipo textual, por exemplo, uma carta escrita pode conter elementos narrativos, descritivos e expositivos. Uma receita de bolo além de apresentar os ingredientes (descrição dos produtos), exprime também características injuntivas quando se refere à forma como o bolo deve ser feito, porém, este será nomeado a partir da prevalência de determinado elemento. Dessa forma, um texto é geralmente tipologicamente heterogêneo, por isso, ao se denominar determinado texto como descritivo, narrativo ou argumentativo, o que se faz é destacar o predomínio de uma tendência de básica (MARCUSCHI, 2008).

Nesse sentido, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias citadas acima: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Já os gêneros são inúmeros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante,

instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

Dessa forma, o professor tem que saber distinguir a diferença entre gênero textual e tipologia textual e trabalhar com os para contribuir de maneira significativa para o processo de ensino/aprendizagem em qualquer etapa de ensino. É impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero e tipo textual.

Observamos que no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), no qual se fala sobre a linguagem oral e escrita, estão contidas orientações para o trabalho com a diversidade de gêneros textuais e o contato precoce da criança com contextos e situações de letramento. Portanto, o contato com a diversidade de gêneros textuais será através da leitura realizada por um adulto, através da manipulação de materiais impressos e participação de situações nas quais a prática da leitura e da escrita é necessária. O professor necessita criar um ambiente favorável ao desenvolvimento da fala e da escuta, da leitura e da escrita, assim ele estará proporcionando o contato com os diversos gêneros orais e escritos existentes em nossa sociedade (BRASIL, 1998).

As Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (2013), corroboram o documento citado anteriormente, quando afirmam que as práticas pedagógicas do professor de educação infantil devem possibilitar a vivência com diversos suportes e gêneros textuais orais e escritos, dentre outros aspectos.

Nesse sentido, a criança que tem acesso a histórias diferentes e a diversos tipos de portadores de textos, diferentes gêneros e tipos textuais, enriquecem seu repertório cultural, amplia seu vocabulário, aprende a falar corretamente, desenvolve habilidades de comunicação, incentiva seu pensamento lógico, fortalece laços afetivos, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade, da capacidade cognitiva, da concentração, da disciplina e até mesmo o desenvolvimento de suas emoções, tendo assim mais chances de sair bem em todas as fases da educação formal.

UMA BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Segundo ARIÈS (1981) na Idade Média (476-1453), considerava-se a infância como um período caracterizado pela inexperiência, dependência e incapacidade de corresponder a demandas sociais mais complexas. A criança era vista como um adulto em miniatura e, por isso, trabalhava nos mesmos locais, usava as mesmas roupas, era tratada da mesma forma que o adulto.

Com o passar do tempo, pesquisadores foram descobrindo as particularidades dessa faixa etária, e com as mulheres adentrando no mercado de trabalho, foram abrindo as primeiras “escolas”, com o cunho assistencialista, voltada para o cuidar, enquanto as mães vão trabalhar.

“No estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a Legislação previa a instalação de Escolas Maternais, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para crianças. As poucas empresas que se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches” (KUHLMANN JR., 2000b, p.8).

Essas instituições, as creches, tinham cunho assistencialista, e para a elite já haviam surgido os primeiros jardins de infância, com uma proposta de uma educação racional, compatível com o saber científico.

Nesse sentido citamos Kishimoto (1998):

“Ao adentrarmos no século XIX destacamos a figura de Friedrich Fröbel (1782–1852), que de acordo com Kramer (1994), foi um dos primeiros a propor o conceito de “Jardins-da-Infância”. Froebel considerava as atividades lúdicas de fundamental importância para o processo de aprendizagem. Sua proposta educacional caracteriza-se pela presença do lúdico como instrumento pedagógico determinante, por isso, brinquedos, brincadeiras, musicalidade, jogos, histórias, artes plásticas, desenho, pinturas, recorte e colagem, construção, observação da natureza e horticultura são considerados por ele atividades fundamentais que não podem estar ausentes nas escolas (KISHIMOTO, 1998, p).”

Assim, diz Kuhlmann (2000):

“Sob a forte influência europeia de uma educação froebeliana foram criados os primeiros jardins de infância privados, no Rio de Janeiro em 1875 no Colégio Menezes Vieira 9 e, em São Paulo na Escola Americana em 1877. Já no setor público, em 1896 em anexo à Escola Normal Caetano de Campos 10 em São Paulo, passou a funcionar o jardim de infância, que mesmo sendo uma iniciativa pública atendia os filhos da elite paulistana” (KUHLMANN JR., 2000b, p.13).

A educação sofreu várias evoluções e transformações durante a história, iniciou como assistencialismo às camadas populares, passando para uma educação preparatória para a próxima etapa. Hoje em dia, esse cunho assistencialista, não se perdeu totalmente, mas atualmente nas escolas, o cuidar é associado ao educar, com uma proposta de caráter pedagógico; e vários documentos foram criados para respaldar esse trabalho pedagógico da educação infantil.

O direito a todas as crianças a ter atendimento na educação infantil, de zero a seis anos em creches e pré-escolas, foi com a Constituição Federal de 1988, uma opção da família e um dever do Estado. Na LDB 9.394/96 (Lei de diretrizes e bases) diz sobre a educação infantil: “Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus

aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Para as diretrizes Curriculares da Educação Infantil (1998), a criança é sujeito históricos e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Na educação Infantil, o RCNEI, esclarece sobre a necessidade de as crianças participarem de diversas práticas mediadas pela escrita, nestas elas terão contato com diferentes textos, gêneros e portadores textuais, além de exemplificar como explorar diversos materiais escritos (BRASIL, 1998).

O Currículo da cidade de SP diz que ao longo da Educação Infantil, a criança deve conviver com a cultura escrita, testemunhando a leitura e a escrita das(os) professoras(es) que utilizam a escrita e a leitura para registrar o que observam, as presenças e ausências, as histórias que as crianças contam, para fazer com as crianças os bilhetes que vão para casa, para ler histórias e matérias de jornal de seu interesse, para fazer pesquisas em livros sobre temas de interesse, entre outras situações. É importante, nesse aspecto de constituição de uma atitude leitora e da necessidade da escrita pelas crianças, a leitura de histórias bem planejadas e preparadas que a(o) professora(or) faz para as crianças, com as crianças e, muitas vezes, a partir das escolhas delas.

Assim, a leitura figura como um dos principais exercícios para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita e da autonomia das crianças, tornando-as sujeito reflexivo e crítico que conhece o mundo e se percebe como sujeito participante tanto do processo educativo quanto do meio social em que está inserido.

É o que sugere GOES (1990, p. 16):

“A leitura para a criança não é, como às vezes se ouve, meio de evasão ou apenas compensação. São próprias emoções e reações” (GOES, 1990, p. 16).

Segundo MAGNANELLI (2005):

“Partindo deste princípio compreendemos que a leitura deve ser vivenciada a partir da educação infantil, atuando como agente mediador entre a criança e a formação de sua personalidade, de sua concepção de mundo e a faz conhecer sentimentos próprios da humanidade, um exemplo é o bem e o mal, sentimentos bem presentes na literatura infantil” (MAGNANELLI, 2005. p.2).

Além de favorecer o conhecimento de mundo, favorecer o desenvolvimento das emoções e das relações afetivas, a leitura na educação infantil atua como o primeiro passo para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, o que resultará em um adulto leitor, capaz de fazer inferências entender e interpretar qualquer texto. Como na educação

infantil se aprende através do lúdico, os contos de fadas é uma ótima opção para trabalhar a imaginação e desenvolver outros aspectos também.

OS CONTOS DE FADAS

Era uma vez...

Há um tempo atrás...

Há muito, muito tempo atrás...

Em um reino muito distante...

Felizes para sempre...

Como vimos antigamente, não se tinha um olhar voltado para crianças pequenas, para suas necessidades. Nesse sentido, os contos de fadas inicialmente eram voltados para o público adulto. Já existiam Personagens como heróis, vilões, príncipes, princesas, castelos e fadas, mas não faltavam mortes sangrentas, assassinatos, vingança, bruxaria, inveja, luxúria, trapaças, sexo, incesto. Tudo com muita crueldade, ou seja, nada voltado para as crianças. Esses elementos de crueldade explicam o reflexo da estrutura social e da vida que os camponeses medievais levavam marcadas pelo trabalho pesado, pela falta de alimentos, pelas doenças, pelos ataques dos animais selvagens, pela morte prematura das crianças, altos índices de mortalidade materna, aumento de números de viúvos para cuidar dos seus filhos, entre outros fatores. Assim, que a madrasta entra como elemento dos contos de fadas. Antigamente as crianças eram consideradas mini adultos, vestindo e aprendendo coisas de adulto, depois que começaram a pensar as suas particularidades, em textos apropriados para esse público.

Entre os grandes responsáveis pelos contos de fadas existirem como conhecemos hoje figuram Charles Perrault, Hans Christian Andersen, Jean de La Fontaine, irmãos Grimm e mais atualmente Walter Disney, que entre todos foi o que mais “açucarou” os contos. Disney com sua poderosa influência midiática retirou dos contos os aspectos sombrios da personalidade humana substituindo a maldade e a violência pelos finais felizes. Os irmãos Grimm, por exemplo, relataram que a história de João e Maria não era uma obra de ficção, mas sim baseada no grande número de crianças que eram abandonadas a própria sorte durante o século XIX na Europa. (HUECK, 2016).

Os contos de fadas, como conhecemos hoje, são narrativas onde aparecem seres encantados e elementos mágicos pertencentes a um mundo imaginário, maravilhoso. Estes contos têm quase sempre uma estrutura simples e fixa. Tem uma característica bem marcante como na sua fórmula inicial: “Era uma vez...” e final: “...foram felizes para

sempre”. Há neles uma ordem na sequência narrativa, ou seja, uma situação inicial, uma ordem perturbadora, quando a situação de equilíbrio inicial se desestabiliza, gerando uma série de conflitos que só se interrompem com o aparecimento de uma força maior que restabelece a ordem. Geralmente há personagens do bem e do mal, e a vitória, apesar do sofrimento, sempre é do personagem do bem. O “Era uma vez...” nos remete ao passado e serve de passaporte do mundo real para um mundo irreal, mundo da fantasia (GAGLIARDI e AMARAL, 2001).

Os contos de fadas proporcionam encantamento, alegria e a possibilidade de se transportar para um universo mágico, porque é disso que toda criança precisa para alimentar o seu imaginário. A criança consegue transitar com naturalidade entre o mundo real e o mundo imaginário mesmo diante do maniqueísmo que por vezes permeia o conto de fadas (o feio e o belo, o forte e o fraco, o bem e o mal, etc).

Nesse sentido, de acordo com Corso (2006, p. 17), a fantasia faz parte do universo imaginário da criança:

“A paixão pela fantasia começa muito cedo, não existe infância sem ela, e a fantasia se alimenta da ficção, portanto, não existe infância sem ficção”. (Corso, 2006, p. 17).

A junção da ficção com a fantasia é que constrói essa imaginação das crianças, possibilitando ela encarar seus próprios medos e angústias, resolvendo conflitos internos, e enxergue a vida real de maneira mais natural, percebendo que na vida é normal algumas vezes sermos fortes, outras nem tanto, algumas vezes ser do bem, outras não.

A imaginação contribui para aumentar a capacidade de criar, estimulando e desenvolvendo tanto cognitivo como emocional. Nessa perspectiva, o conto de fadas traz lembranças, sonhos, desejos, dúvidas, medos e associações.

Os contos infantis estão sofrendo transformações a cada dia para combater preconceitos da sociedade e desmitificar alguns conceitos. Conforme a DCNEI, “o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil” (BRASIL, 2010a). A partir disso e após a Lei nº 10.639 (2003) e a Lei nº 11.645 (2008), que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africanas, afro-brasileira e dos povos indígenas/originários, surgiram muitos contos e histórias para representar a cultura africana como: “A menina e o Tambor”, de Sônia Junqueira; “Obax”, de André Neves; “Bruna e a Galinha de Angola”, de Gercilga de Almeida; “Meu crespo é de rainha, de Nina Rizzi e Bell Hooks; entre outros. Para representar a cultura Indígena: “Aquitã, o Indiozinho: Que medo!”, de Cleide Ramos; “O tupi que você fala”, de Claudio Fragata, entre outros. E para trabalhar sobre gêneros: “O menino Nito”, de Sonia Rosa;

“Princesas de capas e Heróis de avental”, de Caroline Arcani e Nathália Borges Santos; “Entre sonhos e Dragões”, de Adriana Carranca; “Revolução das Princesas”(Aurora, de Sebastiana Hoyer e Natália Lima; Ariel, de Clara Averbuck e Lorena de Paula; Rapunzel, de Teca Machado e Lorena Giostri; e Cinderela, de Thaís Lira e Luryara Bernardi), entre outras. Tem livros que trabalham outras culturas também. Esses livros trabalham as diferenças, o respeito ao próximo, fora a questão cultural, dando representatividade as crianças negras e indígenas, ou de outras culturas; e de gênero, que não tem coisas de meninas e meninos, cada um tem seu jeito de ser independente do gênero. As princesas não são nada indefesas. São heroínas fortes e corajosas, de diferentes cor e raças (negras, indígenas, brancas, etc) que montam em seus cavalos, lutam contra bruxas e dragões e salvam príncipes que precisam de ajuda.

Assim, para a criança em formação é importante o contato com esse gênero textual desde pequena para a construção de valores; para ter contato com diferentes culturas, respeitando-as e para trabalhar a imaginação, a emocional, e o cognitivo, as diferenças, o respeito ao outro, para se sentir representada, não somente para aceitá-los como verdade absoluta, mas para conhecê-los e questioná-los, tornando pessoas críticas e que sabem lidar com suas emoções em sociedade. Além de enriquecer e aumentar o vocabulário; expandir a linguagem; estimular à inteligência; a socialização; a formação de novos hábitos; trabalhar concentração; a atenção; e despertar o interesse pela leitura.

Entretanto, para esse desenvolvimento das crianças, o conto tem que ser capaz de prender a atenção, entreter, despertar a curiosidade, e principalmente, estimular a imaginação.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

Contar histórias é a mais antiga das artes. Elas são fontes maravilhosas de experiências. São meios de ampliar o horizonte da criança e de aumentar seu conhecimento em relação ao mundo que a cerca. É através do prazer ou emoções que as histórias lhes proporcionam que o simbolismo, implícito nas tramas e personagens, vai agir em seu inconsciente. Ali atuando, ajudamos, pouco a pouco, a resolverem os conflitos interiores que normalmente vivem. Identificando-se com heróis e heroínas, as diferenças que mostram os personagens bons e maus, feios e bonitos, poderosos e fracos facilitam à criança a compreensão de certos valores básicos da conduta humana e é levada a resolver sua própria situação, superando o medo que a inibe e ajudando-a a enfrentar os perigos e ameaças que sente a sua volta, se sentir representada nas histórias, aumentar sua auto-

estima, ajudando o seu convívio social. Confrontada com o bom e o belo a criança é levada a com eles se identificar, por trazerem em si a semente da bondade e da beleza.

Os significados simbólicos dos contos estão ligados aos eternos dilemas que o homem enfrenta ao longo de seu amadurecimento emocional, quando se dá a evolução, a passagem do eu para nós. A literatura infantil, principalmente os contos de fadas, como vimos, podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo a sua volta.

Para ajudar na contação de história os professores podem e devem usar diversos recursos e suportes para enriquecer suas estratégias de trabalho e estimular a curiosidade infantil como: imagens; figuras dos livros; fantoches; dedoches; andoches; diferentes objetos, avental de histórias; varal de histórias; a música; instrumentos musicais; sons onomatopeicos; ritmos nos próprios corpos, entre outros. É igualmente importante a forma como as professoras fazem as leituras e contação das histórias: a forma como olham para as crianças; a escuta e participação das crianças; a forma como falam (rápido e devagar, forte e fraco); as ações do corpo; e como e quando usam os recursos. Assim diz Abramovich (1989, p.16)

“Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...]. Escutá-la é o início da aprendizagem para ser um leitor e ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo (ABRAMOVICH, 1989, p. 16).”

Preparar o ambiente também é muito importante, um ambiente propício para a história, para que a história possa ser ouvida e vivenciada com atenção. Uma maneira de tornar o ambiente propício para a hora do conto é solicitar aos alunos que tragam cortinas ou lençóis para se improvisar “cabaninhas” ou tendas. A montagem de tendas ou “cabaninhas” transforma o ambiente em um espaço que instiga a curiosidade e a criatividade de maneira acolhedora e prazerosa tornando os momentos de contação de histórias significativos, pois nutre o imaginário e propicia às crianças adentrarem verdadeiramente no mundo de fantasias, e por fim, cria o gosto pela leitura e pela hora do conto. Esses espaços criam uma inebriante magia de grande valia para a criança ao permitir que ela mergulhe profundamente no mundo do faz de conta. “Cabaninha” é uma brincadeira muito antiga, estimulante, deixa o ambiente aconchegante, completamente atemporal e, além disso, é uma atividade muito divertida. Diante disso, a contação de histórias pode se converter em uma ótima ferramenta para superar um dos maiores desafios de pais e professores durante a idade escolar: possibilitar que as crianças tomem gosto pela leitura.

A música ajuda na preparação do ambiente e faz parte do nosso cotidiano, ouvir música é bom em vários momentos: para relaxar, para exercitar e para se divertir, e para das crianças não é diferente. As crianças desde bebês aprendem a cantar nos CEIs e nas

escolas de educação infantil e fundamental. Portanto, a música se transforma em um instrumento pedagógico importante para a aprendizagem. A música é alegria, e como diz o ditado popular: “Quem canta seus males espanta”.

Nas palavras de Bréscia:

“A música representa uma forma de linguagem facilmente compreendida pelo indivíduo. Ela estimula, sensibiliza, interfere e orienta a sua imaginação” (BRÉSCIA, 2003, p.23).

De acordo com Kramer (1994), Froebel (1782–1852) considerava as atividades lúdicas de fundamental importância para o processo de aprendizagem. Sua proposta educacional caracteriza-se pela presença do lúdico como instrumento pedagógico determinante, por isso, brinquedos, brincadeiras, musicalidade, jogos, histórias, artes plásticas, desenho, pinturas, recorte e colagem, construção, observação da natureza e horticultura são considerados por ele atividades fundamentais que não podem estar ausentes nas escolas.

“Trabalhar a musicalidade com as crianças no ambiente escolar é muito importante, pois a música exerce diversas funções: estimula a criatividade, ajuda a assimilar novos conceitos, melhora a sociabilidade, ativa sistemas de controle da memória, da linguagem, da atenção e prepara o clima para a contação de histórias ou hora do conto” (SANTOS; PARRA, 2015).

Considerando a importância da música para a educação de crianças pequenas, por que não usar a música para iniciar e/ou finalizar a contação de uma história. Essa prática auxilia o contador no sentido de chamar a atenção e auxiliar na concentração das crianças. A música e a história ao se articularem entre si criam uma nova situação em que o som é da história e a história é o som em movimento. As histórias infantis e a música auxiliam o imaginário infantil, porque acionam, simultaneamente, a imagem ou gravuras das histórias, a música cantada ou tocada, o movimento próprio do enredo e a ação da criança que procura interpretar com o corpo a narrativa que se desenrola.

Proposta de músicas para iniciar uma contação de história:

Música 1

“Olê Olê Olê Olá Olá Olá (Batendo Palma)

Preparem os ouvidos, uma história eu vou contar

“Olê Olê Olê Olá Olá Olá (Batendo Palma)

Vamos fazer silêncio, para a história começar

Xiiiiiiiiiiiiiiiiuuuuuuuuuuuuuuuu!!!!!!!”

Música 2

“Toc toc toc. Quem é? Pode entrar.

É uma história que acaba de chegar.

Conte até 3 para a história começar

1,2,3 Xiiiiiiiiiiiiiiiiuuuuuuuuuuuuuu!!!!”

E para finalizar:

Música 1

“Tchau, tchau, tchau, a história acabou!

Tchau, tchau, tchau, a história vai embora!

Tchau, tchau, tchau, ela volta em outra hora!

Música 2

“A história acabou,

Entrou por uma porta e saiu pela outra

Bate palma quem gostou!”

As letras das músicas devem ser simples, objetivas e alegres para suscitar as mais variadas sensações naquele que ouve, como tristeza, apreensão, medo, raiva, expectativa, ternura, etc.

Nesse sentido, destaca Radino (2003, p. 119) destaca:

“Introduzindo as crianças em um mundo rico de simbolizações, os contos de fadas podem auxiliar no processo de alfabetização. Ao ouvir uma história, a criança aprende a imaginar o que evoca a palavra presente presentificada e, aos poucos, aprende a memorizar o conto. Ouvir um conto de fadas é diferente de ouvir uma história realista. Nesta última pode-se até extrair algum conhecimento, mas ele não contribuirá para o processo de integração do ego e de simbolização. Além disso, os contos de fadas põem as crianças em contato com diferentes culturas e o momento da história é de união coletiva. As crianças concentram-se, aprendem a respeitar-se e, acima de tudo, passam momentos de grande prazer.”(Radino,2003, p. 119).

Enfim, crianças pequenas, quando escutam frequentemente histórias lidas por adultos, são capazes de pegar um pequeno livro e simular que estão lendo seu conteúdo. Por meio das histórias e da escuta das crianças estimulamos e despertamos nelas o gosto pela leitura. Uma história bem contada, se possível, utilizando diversos recursos, comove, encanta, sensibiliza, nutre o imaginário, resgata emoções e significados. Como diz Pietro:

Todo contato humano se dá por meio da leitura, em seu sentido mais amplo: têm-se as histórias que possuem aquelas crianças, as histórias que ela deseja possuir, as histórias do professor que tocam as crianças e, se esse momento for tratado com cuidado e carinho nascerá toda uma nova família de histórias, uma rede delicada cuja beleza poderá gerar fios que se entrelaçam infinitamente (PIETRO, 1999, p. 33).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sistematização da exploração dos gêneros textuais na escola permite que as várias práticas educacionais sejam contextualizadas pela diversidade de textos, interferindo significativamente no processo de alfabetização e letramento. Portanto, o contato e a exploração devem ocorrer em situações funcionais de uso da linguagem.

É na educação infantil que a sistematização e o estudo da diversidade textual devem iniciar-se, de modo a proporcionar a aquisição de conhecimentos e vivências no contexto escolar, com intencionalidades diferentes das ocorridas fora deste. Isso se torna relevante para a formação de sujeitos ativos, participativos e transformadores da sociedade, além de contribuir para os anos posteriores de escolarização, os quais vão dar continuidade ao tratamento cíclico dos conteúdos, uma vez que muitas crianças já terão vivências de leitura e compreensão de diversos gêneros que circulam socialmente.

A contação de histórias, principalmente, dos contos de fadas, é uma atividade fundamental que transmite conhecimentos e valores, além de trabalhar a imaginação, as emoções e conflitos do dia-a-dia das crianças, a representatividade e auto-estima, as diferenças pessoais e culturais, respeito ao próximo, instiga o gosto pela leitura, entre outras. A sua atuação é decisiva na formação e no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Utilizá-la em sala de aula de maneira planejada, usando determinados recursos e suportes em um ambiente adequado, permite que todos saiam ganhando. Tanto as crianças, que serão instigados a imaginar e criar muito mais, quanto os professores, que podem ministrar uma aula muito mais agradável e produtiva. Além de alcançar o objetivo pretendido: uma aprendizagem verdadeiramente significativa de uma forma lúdica e divertida.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRAIT, B. Bakhtin. **Conceitos-chave**. 3. ed São Paulo: Contexto, 2006.

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

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

BRASIL/MEC. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília/DF: MEC/ SEF, 1998b.

BRASIL/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental**, vol. 2. Brasília/DF: SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

CORSO, M.; CORSO, D. L. **Fadas no divã. A psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloisa. **Contos de fadas: trabalhando com os gêneros do discurso do narrar**. São Paulo: FTD, 2001.

GOES, L. P. **A aventura da literatura para crianças**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

HUECK, K. **O lado sombrio dos contos de fadas**. São Paulo: Super Abril, 2016.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado da Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KUHLMAN JR., Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.14, pp.5-18. ISSN 1413-2478.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. e-Disciplinas SAD/USP. Disponível em: https://edisiplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf Acesso em 30 julho, 2020.

PIETRO, H. **Quer ouvir uma história?** Lendas e mitos no mundo da criança. São Paulo: Ed. Angra, 1999

RADINO, G. **Contos de fadas e realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade : Educação Infantil**. – São Paulo : SME / COPED, 2019.

SANTOS, L. S.; PARRA, C. R. **Música e Neurociências: inter-relação entre música, emoção, cognição e aprendizagem**. Revista Eletrônica. Portal dos Psicólogos/2015. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0853.pdf> Acesso em 30 julho, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim, **Gêneros orais e escritos na escola**/ tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



ANA ROSA DE OLIVEIRA CONCEIÇÃO MACEDO

Graduada em Pedagogia Universidade Cidade de São Paulo, especialista em Educação Especial, pela Faculdade Mozarteum, professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo mostrou a importância do ensino de Arte nas séries iniciais e como é importante que o professor desenvolva as habilidades criativas dos alunos a partir do conhecimento cotidiano. Neste estudo perceberemos a necessidade investigar o contexto da escola e tomar a prática profissional como objeto permanente de reflexão para compreender e gerenciar os efeitos das ações formativas e análise da necessidade de rever ou aprimorar encaminhamentos. A arte é vigente em todas as culturas e está inserida em uma gama de profissões dentro da sociedade. A pesquisa discorre sobre como a arte é trabalhada e como realmente deveria ser, quais são os objetivos ao se ensinar arte nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como, metodologias que fazem mudar a percepção de professores que acreditam que arte na escola é apenas um passatempo. Para isso, será utilizada como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Arte; Séries Iniciais; Prática; Docência.

INTRODUÇÃO

Este trabalho procura apresentar a importância da Arte nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, e teve como objetivo a investigação do contexto da escola e tomada da prática profissional como objeto permanente de reflexão para a compreensão e gerenciamento dos efeitos das ações formativas e análise da necessidade de rever ou aprimorar encaminhamentos.

A Arte está presente no mundo desde o surgimento da humanidade a partir das primeiras manifestações gráficas, representadas nas paredes das cavernas. Em nossa vida, podemos perceber quando reagimos às experiências sensoriais que estabelecemos

com o mundo, numa linguagem própria, a arte precisa ser desenvolvida pela sensibilidade e capacidade das pessoas analisarem, selecionar, classificar, identificar, generalizar, e sintetizar tudo o que está à sua volta, traduzindo significados e elementos do seu desenvolvimento da intelectualidade, emoções, percepções e vida social.

A manifestação artística pode se realizar em diversas formas, como música, desenhos, dança e poesia. Essas formas são elementos da cultura de uma sociedade, e devem estar sempre presentes na vida das pessoas. Por isso, a escola deve utilizar a arte como meio de aprendizagem desde a Educação Infantil, pois é a partir da infância que esses conhecimentos devem ser adquiridos e com elementos que despertam e expressam sentimentos, imaginação e criação.

Neste sentido, o estudo da arte permite ao aluno uma maior abertura criativa, o que pode auxiliá-lo nas diversas situações e em todas as atividades escolares. É interessante pensar que o único lugar onde a maioria dos indivíduos possa apropriar-se e fazer arte seja nas escolas. Sendo assim, foi necessária a análise da forma de como é conduzido esse ensino nas séries iniciais, sendo que ao mesmo tempo, vivemos um momento marcado pelo desafio de mudanças na prática docente e da compreensão da arte na escola e na sociedade.

O principal objetivo deste artigo é contextualizar a arte no mundo atual, como também definir suas funções nas séries iniciais do Ensino Fundamental. E os objetivos específicos são contextualizar a criança e a arte, sua aplicação nas séries iniciais. E também tem a intencionalidade de responder a seguinte problematização: Como trabalhar a arte nas séries iniciais, de modo a contribuir para o enriquecimento do repertório das crianças?

Nesse sentido, o artigo representa uma contribuição na elucidação desse processo, ainda que seja fato reconhecido que muitas outras questões se fazem presentes nessa relação entre a arte e a educação, desde os aspectos mais internos e subjetivos até seus aspectos mais técnicos, políticos e sociais.

A ARTE E A BNCC

Em 2017, surgiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata-se de um documento elaborado pelo MEC, que designa os conhecimentos, habilidades e competências que se espera que sejam desenvolvidas pelos alunos, e estabelece e norteia a introdução de um planejamento curricular no decurso de todas as etapas da Educação Básica, ampliando a visão da criança como protagonista em todos os contextos de que é

inserida: ela faz interação, como também produz e modifica a cultura e a sociedade. (BRASIL, 2018)

Além disso, é orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que visam guiar o ensino brasileiro para uma formação humana integral, construtora de uma sociedade democrática, justa e inclusiva. (BRASIL, 2018)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entende os processos pedagógicos a partir da concepção de construção do conhecimento. A criança é compreendida como sujeito ativo, que deve participar de diferentes práticas cotidianas, na interação com adultos e com outras crianças. O documento revela, portanto, uma compreensão de criança enquanto produtora de cultura e construtora do seu conhecimento. (BRASIL, 2018)

A Arte é definida pela BNCC como área do conhecimento humano que contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos alunos, proporcionando a ampliação do conhecimento deles sobre si, o outro e o mundo. O documento pontua que as percepções e compreensões do mundo se dão por meio da aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico, permitindo que os sujeitos se tornem abertos às percepções e experiências, numa perspectiva sensível, por intermédio da imaginação e da resignificação do cotidiano, a partir das práticas rotineiras. (BRASIL, 2018)

Além do mais, a Arte na BNCC tem como pressupostos que a sensibilidade, a intuição, o pensamento e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em arte e que os processos de criação são tão relevantes quanto os eventuais produtos. Assim, a Arte na BNCC propõe o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para as práticas investigativas e para o percurso do fazer artístico, para perceber o mundo em sua complexidade, contextualizar saberes e a interação com a arte e a cultura, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural. (BRASIL, 2018)

É importante destacar que na BNCC se mantém as especificidades das quatro linguagens: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Apesar de não trazer uma discussão explícita sobre as formações iniciais específicas de professores e professoras e suas responsabilidades diante dos conhecimentos de cada uma das linguagens, pode-se aferir pela constante demarcação dos territórios de cada uma delas, que as responsabilidades devem ser respeitadas. (BRASIL, 2018)

O professor formado em Artes Visuais deve se ocupar primordialmente de trabalhar com seu campo de conhecimento, assim como os formados em Música, Teatro e Dança.

Este entendimento é reforçado, sobretudo, quando compreendemos o que se define como Artes Integradas no âmbito do documento. (BRASIL, 2018)

A EDUCAÇÃO E A ARTE

A importância da disciplina Arte é grande tanto quanto a das outras áreas do conhecimento, no processo de ensino e aprendizagem. Através dela pode-se despertar a atenção de cada um para a sua maneira particular de sentir, sobre a qual se elaboram todos os outros processos racionais.

"A Educação é por certo, uma atividade profundamente estética e criadora em si própria. Ela tem o sentido do jogo em que nos envolvemos prazerosamente em busca de uma harmonia. Na educação joga-se com a construção do sentido que deve fundamentar nossa compreensão do mundo e da vida que nele vivemos". (DUARTE JUNIOR, 2001, p.74).

A Arte age como um meio reflexivo das construções do conteúdo individual e da vivências grupais, é necessário que se tenha a consciência dessas duas frentes para se educar as crianças e os jovens, desafiando-os à expressão subjetiva, bem como o orientando para a construção do coletivo e suas representações na história e na cultura.

A Educação através da Arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procurando despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence (FUSARI; FERRAZ, 2009, p.19).

No contexto da educação escolar, a disciplina de Arte compõe o currículo compartilhando com as demais disciplinas um projeto de envolvimento individual e coletivo. Pensar em educar pela Arte é visualizar a educação do sensível, estimulando o enriquecimento o racional, em uma interação entre o sentir, pensar e agir, organizando com especial interesse os problemas do processo ensino- aprendizagem da criança e do adolescente.

Para pensar é preciso criar, ter ideias, sonhar, ser original. Se o aluno não desenvolver sua própria expressão ou não entender a de outros, se não tiver meios de vivenciar um processo criativo, então não aprendeu a pensar, não conviveu com frustrações, não divide, não se conhece, nem aos outros. Portanto, não teve oportunidade de aprender a desenvolver o pensamento, a lógica. (BARBOSA, 2006)

A CRIANÇA E A ARTE

A arte é importante na vida da criança, pois colabora para o seu desenvolvimento expressivo, para a construção de sua poética pessoal e para o desenvolvimento de sua

criatividade, tornando-a um indivíduo mais sensível e que vê o mundo com outros olhos. Os seres humanos são dotados de criatividade e possuem a capacidade de aprender e de ensinar. (BARBOSA, 2006)

É através das aulas de Arte que o professor irá estimular seu aluno a investigar, inventar, explorar e, mesmo cometendo erros, ele não terá medo de liberar sua criatividade. O professor deve apresentar a atividade como algo essencial para a criança, e também deve estar motivado com o trabalho, não apenas orientando de forma mecânica, mas fazendo a criança sentir sua importância para que a atividade seja significativa para o aluno. (IAVELBERG, 2010)

A arte é apresentada como uma linguagem sendo forma importante de expressão e comunicação humana e por isso é tão importante na educação e principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas na prática as coisas não ocorrem desta maneira, a arte é apresentada como mero passatempo sem nenhum significado, resumindo-se a cartazes para ilustrar temas de datas comemorativas, enfeitar paredes, elaborar convites, cartazes e pequenas lembranças para datas comemorativas. Sendo que a maior parte do trabalho é feita pelo adulto, que não acredita na competência da criança para criar um produto adequado. (LOWENFELD, BRITTAİN, 2008)

O adulto tem papel importante na produção artística de uma criança, mas essa contribuição tem a ver com o contexto pedagógico e a inspiração teórica que orientam as práticas dos educadores, podendo ser visto como algo nocivo ou prejudicial ao pleno desabrochar das potencialidades de uma criança. É fato que é a partir do ingresso de uma criança na escola que, suas produções em arte passa a sofrer mudanças qualitativas, se a influencia do outro for sutil, essa mudança então passa a ser formalizada. (LOWENFELD, BRITTAİN, 2008)

Para Vygotsky (1999), esta forma de ver a Arte está fundamentada no subjetivismo e como tal não apresenta a realidade como realmente aparece, mas somente a forma como o artista a entende ou a capta. Buscar compreender a estética da Arte pelo autor não possibilita, contudo, a compreensão e o entendimento da realidade histórica e cultural do ser humano, pois desta forma valoriza-se apenas o produto final do artista, os elementos primários e visíveis que aparecem na obra artística sem valorizar a significação social que o artista quer objetivar quando desenvolve o produto.

Ainda hoje a educação valoriza mais o saber científico e a linguagem escrita deixando de lado as outras linguagens e principalmente as linguagens artísticas. Apesar disso, é muito importante que os espaços educacionais sejam espaços de troca, respeito, expressão e de múltiplas linguagens. A escola deve ter o objetivo de oferecer a educação

desenvolvendo ações necessárias para que as crianças tenham acesso ao saberes e experiências culturais, esses saberes e experiências devem ser relevantes para essas crianças, possibilitando a apreciação e produções artísticas, ampliando horizontes e oportunizando a produção de diversas linguagens artísticas. Essa apreciação pode ser feita entre as crianças de artistas diversos, locais e mundiais. (PILLAR, 2006)

A ARTE NAS SÉRIES INICIAIS: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

Os conhecimentos da área de Arte são expressos por meio de linguagens, que têm em comum com outras linguagens constituir-se em processos representacionais e comunicativos. As linguagens artísticas têm uma sintaxe própria que lhes dá significação e faz com que possam ser lidas. Realizar leituras e estabelecer sentidos para as manifestações artísticas significa entrar em contato com a forma como estas se constituem e interpretar as combinações das relações significantes da mensagem artística. Nesse sentido, ao tratarmos de práticas pedagógicas em linguagens artísticas tomamos como referencial a estética contemporânea que reconhece a arte como um conhecimento construído num tempo e espaço a partir da relação entre experiência estética, do fenômeno estético e do saber estético. (EFLAND, 2005)

O professor que leciona nas séries iniciais, tendo como foco principal o desenvolvimento das competências da leitura e da escrita, tem o dever de possibilitar às crianças o acesso também à leitura e produção de textos nas linguagens não verbais, matéria-prima do universo da Arte. Manipular, organizar, compor, significar decodificar, interpretar, produzir, conhecer imagens visuais, sonoras e gestuais/ corporais são requisitos indispensáveis ao cidadão contemporâneo. A leitura de mundo e o letramento, vão além do texto escrito. (CAVALCANTI, 2008).

As propostas pedagógicas devem reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e com o ambiente de maneira articulada e gradual. Devem organizar atividades intencionais que possibilitem a interação entre as diversas áreas do conhecimento e os diferentes aspectos da vida cidadã em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para construção de novos conhecimentos. (PILLAR, 2006)

Nesse sentido, a arte não pode reduzir-se num elemento decorativo e festivo. A arte valoriza a organização do mundo da criança, assim como o relacionamento com o outro e

com o seu meio. Estimular o ensino da arte nesta perspectiva tornará a escola um espaço vivo, contribuindo assim para o desenvolvimento pleno de seus educandos.

A AVALIAÇÃO NO ENSINO DA ARTE

A avaliação é um processo contínuo de pesquisa que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento em função dos objetivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planejamento do trabalho, do professor e da escola como um todo. “Ao avaliar efetiva-se um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem sempre por um longo tempo e se dão em vários espaços escolares, procedimentos de caráter múltiplo e complexo tal como se delineia um processo”. (HOFFMANN, 2007, p. 13).

Segundo Hernandez (2000) a avaliação pode ser dividida em inicial, formativa e somativa. Para esse autor a avaliação inicial é realizada a cada começo de aula ou de um conteúdo curricular e permite ao professor detectar aquilo que o aluno já sabe e o que será necessário enfatizar. Apesar de existir um programa pré-determinado por série, ao iniciar o ano letivo o professor precisa conhecer as especificidades dos alunos com quem irá trabalhar e realizar adequações ao seu programa. Essa modalidade de avaliação é importante para que etapas não sejam puladas e o aluno não perca o encadeamento de idéias que o levou àquela organização conceitual ou técnica.

As três fases consistem em avaliação inicial, que detecta os conhecimentos prévios dos alunos, a avaliação formativa, que tem como finalidade ajudar os alunos a progredirem e compreender qual a falta para que o aprendizado aconteça, e a avaliação somatória, que é todo o processo e reconhece se os alunos alcançaram os objetivos. (HERNANDEZ, 2000)

É interessante pensar em instrumentos avaliativos que ajudem a fazer inferências sobre o processo de desenvolvimento dos alunos, em vez de optar por métodos que focam resultados isolados. Por isso, adotar portfólios ou pastas individuais em que eles guardam todas as atividades do semestre pode ser mais produtivo do que aplicar um único teste ao término do período. Além de facilitar a identificação das habilidades adquiridas e do percurso de criação do aluno, as pastas também propiciam uma definição clara das principais dificuldades encontradas no processo. Para uma sequência de aulas teóricas, a avaliação pode ser feita com provas que exigem respostas dissertativas. (HERNANDEZ, 2000)

Neste sentido, MARTINS; PICOSQUE; GUERRA (2009) alertam para a questão de que é preciso ter o entendimento de que “A avaliação acontece durante todo o

desenvolvimento da experiência artística e também no final, mas não unicamente no final.” (p. 132); nesse âmbito, o que se privilegia não é o desempenho do aluno em dada proposta da aula. Entender a avaliação como integrante da ação pedagógica, e deixar de lado a mensuração, bem como o fator numérico, é enfatizar a trajetória do aluno durante o percurso que compreende o currículo escolar, isto é, uma avaliação contínua que privilegie o processo do ensinar e aprender.

Ainda, MARTINS, PICOSQUE E GUERRA (2009, p. 142) sugerem que, para a avaliação do “conhecimento da produção artística” dos alunos, o professor responda às seguintes perguntas:

1. *O aprendiz constrói conceitos sobre arte?*
2. *Relaciona e compara intenções e valores nas manifestações artísticas e estéticas do passado e da atualidade, na sua própria cultura e na de outros povos? Em que nível de profundidade?*
3. *[...] Identifica autores e artistas de diferentes épocas, países, movimentos, gêneros, nas diversas linguagens da arte?*
4. *Situa as preocupações estéticas dos períodos da história da humanidade que foram trabalhados?*
5. *Compreende e explica como as manifestações artísticas, a história e a cultura se influenciam mutuamente na produção e na decodificação de seus produtos?*
6. *Conhece as profissões artísticas? Essas perguntas poderão orientar o professor para que ele possa analisar se todos os conceitos trabalhados ficaram claros para o aluno.*

Assim sendo, entende-se que esta deve estar vinculada ao contexto sócio-cultural dos estudantes e que as práticas avaliativas sofrem influências dos conceitos teóricos e metodológicos apropriados pelos professores e pelos pressupostos filosóficos da escola. O foco centra-se no desenvolvimento cognitivo, perceptivo e sensível do estudante, rompendo com a idéia de avaliação redutora e fragmentada.

Conforme apontam FERRAZ e FUSARI, a avaliação precisa ter como objetivo acompanhar e verificar:

[...] o aprendizado sendo, portanto, um meio e não um fim em si mesmo. [Ela] não se dá em um vazio conceitual, mas mostram, na prática das aulas, as concepções de mundo, de educação e de arte que o professor tem; por isso, em um modelo transformador, a prática avaliativa na escola preocupa-se mais com os indicadores de mudanças (como a autonomia e a formação sensível e crítica do educando) necessários à participação democrática de todos na sociedade. Difere profundamente do modelo liberal conservador, que é mais classificatório, autoritário, controlador (enquadrando e disciplinando os alunos ao equilíbrio social já estabelecido) (2009, p. 162)

Para avaliar um trabalho artístico é necessário definir critérios. Para definir critérios é preciso compreender os conceitos de forma, textura, linha, composição, ponto, ou seja, elementos plásticos que caracterizavam uma obra de Arte até pouco tempo atrás, sendo esta a maior dúvida do educador na atualidade. Os conceitos expressivos e plásticos da arte foram se transformando perante as mudanças socioculturais. As relações entre o

artista, à obra e o observador geram formas diferentes de interfaces na contemporaneidade. Todas estas condições ampliaram os cuidados dos professores em relação ao avaliar o processo artístico do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte associada a educação concebe a ideia de uma educação mais íntegra, de qualidade. Se apropriar do conhecimento artístico, seja em qualquer uma das linguagens, poderá ser um ponto de partida para que os educandos criarem uma forma artística de ler a realidade que o cerca.

Esta pesquisa retrata que o ensino de Arte vai muito além do que se imagina pensar em saber sobre o que é realmente ensiná-la. Observa-se que não necessariamente precisa dos materiais mais sofisticados a infraestruturas nas escolas para poder aplicar esta disciplina, e se tivéssemos tais recursos, não seria certeza que o ensino fosse de fato proveitoso. O que se precisa ter é a consciência de que a arte está em nosso cotidiano e não se percebem, e o que será realmente necessário mudar é a postura de grande parte dos professores que se acomodam por motivos que vão de pouco estímulo salarial a falta de formação profissional.

Trabalhar com o que nos é oferecido, e perceber que podemos utilizar a Arte nas demais disciplinas como recurso de estímulo aos alunos para serem pesquisadores, assim contribuindo para uma melhor aprendizagem e para uma formação para a cidadania da transformação, onde se faz necessário ser concentrado, dotado de diversas habilidades que o ensino de Arte só vem agregar de forma positiva a humanidade.

Como se pode notar, quando bem trabalhado com Arte, o aluno transpassará este conhecimento além da sala de aula utilizando em sua vida e, indubitavelmente, a aquisição positiva de um conhecimento jamais será esquecido, com certeza, ele será transmitido da maneira que foi compreendido. Contudo, a responsabilidade do professor que pretende ensinar Arte é de transmitir este conhecimento de maneira abrangente, de forma que o aluno perceba também a Arte nas demais disciplinas, pois este é um conhecimento transdisciplinar, por isso, reafirma-se que a essa, só vem a contribuir nas séries iniciais, pois esta é a fase mais importante no processo de aprendizagem.

Enfim, a arte está consolidada no interior do ser humano, cabe então ao educador despertar e mediar de forma adequada o ensino de Arte para que o aluno possa compreender que é preciso ser futuramente um cidadão que perceba o que o cerca, para assim conseguir ser o que os educadores empenhados a transformar a sociedade através

da educação lutam para a formação de sujeitos críticos, reflexivos praticantes da cidadania e mediadores da paz.

Encerra-se este trabalho com a crença ainda maior de que a Arte é ferramenta de transformação individual e coletiva e que o tempo da Arte na escola deva ser repensado, bem como haveremos de fazer trabalhos que sejam interdisciplinares agregando sentido e contexto ao conhecimento vivenciado pelos alunos e alunas das escolas públicas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. **Entre Memória e História**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Ensino da Arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

_____. **Base Nacional Comum Curricular/ Ministério da Educação**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2018.

CAVALCANTI, Zélia. **Arte na sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**, São Paulo: Cortez, 2001.

EFLAND, A. D. Cultura, Sociedade, **Arte e Educação num Mundo Pós-moderno**. In: GUINSBURG, J.; BRABOSA, A. M. O pós-modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2005

FERRAZ, M. H.; FUSARI, M. F. **Metodologia do Ensino de Arte**. Fundamentos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FUSARI, Maria F. R; FERRAZ, Maria H.C.T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez.2009

HERNANDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Tradução de: Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

IAVELBERG, Rosa, **Para gostar e aprender Arte: sala de aula e formação de professores**/Rosa Iavelberg. Porto Alegre: Artmed, 2010

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 2008.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 2009.

PILLAR, A. D. P. **Desenho e construção de conhecimento na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



ANDRESSA NOGUEIRA SANCHES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (2014); Professora de Educação Infantil no CEI Guairacá, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Escutar crianças é um gesto sensível, que ultrapassa a ação, embora tenha início com ela. É um processo que demanda atenção, cuidado e, principalmente, disponibilidade – não só de tempo, mas de afeto. A complexidade esbarra em uma série de questões práticas, como a falta de tempo dos adultos para dar conta de todas as demandas das crianças.

Palavras-chave: Música; Infância; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Escutar não é fazer as vontades da criança, e sim reconhecer que ela tem necessidades que nem sempre é possível atender.

Dar voz, considerar, perceber, observar, favorecer autonomia: todos esses verbos estão relacionados ao que se convencionou chamar de escuta infantil. E todos eles fazem parte de uma mesma preocupação, a de reconhecer a criança como indivíduo pleno, capaz e dotado de subjetividades que fazem dela um legítimo ator social; ou seja, a criança é um sujeito de direitos.

O grande desafio, então, é do adulto. Como considerar todos esses fatores nos mais diversos ambientes sociais – em casa, na família, na escola, na mídia? A educação das novas gerações está diretamente ligada à sensibilidade de perceber esses elementos como chaves de uma relação saudável e plena com as crianças. Porém, é comum que alguns pais, professores e cuidadores confundam o conceito de escutar as crianças com permissividade, desconsiderando a importância dessa escuta antes mesmo de praticá-las.

Como ouvir o que os pequenos têm a dizer e ainda assim manter o papel do adulto nessa relação, de educar, colocar limites e estabelecer pontes seguras entre as crianças e o mundo?

O que muda é que quando nos comunicamos e interagimos com crianças, costumamos estabelecer relações ‘não simétricas’. Conseguir se colocar no lugar da criança, ‘na altura’ da criança, estar junto nos seus universos, nas suas brincadeiras, na sua imaginação, são algumas pistas no processo de escutá-las. Mas, para tal, precisamos partir da premissa que criança tem direito de ser respeitada na sua singularidade, direito a ter espaço e tempo livres para experimentar, descobrir o mundo, descobrir o(s) outro(s) e se descobrir a si mesma.

A importância de escutar crianças passa por conhecê-las na sua essência única, compreender quais são seus canais expressivos mais potentes (e únicos para cada uma); para algumas, é a expressão corporal, o gesto, o movimento; para outras é a diversidade de expressões plásticas; para outras ainda, é a expressão musical; para outras, a palavra oral ou escrita; para todas elas, é a brincadeira e a possibilidade de ser desafiadas e de dar vazão à livre imaginação.

A IMPORTÂNCIA DO TEMPO DE QUALIDADE COM AS CRIANÇAS

A correria do cotidiano acaba automatizando a comunicação com as crianças. Se os adultos, pais, mães, cuidadores e educadores – compreenderem a importância de um olhar, de uma palavra ou de um gesto verdadeiro para com as crianças com quem convivem, já abrirão as primeiras possibilidades para esta escuta.

Estas conexões acontecem a toda hora, pois a todo o momento a criança está se expressando: nas suas reações, manhas, sorrisos, olhares, escolhas, teimosias, dores, choros, etc. As crianças falam por meio das suas birras, brincadeiras, agressividades ou silêncios.

Então, como chegar a um equilíbrio saudável se o tempo joga contra todos nós?

Fazer combinados com as crianças, abrir brechas de comunicação para estar juntos, no caminho para a escola, na mesa do café da manhã ou do jantar, no cuidado da casa, das plantas ou do bicho de estimação; brincar junto, pintar, cozinhar, cantar, dançar e contar ou ler histórias juntos. Um pouquinho a cada dia, a cada micro-intervalo. Se ‘acompanhar’ em situações mais espontâneas, afetivas, para viver e ser juntos, adultos e crianças.

Ouvir as crianças vai muito além do ouvido. É reconhecer que elas falam também por gestos, atitudes, posturas e também silêncios. Birras, choro, manhas, acessos de raiva: tudo isso demanda escuta.

Escutar é muito diferente de ser permissivo com a criança. Para começar, se o adulto escuta a criança, esta aprende a escutar também. Se o adulto respeita a criança, ela também aprende a respeitar. Escutar não significa que vou concordar em tudo com o outro. Significa que vou acolher o seu ponto de vista ou sentimentos e emoções.

Significa que vou poder conhecer o outro melhor. Escutar não significa que vou sempre poder responder às expectativas ou demandas da criança. Então, o diálogo – nem sempre fácil por conta da diferença de idade e de maturidade – é o convite para que o adulto possa também se colocar, ser escutado e poder colocar os limites, conforme cada situação. Porque o adulto continua a ser responsável e minimamente consciente do que seria apropriado para a criança em cada momento da sua vida. Porém, escutá-la pode transformar e enriquecer seu ponto de vista.

Abrir-se para a escuta significa abrir-se para entender o que as crianças expressam – na maior parte das vezes não verbalmente – e em situações espontâneas: quando brincam livremente, quando fazem escolhas, quando rejeitam alguma proposta, etc.

As crianças – e esta é uma característica da infância – estão sempre em processo de desenvolvimento, elaborando a cada momento, aprendendo novas experiências, transformando-se permanentemente.

Precisamos, então, partir da premissa de que nada do que observamos e escutamos é definitivo e não podemos ser taxativos ou nos fecharmos em uma classificação ou engessar a criança em um determinado padrão.

A ESCUTA ATENTA

O ato de ouvir acontece quando percebemos sons, porém sem dar atenção ao que está sendo dito – e é assim, que, em geral, agimos na maioria das vezes. Nosso ímpeto por apresentar as nossas ideias atropelam qualquer possibilidade de aguardarmos o tempo necessário para compreender o que o outro está dizendo.

Já escutar requer mais esforço e é aí que está a grande questão. Em geral, acreditamos que apenas ouvir as palavras proferidas é suficiente para entender o que o outro diz e tomamos decisões sem ter a compreensão completa do que foi dito.

A escuta atenta é a prática de ouvir com atenção, interpretando e assimilando as ideias que foram apresentadas por meio das palavras. Isso requer energia e é preciso resistir para responder imediatamente ao outro.

Conversas e discussões com escuta atenta são muito mais produtivas. Elas realmente colocam um determinado tema em debate, em vez de ficar defendendo somente pontos de vista pessoais, que muitas vezes não consideram os argumentos apresentados pelo outro.

Numa escuta atenta é preciso questionar o interlocutor para compreender completamente o que está sendo dito. Uma discussão saudável deve considerar todos os pontos de vista (positivos e negativos) e para isso é necessário escutar e compreender o que o outro está dizendo. Ouça os argumentos, processe e, aí sim, emita a sua opinião ou sugestão, sempre com o objetivo de chegar a um consenso, mesmo não concordando com tudo.

Quando colocamos os nossos argumentos, entendemos plenamente a opinião dos outros, por meio da escuta atenta, e analisamos tudo sob a óptica do ganho/perda para cada ideia fica mais fácil chegar a um consenso.

COMO PRIORIZAR A ESCUTA DA CRIANÇA?

Temos imenso desafio a esse respeito. Criar tempos e espaços na família, na escola, na comunidade, para deixar as crianças mais autônomas, em contato com espaços mais naturais – de preferência – e com diminuição de estímulos artificiais; ou seja, proporcionar, mesmo nos cotidianos acelerados, pausas para que as crianças vivem suas infâncias e os adultos possam fazer essas escutas. Sempre a partir dos movimentos e escolhas espontâneas das crianças, pois é a partir dessa espontaneidade que elas se mostram na sua essência, quem realmente são e o que estão vivendo, sem interferências.

Escuta qualificada é aquela que acolhe a diversidade de crianças e de infâncias. Para tal, precisamos respeitar as singularidades no coletivo. Sem dúvida um difícil desafio.

Ao observar crianças nos seus momentos livres e autônomos, o adulto terá alguns indícios que servirão para pautá-lo a respeito de preferências e habilidades individuais para, assim, num segundo momento, com as primeiras escutas e observações registradas, repensar que caminhos, atividades e possibilidades há para a participação social das crianças.

Mas é importante entender que, mesmo sem um objetivo pontual, as escutas espontâneas, se seguirem os princípios de respeito, conexão, silenciamento e não

participação do adulto, já é uma forma de participação social e de protagonismo das crianças.

Com esses levantamentos é que poderá se readequar outras propostas, aí sim direcionadas, mas que sempre respeitem as formas e conteúdos expressivos das crianças. E seus tempos!

O adulto é um mediador e é sempre importante ele se formar a este respeito: partindo das suas próprias memórias de infância, ele tem um fio de conexão com as crianças com quem convive.

As trocas e diálogos entre adultos e crianças são fundamentais, assim como as trocas entre os adultos cuidadores das mesmas crianças, seja na escola, na família ou na comunidade.

A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA NO PROCESSO EDUCATIVO

A formação de professores é um dos temas em discussão e análise na atualidade e tornou-se objeto de pesquisas, estudos e debates nos últimos anos. A formação de professores é um processo abrangente, complexo, inconcluso, inacabado e contínuo que se realiza no transcurso do desenvolvimento profissional docente em que a formação inicial e a continuada são concebidas de forma inter articuladas.

Um dos grandes desafios para as instituições e os profissionais formadores de professores é incluir nas suas agendas e planos de trabalhos a escuta e o diálogo sobre as necessidades, as dificuldades e os problemas vivenciados pelos professores no cotidiano de suas ações, uma vez que os programas de formação já vêm pré estabelecidos pelas instituições formadoras, pelas secretarias de educação e, muitas vezes, desconsideram as necessidades e dificuldades dos/as educadores/as em processo de formação.

A maioria das ações formativas tem predominado uma formação imbuída de um caráter de transmissão de conhecimentos, métodos, técnicas por meio de teorias repassadas de forma descontextualizadas que não levam em conta as reais necessidades e situações problemáticas dos professores impedindo-os de serem protagonistas ativos em seu processo formativo.

Numa direção contrária, Paulo Freire (2001) concebe a formação do educador como permanente o que implica a compreensão do ser humano como inconcluso finito e que está sempre em busca do “ser mais”. Nas suas palavras:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo

da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 2001, p.12).

A consciência do inacabamento do homem, da sua inconclusão e da sua incompletude propiciam infinitas possibilidades e projetos a serem realizados na busca constante do “ser mais” e que torna possível a sua educação e formação ao longo da vida. Assim, a formação permanente de professores/as deve possibilitar a construção de conhecimentos, de valores, atitudes e fomentar a escuta e o diálogo entre os/as educadores/as para a troca de vivências e experiências.

Essa concepção de formação permite também aos/às professores/as por meio da escuta e do diálogo refletirem sobre as suas necessidades e problemas concretos e assim realizarem uma análise crítica do seu fazer pedagógico para criar e recriar as práticas. A escuta como fundamento do diálogo é uma prática e também um conteúdo essencial no processo de formação de professores/as. Não há exercício do diálogo sem o exercício da escuta, nem sem o silêncio como uma atitude fundamental no espaço da comunicação, pois é escutando que se aprende a falar. Por essa razão, em Paulo Freire é possível identificar a escuta como um caminho, uma atitude, saber da formação e como prática pedagógica docente.

É com base nessa compreensão que Freire (2001, p. 35) ressalta a importância do “ouvir meninos e meninas, sociedade de bairro, pais, mães, diretoras, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladoras, merendeiras etc.”.

Portanto, a escuta das pessoas que estão envolvidas com a educação em todos os níveis. Escutar significa, portanto, disponibilizar a atenção ao outro, à fala do outro, ao gesto do outro. A disponibilidade permanente à escuta em Freire é um princípio, um conteúdo da formação humana e profissional como também prática pedagógica. A escuta é um componente importante e fundamental na formação de professores/as. Saber escutar as necessidades, as dificuldades e os problemas enfrentados pelos/as educadores/as na prática pedagógica. Saber escutar contribui também para saber falar com alunos, professores, equipe gestora da escola e a família.

Freire (2001, p. 43) diz que:

“é preciso que falem a nós, de como veem a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina. Ninguém democratiza a escola sozinha, a partir do gabinete do secretário”. (FREIRE, 2001, p.43).

Dessa forma, um dos principais desafios da formação permanente de professores é a inclusão nas suas agendas a prática da escuta dos anseios, sonhos, inquietações e interesses vivenciados pelos educadores no contexto escolar. A escuta favorece uma atitude de respeito mútuo de professores e alunos. É o exercício da prática dialógica. Ao

escutar o aluno em suas dúvidas, dificuldades e receios o educador aprende a falar com ele.

Freire nos ensina que:

“é ouvindo o educando, tarefa inaceitável pela educadora autoritária, que a professora democrática se prepara cada vez mais para ser ouvida pelo educando” (2008, p. 88).

A escola democrática deve ser acolhedora em ouvir os outros, ser tolerante e acatar as decisões tomadas pela maioria, mas que não deve faltar o direito de quem diverge de expressar sua contrariedade.

Nessa perspectiva, Saul (2010, p.160) afirma que “saber escutar é condição para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática”. A escuta possibilita a capacidade de ouvirmos as pessoas diferentes, isto é, a compreensão do educador em relação aos conhecimentos do educando, a partir da leitura de mundo que ele tem e essa prática de saber escutar exige do educador a aquisição de novos saberes como a humildade, a tolerância e o respeito. O diálogo é um dos temas centrais do pensamento de Freire e constitui-se condição imprescindível no processo formativo.

Na concepção de Freire (2013, p. 109) “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eutua”.

É preciso ressaltar que o diálogo não é uma simples conversa ou uma forma de entretenimento ou para fazer amizades, ao contrário, o diálogo pertence à natureza do ser humano, é o pensar crítico. Como nos ensina Freire “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2013, p. 108).

Para que ocorra efetivamente a relação dialógica é necessário fundar-se: no amor ao mundo e aos homens, na fé no poder do homem de criar e recriar, na relação horizontal baseada na confiança e na esperança. A dialogicidade implica o pensar crítico e por essa razão a fé é uma condição para a concretização do diálogo, pois sem a fé nos homens, no seu poder de fazer, refazer e transformar a realidade por meio da luta pela sua libertação, emancipação o diálogo torna-se uma farsa, uma manipulação. O diálogo é fundamental no processo ensino-aprendizagem. Uma relação que deve ser alicerçada na confiança, seriedade e responsabilidade, que respeite os saberes de experiência feitos dos/as educandos/as. Embora o professor seja diferente do aluno pela sua formação, sua experiência e o seu papel no processo ensino aprendizagem deve levar em consideração o papel do aluno nesse processo, uma relação democrática, horizontal para desencadear um verdadeiro diálogo na perspectiva de uma educação crítico-emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo teve como objetivo fazer uma reflexão sobre a escuta e o diálogo como princípios norteadores do processo formativo de professores/as.

As reflexões apresentadas demonstram que a escuta é um componente fundamental na formação permanente de professores/as. Saber escutar as necessidades e os problemas enfrentados pelos/as educadores/as no contexto das suas ações é importante para desencadear a reflexão da prática pedagógica na perspectiva de sua melhoria e transformação.

A escuta e o diálogo são princípios e condições necessárias para equacionar as dificuldades e problemas dos/as professores/as no processo formativo.

O diálogo e a escuta contribuem para ampliar o respeito mútuo, a formação de sujeitos críticos, indagadores e autônomos na busca constante pela transformação da realidade. O diálogo, portanto, é um instrumento que deve impulsionar a formação permanente de professores/as na perspectiva de uma educação crítico-transformadora.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. A educação na cidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2008.

_____. Pedagogia do oprimido. 54. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

SAUL, A. M. Escutar. In: STRECK, D; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 159-161

O IMPACTO DOS DIFERENTES BRINQUEDOS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA



CAMILA PEREIRA SANTANA

Graduada em Pedagogia e Pós Graduanda no curso de Arte e Educação pelas Faculdades Integradas Campos Salles. Atua como Professora de Educação Infantil desde 2015. camilapesant@gmail.com

RESUMO

Este estudo traz uma revisão bibliográfica cujo tema aborda a importância dos brinquedos não estruturados e brinquedos industrializados, conduzindo a problemática de ambos para o desenvolvimento da criança. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é apresentar os conceitos e as concepções que permeiam o relacionamento e impactos do brinquedo com a criança. Além destes aspectos esta pesquisa irá analisar a diferença que o brinquedo propõe para a criança em seu processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Brinquedos; Criança; Desenvolvimento; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O tema central desse trabalho consiste na relação da criança com o brinquedo. Dentro desse tema, o objetivo do trabalho é mostrar as diferenças entre os brinquedos industrializados e brinquedos não estruturados. Esta pesquisa irá analisar como os brinquedos favorecem no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

O brinquedo é um grande auxiliar para a criança, por meio dele elas podem desenvolver a imaginação e a criatividade, ele pode ser um simples objeto que possibilita diversas formas de exploração e cabe a nós adultos ter a sensibilidade e ser um mediador que auxiliará para que esse brinquedo seja diferente na hora do brincar.

Iremos conhecer sobre os brinquedos convencionais, aqueles industrializados, são os brinquedos prontos, que tem maior procura, sobretudo pelos adultos. Esses brinquedos estão nas propagandas da televisão, vitrines e atraem muito pela forma como são divulgados.

O brinquedo não estruturado, que são aqueles objetos sem forma, que na maioria das vezes são destinados para a lata de lixo. Esses brinquedos são mais atrativos para as crianças, e o contato é extremamente rico, possibilitando o momento de brincar apreciável.

O adulto precisa estar atento para oferecer às crianças diferentes suportes e materiais, permitindo que a criança consiga expressar-se, tenha liberdade nos seus gestos. A diversidade de materiais, diversidade de objetos e suportes variados são de fundamental importância para que a criança consiga deixar as suas marcas, explorando o espaço e os recursos.

BRINQUEDOS CONVENCIONAIS OU INDUSTRIALIZADOS

Quando falamos em brincadeira logo associamos ao brinquedo e criança, o brinquedo faz parte da vida criança desde de muito tempo, mesmo quando não se entendia o significado e impacto que ele traz para a vida do ser humano.

Para Caetano (2004, p. 18) “a história do brinquedo é vasta e multiforme, estando sempre associada à criança, contrapondo com o adulto na qual prevalece a lógica do trabalho. Podemos considerar o brinquedo como um importante transmissor de crenças, valores e atitudes [...]”.

Define-se brinquedo “1) objeto com que as crianças brincam. 2) brincadeira ou jogo; passatempo, distração” (BRINQUEDO, 2020). O brinquedo é um objeto que levará a criança a ter acesso ao lúdico. “[...] é sempre suporte de brincadeira, e a brincadeira nada mais é do que ação que a criança desenvolve ao realizar as regras do jogo, ou seja, mergulhar na ação lúdica.” (BUENO, 2010, p. 26)

O brinquedo faz parte a história da criança, nela encontra-se sua cultura, seu convívio com a sociedade e sua relação com o outro. É por meio do brinquedo que ela vai se comunicar com o mundo que a rodeia, quando a criança entra em contato com aquele brinquedo um conjunto de valores será vinculado com ela.

Através do brinquedo, a criança entra em contato com um discurso cultural sobre a sociedade, realizado para ela, como é feito, ou foi feito, nos contos, nos livros, nos desenhos animados. São produções que propõem um olhar sobre o mundo, olhar que leva em conta o destinatário especial, que é a criança. (BROUGÈRE, 2001, p. 65).

Os brinquedos convencionais são aqueles que já trazem um objetivo, como se fosse uma receita pronta de como a criança deve brincar, entre eles estão carrinhos de diversos tipos e cores, bonecas que falam e choram, casinhas prontas com todos os utensílios domésticos, objetos que imitam supermercados entre outros que fazem muito sucesso e que usam os meios de comunicação para que o desejo por eles cresça. O brinquedo

industrializado tem fortes reflexos do conceito adulto, sobretudo o brinquedo é de interesse do adulto seu foco está em seu impulso, deixando de lado verdadeiramente a intenção da criança, o desejo da criança fica de lado.

Segundo Horkheimer o consumo passa a ser indispensável, levando a compra imoderada. Sobretudo a indústria almeja alcançar suas ambições, desconsiderando a falsa necessidade da infância, o desenvolvimento efetivo que tal objeto irá cultivar na vida da criança por meio do brinquedo. Os olhos estão voltados ao que a mídia mostra e o brinquedo se transforma em objeto de consumo, onde a criança apenas o assiste.

Criando “necessidades” ao consumidor (que deve contentar-se com o que lhe é oferecido), a indústria cultural organiza-se para que ele compreenda sua condição de mero consumidor, ou seja, ele é apenas e tão-somente um objeto daquela indústria. Desse modo, instaura-se a dominação natural e ideológica (HORKHEIMER; ADORNO, 1991, p. 46).

Para Trevisan e Gomes (1999, p. 131) ressaltam que: “Como a sociedade capitalista está organizada para a produção e a geração de lucro, a indústria do brinquedo não foge à regra”. O brinquedo é mais um objeto que será visto apenas como meio de consumo, ele não será um determinante para a criança aprender, criar e investigar. Ela será manipulada dentro de um modelo, onde aquele brinquedo nunca será o suficiente, ele perderá a graça, visto que suas opções de exploração serão poucas e desejará por mais brinquedos novos.

Santos e Grossi (2007, p. 10) afirmam que:

[...] numa sociedade capitalista, mas também marcada pela mercadorização das relações sociais, as crianças e os adolescentes deixam de ser vistos na perspectiva de sujeitos de direitos, para serem vistos como potenciais consumidores, transformando-os numa fatia de mercado que envolve bilhões de dólares.

No entanto, os brinquedos perdem seu significado, o de despertar a imaginação da criança, de ser o mediador na hora da brincadeira, a indústria estimula essa ineficiência, comprometendo o imaginário infantil. Nesse sentido, a ludicidade será falha e o brinquedo industrializado já estará completo e disponível para ser explorado com escassez.

Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo. Sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos (BETTELHEIM, 1984, p. 105).

Vygotsky (1998, p. 137) afirma: “A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. O brinquedo auxilia a criança em seu processo de desenvolvimento, estimulam a imaginação e a capacidade de construir, torna-os produtores de suas invenções.

É fundamental que a criança tenha um conjunto de brinquedos, tanto industrializados como não estruturados, que os industrializados não sejam a única opção na hora da

brincadeira. A responsabilidade de educar a criança para ser um consumidor consciente deve partir do adulto, é por meio dele que a criança terá o brinquedo, ele que irá financiar determinado brinquedo. A criança na maioria das vezes passa por muita influência pelo contexto social em que vive, levando ao um grande impacto na hora de escolher o brinquedo preferido.

BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS

Os brinquedos não estruturados são materiais que não levam formas ou função estabelecida, são diferentes dos brinquedos industrializados que encontramos nas lojas, esse tipo de brinquedo não estruturado leva a criança a estimular a imaginação tornando a brincadeira criativa e fantasiosa.

A imaginação, como base de toda atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo que nos rodeia e tenha sido criado pela mão do homem, todo o mundo e a natureza, tudo é produto da imaginação e da criação humana, baseado na imaginação. (VIGOTSKY, 1982, p.8).

A criança inserida no mundo de atrativos terá a felicidade e capacidade de explorar um ambiente de possibilidades, de maneira em que o brinquedo não estruturado permitirá que a ela busque por desafios, usando a imaginação e levando-a a explorar materiais diversos, ricos e de diferentes formas, conduzindo ao um novo brinquedo, de sua autoria.

Para Bueno (2010, p. 25)

Qualquer tipo de brinquedo traz consigo uma relação de aprendizagem, bem como educativa. Quando uma criança confecciona seu próprio brinquedo, aprende com o seu trabalho transformar matérias-primas oriundas da natureza em objetos novos, que vão se constituir em um novo objeto, ou seja, novo brinquedo.

O material sem forma ou sem a intenção de ser brinquedo produz na criança o desejo de descobrir a oportunidade de criar, inventar e construir diversos brinquedos, o material não estruturado permite que a criança seja um investigador. O brinquedo não precisa ser complexo ou com uma intenção pré estabelecida, um simples objeto pode ser muito valioso na hora da brincadeira. São diversos os materiais não estruturados. O tecido se torna cabana, a tampa da panela se transforma em volante, o rolo de papel vira binóculo, a peneira se torna uma lupa, a caixa de papelão vira carro.

Para Vygotsky (2009, p. 18) a criança vai estruturando seu tempo e espaço, desenvolvendo noções de causalidade, passando pela representação e, finalmente, à lógica.

O brinquedo não estruturado permitirá que a criança crie seu objeto para brincar e brinque da maneira que quiser, não limitando a sua mente e até onde ela poderá ir com sua

imaginação, a partir do momento em que a criança entra em contato com esse material ele terá muitos significados, o que irá desenvolver sua liberdade de pensamento, imaginação e expressão.

Oliveira (2002, p. 160)

Ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, começa a perceber as diferenças perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característicos de seu pensamento verbal.

No artigo 16 do Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, parágrafo IV afirma o direito à liberdade do brincar, praticar esportes e divertir-se. O brincar é um direito fundamental para o pleno desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo da criança, ou seja, o brincar faz parte da vida da criança e o brinquedo é o objeto que facilitara esse momento, será um mediador. Portanto, a criança interage com as pessoas e com o meio ao brincar, é por meio de brincadeira que ela percebe o mundo ao seu redor e realiza suas escolhas, seu convívio social e cultural.

De acordo com Vygotsky (1989, p. 130):

[...] a brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é a outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de um problema, sob a orientação de um adulto ou um companheiro mais capaz.

Muitas são as contribuições do brincar para o desenvolvimento infantil, de acordo com Vygotsky (2007). O material não estruturado leva a liberdade de imaginar e criar seu próprio brinquedo. A criança precisa dessa curiosidade, ela constantemente busca por coisas novas, são curiosas e investigadoras. É essencial que ela descubra por si mesma o quanto ela é capaz, a independência permitirá um conhecimento livre, diferente de brinquedos prontos ou convencionais.

Pikler realça que:

Se confiarmos nas capacidades da criança pequena, se apoiarmos a sua atividade autônoma, veremos que ela é capaz de muito mais coisas do que geralmente imaginamos, como destreza corporal e uma curiosidade atenta pelo seu ambiente. A linguagem corporal, isto é, a atitude das crianças, a expressão dos seus rostos, são testemunhas disso. (apud TARDOS, 2016, p.50).

O adulto precisa estar atento ao corpo da criança, no que ela está falando, essa comunicação vem por intermédio dos gestos, nos seus gostos, expressões, choro, desagrados e desejos. Importante perceber se o brinquedo entregue está suprimindo suas necessidades naquele momento, se de fato está lhe causando um bem estar ou satisfação. O adulto não escolhe o melhor brinquedo para a criança, a caixa de sapato poderá ser o brinquedo escolhido e o adulto precisará entender que aquele brinquedo foi o mais

apropriado e que aquela criança domina suas escolhas, uma vez que, a criança é um sujeito de direitos.

Sayão (2002, p. 57-58):

[...] a cultura “adultocêntrica” leva-nos a uma espécie de esquecimento do tempo de infância. Esquecemos gradativamente como, enquanto crianças, construímos um sistema de comunicação com o meio social que, necessariamente, integra o movimento como expressão. Com este esquecimento, passamos, então, a cobrar das crianças uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico – sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos. Os adultos tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentarem-se.

Toda criança gosta de brincar e o brinquedo faz parte desse processo, é necessário oferecer objetos que irá propor meios em que ela crie hipóteses e descobertas. Não devemos subestimar a inteligência de uma criança, quando ela se depara com uma caixa, nesse encontro ela enxerga várias possibilidades, essa caixa no olhar de uma criança se transforma em uma casa, carro, castelo, cama e uma infinidade de coisas, ao passo que para um adulto é apenas uma caixa para ser jogada no lixo.

[...] no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKY, 2007, p.134)

Ao brincar só será necessário latas, papelões, tampinhas, caixas de ovos, tecidos, garrafas pet, embalagens, entre outros. Essa diversidade de materiais será necessária para um ambiente de muita exploração que oportunizará diferentes possibilidades. A criança necessita de liberdade para brincar e o brinquedo possibilita esse momento, ela dará vida ao brinquedo, que levará ao faz de conta e conseqüentemente ao a enriquecimento de sua imaginação.

O brincar não deve ser deixado de lado, nem pelas crianças e muito menos pelos adultos que as cercam, pois é uma das formas pelas quais a criança se apropria do mundo, e pela qual o mundo humano penetra em seu processo de constituição enquanto sujeito histórico (ROCHA, 2005, p. 66).

Diante de todos esses aspectos percebemos que o brinquedo não estruturado é muito útil, ele não determina o seu gênero, todos brincam sem limitar se é de menino ou de menina. Desse modo as crianças constroem um mundo de oportunidades, facilitando o processo de ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o término desta pesquisa foi possível evidenciar que o brinquedo deve conduzir o processo educativo dando significado aquilo que a criança aprende, entregar um brinquedo pronto nas mãos da criança não é suficiente para a garantia de aprendizado, o objeto ou brinquedo deve estar integrada as demais áreas do conhecimento e tornar possível que a criança aprenda e compreenda o seu conteúdo de forma relevante e significativa.

Os brinquedos e brincadeiras são importantes ferramentas que auxiliam no processo de aprendizagem, ao brincar a criança toma decisões, resolve seus conflitos, vence desafios, descobre novas alternativas e cria novas possibilidades, além disso, proporcionam a imaginação às crianças na qual elas são capazes de criar situações e lidar com dificuldades e medos, reproduzindo situações que refletem o meio em que vivem.

Um brinquedo pronto perde seu encanto, nele não há o prazer de criar ou inventar, ali já está o material que o mercado impõe, a sociedade dita as regras daquele brinquedo, ou seja, a criança tem a receita pronta de como brincar, adulto determina e rege o rumo da brincadeira. Diferentemente o brinquedo não estruturado permite que a criança explore o que está nas suas mãos, faz com que aquele brinquedo tenha significado.

Os adultos precisam entender que a criança é um ser pensante, ela aprende o tempo todo e o brinquedo não é apenas para passar o tempo. É importante pensar com o que e como a criança irá brincar, não basta entregar um objeto e achar que a partir dali a brincadeira será o suficiente.

As interações entre a brinquedo e a criança permeiam pelo privilégio que ambos dão a criatividade e a imaginação, em todos os momentos de brincadeiras desempenhamos todas as nossas potencialidades criativas e imaginativas.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Fabiana Moura. Indústria Cultural e Brinquedos Industrializados: as implicações para o imaginário infantil na sociedade contemporânea. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 10, n. 118, p. 92-99, 2011.
- BÖHM, Ottopaulo. Jogo, brinquedo e brincadeira na educação. **Educação e a Interface com**, 2015.

BRINQUEDO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020.

Disponível em: <https://www.dicio.com.br/brinquedo/>. Acesso em 16 dezembro 2020.

BURCKARDT, Eduarda Virginia; DA COSTA, Leandra Costa; KUNZ, Elenor. As relações do brinquedo industrializado com o brincar e se-movimentar: uma reflexão na Educação Física. **Motrivivência**, v. 30, n. 54, p. 278-294, 2018.

CALICCHIO, Renata Santos. **A contribuição do lúdico nos processos de ensino e de aprendizagem**. 2015.

DA SILVA, Andressa. AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A RIQUEZA DAS APRENDIZAGENS PROPICIADAS PELOS BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS. **ANAIS DO XIII SIMPÓSIO DE GEOGRAFIA**, p. 44.

DA SILVA, ELAINE SOARES. **A relação entre a mídia e a escolha do brinquedo pela criança**. 2008.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Brinquedo: história, cultura, indústria e educação. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 4, n. 3, p. 507-525, 2009.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO, Elaine. **Brincar e mediação na escola**. Revista brasileira de ciências do esporte, v. 34, n. 3, 2012.

SALESIANO, Centro Universitário Católico et al. **O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS NA CRECHE-UM OLHAR SOBRE A ABORDAGEM PIKLER E A EPISTEMOLOGIA E PSICOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET**.

A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM SALA DE AULA



CAMILLA BORGES DE SOUZA PEREIRA

Graduação em Licenciatura em Matemática pelo Centro Universitário Unisant'Anna (2011); Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2015); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2014); Especialista em História da África pela Faculdade em Tecnologia Álvares de Azevedo (2018); Professora de Ensino Fundamental II - Matemática - na EMEF Raul de Leoni, exercendo a função de Assistente de diretor de escola.

RESUMO

Este estudo se dedicou a mostrar a importância da execução da Lei 10.639/03 que decretou que as instituições de ensino no Brasil passem a implementar o estudo da história e da cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares. Esta pesquisa baseia-se na natureza qualitativa com ênfase em análises bibliográficas e de publicações já existentes, as quais versam sobre o referido tema. Em janeiro de 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assina a Lei N.º 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos estabelecimentos da educação básica no Brasil. O maior objetivo da Lei é mostrar a importância de pensar em uma educação para diversidade, de divulgar e produzir conhecimentos, assim como atitudes e valores que eduquem os cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial. No entanto, essa pesquisa mostra que implementar a Lei 10.639/03 na escola é um desafio cheio de obstáculos, pois existe resistência por parte da escola, dos educandos e dos pais, e ainda se observa que o tema só é abordado na semana em que se comemora a consciência negra, data que é dedicada à reflexão sobre a inserção do negro na sociedade brasileira, sendo negligenciado o estudo ao longo do ano letivo. Quanto ao material didático, é visto que ainda não colabora de forma efetiva para o estudo da história e da cultura Afro-Brasileira e Africana, pois existe ausência de abordagem com profundidade dos conteúdos necessários sobre o assunto. A partir deste estudo foi possível concluir que apesar dos avanços significativos com a legalização da Lei, as escolas ainda devem buscar uma forma eficaz para a aplicação da Lei, abordando com maior amplitude a temática, e fazendo com que os professores entendam que é dever do educador junto com a escola, ajustar o currículo escolar, para que se faça valer o cumprimento da lei, sendo agregado aos conteúdos escolares o ensino da história e da cultura Afro-Brasileira e Africana.

Palavras-chave: Cultura Afro Brasileira; Educação Infantil; Diversidade Étnico-racial.

INTRODUÇÃO

A partir de 2003, vários pensadores fizeram reflexões sobre o ensino da História e das problemáticas propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Entre as discussões, o debate acerca do combate à discriminação racial e o ensino da História da África. Ensinar História da África aos alunos brasileiros é a única maneira de romper com a estrutura eurocêntrica que até hoje caracterizou a formação escolar brasileira.

Com a lei sancionada, tornando obrigatório o ensino da História dos afrobrasileiros e africanos no ensino fundamental e médio, deu-se conta das dificuldades de sua implementação, a começar que com algumas exceções os professores nunca tiveram, em suas graduações, contato com disciplinas específicas sobre a história da África, além do que a grande maioria dos livros didáticos de História utilizada nestes níveis de ensino não reserva para a África espaço adequado, os alunos passam a construir apenas estereótipos sobre a África e suas populações.

No dia 10 de março de 2004, a fim de regulamentar a lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer 003/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O parecer propõe uma série de ações pedagógicas para o conjunto da escola visando à implementação da lei. Muitas foram as reações com relação à nova lei, alguns a acharam desnecessárias, outros porém consideraram um grande avanço para a educação brasileira. Os críticos a acharam desnecessária já que os conteúdos já estavam presentes na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e por ferir a autonomia curricular dos estados brasileiros.

Podemos então nos perguntar: em que medida o ensino da História e da cultura Africana nas escolas irá contribuir para a superação do racismo e das desigualdades raciais? Percebemos que para efetivar a lei, não é tarefa só dos professores, mas sim de toda a escola, de todas as disciplinas, não apenas como um projeto, em datas comemorativas, mas sim em todo o decorrer do ano letivo, pois é preciso que se recupere o orgulho de ser negro, de se buscar uma pedagogia de auto-estima.

Devem os professores, ao tratar a História da África e da presença negra no Brasil, fazer abordagens positivas, claro que não deixando de mostrar todo o sofrimento dos negros, mas principalmente salientando as várias lutas de resistências empreendidas por eles (Malês-1835, Cabanagem-1835/1840, Balaiada-1838/1841 e Palmares).

A História do Brasil tem suas raízes do outro lado do Atlântico, pois de lá vieram os negros africanos para aqui se tornarem mão-de-obra escrava, mas também trouxeram suas tradições, seus costumes, suas cores. Com isso contribuíram imensamente para a formação cultural e social do povo brasileiro. Por isso, salientamos a necessidade urgente de se conhecer a história deste povo que foi e ainda é muito importante para o nosso país.

Segundo Alberto da Costa e Silva, “a história da África é importantes para nós, brasileiros, porque ajuda a explicar-nos. Mas é importante também por seu valor próprio e porque nos faz melhor compreender o grande continente que fica em nossa fronteira leste e de onde proveio quase a metade de nossos antepassados”. Foram criadas em várias partes do Brasil, Centros de Estudos Africanos (Bahia, São Paulo etc..).

Com a promulgação da lei, que foi precedida por leis municipais em Belém, Aracajú e São Paulo, é resultado de um longo processo de ações realizadas pelo Movimento Negro. Desde os primeiros quilombos, até os mais recentes movimentos em que lutam pela posse da terra dos seus descendentes, os negros não pararam de lutar e resistir contra a escravidão. Com a abolição, uma nova realidade surge para os negros, sem trabalho, moradia, enfim numa situação tão deprimente, eles passam a se organizar de forma mais efetiva, para garantir a unidade do grupo e também para galgarem melhores condições de vida.

A imprensa negra começou sua atividade em 1920, dando notícias sociais sobre a comunidade. Nomes de jornais como Menelik, Alfinete e Clarim da Alvorada fazem parte da história do negro no Brasil. Outra organização importante foi a Frente Negra Brasileira, fundada em 1931, com cerca de 400 membros, inicialmente instalada em São Paulo, depois surgiu em outros estados. Em 1937, com o Estado Novo, a Frente Negra foi desativada.

Em 1944, Abdias Nascimento funda o Teatro Experimental do Negro (TEN), a fim de inserir no teatro o elemento negro. Nos anos de 1950/60, o TEN produziu muitos espetáculos sobre a temática negra. Em 1954, surge a Associação Cultural do Negro (ACN), que reuniu nomes como Abdias Nascimento, Solano Trindade e Fernando Góis, tinha também como objetivo a preocupação de construir uma ideologia para o negro brasileiro.

As escolas de samba também tiveram um papel de destaque, pois foram considerados centros que congregam negros, proporcionando um espaço de sociabilidade. Dos anos 60/70, fatos como a luta dos negros norte-americanos pelos direitos civis, as guerras de libertação dos países africanos colonizados e o fechamento político da sociedade brasileira imposta pela ditadura militar, a partir do golpe de 1964, espalharam a militância negra organizada pelos movimentos sociais de resistência e luta contra a ditadura. Nas brechas políticas que surgiam, eram formadas organizações culturais como: Sinba (Sociedade de

Intercâmbio Brasil-África), no Rio de Janeiro, o Movimento Negro Unificado (MNU) que se consolida como entidade negra nacional.

Com o centenário da abolição, em 1988, o Brasil já possuía um amplo leque de organizações sociais preocupadas com a luta da população negra. Na USP, um grupo de funcionários e professores da universidade fundou o Núcleo De Consciência Negra, que empreendeu uma luta pelas cotas na universidade, isto em 1993/94. As mulheres negras também começam a se organizar, em várias partes do Brasil.

Essas são algumas das organizações negras que continuam na luta contra o racismo e buscando uma melhoria na qualidade de vida dos negros brasileiros. Após este breve relato sobre a história dos movimentos negros, voltemos para a lei, desde a década de 1970 o movimento negro, luta para incluir a história do negro no currículo escolar. Essas primeiras iniciativas foram impulsionadas pela constatação, por parte do movimento negro, de que os PCNs abordam a temática racial/étnica na “pluralidade cultural” em forma de orientação genérica, sem maiores consequências na produção de políticas educacionais.

O Movimento Negro já alertava que a evasão escolar se dava além do déficit financeiro, também pela questão do racismo presente nos livros didáticos, além da falta de conteúdos que valorizassem a identidade da criança negra no currículo escolar. A partir de 1980, a ONU faz uma campanha mundial contra a discriminação racial e todas as formas de intolerância. Uma das consequências foram as políticas públicas de ações afirmativas para mulheres, portadoras de necessidades especiais, negros e indígenas.

O projeto de lei nº 18 de 1995, de autoria da senadora Benedita da Silva (PT/RJ) propunha a inclusão de História da África nos três níveis de ensino. Na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância (África do Sul, 31 de agosto a 07 de setembro de 2001)- uma das propostas defendidas e aceitas pelo governo brasileiro foi a de se introduzir no currículo escolar a disciplina “História Geral da África e do Negro no Brasil.

Porém, a proposta do movimento social negro, só veio a ser atendida, em grande parte, em 09 de janeiro de 2003, com a assinatura da lei 10639/03, oriunda do Projeto de Lei nº 259, apresentado em 1999 pela deputada Esther Grossi e pelo deputado Benhur Ferreira.

A Escola, como espaço privilegiado de análise e produção de conhecimento deve subsidiar os alunos no enriquecimento e sistematização dos saberes para que se tornem sujeitos capazes de interpretar com olhar crítico, o mundo que os cerca. A problemática que se coloca aos alunos do Ensino Fundamental e Médio é descobrir, investigar, quais são as formas de se buscar a superação dos preconceitos e discriminação, de reconhecer

as diferenças para, a partir daí, construir identidades e então efetivar uma igualdade, tanto de condições, como de direitos e deveres. Ao buscar entender estas diferenças, o aluno consegue visualizar perspectivas de uma história, ampliando seu senso crítico frente às representações e conceitos que lhes são transmitidos historicamente acerca dos povos constituintes deste país, entre estes os africanos, que com seu conhecimento, tanto tecnológico, como intelectual e cultural, imprimiram uma autenticidade e uma Africanidades na forma de ser dos brasileiros.

Portanto, no decorrer do ano letivo de 2009, os alunos fizeram pesquisas bibliográficas, assistiram vídeos, analisaram dados e buscaram informações sobre a História da África, as civilizações que ali se desenvolveram, o impacto das ideologias racistas no processo educacional, propondo alternativas de superação das práticas discriminatórias e, assim, construir com outros olhares os afro-descendentes.

Seguindo o projeto, foram estudadas partes da história e a cultura dos africanos e da diáspora brasileira, na literatura, música, teatro, nas artes, nas resistências e em outras expressões culturais, resgatando o passado e o contexto histórico africano.

Com a preocupação de implementar a lei 10.639/03 efetivamente em minha escola, resolvi elaborar material didático pedagógico sobre a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira para todas as disciplinas e também meu projeto visava atingir todas as pessoas, ou seja: todos os funcionários da Escola, desde professores, equipe administrativa, equipe de serviços gerais, equipe pedagógica e logicamente os alunos, onde claramente pude perceber quase total desconhecimento da lei e a falta de interesse em conhecê-la.

Portanto, realizei três tipos de questionários: dois específicos para professores, equipe pedagógica e administrativa, e outro para os alunos do Ensino Médio e Fundamental. Nestes questionários abordei as cotas raciais, tema muito polêmico, as formas de discriminação vivenciadas por eles no seu dia a dia, sobre a lei e seu conhecimento ou desconhecimento. Em anexos, coloco os modelos de questionários.

PROBLEMA

Acerca da Lei 10.639/03 e sua relevância na história da educação no Brasil, buscado responder ao seguinte questionamento: “em que medida a inclusão da história e da cultura afro-brasileira, na educação infantil, pode contribuir para o reconhecimento dos valores culturais de matriz africana no Brasil?”

OBJETIVO

O estudo presente visa como objetivo uma pesquisa exploratória, em que o maior objetivo é proporcionar maior familiaridade com o problema, visando torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.

JUSTIFICATIVA

Valorizar devidamente a história e a cultura dos Afro-Brasileiros e Africanos, diante de tanta informação coletada é possível ver que a lei 10.639/03 para ser realmente implementada exige um grande trabalho que envolve todos que fazem parte da educação e do ambiente escolar.

Foi possível observar que muitas vezes as aulas sobre cultura Afro e Afro-Brasileira apenas são abordadas proveniente da ocorrência da data comemorativa do dia 20 de novembro, data esta que é comemorado o dia nacional da consciência negra aqui no Brasil, cujos conteúdos vistos são apenas por obrigação ou carga de conteúdo. A questão é, também, social.

O currículo escolar deve levar em conta a identidade dos negros, respeitar seu modo de ser e de pensar o mundo, considerar a imensa influência que a cultura africana sempre exerceu sobre o modo de ser do brasileiro.

MÉTODO

A metodologia utilizada foi desenvolvida com base em livros referentes ao assunto, literaturas publicadas em revistas pedagógicas, e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca publica da Secretaria de Educação.

Assim, a presente pesquisa tem como objeto de estudo refletir sobre a importância de se trabalhar o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em sala de aula, o estudo desenvolvido trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que se caracteriza por:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exibido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (GIL, 1993, p. 65)

FUNDAMENTAÇÃO

Reconhecer os desafios da prática docente pressupõe uma reflexão sobre as necessidades que levaram a modificações no currículo oficial de ensino o que, por sua vez, suscita uma busca nos cursos de formação continuada para aperfeiçoar o profissional de educação, tornando-o apto a desenvolver estratégia para valorizar e divulgar as contribuições das várias culturas na construção do conhecimento.

Essas discussões são importantes devido à perpetuação de práticas educativas que não levam em consideração os aspectos raciais que costumeiramente aparecem no ambiente escolar. Desta forma:

[...] não tem incorporado a preocupação com a dimensão cultural da prática pedagógica. Estudos de especial interesse vêm sendo desenvolvidos por vários autores na perspectiva do reconhecimento da importância de se trabalhar no âmbito educativo questões relativas à diversidade cultural, étnica, às questões de gênero. Esta temática hoje é praticamente ignorada na formação continuada de professores (CANDAU, 1997, p. 67).

Nesse sentido, a qualificação dos professores torna-se urgente e necessária, haja vista que se constituem agentes responsáveis pelas discussões para combater, no ambiente escolar, o preconceito e toda a forma de discriminação social que têm sofrido as pessoas que se encontram à margem da sociedade. Esses ideais estão sendo amplamente divulgados visto que “[...] ao longo de nossa história, têm existido preconceitos, relações de discriminação e exclusão social que impedem muitos brasileiros de ter uma vivência plena de sua cidadania” (BRASIL, 1997, p. 15).

É interessante notar que não é somente o professor quem irá desenvolver essas ações, mas é importante que a escola, de um modo geral, esteja envolvida porque ela deve ser um espaço onde se assuma o papel de “[...] educar para a cidadania, para superar a cultura do preconceito e da discriminação” (SANTANA, 2006, p.8).

Para tanto, toda a comunidade escolar deve estar envolvida no processo que estimule os valores construídos e reconstruídos pelos diversos povos, entre eles os afrodescendentes, o que torna necessário práticas educativas condizentes com o contexto histórico. O professor deverá adotar uma postura reflexiva sobre as questões raciais e, assim, desenvolver estratégias de ensino que possibilitem a compreensão da diversidade de raças que formam o povo brasileiro com o intuito de minimizar os preconceitos que porventura perpassam as relações sociais entre as diferentes comunidades. Diante dessa exigência, destaca-se a importância do professor no combate ao racismo contra a população negra.

Segundo Silva (2001, p.172) “os professores devem ficar atentos para as africanidades brasileiras, isto é, ao legado africano, à herança que mulheres e homens escravizados deixaram para nós, povo brasileiro”. Nesse sentido, o professor, como profissional mediador do ensino e da aprendizagem, tem um papel fundamental no ensino da cultura negra, através do resgate da autoestima e da valorização dos afrodescendentes.

Contudo, não basta só dizer o que deve ser realizado, é necessário que a qualificação docente seja propiciada e incentivada no sentido de formar professores que reflitam criticamente sobre o seu fazer pedagógico. Uma formação que contribua para que o

professor reflita, analise e compreenda o significado de suas ações em frente aos novos desafios impostos, dentre eles, ensinar a história e a cultura afro-brasileira, uma vez que:

[...] a ideia de uma formação continuada para os professores que pretendam se dedicar ao ensino da história e cultura da África e Afro-brasileira, parte do princípio também de uma formação reflexiva, que não requer apenas do professor o saber fazer, mais que ele possa saber explicar de forma consciente em sua prática, o grau de complexidade que envolve o preconceito racial no Brasil, e, as diversas identidades do negro, geradora de uma multiplicidade de categorias de autoclassificação, dado a quantidade de cores que negros e mestiços se atribuem (SCHWARCZ, p. 2002).

Nesse processo, a qualificação docente contribui para abolir as "[...] referências equivocadas que carregamos sobre os africanos [...]" (OLIVA, 2006, p. 86). No entanto, o que se tem observado é que:

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).

Sancionada no dia 9 de janeiro de 2003, a lei Nº. 10.639/03, mencionada por Amâncio; Gomes (2008), estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino brasileiro, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Essa lei é fruto de reivindicações antigas da população negra e tenta combater a visão distorcida e preconceituosa sobre a história e a cultura africana. O grau de importância dessa lei para o movimento negro pode ser dimensionado pelo uso da expressão: "segunda abolição", ao se referir à luta pela valorização das origens africanas que, de uma forma ou outra, alia-se ao desafio de criar meios para driblar a miséria e a exclusão social, deixados como legados pela escravidão (LIMA, 2010, p.30).

Entretanto, é evidente que as desigualdades raciais que acontecem historicamente na sociedade brasileira foram, aos poucos, se naturalizando. Esse processo contribui para a produção de uma reação perversa entre as pessoas: ao serem pensadas como processos naturais, essas desigualdades tornam-se imperceptíveis e quando percebidas "[...] não reagimos a elas, pois nosso olhar docente e pedagógico está tão 'acostumado' com essa realidade social e racial na escola, que tendemos a naturalizá-la e não a questionarmos" (GOMES, 2004, p. 84- 85).

Essa realidade é justificada pela falta de professores preparados para lidar com a diversidade cultural em sala de aula e capazes de criticar o currículo e suas práticas. Além disso, uma das maiores dificuldades em se trabalhar a questão afrodescendente se

relaciona à falta de material didático, o que os torna impotentes no combate ao racismo no ambiente escolar (GONÇALVES; SILVA, 2003, SANTOS, 2007).

Diante desse quadro, é necessário que os professores sejam reflexivos e procurem transformar o ambiente escolar a fim de torná-lo menos opressor visto que a escola precisa ter como objetivo “[...] reconstruir a imagem no negro, de suas lutas e de sua verdadeira contribuição na formação do povo brasileiro, qualidades que ainda não são atribuídas aos nossos ancestrais nos livros didáticos existentes” (SILVA, 1995 p.65).

Nessa perspectiva, é necessário repensar a organização dos livros didáticos utilizados em sala de aula, pois com essa nova lei, muitos conteúdos devem ser reorganizados e revistos, para que os alunos consigam compreender que os negros também têm história, cultura e que, principalmente, deram sua contribuição para a formação desse país (CRUZ, 2008).

Esse processo de reorganização e revisão objetiva a valorização da história do negro que faz parte da história do povo brasileiro reafirmando “[...] a nossa identidade e existência própria, sem nos excluir da condição que nos faz aportar no mundo, como sujeitos contemporâneos” (MACHADO, 2000, p.25).

A implantação efetiva da lei N° 10.639/2003 no currículo e nas práticas pedagógicas em sala de aula irá beneficiar tanto os professores quanto os alunos, à medida que assegura a construção de saberes necessários a uma prática crítica e transformadora, bem como à construção de uma cidadania plena para aqueles que estão em processo de formação. A lei Nº. 10.639/03 tem lançado desafios para os sistemas educacionais brasileiros.

Dentre eles, está uma revisão na formação dos professores, tendo em vista que esta pode nortear as ações desses profissionais em prol da consolidação da lei através de estratégias nas quais são solicitados a refletir sua prática docente em frente à realidade das conquistas do Movimento Negro, que luta pelo reconhecimento dos valores culturais dos afrodescendentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como negar a importância da Lei 10639/03 para o movimento de combate ao preconceito e racismo contra o negro brasileiro, pois a implementação dessa Lei obriga a inserção da história e da cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, sendo assim uma grande vitória para o movimento que busca despertar a consciência negra,

mostrando a suma importância de trabalhar o combate ao preconceito no processo de formação da criança.

Assim, concluímos que o educador deve trabalhar esta temática com a finalidade de proporcionar que seus alunos despertem para uma mentalidade que se volta para o respeito pelas diversas etnias, e percebemos que esse objetivo será alcançado através da valorização e da divulgação dos estudos da história e da cultura Afro-Brasileira e Africana, em que o educador trabalhe com os seus alunos a construção das identidades, como também fazendo discussões sobre o racismo e o preconceito, para que as crianças desenvolvam-se pautada numa educação de respeito para com o outro, compreendendo que cada indivíduo é diferente, e que cada ser humano tem o seu valor e a sua própria identidade, independente da sua cor de pele ou situação social.

Foi possível ver através dessa pesquisa possíveis avanços, mas também muitos desafios a serem vencidos para a aplicação da lei em questão, pois como discutimos nesse trabalho, os desafios é fazer com que as escolas não abordem a cultura do negro apenas em datas comemorativas, isso é, de maneira isolada, mas em todo ano letivo, como é previsto pela lei.

Quanto aos avanços, citamos a produção de materiais didáticos já voltado para essa nova didática, como também materiais de formação continuada para os professores, sendo assim, apenas ser necessário atitude para a transmissão dos devidos conteúdos.

Em fim, vemos que essa Lei 10639/03 é uma grande conquista, e que servirá na construção de novas relações sociais, com isso, a luta deve continuar para que a implantação dessa lei seja efetivada por completo, e que haja material didático adequado, tanto para os alunos, quanto para a formação dos professores.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam L. dos Santos.

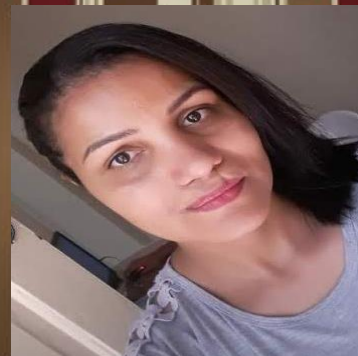
Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pósgraduação: noções práticas.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

BRASIL. Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003.

- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais – **Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). Magistério: **construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p.51-68.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar – racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Humanitas, 2000.
- CRUZ, Vera Lucia Dal Santos. **Refletindo sobre gênero e etnia no ensino de história**. 2008. Disponível em :. Acesso em: 15 de dez de 2018.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- LIMA, Fabiane Andrea da Silba Barcheski. Lei 10.639/03: **contribuições para uma educação igualitária**. (Monografia) Universidade Estadual de Londrina, PR, 2010.
- LIMA, Paulo Gomes. **Formação de professores: por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola**. Campo Grande-MS: EDUFGD, 2010.
- MACHADO, Vanda. Ilê Axé – **Vivências e invenção pedagógica – crianças do Opô Afonjá**. Salvador: EDUFBA, 2000.
- MARTINS, Gilberto de Andrade; LINTZ, Alexandre. **Guia para a elaboração de monografias e trabalhos de conclusão de curso**. São Paulo: Atlas, 2000.
- SCHWARCZ, Lília M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade**. In:
- NOVAIS, Fernando A. **História da vida privada no Brasil**. V.4. São Paulo: Cia das Letras, 2002.
- SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 1995.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Prática do racismo e formação de professores**. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2.ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001,p.168-178.

UMA ABORDAGEM AO TEA- AUTISMO



DÉBORA REBOUÇAS DE SALES CARNEIRO

Professora da rede municipal de ensino de São Paulo, Pós-Graduada em Libras pela IPEMIG.

Email: reboucasdebora@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo, compreender, alguns conceitos sobre o Autismo, suas causas, características, principais sintomas, forma de tratamento e como conduzir o aluno autista na escola. O portador de autismo, ou TEA (Transtorno do Espectro Autista), também é identificado como alguém a ser contemplado com a inclusão escolar. Esta enfermidade, aparece na criança com grau menor ou maior, e isso é talvez o ponto de partida para identificar a direção a ser tomada na inclusão deste aluno. É um tema que traz muita reflexão e preocupação no meio educacional em todo o mundo. Isso ocorre quando a criança ou outra pessoa, necessita de uma análise particular quando é apresentado alguns aspectos básicos que possa caracterizar o Autismo. Para que se possa compreender de forma clara este conceito. Denominado como TEA, precisa ser compreendido outros termos similares que envolve tal dificuldade ou anomalia. Descoberto pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler em 1911, a expressão “Autismo” foi utilizada pela primeira vez, com o intuito de nomear a perda do contato com a realidade externa, acarretando uma grande dificuldade ou até mesmo a impossibilidade em se comunicar, com o(a) professor(a). Assim, o aluno autista precisa ser compreendido dentro da prática da educação inclusiva, onde se deve formas diferenciadas para a construção do conhecimento na busca por melhorias na qualidade de vida das pessoas portadoras de Autismo. Para esse estudo, objetivamos analisar a inclusão escolar de alunos(as) com Autismo, por meio levantamento teórico-crítico e interpretação da legislação que envolve este tema. A pesquisa realizada mostra a contribuição da escola regular durante o crescimento do indivíduo com Autismo, elucidando a importância de um bom preparo dos professores(as) para melhor atender à demanda de seus alunos(as) com algum tipo de limitação física ou mental.

Palavras-chave: Autismo, Educação Especial, Inclusão Escolar, Legislação.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um tema amplamente discutido no mundo inteiro. No Brasil é grande o número de alunos que necessitam estar amparados pelo estado e por todos os envolvidos na educação de forma geral, pois mesmo após a criação de leis e de inúmeras ações nesta direção, ainda é falho o atendimento a toda a população que necessita de amparo na educação inclusiva.

Segundo o que se tem na teoria atual, referência ao Ministério da Educação publicado em 1997, a educação inclusiva é um processo que busca recolocar na rede de ensino, em todos os seus graus, as pessoas portadoras de necessidades especiais, de distúrbios de aprendizagem ou de deficiência, excluídas do meio educacional, seja por gênero, cor ou outros motivos que sirva como fator de exclusão (MEC, 1997).

A inclusão escolar, encontra-se respaldada na LDB/1996, e regulamentada posteriormente de acordo com as realidades de cada região, mas de forma geral, pode se afirmar que este tema é bastante complexo e possibilita aos interessados no assunto, levantar uma discussão, principalmente para os formandos em pedagogia e cursos de especialização em deficiência intelectual, entre outros. Pesquisar os conceitos, conhecer teorias e sua aplicação, é o desejo de fazer parte de uma realidade no dia a dia escolar. Segundo estudo realizado pela CAPE (2012), no passado recente, os portadores de deficiência intelectual e outras necessidades especiais, historicamente eram associadas pela sociedade ao fracasso escolar, permanecendo por longos períodos, à margem da sociedade.

A Declaração de Salamanca (1994), defende o tema da inclusão de alunos portadores de necessidades especiais em sala regular do ensino, pois a carta afirma aos envolvidos com o ensino em todo o mundo. Baseia-se na ideia centrada de que as crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular, e que o objetivo da inclusão demonstra uma evolução da cultura ocidental, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma espécie de deficiência.

Lidar com a inclusão, é saber conhecer e respeitar as diferenças, saber que os alunos portadores de alguma deficiência, necessitam de apoio especializado para continuar frequentando as classes regulares de ensino em condições menos prejudiciais possíveis, socializando com os outros alunos tidos como normais para a classe escolar.

Dentre um conjunto de necessidades especiais, realidade e ação, (2012. p:24), existem atualmente várias deficiências como classificadas como a Deficiência Auditiva,

Deficiência Física, Deficiência Mental, Deficiência Visual, Altas Habilidades / Superdotação, Transtornos Funcionais Específicos (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Dislexia, etc.), Classe Hospitalar, Surdocegueira, Tecnologias Assistivas (Deficiência intelectual), encontra-se também os “Transtornos Globais do Desenvolvimento” (Autismo), que se identifica como autismo, ou TEA -Transtorno do Espectro Autista, que é considerado como um transtorno que envolve diversas dificuldades do desenvolvimento do aluno, e precisa ser orientado e ter atenção especial do professor e outros membros do meio escolar que devem estar preparados para trabalhar com a inclusão, onde todos devem estar preparados para praticar uma educação inclusiva sem preconceitos dentro do processo da inclusão, pois o ensino inclusivo é um direito de todos, e é necessário que toda a sociedade comece a aceitar e respeitar as diferenças.

Desse modo, foi levantado um estudo voltado para a inclusão dos autistas, pois o mesmo gera grandes lacunas no meio educacional, onde precisa ser promovida ações que favoreça a realidade escolar, em especial, os portador de autismo, onde considera-se a importância da relação família x escola como fator necessário para a inclusão dos alunos autistas.

Objetivo Geral:

- Relacionar a teoria que discorre sobre a educação inclusiva, com os procedimentos adotados nas unidades escolares de modo geral, com o objetivo de incentivar a inclusão e a promoção do aluno portador de necessidades especiais, entre eles, o autismo.

Objetivos específicos:

- Conhecer a teoria que aborda a Inclusão escolar, como lidar com o aluno autista na escola. Como a escola promove a ações em favor da educação inclusiva e se os professores e demais funcionários estão capacitados para lidar com alunos que apresentam o autismo.

A metodologia utilizada, foi estudo bibliográfico, por meio da leitura de livros, revistas, artigos anteriores e outras publicações sobre o tema, sendo complementada com a pesquisa online, entre outros.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O psiquiatra Austríaco radicado nos estados Leo Kanner, (kesville, Maryland, EUA – 1943), publicou um livro sobre seus estudos intitulado: Distúrbios Autísticos do Contato

Afetivo (Autistic disturbances of affective contact), definindo o termo Autismo, no qual o autor cita algumas das características da pessoa portadora dessa anomalia.

KANNER (1943) ressalta que o sintoma fundamental deste, “o isolamento autístico”, se encontrava presente na criança desde o início da vida indicando que se tratava então de um distúrbio inato. Crianças apresentavam um isolamento extremo desde o início da vida e um anseio obsessivo pela preservação da rotina, denominando-as de “autistas”.

MARQUES (1993) Afirma que o autismo é uma doença rara manifestada uma vez em 1200 nascimentos. Contudo já atinge uma porção considerável, tendo-se estimado em 1997, em aproximadamente 500.000 pessoas seriam atingidas por essa patologia só nos Estados Unidos da América. Por outro lado, a taxa de incidência parece ser quatro vezes superior no sexo masculino. Contudo não parece ter qualquer associação conhecida com aspectos racial, social, econômicos ou culturais. No entanto é possível que haja alguma associação genética com determinadas formas de autismo, sendo que teorias envolvendo a influência do comportamento dos pais e do meio familiar, foram fortemente desacreditadas (DUNLAP, PIERCE & KAY. 1999 p.3

O AUTISMO E SUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

Diante desse quadro variado de possibilidades, o diagnóstico é complexo e só pode ser realizado por uma equipe multiprofissional treinada.

Para que o diagnóstico de autismo seja estabelecido, deve preencher os seguintes critérios:

- Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais, manifestadas de todas as maneiras seguintes, sendo:
 - a) Déficits expressivos na comunicação não verbal e verbal usadas para interação social;
 - b) Falta de reciprocidade social;
 - c) Incapacidade para desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento.
- Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos duas das maneiras abaixo:
 - a) Comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou comportamentos sensoriais incomuns;
 - b) Excessivo apego a rotinas e padrões ritualizados de comportamento;
 - c) Interesses restritos, fixos e intensos.

Toda criança ou indivíduo que se englobe neste conceito passa por um comprometimento intelectual que, por sua vez, compromete seu desenvolvimento e evolução nas esferas social e acadêmica. O autismo, pode ser então, definido como uma síndrome comportamental que apresenta sintomas básicos como, dificuldade de interação

social, déficit de comunicação social, tanto quantitativo quanto qualitativo, padrões inadequados de comportamento que não possuem finalidade social.

Nos dias atuais, a comunidade médica observa o autismo com maior complexidade, com múltiplas etiologias com graus variáveis. No que se refere ao seu tratamento, isso pode ajudar, mas essa síndrome não tem cura conhecida.

DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO, PROCESSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O processo da inclusão no Brasil veio caminhando a passos lentos desde o século XIX e sua presença no passado, parece não ter feito muita diferença na vida das pessoas que de fato precisou dele. A trajetória deste tema tão essencial na vida dos alunos considerados “especiais” não teve muita eficácia neste período, pois os conhecimentos sobre as deficiências no ambiente escolar eram ignorados e muitas vezes nem notados pelos educadores e tinham pouca importância para os governantes da época.

Segundo BERNARDES (2010), em relação a este processo, a preocupação dos governantes em oferecer um atendimento às pessoas com deficiência no Brasil, iniciou-se no século XIX, quando foram criadas instituições educacionais direcionadas a essas classes. As iniciativas para implementar escolas especializadas com o propósito de receber alunos de inclusão, surgiram por volta de meados do século XIX:

No Brasil, a Educação Especial se divide em dois períodos: de 1854 a 1956, é marcada por iniciativas oficiais e particulares isoladas; surgiram nesse período o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1857), hoje, respectivamente, Instituto Benjamim Constant e Instituto Nacional de Educação para Surdos. (BERNARDES, 2010. p.1)

Após 1957, a Educação Especial começou a ter iniciativas em âmbito nacional.

Durante muito tempo a Integração, processo este que “ao invés de a escola ter que se adequar ao aluno, o aluno é que deve se adequar-se à escola”, norteou por muito tempo, os ideais da educação especial no Brasil. Dessa forma, até as décadas próximas passadas, “o modelo pedagógico utilizado na educação de alunos com necessidades especiais era o Modelo Integracionista”.

Segundo GLAT (1991), a integração “é um processo espontâneo e subjetivo, que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre seres humanos”.

Para RODRIGUES (2006), “a integração pressupõe uma ‘participação tutelada’, uma estrutura com valores próprios aos quais o aluno ‘integrado’ se tem que adaptar”.

“A integração educativo-escolar refere-se ao processo de educar- nsinar, o mesmo grupo, crianças com e sem necessidades especiais durante uma arte ou na totalidade do tempo de permanência na escola” (MEC,1994).

Ainda segundo BERNARDES apud RODRIGUES (2006),

“Quando se fala de escola integrativa trata-se de uma escola em tudo semelhante a uma escola tradicional, em que os alunos com deficiência (os alunos com outros tipos de dificuldades eram ignorados) recebiam um tratamento especial”. Nesse modelo nega-se a questão da diferença; o aluno especial é inserido no contexto escolar como qualquer outro, sem consideração quanto a possíveis diferenças existentes para seu processo de aprendizagem.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), para o ponto de vista pedagógico esta integração assume a vantagem de existir a interação entre crianças, procurando um desenvolvimento conjunto. Baseia-se na ideia centrada de que as crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular, e que o objetivo da inclusão demonstra uma evolução da cultura ocidental, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma espécie de deficiência.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, NORMATIZAÇÃO E PRINCÍPIOS

A inclusão é um tema amplamente discutido no mundo inteiro. No Brasil é grande o número de alunos que necessitam estar amparados pelo estado e por todos os envolvidos na educação de forma geral, pois mesmo após a criação de leis e de inúmeras ações nesta direção, ainda é falho o atendimento a toda a população que necessita de amparo na educação inclusiva.

Segundo o que se tem na teoria atual, referência ao Ministério da Educação publicado em 1997, a educação inclusiva é um processo que busca recolocar na rede de ensino, em todos os seus graus, as pessoas portadoras de necessidades especiais, de distúrbios de aprendizagem ou de deficiência, excluídas do meio educacional, seja por gênero, cor ou outros motivos que sirva como fator de exclusão (MEC, 1997).

A Constituição Federal (BRASIL, 1990), em seu artigo 205, afirma que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. No título II do artigo 1.º da LDB (BRASIL, 1996), a redação é alterada para “a educação é dever da família e do Estado”. Se a família passa a ter uma maior responsabilidade com a educação, é necessário que as instituições família/escola mantenham uma relação que possibilite a realização de uma educação de qualidade. O contexto familiar constitui um âmbito fundamental para a identificação das necessidades dos alunos e, em consequência disso, para se tomarem decisões quanto à

resposta educativa. A avaliação psicopedagógica não é uma questão reservada exclusivamente a especialistas: todos os profissionais e os pais devem participar do processo, evidentemente em graus distintos. É certo, porém, que as pessoas que ocupam um lugar relevante no processo de ensino-aprendizagem não podem ser excluídas do processo de avaliação.

Conceituar a educação inclusiva não é tão difícil quanto se parece, mas compreender sua essência se torna bem mais complexo que a simples missão de considerar termos e nomenclaturas colocados para o tema. A Educação para algumas teorias, se configura na diversidade inerente à espécie humana, buscando perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos.

Assim, é possível afirmar que a demanda pela educação inclusiva é constante, e junto com esta a necessidade de uma educação de qualidade, baseada nos princípios educacionais existentes que proporcione à criança o direito ao aprendizado, preparando-a para a cidadania desejada, capacitando a todos com formação adequada para continuar as atividades na sequência de sua vida escolar.

Segundo estudo realizado pela CAPE (2012), no passado recente, os portadores de deficiência intelectual e outras necessidades especiais, historicamente eram associadas pela sociedade ao fracasso escolar. Por mais diversos que fossem os encaminhamentos propostos ao alunado com deficiência intelectual, culminavam em situações de evasão e segregação, fazendo com que essas pessoas permanecessem, por longos períodos, à margem da sociedade. Atualmente muita coisa tem mudado, ações políticas neste sentido, tem sido direcionadas a sanar estas condições em todos os espaços.

Segundo ainda a autora em seus estudos, “a escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora”. E que nesta missão, como um benefício de todos, é preciso viver a experiência da diferença. MANTOAN (2015) comenta que “se os estudantes não passam por isso na infância, mais tarde terão muita dificuldade de vencer os preconceitos”. E que a “inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade”.

O espaço escolar, com o objetivo de favorecer a inclusão e diminuir as diferenças, deve ter um bom projeto pedagógico, que começa pela reflexão e com a participação de todos. Para a autora, “inclusão é mais do que ter rampas e banheiros adaptados”.

De acordo ainda com Maria Tereza Eglér Mantoan, em artigo publicado em 2005, na revista nova escola, a autora expõe sua ideia, comentando que:

“Na escola, um bom projeto valoriza a cultura, a história e as experiências anteriores da turma. As práticas pedagógicas também precisam ser revistas. Como as atividades são selecionadas e planejadas para que todos aprendam? Atualmente, muitas escolas diversificam o programa, mas esperam que no fim das contas todos tenham os mesmos resultados. Os alunos precisam de liberdade para aprender do seu modo, de acordo com as suas condições. E isso vale para os estudantes com deficiência ou não”. (NOVA ESTACOLA/ARTIGO “Inclusão promove a Justiça” acesso em <https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica> – Acesso em 02/12/2020)

No Estado de São Paulo, a Secretaria Estadual de Educação, por meio do Núcleo de Apoio Pedagógico - CAPE, publicou em 2012, diretrizes para a área da educação entendendo que:

“A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio do Serviço de Educação Especial, apresenta esta publicação com o intuito de disseminar informações e divulgar o trabalho realizado junto aos profissionais da rede estadual de ensino de São Paulo, na área da Deficiência Mental/Intelectual. Este livro será distribuído para professores da Educação Especial, escolas da rede estadual paulista, universidades, instituições e profissionais ligados à temática da Deficiência Mental/Intelectual, para que cada vez mais possamos difundir ações e concepções que estão sendo implementadas nessa área, visando ao fortalecimento das políticas públicas voltadas para a garantia de um atendimento educacional que contemple as necessidades específicas dos alunos com deficiência mental/intelectual matriculados nas escolas estaduais”. (Deficiência intelectual: realidade e ação, CAPE:2012, SP)

No entanto, a carta de apresentação do Secretário, nesta publicação, enfatiza que:

“As políticas de ações afirmativas direcionadas à Educação Especial têm proporcionado melhores situações de convivência entre as pessoas com e sem deficiência. Abrangidas pela Educação Especial. As pessoas com deficiência intelectual historicamente eram associadas, pela sociedade, ao fracasso escolar. Por mais diversos que fossem os encaminhamentos propostos ao alunado com deficiência intelectual, culminavam em situações de evasão e segregação, fazendo com que essas pessoas permanecessem, por longos períodos, à margem da sociedade. As concepções contemporâneas da Deficiência Intelectual preconizam o respeito à diversidade, não só levando em conta a capacidade intelectual de cada um, mas também seus interesses e motivações”.

E na tentativa de colocar em prática todos os objetivos a serem seguidos, a gestão educacional do estado, vem desenvolvendo ações, visando à capacitação de profissionais da educação, intensificando a formação continuada, tanto de forma centralizada quanto descentralizada, oferecendo subsídios e recursos que propiciem o suporte e a orientação para a escolarização de todos os alunos, dando condições, e garantia de uma educação de qualidade, principalmente para os alunos que apresentam alguma deficiência, promovendo a inclusão em toda a rede estadual de ensino.

Anteriormente a estes projetos de governo. Mas com uma visão voltada para a dificuldade de aprendizagem, o autor Celso Antunes, que publicou uma coleção intitulada “As Inteligências múltiplas e seus jogos” em que o mesmo entende que a criança por se tratar de um cérebro fértil e sem preocupações, está mais apta a receber orientações e guardá-las por muito mais tempo, sem afetar suas outras capacidades, através de suas

ideias, orienta que dessa forma é que precisamos focar nossas orientações nestes mesmos, em sua fase escolar entre três e sete anos, fase em que começa a formação da personalidade.

Podemos dizer, então que, existem na vida do professor e do aluno, vários momentos que podem ser de medo, angústia, decepção, mas que acima de tudo podem ser de realização e alegria. Em função disso a liberdade de pensar, interagir com os outros, trazem sensações que podem moldar o ser, colocando em evidência suas principais capacidades e a finalidade da escola é capacitá-los integralmente ou parcialmente, conforme as características de cada um.

Neste modelo de investigação, considerando estes e outros aspectos, destacarei a importância do relacionamento harmonioso e afetivo em que o professor capacitado para a função, coloca em evidência o que há de melhor em si, para estimular os alunos, sejam com alguma deficiência ou não, através do lúdico, em que alguns educadores associam ao “jogo educativo”, ou conforme a diversidade da inteligência e sua diversidade em ambiente escolar, que o referido autor entende ser um fator importante no processo ensino-aprendizagem, motivando a criança a ser segura e ajustada, facilitando a aquisição de conhecimentos e sua autonomia.

O INGRESSO DO ALUNO AUTISTA NA ESCOLA PÚBLICA

O aluno com autismo, como já foi falado, possui uma complexidade de sintomas e severidade podem variar (espectro), por provavelmente, ser quadros resultantes da combinação de diferentes genes. Alguns problemas genéticos acontecem espontaneamente e outros são hereditários.

O autismo se apresenta logo nos primeiros anos de vida, por isso pode em algum momento ser chamado de autismo infantil. Causando problemas no desenvolvimento da linguagem, nos processos de comunicação, na interação e comportamento social da criança ainda pequena.

Em alguns casos, o autismo pode apresentar características denominadas leve. Este transtorno de desenvolvimento, afeta de forma significativa a capacidade de interação social, as habilidades de comunicação social e comportamentos antissociais, com repetições e interesses sem conexões com o contexto.

A criança com este sintoma, pode também ter a “Síndrome de Tourette”, Transtorno obsessivo-compulsivo ou hiperatividade. Sendo esse o transtorno desintegrativo do

desenvolvimento, que difere do autismo infantil típico, tanto pela idade de início quanto pelo fato de não preencher todos os critérios de diagnósticos.

Diante disso, os quadros a serem observados devem ter o seu diagnóstico feito na forma clínico, por meio da observação direta do comportamento e de uma entrevista com os familiares responsáveis pelo afetado. Normalmente, os sintomas costumam se apresentarem antes dos três anos de idade, sendo possível fazer o diagnóstico por volta dos 18 meses de idade.

Por isso é preciso identificar por meio destes sintomas o autismo leve, sendo algumas características, que podem ajudar no seu diagnóstico, entre elas são:

- Relacionamento interpessoal afetado;
- Riso inapropriado;
- Não olhar nos olhos;
- Frieza emocional;
- Poucas demonstrações de dor;
- Gostar de brincar sempre com o mesmo brinquedo ou objeto;
- Dificuldade em focar-se numa tarefa simples e concretizá-la;

O quadro do autismo, se classifica no com a CID-10, no capítulo F84 dos Transtornos invasivos do desenvolvimento, ao lado de: Autismo Atípico (F84.1); Síndrome de Rett (F84.2), Outro Transtorno Desintegrativo da Infância (F84.3); Transtorno de Hiperatividade associado a Retardo Mental e Movimentos Estereotipados (F84.4).

Outros com a Cid f80, sendo transtornos do desenvolvimento psicológico, Transtornos do desenvolvimento psicológico (CID-10 F80 a 89) é a classificação médica e psicológica para os comprometimentos ou atrasos no desenvolvimento estreitamente ligadas à maturação biológica do sistema nervoso central na infância.

Também se apresenta com a Cid-f 90, a F98 Transtornos do comportamento e transtornos emocionais que aparecem habitualmente durante a infância ou a adolescência. Em geral, estes transtornos se acompanham frequentemente de um déficit cognitivo e de um retardo específico do desenvolvimento da motricidade e da linguagem.

A (OMS) - Organização Mundial da Saúde, define a Síndrome de Asperger como um dos transtornos do espectro do autismo ou condições do transtorno global do desenvolvimento, as quais são um espectro de condições neurológicas que se caracterizam por dificuldades na interação social e na comunicação, além de interesses.

Para que todos tenham consciência da importância desse quadro em todo o mundo, foi definido o dia 02 de abril, como o “Dia Mundial de Conscientização do Autismo”, sendo lembrado em todo o mundo por monumentos iluminados. O tem como símbolo, uma fita

feita de peças “z” quebra-cabeça coloridas. Esta representa o mistério e a complexidade do autismo, sendo um símbolo mundial da conscientização em relação a esta patologia.

Assim, os alunos que possuem esse transtorno, se enquadram na chamada educação inclusiva, ou educação espacial, seja qual for a nomenclatura, eles precisam ser incluídos no sistema de ensino regular

Segundo o referencial teórico para o tema, a educação inclusiva é um processo que busca recolocar na rede de ensino, em todos os seus graus, as pessoas portadoras de necessidades especiais, de distúrbios de aprendizagem ou de deficiência, excluídas do meio educacional, seja por gênero, cor ou outros motivos que sirva como fator de exclusão (MEC, 1997).

Sendo a educação um direito de todos, esta deve ser ofertada, promovendo o pleno desenvolvimento do aluno, compreendendo a educação especial dentro da escola regular de ensino, com ênfase nas competências, capacidades e potencialidades de cada educando. A inclusão nas escolas de ensino regular pode ser útil tanto para os alunos com necessidades educacionais especiais quanto, para os ditos “normais”, desde os alunos até o corpo docente e administrativo da escola, pois a mesma traz consigo o resgate dos valores e o respeito pela diferença.

CARVALHO (1999) afirma que, a inclusão traz benefício a todos, pois podem desenvolver solidariedade, respeito às diferenças e cooperação uns para com os outros.

Sendo a escola pública a instituição legal que representa a sociedade em seus direitos de uso legal, perante o domínio público, a inclusão dos educandos autistas, nesta se faz justo e necessário, uma vez que é dever do estado, prestar às famílias e aos educandos atitudes de solidariedade, onde toda a comunidade escolar deve ser orientada, a fazer a diferença e ser um ente transformador da sociedade de modo geral, mas também voltadas para contribuir pelos alunos e pela sociedade.

A inclusão do aluno autista na sala de aula, não é só integrar, é estar dentro de uma sala onde existe a conscientização de valores e a valorização da igualdade de direitos e oportunidades. Pois, incluir é possível perceber que a inclusão envolve todo um processo, desde aceitar a matrícula até o desenvolvimento da consciência da importância da inclusão, sendo eficiente e o ideal da integração de todos, ou da não exclusão de alguns, tornando-se realidade, trabalhando todo o contexto em que o processo deve ocorrer.

Faz-se, portanto, o motivo da importância de incluir crianças autistas, quanto menos restringi-las ao contato com os outros, melhor será seu desenvolvimento diante da sociedade em que vive, pois é através dessa interação que os mesmos evoluem, com apoio de todos.

Neste aspecto, MANTOAN (2006), afirma que:

Não é de grande utilidade ter espaço propício, recursos pedagógicos e não saber como e quando utilizar, pois, o ambiente inclusivo é aquele que possibilita o desenvolvimento eficiente, que faz uso de comportamentos de trabalho adequados às necessidades educativas especiais, que considere as potencialidades do indivíduo, possibilitando ao máximo o contato com toda a comunidade escolar. Diante disso, faz-se importante lembrar que, “se ainda não é do conhecimento geral, é importante que se saiba que as escolas especiais complementam, e não substituem a escola comum” (MANTOAN, 2006, p. 26).

Diante disso, ações devem ser voltadas com uma boa estrutura para receber alunos autistas, com a boa formação dos profissionais envolvidos com a educação no sistema de ensino público e na escola regular, pois ainda de acordo com MANTOAN (2006):

Usufruir da escola especial como substituta da escola comum não é uma opção válida, pois, parte-se do pressuposto que a escola especial acaba por segregar o indivíduo, tirando-lhes a possibilidade de conviver com os demais, sabendo que “o que falta às escolas especiais, como substitutas das comuns, é muito mais do que a soma das carências das escolas comuns. Falta-lhes o primordial das escolas, isto é, o ambiente apropriado de formação do cidadão” (MANTOAN, 2006, p. 27).

A inclusão vai além da estrutura e da boa vontade dos profissionais da educação, “incluir é aceitar, é sentir a educação além do contexto físico do espaço sala ou escola, é, sobretudo, uma forma de estar e de ser dos pais, dos docentes e não docentes, das escolas, da sociedade e do mundo em geral. Isto é inclusão” (CAVACO, 2014, p. 36).

O autismo, assim como, todas as outras necessidades educacionais especiais, requer do professor uma preparação adequada, uma capacitação, pois os educandos necessitam dessas tais competências profissionais para contemplarem uma educação de fato inclusiva, posto que, sua aprendizagem necessita do preparo do educador.

Portanto, é necessário o relacionamento social das crianças com toda gama da diversidade vivida pela escola, para assim, então saber viver e conviver com as diferenças.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para que a inclusão seja de fato uma realidade na escola é necessário que os docentes tenham boa formação e preparo para se dedicarem ao modo inclusivo. Desse modo, Santos (2010) afirma que, a formação dos professores para atuação do trabalho com a diversidade é de grande importância, pois é essencial para a inclusão efetiva. O professor bem capacitado e preparado para sua profissão, compromete-se com o desenvolvimento global de seu aluno e isso, refletirá em toda a sua vida escolar.

O papel do educador é de grande importância para a inclusão do educando, pois se tal profissional não exercer seu trabalho adequadamente, a inclusão será apenas mais uma palavra e não um exercício.

Sabe-se que, a formação do profissional da Educação só se faz competente quando tal profissional encontra-se em ligação com reconhecimento da realidade que permite conhecer a si mesmo e ao outro, auxiliada de atividades que o ajude a aprender com suas próprias experiências e acima de tudo que o comprometa (HERNÁNDEZ; SANCHO, 2006).

Esta relação requer um comprometimento por parte de todos os envolvidos na construção do conhecimento e formação da personalidade da criança, Ela perpassa muito mais que conteúdos pré-estabelecidos, transitam valores, sonhos, estímulos, sentimentos, como alegria e outros.

Esta tarefa de lidar com alunos autistas, aumenta a complexidade, e dependendo do estado emocional, no ambiente de ensino, as aulas devem ser lúdicas e expositivas para que os alunos possam gostar e interessar pelos conteúdos, interagindo com o outro e com o grupo, pois se o aluno mantém bom relacionamento, mantém equilíbrio, adquire conhecimento, respeito pelo direito dos outros, respeito à diversidade, respeito pela liberdade do outro, respeito pela lei, equilíbrio emocional para lidar com situações adversas.

WALLON em sua teoria confirma que a dimensão afetiva é destacada de forma significativa na construção da pessoa e do conhecimento. A afetividade e inteligência, apesar de terem funções definidas e diferenciadas, são inseparáveis na evolução psíquica e que o educador deve manter sempre bom relacionamento afetivo com seus alunos para que a aprendizagem possa ocorrer de forma mais espontânea, pois as crianças deixam seu lar, suas famílias para ficar a maior parte do tempo na escola. No entanto as crianças passam a seguir regras, assumir tarefas e, principalmente, reconhecer suas capacidades e respeitar a si próprio mediante o outro.

Neste contexto, ALMEIDA (1999) afirma que a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento sócio-afetivo da criança. Como meio social, é um ambiente diferente da família, porém bastante propício ao seu desenvolvimento, pois é diversificado, rico em interações, e permite a criança estabelecer relações simétricas entre parceiros da mesma idade e assimétricas com os de idades diferentes, principalmente os adultos.

O professor deve permitir que a emoção se expresse, para o que é essencial entender como ela funciona para não entrar no circuito perverso e, assim, dificultar o desenvolvimento emocional da criança.

“A sala de aula é um ambiente onde as emoções se expressam, e a infância é a fase emocional por excelência. como em qualquer outro meio social, existem diferenças, conflitos e situações que provocam os mais variados tipos de emoção. E, como é impossível viver num mundo sem emoções, ao professor cabe administrá-las, coordená-las [...]. O professor deve procurar utilizar as emoções como fonte de energia e, quando possível, as expressões emocionais dos alunos como facilitador do conhecimento. É necessário encarar o afetivo como parte do processo de conhecimento, já que ambos são inseparáveis” (ALMEIDA: 1999. p. 103)

Diante de tal afirmação, compreende-se que, conhecer e reconhecer a realidade do aluno e de todo o processo para se fazer inclusivo é que torna a formação docente competente, pois além de trabalhar as capacidades do educando o professor tende a trabalhar as suas próprias competências e construção do conhecimento.

O autismo, assim como, todas as outras necessidades educacionais especiais, requer do professor uma preparação adequada, uma capacitação, pois os educandos necessitam dessas tais competências profissionais para contemplarem uma educação de fato inclusiva, posto que, sua aprendizagem necessita do preparo do educador.

A partir da consideração da importância da afetividade na construção de estabelecimento do melhor convívio e desenvolvimento do entendimento dos comportamentos autísticos, o professor possibilitará melhores condições para sua prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo foi redigido sob a ótica do autismo, suas principais características, como se apresenta, causa e sintomas, cuidados e o quadro que se apresenta no contexto educacional segundo a teoria consultada.

É importante afirmar que o Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um assunto bem completo quando nos referimos ao seu aspecto e complicações no paciente, principalmente as crianças com menor idade, pois não deixa de ser uma enfermidade, com grau menor ou maior, que faz com que este aluno necessite da inclusão e seus cuidados no ambiente escolar.

Diante disso, pode se afirmar que é um tema para uma boa reflexão acerca dos profissionais que atuam com a educação como um todo, pois a educação inclusiva defende que estes alunos estejam inseridos na sala de aula regular de ensino, onde existe a possibilidade da interação com os alunos tidos como “normais”, podendo fazer parte do quadro comum do ensino em todos os seus aspectos.

Descoberto pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler em 1911, e “batizado” de “Autismo”, foi posteriormente estudado e melhor difundido pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner em

1943. Este fez com que o tema viesse a ser melhor debatido e estudos fossem melhorados para um quadro de que apresenta nos dias de hoje, assim como no passado, isolamento social, adulterações da fala e obrigação extrema da manutenção da rotina, e sendo notório que a pessoa a apresentar estes aspectos, se encontra portador da síndrome do autismo.

Assim, este estudo objetivou também a analisar a inclusão escolar de alunos (as) com autismo, por meio de um levantamento teórico, com alguma referência à legislação que envolve este tema.

A pesquisa realizada mostra a contribuição da escola regular durante o crescimento do indivíduo com Autismo, elucidando a importância de um bom preparo dos professores e outros profissionais que atuam (as) para melhor atender à demanda de seus alunos com algum tipo de limitação física ou mental. Demonstrando também, a importância de estermos cientes das orientações sobre este transtorno, saber lidar com a diferença, quando necessário, acolher o aluno autista e colaborar para que seu aprendizado seja eficiente e coerente com a qualidade desejada conforme as normas vigentes e respeitando o direito do portador de qualquer outra anomalia apresentada.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, A. **Oliveira. Educação: Da Integração à Inclusão, novo Paradigma –** Goytacazes – RJ- 2010

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB -nº 9.394 de 20 de dezembro 1996.**

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1997.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;** e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Acesso em: 20 Set. 2018.

_____. MEC, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

CARVALHO, R. E et al. **Salto para o futuro. Educação especial: Tendências atuais.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação à distância. Brasil em ação, 1999.

CAVACO, N. **Minha criança é diferente? Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar** - ideias e práticas pedagógicas. 2ª ed. RJ: Wak Editora, 2013.

_____. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 5ª ed. RJ: Wak Ed., 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, políticos e Práticas na Áreas das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

DSM-V. **Manual Diagnóstico E Estatístico De Transtornos Mentais** - 5ª Edição. Ed. Artmed – 2014: Páginas: 992

GARDNER, Howard. **A Criança pré-escolar: como pensa e como a Escola pode ensiná-la**. 1996.

HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. M. **A Formação a partir da experiência vivida**. Pátio revista pedagógica, Porto Alegre, ano 10, nº 40, novembro 2006/ janeiro 2007. Trimestral.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér – **Inclusão escolar – O que é? Por Quê? Como fazer?** - Editora Summus Editorial, 2015

_____. ARTIGO “**Inclusão promove a Justiça**” acesso em <https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica> – Acesso em 02/12/2020)

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: **aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

SÃO PAULO, (Estado) Secretaria da Educação. **Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE - Deficiência intelectual: Realidade e Ação** / Secretaria da Educação Básica. Disponível em: Acesso em: 03/11/2020.



DEBORAH BARROSO SODRÉ

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (2013); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana (2018); Especialista em Ludopedagogia pela Faculdades Integradas Campos Salles (2020); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – Na EMEI Prof.^a Lucy Garcia Salgado.

RESUMO

Este artigo foi realizado tendo como ponto de partida a necessidade de se compreender o porquê e a importância de se respeitar cada etapa da infância e o papel que a escola possui em garantir o pleno desenvolvimento infantil. Sabemos que infelizmente ainda existe um pensamento arraigado, uma concepção de muitas escolas e famílias, independente da classe social, que traz uma visão equivocada de educação para a infância, que vem se perpetuando ao longo dos anos, advinda de uma cultura onde a escola é lugar de ensino sistematizado e que desconsidera outros aspectos envolvidos como o físico, psicológico, intelectual e social.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Infância; Pleno; Intelectual; Social.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar o quanto as concepções de infância influenciam direta ou indiretamente a educação para a infância. Sabemos bem que com o advento da sociedade capitalista, urbano-industrial e a necessidade das mulheres em complementar a renda familiar e assim entrarem para o mundo do trabalho formal e de sua luta é que se conseguiu o direito à educação para as crianças pequenas, que com o tempo foi ganhando forma e concepções próprias.

A educação institucional não deve dar conta do que é do âmbito familiar e vice-versa. Cabe aos agentes envolvidos na educação de crianças pequenas refletirmos com base nos conhecimentos gerados ao longo do tempo sobre o que temos de fato ensinado e o que podemos aprender com esta relação tão rica e complexa que é o ato de educar.

O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até os dias

de hoje: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela “paparicação” dos adultos; e outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feita pelo adulto. (KRAMER, 2001, p.18)

Não podemos mais continuar perpetuando estas atitudes, é preciso que estejamos abertos ao aprendizado contínuo, sempre tendo em mente que o conhecimento não se dá apenas nos cursos de graduação, ele se dá também através das vivências diárias, por meio da observação e da convivência com outros educadores e com as crianças.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Quando paramos para pensar nos momentos felizes de nossa infância, quais são as lembranças que nos vem à mente? Quais os momentos que mais traziam aquela sensação gostosa de liberdade e prazer? Com certeza são os que envolviam as brincadeiras, o estar em movimento. Então, qual é o lugar do corpo na escola?

Para compreender qual o lugar do corpo da criança na escola não basta localizá-lo simplesmente “depositado” na escola. Complexas tramas de relações sociais e culturais determinam as formas de conceber tanto o corpo da criança quanto as diretrizes que determinam as formas de praticar a ação pedagógica sobre a criança e seu corpo. (KRAEMER, 2012, p.2)

Sabemos que a escola tem uma função muito importante e que não se limita a um único aspecto, que a aprendizagem se dá com o corpo todo, um corpo que sente. Cada experiência proporciona uma vivência e um aprendizado e isto é que garante um desenvolvimento infantil pleno. Mas, nos perguntamos muitas vezes como isto é possível e como proporcionaremos estas vivências.

Ao pensarmos como se dá o desenvolvimento de uma criança, imediatamente nos vem à noção de uma evolução contínua ao longo de um ciclo vital, mas que acontece em diversas dimensões, tais como cognitiva, motora, afetiva e social. Mas essa evolução nem sempre se dá de forma linear, pois não se processa apenas pelos aspectos biológicos ou genéticos, mas também sofre influências do meio ambiente. (NISTA-PICCOLO, 2012, p.41)

Compreende-se assim que, a evolução é uma construção que acontece ao longo da vida. Podemos afirmar que o desenvolvimento humano deve ser entendido como um todo, que neste todo estão envolvidos diversos aspectos, tanto físico, como social, cultural e econômico. As crianças fazem parte desse mundo tão complexo, está em constante contato com ele e isto lhe traz experiências e vivências únicas, pois cada ser humano vive e sente de maneiras diferentes.

Cada ser humano possui seu esquema e desenvolvimento, o qual define sua individualidade. Nasce dotado de características que determinam sua maneira de ser, de agir e de pensar. Tudo o que faz para conhecer, para se relacionar, para aprender o faz pelo corpo. Suas primeiras experiências vividas são essencialmente corporais, tatuando marcas em seu

inconsciente corporal. [...] É o seu meio de ação para conhecer o mundo à sua volta [...]. (NISTA-PICCOLO, 2012, p.22)

Sendo assim, é preciso conhecer o corpo, conhecer as crianças em suas experiências, respeitando sua história de vida, compreendendo que somos seres em construção, e que nossas experiências são nossos alicerces para a vida. Isto torna extremamente importante que pessoas que lidam com crianças pequenas conheçam os princípios da evolução, bem como os esquemas de crescimento e os fatores envolvidos em cada etapa da vida infantil.

Precisamos ter em mente que estes conhecimentos proporcionam aos educadores uma visão mais ampla das possibilidades para a educação infantil, pois sem isto, incorreremos sempre nos mesmos erros, oferecendo menos do que as crianças merecem ou pior, perpetuando práticas ultrapassadas que engessam a criança e que institucionaliza o corpo e a mente.

Portanto, ao discurso que vincula o cuidar da criança com sua educação acrescenta-se, neste momento, a premência em definir a prioridade e o enfoque que devem ser dados às dimensões desenvolvimento/aprendizagem/ensino, à forma como estas dimensões articulam-se com uma concepção de conhecimento e ação de conhecer, são determinantes na formulação de uma abordagem educativa que se concretize em projetos educacionais-pedagógicos. Para tanto a escolha dos referenciais teóricos e o estudo de seus pressupostos mostra-se crucial no momento atual. (OLIVEIRA, 2001, p.26)

Podemos observar na citação da autora acima que a importância de se fazer boas escolhas de estudos e referenciais teóricos são um apelo há tempos. A fase da conscientização do educador para que siga em busca de uma formação contínua para melhorar o seu fazer pedagógico não é nova.

O que falta para que isto ocorra tendo em vista minha experiência direta no chão da escola de educação infantil é que falta em muitos educadores o encanto pela infância, de estar aberto ao novo, de evoluir, de experimentar junto com as crianças novas formas de viver e fazer.

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabemos que ao longo do tempo a escola foi melhorando no que tange ao ensino aprendizagem e os modos de ver o aluno. Passando assim de uma escola pura e simplesmente de transmissão dos saberes para um local onde quem ensina também aprende e quem aprende também ensina.

Evidenciamos duas propostas para a educação: a descoberta progressiva do outro- e a participação em projetos comuns. A primeira via a descoberta do outro, revela a missão da educação, que é “transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana” e, em segundo lugar, “levar as

peças a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta”. (MARINHO, 2007, p.15)

O que pode ainda acontecer, mas que não deveria, é que tendo em vista o quando avançamos no que tange as concepções sobre educação e criança, educadores e escolas focarem apenas em um aspecto ou outro, tendo em vista que necessitamos de uma formação integral.

Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia* nos traz a seguinte fala: “Outro saber que não posso duvidar um momento sequer da minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo.” (FREIRE, 1996, p. 38). Paremos um pouco para refletir, somos seres complexos, pensantes e a educação conforme Freire é uma forma de intervenção no mundo. Sendo assim, não podemos nos preocupar apenas em oferecer às crianças uma coisa em detrimento à outra.

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos indicam algumas reflexões que devem ser consideradas e estão relacionadas a uma concepção ampliada de educação, apontada no relatório Delors. Entre elas, destacam-se: a necessidade de que a cidadania seja exercida; o desenvolvimento da autonomia sem perder de vista o individual e o coletivo; o uso das novas tecnologias para o bem comum; a razão e a emoção devem caminhar lado a lado; (MARINHO, 2007, p. 17)

Sendo assim, podemos compreender que no ato de educar necessita de um equilíbrio, que só é possível quando nos colocamos e fato no lugar do outro, de quem tem uma história, uma vivência, que esse outro deve ter o direito de concordar ou discordar, que o mesmo aprende aquilo que para ele faz sentido, que atende as suas necessidades enquanto ser humano.

A Educação Integral Inovadora tem como premissa a concepção de que o aluno deve estar no centro do processo de ensino e aprendizado. Para que isso aconteça de fato, é preciso que todos os responsáveis pelo seu desenvolvimento planejem suas ações a partir de informações gerais sobre o perfil das novas gerações, bem como dados específicos sobre cada um dos alunos, incluindo o contexto em que vivem, suas características pessoais e a forma como aprendem. (LACERDA, 2017, p.5)

Desta forma, e tendo em vista que este artigo se direciona a educadores e pessoas interessadas na área da educação, em meu artigo “Educação infantil e sua identidade: verdades e desafios” (2020), abordo a necessidade da formação continuada e reitero que a mesma é fundamental tendo em vista que o educador necessita ter clareza de suas ações, pois só assim é possível evoluir os pensamentos e as práticas pedagógicas.

Lacerda nos dá uma boa noção de como dever ser uma educação voltada para o desenvolvimento integral do ser humano:

[...] oportunidades educacionais que façam sentido e engajem os estudantes, além de fazê-los refletir sobre o que e como estão aprendendo. Faz-se necessário ainda que deem espaço para que os alunos assumam autoria e responsabilidade crescentes pela sua

educação e colaborem com o desenvolvimento de colegas, professores, escola e comunidade. (LACERDA, 2017, p.5)

A educação integral é tão importante que a própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) tem um artigo dedicado a ela:

Art. 29 – 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. (LDB, 1996)

Como podemos observar, a educação integral no que tange a educação infantil que é foco deste artigo, deve respeitar e oportunizar experiências que desenvolvam as crianças pequenas em todos os seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social. Fazendo relação com as vivências prévias da criança.

Isto significa que a criança não só pode, como deve ser considerada um ser que possui conhecimentos à sua maneira, que os mesmos são importantes para o planejamento diário do professor, tendo em vista que a criança só aprende o que para ela é significativo.

Ao longo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bebês e crianças precisam de tempo e vivências para ampliar suas formas de ver, conceber e expressar o mundo por meio das diferentes linguagens que integram arte e ciência no complexo processo de apropriação e construção de conhecimento que envolve curiosidade, observação, atenção, percepção, pensamento, investigação, interpretação, criação de hipóteses, imaginação e elaboração de teorias explicativas daquilo que vivem e observam. Tudo isso resulta em significativas aprendizagens que só acontecem pela atitude ativa da criança no meio social quando esta é tratada como sujeito capaz de realizar tudo isso. (DOT/SME, 2015, p.17)

Cada ser humano é único, que aprende a respeito do mundo no qual está inserida, é assim que cada um constrói seus valores e culturas. Enquanto educadores precisamos respeitar e valorizar esses valores e culturas, estimulando as crianças para que se reconheçam, que criem autonomia, que se expressem das mais diversas formas. Estas experiências ao longo da permanência da criança na educação infantil irão possibilitar que juntos criemos significados, conhecimentos e vivências.

Ao considerar os bebês, as crianças e as culturas infantis (tudo aquilo que expressam sob a forma de diferentes linguagens) como fonte importante de conhecimento, transformação e qualificação da ação educativa para educadoras e educadores, torna-se imprescindível apurar e fomentar a escuta de bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de forma contínua. A escuta, entendida como metáfora, significa, sobretudo, a disponibilidade permanente do adulto de estar aberto à comunicação com bebês e crianças que se expressam em múltiplas linguagens. (DOT/SME, 2015, p.14)

Para conhecermos de fato nossos bebês e crianças precisamos exercitar a escuta atenta, pois é através dela que conseguimos conhecê-los, saber o que pensam do mundo o qual estão inseridos e com ele interagem, expressando assim seus desejos, necessidades, saberes e curiosidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos seres carregados de significados, emoções, vivências e experiências que nos constroem ao longo de toda uma vida. Estas vivências e experiências deixam marcas em nós, sejam elas positivas ou negativas.

Creio que a fase escolar deixa também suas marcas e é por isto que temos que ser éticos e nos preocupar com as marcas que deixaremos em nossos pequenos. Que possamos oferecer uma educação infantil de qualidade, e quando digo qualidade, digo em todos os sentidos, material, social, emocional.

A afetividade e a escuta não podem ser deixadas de fora, escutar com os ouvidos e com o coração. Planejar na educação infantil é mais do que projetar atividades, é ter como objetivo que a criança se sinta importante, valorizada, respeitada, escutada.

Só conseguiremos de fato que as crianças se desenvolvam em todos os seus aspectos quando conseguirmos abrir as mentes e corações de nossos educadores, pois aprender e mudar conceitos estão profundamente ligados a um querer que é próprio de cada ser humano. Espero que possamos conseguir esta mudança sem necessidade de imposições. Que este querer parta de cada um de nós e que possamos colher os frutos de uma educação que forme as crianças de maneira integral, pois eles são o nosso futuro.

REFERÊNCIAS

- FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia. Um saber necessário a pratica educativa.** 25ª Edição. São Paulo. Paz e Terra, 1996.
- KRAMER. Sonia. **A política do pré escolar no Brasil: a arte do disfarce** / Sonia Kramer. 6ª Edição. São Paulo. Cortez, 2001.
- KRAEMER. Celso. **Sentado e Quietos: o lugar do corpo na escola.** Revista Atos de Pesquisa – FURB. Universidade de Blumenau. Maio/ Agosto, 2012. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3163/1997>. Acesso em 03/11/2020.
- LACERDA. Pilar. **A importância da formação integral dos sujeitos à escola.** Congresso Educasul. Agosto 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394.** /1996

MARINHO. Hermínia Regina Bugueste. **Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade**. 2ª Edição. Curitiba. Ibpx, 2007.

NISTA-PICCOLO. Vilma Lení. **Corpo em movimento na Educação Infantil**. 1ª Edição. São Paulo. Telos, 2012.

OLIVEIRA. Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: muitos olhares**. 5ª Edição. São Paulo. Cortez, 2001.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SME/COPED. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2019.

SME/DOT. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME, 2015.

SME/DOT. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares**. São Paulo: SME 2014.

SME/DOT. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Proposta de uma política pública de educação infantil para a cidade de São Paulo**. São Paulo. SME, 2013.

SODRÉ. Deborah Barroso. **Educação infantil e sua identidade: verdades e desafios**. Revista Territórios, revista territorios.com.br, volume 2, exemplar nº 8, p. 192 a 198, Agosto 2020.

INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E SOCIAL



DENISE VASQUES DENAME

Graduação em Letras pela Faculdade da Zona Leste de São Paulo (1989); Especialista em Educação Ambiental pela Faculdade de Educação e Tecnologia Iracema (2019); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Emiliano Di Cavalcanti.

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar a inclusão da Educação Ambiental como tema interdisciplinar nas aulas do Ensino Fundamental e Médio, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o Currículo Paulista. A Educação Ambiental pode e deve ser trabalhada em todas as disciplinas, não se restringindo às disciplinas de Ciências da Natureza, como a Biologia, a Química e Física, devendo fazer parte de todos os conteúdos da Educação Básica. Na Educação Infantil, pode ser trabalhada de forma lúdica, porém no Ensino Fundamental e Médio a consciência socioambiental exige do professor uma atuação mais aprofundada no tema, para o que este trabalho visa contribuir.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Ensino; Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Diante de tantas ocorrências de degradação do meio ambiente, os impactos na vida cotidiana, torna-se necessário abordar tais questões na escola, por meio da conscientização do consumo sustentável, da preservação ambiental e do manejo responsável dos resíduos.

A Educação Ambiental deve tornar-se um tema comum nas salas de aula, desde a Educação Infantil, mas não pode se restringir ao trabalho com materiais recicláveis nas aulas de Artes.

Trata-se, portanto, não apenas de desenvolver atividades “soltas”, sem contexto.

Na Educação Infantil e no primeiro ciclo do Ensino Fundamental a Educação Ambiental geralmente volta-se para o uso de sucata na construção de objetos, na sua incorporação a atividades das aulas de Arte, como a composição de peças, ou nas aulas de Ciências.

É necessário mobilizar a sociedade como um todo para que seja adotada uma nova postura quanto ao tema, aplicando-se políticas públicas tanto na esfera educacional quanto social. Isso irá refletir no estabelecimento de novas práticas comerciais, industriais, comunicacionais e organizacionais.

Essas mudanças irão refletir diretamente na Educação, haja visto que a formação dos professores se torna imprescindível para que a sociedade se beneficie dessas novas exigências quanto à formação integral do cidadão.

Neste trabalho, apresentaremos a importância do tema da Educação Ambiental não somente como parte dos currículos e práticas escolares, como também de instrumento para o exercício da cidadania.

A preocupação com a preservação e o manejo sustentável dos recursos naturais e do meio ambiente para a sobrevivência humana é relativamente recente, tomando-se como base o início da Revolução Industrial, do Capitalismo como sistema econômico predominante e de suas consequências.

Apresentamos a Educação Ambiental como objeto de ensino interdisciplinar, já que não compõe disciplina específica da grade curricular. Serão apresentados os meios pelos quais os documentos norteadores da Educação Básica incluem a Educação Ambiental aos alunos, principalmente no Ensino Fundamental, que consideramos a etapa com maiores possibilidades de aplicação dos princípios que possibilitam o efetivo trabalho do professor com preservação, sustentabilidade e conscientização.

Sem desmerecer o trabalho realizado na Educação Infantil e no Ensino Médio, é durante o Ensino Fundamental que os alunos se encontram cognitivamente e socialmente mais preparados para compreender e disseminar as práticas necessárias à Educação Ambiental como mecanismo de exercício da cidadania.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEUS ATORES

Podemos entender facilmente que hoje a conscientização da educação ambiental deve ser aumentada em todos os setores. Ao se mostrar cada vez mais claramente, a educação ambiental levanta questões básicas sobre como integrá-la aos programas escolares, de modo que o comportamento das gerações futuras se baseie em uma maneira sustentável de pensar.

Partindo dessa premissa, percebe-se a importância do professor da Educação Básica como multiplicadores das ideias sobre Educação Ambiental, pois são eles, ao lado da

família, os maiores responsáveis pela formação de crianças e adolescentes para o exercício da cidadania.

A percepção sobre os problemas do meio ambiente, gerados pelas alterações climáticas que, por sua vez, são resultados das ações humanas sobre esse meio ambiente, tem aumentado nas últimas décadas, embora não seja um assunto relativamente novo.

A Educação Ambiental para todos, independente de sua faixa etária ou condição socioeconômica, tornou-se absolutamente necessária. Por conseguinte, a criação de métodos e estratégias também se transformou em prioridade para que a população tenha acesso às informações de maneira clara e compreensível.

A formação de novos hábitos – e que estes se integrem à rotina diária de todos – deve ser estimulada, e crianças e adolescentes são muito hábeis em fazer incorporar gestos simples, como a separação de resíduos para reciclagem.

Assim, a Educação Ambiental, ainda que deva ser aplicada em todos os setores da sociedade, se começa a ser aplicada aos alunos dos três níveis da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – terá maiores chances de sucesso ao serem multiplicadas em outros setores da sociedade, dada a capacidade de engajamento de crianças e adolescentes.

ESCOLARES E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Ao longo de sua história, a Educação brasileira tem servido a diversos propósitos. No princípio, direcionada apenas para a elite, dona do poder político e econômico. Como demonstra a História, saber é poder.

Depois, com a necessidade de se qualificar a mão de obra, estendida também às camadas mais pobres. No Brasil agrário, bastava ao homem conhecer a terra, as estações do ano e o trato com as plantas. Não precisava saber ler nem escrever. Não era necessário. O Brasil moderno, das grandes fábricas e indústrias siderúrgicas, de petróleo, automotivas, precisava de mão de obra qualificada, capaz de operar as máquinas que nos levariam ao mundo desenvolvido e nos transformariam em uma potência mundial.

Por fim, obrigatória, por força da lei. A pobreza não mais justificava que os pais não enviassem uma criança à escola para aprender como ser útil ao país.

A educação escolar sempre esteve revestida de um aspecto elitista, e sempre houve a preocupação em separar pobres e ricos, seja no espaço físico, seja nos conteúdos a serem repassados. Já na Idade Média os espaços de aprender a ler e escrever estavam

restritos aos monastérios, e o saber era reservado à uma pequena e privilegiada parcela da sociedade: o clero.

Talvez tenha partido daí a ideia de que a escola e o aprendizado institucional fosse algo sagrado, destinado a poucos que pudessem ser iniciados nos mistérios das letras e cálculos.

Quando foi inevitável que ela se estendesse a uma parte maior da população, foi necessário determinar o que deveria ser ensinado. Afinal, como pensaram também os militares no poder, a educação pode ser algo muito perigoso, pois leva as pessoas a pensar, refletir e criticar.

Apesar de tantos percalços, de tantas lutas, derrotas e vitórias, o país cresceu e se desenvolveu. Devemos isso aos legisladores que, entre erros e acertos, nos mostraram o caminho a ser trilhado em busca de uma educação que realmente sirva aos seus propósitos: desenvolver o cidadão em todos os aspectos.

Com base no mercado de trabalho e nas novas exigências sociais, a educação dinâmica proposta está alinhada com as habilidades que os indivíduos precisam desenvolver hoje. Hoje, o mercado exige profissionais dinâmicos, inovadores, participativos e inovadores que possam fornecer novas soluções para os problemas e tomar boas decisões.

Questiona-se se alunos carentes, oriundos de regiões onde não podem contar com condições acima das mínimas (quando nem mesmo essas condições estão presentes), têm recebido instrução escolar suficiente para tornarem-se esses profissionais que o mercado de trabalho exige atualmente.

O mesmo se dá com a formação dos professores. Muitos enxergam no magistério uma carreira sólida, segura, porém não investem muito na formação *antes* de ingressar no serviço público, e depois não encontram condições favoráveis para o desenvolvimento e o aprimoramento profissional.

Resta, tanto aos alunos quanto aos professores, a atuação de empresas e Organizações Não Governamentais que investem seus recursos na disponibilização de cursos – aos alunos, profissionalizantes, em geral – e de equipamentos para suprir as necessidades das escolas, principalmente no que tange à tecnologia.

O ambiente escolar está se transformando, em atendimento às necessidades do mercado de trabalho, com a aplicação de novas tecnologias alinhadas ao processo de ensino e aprendizagem, mas também quanto à aquisição de competências socioemocionais e, por que não, também socioambientais.

Existem espaços e estruturas que são reconhecidamente próprios da educação como a sala de aula e a escola, por exemplo. São chamados espaços escolares, constituídos historicamente. Via de regra, as escolas constituem espaços padronizados em quase todos os lugares, cujas formas e estruturas foram pensadas para atender determinadas funções e objetivos pedagógicos, muitas vezes de disciplina, reclusão, proteção, controle e vigilância, portanto de regulação e não necessariamente de emancipação.

É quase impossível se falar ou pensar a educação escolar sem associar imediatamente a imagem de uma sala de aula. E uma sala de aula dificilmente difere ou muda de uma escola para outra, de uma série para outra, seja onde for. É sempre uma sala quadrada ou retangular, com janelas, uma porta, um quadro negro, a mesa da professora e cerca de 30 a 40 carteiras enfileiradas para os alunos e alunas. O que pode mudar são as representações, a postura e atitude dos educadores e educadoras frente a “sala de aula”.

Ao educador ambiental é instigante a ideia de mexer nas estruturas e espaços desta “sala de aula” e construir uma nova ambientação que provoque os corpos, emoções e mentes a terem novas sensações e descobertas. Ou seja, mexer nestas estruturas e espaços para ampliar as possibilidades de inserção da Educação Ambiental.

No que se refere a Educação Ambiental, algumas instituições públicas e privadas apresentam iniciativas, algumas isoladas e temporárias, mas que de alguma forma contribui para a multiplicação de ações. E essas ações nem sempre podem ser apresentadas e realizadas apenas na sala de aula.

VOLUNTÁRIOS

O voluntário é definido como ator social e agente de transformação, prestando serviços gratuitos para o bem da comunidade; doa seu tempo e seu conhecimento. Além disso, ele trabalha derivado da energia de seu desejo de solidariedade, atendendo às necessidades de outros ou às causas de uma causa, bem como suas próprias motivações pessoais, sejam religiosas, culturais, filosóficas, políticas ou emocionais.

Os voluntários não precisam de doações financeiras para atividades de assistência social e podem ou não realizar atividades de caridade por meio de instituições de caridade.

Os voluntários doam seu trabalho, potencial, talentos, capacidade de desafiar e satisfazer sua realização pessoal. A interseção entre vontade interior e visão crítica leva à realização de um trabalho construtivo para a sociedade.

O trabalho voluntário se orienta por três sentimentos: compaixão, solidariedade e indignação. O primeiro está vinculado às ações religiosas, o segundo se estabelece em

relações de autoajuda e o terceiro à dimensão da militância e transformação social. Altruísmo e solidariedade são valores morais socialmente constituídos vistos como virtude do indivíduo.

ORGANIZAÇÕES DO TERCEIRO SETOR

Atualmente temos presenciado o aumento das atividades voluntárias, bem como das Organizações não governamentais, ligadas ou não a grandes empresas ou personalidades, com finalidade de atender nichos sociais onde o Estado não atua ou atua de forma insuficiente.

Essas organizações voltam-se preferencialmente para o desenvolvimento econômico e a educação. E tal conclusão não nos surpreende, pois estão intrinsecamente ligadas desde as primeiras legislações sobre educação no período republicano. A educação volta-se para o atendimento à necessidade de geração de renda e sustento, seja por meio da preparação para o trabalho assalariado ou para o empreendedorismo.

Essas organizações têm associado as premissas educacionais e de geração de renda às necessidades socioambientais.

As ONGs ambientalistas são entidades privadas com fins públicos, sem fins lucrativos e com alguma participação voluntária que atuam em problemas socioambientais. Seu foco de ação é impedir a degradação ambiental e promover formas sustentáveis de desenvolvimento. Nas últimas décadas, muitas delas têm atuado em parceria com a comunidade, governos e iniciativa privada para dar conta da complexidade do campo ambiental, que demanda soluções multifacetadas para um público bastante heterogêneo.

O terceiro setor apresenta-se amplo e diversificado, sendo composto por organizações não governamentais, fundações de direito privado, entidades de assistência social e de benemerência, entidades religiosas, associações culturais, educacionais, que desempenham papéis que não se afastam daqueles exercidos por organizações semelhantes nos países desenvolvidos.

As Organizações brasileiras possuem variados tamanhos, graus de formalização, volumes A contribuição das Ongs para a educação ambiental de recursos, objetivos institucionais e formas de atuar e que essa diversidade é decorrente da riqueza e pluralidade da sociedade brasileira e dos diferentes marcos históricos que definiram os arranjos institucionais nas relações entre o Estado e o mercado.

No Brasil as ONGs proliferaram a partir da década de 1970, formadas por pessoas provenientes das elites intelectuais originárias das universidades, igrejas, partidos ou

organizações de militância de esquerda. No final dos anos 1980 e início dos 1990, em decorrência de mudanças ocorridas na sociedade brasileira, as ONGs passam a ter um diálogo mais próximo com o Estado, participando das ações e legitimando alguns programas do governo, e a atuar em várias frentes específicas como, por exemplo, as ONGs ambientalistas.

As ONGs ambientalistas, no Brasil, têm desempenhado um importante papel no processo de aprofundamento e expansão de ações de educação ambiental no campo não formal que complementam e, muitas vezes, impulsionam iniciativas governamentais e dão apoio às organizações da iniciativa privada interessadas no desenvolvimento de projetos na área. Uma das principais características das ONGs é a capacidade de articulação em torno de agendas comuns. Um grande salto de qualidade nas atividades de educação ambiental tem sido proporcionado pelas ONGs e organizações comunitárias, com o desenvolvimento de uma extensa lista de ações não formais, indicativas de práticas inovadoras, preocupadas em desenvolver a corresponsabilidade das pessoas e grupos sociais quanto à importância de formar cidadãos cada vez mais comprometidos com as questões ambientais.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CIDADANIA

A intensificação da urbanização, pela qual a maioria dos países em desenvolvimento passou e ainda vêm passando, também teve profundas consequências ambientais, especialmente nos países mais pobres, onde o processo foi mais rápido, geralmente não planejado, descontrolado e subfinanciado. Nesses países, a urbanização descontrolada excedeu a capacidade financeira e administrativa das cidades para fornecer infraestruturas e serviços essenciais, como água, saneamento, coleta e descarte adequados de resíduos e serviços de saúde, além de controles de emprego, moradia, segurança e meio ambiente.

Em termos de água e saneamento, esse é considerado um dos maiores problemas ambientais, especialmente nas áreas urbanas mais pobres. Estima-se que cerca de um quarto da população urbana nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento não tenha acesso a água potável. Isso se deve ao rápido crescimento da população urbana e às pressões exercidas sobre os ecossistemas e recursos naturais.

Outro impacto negativo do crescimento urbano nos ecossistemas é a poluição dos cursos de água. A maioria dos poluentes que entram nas águas do mundo é material orgânico na forma de esgoto doméstico, além de águas residuais industriais e agrícolas. Esse tipo de contaminação também afeta o ambiente marinho, especialmente nas áreas

costeiras. A descarga de águas residuais domésticas e industriais e os rios carregados de erosão sufocam a flora e a fauna do fundo do mar e levam à perda de recifes de coral. Os navios transportadores, responsáveis por derramamento accidental de óleo (como aconteceu recentemente na costa brasileira) e água de lastro também contribuem para a deterioração do ambiente marinho. Os manguezais, viveiros de várias espécies, como peixes, camarões e crustáceos, sofrem os efeitos da pressão populacional da expansão urbana, agrícola e industrial.

Para atender à demanda de matérias-primas da indústria e das cidades, o desmatamento está aumentando. Esta remoção de árvores pela ação de mineração, agricultura, energia hidrelétrica, combustão, mineração, colonização e o desmatamento predatório leva à perda de biodiversidade, erosão do solo e aquecimento global. A mata ciliar e outros biomas, como o cerrado e o pantanal são severamente afetados.

Com o crescimento da população mundial, a demanda e a produção de alimentos aumentam. Alta produtividade agrícola também causa desmatamento devido à necessidade constante de novas culturas com a perda de habitat resultante e extinção de espécies. O aumento do uso de fertilizantes, pesticidas e irrigação leva ao aumento da poluição do solo e da água.

Outro grave problema ambiental nos centros urbanos é o aumento da produção de resíduos devido ao crescimento da população. A enorme quantidade de resíduos e o descarte inadequado e inadequado de tais famílias e pode causar problemas como assoreamento de rios, entupimento de bueiros e consequente aumento de inundações durante a estação chuvosa, além da destruição de áreas verdes, maus odores e a propagação de moscas e outros animais para disseminar as doenças. A maioria dos aterros sanitários não é tratada adequadamente e resíduos podem contaminar o solo e as águas subterrâneas.

Esses e outros problemas sociais e ambientais causados e causados pelo homem decorrem do fato de que o homem não se considera parte da natureza. A sociedade ainda não rejeitou completamente a visão antropocêntrica que permite à humanidade usar a natureza como se ela existisse exclusivamente para satisfazer suas necessidades. Este desapego e falta de responsabilidade por problemas ambientais resultam principalmente de informações erradas e falta de responsabilidade consciência ambiental. Nesse sentido, seriam necessárias mudanças no pensamento e na ação das pessoas e a educação desempenha um papel fundamental na construção de uma atitude mais ética, responsável e solidária em relação ao meio ambiente.

É impossível resolver problemas ambientais e revertê-los sem alterar os sistemas de conhecimento, valores e comportamentos gerados pela economia do desenvolvimento.

A educação ambiental é mais do que uma lição para ou pelo meio ambiente. Deve basear-se nas várias relações entre o homem e o meio ambiente. É necessário reconstruir o sentimento de pertencer à natureza e buscar nela a identidade dos seres vivos entre outros seres vivos e reconhecer-se a partir dessa identidade como contribuintes para o fluxo da vida.

Com base em conceitos ecológicos, a educação ambiental pode ajudar a entender a diversidade, riqueza e complexidade do meio ambiente e, assim, contribuir para a definição do nicho ecológico humano no ecossistema. Ao lidar com conservação e consumo, a educação ambiental responsável pode dar diretrizes sobre a melhor forma de gerenciar os sistemas de produção e reciclagem de recursos naturais e os sistemas de processamento de resíduos e sucatas.

A educação ambiental incentiva o desenvolvimento de habilidades-chave de investigação nas realidades ambientais e ambientais. Resolve os problemas levantados e desenvolve métodos de prevenção. O desenvolvimento dessas habilidades aumentará a percepção de que as pessoas podem se envolver em algum tipo de intervenção e as motivará a agir.

COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL

No século XX, com a institucionalização da escola, da educação formal e simultaneamente a crescente massificação das linguagens e dos meios de comunicação – rádio, livros, TV, jornais, cinema, internet... – observamos dois grandes movimentos que ora juntam, ora separam as duas. Essas integrações se processam tanto no interior da escola como nos veículos de comunicação, com maior ou menor intensidade.

No início do século, o pedagogo Celestin Freinet propôs a participação e integração família/ comunidade/escola, valorizando o ponto de vista e a palavra da criança na produção do conhecimento, utilizando técnicas como o desenho e o texto livres, aulas-passeio, correspondência interescolar, o jornal, o livro da vida (diário e coletivo). Mas na maioria das escolas se optava por métodos mais rígidos e tradicionais.

No Brasil dos anos 1940, Monteiro Lobato criou o Sítio do Pica-pau Amarelo, a Matemática e a Gramática de Emília para educar de forma divertida e mobilizar os jovens para os temas nacionais a partir da literatura. Mas foi mantido longe da escola.

Na segunda metade do século, com a expansão dos meios de comunicação, pedagogos se preocupando com como defender nossos filhos do impacto negativo dos meios de comunicação trabalharam na leitura crítica da mídia.

Ao mesmo tempo, a educação popular inspirada em Paulo Freire considerava a comunicação como fundamental para a coparticipação dos sujeitos no ato de conhecer. É nesse sentido que a Comunicação Socioambiental se insere como uma das estratégias propostas na dimensão difusa dos Coletivos Educadores, envolvendo a universalização do direito à comunicação, a produção descentralizada de materiais e campanhas educacionais como expressão dos conhecimentos locais, a gestão participativa dos meios com a finalidade educacional e de enraizamento das Políticas Públicas de Educação Ambiental.

Nos anos 80, o argentino Mario Kaplún, cria o termo de Educomunicação, ainda com uma postura voltada mais para a leitura crítica da mídia. Muito embora a análise e a prática realizadas por Paulo Freire e Kaplún continuem presentes na concepção de Educomunicação, o sentido desse termo se ampliou e conta com desdobramentos, pesquisas, trabalhos e debates. Mas o que pouca gente sabe é que os conteúdos da Educação Ambiental fazem parte das origens brasileiras desse novo campo de pesquisa acadêmica e intervenção social que promove práticas democráticas e transformadoras de comunicação.

Nesse sentido, a Educação Ambiental tem quase que legitimidade para atuar nesse campo emergente por não se constituir nem no âmbito da educação tradicional, nem no da comunicação, tornando-se um campo de convergência, não só dessas duas áreas - comunicação e educação – ao envolver a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Educomunicação é um campo de implementação de políticas de comunicação educativa, tendo como objetivo geral o planejamento, a criação e o desenvolvimento de ecossistemas educativos mediados por processos de comunicação e pelo uso das tecnologias da informação. Seus objetivos específicos são: promover o acesso democrático dos cidadãos à produção e difusão da informação; identificar como o mundo é editado nos meios; facilitar o processo ensino-aprendizado através do uso criativo dos meios de comunicação e de suas tecnologias (estes – os meios de comunicação - vistos a partir não da tecnologia em si, mas de suas características e da importância de se ter acesso a eles); e promover a expressão comunicativa dos membros da comunidade educativa.

A educomunicação pode ajudar a enfrentar o desafio de construir uma sociedade brasileira educada e educando ambientalmente para a sustentabilidade, promovendo mudanças que permeiem o cotidiano de todas as pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a década de 1960, as pessoas perceberam a necessidade de proteger o meio ambiente. Vale ressaltar que é necessário que os indivíduos percebam que todos fazem parte da mesma comunidade. As ações humanas afetam o ecossistema. Portanto, devemos agir com cautela e proteger o meio ambiente. Não devemos apenas trabalhar em um ambiente fechado. E pode envolver famílias e comunidades para mudar a maneira como as pessoas pensam sobre seu ambiente.

É importante começar a ensinar educação ambiental desde cedo, porque esse é o ponto de partida para o processo de formação da personalidade e o despertar da cidadania, e hoje é a formação de cidadãos que se preocupam com o meio ambiente. E para as gerações futuras. Para construir um mundo justo e equilibrado, educadores e alunos devem interagir para que o uso natural dos recursos existentes seja transformado sem agressão e, no futuro, esses recursos estarão sempre disponíveis.

Quando pensamos no ambiente ideal, pensamos imediatamente em um ambiente equilibrado. Para alcançar isso, devemos ter em mente o desenvolvimento sustentável, para que as crianças precisem ser “educadas ecologicamente”.

Através da educação ambiental, o desenvolvimento sustentável, a proteção e o desenvolvimento ambientais coexistirão. Superando o analfabetismo ambiental, as pessoas percebem que a incompletude dos recursos naturais não é necessária para o desenvolvimento e devem respeitar o meio ambiente, o que é limitado. Portanto, para ter um ambiente ideal, os indivíduos devem aprender a viver bem no meio ambiente e equilibrar suas necessidades, para que não fiquem sem subsídios no futuro.

A tarefa da educação ambiental não se limita à formação de indivíduos para uma “consciência ecológica”, entendida como esclarecimento dos problemas ambientais.

Inclui o estabelecimento de uma consciência crítica destes problemas, agregando o reconhecimento de que essa consciência é determinada pela organização dos fundamentos materiais e econômicos da sociedade e que sua tomada de decisões pode transformar a consciência em uma ferramenta ideológica de degradação do meio ambiente.

Além disso, essa consciência crítica deve superar a visão díspar de que existe uma estreita conexão entre o desenvolvimento social, cultural e econômico de proteger o meio ambiente e usar racionalmente os recursos naturais.

O desafio é que a educação ambiental é uma opção educacional séria e possível. Ele deve vir da engenhosidade ou dogmatismo que geralmente é usado para lidar com isso.

Isso requer uma reflexão profunda e contínua sobre as próprias ideias para apoiar a interpretação e o entendimento da educação ambiental expressa na prática atual de ensino.

Nesse sentido, é necessário fazer do holismo e da interdependência um elemento conceitual conceitualmente importante e essencial para a análise de certas questões relacionadas à educação ambiental.

No contexto da educação ambiental, há um grande interesse em recursos didáticos, atividades propostas, manuais e modelos de simulação e outras ferramentas de ensino. No entanto, a teoria da reflexão e a compreensão do significado da educação ambiental e seus pressupostos epistemológicos são pouco conhecidos. Até certo ponto, a prática de ensino ao longo da vida cotidiana da escola reflete os conceitos de natureza, meio ambiente, ecologia e educação nas sociedades industriais modernas.

Essas práticas foram mescladas de forma inocente e acrítica, sem perceber as conexões interdependentes necessárias que assumiam.

O pensamento crítico sobre educação ambiental pode ser um fator positivo na concepção e implementação de educação ambiental politicamente necessária.

Até que ponto é politicamente significativo? Primeiro, em um sentido amplo, ajuda a criar uma consciência crítica das questões ambientais. A atual crise ambiental exige novas atitudes, novos procedimentos e novos valores para toda a população, sem separar a sociedade da natureza e das relações socioeconômicas. A educação ambiental também deve se esforçar para difundir o conceito de um determinado mundo de maneira mais ampla, menos divisiva e mecânica

Segundo, a educação ambiental é política, porque tenta esclarecer os danos ambientais e a chamada crise ecológica em si também é uma causa política e um caminho. Em outras palavras, pretende esclarecer a relação entre os interesses dos grupos hegemônicos políticos e econômicos na sociedade e a degradação ambiental.

Terceiro, é política porque quer apenas "politizar" questões aparentemente "técnicas". Por exemplo, a questão de restringir o relacionamento do homem com outros seres orgânicos e os elementos inorgânicos que compõem nosso planeta.

Por fim, a educação ambiental será política se, diante de sistemas sociais autoritários, tecnocráticos ou populistas manipulando a consciência "ecológica" do homem, ajudará a propor e buscar novas alternativas sociais baseadas em princípios éticos e justos para a preservação da natureza. Bem, se o problema ambiental (aparentemente limitado à sua equação e soluções técnicas), é também um problema político, será a educação ambiental.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R. O. B; TACHIZAWA, T.; CARVALHO, A. B. **Gestão Ambiental: enfoque estratégico aplicado ao desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Makron Books, 2000
- BRASIL. MMA. Combate ao lixo no mar. Disponível em <https://www.mma.gov.br/gestao-territorial/gerenciamento-costeiro/zona-costeira-e-oceanos.html> Acesso em 09 de dezembro de 2020.
- _____. Água. Disponível em <https://www.mma.gov.br/agua/agua-doce> Acesso em 09 de dezembro de 2020.
- _____. Coleta seletiva. Disponível em <https://www.mma.gov.br/cidades-sustentaveis/residuos-solidos/catadores-de-materiais-reciclaveis/reciclagem-e-reaproveitamento> Acesso em 09 de dezembro de 2020.
- CAPRA, F. Introdução. In: TRIGUEIRO, A. (Coord.). Meio ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento. 4. ed. Campinas: Armazém do Ipê, 2008.
- CÓRULLON, M. O que é voluntariado? **Portal Seja um Voluntário**, São Paulo, [s.d.]. Disponível em: http://www.voluntarios.com.br/oque_e_voluntariado.htm Acesso em 09 de dezembro de 2020.
- DIAS, G. F; Souza, C. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. São Paulo, GAIA, 1993
- FERRARO JUNIOR, L. A. (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.
- JACOBI, P. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, nº. 118, março/ 2003 p. 189 - 205
- OLIVEIRA, M. **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária**. Campinas, SP (Brasil). 1999.

REIGOTA, M. A. **Floresta e a escola: Por uma educação Ambiental pós-moderna.** São Paulo, Cortez, 1999.

_____. **Verde cotidiano: O meio ambiente em discussão.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

RUSCHEINSKY, A. **Educação Ambiental: abordagens múltiplas.** Porto Alegre, Artmed, 2002.



ELAINE DA SILVA ANTONIASSI

Graduação em Pedagogia pela Uni capital (2010); Pós-Graduada em Autismo pela Faculdade Campos Elíseos (2020); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Guairacá, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo aborda a relação museu e escola a partir da interação desses dois espaços sociais de vivências educativas. Cada vez mais, o museu reafirma-se na contemporaneidade como um museu aberto, de comunicação que atende à função do homem como indivíduo e do homem como um ser social. Os museus revelam o desejo de procurar novos públicos ou procuram realizar a diferença na vida das pessoas. O progresso dos últimos anos tornou possível conhecer as características de diferentes públicos, o que pode facilitar a aprendizagem e o conhecimento de uma variedade de competências cognitivas, como o pensamento divergente, a análise crítica, uma melhor compreensão do passado, a complexidade do mundo e as questões ambientais

Palavras-chave: Museu; Educação; Cultura Escolar; Parceria.

INTRODUÇÃO

Os museus têm como função principal a preservação das obras produzidas pelo homem, ou seja, são depositários da memória dos povos. Lá se encontra um espaço de produção de conhecimento e oportunidades de lazer.

Através de seus acervos e exposições há a construção da memória e da percepção crítica da sociedade. Por este motivo, deve-se oportunizar aos alunos o conhecimento e reconhecimento deste espaço, esclarecendo o que é um museu e qual seu papel na constituição da memória social, ensinando que tipos de objetos devem ser preservados e expostos para oferecer então, uma compreensão da trajetória desse objeto até se tornar uma peça de museus e como, a partir dele, novos saberes serão produzidos.

Existem, discussões sobre as relações entre museu-escola no tocante às especificidades que regem a educação e como o museu pode contribuir para a aprendizagem. Entre as duas instituições múltiplas formas de conhecimento podem ser experimentadas, baseadas em ações educativas que podem ser propostas pelas duas instituições para proporcionar ao estudante, um novo leque de aprendizado.

Em relação à interação dos estudantes com as exposições dos museus, deve-se sempre ter em mente a necessidade de uma transposição didática durante a visita, que deve ser feita pelos professores e que compõe um modelo didático de apropriação do conhecimento apresentado em um museu. Isso quer dizer que os objetos expostos em um museu precisam de cuidados em sua seleção para uso pedagógico, pois os objetos possuem cultura material que e são portadores de informações sobre costumes, técnicas, condições econômicas, ritos e crenças dos nossos antepassados.

HISTÓRIA DOS MUSEUS

A origem do termo museu remonta a palavra grega Mouseion, ou casa das musas, era uma mistura de templo e instituição de pesquisa, voltada, sobretudo para o saber filosófico. As obras de arte expostas no Mouseion tinham mais a intenção de agradar às divindades que propriamente serem abertas à contemplação e admiração de possíveis visitantes.

As musas na riquíssima mitologia grega eram as filhas que Zeus gerara com Mnemosine, a divindade da memória. As musas, donas da memória absoluta, imaginação criativa e presciência, favoreciam o desenvolvimento das letras e das artes e ajudavam os homens a esquecer da ansiedade e a tristeza. Campos escreve:

“[...] as Musas, em número de nove, filhas de Zeus (o deus dos deuses) e Mnemosine (a deusa da memória). Eram elas: Caliope, a rainha das musas, inspiradora da poesia épica e da eloquência; Polínia, a musa da poesia lírica, Erato, da poesia erótica e da elegia; Clio, da história; Euterpe, da música; Talia, da comédia; Melpómene, da tragédia; Terpsicore, da dança e Urânia, da Astronomia”. (CAMPOS, 1965. p.11).

Reaparece em Alexandria o museu aliado à famosa biblioteca organizada pelo matemático Erastótenes. Mas, não era apenas um museu, foi um centro de pesquisa organizado e financiado pelo Estado, com o objetivo de fomentar a produção de conhecimento, onde se buscava reunir o conhecimento humano em diversas áreas do saber, como filosofia, medicina, história, astronomia, mitologia, astrologia, etc. Citando Bianca Reis:

Ptolomeu Filodelfo no séc. III A.C. fundou o Mouseion de Alexandria cuja finalidade era de preservar os conhecimentos do passado a partir de suas coleções. Para Giraudy e Bouilhert (1990) funcionava como uma

instituição pluridisciplinar de ensino e de pesquisa que abrigava um museu, uma biblioteca, uma universidade, bem como jardins zoológicos e botânicos. Estava sobre a direção de um sacerdote e era frequentada por filósofos. Possuía característica religiosa, os objetos deveriam ser respeitados e admirados. (REIS, 2005, p.11).

O *Mouseion* foi utilizado para definir um local de estudos, possuía centros de educação e irradiação do conhecimento, era uma espécie de Universidade. Para Suano, “[...] buscava-se discutir e ensinar todo o saber existente no tempo, nos campos da religião, mitologia e medicina, cuja principal preocupação era o saber enciclopédico”. (SUANO, apud, NASCIMENTO, 1998, p.22).

Na idade média, a Igreja passou a ser a principal receptora de doações eclesiásticas e de patrimônio de príncipes e famílias abastadas da época, e também formou verdadeiros tesouros, como o famoso “tesouro de São Pedro”. Neste período, no museu, eram conservados os conhecimentos humanos que eram utilizados como inspiração para os artistas, ao mesmo tempo em que serviam como veículo de reprodução da estética aprovada pela Igreja. Isto porque, a representação artística estava intimamente relacionada com os objetivos didáticos da Igreja e propagação da religião cristã.

Giraudy e Bouilherth escrevem que, com o Renascimento, os humanistas reúnem coleções profanas para as quais, pela primeira vez, construir-se-á um invólucro. Organizadas em pequenos espaços privados, destinam-se ao estudo, meditação ou contemplação. Os gabinetes de curiosidades eram uma:

“Espécie de vanguarda que viria estimular e orientar o estupendo trabalho dos colecionadores do Renascimento e dos Tempos Modernos, alicerces que possibilitaram o admirável movimento museológico que se seguiu à Revolução Francesa de 1789”. (CAMPOS, 1965. p.16).

Somente após a Revolução Francesa se teve acesso definitivo às grandes coleções, tornando-as, públicas e passíveis de serem visitadas em diferentes museus. Neste contexto, a ideia de que o Estado deveria ser o tutor de todo o patrimônio apontava para duas direções: da história nacional cujas obras são monumentos e a instrução cujas obras são consideradas meios de enriquecer de maneira contínua o conhecimento das gerações futuras.

O primeiro museu público europeu que se tem notícia é o Ashmolean Museum, de Oxford, na Inglaterra, e sua inauguração data de 1683, por conta de uma doação da coleção de John Tradescin a Elias Ashmole, com a condição específica de que este a transformasse em um museu da Universidade de Oxford. No entanto, o espaço museológico continuou restrito, e quem tinha acesso eram somente os especialistas e estudantes universitários.

OS MUSEUS NO BRASIL

No Brasil, deve-se ao diligente vice-rei D. Luiz de Vasconcelos e Souza, a primeira tentativa de implantação de um museu no Rio de Janeiro. O sucessor do Marquês de Lavradia, que exerceu essas funções na colônia, de 1778 a 1790, teria recebido da própria rainha D. Maria I, através de seu ministro, D. Martinho de Melo e Castro a ordem para essa fundação. O certo é que D. Luiz deu início à instalação do museu, a Casa de História Natural, denominada pela população – Casa dos Pássaros, entregando a sua direção ao hábil catarinense Francisco Xavier Cardoso Caldeira.

Em 1818, D. João VI criou no Brasil o Museu Imperial, um museu de história natural que tinha um grande intercâmbio com os grandes museus de história natural estabelecidos na Europa. Após a República, ele passou a ser denominado Museu Nacional. Este primeiro museu brasileiro de história natural seguiu os critérios da universalidade do conhecimento, também presentes entre os grandes museus de história natural que se consolidavam na Europa (Lopes, 1997).

Já no final do século XIX, o Brasil tinha aproximadamente dez museus, e, com exceção do Museu Naval e Oceanográfico (1868) e do Museu da Academia Nacional de Medicina (1898), todos os demais tinham alguma relação com as práticas classificatórias dos elementos encontrados na natureza. Além do Museu Nacional, os outros dois grandes museus brasileiros eram o Museu Paulista (1895) e o Museu Goeldi (1866). Todos os três foram constituídos como museus de história natural.

Lopes observa que os primeiros museus brasileiros possuíam temática científica:

[...] uma decorrência da exuberância da natureza brasileira. O Museu Nacional do Rio de Janeiro, criado em 1818 e organizado durante um século, foi à primeira instituição brasileira dedicada primordialmente à história natural. O Museu Paraense Emílio Goeldi, em Belém, no Pará, criado em 1866, e o Museu Paulista, conhecido anteriormente como Museu do Ipiranga, criado em São Paulo, em 1894, são exemplos de instituições dedicadas às ciências naturais e consolidadas a partir da segunda metade do século XIX, principalmente a partir das contribuições dos especialistas estrangeiros. (LOPES, apud, VALENTE, M. E, CAZELLI, S. e ALVES, F, 2005, p. 184-185).

Em 1922, Gustavo Barroso, ao criar o Museu Histórico Nacional, foi responsável pelo estabelecimento de um marco que anunciava uma nova era de museus nacionais no Brasil. O acervo deixava de ser constituído por elementos da natureza e passava a ser de objetos que representassem a história da nação. Esta, entretanto, privilegiou o legado da elite brasileira, assim como seus feitos históricos, mantendo a parte a participação popular. A homenagem à tradição e ao Império serviu também de base ao discurso nacionalista conservador e elitista que Barroso vinha defendendo há alguns anos. Como consequência,

a grande maioria da população ficou simplesmente do lado de fora do museu (Williams, 2001, p. 149).

Em 1922, também era inaugurada no Museu do Ipiranga uma seção de História. Sob direção de Affonso de Taunay, o Museu do Ipiranga desviava-se da ênfase que fora dada nos primeiros anos às ciências naturais, passando a priorizar coleções relacionadas à história de São Paulo.

No período pós-guerra, a presença de empresários estrangeiros e dos poderosos grupos da imprensa que se formavam, como Estado de São Paulo e Diários Associados, foi responsável pelo investimento privado em museus de arte não só no eixo São Paulo-Rio de Janeiro, mas também em Campinas, Pernambuco e Paraíba.

A partir da década de 1970, as novas práticas desenvolvidas nos museus priorizam o respeito à diversidade cultural, a integração dos museus às diversas realidades locais e a defesa do patrimônio cultural de minorias étnicas e povos carentes. Poderíamos compreender o boom dos museus na década de 1980 tanto a partir de um processo de comercialização das narrativas e dos elementos simbólicos preservados pelos museus, que passaram a captar grandes investimentos e atrair um número considerável de visitantes.

OS MUSEUS E SEUS PÚBLICOS

Os museus são lugares onde se mantém coleções de objetos ou de produções históricas, onde um dos principais objetivos é preservar a memória de algum grupo ou de algum tempo histórico específico, tal como um povo, um estilo musical, uma época da história, a cultura de um país, de um estado ou de uma região, entre outras finalidades.

O mais importante que se deve ter em mente é que o museu é um local onde se registram fases importantes do passado, do presente ou até mesmo o futuro pode ser mesclado no meio de tudo isso. Sim o futuro, uma vez que um museu pode ter obras que sejam representações futuristas, representações do que alguma pessoa pode esperar do futuro, ou o que vida de um grupo social indica sobre o futuro, além de que pode ter também objetos tecnológicos que são representações das inovações.

Com certeza as galerias de museus possuem a maior parte da riqueza histórica e cultural que temos hoje no mundo moderno. Os museus ao redor do mundo possuem as evidências reais da nossa história como humanidade e como civilização, eles guardam o próprio conhecimento humano através das gerações em forma de objeto.

É uma questão muito social e cultural a maneira como valorizamos essas instituições, o museu em si, no Brasil especificamente ainda se dá muito pouco valor à arte e a cultura,

de todos os tipos e de todas as formas, muitas vezes os nossos museus, tão ricos ficam vazios, jogados as traças, até porque no poder temos políticos que pouco se importam em destinar verbas para a conservação da história.

Um grande exemplo disso é o Museu Nacional do Rio de Janeiro que pegou fogo em setembro do ano de 2018 no Rio de Janeiro, que apesar da grande comoção da mídia não teve muito esforço ou comoção pela sua recuperação, contudo o seu conteúdo perdido é uma perda totalmente inestimável, são provas históricas que nunca mais se recuperará.

Em países mais desenvolvidos, os museus são um dos lugares mais prestigiados, visitados, comentados, preservados, porque eles chegaram a um nível de entendimento em que eles compreendem que um povo não é nada sem sua história. Façamos diferente, façamos melhor e principalmente para que os grandes erros de um passado não sejam cometidos.

Um museu, ele nos ensina, eles nos mostra, eles nos coloca em contato com nossos ancestrais, ele surpreende, ele choca para o bem e para o mal e ele é o registro da riqueza e da trajetória de um povo, uma cultura, uma época. O museu ele não apenas guarda a história das antigas gerações, ele também indica o caminho a ser tomado pelas novas gerações.

Quando o contato com a arte e museus de diferentes tipologias começa desde cedo, o indivíduo pode conhecer mais sabiamente o que lhe agrada e o que ele realmente não gosta, baseado nas próprias experiências e no acesso a informações que ele obteve. Por isso, o trabalho dentro da sala de aula é parte fundamental para a formação do senso crítico dos alunos, e os espaços culturais devem oferecer material informativo de qualidade a fim de que os professores trabalhem durante todo o ano letivo com suas turmas nas escolas, para que o ensino cultural não fique restrito ao que se aprende nas visitas aos museus, por exemplo.

O trabalho educacional, voltado para o patrimônio cultural, deve ser a base para o reconhecimento de cada um dentro de uma sociedade, pois leva a uma maior apropriação e valorização da memória coletiva e permite um melhor uso dos equipamentos culturais e das manifestações artísticas. Quando o indivíduo entende, pondera e colabora ativamente para a criação cultural, ele passa a se sentir representado e capaz de se apropriar de suas raízes, o que gera um impacto direto na preservação do patrimônio e um aumento na autoestima de uma comunidade.

Deve existir um esforço social maior para inserir educação patrimonial de qualidade e atuante nas escolas, desde cedo. Assim, cresceríamos sabendo por que é importante preservar nosso passado, pensar no nosso presente, entender o nosso futuro, e valorizar

nosso território e nossa arte, seja em que parte do Brasil for. Somos um país imenso e diverso, com muitas diferenças e semelhanças entre nossas regiões, e por isso, cada estado, cidade, bairro é único e deveria se mobilizar para entender e cuidar da sua história, para que se sinta valorizado e respeitado.

Quanto mais conhecermos nossa história e valorizarmos nossa arte e nosso patrimônio cultural, mais capazes estaremos de preservar nossas memórias e de construir novas.

CIDADES, MUSEUS E TURISMO

A discussão do trinômio museus, turismo e sociedade parte da noção que existem novos paradigmas, o qual o museu não pode permanecer indiferente. Os trabalhos de investigação mais recentes revelam que o turista da pós-modernidade valoriza e procura nos destinos que visita aspectos como: interatividade, autenticidade, experiências multissensoriais e envolvimento emocional nos locais que visita. Por sua vez, os museus evoluíram e modificaram-se incorporando as tendências da sociedade. Enquanto organizações não lucrativas, os museus apresentam algumas dificuldades na adoção de um pensamento estratégico que contribua para a sua aproximação e resposta a diferentes públicos, mas também a uma cooperação entre os profissionais dos museus e do turismo.

As relações entre museus, turismo e sociedade estão entre os temas mais abordados, hoje, no campo cultural. São amplamente reconhecidas as influências mútuas entre cultura, economia, política, turismo e desenvolvimento, e as múltiplas ressonâncias dessas influências sobre o âmbito do patrimônio e dos museus. Sabemos que o turismo dito „cultural“ é um dos setores que mais crescem no campo do turismo, com um formidável aporte de recursos, tanto de investimento como de rentabilidade: em países como a Inglaterra, ocupa lugar de destaque e mobiliza renda em dimensões grandiosas, contribuindo substancialmente para a economia nacional.

Citamos alguns Museus localizados em Cidades Turísticas:

Museu da Abolição – Recife (PE)

Recife (PE) possui muitos atrativos históricos e culturais, entre eles, o Museu da Abolição, um centro de referência da cultura afro-brasileira na sede do Engenho Madalena. Depois de se inteirar sobre a abolição, que teve entre seus líderes o pernambucano Joaquim Nabuco, o turista pode conhecer o Marco Zero e o Paço do Frevo, no Centro Histórico, um espaço repleto de outros atrativos, além de visitar Olinda com suas igrejas,

ladeiras e casario colorido, que fazem do conjunto arquitetônico Patrimônio Cultural da Humanidade.

Museu das Missões - São Miguel das Missões (RS)

Localizado no Sítio Arqueológico de São Miguel Arcanjo, Patrimônio Cultural da UNESCO, o museu reúne a maior coleção de imagens sacras, fragmentos missioneiros e arte barroca produzida pelos índios guarani nas reduções jesuíticas. O material catalogado no museu foi recolhido nas ruínas, que podem ser visitadas no antigo território indígena que foi disputado pelos portugueses e espanhóis durante a colonização.

Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP)

O Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP) é um dos pontos turísticos mais visitados na capital paulista. O espaço é conhecido mundialmente por possuir cerca de oito mil obras, incluindo de importantes artistas (como Portinari, Di Cavalcanti, Rafael, Botticelli, Renoir, Monet, Picasso, Van Gogh, entre outros), além de uma arquitetura modernista e estar situado na Avenida Paulista.

O local também recebe exposições temporárias e possuem ateliês, biblioteca, fototeca e auditórios para apresentação de peças teatrais e realização de atividades que preenchem a programação anual do museu.

Museu de Arte Moderna (MAN)

Museu de Arte Moderna (MAM). O MAM, fundado em 1948, possui mais de cinco mil peças em sua coleção. As obras reunidas retratam momentos da arte moderna e contemporânea, sobretudo com a presença de artistas brasileiros. Entre os espaços, estão uma biblioteca e um jardim de esculturas ao ar livre.

A ênfase dada à ideia de patrimônio foi responsável, nas últimas três décadas, pela atribuição de „valor patrimonial“ a um enorme conjunto de representações materiais e imateriais da cultura: arquitetura, cidades, paisagens, línguas e costumes, produção tecnológica e até mesmo o genoma humano. Esta tendência vem sendo também responsável por um ativo movimento de museificação dos bens e registros considerados patrimoniais, que não só permite às sociedades elaborar o sentimento de perda do passado, mas também reinterpretar e explorar esses bens e registros como fato turístico.

Nos museus com coleções vivas (zoológicos, jardins botânicos, aquários) e nos museus de território (parques nacionais, sítios históricos, arqueológicos e paleosítios musealizados, geoparques, vilas musealizadas), somam-se ainda as dificuldades de restringir os turistas aos roteiros e/ou trilhas de visitação designados, e também de controlar o contingente de visitantes que pode ter acesso diário a esses locais. Nem todos os turistas (especialmente os nacionais) compreendem e aceitam o fechamento de entrada quando se

atinge o número máximo de visitantes – como é o caso de alguns parques nacionais norte-americanos; nem todos podem aguardar vários dias na mesma cidade, para visitar monumentos que têm o ingresso de público altamente controlado, por razões de conservação e segurança. Nos bairros, aldeias, vilas e cidades musealizadas o maior risco, é o da transformação das culturas locais em espetáculo, com a vida cotidiana percebida e autuada como performance cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os museus devem ser locais abertos a todos os públicos, onde todos sejam bem-vindos a visitá-los, a conhecer e se apropriar de todo o conhecimento que os mesmos têm para oferecer. A visitação pode e deve ser um momento de prazer, aventura e aprendizado.

Quando um professor leva seus alunos para a visitação em um museu a proposta deve sempre ser uma ação educativa, onde a ideia principal não é “ensinar”, mas fazer com que aquele espaço seja de descoberta, onde as informações são passadas de maneira simples, lúdica e que cada aluno aprenda a seu tempo e de forma leve. O professor, antes da visita deve pensar as atividades que serão propostas para que o museu seja instrumento de troca dialógica de conhecimento, de reflexão crítica da história e ação prática, para que o aluno construa individualmente e em grupo sua relação com os objetos vistos.

É de suma importância e faz-se urgente a ampliação das atividades ligadas às áreas educacionais dentro dos projetos dos museus, pois ainda são poucas as políticas que sustentem as ações educativas nos museus. É necessário organizar projetos que viabilizem novas ações e pesquisas dentro dos museus, firmando parcerias, ampliando o diálogo entre as instituições, capacitando as equipes dos museus para receber estes alunos e capacitando os professores para a produção de projetos pensados nessa integração, repensando suas práticas educativas construindo assim, novas possibilidades de trabalho e ampliação de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Mendes de. (1976), **De Anita ao museu**. São Paulo, Perspectiva.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Museus em Números**. Vol. 1. IBRAM. MINC. Disponível em: Acessado em: 09 de novembro de 2020.

CAMPOS, Vinicio Stein. **Elementos de museologia**. História dos museus. 1º vol. São Paulo: Tipografia Santa Rita, 1965.

GRINSPUM, Denise. **Educação para o Patrimônio: conceitos, métodos e reflexões para formulação de política**. In: Simpósio Internacional Museu e Educação – conceitos e métodos. São Paulo, MAE-USP-MAM, 2001.

LE GOFF, Jacques. **Documento/Monumento**. In: História e Memória. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003.

LOPES, M. M. **A favor da desescolarização dos museus**. Educação e sociedade. n.40, 1992, p.443-55. In: VALENTE, M. E., CAZELLI, S. e ALVES, F.:Museus, ciência e educação: novos desafios. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, vol. 12 (suplemento), p. 183-203, 2005.

LOPES, Maria Margaret. **(1997), O Brasil descobre a pesquisa científica: os museus e as ciências naturais no século XIX**. São Paulo, Hucitec.

MARANDINO, Martha. **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo: Geenf/FEUSP, 2008.

REIS, Bianca Santos Silva. **Expectativas dos professores que visitam o Museu da Vida**. 2005. 106f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. **Museus e Educação: conceitos e métodos**. In: Cienkt, Porto Alegre, n. 31, jan/jun, 2002, p. 311,312.

SCHWANZ, K Angélica, Educação Patrimonial. **A pedagogia política do esquecimento**. Monografia apresentada ao curso de especialização em Memória Identidade e Cultura Material como requisito parcial para a obtenção do grau de especialista, Pelotas, dezembro 2004.

SUANO, Marlene. **O que é museu?** São Paulo: Brasiliense, 1

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NOS TEMPOS ATUAIS



ELIANA MARIA PERGOLA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da USP (2004) Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Frei Antônio Sant'ana Galvão.

RESUMO

O presente artigo aborda a educação infantil sob a perspectiva do desenvolvimento e aprendizagem da criança nos tempos atuais.. Para isso serão apresentadas questões como a importância da Educação Básica de qualidade e seus possíveis entraves no processo de ensino-aprendizagem das crianças no contexto atual. Com um tema amplo visando a intelectualidade infantil, pois o ser humano deve conhecer suas particularidades enquanto seres em formação física, psíquica, social, emocional e intelectual. Portanto, nota-se que a criança precisa ser trabalhada para entrar na fase adulta lentamente, pois quando uma criança é bem trabalhada tanto na escola como na vida familiar no período de sua infância, em suas habilidades e aprendizado, ele se torna um adulto mais crítico, com uma mente mais aberta para entender e coexistir em um mundo em constante mudança e modernização. A Educação Infantil privilegia o brincar e o lúdico. Já o Ensino Fundamental a ênfase recai na escolarização, geralmente conteudista. Em tempos de mudanças tecnológicas que muito influenciam no ensinar e aprender, mais um desafio para os educadores.

Palavras-chave: Educação; Infância; Desenvolvimento; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Atualmente, é impossível falar em processo de aprendizagem sem mencionar as muitas tecnologias que fazem parte do nosso cotidiano. Porém, ao contrário do que muitos pensam, as conquistas tecnológicas podem influenciar positivamente o desenvolvimento das crianças.

A utilização desses recursos com moderação e supervisão, limites e direcionamento do que deve ser visto, contribuem para estimular a imaginação e proporcionar os primeiros contatos com a língua escrita, o que ajuda a criar o hábito de ler e pesquisar desde a infância.

O processo de aprendizagem é contínuo e evolui à medida que criança se desenvolve e se torna capaz de compreender questões mais complexas. Os pais, educadores e a escola têm papel importante e decisivo nesse processo, pois são os responsáveis por estimular diariamente as crianças para que desenvolvam confiança, afeto, habilidades e valores que formarão os futuros cidadãos. A aprendizagem é um processo pelo qual o ser humano adquire conhecimentos, habilidades, comportamentos e valores. Ele começa na infância, desde os primeiros dias do bebê, e impacta toda a sua vida. Nesse momento, o processo de aprendizagem acontece em função das interações da criança com o novo ambiente, das experiências trocadas com as pessoas ao seu redor, da observação e do estudo.

Pais e educadores trabalham constantemente no ensino e educação das crianças, mas um fato evidente é que nem tudo o que é ensinado é realmente aprendido. Na direção contrária, existem coisas que, mesmo sem que sejam ensinadas, as crianças aprendem.

Assim, esse não é um processo direto, mas ele pode ser estimulado com o entendimento correto do que é atrativo e desafiador para cada criança individualmente.

Para a questão da aprendizagem destaca-se: a importância de uma maior interatividade entre alunos, professores e materiais de apoio pedagógico seja tradicional, seja moderno, seja a música. E, destes com as mídias ditas clássicas e modernas que devem ser vistas como objetos de estudo no processo de educação, dando a todos o direito de acesso aos recursos e aos seus diferentes níveis de percepção, criando assim novas oportunidades de aprendizagem significativa e educação humana. Dentro dessa realidade: a digital.

O papel do professor perpassa por profundas alterações. Com isso, é prescindível de recorrer às tecnologias da informação, bem como a outras fontes para dar sentido a suas aulas – ao invés de reproduzir discursos já exauridos. E, em seus conteúdos – devendo oferecer, aos alunos condições de se apropriar dos conhecimentos, com sua própria iniciativa, autonomia e interagir ativamente com o mundo que o cerca, bem como com as outras crianças.

Vejamos como estimular o processo de aprendizagem na infância, como a aprendizagem ao longo da vida forma o indivíduo e como usar a tecnologia a favor do desenvolvimento.

Numa sociedade da aprendizagem, neste início de século XXI requer dos sujeitos presentes habilidades diversas, inclusive nos ambientes escolares. Além disso, de saber como lidar com os variados instrumentos que fazem parte de seu novo contexto social. Por isso, para que a escola cumpra seu papel, é fundamental e necessário ter um grupo de profissionais aptos a esse tipo de serviço, bem como para ofertar e executar com qualidade o ensino para todos. Em especial, na educação infantil, nas séries iniciais e anos seguintes, com padrão satisfatório de aprendizagem e ensino significativos (LÉVY, 2009).

Além de preparação, a educação infantil deve ter qualidade e, sobretudo para cuidar das crianças em fase de desenvolvimento nesse tempo no espaço escolar. Aliás, é preciso que trabalhe como seres humanos para seres humanos: com amor, carinho e dedicação. Mas, o que se vê são professores perdidos em meio a tantos alunos que, super estimulados pelas mídias não conseguem encontrar significado nas aulas e cuidados “tradicionais.” Enquanto que o educador muitas vezes insiste em não utilizar a tecnologia e outros recursos como instrumentos importantes à formação, educação. Esse é o novo desafio na era tecnológica: cuidar, brincar, educar e ser contemporâneo na utilização dos novos recursos advindos a cada instante (WEIGEL, 1988).

Ao observar uma realidade, a sala de aula apresenta defasagem entre nível de ensino e alunado misto. Na qual, a profissional da educação precisa conciliar turmas de Educação Infantil e do primeiro ano do ensino fundamental. O que interfere no processo educativo, essas condições. Talvez, essas sejam as principais inquietações no momento. Pois, da profissional nada consta especificamente para questionar. Ou seja, é mais uma questão de estrutura mesmo e envolvimento dos pais durante o processo. Estes, muitas vezes tão distantes da vida escolar dos filhos. Assim, é preciso compreender como as crianças aprendem e se relacionam no seu mundo, inclusive por meio das tecnologias (GUBAÛA, 1979).

Destarte, para proporcionar um entendimento sobre os principais conceitos de Educação Infantil e o uso adequado dos lugares, em campo social, escolar e tecnológico. Entretanto, para desenvolver nas crianças prazer pelo ir à escola, brincar e interagir com outras da mesma faixa etária. Principalmente, por analisar como a escola deve trabalhar de modo coerente aos recursos disponíveis de ensino diversos (WEIGEL, 1988).

Sobretudo, como propor atividades que envolvam o uso de celulares nos grupos de alunos. Geralmente, eles dominam celulares melhor do que seus professores e aprendem rápido a usá-los (LÉVY, 2009).

Assim, este estudo se propôs analisar, através de uma revisão de literatura, a educação infantil sob a perspectiva do desenvolvimento e aprendizagem da criança no

século XXI, expondo a importância da Educação Básica de qualidade e seus possíveis entraves no processo de ensino-aprendizagem das crianças no contexto atual.

A fase da Educação Infantil é bastante rica em desenvolvimento e aprendizagem. Desse modo, as crianças deste século XXI conhecem muitos meios tecnológicos. Já nasceram nessa realidade. Por conseguinte, a creche e/ ou escola precisam entender isso. E discutir essas questões éticas e morais para o devido dos celulares e de outros equipamentos de mídia durante e após as aulas.

Ademais, estabelecer claramente no planejamento da sua atividade, e descrever em detalhes no seu plano de aula, os objetivos do uso do celular nas atividades propostas. Haverá sempre alguém para se indignar com o fato do celular ou a música estar sendo usado na sua aula, infelizmente. Contra isso, o próprio resultado responde às dúvidas; e, por último, estabelecer claramente as regras de uso dos celulares na escola, de maneira geral e, em particular durante as aulas de música também.

Diante da necessidade de observar a realidade de uma sala de aula com crianças dessa nova era: A dos recursos midiáticos. Assim, a leitura desse material pode ser de utilidade única para a formação dos professores daqui para a frente, que desejam trabalhar na Educação Infantil ou nos primeiros anos das séries iniciais do ensino fundamental. Por isso, é necessário preparo ou pelo menos ciência do compromisso e da sua responsabilidade social, política e educativa. E, para tanto explorar o máximo todos os recursos disponíveis com significado, cuidado e com prazer, além de saber dividir o labor da ação educativa, na prática pedagógica tão desafiante e mutante a cada momento do processo de desenvolvimento humano e tecnológico.

Como se verá, o século XXI está repleto de novidades midiáticas. Algo que até aqui é importante para ser discutido, sobretudo no início deste 3º milênio, conforme já mencionado. Porém, não são suficientes as discussões, também são necessárias ações mais práticas, efetivas e inclusivas de ensino. Inclusive na formação dos profissionais da Educação Infantil. E, acerca das novas tecnologias e das músicas que estão por circular nos diversos segmentos da sociedade e no mundo. Enquanto isso, o papel do professor está quase desvalorizado pela sociedade e governantes em demasia. Assim, deve-se ser outro o caminho a percorrer, como o da escola de modo especial, atrativa e moderna. Desse modo, ainda mesmo assim, expõe Pedro Demo: “O professor ainda é a melhor ferramenta. ”Entretanto, quaisquer das questões supracitadas não podem mais serem omitidas ou desqualificadas, como do tipo: não há aprendido, é desimportante para os alunos ou, o professor não sabe como se utilizar dessas ou daquela ferramenta auxiliar de ensino e educação contemporânea. Na verdade, para inovar e se renovar no seu ofício, bem como

nos trabalhos perante as atividades elaboradas numa sociedade da informação, da instantaneidade: É preciso ter compromisso e querer aprender continuamente. Como se diz, “nunca é tarde para aprender” (ditado popular), mas, se for desde cedo, melhor para o desenvolvimento do ser humano em sua plenitude.

E mais, para exemplificar: A televisão e o rádio são as mídias mais presentes na vida de cada cidadão desse século. São raros os lares que não usam o aparelho como fonte de entretenimento e informação. Sendo esta, considerada uma mídia convencional, com sistema hierárquico de produção e distribuição da informação que segue um modelo pouco flexível. Segundo Levi, as mídias de massa como a televisão para exemplificar:

[...] visa os receptores no mínimo de sua capacidade interpretativa. Este não é o lugar adequado para desenvolver todas as distinções entre os efeitos culturais das mídias eletrônicas e os da imprensa. Quero apenas destacar uma semelhança. Circulando em um espaço privado de interação, a mensagem midiática não pode explorar o contexto particular no qual o destinatário evolui, e negligencia sua singularidade, seus links sociais, sua microcultura, sua situação específica em um momento dado (1999, p.118).

Por isso, o uso adequado desse veículo, embora nem tão moderno, ainda na sala de aula pode ajudar o aluno a aprender se divertindo e brincando também. Dicas importantes: Utilização de desenhos ou filmes que fazem parte da vida dos alunos para serem assistidos e discutidos na sala de aula ou produzir desenhos escritos;

Exposição breve das descobertas produzidas pelos alunos, sobre temas referentes ao conteúdo didático com massa de modelar ou outro recurso; O uso da televisão não pode ser algo exagerado, repetitivo ou com exposições de temas banais, sem conexão com o diálogo, a convivência humana e animal, respeito, solidariedade, valores humanos e família; Não enxergar a TV como uma solução para os problemas didáticos da escola, desconectados do processo educacional como um todo ou para substituição do professor, tipo “embolação” de aula; Todos os programas apresentados na sala de aula devem ser seguidos de uma análise crítica e pela classificação indicativa de idade; Relacionar o que se assiste com a realidade dos educandos. Porém, muitos professores ainda não sabem fazer o uso correto desse recurso inclusive pedagógico. Além do mais, as crianças de antes não são as mesmas das de hoje, pelo contrário são mais estimuladas, tanto pela televisão como pelo acesso desde cedo às outras mídias de informação midiática, como o celular ou microcomputador entre outros. Antes, as crianças prestavam atenção durante 50 minutos, como víamos no “Programa da Xuxa”; agora isso dura apenas 6 minutos, segundo dados científicos. Assim, com base dessa constatação e com a correta orientação para o uso desses meios nas salas de aula das escolas, tanto públicas como particulares pede-se uma preparação também adequada do educador da educação infantil. Mais um instrumento

muito importante para o desenvolvimento da criança são as canções. Veja: A música faz parte da vida da criança. Na verdade, constatamos: onde há criança, há movimento, brinquedos de roda, canção e alegria. (...) Desde os 18 meses a criança já ouve com atenção cantigas de ninar, badalos de sinos: 2 anos reproduz canções... Daí por diante, se interessa por socialização. Em relação disso, a música é arte integrante da educação (GUBAÚA, 1973, p. 212). De sorte, além da música evidencia-se a complexa questão do quadro deste século XXI, com o tecnológico e o papel do professor no ensino aos pequenos cidadãos. Nesse cenário tecnocrático, a ação docente precisa ser repensada, como a definição do estudo e objetivos de cada aula, assim como o quadro profissional de cada profissional, até mesmo porque muitos não possuem preparação para agir competentemente nesse novo meio social. Chama a atenção para a necessidade de uma revisão nas metodologias. Mas, ainda para as crianças o simples é o melhor. Para Weigel (1998), tem-se que: O desenvolvimento cognitivo/ linguístico: a fonte de conhecimento da criança são as situações que ela tem oportunidade de experimentar em seu dia a dia. Dessa forma, quanto maior a riqueza de estímulos que ela receber melhor será seu desenvolvimento intelectual. (...) Desenvolvimento psicomotor: as atividades musicais oferecem inúmeras oportunidades para que a criança aprimore sua habilidade motora, aprenda a controlar seus músculos e mova-se com desenvoltura. O ritmo tem um papel importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso. (...) Desenvolvimento sócio afetivo: a criança aos poucos vai formando sua identidade, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se com os outros. Nesse processo a autoestima e a auto realização desempenham um papel muito importante (p. 23). Para a questão da aprendizagem destaca-se: a importância de uma maior interatividade entre alunos, professores e materiais de apoio pedagógico seja tradicional, seja moderno, seja a música. E, destes com as mídias ditas clássicas e modernas que devem ser vistas como objetos de estudo no processo de educação, dando a todos o direito de acesso aos recursos e aos seus diferentes níveis de percepção, criando assim novas oportunidades de aprendizagem significativa e educação humana. Dentro dessa realidade: a digital. O papel do professor perpassa por profundas alterações. Com isso, é prescindível de recorrer às tecnologias da informação, bem como a outras fontes para dar sentido a suas aulas – ao invés de reproduzir discursos já exauridos. E, em seus conteúdos – devendo oferecer, aos alunos condições de se apropriar dos conhecimentos, com sua própria iniciativa, autonomia e interagir ativamente com o mundo que o cerca, bem como com as outras crianças Para compartilhar desse entendimento, em 18 de agosto de 2008, o ex. presidente da República Federativa do Brasil: Luiz Inácio Lula da Silva estabelece a obrigatoriedade do ensino de

música na educação básica, com a Lei nº 11.769. E, ainda contextualizado como complemento da exposição anterior com Moran: “Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora [...] pela transição do modelo industrial para o da informação e do conhecimento” (2000, p.12). Ainda assim, de acordo com as orientações da nova: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1997), extensiva a todos os níveis de ensino, existem recomendações para que professores entrem em contato com as novas linguagens de comunicação utilizando-as em sua prática docente. No entanto, destaca a dificuldade das instituições em dispor de professores e material análogo que utilizem em suas aulas as tecnologias humanas e materiais. Todavia, cria-se nesse quadro vigente, um impasse, quando se observa de um lado uma ampla demanda de indivíduos que precisariam desde cedo de ter acesso às tecnologias da informação na própria escola. A partir disso, as crianças na educação infantil ficam para trás, distante da dinâmica do mundo globalizado; e do outro lado, uma grande oferta de recursos e pouca coisa acontecendo nas instituições de ensino, fortalecendo-se ali, a hipótese de que os professores enfrentam dificuldades em lidar com a informatização, assim como as escolas. Por isso, é necessário investir na formação dos professores, no sentido de que esses utilizem adequadamente os recursos da informática em sua prática educacional. O que aponta para o fato de que há necessidade de repensar a prática docente, especialmente na Educação Infantil. No mais, ao mesmo tempo, os ambientes informatizados assumiram uma importância significativa, no que se refere ao apoio tecnológico ao ensino. Nesse mundo virtual, o papel do professor modifica-se. No entanto, ainda não acontece na maioria das práticas por aí: A inclusão digital, pois uma parcela da sociedade está ainda excluída. Embora os já realizados muitos avanços nesse campo.

O MEC recomenda que todos os futuros professores saibam lidar com novas tecnologias com fins pedagógicos. Por esse motivo, educadores das mais diversas áreas do saber, desde que comprometidos com o ensino, não podem colocar os Ambientes Virtuais fora das práticas didáticas. Usar o computador, a televisão e o celular como ferramentas de apoio, sem perder o foco de aprendizagem. Para tanto, é de pequeno o primeiro passo e daí segue por toda vida. Também por isso, de acordo com Paulo Freire: “O saber não é algo imutável ou uma cópia acabada” (1996). Assim, é necessário alcançar novos horizontes, romper as barreiras e transformar a realidade vivida. Para reforçar a ideia anterior, Moran (2000) afirma: “Na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social” (p. 61). Um modelo de ensino participativo, interativo e de colaboração. O uso dessas tecnologias amplia o leque de ferramentas

auxiliares na construção do . Com isso, “A mediação pedagógica coloca em evidência o papel de sujeito do aprendiz e o fortalece como ator; e dá um novo colorido ao papel do professor e aos novos materiais e elementos” (MASETTO, 2000, p. 146).

Aliás, a cada instante surge uma novidade no campo tecnológico. E, diante disso, um bom professor deve estar sempre preparado para trabalhar com os novos contextos e desafios da sociedade num todo, seja presencial ou à distância, seja a se atualizar permanentemente, mas de forma consciente, crítica e responsável desde a educação infantil.

Aufere-se que, o conhecimento novo, em pleno século XXI só ocorre com o engajamento pessoal do aprendiz e interações sociais. Nenhuma máquina pode colocar conhecimento em uma pessoa. Ela pode ser usada, para ampliar as condições do aprendiz, de descobrir e desenvolver suas próprias potencialidades. “Finalmente, surgem as regras que irão possibilitar a divisão de trabalho e o jogo lúdico na idade escolar. Nesta idade, a brincadeira não desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade” (VYGOTSKY, 1984, p. 118). Por esse motivo, conclui-se com base nas reflexões apresentadas acima, por caracteriza-se uma ferramenta em si todas as dinâmicas e brincadeiras infantis exploradas ludicamente. Assim, o seu uso deve ser adequado, como um recurso didático, metodológico e avaliativo desde os anos iniciais dos estudos das crianças. Aliás, de cada uma delas. Dessa forma, quaisquer das composições que se queiram inserir na educação infantil e séries seguintes têm um olhar de cuidado, educação e lúdico. Pelo menos essa deve ser a premissa. De fato, aos profissionais da escola e à família exigem que se tenha um conhecimento de sua aplicabilidade, para definir o que é apropriado, em termos de conteúdo, metodologia, objetivos e avaliação como já exposto. Enfim, a melhor forma da criança aprender e desenvolver-se enquanto ser humano depende de vários fatores, tanto externos como internamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação das crianças nem sempre foi aceita como prioridade em nosso país, ganhando espaço apenas ao longo do tempo e por eventos sociais recentes. Juntamente com a globalização, a modernização, a industrialização, a conquista das mulheres pelo direito ao trabalho e à educação infantil foi introduzida nas instituições escolares. A infância é a primeira etapa da vida de um indivíduo que nunca deixará de existir, mas se esta fase não for devidamente preservada, a essência da infância é brincar, aprender, brincar não

poderá existir, corroborando na perda do desenvolvimento dos recursos vitais e formação infantil de forma integral.

Assim, nota-se que a criança precisa ser trabalhada para entrar na fase adulta lentamente, ser introduzida socialmente, adquirir conhecimento, desenvolver sua linguagem, brincar e da interação com outras crianças. É dever dos pais orientar seus filhos, permitir-lhes vivenciar as atividades de acordo com o desenvolvimento, bem como o fato de que a escola deve valorizar as crianças nas atividades desenvolvidas na instituição. Dessa forma, a educação pré-escolar é uma forma de educação que enfatiza, prioriza e preserva a importância a educação de base, de modo que a legislação deve tratar a Educação Infantil como uma prioridade na educação de um país. Com isso, entende-se que a educação infantil, como etapa inicial da educação básica, é de demasiada importância para o desenvolvimento do indivíduo em todos os aspectos de sua formação enquanto aluno e cidadão. Portanto, observa-se que a educação das crianças deve vista pela sociedade com novos olhos, conquistando um maior espaço, e, por fim, começam a surgir melhorias na formação dos jovens e crianças, embora a um ritmo lento, muitas mudanças têm tomado lugar. Assim, quando uma criança é bem trabalhada tanto na escola como na vida familiar no período de sua infância, em suas habilidades e aprendizado, ele se torna um adulto mais crítico, com uma mente mais aberta para entender e coexistir em um mundo em constante mudança e modernização.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96). Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 1996.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUBAÚA, Francisco. Enciclopédia ilustrada para educação básica, educação artística/ Francisco Gubaú, Curitiba – PR: Editora Educacional Brasileira S.A, 1979.
- LÉVY, Pierre. Cibercultura. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (MEC). Ajuda on-line para utilização do sistema SAPIENS/MEC. s.d. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/Manual.htm> (acesso em 10/12/2020).

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. Brincando de Música: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

FAMÍLIA E A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA: A RELAÇÃO DA FAMÍLIA E SUA ACEITAÇÃO DIANTE DE UM FILHO COM NECESSIDADES ESPECIAIS

ELIANE FLORES ESCUDERO NUNES



Eliane Flores Escudero Nunes graduada em Biologia na Universidade São Judas Tadeu, Pedagogia na Universidade Nove de Julho, profissional atuando na área da educação desde 1987. eliane.escudero@gmail.com

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo apresentar uma visão sobre dificuldades enfrentadas pela família diante de um filho com quaisquer necessidades especiais ou deficiência. Quando uma família decide por uma gestação, planejada ou não, uma série de sonhos e expectativas acompanham esta espera. Planos para este novo ser, são feitos e pensados e a nova situação de qualquer natureza, seja ela de ordem física ou mental, abala e transforma todas essas expectativas e uma nova forma de ver e viver com essa criança se fundamenta. É necessário um recomeço.

Palavras-chave: Família; Expectativas; Necessidades Especiais; Aceitação.

INTRODUÇÃO

Uma gravidez normalmente é um motivo de alegria e satisfação para os pais e toda a família envolvida. No entanto, quando uma deficiência é diagnosticada, a primeira sensação sentida pelos pais é de traição pela vida. O foco deste artigo, é levantar e pontuar a dificuldade de aceitação destes novos desafios para que essas famílias vejam essa criança além da dificuldade que ela traz consigo. O texto destaca a importância do fortalecimento e flexibilização das relações humanas familiares para o desenvolvimento e inclusão dessas crianças com necessidades especiais.

O NASCIMENTO DE UM FILHO

O ambiente familiar na vida e no desenvolvimento de uma criança é de uma importância indiscutível, com ou sem qualquer deficiência ou necessidades especiais. Ao tratar de crianças com Necessidades Especiais, podemos abranger todas as dificuldades ou deficiências de aprendizagem, sejam elas motoras, cognitivas, e outras, de graus moderados, leves ou graves. Uma criança pode fazer apresentar uma dificuldade de aprendizagem comparada com outras crianças da mesma idade, sendo esta considerada uma criança com necessidades educativas educacionais (NEE). Neste artigo daremos ênfase à criança que é recebida pela família com deficiências mais relevantes, que de alguma forma alteram a organização de sua família e sua maneira de encarar o mundo.

Maria Salete Aranha (1991,1995) reforça a importância da integração social do deficiente aliada à concepção de deficiência. Durante a antiguidade, crianças com deficiências eram abandonadas, atitudes estas que eram aceitas pela sociedade da época, onde a perfeição do ser humano era valorizada. Com a influência do catolicismo, essas crianças começaram a ser concebidas como filhos de Deus e sendo assim, podiam ser acolhidas por instituições de caridade.

Segundo Glat (1995), "a rejeição da sociedade às pessoas deficientes mentais reflete a própria fragilidade social, pois tudo que é diferente é anormal, chama atenção e poder causar várias reações". Essa diferença poderia não estar relacionada com preconceito e sim fazendo parte da essência humana. É importante compreender qual o tipo de relação que a criança possui com seu ambiente e os momentos de seu desenvolvimento. É neste ambiente que ela desenvolverá habilidades e a construção de sua deficiência. Algumas deficiências desencadeiam na família, uma espécie de luto pela perda da fantasia do filho perfeito, da criança sadia. Projetos e expectativas desfeitas a reorganização de valores nessa família se fará necessária. A visão do senso comum de que uma criança deficiente irá, necessariamente, produzir conflitos na família não tem comprovação em pesquisas. Famílias com crianças deficientes são uma população de risco, mas isso não quer dizer que esse risco irá se concretizar.

Dependendo da idade da criança, o ambiente em que ela se desenvolve muda e sua relação com este meio vai se transformando paralelamente ao seu crescimento. Quando um bebê começa a andar, seu ambiente se expande e novos relacionamentos são formados entre essa criança e as pessoas que a circulam (Vigotsky, 1994, p.339), conclui-se que o ambiente não é estático, é dinâmico e muda constantemente. Neste contexto, que encontramos nossas crianças com deficiências. É no ambiente que se encontra as formas

necessárias para o desenvolvimento da criança, e se não houver uma interação entre este ambiente e a criança, esta estará fadada a um fracasso em algum momento importante em seu desenvolvimento.

A família é a primeira experiência social e de extrema importância para esta criança, no entanto quando nasce uma criança com deficiência, algumas das aspirações e desejos familiares são automaticamente estremecidos. As reações e sentimentos familiares são provocados e nova estrutura familiar é estabelecida.

(Brito & Dessen, 1999, Casari, 1999, Cuskelly, 1992; Leary & Verth, 1995, Sloper Knussen, Turner & Cunnigham, 1991) mostra uma variedade de sentimentos e ações vivenciadas pelas famílias e diferentes formas de enfrentar essas dificuldades.

Como afirma Rey e Martinez (1989, p.143) *“a família representa talvez, a forma de relação mais complexa e de ação mais profunda sobre a personalidade humana, dada a enorme carga emocional das relações entre seus membros. A chegada de um filho, envolve a mudança de identidades individuais de marido e mulher para de pai e mãe, assim como o relacionamento do casal muda para relacionamento familiar.*

A complexidade dessa relação pode ser entendida como um ambiente não compartilhado, onde as relações internas entre seus membros, geram experiências individuais e diferenciadas para cada um. A chegada de uma criança com deficiência numa família causa um impacto imenso. Segundo Brito e Dessen (1999) “esse momento é traumático e pode causar desestruturação na estabilidade desta família, que terá que se organizar e se reestruturar internamente”. Um processo que passará pelo choque, negação, raiva, revolta, rejeição dentre outros sentimentos até uma nova construção familiar que incluirá esse novo ser como membro integrante dela. E esse processo pode durar dias, meses ou anos e mudará o estilo dessa família. Porém, o ambiente familiar, pode dificultar essa reorganização familiar. Por ser os primeiros momentos, cruciais para relação harmoniosa entre pai-mãe-bebê e aceitação da deficiência da criança, a necessidade de os pais serem ouvidos apoiados, de expressarem seus sentimentos e dúvidas, de obterem informação sobre diagnósticos e prognósticos relativos a deficiência de seu filho e mais interesse empatia e compaixão pelo seu problema ajudam não só no acolhimento, mas uma segurança e um aceite desta criança como novo membro familiar. Esses esclarecimentos e orientações devem ser feitos desde o início por profissionais para que essa falta de perspectiva não se torne crônica. Isso colocará nos pais um novo olhar, que vai além de sua “anormalidade”, dando maior condição de aceitação da criança entre os demais membros da família.

O PROFISSIONAL DE SAÚDE E A FAMÍLIA

“Cabe aos profissionais (mesmo não sendo da área da psi) abrir espaço para que os pais possam trazer suas frustrações, a fim de que esses sentimentos sejam trabalhados e não os mobilizem. Além de informações precisas e atualizadas sobre a condição do seu filho” (GLAT & Duque, 2003, p.18-19).

Esse tipo de trabalho tem que fazer parte dos programas educacionais e clínicos das instituições, centro de referências e especialidades. E se iniciar o mais cedo possível, de preferência no momento que os pais recebem a notícia.

Normalmente, os médicos e profissionais da saúde, apresentam uma postura defensiva, transmitindo o diagnóstico, enfatizando a doença sem fazer referências a suportes terapêuticos, ou acolhendo essas famílias para auxiliar no planejamento da vida de seu filho (Nunes, Glat, Ferreira & Mendes, 1998; Santos & Glat, 1999; Glat & Duque, 2003; Dias, 2004; Glat, 2004).

Infelizmente, essa atitude se deve à falta de conhecimento e informação dos profissionais da saúde, sobre a problemática das pessoas com deficiências e suas famílias. A má formação acadêmica não lhes dá o preparo, informações e vivências sobre portadores de deficiências que capacitem esses profissionais ao atendimento a esse tipo de clientela, incluindo suas condições de desenvolvimento, aprendizagem e escolarização. (Dias, 2004).

Consequentemente, oficializam o senso comum, negando a condição de “humanidade plena”. Conforme descreve, Camargo, quando afirma que:

“Nossa sociedade tem restrições em relação ao que é diferente, àquilo a que não está habituada. Portanto, a constituição da pessoa com deficiência pode ser prejudicada pela quebra da expectativa do seu grupo social, pelo estranhamento em relação à inteligência desse indivíduo, pelos preconceitos e estigmas presentes na sociedade frente às diferenças. Assim, o “olhar” da sociedade irá influenciar o desempenho da pessoa deficiente. Se o “olhar” voltado para ela for de incapacidade, provavelmente ela se tornará incapaz”. (Camargo, 2004 apud Nogueira, Oliveira, Braun & Pletsch, 2004:p.18)

Não falamos em negar a gravidade do quadro, mas buscar uma maneira de atender essa deficiência, dando oportunidades e condições de ser inserido socialmente, mesmo com suas limitação e dificuldades. Deve-se mostrar a esses pais, que com alguns ajustes eles conseguirão incorporar essa criança ao grupo familiar, apesar de suas necessidades e limites.

Segundo um estudo qualitativo num hospital universitário do sul do Brasil, se constatou que essas crianças são clinicamente mais frágeis e socialmente mais vulneráveis, e assim sendo, suas cuidadoras enfrentam um desafio a mais na complexidade deste cuidar. Outro fator importante, é que para garantir o sustento dessas famílias e

atender as demandas de cuidados que as crianças apresentam muitas mulheres contam com uma renda familiar baixa, pois precisam cuidar dessas crianças. A desestruturação financeira acontece em especial quando um dos pais, geralmente a mãe, deixa o emprego formal para dedicar-se aos cuidados exclusivos da criança, colocando esta criança num conjunto de vulnerabilidade social.

Muitos pais se sentem despreparados para lidar com o evento da deficiência. Eles precisam aprender a lidar com um novo corpo de conhecimento relacionado a um diagnóstico e ao apoio disponível, muitas vezes precário. A medida que o conhecimento aumenta, diminui a ansiedade e gera uma continuidade de cuidados. Antes de serem crianças com necessidades especiais, esses filhos são crianças, com mesmos desejos, sonhos e demandas de toda criança. Assim, depois de toda essa turbulência, a família deve cuidar para que conheça seu filho e deixem de enxergar a síndrome, seja ela qual for e a partir daí se surpreenderão com conquistas significativas que favorecerem a inclusão da criança no meio em que vive. Muitos pais excluem os seus filhos de determinadas aprendizagens, por julgarem que eles não são capazes de aprender determinada coisa, fruto da deficiência que possui. Pouco a pouco essas expectativas podadas, vão sendo compreendidas e reestruturadas, abrindo um leque de possibilidades educativas de aprendizagem.

Além de todas as dificuldades internas, os pais ainda precisam lidar com as pressões externas de uma sociedade que segrega o deficiente, colocando-o como incapaz e necessitado. Muitas vezes, encontramos pais que tentam de todas as maneiras negar a deficiência de seu filho, tentando convencer a si mesmo e aos outros que seu filho é normal. Infelizmente esta postura só irá atrasar o aproveitamento e melhoria das capacidades da criança. Se os pais não aceitam a deficiência de seu filho, qualquer tratamento já está fadado ao fracasso.

Segundo Carvalho (1998), a intervenção precoce pode diminuir as dificuldades dos pais em aceitar seu filho diferente, e ajudá-los a ter uma visão mais realista e positiva de suas verdadeiras possibilidades do desenvolvimento.

Segundo Buscaglia, “não é preciso que os pais sejam perfeitos, eles apenas devem ser atentos, sensíveis e humanos.” (p.81). Não se deixar influenciar por limitações impostas por opiniões, ou leituras que descrevam as deficiências, mas observar ser filhos com suas verdadeiras necessidades, reações e sentimentos, e só assim perceberão o quanto estão sendo importantes para o crescimento e desenvolvimento de seu filho.

É na família que se estabelecerão as primeiras relações sócio afetivas que darão suporte emocional ao indivíduo. “Amor e acolhimento são os principais ingredientes para

que toda dedicação da família seja bem-sucedida. Segundo Lurdinha (ibid), organizar a vida familiar de modo que a criança participe desde cedo das atividades, respeitando-se a idade e suas possibilidades, facilitará para que num futuro próximo não seja necessária sua integração de modo mais trabalhoso para ela. E que esta participação seja ampliada para toda a família e não somente a mãe, auxiliando assim na independência do indivíduo

. Em muitas famílias, o fato de uma criança nascer com deficiências é motivo para a separação de um casal. Borges (2002) expõe a inabilidade da sociedade para lidar com as diferenças. Segundo a autora, o ambiente social é apontado como ameaçador e prejudicial à integração das crianças especiais, pois estas são percebidas como incapazes, por não corresponderem ao esperado socialmente.

Esta criança precisa de uma série de oportunidades dentro de suas possibilidades e no ambiente em que se relaciona, permitindo que desfrute de seus direitos e deveres.

Segundo Cavalcanti (2003), uma pessoa com deficiência para se desenvolver com dignidade, em circunstâncias de maior ou menor gravidade, dependerá necessariamente de uma ampla rede de apoio social, que a família poderá mobilizar, recorrer ou até “inventar”. É na família que ocorrerá o crescimento e o fortalecimento deste indivíduo para que se desenvolva de forma plena.

Buscaglia (1993; p.124) ressalta que:

“Os seus membros devem entender que o nascimento de uma criança deficiente não lhes tira os direitos como pessoas. Elas ainda têm direito à diversão, a tempo para si, mesmos tempo com os outros membros da família, tempo para ler, pintar, escrever, poesia, visitar os amigos ou fazer o que desejarem. Esse fato não deve lhes tirar o direito de reclamar, de se lamentar, lastimar e de chorar. Em outras palavras, eles ainda têm o direito de ser os seres humanos que eram antes de a criança nascer e de ser tornarem o ser humano a que aspiram”.

As mães desenvolvem atitudes de superproteção ou total desalento, essas ações são normais e compreensíveis. O uso de criatividade, incluindo essa criança em atividades domésticas é uma ótima forma de incluí-la e desenvolvê-la num ambiente rico e variado como representa sua casa. Outro problema muito comum no crescimento dos filhos é a convivência com limites. Por suas limitações os pais acabam favorecendo a vida deste filho partindo do que ele acha que é certo e tratando-o de forma diferenciada, causando até ressentimento com os irmãos.

O objetivo de disciplina da família deve ser de auxílio para que se tornem o que elas são, cada qual com sua especificidade, respeitando-os, dando-lhes segurança e tornando-os independentes. A criança deficiente tem o direito de ser feliz.

Preparar a criança para sua autonomia, independência faz parte de relações familiares. Após a aceitação dessa limitação, e da realidade que os norteia, os pais

começam a sentir prazer em cada pequena vitória que seu filho alcançar e começam a perceber que cada criança é uma criança e que cada uma apresenta seu próprio ritmo de desenvolvimento e aprendizagem.

A participação de eventos, palestras, reuniões, laços de amigos, fora da família, proporciona ao deficiente e familiares ampliação de vínculos afetivos e aumento da autoestima.

ABANDONO E ADOÇÃO

Existem famílias que mesmo após o nascimento do filho e passado por um tempo, não consegue suportar a ideia de um filho com problemas. Algumas são institucionalizadas (após o abandono), e dificilmente conseguem ser inseridas num lar adotivo em virtude de sua deficiência. A total disponibilidade para parentabilidade, é o caminho para crianças serem adotadas sem qualquer restrição. De acordo com Maria Clara Sottomayor, a “...capacidade de amar, a tolerância para com a diferença... não são características subjetivas e impossíveis de avaliar” (Sá, 2008, p.114), apenas poucas pessoas conseguem ultrapassar esta barreira.

A FAMÍLIA E A ESCOLA

Em 1990 o governo assume o compromisso de construir um sistema educacional inclusivo, acontecendo efetivamente por meio da LDB. É pela educação que mudamos comportamentos numa sociedade, pela sua função formadora de conhecimento. Há um consenso internacional de que, crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos em ambientes educacionais planejados para a maioria das crianças, levando ao conceito de criança inclusiva.

Alguns estudiosos acreditam que instituições de educação infantil são espaços que permitem às crianças com deficiências as primeiras percepções da diversidade humana, diferente das que a mesma vivência em sua família ou em seu grupo segregativo.

O professor, ou orientador, assim como a família deve evitar sentir pena ou dar atenção exagerada, a este aluno, que deve ser visto, antes de tudo como um ser capaz e não incapaz, uma pessoa com habilidades e limitações, e não como um ser frágil, que precisa apenas de proteção.

A criança deficiente ou com necessidades especiais, é tão especial como qualquer outra pessoa. A família é a principal responsável pelas ações do seu filho com necessidades especiais, virá dela a primeira formação.

Alguns problemas como estranheza diante do diferente, o medo do descompromisso dos profissionais ao cuidar, visão fatalista sobre o futuro, baixa expectativa em relação as possibilidades futuras para essa criança, a dificuldade e o medo do preconceito, são evidências que justificam a dificuldade na aceitação de um filho com deficiência.

O professor também pode sentir-se perdido diante de uma criança especial em sua sala, devendo este recorrer às práticas pedagógicas que o apoiará e norteará seu atendimento face a esta criança.

Nos primeiros anos de vida de uma criança ela está mais apta e receptiva a aprendizagens proveniente de quem a cuida, independentemente se um professor ou familiar. Por isso, a família possui um papel de extrema importância no início de vida desta criança, sendo posteriormente auxiliada com a escola. É importante salientar que:

“...colaboração entre pais, professores e outros técnicos, mediante a atuação coordenada e partilhada de descoberta de estratégias adequadas conduzirá a resultados mais favoráveis na educação da criança.” (A criança Diferente, p.227)

Muitos autores defendem que a intervenção precoce na família, é o primeiro agente socializador e integrador dos seus filhos. Dar apoio formal e informal, com foco no desenvolvimento da criança, auxiliará na união da família entre si.

Se os pais estiverem suficientemente informados e entrosados com atividades que estimulam a aquisição de competências de seus filhos, serão eles que auxiliarão o processo de desenvolvimento de seu filho.

O que acontece às vezes, é a “...superproteção, frequentemente superior à que a situação exige”, impedindo esta criança a oportunidade de resolver problemas, bem como se tornar autônoma. Se faz, necessário dar ênfase ao que a criança faz melhor, munindo-a de sucessos educativos, aumentando sua autoestima, facilitando a aquisição de competências, “...ênfatizando as qualidades, os pontos fortes e os talentos que a torna única” (Nielsen, 1999, p.30).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conceber um filho é um dos mais belos dons e enriquecimento para um ser humano. No entanto, quando este novo ser, se apresenta diferente do que se espera como “normal” pode ser visto pelos seus pais como uma apunhalada da vida e a dificuldade em se desfazer do sonho pré estabelecido diante do filho real faz com que muitos pais passem por uma

etapa de recusa ou até mesmo de esquecimento do que receberam sem que deixem de amar essa criança, mas como se guardasse a deficiência para não terem que enfrentar algum “pesadelo”.

Como isso não é possível, eles trafegam pela dor, raiva, remorso, culpa, até chegarem num processo de aceitação e percepção da grandiosidade de um ser único e cheio de habilidades aguardando a serem despertadas.

Apenas conhecendo de perto todas essas divergências de sentimentos, frustrações e dores que nós como educadores, podemos ao lado de cada família, compreender, auxiliar e participar ativamente do despertar de habilidades e descobertas que esta criança poderá oferecer a si e aos outros, muito além da sua simples diferença comparada a todos os seres também diferentes.

É fundamental que essa relação seja construída de forma aberta, clara, com base nas expectativas de todos os membros que estão de certa forma envolvido com esta criança. Muitas vezes os pais acabam confundindo desenvolvimento do indivíduo com cura e acaba posteriormente com expectativas frustradas e automaticamente retornando ao mesmo padrão de frustração e desesperança, resultando até em raiva e fuga, dificultando a interação da criança com o meio e impedindo relações de desenvolvimento de suas habilidades e relações interpessoais

. Informação, apoio, conhecimento e inclusão é o caminho para que essas famílias tenham possibilidade e apoio para que seus filhos tenham desenvolvimento de suas habilidades e o mais importante, sintam-se pertencentes ao meio em que habitam como todos nós.

REFERÊNCIAS

BUSCAGLIA, L., Os deficientes e seus pais: Um desafio ao aconselhamento. Rio de Janeiro: Record, 1993.

CARVALHO, J. M. Grupo de pais: espaço possível para falar o filho surdo. Revista da APG, da PUC/ SP. Ano VII, N°13, 79-86, 1998.

CAVALCANTE, A. V., O preconceito da deficiência no processo de inclusão escolar. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004.

CAVALCANTE, F. G., Pessoas Muito Especiais: A Construção Social do Portador de Deficiência e a Reinvenção da Família. Rio de Janeiro. Ed. Fiocruz, 2003.

REGEN, M.; ARDORE, M.; HOFFMANN, V.M.B., Mães e filhos especiais: Relato de experiência com grupos de mães de crianças com deficiência. Brasília: Corde, 1994.

RODRIGUES, R. Q. S., A família: possibilidades, alternativas e dificuldades na inclusão da pessoa com síndrome de Down. Anais do III Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down. 2000, p.188,196.

International Journal of Developmental and Educational Psychology, ISSN (Versão impressa): 0214-9877 fvicente@unex.es Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores España

Afonso, J.A.(1997). O ensino especial. Pais, deficientes e organizações. Vila nova de Gaia ; Estratégias Criativas

Amaaral, L.A. Conhecendo a deficiência (em companhia de Hercules) São Paulo: Robel Editorial,1995

Baker, B (1989) Parent training and developmental disabilities: AAMR Monographs

Bautista, R(1997) Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro(coleção Saber Mais)

Brasil, Recomendação 1.793/Brasília:Mec,28 de dezembro de 1994.

Glat,R.O papel da família na integração do portador de deficiência. Revista Brasileira de Educação

Glat, R.O. Uma família presente e participativa: o papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais. Anais do 9º. congresso estadual das APAEs de Minas Gerais

Glat.& Duque, M.A.T.Convivendo com filhos especiais:o olhar paterno. Rio de Janeiro:editora Sette Letras, 2003

Glat, R. (1995). Integração dos portadores de deficiências: uma questão psicossocial. *Temas em Psicologia*, 2, 89-94. Herbert, E. & Carpenter, B. (1994). Fathers – The secondary partners: Professional perceptions and fathers' reflections. *Children & Society*, 8, 31-41.

Marques, L.P. O filho sonhado e o filho real. *Revista Brasileira de Educação Especial*, d2(3), p. 121-125.1995

Nogueira, M.L.Oliveira, E. da S.G.de; Braun, P; Pletsch, M.D. Tópicos especiais em educação inclusiva: estigmas e preconceitos. Curitiba. IESDE, 2004

Nogueira, Ferreira, J.R. & Mendes, E.G. Atitudes e percepções acerca dos indivíduos com necessidades especiais In: *Revista Temas em psicologia*, p.121-123, 2003

Omote, S. Introdução- A deficiência e a família. In Marquezine, M.A.; Omote, S. TANAKA, E.D.O. O papel da família junto ao portador e necessidades especiais. Londrina, EDUEL, 2003.

Kirk & Gallagher (1996) *Educação da criança excepcional* São Paulo: Martins Fontes

Nielsen, L.B. (1999) *Necessidades educativas especiais na sala de aula. Um guia para professores – 3*

Aranha, M.S.F. (1991). A interação social e o desenvolvimento de relações interpessoais do deficiente em ambiente integrado. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Aranha, M.S.F. (1995). Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas em Psicologia*, 2, 63-70. Bagenholm, A. & Gillberg, C. (1991). Psychosocial effects on siblings of children with autism and mental retardation: A population-based study. *Journal of Mental Deficiency Research*, 35, 291-307.

Biklen, D. & Duchan, J.F. (1994). "I am intelligent": The social construction of mental retardation. *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 173-184.

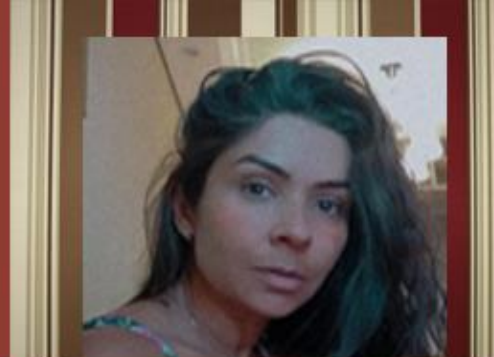
- Brito, A.M.W. & Dessen, M.A. (1999). Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, 429-445.
- Bueno, J.G.S. (1997). Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente. Em Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.), *Educação especial em debate* (pp. 37-54). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Burack, J.A., Hodapp, R.M. & Zigler, E. (1988). Issues in the classification of mental retardation: Differentiating among organic etiologies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29, 765-779.
- Carr, J. (1988). Six weeks to twenty-one years old: A longitudinal study of children with Down's syndrome and their families. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29, 407-431.
- Crochík, J.L. (1997). Aspectos que permitem a segregação na escola pública. Em Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.), *Educação especial em debate* (pp. 13-22). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Crouter, A.C. & Seery, B. (1994). Looking to the future: Diversity in family experience and developmental paths. Em L. L'Abate (Org.), *Handbook of developmental family psychology and psychopathology* (pp. 415-432). New York: John Wiley & Sons.
- Cuskelly, M. & Dadds, M. (1992). Behavioural problems in children with Down's syndrome and their siblings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 749-761.
- Dessen, M.A. (1997). Desenvolvimento familiar: transição de um sistema triádico para poliádico. *Temas em Psicologia*, 3, 51-61. Dessen, M.A. & Lewis, C. (1998). Como estudar a família e o "pai". *Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia*, 8(14/15), 105-121.
- Dyson, L.L. (1997). Fathers and mothers of school-age children with developmental disabilities: Parental stress, family functioning and social support. *American Journal on Mental Retardation*, 102, 267-279.

Gallimore, R., Coots, J., Weisner, T., Garnier, H. & Guthrie, D. (1996). Family responses to children with early developmental delays II: Accommodation intensity and activity in early and middle childhood. *American Journal on Mental Retardation*, 101, 215-232.

Kreppner, K. (1989). The interplay between individual and family development: Some results from a 7 – year longitudinal study. Em M.A. Luszcz & T. Nettelbeck (Orgs.), *Psychological development: Perspectives across the life-span* (pp. 25-36). NorthHolland: Elsevier Science Publishers

VALÉRIO, N. Qualidade de Vida de Mães de Crianças Deficientes. Dissertação de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004

A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ELIS REGINA GOMES FLORÊNCIO DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2012); Professora de Educação Infantil - na CEI Jardim São Bento Velho.

RESUMO

O trabalho apresenta a importância dos contos de fadas na Educação Infantil. Sabe-se que o contato com os livros transportam as crianças para um mundo mágico, lhes possibilitando habilidades como a imaginação e a identificação, por meio da leitura, de experiências de vida que experimentam em determinados momentos de suas existências. Tem-se como problema de pesquisa querer saber, qual a importância dos contos de fadas na Educação Infantil? Seu objetivo geral é apresentar a importância dos contos de fadas na Educação Infantil. Os objetivos específicos são: caracterizar a Educação Infantil, descrever os contos de fadas como recurso lúdico e apresentar a importância dos contos de fadas na Educação Infantil. O desenvolvimento do trabalho partiu-se da metodologia de pesquisa bibliográfica, nesse sentido, em que foi feita a verificação da literatura, com a leitura de livros e fichamentos das principais ideias dos autores da literatura, que tratam sobre a importância dos contos de fadas na Educação Infantil. Com o intuito de construir conhecimentos para escrita do trabalho, foram consultados doze autores que servirão como base científica para sua construção. O resultado da pesquisa encontra-se na própria compreensão da importância dos contos de fadas, enquanto recurso lúdico, porque se entendeu que as crianças estabelecem através da leitura, significados que podem contribuir com suas aprendizagens, propondo um resgate da autoestima e do autoconhecimento, conscientizando-as de que todos são capazes de superar suas próprias dificuldades e limitações, levando-as a encontrarem caminhos que despertem a compreensão de si e do mundo.

Palavras-chave: Leitura; Imaginação; Contos.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de um artigo do curso de Pós-Graduação em Educação Infantil, cujo tema é “A Importância dos Contos de Fadas na Educação Infantil”. Sabe-se que a Educação Infantil é o contexto para às aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, nesse sentido, em seus espaços educativos diversas experiências são propostas às crianças, como é o caso da leitura dos contos de fadas.

Os contos de fadas dão às crianças a oportunidade de projetar sonhos e anseios por meio da fantasia. Conduzem a autonomia e a crença na transformação de suas fraquezas em potenciais para vencer desafios, adotar posturas, pensar com criticidade e mudar sua história.

A escolha do presente tema busca refletir de forma mais aprofundada sobre a importância dos contos de fadas na Educação Infantil, sendo assim, faz-se necessário uma pesquisa bibliográfica para que se possa investigar e pontuar sobre esse recurso pedagógico e sua importância para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças de até cinco anos.

As crianças quando envolvidas em rodas de leitura com os contos de fadas se envolvem com os temas, estes por sua vez fazem parte do seu cotidiano. Nesse sentido, o hábito de contar e ouvir histórias, é um hábito dos mais antigos, faz parte das tradições praticadas pela humanidade e surge da necessidade de transmitirmos algo a alguém. O ser humano necessita comunicar-se, dizer algo àqueles que o cercam, compartilhar sentimentos, emoções e experiências com o grupo a qual faz parte.

Nesse sentido, os contos de fadas, apresentam-se como importante recurso para o trabalho com leitura junto às crianças na Educação Infantil, para que possam adquirir habilidades, que possibilita o desenvolvimento infantil.

O problema da pesquisa está em querer saber, qual a importância dos contos de fadas na Educação Infantil?

Tem-se como objetivo geral apresentar a importância dos contos de fadas na Educação Infantil. Os objetivos específicos são: caracterizar a Educação Infantil, descrever os contos de fadas como recurso lúdico e apresentar a importância dos contos de fadas na Educação Infantil.

A metodologia do presente trabalho é a pesquisa bibliográfica, em que foi feita a verificação da literatura, com a leitura de livros e fichamentos das principais ideias dos autores da literatura, que tratam sobre a importância da parceria entre educador e família

na Educação Infantil. Com o intuito de construir conhecimentos para escrita do trabalho, foram consultados doze autores que serviram como base científica na sua elaboração.

O trabalho está organizado em tópicos e subtópicos para a melhor apresentação do tema proposto, sendo que no primeiro subtópico caracteriza-se a Educação Infantil, seu espaço e a concepção de infância. No segundo subtópico descreve-se os contos de fadas como recursos lúdicos que auxilia no desenvolvimento das crianças. No terceiro subtópico apresenta-se a importância dos contos de fadas na Educação Infantil, refletindo sobre as suas possibilidades no desenvolvimento das crianças.

Em suma, a relevância social do presente tema está em contribuir com o trabalho pedagógico do professor na Educação Infantil, porque favorece as relações sociais, possibilita habilidades e o conhecimento de mundo às crianças.

CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, nesse sentido, abrange crianças na faixa etária de zero a cinco anos de idade, que segundo a proposta do RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) (1998) são divididas em duas instituições, a creche que abrange a faixa etária de zero a três anos e a pré-escola que abrange a faixa etária de quatro a cinco anos.

O contexto da Educação Infantil é de grande importância para o desenvolvimento das crianças na faixa etária de zero a cinco anos, que buscam um espaço/tempo para desenvolver habilidades que são necessárias para a sua aprendizagem cognitiva, social e motora, nesse sentido o contexto da Educação Infantil é descrito por Palacios (2007) como:

Um ambiente escolar, que atende as crianças na faixa etária de zero a cinco anos. A Educação Infantil tem três protagonistas: os alunos, a família e os profissionais da educação. Por este motivo, a creche e a pré-escola devem ser instituições que forneçam apoio social para aperfeiçoar as práticas educativas das famílias (PALACIOS, 2007, 41).

No tocante ao que se refere ao contexto da Educação Infantil, percebeu-se que seu ambiente envolvem as relações educativas entre as crianças, suas famílias e os profissionais da educação, nesse sentido, percebe-se que essas instituições, enquanto espaços escolares devem acolher as crianças e seus familiares para a partir de então possibilitar um ambiente rico em aprendizagem para que possa contribuir com a educação como um todo.

Segundo Palacios (2007, p. 42) a Educação Infantil é compreendida como um ambiente que atende as crianças de zero a cinco anos de idade e em seu contexto interno acontece "diversas relações sociais, entre elas a principal que é a das crianças com seus

pares e o professor de Educação Infantil". Nesse espaço educativo, as relações sociais se estabelecem o tempo todo e o diálogo é ferramenta fundamental para as interações estabelecidas.

Nesse sentido, percebeu-se que o professor de Educação Infantil é o responsável por organizar esse espaço e tempo para as crianças aprender e se desenvolver, que deve ser o máximo possível estimulador das crianças nos espaços pedagógicos, para que os participantes possam se desenvolver nesse espaço, com atividades que contribuam para a sua evolução e consequentemente para o seu desenvolvimento integral.

A cada início de ano letivo, as instituições de Educação Infantil recebem as crianças que irão compor as turmas, que são separadas de acordo com a idade, nesse sentido, é de grande importância que os professores criem possibilidades e momentos de ouvir e observar as crianças para conhecê-las melhor, nesse sentido Oliveira (2012) define as crianças, como:

Uma pessoa histórica, que vive em meio social, faz parte de uma família que possui princípios e determinados costumes. Contudo, o contexto de interação dessas crianças contribui com sua formação, mas essa criança trás de casa os princípios e aprendizagens ensinados por sua família desde o seu nascimento (OLIVEIRA, 2012, p. 32).

Diante do exposto, compreendeu-se que cada criança é singular e são caracterizadas por seu modo de viver e pensar o mundo de um jeito próprio. É nas interações que estabelecem desde cedo junto aos adultos e crianças e no entorno, que elas revelam esforços para compreender o mundo em que vivem e brincando, explicitam as condições de vida e seus anseios e desejos.

Dessa forma, as crianças da Educação Infantil constroem o conhecimento nas interações com os pares e com o meio em que vivem, desse modo, o conhecimento é constituído como um fruto em um trabalho intenso de criação, significação e ressignificação dos conhecimentos que foram construídos durante o ano letivo sobre a descoberta do mundo a sua volta.

Para Oliveira (2012, p. 33) o contexto da Educação Infantil deve ser "saudável, composto por diversos materiais cujo objetivo é aguçar a curiosidade das crianças". Mas apenas os materiais não são importantes nesse espaço de desenvolvimento infantil, faz-se necessário que se tenha um planejamento metodológico para guiar da melhor forma as interações das crianças com o meio, com os colegas, com os adultos e com tempo.

Em suma, entendeu-se que a maneira de planejar o espaço e tempo na Educação Infantil guiará o trabalho a ser desenvolvido junto às crianças, isso porque apenas os objetivos, organizados de forma aleatória, não favorecerá aprendizagem, muito menos contribuirá com o desenvolvimento infantil, mas sim um planejamento intencional do

professor que atua como organizador do tempo e espaço na Educação Infantil, mais precisamente na pré-escola.

Segundo Oliveira (2012, p. 33) o grande desafio da Educação Infantil e seus profissionais são "analisar o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo". Contudo, percebe-se que a Educação Infantil é um contexto importante para complementar à educação da família, isso porque, os seus profissionais são formados para compreender o jeito particular de cada criança e planejar ações para o seu desenvolvimento.

Os profissionais da Educação Infantil possuem diversos desafios relacionados ao espaço e tempo, nesse sentido, faz-se necessário a construção de uma linha do tempo, que muitos conhecem como a rotina onde são descritas as atividades e os tempos para desenvolvê-las. É nessa rotina ou linha do tempo, segundo Smolka (2012) que as crianças e os profissionais da Educação Infantil irão se:

Atentar para conseguir desenvolver as atividades que foram planejadas anteriormente, porém é preciso ressaltar que o planejamento na Educação Infantil deve ser flexível, isso porque esse espaço é dinâmico e mutável e tudo pode acontecer, sendo o planejamento do professor flexível é possível fazer algumas mudanças e até mesmo substituições para garantir as atividades e as interações diárias das crianças nessa instituição de ensino (SMOLKA, 2012, p. 61).

Perante o dito pelo autor, percebeu-se a partir da sua descrição que na Educação Infantil é preciso sempre que o professor tenha um planejamento secundário para utilizar nas situações adversas, como a falta de um funcionário, uma chuva que possa prejudicar as atividades da rotina, entre outros incidentes pertinentes a esse espaço educativo.

Na educação das crianças existe a urgência de incorporarem o Educar e o Cuidar, considerados aspectos relevantes para o trabalho pedagógico com as crianças. O RCNEI (1998) define educar como estar presente em diversas situações envolvendo cuidados e aprendizagens de várias formas e possibilidades com o acompanhamento e orientação do adulto, sendo que o cuidar significa:

Um componente complementar do ensino, mesmo que exija saberes, talentos e ferramentas que explorem a importância educativa. Ou seja, cuidar de uma menina em um contexto educativo demanda a agregação de vários campos do saber e a cooperação de profissionais de variadas áreas. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades (BRASIL, 1998, p. 23).

O educar e o cuidar devem ser considerados como elementos essenciais e indissociáveis na aprendizagem das crianças de quatro anos dentro das instituições de Educação Infantil, pois um complementa o outro, se constituindo como aspecto relevante para o trabalho pedagógico que é desenvolvido nesse contexto de ensino e aprendizagem.

Caracterizado como um componente complementar para o ensino na Educação Infantil, o cuidar e o educar, enquanto aspecto pedagógico para o ensino e a aprendizagem, segundo o RCNEI (1998, p. 23) devem ser “considerados juntos pelo professor de

Educação Infantil, pois à medida que educa o professor cuida e a medida que cuida ele educa, sendo uma ação completar uma da outra”.

Para educar e cuidar na Educação Infantil, faz-se necessário a cooperação de todos os profissionais da escola, sendo uns especialistas, como é o caso do professor, outros que tem a função de apoio e que contribuem de forma significativa para manter o espaço organizado e seguro e assim todos contribuem para a aprendizagem das crianças. Nesse sentido, o professor deve interessar-se pelo que a criança pensa e sabe sobre si e sobre o mundo, visando dessa forma à ampliação destes saberes e talentos, que logo as tornarão mais independentes e mais autônomas.

Toda criança possui a capacidade de criar, mas para que ela exerça essa capacidade é importante que haja uma diversidade nas experiências oferecidas nas creches e pré-escolas, que tais experiências sejam voltadas às brincadeiras e às aprendizagens que ocorrem por meio da intervenção do professor.

OS CONTOS DE FADAS COMO RECURSO LÚDICO

Um recurso metodológico riquíssimo é usar os contos de fadas na Educação Infantil como recurso lúdico. O professor, ao contar histórias, deve preparar o ambiente tornando-o mágico, para que as crianças se sintam numa viagem no tempo, imaginando, fantasiando, vivenciando, interiorizando, sentindo prazer e emoção na hora da leitura.

Acredita-se que as narrativas, como os contos de fadas já era contada na China, durante o século IX d. C. E assim, essas histórias, como tantas outras, tem se perpetuado há milênios, atravessando todas as geografias, mostrando toda a força e a perenidade do folclore dos povos.

Segundo Abramovich (2002, p. 121) cada elemento dos contos de fadas tem: "Um papel significativo, importantíssimo e, se for retirado, suprimido ou atenuado, vai impedir que a criança compreendesse integralmente o conto". Ou seja, se o adulto não tiver condições emocionais para contar a história inteira, com todos os elementos descritos pela autora, com suas facetas de crueldade, de angústia que fazem parte do repertório popular, deixará lacunas na compreensão das crianças.

De qualquer modo é essencial que ao contar uma história, o contador se atenha aos elementos propostos, pois caso contrário descaracteriza o conto de fada. Essa descaracterização pode comprometer a compreensão das crianças, portanto, é essencial o aspecto lúdico dos contos de fadas.

Para Arroyo (2000, p. 12) os contos de fadas com o aspecto lúdico contribuem para o desenvolvimento humano, por que: "são tão ricos que têm sido fonte de estudo para psicanalistas, sociólogos, antropólogos, psicólogos, cada qual dando sua interpretação e se aprofundando no seu eixo de interesse". Dessa forma, explicar para uma criança, porque um conto de fada é tão cativante para ela, destrói, acima de tudo, o encantamento da história que depende em grau considerável de a criança não saber absolutamente porque está maravilhada.

Então, a estratégia de leitura do adulto para o conto de fadas irá depender de um conhecimento do adulto em relação a importância de saber contar a história para a criança, utilizando-se do lúdico como um recurso.

Os contos de fadas devem ser contados as crianças para que as mesmas possam interpretá-los a sua maneira, pois as interpretações dos adultos, por mais correta que sejam, roubam da criança a oportunidade de sentir por sua própria conta, através de repetidas audições e de ruminar acerca da história, enfrentar com êxito uma situação difícil.

Deste modo, explica Arroyo (2000) sobre a importância de deixar as interpretações para as crianças:

Nós crescemos, encontramos sentido na vida e segurança em nós mesmos, por termos entendido ou resolvido problemas pessoais por nossa conta, e não por eles nos terem sido explicados por outros, as crianças pequenas possuem saberes e potencialidades, nesse sentido, é preciso primeiro que elas tirem suas conclusões sobre o conto de fadas lido e possa falar sobre ele (ARROYO, 2000, p. 222).

Os contos de fadas são importantes para o desenvolvimento, porém quando mediados às crianças esses devem ser feito de modo que o leitor não interfira na contação por meio da sua interpretação, devendo ele deixar a criança por meio da repetição realizar a sua própria interpretação dos fatos.

Para Lajolo (2001) é por meio dos contos de fadas que as crianças são capazes de entrar em contato com vários temas, que são problemáticas sociais, como:

Os contos falam de medos, falam de amor, falam da dificuldade de ser criança, de carências econômicas e afetivas, de autodescoberta, de perdas e buscas. Por meio dos contos de fadas é possível proporcionar um ambiente favorável ao seu desenvolvimento leitor, comportamental e garantir o desenvolvimento de habilidades (LAJOLO, 2001, P. 192).

Como é possível observar, os contos de fadas podem contribuir de forma significativa com o desenvolvimento integral dos alunos, pois traz temas de reflexão, em que as crianças cedo ou tarde irão refletir sobre suas ações, frente aos problemas que se colocam.

A questão segundo Lajolo (2001) é descobrir quem somos, perceber o quanto podemos, saber com quem contamos e o quanto, se desejamos seja o que for, nos colocar em campo e lutar contra o adversário e sempre por uma justa causa, conforme nossos valores, nossa percepção, noção de justiça e injustiça.

Segundo Bravo (1997) os primeiros livros dedicados a criança surgiu na Alemanha com:

As numerosíssimas edições da Bíblia, que é o livro dos livros para todas as idades, de leitura muito frequente, por razões históricas, religiosas e sociais que são de todos conhecidas. Os abecedários e as cartilhas pedagógicas estão nas origens da literatura infantil, embora se encontrem muito longe do ideal literário hoje se considera mais adequado para a infância. Os exemplários, conselhos e lições da história sagrada, formam a base da literatura posterior (BRAVO, 1997, p. 17).

Compreendeu-se que a base da literatura infantil foi construída a partir de histórias religiosas contidas na Bíblia. Histórias estas vivenciadas por povos de antigamente e que consequentemente se transformaram em histórias para crianças, devido aos interesses das mesmas.

De acordo com Bravo (1997, p. 17) a criança era atraída pelas “poderosas e terríveis lendas germânicas e pela vida dos cavaleiros aventureiros das histórias de cavalaria”. Outro tipo de livro muito conhecido é a “*Consolação da alma*”, escrito por moralistas que possuíam um tratado religioso-morais inspirados na Bíblia, que era uma ação de leitura diária do aluno escolar.

Foi somente com a Reforma Protestante que se verificou a preocupação com a escola e o ensino, Erasmo de Roterdão e Martinho Lutero, se interessaram pelas leituras e formação das crianças na época.

Bravo (1997) descreve algumas das obras que foram publicadas logo depois das influências de Erasmo e Lutero:

Em 1535, publica-se em Estrasburgo Um livrinho conselheiro cristão para as crianças (Ein Christlich Rathbüchlein für die Kinder), de Jakob Fröhlich. Catecismos, Bíblias e Cancioneiros são a matéria principal da Reforma Protestante. Entre as numerosas edições há que se destacar as divulgadíssimas Histórias Bíblicas de Hübner. Derivados da Bíblia publicaram outros livros interessantes como Imagens do coração espiritual, as Fábulas de Esopo, Reineke a raposa, Tratado de comportamento para a criança, Espelho do jovem e Espelho da criança cristã (BRAVO, 1997, p. 18).

Foi somente depois da Reforma Protestante de Martinho Lutero, que as obras direcionadas às crianças eram apenas religiosas e morais. Havia então, uma grande preocupação em transmitir os conhecimentos religiosos desde a infância.

Nesse sentido, todas as obras escritas eram por sua vez derivadas da Bíblia, com princípios cristãos a serem seguidos pelas crianças e jovens da época. Portanto, atualmente o recurso lúdico contribui para que as histórias sejam compreendidas pelas crianças.

Por volta de 1658 é publicado o livro que irá revolucionar a pedagogia e que irá influenciar na orientação da literatura infantil. Sobre o livro revolucionário Bravo (1997), descreve:

Amos Comenius, exilado de Praga, publica a sua obra Orbis sensualium pictus, omnium fundamentalium in Mundo Rerum & in Vita Actionum Pictura & Nomenclatura, editado em Nuremberga. O fato de Comenius ter procurado refúgio na Alemanha e aí ter editado o seu livro tem uma enorme importância e um grande significado. A Alemanha era o berço da imprensa, o local em que se faziam as melhores gravuras em madeira. O Orbis Pictus, difunde-se rapidamente e as edições sucedem-se. Ao mesmo tempo serve de fundamento para outras obras posteriores magnificamente ilustrada com cobres (BRAVO, 1997, p. 20).

Como é possível observar, Comenius revolucionou a literatura infantil trazendo livros ilustrados e bem coloridos. Suas obras eram elementares e a partir de suas edições outras obras foram construídas com imagens que se inspiravam no *Orbis Pictus*, primeiro livro de Comenius editado e publicado na Alemanha, seu refúgio.

O livro de Comenius foi muito divulgado na Alemanha. No princípio do século XVIII outras obras tiveram enorme ressonância: as traduções de A educação dos jovens, de Locke, o livro de Fénelon, Telémaco e a educação dos jovens, e o Emílio, de Rousseau (1762), ambos são educadores muito conhecidos e respeitados da época. Outras obras de educadores vieram à tona, como é o caso de Basedow que inaugurou a sua própria escola em Dessau, a que chama Philantropin.

Segundo Oliveira (2012, p. 32) na corrente atual da prática pedagógica, acredita-se que o “aprendizado da linguagem oral e escrita acontece dentro de um contexto, pois é por meio do diálogo que a comunicação acontece”.

São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas. Portanto, na Educação Infantil a interação entre adulto/criança por meio dos contos de fadas e seu recurso lúdico é necessário para o desenvolvimento infantil.

Portanto, é no ouvir os contos de fada com seu recurso lúdico que se pode sentir emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente o que as narrativas provocam em quem as ouve.

A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabe-se que os contos de fadas têm um papel importantíssimo na vida das crianças da Educação Infantil, pois oferecem as mesmas oportunidades de conviver e viver o imaginário, fornecendo uma visão original, pois ao participar de experiências com leitura as mesmas adquirem habilidades e conhecimentos do mundo real e do mundo imaginário.

Ao ter contato com contos de fadas, seja com pequenas gravuras e textos simples ou mais sofisticados, a criança pode criar seu próprio mundo vivendo seus sonhos e fantasias, oportunizando o conhecimento de si mesmo e do ambiente que a cerca.

Os contos de fadas e as histórias possibilitam, também, à criança, uma leitura em vários níveis: o sensorial, por meio dos aspectos exteriores do livro o emocional, pelos sentimentos que a leitura provoca e o racional, pela reflexão a que conduz e a construção do conhecimento.

Segundo Zilberman (2003, p. 29) a Literatura Infantil é levada a realizar sua função “formadora, que não se confunde com uma função pedagógica. Ela dá conta de uma tarefa que está voltada toda a cultura de conhecimento do mundo e do ser”.

Ler, normalmente é fonte de prazer, estímulo à criatividade, enriquecimento de experiências e motivação de aprendizagem. Para isso, o professor deve cuidadosamente selecionar os contos de fadas para trabalhar com suas crianças. Os livros precisam estar de acordo com a faixa etária de cada um, assumindo, assim, um papel importante na formação de leitores.

Nesse sentido, antes de o professor iniciar a leitura dos contos de fadas com crianças, o livro deve ser apresentado a elas, para que seja explorado seus aspectos formais e externos. Deve-se explorar o assunto, o nome do autor, ilustrador, a editora, se é de coleção e a, qual coleção pertence, sem esquecer que estas informações devem ser trabalhadas de acordo com o nível de desenvolvimento de cada criança.

Dessa forma, os contos de fadas podem ser apresentados de várias maneiras, de acordo com a criatividade e a disponibilidade de cada professor e as condições da turma.

Segundo Oliveira (2012, p. 36) o professor deve, na medida do possível variar as formas de leitura utilizadas, como: “leitura oral, com gravuras, leitura simples, espontânea, dramatizações com fantoches, leitura apenas com gravuras, histórias apenas apresentando o início e o meio, deixando que as crianças imaginem e criem o final da mesma”.

No entanto, quando o professor deixa que a criança crie sua história esta estará desenvolvendo sua criatividade, despertando a curiosidade, expressando sentimentos, desenvolvendo o raciocínio e trabalhando a memória.

Nesse sentido, quando o professor ou a família lê os contos de fadas, podem colocar as crianças como personagens, assim irão despertar nas mesmas novas ideias e conhecimentos e, também, enriquecerão o vocabulário das mesmas.

Para Radino (2003) a dramatização ou brincadeiras de faz-de-conta também levam à criança a vivenciar os contos de fadas, isto é muito importante para a socialização com as outras crianças e para a aprendizagem, pois estarão desenvolvendo a linguagem oral.

Em suma, mesmo que a criança não conheça a escrita deve ter contato com livros de contos de fadas, isso porque no decorrer da sua vida, irá adquirir o hábito da leitura.

O professor precisa trabalhar com os contos de fadas na escola fazendo o possível para que as crianças não achem chato, desestimulante ou obrigatório à leitura, pois a leitura é sim uma atividade prazerosa, interessante, criativa e muito atraente. É por meio da leitura que se pode ampliar o conhecimento de mundo e viajar pela imaginação, portanto o professor precisa demonstrar interesse e criar um clima lúdico para a contação dos contos de fadas.

Radino (2003) escreve sobre a importância de contar história para o desenvolvimento da escrita das crianças, dizendo o seguinte:

O ato de ouvir histórias auxilia a criança no seu processo de alfabetização, pois quanto mais histórias ouvir, mais ela aguçará sua capacidade de imaginar a situação apresentada e desenvolve seu mundo simbólico. Histórias que contêm material rico para estimular a fantasia propiciam satisfações imaginárias que demonstram o valor e o mérito da leitura (RADINO, 2003, p. 175).

Como é possível observar, ao introduzir as crianças em um mundo rico de simbolizações, os contos de fadas podem auxiliar no seu processo de alfabetização, pois ao ouvir um conto de fadas, a criança aprende a imaginar o que evoca a palavra presente e, aos poucos, aprende a memorizar o seu enredo.

Desta forma, os contos de fadas podem ser um importante instrumento pedagógico visto que, ao transmitirem uma linguagem simbólica, necessária para a inserção da criança em um mundo letrado, ativam a memória, ampliam o vocabulário, entre outros benefícios.

Diante do exposto, acredita-se que os contos de fadas são importantíssimos para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, pois desenvolve a criatividade, a imaginação e pode ser trabalhado em qualquer etapa da vida da criança.

Portanto, trabalhar os contos de fadas na Educação Infantil eleva seu potencial cognitivo a se desenvolver mais rápido para a leitura e escrita. Usar os contos de fadas como recurso lúdico é muito prazeroso, pois facilita o entendimento de conceitos, valores e conhecimento através dos jogos e brincadeiras. A atividade lúdica é parceira do professor de Educação Infantil, ela surgiu como uma nova forma de abordar os conhecimentos, assim como é também uma atividade que favorece a interdisciplinaridade, pois através de um jogo e de brincadeiras o professor poderá englobar o mesmo conteúdo em diferentes disciplinas. Nesse sentido, os contos de fadas como recurso lúdico é reconhecido como elemento essencial para o desenvolvimento das várias habilidades em especial a percepção da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a construção do presente trabalho, compreendeu-se que os contos de fadas são instrumentos importantes para o trabalho do professor da Educação Infantil, cujo desejo é contribuir com o desenvolvimento das crianças dentro da sala de aula. Os contos de fadas são importantíssimos para o desenvolvimento das crianças, pois possibilita o desenvolvimento de habilidades como a criatividade, a imaginação, a linguagem oral e escrita e podem ser trabalhados em qualquer etapa da vida da criança. Os contos de fadas podem ser trabalhados desde cedo com a criança, pois leva seu potencial cognitivo a se desenvolver mais rápido para a leitura e escrita.

De forma geral, analisou-se a caracterização da Educação Infantil como um espaço educativo, socializador e que possibilita diversas habilidades às crianças, desde que este espaço seja pensando de modo a favorecer o desenvolvimento integral das crianças, com objetos e recursos desafiadores, que elas podem explorar para adquirir conhecimento de mundo.

Vale ressaltar que os contos de fadas enquanto recursos lúdicos são essenciais para que a criança se envolva nas experiências com leitura, podendo fazer a sua interpretação a partir da leitura do professor, que durante essa atividade, permitirá que as crianças interajam com o conto de fadas lido, faça perguntas, levantem hipóteses e descrevam experiências parecidas com a narrativa que está sendo contada. Para favorecer essa experiência para as crianças, o professor conta com o recurso lúdico e com muita criatividade, envolvendo-as no conto de fadas lido, para que possam desenvolver a imaginação.

Ao longo do trabalho, teve-se a plena convicção de que é preciso criar momentos para que o trabalho com os contos de fadas ocorra nas salas de aulas da Educação Infantil, devido a sua importância para o desenvolvimento integral das crianças, pois eles possibilitam que desenvolvam habilidades importantes para a sua aprendizagem. Contudo, concluiu-se que experiências com contos de fadas na Educação Infantil é muito importante, pelas possibilidades pedagógicas que esse recurso favorece ao desenvolvimento das crianças, isso porque os contos de fadas são compreendidos como recursos que elevam o potencial das crianças na área da linguagem oral e escrita.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICK, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2002.
- ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes**. São Paulo: Melhoramentos, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BRAVO, C. V. **História da literatura infantil universal**. Lisboa: Vega, 1997.
- LAJOLO, M. **Literatura infantil brasileira: História e história**. São Paulo: Ática, 2001.
- OLIVEIRA, Z. M. R. O. **A criança e seu desenvolvimento: perspectiva para discutir a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PALACIOS, J. **Educação infantil: resposta educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- RADINO, G. **Contos de fadas e realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento**. São Paulo: Melhoramentos, 2003.
- SMOLKA, A. L. **A criança e seu desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

DESAFIOS E DIFICULDADES DO ALUNO COM BAIXA VISÃO NO ENSINO SUPERIOR



ELISETE VICENTE DA SILVA OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela faculdade UNISAL (2013); Professora de Educação Infantil na CEMEI Capão Redondo.

RESUMO

A deficiência visual é uma alteração sensorial que afeta a captação de informação do meio ambiente, podendo ocasionar, desde leves até graves prejuízos no desenvolvimento e aprendizagem de quem a possui. No ensino superior existem demandas específicas e cada vez mais complexas aos alunos, sendo extremamente importante identificar os serviços de apoio e acessibilidade para garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência visual nessa etapa de escolarização. Observam-se avanços nas pesquisas e na produção de materiais com vistas à inclusão do deficiente visual nos espaços educativos, assim como vários outros setores da sociedade. Contudo, as pessoas com deficiência visual enfrentam muitas dificuldades em seu processo escolarização, como a falta de profissionais com formação pedagógica específica para atuar junto a esse público, a falta de conhecimento profundo da sociedade sobre a deficiência visual, os mitos que ainda envolvem essa deficiência, além da dificuldade de acesso dessas pessoas aos diferentes espaços sociais, inclusive o educativo.

Palavras-chave: Deficiência Visual; Aprendizagem; Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

A inclusão no ensino superior brasileiro é um assunto que recentemente vem sendo abordado, apesar da entrada das pessoas com deficiência no ensino superior não ser algo tão recente assim, existe toda uma contribuição do legislativo a respeito dessa questão. A inclusão no ensino superior deve oportunizar o desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como a participação na comunidade, não reduzindo a participação pela

deficiência, sendo a instituição de ensino superior a responsável pela disponibilização de recursos e serviços de acessibilidade para a participação ativa dos estudantes.

A legislação sobre a inclusão educacional dos alunos público-alvo da educação especial busca sustentar a acessibilidade e os serviços de apoio para esses alunos no ensino superior.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, refere a educação como direito público, um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a ajuda da sociedade e foco no desenvolvimento da pessoa, na preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A igualdade constitucional determina que o acesso à educação é independente de qualquer condição, social, cultural, étnica, sexual, religiosa, econômica. Contudo trata-se de um direito a toda a população a uma educação que proporcione crescimento e formação de indivíduos de seus direitos e deveres.

A sociedade em que vivemos é complexa, diversa, e essa diversidade se expressa nas mais variadas formas de desigualdades sociais, refletindo, na educação brasileira. O ser humano tem suas diferenças individuais, estas são manifestações normais que devem ser enfrentadas no sistema educacional, muitos acreditam que a educação é a mais importante fonte de inclusão. As pessoas com deficiência sempre tiveram sua trajetória marcada pela discriminação e exclusão social, especialmente no campo educacional. Antes da chegada da Educação Especial, as pessoas com deficiência viviam à margem da sociedade. A Educação Especial surge como um sistema isolado e paralelo ao sistema educacional geral de ensino, direcionado apenas para o atendimento especializado de pessoas com deficiências.

Após muitas lutas e transformações sociais, econômicas e culturais, essa Educação Especial começa a buscar novos caminhos.

Por volta de 1990 o Brasil e a maioria dos países passaram a reconhecer a Educação Inclusiva como diretriz educacional prioritária capaz de proporcionar a todos os alunos, inclusive àqueles com algum tipo de deficiência, o pleno desenvolvimento de suas potencialidades para uma educação de qualidade.

A Declaração de Salamanca em 1994 declara os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e, o direito à educação, cada criança com necessidades únicas de aprendizagem, acesso à escola regular satisfazendo suas necessidades específicas e o combate às ações discriminatórias em relação aos alunos com deficiência.

No ano de 1996, o Aviso Curricular no. 277 orienta as Instituições de Ensino Superior sobre adequações para possibilitar o acesso dos alunos portadores de necessidades especiais ao 3º grau e a execução adequada de uma política educacional dirigida a esses alunos. Em 1999 as instituições passam a realizar ações concretas, mediante o pedido de alunos com deficiência para o acesso do aluno com deficiência, percebendo-se assim a preocupação das instituições em adaptar provas para o ingresso e qualquer apoio necessário solicitado pelo aluno com deficiência.

A Lei 10.098 de 2000, conhecida como Lei da Acessibilidade estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, além de definir a acessibilidade como uma condição de alcance para utilização dos espaços com autonomia e segurança e, as barreiras como entraves ou limitações, podendo ser barreiras arquitetônicas, arquitetônicas na edificação, arquitetônicas nos transportes, ou barreiras nas comunicações

A Lei da Acessibilidade vai se preocupar com a Acessibilidade Arquitetônica, que também envolve o aluno com deficiência no ensino superior e seu acesso nas dependências institucionais, entretanto não existe uma legislação que englobe além da acessibilidade arquitetônica a acessibilidade nas comunicações, acessibilidade nos sistemas de informação e acessibilidade nos materiais didáticos e pedagógicos.

Mesmo com tantos tratados e leis, no Brasil, sabemos que a acessibilidade ao ensino não é realidade, podendo suas barreiras e dificuldades serem relatadas em Blogs e redes sociais pelos usuários que as encontram, e até mesmo em rápidas observações nas Instituições de Ensino.

No cenário educacional há muitas discussões e debates a respeito da inclusão do deficiente visual em virtude das inúmeras dificuldades existentes, que se tornam verdadeiros desafios para uma efetiva inclusão. Dessa forma as Instituições de Ensino Superior têm um papel social relevante na construção de uma Educação Inclusiva com qualidade, qual seja a de implementar políticas que removam obstáculos para a garantia de acesso e permanência de alunos com deficiência.

Este estudo tem como objetivo geral analisar os desafios enfrentados pelos alunos Deficiente Visual na Instituição de Ensino Superior. Como objetivo específico observar a prática pedagógica no processo ensino aprendizagem na Instituição de Ensino Superior onde se inclui o deficiente visual, identificar as necessidades, desafios e avanços específicos para esses alunos.

DESAFIOS E DIFICULDADES DO ALUNO COM BAIXA VISÃO NO ENSINO SUPERIOR

Através da Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008, o Ministério da Saúde considera pessoa com deficiência visual quem apresenta cegueira ou baixa visão. A baixa visão é reconhecida quando o valor da acuidade visual, corrigida no melhor olho, é de 0,3 e maior ou igual a 0,05, ou seu campo visual² é menor do que 20° no melhor olho, com a melhor correção óptica. Já a cegueira ocorre quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10°. A deficiência visual constitui-se como uma limitação sensorial que afeta a captação de informação do meio ambiente, podendo ocasionar, desde leves até graves prejuízos no desenvolvimento e aprendizagem das pessoas que a possui. As possibilidades de captação de informação visual por pessoas com deficiência visual (cegas e com baixa visão) são nulas ou recebidas de forma fragmentada e distorcida, comprometem as aprendizagens acidentais, podendo originar atrasos no desenvolvimento e aprendizagem.

A cegueira afeta diretamente a distinção dos objetos e a percepção geral das coisas, trata-se de uma alteração grave das funções visuais. Pode ser congênita, desde o nascimento, ou adquirida, por fatores acidentais ou orgânicos.

A baixa visão possui diferentes níveis de comprometimento visual e uma alteração parcial das funções básicas da visão, podendo afetar desde a percepção luminosa até a acuidade visual.

Conforme a revisão da Classificação Internacional de Doenças, existem 4 diferentes níveis de acuidade visual. São elas, visão normal; deficiência visual moderada, deficiência visual severa e cegueira.

A Portaria no. 3.128, de 24 de dezembro de 2008, em seu primeiro artigo parágrafo 2:

Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20° no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10° (categorias 3, 4 e 5 do CID 10). (p.1).

A deficiência visual cortical é denominada como deficiência visual de origem neurológica, resultado de uma lesão no cérebro. Atualmente é o tipo de deficiência visual mais existente nos países desenvolvidos, é caracterizada pelas diferenciações entre acuidade visual, campo visual e motilidade ocular. A qualidade visual é a quantidade da discriminação de formas, o campo visual é a área de visibilidade e a motilidade ocular é a movimentação dos músculos oculares.

Podemos destacar que a deficiência visual pode ser considerada congênita ou adquirida, sendo que não há um consenso na literatura sobre a idade específica para determinação da deficiência visual congênita. As causas da deficiência visual congênitas podem ser: catarata, glaucoma, atrofia congênita de Leber, sarampo, retinose pigmentar, sífilis, albinismo, dentre outras. As causas adquiridas são: diabetes, descolamento de retina, catarata, glaucoma, toxoplasmose, traumas oculares e outras.

O Ministério da Educação denomina pessoa cega como aquela que tem perda total, ou resíduo mínimo, de visão, necessitando do método Braille como meio de leitura e escrita ou outros métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para o processo de ensino-aprendizagem. O Braille é um sistema de leitura tátil e escrita para os indivíduos cegos, através do Braille, a pessoa pode satisfazer o seu desejo de comunicação. Por intermédio desse recurso, caminhos de conhecimento literário, científico e musical, foram ampliados como as atividades profissionais para cegos.

O método Braille foi criado pelo francês Louis Braille, que perdeu a visão quando tinha apenas três anos de idade. Em 1827, aos dezoito anos, Louis descobriu um jeito de modificar a realidade dos deficientes visuais. Braille ouviu falar de um sistema de pontos e buracos inventado por um oficial para ler mensagens durante a noite, em lugares onde não se podia acender a luz. Então ele adaptou o método para a realidade dos deficientes visuais, com pontos em relevo (de modo que eles pudessem ser sentidos pela ponta dos dedos). No ano de 1829 nascia o método Braille. Hoje um deficiente visual bem treinado no Método Braille pode ler até 200 palavras por minuto, apenas com o toque das mãos. Nas últimas eleições no Brasil, as urnas eletrônicas foram adaptadas para o Método Braille, de forma que os deficientes visuais também pudessem exercer seu direito de voto.

A pessoa com baixa visão tem resíduos visuais em grau que lhe permite ler textos impressos à tinta, desde que se utilizam recursos didáticos e equipamentos especiais, excluindo as deficiências facilmente corrigidas pelo uso adequado de lentes. Como se sabe, a visão é um dos sentidos que permite ao indivíduo perceber o mundo. Apresenta-se como o sentido que transmite maior quantidade de informações recebidas, especialmente durante os primeiros anos de aprendizado. Portanto, a Deficiência Visual não deve ser postergada, mas compreendida a fim de que sejam revistas práticas e conceitos pedagógicos.

Biologicamente, a cegueira limita a pessoa, mas socialmente a cegueira não é limitadora, pois o indivíduo cego, através das palavras e pela comunicação com o outro, pode apropriar-se do real ao interiorizar os significados culturais. Mesmo sem que perceba visualmente as cores dos objetos, é possível relacionar significados sociais atribuídos às cores, como exemplo do preto que significa luto, o vermelho é uma cor quente, o branco

representa a paz. Pode-se dizer ainda, que os sentidos não são magnificências individuais, uma vez que o homem tem a possibilidade de enxergar através do que o outro lhe possibilite ver, ouvir, tocar, daí se dizer que a aperfeiçoamento dos sentidos seja uma atividade social, histórica e cultural.

Nas palavras existem elementos de extrema importância para as pessoas sem visão, visto que a linguagem é um sistema básico de comunicação de todos os homens para representação da realidade.

De acordo com as mediações recebidas em seu meio social o aluno com deficiência poderá obter tais mecanismos para aprendizagem. Incluir o deficiente visual nas Universidade é proporcionar condições e recursos adequados, desde os arquitetônicos aos pedagógicos e tecnológicos, para que a compensação se realize de forma efetiva, obtendo êxito na aprendizagem.

A história da Educação Superior brasileira comprova que grande parte da população foi excluída do acesso ao nível superior. As primeiras Universidades do Brasil surgiram três séculos após seu descobrimento, preservando a forma elitista e profissionalizante, mantendo-se distante das necessidades da maioria dos brasileiros e sem nenhuma intenção de prover educação para todos.

Como resultado da modernização econômica, fruto da urbanização e da industrialização, nas décadas de 50 e 60, foram criadas várias universidades federais por todo o Brasil.

As reformas no Ensino Superior, instaladas pelo Governo Federal desde os anos de 1990 até os dias atuais, têm se traçado no neoliberalismo. As mudanças nas políticas educacionais, que geraram um rompimento entre uma educação voltada para a cidadania e a formação científica voltada para o trabalho. Em virtude a esse pensamento neoliberal, o setor privado universitário cresceu de tal forma que abalou a universidade pública. A sugestão era de formar estudantes para atender as necessidades do mercado de trabalho e não formar críticos comprometidos com o saber. Nessa visão, a universidade como uma organização social e não como uma instituição social. A intenção dos gestores das universidades era gerir, planejar, prever, controlar e ter bom êxito.

A educação superior, passa a ser um bem de consumo e, para ter acesso a ela o indivíduo deve ter condições de pagar, vencendo os melhores. Uma vez que o modelo em estudo traz, competição, seletividade, qualidade total, produtividade, como fica a situação dos que não podem pagar e dos que têm diversas limitações que dificultam a concorrência, a exemplo das pessoas com deficiência.

Os direitos dos alunos público na educação especial no Brasil estão previstos nas leis e diretrizes que têm sido instaladas por meio de políticas públicas, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96 – BRASIL, 1996), a Lei 10172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Nacionais da Educação Especial no Ensino Básico (Resolução nº 2/2001 – BRASIL, 2001). Na atual política nacional referente ao documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva” (BRASIL, 2008) não há outra forma de escolarização que não seja a da inclusão no ensino regular. A Educação Especial é gerada como modalidade de ensino que ultrapassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Conforme o documento, o Atendimento Educacional Especializado deve ser realizado no turno oposto ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize serviço educacional.

Portanto a educação inclusiva, parte da suposição que todos os alunos, independentemente de sua condição cognitiva, física, emocional, socioeconômica e cultural, têm o direito de frequentar as classes comuns das escolas regulares do sistema educacional.

O movimento da inclusão no Brasil tem ocorrido em meio a aplausos e de reprovações, por um lado há concordância a respeito da inclusão como oposição à exclusão de pessoas com deficiências no ensino regular. Entretanto, por outro lado, há uma diferença de opinião quanto à inclusão indiscriminada, sem qualquer avaliação prévia é matriculado o aluno com deficiência na escola regular e sem análise de suas condições e das necessidades requeridas para seu atendimento, quer do ponto de vista de recursos humanos, quer do ponto de vista das adaptações físicas e materiais.

A presença maciça desses alunos nas redes é o principal argumento que levantamos para defender o investimento na melhoria do ensino, na qualificação dos docentes, na construção e adequação dos espaços, na provisão de recursos que facilitem a acessibilidade física e o acesso ao conhecimento e a cultura. (Laplane 2016 p. 210).

Alunos com deficiência visual no ensino superior, com observações que favoreciam e dificultavam a participação e a inclusão desses alunos. Apontamentos positivos considera a viabilização do acesso para acompanhamento dos estudos, aceitação do aluno e disponibilização do professor para com esse aluno são vistos como facilitadores no processo de inclusão do aluno com Deficiência Visual no ensino superior. A dificuldade relaciona no esforço individual de cada aluno e que a inclusão não se dá em um período de tempo, mas na continuidade do processo educacional desses alunos durante toda a vida escolar.

Pessoas com deficiência visual que ingressaram em universidades públicas, que já trilharam uma trajetória de sucesso escolar, mesmo em meio a muitos desafios. E é possível que tenham habilidades para lidar com uma série de obstáculos que se interponham em seu caminho que envolvam o aprendizado acadêmico. Entretanto, considerando que a proposta da Educação Inclusiva prevê que não são as pessoas com deficiência que devem se adequar a sociedade, mas o oposto que, no caso do ensino superior, é a universidade que necessita se reestruturar para proporcionar o aprendizado com a oferta de serviços que garantam a igualdade de oportunidades a todos, considera-se extremamente importante a realização de estudos que investiguem o modo como as universidades têm se reestruturado para ofertar serviços e garantir a acessibilidade física e aos conteúdos acadêmicos a esses alunos.

Políticas públicas auxiliam no acesso e permanência no ensino superior para alunos com deficiência, mas não garantem a efetivação que as políticas preveem.

A inclusão no ensino superior é um direito garantido pela legislação brasileira. No entanto a inclusão no ensino superior ainda é um desafio pois promover condições de acesso e permanência e necessita de um criterioso planejamento da política de inclusão, considerando as relações envolvidas. A inclusão tem sido debatida no cenário brasileiro por diversos setores da sociedade. É um dos maiores desafios do Sistema Educacional, pois se trata de uma reestruturação de toda a sociedade em que se incluem a cultura, a prática pedagógica, as normas legais, as políticas públicas.

Para garantir uma Educação Inclusiva de qualidade, é preciso que exista a aceitação da diversidade de classes sociais, cultura, estilos individuais de aprendizagem, habilidades. O objetivo da inclusão não é fazer desaparecer a diferença, mas permitir que todos façam parte de uma comunidade educacional que zele pela sua individualidade, considerando-se que, apesar das diferenças, todos têm os mesmos direitos

O aluno com deficiência Visual, de acordo com as influências recebidas em seu meio social, poderá obter mecanismos para aprendizagem. Incluir o deficiente visual nas Instituição de Ensino Superior é propiciar-lhe condições e recursos adequados, desde os arquitetônicos aos pedagógicos e tecnológicos, para que a compensação se realize de forma efetiva, obtendo êxito na aprendizagem.

Os obstáculos fazem parte do cotidiano todas as áreas, quer seja trabalhista, educacional ou familiar, se não forem enfrentados e eliminados impedirão as pessoas de conseguir atingir seus objetivos. Na educação, as barreiras para a aprendizagem não estão presentes somente para os deficientes visuais mas no sistema educacional, envolvendo

gestores, professores, alunos ditos normais, funcionários da instituição educacional e familiares.

Mesmo assim os ganhos alcançados pelas pessoas com deficiência, ainda são inúmeras as barreiras encontradas nas Instituições de Ensino Superior, que interferem no acesso, permanência, no ensino e na aprendizagem. As barreiras de acesso são os obstáculos que impedem a pessoa com deficiência ingressar no ensino superior, seja através do vestibular, do Exame Nacional do Ensino Médio ou outra forma de ingresso. O ingresso ocorre através de um processo seletivo que atenda às reais necessidades do candidato com deficiência, independente de reservas de vagas oferecidas para os deficientes. O candidato com deficiência visual deve receber todas as informações referentes às inscrições, disponibilização de prova diferenciada e adequada a ele, equipamentos e ambiente apropriado.

Necessário salientar que as adaptações curriculares devem contemplar a criação de estratégias para uma verdadeira inclusão de alunos com deficiência nas Instituições de Ensino superior. Para uma verdadeira aprendizagem e desenvolvimento desses alunos, o currículo deve atender à diversidade, atender à diferença na sala de aula, precisando flexibilizar as práticas educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou identificar as barreiras capazes de gerar entraves para a aprendizagem do aluno com Deficiência Visual e os dispositivos adotados pela universidade para incluí-los, após a criação de cotas no Ensino Superior.

As barreiras comunicacionais, interface e escrita, são identificadas por interferir diretamente no processo de ensino aprendizagem do aluno com Deficiência Visual. Isso ocorre, principalmente, pela falta de capacitação específica das pessoas que lidam diretamente com alunos Deficientes visuais falta de material didático adequado e equipamentos adaptados.

Os professores precisam promover o acesso ao material didático adaptado para as aulas ou orientar sobre o modo de adquiri-los. Vale ressaltar, que o acesso do aluno com deficiência ao ensino superior é uma realidade ainda recente no Brasil, portanto ainda há muitas dificuldades a serem enfrentadas pelo professor no convívio com aluno deficiente visual.

O aluno com deficiência visual se depara com varias dificuldades no decorrer de sua formação acadêmica e profissional. Pode -se destacar a falta de materiais de estudo e

avaliação adequados como por exemplo o Braille, falta de acessibilidade e espaços adequados no prédio da instituição de ensino, falta de comunicação entre os docentes e funcionários da universidade para resolução dos problemas.

Desta forma as instituições públicas e privadas poderiam criar setores responsáveis em avaliar o espaço físico para acessibilidade, conselhos de acompanhamento do aluno, da mesma forma que ofereçam cursos de capacitação para os docentes e equipe técnica, quanto à disponibilização de materiais, avaliação e ensino para alunos com Deficiência Visual.

Pode ocorrer semelhanças em relação à precariedade no atendimento aos deficientes visuais por parte das Instituições de Ensino Superior tanto a estrutura, quanto na formação dos recursos humanos. Este cenário reflete o conflito entre a igualdade e a desigualdade vivenciada pela sociedade atual e exige atenção relativa ao cumprimento das leis e de políticas públicas efetivas para atender à demanda no atendimento aos deficientes visuais na sociedade.

REFERÊNCIAS

LAPLANE, A. L. F.. **Trajetórias Escolares e Deficiência: Reflexões sobre os Dados do Censo Escolar**. In: (Orgs.)

VICTOR, L. S.; OLIVEIRA, I. M.. **Educação Especial: Políticas e Formação de Professores**. Marília: ABPEE, 2016.

ANDRIOLI, M G P; PRIETO, R G. **Direito à educação e acessibilidade às tecnologias de informação e comunicação por alunos com deficiência**.172f. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação – USP. São Paulo, 2010.

_____. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, DF: Senado Federal. 2015.

MEC/SEESP. **Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**.2ª.ed. Brasília: MEC, 2006, 210p.

CASTRO, S. F.. **Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras**. 2011. 278f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

FERREIRA, S. L.. **Ingresso, Permanência e Competência: Uma Realidade Possível para Universitários com Necessidades Educacionais Especiais**. In: Revista Brasileira de Educação Especial. V. 13, n.1. Marília, 2007, p. 43 – 60.

FORTES, V. G. G. F. **A inclusão de pessoa com deficiência visual na UFRN: a percepção dos acadêmicos**. 2005. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Santos, 2003.

SIQUEIRA, I, M.; SANTANA, C, S. **Proposta de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior**. Revista Brasileira de educação Especial. Marília, v.16, n.1, p.127-136, 2010.

SMITH, D. D. **Introdução a Educação Especial: ensinar em tempos de inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. Decreto nº 5.296 de 2 dezembro de 2004. Regulamenta as leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.2000.

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS POR MEIO DO ENSINO SUPERIOR

FERNANDA RAMOS SILVA

Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Nove de Julho São Paulo – UNINOVE (2004).
Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica Pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba –FALC (2012). Especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Itaquá –São Paulo (2019).
Professora da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal apresentar considerações relevantes acerca da importância do desenvolvimento de habilidades e competências por meio do ensino superior. Tendo em vista que, o atual panorama da sociedade brasileira demonstra mudanças velozes nas diferentes modalidades de ensino, desafios constantes que aceleram processos de avanços e retrocessos no âmbito da formação docente. E, o universo acadêmico precisa lidar com inúmeros questionamentos sobre a prática pedagógica dos docentes do ensino superior, visto que a interligação entre o ensino e a pesquisa ocorre de modo indissociável com a produção do conhecimento na prática cotidiana. Nesse sentido, espera-se um potencial crítico e transformador na condução da formação de um futuro profissional qualificado. Para tanto, foram realizados diversos estudos de revisão bibliográfica e digital por meio da coleta de dados em livros e artigos científicos e periódicos relevantes à abordagem do tema em questão.

Palavras-chave: Ensino; Superior; Habilidades.

INTRODUÇÃO

As funções da escola hoje em dia são bastante incertas e extensas.

Devido a essa complexidade na definição do papel da escola, percebe-se que o papel docente atualmente é mais complicado do que antigamente.

A expansão do volume de informações e a redução gradativa de grande parte do que é ensinado aos alunos durante o período acadêmico, aliadas às crises econômicas em nível nacional, bem como à competitividade do mercado de trabalho, requer uma formação profissionalizante que ultrapasse os conhecimentos técnicos e científicos.

Para refletir se a educação está conseguindo de fato alcançar o seu papel social, é importante considerar a qualidade na formação do professor como um dos principais elementos no alcance de tais objetivos.

As informações circulam de modo desenfreado e uma das tarefas da escola é organizá-las e contextualizá-las para que elas se transformem em conhecimento.

Para isso, o professor deve ser sum sujeito investigador, que comungue de práticas que levem os alunos a investigarem e a construírem seus saberes de modo criativo e autônomo.

E, quando se pensa em formação, as competências do professor são informações que ilustram bem as concepções de educação em cada contexto. As competências são ou deveriam ser conquistadas no processo de formação acadêmica e na e na atualização em serviço, de modo que o professor pudesse auxiliar o ensino e a aprendizagem de seus alunos de forma crítica.

Perrenoud (1999) considera que essa capacidade de discernimento que a competência agrega auxilia a manutenção do processo cíclico de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, a missão das escolas é ampliar as potencialidades humanas, num processo reflexivo sobre a realidade, desenvolvendo condições para que os alunos se capacitem para atuar em sociedade de um modo crítico, democrático e solidário.

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS POR MEIO DO ENSINO SUPERIOR

Um ensino superior baseado na educação por competências, de acordo com Zabalza (2009), indica que as metodologias e a conjuntura didática da formação docente precisam ser adequadas aos parâmetros vigentes, analisando e definindo critérios coerentes tanto nos objetivos quanto na definição de conteúdo e formas de avaliação.

Pode-se chegar à conclusão de que nessa perspectiva, esse trabalho não é algo simples e segmentado, pois os cenários educacionais reais hoje são múltiplos e diversificados, exigindo ações competentes e flexíveis.

A constituição da profissão no docente universitário envolve a articulação entre a teoria e a prática. Nessa ideia, os saberes podem ser cada vez mais valorizados tanto para quem está se formando para quem está contribuindo para isso.

Nessa linha de atuação, o professor exerce uma liderança compartilhada, não se colocando como o centro do processo, mas deliberando para que os alunos participem e atuem criticamente na construção dos ambientes de estudo, pesquisa e aprendizagem.

A flexibilidade nos processos de ensino e aprendizagem vem de encontro a uma metodologia mais inovadora, que considere os avanços tecnológicos e as dinâmicas de aprendizagem como importantes referenciais de transformação da sociedade nos tempos atuais.

Não basta somente o domínio de cada disciplina ou área de conhecimento, mas é fundamental a integração de saberes que poderão complementar de forma produtiva a formação acadêmica.

As demandas escolares contemporâneas implicam em novas formas de gerenciar os tempos e espaços escolares, com vistas a um aproveitamento e a um rendimento mais produtivos.

Nesse contexto, a coletividade é valorizada quando se desloca o saber vertical para a construção do conhecimento de forma horizontal.

Assim, os alunos podem ter oportunidades de participação, envolvimento, pesquisa e produção do saber, valorizando a criatividade e a autoria como elementos de emancipação humana.

Perrenoud (1999) considera que a ideia de competência está articulada ao trabalho por projetos e por resolução de problemas, instigando os alunos a construir conhecimentos.

O autor pondera que o ensino, hoje, deveria ser concebido, repensado e regulado através de situações de aprendizagem mais ativas, de acordo com os princípios pedagógicos construtivistas.

Os novos paradigmas que permeiam a questão da qualidade na educação envolvem a formação docente e também implicam na necessidade de reformulação dos sistemas de ensino.

A formação docente precisa ser redimensionada no sentido de alicerçar conceitos inovadores e significativos que ofereçam recursos que possam mobilizar e transformar o contexto escolar.

É necessário ao professor o desenvolvimento de saberes pedagógicos e políticos, que possibilitem ações críticas e conscientes em sociedade, de modo que o conhecimento científico seja apreendido e elaborado no contexto das experiências cotidianas.

Os saberes fundamentais de um professor no seu trabalho cotidiano envolvem a conquista de habilidades e competências que conduzirão práticas condizentes com cada situação.

Nesse sentido, é esperada desse novo profissional a capacidade de introduzir e criar oportunidades de aprendizagem nas quais os alunos possam desenvolver um raciocínio

intelectual que lhes permita agir e resolver situações que envolvam procedimentos que ocorrem na prática social e na rotina do trabalho. (Kuenzer, 2008).

A atualidade e as novas configurações escolares exigem profissionais da educação com um perfil diferenciado, capacitados para inovar e criar espaços de aprendizagem mais ricos e diversificados.

Os tempos mudam, as pessoas também, por isso a formação docente deve evoluir.

Perrenoud (2002) argumenta sobre a necessidade de uma postura reflexiva dos professores na e sobre a ação, num processo cíclico.

Se desde o processo de formação inicial até a atualização em serviço houver condições e oportunidades de se pensar sobre a prática, haverá mais chances de alcançar resultados mais promissores.

A profissão docente demanda ações dinâmicas, que precisam ser recicladas e aperfeiçoadas conforme a necessidade convier.

O papel do professor não implica em transmitir conhecimentos, mas sim em contribuir para a formação de sujeitos críticos, que promovam o exercício da cidadania e atuem modificando aspectos ultrapassados solidificados em nossa sociedade.

Muitas práticas cristalizadas na escola são reflexos de estratégias tradicionais que não funcionam mais no contexto atual.

A reflexão sobre as ações pedagógicas e didáticas servem para reformular e reestruturar propostas, a fim de melhorá-las.

A formação docente no ensino superior necessita se fundamentar na educação por competências, pois envolve também aspectos políticos que enfatizam a funcionalidade dessa profissão na sociedade, especialmente no desenvolvimento da criticidade tanto no âmbito coletivo como na prática pedagógica escolar.

O professor precisa ser um intelectual que estude e pesquise sobre a teoria e sobre a prática, estimulando os alunos a serem autônomos e autores do seu processo de construção do conhecimento.

Para isso, necessita de habilidades e competências para gerenciar propostas de trabalho criativas e desafiadoras.

Zabalza (2002) ressalta que a função docente compreende a proposição de ações que orientem e guiem o processo de aprendizagem, facilitando a aquisição e o desenvolvimento de competências básicas e profissionais nos estudantes, incrementando a sua autonomia, pensamento crítico e a reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

As competências na docência do ensino superior envolvem conhecimentos, atitudes, valores, habilidades e capacidades que se incorporam e se agregam ao processo educacional de maneira unificada.

Nesse sentido, a preocupação com a formação docente demonstra a precariedade que o panorama atual demonstra.

Dessa forma, a interdisciplinaridade é uma das emergências no ensino, pois sem a articulação entre as disciplinas e entre os saberes, as chances de potencializar as competências diminuem consideravelmente.

As resoluções dos desafios e dos problemas da vida diária também tendem a não adquirir sucesso.

É importante considerar que o conhecimento teórico sem uma prática correspondente não pode ser validado.

Também se deve frisar que as relações interpessoais merecem maior consideração e qualificação, pois elas são portadoras e produtoras de resultados satisfatórios e produtivos.

Em resumo, o cenário educacional vigente aponta para a necessidade da formação de estudantes mais ativos, que construam conhecimentos e formas de convivência mais harmônicas, capazes de promover desenvolvimentos pessoais, sociais e profissionais mais abrangentes.

Um ensino superior mais qualificado admite o rompimento com o reducionismo da estrutura escolar e curricular tradicional, trazendo como ponto de apoio a reflexão sobre a realidade concreta e propondo mudanças substanciais nesse cenário, com vistas a melhorar o sistema vigente.

Para isso, é fundamental que os agentes e atores da educação vislumbrem novos ângulos e prismas para qualificar o ensino brasileiro, estimulando o pensamento crítico e complexo das futuras gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente pode ter bastante colaboração por meio de reflexões sobre as formas de intervenção pedagógicas utilizadas, de modo que esse exercício colabore para desenvolver nos professores as habilidades e competências adequadas, que culminem como sucesso dos processos de aprendizagem.

O momento histórico atual se configura como um período propício às discussões sobre ensino superior e formação docente, até mesmo pelas modificações em sociedade, pela competitividade em vigor e também pela hegemonia do poder.

A expansão da informação, a ampliação do avanço tecnológico, entre outros fatores, impulsionou grande parte das transformações vigentes.

Assim, à docência do ensino superior tem se tornado uma das vias de democratização do acesso à cultura, à informação e ao trabalho, por mais que haja lacunas especialmente na definição de investigações, pesquisas e práticas.

As modificações sociais sempre oferecerão desafios para a educação, por isso a formação docente deve estar sempre em movimento e se conceber de forma dinâmica.

A docência no ensino superior deve buscar propostas de organização dos conteúdos escolares no contexto de um trabalho coletivo e colaborativo, mas que considere os elementos contidos nos posicionamentos e concepções individuais.

Dessa forma, organizará um trabalho reflexivo comprometido com os contextos socioculturais que caracterizam a clientela do espaço escolar.

Um dos maiores intuitos na formação de professores universitários é identificá-los como sujeitos capazes de elaborar teorias sobre suas práticas, considerando a docência do ensino superior como um campo dinâmico de concepções, desconstruções e reestruturações.

As competências dos professores devem se somar às competências desenvolvidas pelos alunos, estimulando e desenvolvendo subsídios para a atuação crítica, democrática e competente na sociedade.

REFERÊNCIAS

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1990.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1999.

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

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** - 1 ed. Araraquara: JM Editora, 2001.

KUENZER, A. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. In: INEP. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro

de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

MASETTO, M. T. (org). **Docência na Universidade**. Campinas/SP: Papirus, 1998.

PACHECO, J. A. **Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação**. Porto: Porto Editora, 2008.

PÉREZ GOMEZ, A. **Função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas**. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2002.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 4 ed. São Paulo: Vozes, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2000.

TEDESCO, J. C. **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** In: TEDESCO, J. C. (Org.). Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza? São Paulo: Cortez, 2004.

ZABALZA, Miguel. **Como educar em valores na escola**. Pátio – revista pedagógica, ano 4 nº 13, Maio/Jun., p. 21-25, 2002.

ZABALZA, M. A. **Desafios da escola do século XXI: desenvolvimento do trabalho por competências**. Revista HISTEDBR, Nº 34, Campinas, pp. 3-18, 2009.

O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO USO DE JOGOS E BRINCADEIRAS NA SALA DE AULA



GERALDINA SANTANA ALVES TEIXEIRA

Graduação de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Metodista de São Paulo – Professora na área educacional.

geraldina111@hotmail.com

RESUMO

Os jogos matemáticos são essenciais na sala de aula na área da educação infantil, pois vinculado às práticas pedagógicas, conseguem desenvolver o raciocínio lógico das crianças e suas habilidades, assim gostando da disciplina de forma prazerosa e educativa, no dia a dia além de aprender a disciplina proporcionam a criação de vínculos positivos na relação entre educador e educando, sempre havendo uma troca de informações, pois aprende na prática, conseguindo resolver suas dificuldades matemáticas de forma lúdica. Com os jogos matemáticos, as crianças podem encontrar equilíbrio entre o real e o imaginário e ampliarem seus conhecimentos e o raciocínio lógico-matemático. Para os jogos matemáticos terem sentido e os educandos aprenderem positivamente, o professor tem um papel fundamental, como mediador deve planejar as suas aulas e aplicar os jogos com foco no desenvolvimento das crianças, sempre pensando em maneiras de motivá-las, para que assim as informações sejam passadas e juntos as transformem em conhecimentos essenciais para a vida escolar e para a vida pessoal dos envolvidos.

Palavras-chave: Jogos Matemáticos; Professor; Sala de Aula.

INTRODUÇÃO

No presente artigo descrevemos a importância dos professores da educação infantil no uso dos jogos matemáticos na sala de aula, sendo um dos instrumentos que fomentam um aprendizado de qualidade para a criança, a partir das técnicas que promovem o desenvolvimento das habilidades fundamentais nesse processo.

O jogos na sala de aula são encarado como uma situação cotidiana e um direito das crianças. Por meio do brincar, elas se apropriam dos elementos da realidade e dão a eles

novos significados, porém ainda está longe de ser uma simples brincadeira ou passatempo, pois é uma atividade muito importante a criança que leva o ser humano ao encontro do conhecimento, da socialização e do desenvolvimento do seu caráter.

Por isso o professor, como mediador da aprendizagem é essencial para planejar e aplicar os jogos matemáticos em sala de aula, sempre pensando no educando como parte integrante da construção do conhecimento.

Portanto para ter pontos positivos, é preciso que o professor esteja em a fim de direcionar os jogos matemáticos com o intuito de focar em um aspecto pedagógico, de modo que estimulem a interação social entre as crianças e desenvolva habilidades essenciais para a vida escolar e social.

BREVE HISTÓRIA DOS JOGOS MATEMÁTICOS E OS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS

O lúdico faz parte do cotidiano de qualquer criança, por isso, é necessário saber a respeito deste recurso, para podermos incorporá-lo em nossa prática pedagógica de uma forma criativa e essencial para que as crianças criem ferramentas para aprenderem brincando e proporcionar aprendizagem e prazer aos alunos.

O termo lúdico vem sendo amplamente utilizado em bibliografias que se referem à jogos, brinquedos e brincadeiras, mas dificilmente se observa uma definição de cada um desses termos.

A atividade lúdica é um instrumento que possibilita as crianças à aprenderem relacionar-se com outros, promove maior desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo. Por meio do brincar, a criança experimenta, descobre, inventa, adquire habilidades, além de estimular a criatividade, autoconfiança, curiosidade, autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração devido a situação de alguns jogos e brincadeiras, consequentemente gerando uma maturação de novos conhecimentos.

Segundo Grando (2000. p. 29), “a palavra jogo, do latim joco, significa, etimologicamente, gracejo e zombaria, sendo empregada no lugar de ludus, que representa brinquedo, jogo, divertimento e passatempo”

O jogo surgiu no século XVI, os primeiros estudos relatam que foram em Roma e Grécia com o propósito de ensinar letras.

Já no Brasil a história dos jogos segundo Kishimoto (2000) foi influenciada pelos portugueses, negros e índios nas brincadeiras das crianças brasileiras. Os jogos e

brincadeiras presentes na cultura portuguesa, africana e indígena acabaram difundindo na cultura lúdica brasileira

No início do século XX, com o surgimento da pedagogia moderna, a educação passa por mudanças conceituais e estruturais significativas para o educando, este passou a ser considerado como centro do processo ensino-aprendizagem e não mais uma criança que deve aprender mecanicamente, em que apenas o professor é o dono do saber, mas sim uma realidade em que tanto o professor quanto o aluno aprendem com as vivências do dia a dia, na qual trocam informações importantes, e os próprios educandos criam seus conhecimentos essenciais para a aprendizagem tanto em sala de aula.

Nos últimos 30 anos, tanto no Brasil como em outros países, pesquisas educacionais realizadas mostraram que os processos envolvidos no ensino e na aprendizagem são muito mais complexos do que se acredita e concluiu-se que a matemática está ligada à compreensão e não apenas a

conteúdos decorados. Assim, a ideia inicial difundida pela expressão “ensino da matemática”, de que o professor deve transmitir, mostrar para o aluno a “matemática” e o aluno irá se apropriar de tais conhecimentos se o conteúdo for bem transmitido não traduz a realidade.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (PCN's, 1998), do Ministério de Educação e Cultura (MEC), em relação à inserção de jogos no ensino de Matemática, pontuam que estes:

“constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução de problemas e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações”.(BRASIL. 1998. p. 46).

O conceito matemático através dos jogos torna mais significativa por meio de investigação estimulando a curiosidade do aluno, raciocínio lógico, concentração. Os objetivos dos jogos pedagógicos é impor aos alunos regras e limites para a construção e exploração dos conceitos matemáticos, criar um ambiente significativo para aprendizagem e construção dos conceitos matemáticos.

Os jogos, na educação matemática, são vistos pelos documentos oficiais de formas diferentes, mas são essências para as instituições de ensino:

Diretrizes (MEC, 2006), os jogos são eficientes para a memorização e sugerem que há vários tipos de jogos que podem ser utilizados para instigar a memorização;

Os PCNs (MEC, 1997) enfatizam que os jogos são um aspecto que leva a criança a se interessar, se estimular, e a se desenvolver para resolver dificuldades ou problemas;

para as crianças o jogo é muito prazeroso instigante e genuíno, pois gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da educação e do convívio escolar.

O processo pedagógico viu-se apoiado a novas propostas curriculares. Assim a didática escolar fundamentou-se em atividades lúdicas através de jogos e materiais concretos, os quais passaram a ser considerado um instrumento importante à prática docente e um elemento facilitador da aprendizagem.

IMPORTÂNCIA DOS JOGOS MATEMÁTICOS PARA AS CRIANÇAS

Os jogos vêm sendo interesse de muitos estudiosos da Educação Matemática, instrumento de uma nova metodologia e prática pedagógica para estimular os alunos em um processo de ensino aprendizagem.

O brincar é uma necessidade importante para a criança, pois é por meio dela que começa a compreender o adulto e o mundo a sua volta, é um impulso natural da criança, que aliado à aprendizagem torna-se mais fácil à obtenção do aprender devido à espontaneidade das brincadeiras através de uma forma intensa e total.

Os jogos estimulam a socialização, porque podem ser trabalhados em pequenos e grandes grupos; através do lúdico os alunos são desafiados e estimulados a pensar, desenvolvendo aspectos emocionais, afetivos e cognitivos; as crianças passam a serem cooperativas e responsáveis; aprendem a perseguir objetivo, a agir de acordo com as regras; seu raciocínio fica mais ágil, e sua criatividade se desenvolve.

“o brinquedo e os jogos são considerados uma importante fonte de desenvolvimento e aprendizado, possibilitando à criança, satisfazer seus desejos, através da imaginação e do faz-de-conta. Entende-se, assim, que os jogos e brincadeiras matemáticas entusiasmam o desenvolvimento cognitivo, intelectual e moral da criança”. VYGOTSKY (1984p. 64)

Os jogos estimulam a socialização, porque podem ser trabalhados em pequenos e grandes grupos; através do lúdico os alunos são desafiados e estimulados a pensar, desenvolvendo aspectos emocionais, afetivos e cognitivos; as crianças passam a serem cooperativas e responsáveis; aprendem a perseguir objetivo, a agir de acordo com as regras; seu raciocínio fica mais ágil, e sua criatividade se desenvolve.

O jogar em sala de aula permite aos alunos a discussão com seus pares, a elaboração coletiva de estratégias para resolver o problema (ganhar o jogo) e a avaliação dos resultados obtidos. Por outro lado, permite ao professor questionamentos e observações que ajudam a analisar e compreender o desenvolvimento do raciocínio do aluno, interferindo pedagogicamente apenas quando julgar necessário. Essa situação de

cooperação, aluno x aluno e aluno x professor, promove uma atmosfera de interação, de troca de ideias, de comparação, de negociação, de criticidade, de criatividade e responsabilidade; atmosfera essa indispensável ao desenvolvimento de habilidades pessoais e à construção do conhecimento.

O jogo simbólico caracteriza-se pela representação da realidade, por uma tendência imitativa e imaginativa.

Piaget (1978 p. 78), os jogos em todas as suas formas tem a vantagem de proporcionar alegria e divertimento, afirma ainda que desenvolva a criatividade, a competência intelectual, a força e a estabilidade emocional, o hábito de ser feliz.

Os jogos serão escolhidos pela criança, conforme a sua capacidade de desenvolvimento, sua aptidão e sua coordenação motora. Sem a livre escolha, ou seja, possibilidade real de decidir, não existe brincadeiras, sim uma sucessão de comportamentos que têm sua origem fora daquele que brinca.

Maluf (2003 p. 36), relata que os jogos nas primeiras séries do Ensino Fundamental aparece como um sistema de sucessão de decisões, por parte do professor, que muitas vezes acaba por se convencer da “pequena importância” do brincar, não é vista como parte da aprendizagem.

“Tais habilidades desenvolvem-se porque ao jogar, o aluno tem a oportunidade de resolver problemas, investigar e descobrir a melhor jogada, refletir e analisar as regras, estabelecendo relações entre os elementos do jogo e os conceitos matemáticos. Pode-se dizer que o jogo possibilita uma situação de prazer e aprendizagem significativa nas aulas de matemática “. (SMOLE; DINIZ; CANDIDO, 2007p. 72).

Os jogos são fundamentais para a criança, o seu entorno, seu espaço, seu mundo imaginário, na maioria das vezes é construído a partir de uma brincadeira. Ao analisar a importância dos jogos nas séries iniciais, trabalhando atividades na disciplina de matemática, desperta o raciocínio lógico, pois nesta fase a criança modifica profundamente o mundo do brinquedo. Com a aprendizagem escolar, aparecem novos jogos em que se combinam as aptidões intelectuais e a sorte. A criança aprende a competir e a compartilhar os papéis com seu grupo. Neste mundo, competir significa, a princípio, aniquilar, triunfar sobre alguém, mas não com alguém.

Borin (1998 p. 98) classifica os jogos em dois tipos: Jogos de Treinamento e Jogos de Estratégia.

Os jogos de treinamento têm como objetivo fixar conceitos, este tipo de jogo é utilizado pelo professor para trabalhar conceito e o valor pedagógico. O uso dos jogos deve ser explorado, pois favorecem cooperação, interação social e uma melhor organização entre as partes (professor e aluno), para a construção dos conhecimentos matemáticos.

O jogo pode ser trabalhado individualmente, em duplas ou em grupos, mas deve ser algo em que crie um espaço de confiança e criatividade para ser desenvolvido de maneira agradável e espontânea.

Maluf (2003 p. 105), valoriza a utilização dos jogos para o ensino da matemática, sobretudo porque os jogos não apenas divertem, mas, também extrai das atividades, materiais suficiente para gerar conhecimento, interessar e fazer com que os estudantes pensem com certa motivação. Um dos motivos para a introdução de jogos nas aulas é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados pelos alunos. Dessa forma, o ensino prioriza o avanço do conhecimento dos alunos, perante situações significativas de aprendizagem sendo que o ensino por meio dos jogos deve acontecer de forma a auxiliar no ensino do conteúdo, propiciando a aquisição de habilidades e o desenvolvimento operatório da criança.

Nogueira (2000 p. 53) ressalta que o:

“[...] o trabalho pedagógico com jogos envolve o raciocínio dedutivo para a jogada, para a argumentação e troca de informações, além de permitir a comprovação da eficiência de estratégias pensadas. Resgatam o lúdico da sala de aula e contribuem para a diminuição de bloqueios apresentados por crianças e adolescentes que temem a Matemática e se sentem incapacitados para aprendê-la, pois passam a ter experiência que aprender é uma atividade interessante e desafiadora”. (NOGUEIRA, 2005, p. 53).

Os jogos durante as atividades proporcionam momentos de alegria e descontração; emoções, sensações, sentimentos que acabam interferindo na aprendizagem

Gandro (2000 p. 142) ressalta que o jogo propicia o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas na medida em que possibilita a investigação, ou seja, a exploração do conceito através da estrutura matemática subjacente ao jogo e que pode ser vivenciada, pelo aluno, quando ele joga, elaborando estratégias e testando-as a fim de vencer o jogo.

Borin (1998 p. 88), relata que quando os alunos vão jogando, percebem que o jogo não tem apenas o caráter lúdico e que deve ser levado a sério e não encarado como brincadeira.

Smole (2007 p. 10) , em uma de suas recentes obras, aborda os jogos na sala de aula numa dimensão lúdica.

“Todo jogo por natureza desafia, encanta, traz movimento, barulho e uma certa alegria para o espaço no qual normalmente entram apenas o livro, o caderno e o lápis. Essa dimensão não pode ser perdida apenas porque os jogos envolvem conceitos de matemática. Ao contrário, ela é determinante para que os alunos sintam-se chamados a participar das atividades com interesse”. (SMOLE; DINIZ; CANDIDO, 2007p. 10).

Ao analisar as regras do jogo, certas habilidades se desenvolvem no aluno, e suas reflexões o levam a relacionar aspectos desse jogo com determinados conceitos

matemáticos. Também é necessário que o jogo tenha regras pré-estabelecidas que não devem ser mudadas durante uma partida. Caso ocorra necessidade de serem feitas alterações nas regras, estas podem ser discutidas entre uma partida e outra. A negociação entre os alunos também contribui para o aprendizado significativo.

PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO USO DOS JOGOS MATEMÁTICOS

Há inúmeras competências e habilidades no uso dos jogos matemáticos em sala de aula, mas para que esta prática seja viável é preciso que o educador tenha um foco centrado, para conseguir promover atividades que favoreçam uma aprendizagem significativa e integral aos seus alunos, para isso é preciso demonstrar a importância e a verdadeira função do uso deste recurso na aprendizagem, considerando o planejamento do professor, bem como seu verdadeiro papel no desempenho de sua ação diária para que realmente contribua para o desenvolvimento pleno da criança.

“O professor, ao preparar suas aulas com a utilização de jogos deve escolher técnicas para uma exploração de todo o potencial do jogo; também deve analisar as metodologias adequadas ao tipo de trabalho que pretende, tais como: a melhor maneira de organizar os grupos e a seleção de jogos que sejam adequados ao conteúdo que se pretende trabalhar. O trabalho com jogos requer do professor certas atitudes que o levem a considerar como uma atividade a ser realizada durante todo o ano letivo, e não de modo esporádico, relacionando o jogo como uma estratégia aliada à construção do conhecimento, devendo planejar cuidadosamente sua execução”. (GRANDO, 2000. 39).

A interdisciplinaridade está intrínseca na educação, onde professor e aluno devem buscar meios que entrelacem o conhecimento.

Para que a aula se torne significativa, os jogos são de extrema importância, pois o professor além de ensinar, aprende o que o seu aluno construiu até o momento, condição necessária para as próximas aprendizagens. A tendência é de superação, desde que o ambiente seja fecundo à aprendizagem e que o mestre tenha noção da responsabilidade que esta busca exige.

“Na escola, jogos são como um poderoso instrumento para auxiliar o desenvolvimento das crianças, seja no plano motor, afetivo ou cognitivo com a finalidade de promover um estilo de vida ativo e saudável, conduzindo a uma qualidade de vida satisfatória”. (BRASIL, 1998, p 36)

Smole, Diniz e Milani (2007p.67) descrevem que os jogos matemáticos são essenciais para a aprendizagem em sala de aula, por isso descrevem formas de utilização dos jogos:

Realizar o mesmo jogo várias vezes, para que o aluno tenha tempo de aprender as regras e obter conhecimentos matemáticos com esse jogo;

Incentivar os alunos na leitura, interpretação e discussão das regras do jogo;

Propor o registro das jogadas ou estratégias utilizadas no jogo;

Propor que os alunos criem novos jogos, utilizando os conteúdos estudados nos jogos que ele participou.

O jogo, na educação matemática, passa a ter caráter de material de ensino quando considerado promotor de aprendizagem. A criança, colocada diante de situações lúdicas, aprende a estrutura lógica da brincadeira e, deste modo, aprende também a estrutura matemática presente.

“As estratégias de uma pedagogia que valorize os jogos e brincadeira no processo que conduz o ensino da matemática para crianças é considerável o número de alunos que enfrentam problemas nas disciplinas da Matemática, isso ocasiona um elevado índice de repetência futuramente”. KISHIMOTO (2000,p. 80)

A aprendizagem do aluno é responsabilidade do estado, da escola e da família. Esses, juntos, devem buscar, de acordo com suas atribuições, condições básicas para que os educandos possam construir conhecimentos de forma significativa.

As aulas devem ser planejadas com foco no aprendizado dos alunos, para que eles mesmos possam ter ferramentas para construir conhecimentos e soluções por meio das brincadeiras e jogos em sala de aula.

O professor ao trabalhar um jogo deve observar qual relação com o novo conteúdo a ser estudado para instigar o seu aluno ao processo de ensino onde haja aprendizagem de uma forma prazerosa.

Para Batllori (2006, p.15) “algumas das capacidades, conhecimentos, atitudes e habilidades que podem ser desenvolvidos com os jogos são essenciais para a aprendizagens das crianças”, essas capacidades são:

Favorecer a mobilidade;

Estimular a comunicação;

Ajudar a desenvolver a imaginação;

Facilitar a aquisição de novos conhecimentos;

Fomentar a diversão individual e em grupo;

Facilitar a observação de novos procedimentos;

Desenvolver a lógica e o sentido comum;

Proporcionar experiências;

Ajudar a explorar potencialidade e limitações;

Estimular a aceitação de hierarquias e o trabalho em equipe;

Incentivar a confiança e a comunicação;

Desenvolver habilidades manuais;

Estabelecer e revisar valores;

Agilizar a astúcia e o talento;
Ajudar no desenvolvimento físico e mental;
Ajudar na abordagem de temas transversais ao currículo;
Agilizar o raciocínio verbal, numérico, visual e abstrato;
Incentivar o respeito às demais pessoas e culturas;
Aprender a resolver problemas ou dificuldades e procurar alternativas;
Estimular a aceitação de normas.

O professor além de ser um transmissor do conhecimento, deve ser um pesquisador, investigador e estimular o aluno a sempre buscar o conhecimento e a criatividade na construção dos conceitos matemáticos em diferentes situações problemas com a metodologia dos jogos matemáticos;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor de educação infantil, como mediador do conhecimento, tem um papel importante para conseguir aplicar os jogos matemáticos em sala de aula, rompendo com o ensino tradicional, e inserir o educando como parte do ensino e aprendizagem, assim os jogos se tornam prazerosos e conseguem transformar as informações em conhecimentos essenciais para a vida escola e social.

Os jogos possuem uma evolução nas funções das habilidades psíquicas, da personalidade e da educação, pois o aluno aprende a controlar os seus impulsos, a esperar, respeitar regras, aumenta sua autoestima e independência, servindo também para aliviar tensões e diminuir frustrações, pois através do brincar a criança reproduz situações vividas no seu habitual, reelaborando através dos faz de conta.

Portanto, o professor deve pesquisar, criar e aplicar os seus jogos, mas sempre estando de acordo com os objetivos do ensino e da aprendizagem, é o sujeito da ação, que conduz a aprendizagem com novos significados na sua prática, fazendo com que o discente compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no dia a dia, no sentido em que melhore a qualidade do ensino e o rendimento escolar.

REFERÊNCIAS

BATLLORI, Jorge. Jogos para treinar o cérebro: desenvolvimento de habilidades: cognitivas e sociais. Tradução de Fina Iñiguez. São Paulo: Madras, 2006.

BORIN, J. Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática. 3.ed. São Paulo: IME/USP, 1998.

GANDRO, R.C. O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula. Tese. Doutorado. Universidade de Campinas. Campinas: Unicamp, 2000

GRANDO, R. C. O jogo e a matemática no contexto de sala de aula. São Paulo: Papirus, 2004

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação. 4ª Ed. São Paulo, Editora Cortez: 2000.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz, Brincar prazer e aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes- 2003.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 1978.

NOGUEIRA, Cléia Maria Ignatius. Tendências em Educação Matemática escolar: das relações aluno-professor e o saber matemático. In: ANDRADE, Doherty; NOGUEIRA, Cléia Maria Ignatius. org. Educação Matemática e as operações fundamentais. Maringá: EDUEM, 2000.

SMOLE, K.S.; DINIZ, M. I.; MILANI, E. Cadernos do Mathema, Jogos de Matemática do 6º ao 9º ano. Porto Alegre. Artmed, 2007.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ingnês; CANDIDO, Patrícia. Cadernos do Mathema - Jogos de Matemática de 6º a 9º ano. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



GISELE CERQUEIRA SILVA JUVENTINO

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Bandeirantes - UNIBAN (2009); Professora de Educação Infantil no CEI Mitiko Matsushita Nevoeiro.

RESUMO

O trabalho com a cultura afro-brasileira traz consigo um leque de muitas possibilidades, pois está intimamente ligada a diversas disciplinas do currículo. Engana-se aquele que pensa que é somente tema para as aulas de história ou geografia. O estudo da cultura afro-brasileira dentro do contexto escolar se torna possível dentro de qualquer etapa da educação, na educação infantil, em especial, é possível viabilizar estes estudos através de diversas maneiras e, envolvendo leituras, atividades com corpo e movimento, artes (música dança culinária, filmes e/ou desenhos, literatura, entre outros).

Palavras-chave: História; Cultura; Afrodescendente; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

No contexto da diversidade cultural brasileira, a cultura africana tem contribuído e influenciado na construção da nação desde a chegada dos primeiros africanos em território brasileiro com seus usos, costumes, tradições, economia, trabalho, língua, alimentação, religião.... No entanto, tanto a cultura africana quanto a cultura afro-brasileira têm sido vítimas do preconceito e de desvalorização.

Frente ao preconceito e desvalorização da cultura de 47% da população brasileira nos mais diversos contextos e espaços do país, foi instituída a Lei Federal de nº 10.639, em 09 de janeiro de 2003, determinando que as escolas brasileiras de educação básica incluam em seus currículos o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.

Contudo, alguns anos se passaram e a temática tem sido trabalhada timidamente pela maioria dos estabelecimentos de ensino brasileiros, argumentadas principalmente no desconhecimento dos conteúdos e necessidade de formação continuada para os

professores, em especial na conscientização da necessidade e importância de se trabalhar essa nova temática pelas unidades escolares.

A história e educação africana fazem parte da cultura brasileira, de uma forma velada às contribuições dos descendentes africanos foram sendo marcadas por um sistema colonialista ao qual fomos impostos e impomos a nossas crianças.

“Convivemos e conhecemos literaturas, materiais didáticos e de apoio pedagógico eivados de estereótipos raciais, sem a devida mediação pedagógica do professor e sem a necessária revisão e atualização das editoras”. Em outros momentos, nós mesmos podemos ter sido sujeitos realizadores ou destinatários de tais práticas.

Visamos à construção de um ambiente que reconheça e demonstre o real valor étnico-cultural de todas as crianças da classe, que não reproduza práticas de discriminação e preconceito racial, mas que, antes, eduque para e na diversidade, escola essa de direito social e não de desconstrução civilizatória, para todos, sem negar as diferenças e sim acolhendo-as.

O ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. “Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se pode aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.”(MANDELA, 2013, p.33).

A infância é uma fase da vida, que como todas, têm suas singularidades, portanto dentro do ambiente escolar ela deve estar imbuída de valores próprios que levem em consideração elementos como: a faixa etária, a cultura, as emoções, o processo cognitivo, a socialização entre outros. Esses requisitos, dentro do ambiente escolar, se tornam um desafio que implica em práticas intencionais e significativas para esta faixa etária, que devem envolver ações afirmativas e educativas dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Lidar com a infância em idade escolar requer dos adultos envolvidos reorganização dos seus próprios padrões sociais, morais, comportamentais, pois esta idade está em formação, inclusive de caráter, portanto se torna um desafio social e educacional.

O compromisso firmado do professor para o seu educando é com a mudança, pois existe a construção de uma educação voltada para a criança, ser em formação e que, portanto deve ser levantada com um olhar diferenciado.

É preciso pensar o ambiente em que esta ação acontece, este deve favorecer a convivência e interação entre as crianças e os adultos e ainda permitir que o aluno o

vivencie em sua plenitude e especificidade, favorecendo também os coautores dessa proposta que é a família e toda a comunidade escolar.

Crianças brasileiras de todas as origens étnico-raciais têm direito ao conhecimento da beleza, riqueza e dignidade das culturas negro-africanas. Jovens e adultos têm o mesmo direito. Nas universidades brasileiras, procure nos departamentos as disciplinas que informam sobre a África. Que silêncio lamentável é esse, que torna invisível parte tão importante da construção histórica e social de nosso povo, e de nós mesmos? (Ribeiro, 2002, p. 150).

Passar pela educação infantil é de extrema importância para a criança, nela está o ponto de partida para uma boa aprendizagem, é também nela que se inicia um processo para formação de crianças que serão adultos melhores, é preciso educar não só no que tange os conhecimentos formais, mas também inserir o quanto antes valores éticos, políticos, pois é assim que se constroem cidadãos mais conscientes de seus direitos e deveres, tolerantes com relação à diversidade.

IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cada pessoa constrói o seu modo próprio de ser, viver e conviver, isto é, a sua identidade, ao ir pondo sentido nos objetos, nos conhecimentos, nas relações entre as pessoas, entre elas e a natureza.

Esse gesto, renovado continuamente ao longo da existência, de significar o mundo, se produz no ambiente da família e da comunidade, sendo informado pela classe social, pelos grupos de gênero e de raça de que se faz parte. (SILVA, 1991, p.182)

Para que o processo de construção de identidade ocorra é preciso trabalhar dentro da escola os valores de igualdade e respeito entre as pessoas, a criança pode na interação com outras através da brincadeira aprender muito, estes momentos de ludicidade devem ser mediados pelos professores, pois a criança reproduz o que acontece em seu meio, e nem sempre são atitudes afirmativas, é durante este momento que se podem diagnosticar os valores que a criança tem acesso e a escola pode trabalhar para que os alunos não alimentem posturas estereotipadas.

Observar atentamente as ações dos alunos é um ingrediente fundamental dentro deste trabalho, pois são através dele que podemos dar os encaminhamentos cabíveis para cada situação, levando em consideração que a escola é um ambiente aberto as possibilidades para explorar a diversidade em diversos âmbitos.

JOGOS E BRINCADEIRAS

A diversidade cultural brasileira esta intimamente ligada à cultura africana. O Brasil

teve um passado escravista e a influência da cultura africana foi muito forte na formação do povo brasileiro: o convívio entre os escravos era intenso, havia transmissão de crenças, costumes e religiões. A função dos filhos dos escravos era estar sempre ao lado dos filhos do homem branco, o que culminou em um intercâmbio de na troca de diversas brincadeiras, que possuem origem africana e até hoje estão dentro do repertório da infância das crianças.

As realizações estéticas estão no corpo, no objeto, na dança, na história contada oralmente, no vestir, nos sons cantados ou executados em instrumentos musicais, nas casas, nos templos e nas demais expressões que unem o homem a seus repertórios simbólicos. (LODY, 2006, p.65).

A seguir alguns exemplos de brincadeiras que podem muito bem proveitosas na educação infantil, pois além de trazer um pouco dessa cultura ainda possibilita e facilita o processo de ensino e aprendizagem em várias áreas, seja ela na linguagem matemática, linguística ou corpo e movimento:

- Escravos de Jó

Brincadeira de roda guiada por uma cantiga, cuja letra pode mudar de região para região. Para brincar, é preciso no mínimo duas pessoas. Todos têm suas pedrinhas e no começo elas são transferidas entre os participantes, seguindo a sequência da roda. Depois, quando os versos dizem “Tira, põe, deixa ficar!”, todas seguem a orientação da música. No verso “Guerreiros com guerreiros”, a transferência das pedrinhas é retomada, até chegar ao trecho “zigue, zigue, zá!”, quando os participantes movimentam as pedras que estão em mãos para um lado e para o outro, sem entregá-las a ninguém. O jogador que erra os movimentos é eliminado da brincadeira, até que surja um único vencedor.

- Pular corda

Brincadeira predominante entre as meninas possui uma versão tradicional e também diversas variações de acordo com as comandas das cantigas que guiam a brincadeira. Além de divertida é uma atividade excelente para exercitar o coração e a coordenação motora. Pode ser praticada tanto individualmente quanto em grupo, quando duas pessoas seguram as pontas das cordas e movimentam o instrumento para que um ou mais participantes possam pular. Quem esbarrar na corda poderá sair ou perder a brincadeira.

- Pular elástico

Brincadeira predominante entre as meninas, para brincar é necessário pelo menos 2 metros de elástico de roupa e dar um nó. Esta atividade requer no mínimo 3 participantes: dois para segurar o elástico e um para pular. As duas crianças que vão segurar o elástico ficam em pé, frente a frente, e colocam o elástico em volta dos tornozelos para formar um retângulo. O participante da vez faz uma sequência de saltos: pula para dentro, sobre e para fora do elástico, tentando completar a tarefa sem tropeçar. O grau de dificuldade vai aumentando ao longo da disputa: o elástico ainda deve subir do tornozelo para o joelho,

cintura, tronco e pescoço.

- Jongo

É uma dança circular com homens e mulheres girando no sentido lunar, sentido contrário de um relógio. O acompanhamento musical é feito exclusivamente por pequenos instrumentos de percussão, como os tamboretes de jongo. O cantador fica no centro da roda, traz, às vezes, um chocalho nas mãos.

Também é comum o uso da puíta ou angola, que consiste num pequeno cesto de vime ou taquara de caroços ou seixos, que é continuamente agitado, e acompanha o da dança. Enquanto vão respondendo ao solista, às vezes dois, que está dançando no centro da roda, os dançarinos vão girando sobre si mesmos, ficando de frente para outro participante, executando uma coreografia de passos deslizantes, com movimentos alternados dos pés e, finalmente dando um pequeno pulo, reiniciando os passos deslizantes. Uma característica especial do jongo é que só é dançado à noite.

- Cama de Gato

Esta brincadeira consiste em colocar o barbante nas mãos e fazer figuras geométricas e a partir daí ir evoluindo entre as várias figuras. Outra forma é fazer em dupla, aonde da mesma forma, uma pessoa vai entrando e retira com as mãos as formas geométricas que estão nas mãos do outro participante sem desmanchar a “cama de gato”.

Sua origem ninguém sabe ao certo, pois diversos povos índios, esquimós, tribos africanas, asiáticos, europeus, têm essa brincadeira em sua cultura de diversas formas; é utilizado na religião, para contar histórias, canções, lendas ou por simples distração.

- Cinco Marias

Mais um jogo que é do gosto das meninas. Também é conhecido como jogo do osso, onente, bato, arriós, telhos, chocos e nécara.

Joga-se com cinco “saquinhos” feitos de pano e cheios de arroz ou, com cinco pedrinhas.

Engana-se quem acredita que este é um jogo simples: jogam-se as “marias” para cima, deixando-as onde caírem. A seguir, se pega uma delas, lança para o alto e apanha a outra, apanhando a que foi lançada ao alto também.

Há variações e o grau de dificuldade vai aumentando, mas é preciso uma boa dose de habilidade e concentração para se jogar e apanhar as “marias”.

Quem deixar cair, perde. Esse jogo também é conhecido, em algumas regiões, como 5 Marias, 7 Marias ou ainda como Aleija Mão no interior de São Paulo.

MUSICALIZAÇÃO

Diversas áreas do conhecimento são estimuladas com a prática da musicalização. A música imprime e exprimem sentimentos, valores culturais, ideias além de ser um facilitador da comunicação entre as pessoas.

A música colabora e muito para o desenvolvimento do ser humano em diversos âmbitos: físico, mental, social, emocional, portanto ela é grande aliada no processo educacional.

A música na educação auxilia na percepção, estimula memória, além de estar intimamente ligada às habilidades da fala e também lógico matemática (tempo, ritmo, etc.).

Levar para sala de aula atividades de musicalização favorece a inclusão e socialização entre as crianças, pois possui caráter lúdico e estimula a expressão, ela pode ainda despertar entre os alunos noções de respeito, consideração e facilitar outras aprendizagens.

São muitos os instrumentos que possuem origem africana, dentre eles a maioria de percussão, o que facilita o trabalho com eles dentro da sala de aula, pois com eles é possível trabalhar com improvisos, e até mesmo com um professor que não seja especialista em música. São instrumentos em sua maioria de fácil manuseio para crianças o que colabora para o uso destes em sala de aula.

As identidades sonoras afrodescendentes revelam memórias, trazem muitas estéticas musicais dos sistemas etnoculturais dos povos africanos no Brasil. Assim, são preservados estilos, repertórios, instrumentos musicais, estéticas de tocar e estéticas de cantar, ampliando percepções que vão muito além dos sistemas tonais de cultura do Ocidente, ganhando uso e representações de sonoridades integradas a outras linguagens que expressam a afro-descendência. (LODY, 2006, p.63)

Citamos alguns dos instrumentos típicos da cultura africana:

- Afoxé: constituído por uma cabaça rodeada por miçangas, ligada por uma espécie de rede. Quando o executante a raspa contra a superfície da cabaça, produz o seu som característico. O afoxé moderno tem uma configuração e materiais diferentes tornando-se mais resistente do que as cabaças naturais.
- Agogô: possui duas campânulas de metal, percutidas por uma vareta também de metal. É muito utilizado em danças africanas como: capoeira, candomblé.
- Arghul: possui palheta simples, é formada por dois tubos.
- Balafon: é um xilofone artesanal, possui cabaças de ressonância por baixo. Têm diversos outros nomes como: bala, balo, kponimbo, madimba, kundu, marimba, valimba, endara, shijimba, silimba, medzang, dyomoro, rongo, mbira mutondo, mbila, timbila, balangui, akadinda, kalanbam, ilimba, baza, dimba, madimba, dipela, elong, dzil.

- Bendir: é um tipo de tamborim com cordas esticadas no seu interior junto à pele.
- Berimbau: instrumento de percussão em forma de arco retesado por um arame e uma pequena cabaça de ressonância, é muito utilizado na capoeira. Sua corda percute-se com uma vara.
- Caxixi: comumente usado na capoeira, é constituído por um cesto de vime em forma de chocalho encerrado no fundo de uma cabaça que contém sementes.
- Chiquitzi: chocalho de mão instrumento essencialmente tocado por mulheres e em festas de casamento.
- Conga ou Atabaque: tambor alto de som grave e altura regulável.
- Cuíca: instrumento de fricção, muito usado no Carnaval, assemelha-se com um tambor, mas possui uma varinha encostada à pele em seu interior, é a fricção dessa vara que produz o som.
- Djimba: espécie de xilofone.
- Djembe: pertence à família dos tambores de taça, tem corpo de madeira esculpido em forma de cálice, com esticadores em volta.
- Ganzá: instrumento de percussão parece com chocalho.
- Ghaita: instrumento usado pelos encantadores de serpente assemelha-se ao surnay uma espécie de oboé usado em dias de festa.
- Kalangu: membranofone africano.
- Kalimba: instrumento que possui caráter religioso, constituído por cerca de 22 a 28 placas metálicas sobre uma pequena caixa de madeira, tocadas com os dedos do executante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos teoricamente o modo como às crianças constroem as relações sociais desde o nascimento até o período da primeira infância, utilizando-se de mecanismos primeiramente físicos, seguindo-se dos aspectos mais subjetivos tais quais as emoções, sentimentos e desejos.

Sabe-se que é no período da infância que se constrói a base da identidade adotada na vida adulta e que os adultos que convivem com a criança tornam-se referência comportamental e moral servindo como modelos a serem seguidos.

As experiências humanas e, particularmente as infantis, são melhores compreendidas e vivenciadas em sua plenitude quando são carregadas de significado prático e afetivo.

Prático, quando se tornam úteis às situações cotidianas e, afetivo, quando geram sentimentos e emoções perceptíveis nas relações que se estabelecem socialmente.

A afetividade enquanto relação com cargas afetivas positivas garante a segurança e o apoio emocional para as descobertas a que as crianças se lançam em busca do conhecimento do mundo e de si mesmas. O interesse, a curiosidade, as dúvidas e os medos encontram no campo afetivo, espaço para se expressarem. Ao possibilitar essa expressão, a criança sente-se segura e autônoma para a construção de seu próprio conhecimento.

Considerando a importância do meio social para a formação integral do ser humano, foi possível constatar que os professores compreendem que o papel do adulto é o de servir como mediador entre a criança e o mundo. As relações sociais além-familiares ampliam essa mediação ao oferecer à criança uma diversidade de situações na qual tenha que elaborar novos mecanismos de compreensão de fatos, conceitos e atitudes.

Podemos concluir que é no período escolar que a ampliação dessas relações ganha maior significatividade por ser um período em que a criança constrói para si a concepção social do mundo enquanto relações humanas além-familiares.

Ainda, podemos dizer que, para a maioria dos docentes, a afetividade pode ser mais bem expressada no campo da comunicação oral e dialética à medida que proporciona liberdade e respeito às ideias infantis e seus conhecimentos prévios. Uma aprendizagem permeada pelo prazer da descoberta, da ação e da transformação será mais bem sintetizada quando acontecida num ambiente acolhedor que proporciona à criança a interação social.

Aquilo que desperta sentimentos e se traduzem em emoções marcam toda vida humana. O modo como se constroem as relações sociais e os aspectos afetivos que as acompanham determinam a forma como cada criança vê a si própria. Desta forma, concluímos que o valor que dá a si mesmo advém do valor que os outros lhes dão.

REFERÊNCIAS

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

_____. LEI Nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília: Ministério da Educação. 1996.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Disponível em:

<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=236171>. Acesso em: 20 nov. 2020.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação para temas transversais: pluralidade cultural. Brasília (DF): MEC, 1997.

_____. Parecer nº CNE/ CP 003/2004 de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. 3v.:il. Brasília: MEC/SEF, 1998
CAVALHEIRO, Eliane. (Org). Racismo e anti-racismo na educação. São Paulo: Summus, 2001.

CAVALHEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Educação e Poder ; racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo, Summus, 2000.

CONCEIÇÃO, Regina. As Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Infantil. In: CURRÍCULO, RELAÇÕES RACIAIS E CULTURA AFRO-BRASILEIRA. Boletim 20, out/2006. Salto para o futuro/TV Escola/Secretaria de Educação à Distância/ Ministério da Educação.

CUNHA, Mariano Carneiro da. Arte afro-brasileira. In: Zanini (Coord.). História Geral da Arte no Brasil, vol. 2, 1983. p. 1973-1033.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. A cor da cultura: saberes e fazeres: modo de sentir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

GENTILE, Paola. África de todos nós. Revista Nova Escola, Editora Abril, nov. 2005.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura Infanto -juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA,

MACLAREN, Peter. Multiculturalismo Crítico. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. A vida nas escolas: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

PAIXÃO, Marcelo. Desigualdade nas questões racial e social. In: A cor da Cultura: Saberes e fazeres, v.3 : modos de interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

RIBEIRO, Matilde. Apresentação do SEPPIR. In: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/ SEPPIR, 2004.

SANTOS, Joel Rufino dos. O que é racismo. São Paulo. Abril cultural/ Brasiliense, 1984.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: 22^a ed, Cortez, 2002.

SILVA, Ana Célia da. A discriminação do negro no livro didático. 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras.

SILVA, Ana Célia. Ideologia do embranquecimento na Educação brasileira e proposta de reversão. In: MUNANGA, Kabengele. Estratégias de Combate à Discriminação Racial (org.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

VALENTIM, Rute Martins; BACKES José Licínio. A Lei 10.639/03 e a Educação ÉtnicoCultural /Racial: Reflexões Sobre Novos Sentidos Na Escola, 2006.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS DO COMPORTAMENTO AGRESSIVO DE ALBERT BANDURA

HELIANE MARIA FREIRE



Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo – UNIBAN (2009).
Especialização em Arteterapia pela Faculdade Polis das Artes – FPA (2013). Especialização em
Psicopedaagogia pela Faculdade Polis das Artes – FPA (2013).

RESUMO

Os estudos sobre o desenvolvimento humano são deveras relacionados com o próprio entendimento sobre o que de fato é ser humano, e como se dá o ato de humanizar. Neste ponto, pode-se considerar que as relações sociais são impactantes quanto à formação do pensamento, do raciocínio, cognição, personalidade, entre outros. Para Bandura a maior parte do comportamento humano é aprendida por aperfeiçoamento de modelos estruturais. Em suma, o comportamento agressivo é assunto importante e extenso por ser de natureza complexa e até mesmo multifatorial, e se considerado em contexto escolar, torna-se ainda mais complexo. O objetivo do presente instrumento é ampliar as reflexões acerca dos possíveis impactos de comportamentos considerados agressivos no que tange o desenvolvimento do indivíduo em contexto escolar sob o olhar de Albert Bandura. *Feedbacks* positivos, primariamente, fornecem informações para correções e ajudam na própria análise e modelação de comportamento. E no contexto escolar a aplicabilidade da Teoria de Aprendizagem Social é totalmente pertinente, pois, confere subsídios quanto ao entendimento do comportamento agressivo.

Palavras-chave: Psicologia da Educação; Desenvolvimento Humano; Teoria da Aprendizagem Social.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre o desenvolvimento humano são deveras relacionado com o próprio entendimento sobre o que de fato é ser humano, e como se dá o ato de humanizar.

Neste ponto, pode-se considerar que as relações sociais são impactantes quanto à formação do pensamento, do raciocínio, cognição, personalidade, entre outros. E muitos autores contribuíram para a construção das bases para consolidação da psicologia da educação, que por vezes confundem-se com o desenvolvimento humano, ou mais especificamente, sobre o desenvolvimento do pensamento humano.

Necessariamente, muitos são os aspectos do desenvolvimento do pensamento e comportamento humano. Interessantemente, de forma ímpar, o comportamento agressivo é passível de receber merecida atenção, pois, primariamente, é a resultante de uma condição ou estado que muito compromete as relações e o desenvolvimento do próprio indivíduo.

Desta forma, para Miller e Sears (1941), o comportamento agressivo é fruto de alguma frustração, e que a última resulta em agressividade, veementemente. Não obstante, pode-se destacar os esforços de B. F. Skinner e todo o arcabouço teórico e empírico sobre conceito *behaviorista* de condicionamento operante, e toda a ideia de reforços positivos e negativos relativos à aprendizagem. Interessantemente, Berkowitz (1993) evidencia que estímulos do ambiente em comparação ao estímulo ao comportamento agressivo ensejam em comportamento agressivo.

Vale elencar que o *behaviorismo* exerceu forte influencia sobre o entendimento relativo ao pensamento e o comportamento dos indivíduos, de forma que, o ambiente exerce forte impacto sobre o último. Em contrapartida, em busca do entendimento do comportamento agressivo, e acreditando que este é deveras complexo para ser explicado somente pela corrente *behaviorista*. Albert Bandura, por meio de sua teoria de aprendizagem social, forneceu subsídios para uma nova perspectiva sobre a interação indivíduo-ambiente (CATANIA, 1975).

Assim, para Bandura (1969), a maior parte do comportamento humano é aprendida por aperfeiçoamento de modelos estruturais. Sendo assim, os mais diferentes indivíduos agem e tomam certas decisões das mais diversas formas que, de fato, é percebido e mentalizado e reproduzido até mesmo em ações físicas. O que necessariamente, pode exemplificar, o modo da criação de comportamento e como este modifica o ambiente, e que por fim, o ambiente resultante influencia no comportamento. E de modo ímpar, Baron (1975) afirma que as evidências encontradas por Bandura quanto à violência apresentada pela mídia, corrobora para o aumento da violência na sociedade (KIM, 1994).

Substancialmente, Bandura promoveu forte influencia com seu Tratado lançado em 1977, o *Social learning theory*. Este trabalho promoveu uma “intersecção” entre o condicionamento operante de Skinner e a teoria freudiana da identificação, tecendo

considerações sobre como os indivíduos entendem a própria personalidade e identificam as características de outros indivíduos.

Em suma, o comportamento agressivo é assunto importante e extenso por ser de natureza complexa e até mesmo multifatorial, e se considerado em contexto escolar, torna-se ainda mais complexo.

Para tanto, a hipótese deste instrumento configura-se na consideração da existência de comportamentos agressivos em contexto escolar e, na não compreensão dos fatores que levem para tal. Necessariamente, decorrente de ações que promovem mudança de postura/comportamento. Além do mais, este justifica-se pela própria natureza da dinâmica das relações e comportamento de indivíduos, especialmente em contexto escolar.

Desta forma, o objetivo do presente instrumento é ampliar as reflexões acerca dos possíveis impactos de comportamentos considerados agressivos no que tange o desenvolvimento do indivíduo em contexto escolar sob o olhar de Albert Bandura. Objetivando especificamente a realização de uma aproximação sobre comportamento dos indivíduos quanto às relações entre pares. Os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica (GIL, 2002). E desta forma, o caminho metodológico foi estruturado em três etapas: 1) levantamento e revisão da literatura; 2) coleta de dados, 3) interpretação dos dados. A primeira etapa consistiu no levantamento e revisão da literatura. Foram consultadas: bibliotecas virtuais, bases eletrônicas e periódicos. Na segunda etapa os dados foram coletados. O material disposto do instrumento foi a produção acadêmica da Psicologia da Educação, Desenvolvimento Humano e Teoria da Aprendizagem Social. Na terceira etapa foi utilizada a técnica análise de conteúdo.

A ABORDAGEM DA TEORIA DE APRENDIZAGEM SOCIAL

Quando trata-se de teoria de aprendizagem social, deve-se considerar a própria evolução da teoria social cognitiva. Desta forma, para Bandura (2001) a perspectiva da teoria social cognitiva versa sobre a mudança, adaptação e autodesenvolvimento.

A perspectiva da teoria sugere que as pessoas não apenas são sujeitos que sofrem influências e são influenciados pelo ambiente, mas que existe autorregulação e autorreflexão. Sendo passíveis de intencionalidade e baseadas em planos e estratégias para execução de determinada ação (MADDUX, 1995).

Outro ponto a ser levado em consideração acerca da teoria de Bandura é que existe uma extensão temporal que é passível da antecipação, ou seja, a projeção para o futuro.

Sendo assim, os indivíduos são capazes de fazer projeções e antecipá-las em um possível direcionamento dos atos em busca de um guia, e até mesmo motivadores para o comportamento (BANDURA, 1982, 1986a, 1986b, 1991a, 1995).

Nesta ótica, as características de intencionalidade e extensão temporal acabam sendo complementares, pois, uma característica depende da outra para possibilidade de avanço e/ou desenvolvimento (BANDURA, 2000).

Sendo assim, as características elencadas anteriormente acabam por formar um padrão pessoal de autorregulação, reagindo às influências autorreativas. Desta forma, é cabal a satisfação por meio da realização/satisfação e a insatisfação com ideias ou atos que não produzam efeitos desejados (BANDURA, 2002a, 2002b, 2002c).

Vale destacar, que nesta dinâmica, as pessoas se autoinvestigam, ou seja, realizam a investigação de si própria quanto ao próprio funcionamento, por intermédio da autoconsciência. Desta forma, a formação de toda uma estrutura causal é dada pela ocorrência de pensamento antecipatório e autoinfluência. Pode-se, assim mencionar que, a estrutura causal é derivado dos sistemas sociais, uma socioestrutura (BANDURA, 2003, 2004a, 2004b, 2004c).

Necessariamente, os indivíduos acabam por criar socioestruturas para autorregulação das atividades. Sendo assim, para resolução de tarefas complexas o simples procedimento não basta, são necessários operações reguladoras e *feedback* de correção (CARROLL, 1990). Esta relação é eficaz em converter as estruturas de conhecimento em desempenhos proficiente (CARROL, 1982).

O processo de tradução comportamental se dá por meio de processos de concepção de igualação (CARROL, 1985). Desta forma, representações da cognição viabilizam a tarefa de direcionamento para o desenvolvimento de tarefas consideradas hábeis (BANDURA, 1973). Neste intuito, as habilidades atingidas são passíveis de aperfeiçoamento a partir da repetição de ajustes corretivos (BANDURA, 1999).

Vale mencionar que os ajustes corretivos são decorrentes de ações controladas. Estes *feedbacks* fornecem informações importantes quanto à detecção e correção entre concepções e ações (BANDURA, 1997a, 1997b). Sendo passíveis, portanto, de modificação doravante a comparação de informações até que a competência seja dominada (BANDURA, 1991b).

Para melhor entendimento sobre mecanismos de modelação social, deve-se deixar o equívoco da simples imitação ou mimetização (BANDURA, 1999). Sendo assim, a modelação social é baseada em modelos estruturais e fundamentos que controlam o comportamento, sem a especificidade, exclusiva, da imitação pura (BANDURA, 1996).

Deveras, é muito importante a compreensão do mecanismo de modelação social, pois o próprio indivíduo é capaz de aprender o princípio que é transformador de formas de diferentes comportamentos, e além do mais, permite a criação de novos padrões de comportamento (BANDURA, 1963a, 1963b, 1965, 1969, 1971a, 1971b, 1975, 1976, 1978).

E é neste ponto que o comportamento agressivo pode ser aproximado quanto à aquisição de novos padrões de comportamento, especificamente, quanto ao comportamento agressivo. Pela congruência e pela semântica, para Ferreira (1999) o termo agressão refere-se a conduta hostil e/ou destrutiva. Já para Houaiss e colaboradores (2001) o termo violência refere-se à intensidade e ao uso da força, de modo, denotativo. A distinção é necessária pela referência comportamental adotada neste instrumento.

Para Brofenbrenner (1996) o comportamento agressivo é um processo em decorrência multifacetado, ou seja, a visão dinâmica e sistêmica relaciona o indivíduo e o ambiente em diversas esferas, físico, social, cultural, somados à dimensão do tempo. E se considerarmos o contexto escolar de desenvolvimento, pode-se determinar a atenção, emoções e comportamentos como características ímpares. Pois a escola pode potencializar a autoestima e autoeficácia entre o grupo de iguais (GUZZO, 2001).

Para Kadzin (1995) responsáveis reiteram queixas sobre o comportamento agressivo em ambiente escolar, causado pela resiliência individual em perspectiva holística e integrada. Desta forma, considerações sobre determinações sobre relações de não coesão, heterogeneidade e desequilíbrio tornam-se notórias nas relações entre os pares.

A análise contextual é deveras importante, assim como a observação sobre comportamentos pró-sociais na proteção de fatores de proteção ao desenvolvimento (HAMM, 2000). Desta forma, as relações interpessoais entre escolares é rico em características e processos, porém, o ambiente ecológico da escola influenciam diretamente na resiliência e até mesmo, na ansiedade (LISBOA & KOLLER, 2004). Neste ínterim, a Teoria de Aprendizagem Social permite abstrair vias de concepção sobre diferentes comportamentos, assim como, comparação entre modelos socioestruturais a partir da individualidade e considerações sobre o contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas são as concepções acerca do comportamento humano, assim como em seu desenvolvimento. E no que tange a teoria da aprendizagem social, esta fornece subsídios quanto ao entendimento acerca do desenvolvimento e comportamento humano.

Esta explana sobre a complexidade e dinâmica dos processos inerentes ao pensamento humano por vias de comparação e interpretação por meio de características de intencionalidade e extensão temporal, para a compreensão dos fatos, ora antecipando-os, ora projetando-os, em dinâmica de autorregulação. *Feedbacks* positivos, primariamente, fornecem informações para correções e ajudam na própria análise e modelação de comportamento. Por fim, no contexto escolar a aplicabilidade da Teoria de Aprendizagem Social é totalmente pertinente, pois, confere subsídios quanto ao entendimento do comportamento agressivo.

REFERÊNCIAS

- BANDURA, A. **A social cognitive theory of personality**. In: PERVIN, L.; JOHN, O. (Ed.). Handbook of personality. 2nd ed. New York: Guilford, 1999. p.154-196.
- . **Analysis of modeling processes**. In: BANDURA, A. (Ed.). Psychological modeling: conflicting theories. Chicago: Aldine-Atherton, 1973.
- . **Comments on the crusade against the causal efficacy of human thought**. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, v.26, p.179-190, 1995.
- . **Exercise of human agency through collective efficacy**. Current Directions in Psychological Science, v.9, p.75-78, 2000.
- . **Exploration of fortuitous determinants of life paths**. Psychological Inquiry, v.9, p.95-99, 1998.
- . **Going global with social cognitive theory: from prospect to paydirt**. In: DONALDSON, S.I.; BERGER, D.E.; PEZDEK, K. (Ed.). The rise of applied psychology: new frontiers and rewarding careers. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1997a.
- . **Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era**. European Psychologist, v.7, p.2-16, 2002a.
- . **Health promotion by social cognitive means**. Health Education and Behavior, v.31, p.143- 164, 2004c.

———. **Human agency: the rhetoric and the reality.** American Psychologist, v.46, p.157-162, 1991b.

———. **Moral disengagement in the perpetration of inhumanities.** Personality and Social Psychology Review, v.3, p.193-209, 1999.

———. **Ontological and epistemological terrains revisited.** Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, v.27, p.323-345, 1996.

———. **Principles of behavior modification.** New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969.

BANDURA, A. (Ed.) **Psychological modeling: conflicting theories.** New York: Aldine-Atherton, 1971a.

———. **Selective exercise of moral agency.** In: THORKILDSEN, T.A.; WALBERG, H.J. (Ed.). Nurturing morality. New York: Kluwer, 2004a. p.37-57.

———. **Self-efficacy: the exercise of control.** New York: Freeman, 1997b.

———. **Self-reinforcement: theoretical and methodological considerations.** Behaviorism, v.4, p.135-155, 1976.

———. **Social cognitive theory: an agentic perspective.** Annual Review of Psychology. Palo Alto: Annual Reviews, 2001. v.52, p.1-26.

———. **Social cognitive theory in cultural context.** Journal of Applied Psychology: An International Review, v.51, p.269-290, 2002b.

———. **Social cognitive theory of moral thought and action.** In: KURTINES, W.M.; GEWIRTZ, J.L. (Ed.). Handbook of moral behavior and development. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991a. v.1.

———. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory.** Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.

———. **Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream.** Behavioral Research and Therapy, v.42, p.613-630, 2004b.

———. **The evolution of social cognitive theory.** In SMITH, K.G.; HITT, M.A. (Ed.). The Oxford handbook of management theory: the process of theory development. Oxford: Oxford University.

———. **The psychology of chance encounters and life paths.** American Psychologist, v.37, p.747- 755, 1982.

———. **Vicarious and self-reinforcement processes.** In: GLASER, R. (Ed.). The nature of reinforcement. New York: Academic Press, 1971b. p.228-278.

———. **Vicarious processes: a case of no-trial learning.** In: BERKOWITZ, L. (Ed.). Advances in experimental social psychology. New York: Academic Press, 1965. v.2, p.1-55.

BANDURA, A.; BARAB, P.G. **Conditions governing nonreinforced imitation.** Developmental Psychology, v.5, p.244-255, 1971c.

BANDURA, A.; BUSSEY, K. **On broadening the cognitive, motivational, and sociostructural scope of theorizing about gender development and functioning: a reply to Martin, Ruble, and Szkrybalo.** Psychological Bulletin, v.130, p.691-701, 2004d.

BANDURA, A.; LOCKE, E. **Negative self-efficacy and goal effects revisited.** Journal of Applied Psychology, v.88, p.87-99, 2003.

BANDURA, A.; ROSENTHAL, T.L. **Psychological modeling: theory and practice.** In: Garfield, S.L.; BERGIN, A.E. (Ed.). Handbook of psychotherapy and behavior change. 2nd ed. New York: Wiley, 1978. p.621-658.

BANDURA, A.; WALTERS, R.H. **Social learning and personality development.** New York: Holt, Rinehart & Winston, 1963a.

BANDURA, A.; BLANCHARD, E.B.; RITTER, B. **Relative efficacy of desensitization and modeling approaches for inducing behavioral, affective, and attitudinal changes.**

Journal of Personality and Social Psychology, v.13, p.173-199, 1969.

BANDURA, A.; CAPRARA, G.V.; ZSOLNAI, L. **Corporate transgressions.** In: ZSOLNAI, L. (Ed.). Ethics in the economy: handbook of business ethics. Oxford: Peter Lang, 2002c. p.151-164.

BANDURA, A.; CERVONE, D. **Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation.** Organizational Behavior and Human Decision Processes, v.38, p.92-113, 1986b.

BANDURA, A.; JEFFERY, R.W.; GAJDOS, E. **Generalizing change through participant modeling with self-directed mastery.** Behaviour Research and Therapy, v.13, p.141-152, 1975.

BANDURA, A.; ROSS, D.; ROSS, S.A. **A comparative test of the status envy, social power, and secondary reinforcement theories of identificatory learning.** Journal of Abnormal and Social Psychology, v.67, p.527-534, 1963.

BARON, R. A.; BELL, P. A. **Aggression and heat: Mediating effects of prior provocation and exposure to an aggressive model.** Journal of Personality and Social Psychology, v. 31, n. 5, p. 825, 1975.

BERKOWITZ, L. **Aggression: its causes, consequences, and control.** Nova York: McGraw-Hill, 1993.

BROFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

CARROLL, W.R.; BANDURA, A. **Representational guidance of action production in observational learning: a causal analysis.** Journal of Motor Behavior, v.22, p.85-97, 1990.

———. **Role of timing of visual monitoring and motor rehearsal in observational learning of action patterns.** Journal of Motor Behavior, v.17, p.269-281, 1985.

———. **The role of visual monitoring in observational learning of action patterns: making the unobservable observable.** Journal of Motor Behavior, v.14, p.153-167, 1982.

———. **Translating cognition into action: the role of visual guidance in observational learning.** Journal of Motor Behavior, v.19, p.385-398, 1987.

CATANIA, C.A. **The myth of self-reinforcement.** Behaviorism, v.3, p.192-199, 1975.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GUZZO, R. S. L. **Saúde Psicológica, sucesso escolar e eficácia na escola: Desafios do novo milênio para a Psicologia Escolar.** Campinas: Alínea, 2001.

HAMM, J. V. **Do birds of a feather flock together? The variable bases for African American, Asian American, and European American adolescents' selection of similar friends.** Developmental Psychology, 2000.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. (Orgs.). **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KIM, U. et al. **Individualism and collectivism: theory, method, and applications.** Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

LISBOA, C. & KOLLER, S.H. **Interações na escola e processos de aprendizagem: Fatores de riscos e Proteção.** Petrópolis: Vozes, 2004.

MADDUX, J.E. **Self-efficacy, adaptation, and adjustment: theory, research and application.** New York: Plenum, 1995.



JANAINA EBURNIO RIBEIRO

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

O contexto em que vivemos atualmente nos trouxe à uma série de situações que evidenciaram nossas fragilidades em tomar atitudes individuais e coletivas para o bem-estar social e ambiental. Diante das conferências e os movimentos ambientalistas no Brasil e no mundo com o objetivo de mostrar que, embora existam muitos desafios, a humanidade teve várias conquistas ao longo da história e que a mobilização e a luta por um mundo sustentável são indispensáveis. Isso mostra que é preciso colocar em prática os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), implantados pela Agenda 2030, e a educação é um dos caminhos para a incorporação e boas práticas em favor ao meio ambiente. E com este enorme desafio de colaborarmos para um futuro sustentável é essencial o empenho de educadores(as), alunos(as), comunidade, órgãos públicos e privados para o *Nosso futuro comum*.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Educação; Meio-ambiente.

INTRODUÇÃO

Neste final de século, há uma reflexão sobre a problemática da sustentabilidade e o mau uso dos recursos naturais. Diante da escassez das condições de vida e a degradação do meio ambiente surgiu um grande desafio para a humanidade para pensar e agir para reverter as causas dos problemas ambientais decorrentes do desenvolvimento econômico e o consumismo e o descarte indevido.

Uma reflexão sobre o passado, presente e futuro da relação do homem com o planeta Terra com o intuito de projetar planos para colaboração de todos com a intenção de transformar os rumos dessa caminhada, começando por pensar no ambiente escolar e na

própria comunidade por meio de ações e projetos que busquem inspiração baseados nos conceitos de desenvolvimento sustentável, educação integral, protagonismo infanto-juvenil e interdisciplinaridade. Atitudes e ações que não se restringem ao ensino fundamental e médio, mas também à educação infantil.

DO QUE SE TRATA O CONCEITO DE SUSTENTABILIDADE

O significado de Sustentabilidade diz respeito, segundo o dicionário, à um substantivo feminino. Conceito que, relacionando aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais, busca suprir as necessidades do presente sem afetar as gerações futuras. Qualidade ou propriedade do que é sustentável, do que é necessário à conservação da vida.

Segundo a ONU (Organização das Nações Unidas), desenvolvimento sustentável é definido como “aquele que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades”.

As Revoluções Industriais e Segunda Guerra Mundial, desencadearam que diversos pesquisadores realizaram estudos ambientais e comprovaram os impactos negativos da intervenção humana no planeta.

Com o intuito de diminuir os danos causado à natureza, líderes de vários países se reuniram para construir projetos que unissem o crescimento econômico e a preservação ambiental. Essas conferências ambientais resultaram em protocolos internacionais, ou seja, acordos que organizam a utilização dos recursos do planeta.

CONFERÊNCIA DE ESTOCOLMO

A ONU no ano de 1972, organizou a conferência na cidade sueca que deu nome ao evento, representantes de 113 países se reuniram para debaterem as principais questões sobre o meio ambiente. Esta conferência teve como principal resultado uma declaração que previa o direito incontornável da população mundial de viverem com saúde em um ambiente sem degradação, assumindo um caráter diretivo nos debates sobre os rumos do desenvolvimento econômico.

ECO-92

Realizada no Rio de Janeiro em 1992 e, por isso, também chamada de Rio-92, a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente e o Desenvolvimento, se tratado de políticas internacionais foi considerada um dos principais evento sobre a questão do meio ambiente. Com a presença de representantes de 172 países, centenas de organizações

ambientais e amplamente coberta pela mídia foi acordado a assinatura de cinco importantes projetos ambientais: a Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento; a Agenda 21; os Princípios para a Administração Sustentável das Florestas; a Convenção da Biodiversidade; e a Convenção do Clima.

RIO + 10

Em 2002, na cidade de Johannesburgo, África do SUL, aconteceu a Rio+10, o qual o nome oficial foi Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável e contou com a presença de representantes de 189 países. Nessa cúpula foram afirmados a questão do desenvolvimento sustentável com base no uso e conservação dos recursos naturais renováveis e dois anos antes já anunciado pela ONU, a reafirmação dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM).

Essa conferência foi a que mais se cobraram resultados concretos a favor da preservação ambiental, no qual perduraram muitas críticas sobre a posição de vários países que não desapegavam de suas ambições políticas em benefício da conservação dos recursos naturais. Assim, algumas ONGs e ativistas ambientais se direcionaram aos países desenvolvidos sobre a falta de participação em projetos no combate às desigualdades sociais.

RIO + 20

No ano de 2012, novamente realizada no Rio de Janeiro, a Rio+20 ou Conferência da ONU sobre o Desenvolvimento Sustentável que reuniu um total de 193 representantes de países e foram reafirmados uma série de compromissos além de resultar um documento intitulado O futuro que queremos que teve uma das maiores coberturas jornalísticas mundiais de toda a história.

A Rio+20 tinha como objetivo avaliar o progresso obtido até então e possíveis falhas de projetos implementados nas cúpulas anteriores, criando perspectivas novos desafios emergentes.

A espécie humana durante sua evolução também passou por muitos desafios desde a pré-história. E fica então a pergunta que é preciso fazer? Quais os fatores garantem nossa existência no planeta? E o que estamos fazendo para preservá-la?

A Agenda 2030 é um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade, que busca fortalecer a paz universal que teve um processo de construção iniciada na conferência Rio +20 e foi colocada como plano de ação em setembro de 2015, em Nova York, sede da ONU. O plano indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os ODS,

e 169 metas, para erradicar a pobreza e promover vida digna para todos, dentro dos limites do planeta. São objetivos e metas claras, para que todos os países adotem de acordo com suas próprias prioridades e atuem no espírito de uma parceria global que orienta as escolhas necessárias para melhorar a vida das pessoas, agora e no futuro.

De maneira integrada os 17 Objetivos se unificam, se mesclam, de forma equilibrada, dentro dos três aspectos: a econômica, a social e a ambiental. Trata-se de uma lista de tarefas a serem cumpridas pelos governos, pela sociedade civil, pelo setor privado e todos cidadãos nesta jornada juntos para um 2030 sustentável.



Imagem: Reprodução site: www.agenda30.com.br. acesso 22-11-2020.

Nestes anos seguintes de implementação da Agenda 2030, os ODS e suas metas irão apoiar e estimular ações em áreas importantes para a humanidade: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parcerias.

A SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO

Na Constituição Federal, em seu artigo 225, inciso VI, fica claro o papel do Poder Público em promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a Lei 9.795 no seu artigo, segundo complementa, atribuindo “às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem [...]” (BRASIL, 1988).

A lei também estabelece os princípios básicos da Educação Ambiental (EA) no Brasil:

- I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;*
- II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;*
- III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;*
- IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;*
- V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;*

VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;
VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais [...] (BRASIL, 1999, artigo 4º)

No artigo 5º, a lei estabelece os objetivos da EA:

I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;
II - a garantia de democratização das informações ambientais;
III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;
IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;
V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;
VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;
VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.

No início da década de 90, os Planos Curriculares Nacional (PCNs) foram formulados como um conjunto de intencionalidades e ações como resposta às questões que demandavam mais urgência na época. Dentre esses temas estavam: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. (Brasil, 1998).

Esses temas geradores foram constituídos para que se pudessem levantar problematizações, considerando as diversas características físicas, sociais, econômicas e culturais de cada região, a fim de trabalhar com projetos que integrassem a comunidade escolar de maneira colaborativa a busca por alternativas e em um debate democrático na resolução de problemas dessas questões, relacionando todas as áreas do conhecimento.

Segundo a Lei de Diretrizes e Base (LDB) diz sobre educação integral:

A busca de coerência entre o que se pretende ensinar aos alunos e o que se faz na escola (e o que se oferece a eles) é também fundamental. Não se terá sucesso no ensino de autocuidado e higiene numa escola suja e abandonada. Nem se poderá esperar uma mudança de atitudes em relação ao desperdício (importante questão ambiental) se não se realizarem na escola práticas que se pautem por esse valor. Trata-se, portanto, de oferecer aos alunos a perspectiva de que tais atitudes são viáveis, exequíveis, e, ao mesmo tempo, criar possibilidades concretas de experienciá-las. É certo que muitas medidas estão fora do alcance dos educadores, mas há muitas delas que são possíveis e, quando for o caso, a reivindicação junto aos responsáveis em torno da solução de problemas é um importante ensinamento das atitudes de autoestima, corresponsabilidade e participação". (BRASIL, 1996, p.31).

Buscando a criação de ações que combatam essas demandas problemáticas, considerando as características do local, baseados nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) na Agenda 2030, é inspirador para construção da Matriz de Saberes

que orienta os objetivos de aprendizagem dos alunos em conjunto com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC estabelece 10 competências gerais da BNCC que deverão ser trabalhadas da educação infantil ao ensino médio. Se trata de um documento que define as principais diretrizes da educação básica brasileira. Ela define que a educação deve promover o desenvolvimento global dos alunos para serem capazes de contribuir com a formação de uma sociedade igualitária, ética e sustentável.

Uma das competências citada no documento diz que:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BNCC.p.09)

Na intencionalidade de expandir o senso ético de responsabilidade quanto ao consumo sustentável dos recursos naturais, os temas e objetivos traçados pela Agenda 2030 buscam orientar, informar e colaborar para a diminuição de impactos ambientais no entorno da escola e na comunidade, incluindo nos contextos dos alunos e comunidade.

Falar sobre sustentabilidade nos faz refletir sobre estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade. E nos indagamos: qual é a escola que temos e a que queremos? Que práticas de sustentabilidade temos realizado dentro de nossa atuação como educadores e que práticas podemos realizar dentro das condições e recursos de que dispomos?

Muitas são as formas de se desenvolver práticas pedagógicas envolvendo a Educação Ambiental nas escolas, desde a simples incorporação dessas práticas nas aulas; passando por parcerias que podem ser construídas pelos agentes escolares com instituições públicas e privadas; organização de mutirões, projetos, passeios e estudos do meio; até a mobilização da comunidade escolar para cobrança de responsabilidades por parte de órgãos do poder público. Nesta parte do curso, falaremos sobre formas de se fazer Educação Ambiental:

Mello e Trajber (2008) diferenciam três formas de fazer Educação Ambiental, a saber:

educação sobre o ambiente: é informativa, curricular, o meio ambiente se torna um objeto de aprendizado;
educação no meio ambiente: vivencial e naturalizante, em que se propicia o contato com a natureza ou com passeios no entorno da escola, esportes ao ar livre, ecoturismo como contextos para a aprendizagem ambiental;
educação para o ambiente: construtivista, busca engajar ativamente por meio de projetos de intervenção socioambiental que previnam problemas ambientais, muitas vezes trazendo uma visão crítica dos processos históricos de construção da sociedade ocidental.

Na mesma obra, Mello e Trajber elencam ainda uma quarta modalidade, proposta pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (OG), a educação a partir do meio ambiente, que considera além das demais, os saberes dos povos tradicionais e originários que sempre partem do meio ambiente.

Espera na percepção das características holísticas e dinâmicas da transversalidade, os educadores e a comunidade escolar diante de qualquer um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável abre um leque de possibilidades para a contribuição de todos os componentes curriculares, a partir do qual cada docente pode exercer sua liberdade e criatividade para pensar em ações que propiciem aos alunos(as) o melhor aproveitamento de suas qualidades e a criação de oportunidades de aprendizagem que potencializem o desenvolvimento de suas competências e habilidades.

Assim como em qualquer área abordada, proposta a ser trabalhada deve permitir que os(as) estudantes tenham máximo grau de liberdade, desde as problematizações, até a escolha dos temas e títulos, planos de ação e execução dos trabalhos. Os(as) professores(as) contribuem como mediadores, orientando e auxiliando os(as) alunos(as) em cada etapa.

O trabalho conjunto, por meio de parcerias com órgãos públicos ou da iniciativa privada, também pode trazer aprendizado para todos e render bons frutos no alcance de metas visando a sustentabilidade e a economia responsável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que nos cabe fazer? Estamos utilizando racionalmente a água e a energia? E como lidamos com o consumismo? O que fazemos com o lixo que produzimos em casa, no trabalho e em outros locais? O quanto reciclamos?

Economizar e utilizar racionalmente recursos como água e energia, evitar o consumismo desenfreado, cuidar do seu lixo e do seu espaço são ações individuais, valiosas e importantíssimas.

Os alunos e a comunidade entorno a escola serão estimulados a difundir e multiplicar boas práticas para a sustentabilidade. Tomar atitudes individuais e coletivas para o bem-estar social e ambiental é afirmar que estamos colaborando para atingir esse bem-estar.

Cada unidade escolar possui suas características próprias e, assim, para que se trace um plano que vise a melhoria do ambiente escolar, o primeiro passo é elaborar uma pesquisa popular para o levantamento das prioridades. Certamente, a democracia é o ponto de partida para propiciar um ambiente concretamente harmonioso e inclusivo e, para que

as pessoas participem ativamente, é necessário que tenha voz nas decisões que as afetam, pois o sentimento de pertencimento só é possível quando há respeito à identidade histórica e cultural de cada um que se manifestam em seus desejos e necessidades.

Enfim, é urgente que repensemos nossas atitudes, pois as consequências desta falta de cuidado podem ser muito perigosas para a continuidade da vida no planeta.

“Seja a mudança que você quer ver no mundo” Mahatma Ghandi

REFERÊNCIAS

Brasil. [constituição (1988)]. Constituição da república federativa do brasil de 1988. Brasília, df: presidência da república. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20/11/2020.

Brasil. Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente. Brasília, ministério da educação, 1998.

Brasil. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais. Brasília, ministério da educação, 1998.

Brasil. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a política nacional de educação ambiental e dá outras providências. Brasília, df: presidência da república. Disponível em: www.encurtador.com.br/hgp48. Acesso em: 20-11-2020.

Melo, soraia silva e trajber, rachel. Vamos cuidar do brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília, ministério da educação, 2007.

><https://environmentassembly.unenvironment.org/about-united-nations-environment-assembly>. Acesso em:14-11-2020.

>[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.p](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)df. Acesso em: 22-11-2020.

><https://gtagenda2030.org.br/agenda-pos-2015/>. Acesso em: 15-11-2020.

CURRÍCULO E CONHECIMENTO: A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO CIDADÃ DOS ESTUDANTES



JULIANA COUTO SANTOS

Graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Ouro Preto (2013);
Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Professor Roberto Patrício.

RESUMO

Este artigo aborda sobre o currículo e o seu papel na escola como instrumento norteador das práticas pedagógicas no contexto educacional com o objetivo de favorecer a formação cidadã dos estudantes com foco em sua participação social ativa. Para isso, inicia conceituando currículo para possibilitar uma melhor compreensão sobre este instrumento educacional. Em continuidade, apresenta a estruturação do currículo e a importância de que seja pensada de forma a articular os conteúdos com a realidade que os estudantes se encontram inseridos. Em sequência, traz as relações entre currículo e conhecimento, explanando sobre a necessidade de se pensar um currículo que atenda às necessidades dos estudantes. Conclui, evidenciando que o currículo tem um papel importante na educação e como tal deve ser organizado em prol do desenvolvimento de uma educação qualificada, crítica, contextualizada e formadora. Como objetivo, o artigo traz a oferta de subsídios que permeiem a reflexão sobre o currículo como um instrumento que vem a auxiliar a prática pedagógica e possibilitar uma educação e formação transformadora. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

Palavras-chave: Currículo; Conhecimento; Educação.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz como temática o currículo para sejam realizadas interlocuções entre ele e o conhecimento, apontando para uma educação que necessita trazer os estudantes para o centro do processo de ensino-aprendizagem e possibilitar a estes uma formação que lhe confira ações transformadoras na sociedade vigente.

O currículo por muito tempo foi concebido com uma visão de reprodução de relações de poder, as quais traziam a necessidade de que o conhecimento não fosse construído pelos estudantes, mas sim reproduzidos mecanicamente, o que não dava espaço para a reflexão crítica dos mesmos, intensificando as relações de opressor e oprimidos socialmente.

Na atualidade, com muitas discussões em torno do currículo, sabendo da sua importância em nortear as práticas pedagógicas educacionais para que se chegue a determinados objetivos, o currículo passa a ter novos formatos em defesa de uma educação formadora, crítica e transformadora.

A importância desta pesquisa se encontra na necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas cotidianas que articuladas com um currículo que dá espaço para os estudantes de serem protagonistas do processo de ensino-aprendizagem atendendo suas necessidades, para que a formação qualificada e almejada seja consolidada.

Sendo assim, o artigo traz por objetivo a oferta de subsídios que permeiem a reflexão sobre o currículo como um instrumento que vem a auxiliar a prática pedagógica e possibilitar uma educação e formação transformadora

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

DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO

O currículo, segundo Andretta (2013), deve ser compreendido em um contexto específico que envolve elementos políticos, administrativos que traduzem as condições da estrutura social vigente associado ao potencial de ação humano sobre ela com a visão de que este deve ser constantemente remodelado para atender as necessidades dos estudantes que são diversas e se modificam com a evolução do espaço social em que se encontram inseridos.

Para Carvalho e Rissato (2014), o termo currículo pode ser definido como uma estrutura que possui conteúdos previamente selecionados e sequências de conteúdos para sua compreensão que apresentam a ação humana sobre o mundo, sua cultura produzida e os reflexos históricos da humanidade, como elementos fundamentais para que os estudantes compreendam o mundo que os cerca. O currículo norteia o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a constituição de práticas pedagógicas que contemplem não

somente os conhecimentos dos estudantes, mas as ideias, valores, hábitos, técnicas, recursos, entre outros aspectos fundamentais para este processo de ensino-aprendizagem.

Corroborando com as ideias acima, Jesus (2020) complementa colocando que:

O currículo é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder. Por ideologia segundo Moreira e Silva (1997, p. 23) pode-se afirmar que esta “é a veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”. Ou seja, é um dos modos pelo qual a linguagem produz o mundo social, e, por isso o aspecto ideológico deve ser considerado nas discussões sobre currículo (JESUS, 2020, p. 2639)

De acordo com Andretta (2013), o currículo deve ser pensado como um instrumento de transformação social e, para isso, deve estar integrado com práticas que envolvam o pensamento crítico e reflexivo considerando a interação da cultura e da sociedade na construção do conhecimento.

Em continuidade, Araújo e Menezes (2020) expõem que o currículo deve contemplar a diversidade de intencionalidades que traduzem as culturas que compõem a sociedade. Neste contexto, o currículo deve ser visualizado como uma forma de representar simbolicamente um espaço de inclusões, um espaço que permita que os estudantes se visualizem como integrantes sociais com poder de tomada de decisão, situado em contextos políticos e sociais.

Ao articular a correlação existente entre currículo e cultura, Jesus (2020) aborda que:

Currículo também é inseparável da cultura. Tanto a teoria educacional tradicional quanto a teoria crítica vêm no currículo uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade. Sem esquecer que, neste caso, há um envolvimento político, pois o currículo, como a educação, está ligado à política cultural. Todavia, são campos de produção ativa de cultura e, por isso mesmo, passíveis de contestação. (JESUS, 2020, p.2639)

Ainda na perspectiva de Jesus (2020), o currículo traz a historicidade e culturalidade do homem nesta e em outras sociedades com sua delimitação temática dos conteúdos que por meio da prática educativa, ampliam a construção do conhecimento dos estudantes. A sua elaboração está intimamente ligada com fatos históricos reais que traduzem a ação humana e possibilidades de melhorias sociais, assim como minimização das desigualdades sociais.

Dessa forma, como bem coloca Saviani (2016), o currículo que comumente e por muito tempo foi definido como um documento que organiza e seleciona os conteúdos segregado por disciplinas escolares, na atualidade tem novas características que modificam a forma de entender o papel da escola na formação dos estudantes.

ESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO

Refletindo sobre a colocação de Saviani (2016) que diz respeito a formação que se espera na atualidade para os estudantes que pode ser resumida em uma formação de sujeitos cidadãos ativos socialmente, é possível entender que um currículo embasado em conteúdos e separação de disciplinas não possibilitará um desenvolvimento integral dos estudantes. Dar enfoque a profissionalização e deixar para segundo plano o desenvolvimento humano é um dos elementos que se torna uma grande barreira para a formação almejada.

Segundo Andretta (2013), ao entender o currículo como um elemento formativo dos estudantes se torna visível a sua relação com o processo de ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento, inferindo nos aspectos individuais, culturais e sociais. A estruturação do currículo deve se dar em esferas que perpassam a aprendizagem para a profissionalização, mas que dê subsídios para os estudantes sejam capazes de atuar socialmente.

Em complemento, Araújo e Menezes (2020) enfatizam que:

É justamente na construção ou na elaboração dos modelos e das propostas curriculares, que se define que tipo de sociedade e de cidadão se quer construir, o que a escola faz para quem faz ou deixa de fazer. É também na construção ou definição das propostas, que são selecionados conteúdos, que vão ajudar as pessoas, a entenderem melhor a sua história e a compreenderem o mundo que as cercam. No entanto, tais planos ou propostas são formulados, de forma muito pré-estabelecida, e não consideram, qualquer perspectiva de contextualização, desconsiderando os saberes locais e não científicos (ARAÚJO; MENEZES, 2020, p. 2)

Para Carvalho e Rissato (2014), a estrutura do currículo se deve dar em uma perspectiva de desenvolvimento da criticidade dos estudantes, exercitando a valorização da diversidade dentro do contexto educacional e fora deste, possibilitando espaços para discussões e debates, os quais favoreçam as exposições dos pensamentos e percepções dos estudantes. Este currículo deve trazer à tona as potencialidades dos estudantes diante de uma visão de que os estudantes possuem capacidade de agir socialmente, assim como ser articulado com a realidade a qual estes estudantes se encontram inseridos para que se tenham contextualização dos conhecimentos e significação das aprendizagens adquiridas.

Na ótica de Araújo e Menezes (2020), um currículo que permita a liberdade de pensamentos e de ideias, não trazendo concepções prontas de mundo e solicitando a reprodução dos estudantes em formação, prima pela convivência harmônica em sociedade, uma vez que incentiva os estudantes a pensarem em si e no outro, em uma relação de empatia, conduzindo ações de respeito ao próximo e a diversidade. Quando o currículo traz

implícito a ele, relações de poder, as visões construídas pelos estudantes se dão em um viés de opressor e subordinado.

Sobre isso, Araújo e Menezes (2020) evidenciam que:

O desafio que propomos nesta reflexão é que o currículo contextualizado precisa organizar o tempo de aprendizagem a partir de novos princípios como a pluralidade (gentes são diferentes, com histórias, origens e vivência múltiplas que interferem diretamente no seu tempo de aprender); a multireferencialidade (a escola é um espaço e tempo pedagógico que deve manter diálogo permanente com os tantos outros espaços e tempos que também educam fora dela); a flexibilidade e a horizontalidade nos processos de aprendizagem. (ARAÚJO; MENEZES, 2020, p. 10)

O currículo contextualizado que aprende relações com o cotidiano de vivências dos estudantes é aquele que permite a reflexão dos estudantes sobre a situação em que se encontra e como o outro está no mesmo espaço que ele. Segundo Araújo e Menezes (2020), ao estruturar um currículo que respeite esta contextualização e criticidade, se rompe com a ótica tradicionalista de ensino e com a doutrinação que por anos fez parte da educação. Traz à tona uma concepção de humanidade, de potencial e capacidade dos sujeitos, ou seja, se estrutura uma educação que com foco, visão e centralidade dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Saviani (2016), o currículo no espaço educacional das diretrizes para o próprio funcionamento desta. Ele mobiliza os recursos a serem utilizados, tanto materiais quanto humanos, para que se alcance objetivos pré-estabelecidos que tragam a sua função e a importância do seu papel enquanto formadora de sujeitos cidadãos. O currículo pode ser visto com uma forma de dar diretrizes para os caminhos a serem seguidos para se chegar a este objetivo.

E expondo sobre a função da escola, Saviani (2016) complementa, afirmando que:

Nesse contexto, a forma principal e dominante de educação passa a ser a educação escolarizada. Frente a ela a educação difusa e assistemática, embora não deixando de existir, perde relevância e passa a ser aferida pela determinação da forma escolarizada. A educação escolar representa, pois, em relação à educação extraescolar, a forma mais desenvolvida, mais avançada. E como é a partir do mais desenvolvido que se pode compreender o menos desenvolvido e não o contrário, é a partir da escola que é possível compreender a educação em geral e não o contrário. De fato, isso fica evidente na própria maneira como nos expressamos. Com efeito, a educação escolar é simplesmente entendida como a educação. Já as outras modalidades são sempre definidas pela via negativa. Referimo-nos a elas lançando mão de denominações como educação não escolar, não formal, informal, extraescolar. Portanto, a referência de análise, isto é, o parâmetro para se considerar as outras modalidades de educação, é a própria educação escolar. (SAVIANI, 2016, p. 61)

Portanto, como evidencia Jesus (2020), o currículo não pode se considerado neutro de transmissão de conhecimentos sociais. O currículo se encontra inundado em elementos que apresentem a sociedade aos estudantes e possibilita que tenham um olhar bem sensível para todas as problemáticas que esta sociedade traz, a fim de que sua formação

se dê em bases reflexivas e críticas que os permita agir e transformar a sociedade em busca de bens comuns.

CURRÍCULO E CONHECIMENTO

As relações existentes entre currículo e conhecimento, segundo Andretta (2013), estão sempre em movimento, uma vez que a evolução humana e social não para de evoluir. Outro ponto é que estão relacionadas a intencionalidade pedagógica que se dá ao desenvolver determinadas temáticas, assim como a articulação com a realidade em que os estudantes se encontram inseridos.

Ainda da perspectiva de Andretta (2013), o conhecimento deve ser visualizado como uma organização de pensamentos, teorias, concepções e percepções dos sujeitos diante de fatos e conceitos que tem contato. Nesta vertente, o currículo deve trazer subsídios para a significação deste conhecimento que é adquirido de forma individual e coletiva pelos estudantes diante dos objetivos que a escola apresenta.

Para compreender melhor acerca do conhecimento e suas relações com o currículo, Andretta (2013) evidencia as noções sobre conhecimento não -escolar e escolar, apontando para a necessidade e integrá-los para que os estudantes tenham aprendizagens significativas e que sejam viáveis sua utilização em sociedade. Dessa forma, Andretta (2013) coloca que:

Retomando o ponto de partida referente à diferenciação entre conhecimento escolar e conhecimento não-escolar, cabe ponderar a importância de como o conhecimento escolar é e deve, de fato, ser diferente do não-escolar. Para Young (2007), a diferença básica entre tais conhecimentos relaciona-se ao fato de que o conhecimento não-escolar, que é dependente do contexto, direciona-se à resolução de problemas especificamente cotidianos. O conhecimento escolar, que é independente de contexto, relaciona-se com as ciências. É a esse conhecimento, que independe de contexto que se adquire na escola, que Young (2007) chama de conhecimento poderoso. (ANDRETTA, 2013, p. 96)

Para Andretta (2013), a escola deve utilizar do currículo para maximizar o conhecimento dos estudantes, possibilitando por meio de práticas pedagógicas bem articuladas o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. O conhecimento não-escolar deve ser valorizado diante das perspectivas de ensino formal, com o intuito de formar um conhecimento que seja escolarizado, mas que permita que os estudantes façam associações as suas vivências fora deste espaço.

Andretta (2013) faz ainda uma crítica a visões que trazem a constituição de um currículo que não contempla as visões dos estudantes diante da perspectiva de incapacidade dos mesmos em definir objetos de estudos, não dando visualização as suas necessidades, alegando a falta de conhecimento prévio deles.

Para trazer mais detalhamento sobre a importância do papel dos estudantes na constituição do currículo, Saviani (2016) aponta que:

No entanto, é necessário também não perder de vista que os conhecimentos desenvolvidos no âmbito das relações sociais ao longo da história não são transpostos direta e mecanicamente para o interior das escolas na forma da composição curricular. Isto significa que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isto implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. E o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado, é o que convencionalmente chamamos de “saber escolar”. E é nessa condição que os conhecimentos sistematizados passam a integrar os currículos das escolas. (SAVIANI, 2016, p. 57)

Ainda na visão de Saviani (2016), é possível compreender que os conhecimentos que são construídos pelos estudantes assim como as aprendizagens significativas que são adquiridas fazem parte da necessidade humana de compreender sua realidade e saber como agir sobre estas com suas potencialidades a fim de transformá-la. É importante salientar que ninguém nasce sabendo, são as interações que este tem com o meio e com o outro que permeia estes conhecimentos que são construídos e o currículo deve partir da ótica de que estes conhecimentos individuais adquiridos nestas relações dentro e fora do espaço escolar são a base da compreensão dos estudantes sobre o seu papel social.

Cada saber que é ponto de partida da reflexão individual dos sujeitos, constituem um grupo de conhecimentos que são maximizados por meio do diálogo. A escola deve articular uma forma para trazer este compartilhamento de saberes para dentro do seu espaço e conta com o currículo para isso. Nesta vertente, Saviani (2016) afirma que:

Outra determinação que cumpre assinalar diz respeito ao fato de que no tratamento dos diferentes tipos de saber cabe levar em conta não apenas o grau efetivo ou potencial de seu domínio por parte do educador, mas também o domínio potencial assim como efetivo dos referidos saberes por parte do educando. Com efeito, ainda que integrem o trabalho educativo múltiplos agentes, o núcleo fundamental constitutivo do ato educativo é dado na relação educador-educando. Já no ponto de partida da relação pedagógica os educandos se apresentam como portadores não apenas potenciais, mas também reais, de saberes relativos às atitudes, à compreensão do contexto, a conhecimentos específicos, às teorias educacionais e às questões didático curriculares, saberes esses que devem ser atentamente levados em conta pelo educador e, portanto, devem integrar a sua formação. (SAVIANI, 2016, p. 68)

Sendo assim, como coloca Saviani (2016) de uma forma de fácil entendimento, os diversos saberes que se convergem nos espaços de educação formal, não somente dos estudantes, mas dos professores também e de todos os profissionais que ali trabalham, dão concretização e consolidação ao currículo, possibilitando ressignificá-lo diante das percepções e concepções que estão articuladas a realidade em que este público se encontra inserido. Isso é garantir um processo de ensino-aprendizagem qualificado que possibilite aos estudantes a formação necessária para atuar de forma crítica na sociedade

e inferir em mudanças que propiciem melhor qualidade de vida a todos em uma perspectiva de respeito a diversidade consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos elementos que foram observados neste artigo, foi possível compreender que o currículo é um instrumento de suma importância para a educação, uma vez que tem em seu interior detalhamentos que trazem uma visão de uma educação que seja aberta a diversidade e dê aos estudantes espaços para poderem utilizar suas potencialidades, desenvolvendo um pensamento crítico e reflexivo, fundamental para sua atuação social que seja transformadora.

Mas, é importante salientar que o currículo não passa de uma mera escrita sem a ação dos professores. São eles que darão via ao currículo por meio de práticas pedagógicas que concebam os estudantes como protagonistas e ponto central do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, se apropriar do currículo e das concepções que estão em seu interm é função dos professores e as formas com que organiza suas práticas pedagógicas devem estar interrelacionadas com o currículo, trazendo uma perspectiva de contextualizada de para que o conhecimento construído seja significativo, aplicável e atenda às necessidades dos estudantes na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ANDRETTA, F. C. **Currículo e conhecimento escolar: uma reflexão sobre algumas relações teóricas e práticas**. PERSPECTIVA, Erechim. v.37, n.140, p. 93-102, dezembro/2013

ARAUJO, Lucineide Martins e MENEZES, Ana Célia Silva. **Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes**. Disponível em: <<https://irpaa.org/publicacoes/artigos/artigo-lucin-ana-celia.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CARVALHO, Marco Antonio Batista e RISSATO, Jocenei Broti. **O currículo escolar e sua possível contribuição para uma educação crítica**. Os Desafios da Escola Pública Paranaense a Perspectiva do Professor PDE, 2014. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_ped_artigo_jocelai_broti_rissato.pdf>.

Acesso em: 20 nov. 2020.

JESUS, Adriana Regina de. **Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional.** Disponível em: <http://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular.** Movimento, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

INCENTIVO À LEITURA: TRABALHANDO COM O PROJETO AEL – ACADEMIA ESTUDANTIL DE LETRAS

KARLA NUNES KALBAITAZ DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela FAM - Faculdade das Américas (2014); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade HSM – Escola Superior de Administração (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Alexandre Vannucchi Leme.



RESUMO

O artigo pretende apresentar uma estratégia de incentivo à leitura baseando-se no projeto AEL – Academia Estudantil de Letras, projeto este que faz parte da rede pública municipal da cidade de São Paulo e que tem como objetivo principal despertar a paixão pela leitura e pela literatura. No decorrer deste trabalho conheceremos sua trajetória, assim como a aplicação nas escolas públicas, abrangendo desde a própria leitura de textos literários às apresentações artísticas, enfatizando o protagonismo do aluno. Antes de explanarmos sobre o projeto, percorreremos brevemente os caminhos do processo histórico da leitura desde o berço até a leitura na escola, enfatizando a importância da leitura, e que esta importância num contexto geral, irá contribuir significativamente na construção do indivíduo e o despertar pelo gosto e encantamento deste universo fantástico chamado de leitura. Falaremos brevemente sobre as finalidades da leitura. Entenderemos um pouco sobre a defasagem de leitores no Brasil do ponto de vista de Maria Dinorah, assunto este que escreveu em seu livro: “O livro infantil e a formação do leitor”, justificando a necessidade de se criar estratégias de incentivo à leitura por parte dos professores. A metodologia utilizada para realização deste projeto será uma abordagem bibliográfica, a partir de diferentes tipos de textos, livros, portal da Prefeitura de São Paulo e o D.O (Diário Oficial da Cidade de São Paulo). Por final, conclui-se que diante das experiências das escolas em que trabalham efetivamente o projeto AEL, estas têm resultados positivos em todo âmbito escolar, despertando paixões pelo ato de ler.

Palavras-chave: Leitura; Aprendizagem; Projeto; Literatura; Academia Estudantil de Letras.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

O artigo pretende discutir a importância da prática da leitura no âmbito escolar, para a formação e construção do indivíduo como leitor, para a respectiva leitura de mundo e consequentemente ampliando este ato de ler, para a leitura prazerosa, utilizando-se como ferramenta e instrumento de incentivo à leitura na fase escolar, o projeto AEL – Academia Estudantil de Letras, fixado nas escolas da rede municipal de São Paulo.

Sabe-se que a leitura é necessária para o desenvolvimento do intelecto humano, e que se esta for de qualidade, contribuirá significativamente para a ampliação da visão de mundo, além disso, a leitura é capaz de permitir ao leitor a possibilidade de viajar por entre as letras e páginas dos livros, sonhar com os mais diversificados cenários e personagens, colocar-se no lugar do personagem, sentir as emoções transcritas nos textos, ver-se na leitura, entre tantas outras possibilidades.

A leitura está presente na vida do indivíduo desde a infância, segundo os autores Conceição e Nascimento (2010), é com a leitura desde o berço que a criança está a caminho da ampliação da percepção do mundo à sua volta. É um momento em que a criança começa a ter contato com a leitura, e com a leitura a criança começa a criar imaginação e criatividade e tem acesso a estímulos variados.

Concomitantemente a isso, há ainda a necessidade natural, e cada vez maior no mundo globalizado, de compreender a leitura como o estágio inicial da inserção social que a sociedade e o mercado de trabalho exigem. Nesse caso, é fundamental reconhecer que é necessário desde cedo à leitura para o desenvolvimento social do indivíduo.

Sabe-se que a leitura não é só feita através de livros e sim pela interação do indivíduo, no seu meio social. A leitura desde o berço aumenta as chances de sucesso escolar, mesmo de crianças com ambientes desfavorecidos. A leitura que vem do berço é a melhor forma de desenvolver a inteligência da criança e a sua linguagem oral e escrita, preparando-a para a alfabetização e aprimorando sua capacidade de aprender.

Para a formação de bons leitores, é necessária a mediação dos pais e professores na apresentação dos diferentes tipos de leituras e de como estas leituras são apresentadas às crianças, enfatizando sempre que não se pode obrigar a leitura, pois desta forma comprometerá a relação do indivíduo com esta, deve-se sempre apresentar a leitura de maneira agradável para que a criança perceba sua necessidade e que a procure de maneira espontânea e prazerosa.

“Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende em bancos da escola, outras leituras geralmente se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura do

voo das aviações que indicam a será? Como sabem quem lê vidas suas de Graciliano Ramos? Independente da aprendizagem formal e perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e da outra". (Conceição e Nascimento, 2010, apud Lajolo, 1994, p. 07)

O ato de ler não acontece apenas na escola, este se dá de duas formas: uma na sala de aula e a outra é a prática do dia a dia como se é chamada na escola da vida. O incentivo a leitura deve se desenvolver desde o nascimento, portanto quanto mais cedo inicia o contato da criança com o livro e a leitura, maiores serão as hipóteses de obter sucesso. É importante o incentivo da leitura desde o berço, pois estimula o cuidado afetivo, constituição de identidade, interação com os livros e através dos livros, desenvolver gosto pela leitura, desenvolvimento da imaginação.

Com a leitura desde o âmbito familiar facilita o desenvolvimento da fala, proporciona prazer entre pais e filhos, principalmente sobre a importância e o prazer pela leitura. A leitura é um bom estímulo cognitivo para melhorar o conhecimento do mundo que nos cerca. Leitura amplia o horizonte no campo da linguagem. O estímulo desde o berço só vai ajudar o indivíduo na sua formação social.

A leitura também é uma forma rica de brincar. Os livros trazem um número muito grande de informações à criança, em forma de figura, cores, textura, sons, letras, números, formas geométricas e cheiro, enfim, todo tipo de estimulação necessária para o desenvolvimento intelectual da criança. As crianças que têm contato com livros desde o berço são crianças mais imaginárias, criativas, mais confiantes e com maior capacidade de reflexão e argumentação. É dar-lhe a oportunidade de viajar.

Desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é um processo constante, que começa desde o berço, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira.

Maria Dinorah (1995) afirma que é por meio do livro infantil que a criança se tornará leitora adentrando no universo literário.

Com a formação de leitores e que criam o hábito de ler, teremos leitores conscientes e conseqüentemente bons escritores, além de se tornarem seres pensantes e com atitudes.

Infelizmente na sociedade atual e com o avanço da tecnologia, cada vez mais os pais têm menos tempo para se dedicar a uma leitura, quanto mais uma leitura de qualidade, muito menos de fazer leituras a seus filhos. Sobre a sociedade brasileira, as pesquisas dizem que os brasileiros lêem pouco e mal.

Sobre o avanço da comunicação, Maria Dinorah (1995) diz que a tecnologia deve atender as necessidades do homem (servir), mas temos que ficar atentos para que esta mesma tecnologia não venha empobrecer e escravizá-lo. Portanto se faz necessário o acesso ao conhecimento e cultura, para que possa utilizar esta ferramenta de maneira adequada.

Devemos ter consciência e usar a tecnologia a nosso favor e não se acomodar com as facilidades e simplificações que ela nos traz. Na escola, por exemplo, ao serem solicitadas pesquisas, caso o aluno faça sua pesquisa por meio da internet, este, com a ajuda dos pais, deverá entender o que texto fala fazendo o estudo real e se aprofundar no assunto e não simplesmente utilizar-se do texto pronto. Assim como Dinorah, 1995 disse, ao assistir uma peça teatral, o indivíduo deve ter a consciência de que este originou-se de um texto e foi transposto para falas e interpretações, mas tendo em mente que a escrita foi a sua base. Desta forma, tanto a família como a escola devem deixar claro a importância e os objetivos da leitura.

Segundo Isabel Solé (1998), lemos por diversos motivos e objetivos, sendo eles: ler em voz alta, rever o que se escreveu, verificar o que se entendeu da leitura, obter informações gerais e precisas, seguir instruções, por fruição (leitura deleite, prazer no ato de ler) e para informar um texto a alguém.

Sendo assim, a criança e o futuro indivíduo gradativamente irão perceber a necessidade da leitura em cada situação, e se será necessário revisita-la dando outro enfoque na leitura ou não, tornando-se assim um bom leitor, sabendo interpretar o que leu, fazendo relações com a leitura de mundo e com suas necessidades. Consequentemente um bom leitor se torna um bom escritor.

O professor tem o papel de mediador das leituras ocorridas na escola, direcionando e orientando seus alunos durante o processo de formação de leitores.

De acordo com Guaraciaba Micheletti (2001), a leitura é solidária, pois depende da disposição das partes em se posicionar frente ao discurso. Porém, quando ocorre na escola, o professor torna-se o mediador entre a leitura e as informações que auxiliará ao aluno se debruçar no mundo letrado.

Entende-se então que tanto a família como a escola, possui papel importantíssimo na formação do leitor e da aproximação das crianças com os livros. É preciso que as crianças toquem, manuseiem e sintam o cheiro dos livros. Esta aproximação com os livros ocorrerá tanto em casa como na escola. É fato que os pais precisam ter a consciência da importância de presentear seus filhos com livros e não somente com brinquedos eletrônicos, como vemos na atualidade. E se pais e professores gostarem do ato de ler, demonstrando este afeto, com certeza serão bons exemplos às crianças.

Segundo Solé (1998), é preciso que o professor tenha paixão pela leitura, pois somente assim conseguirá transmitir prazer com a leitura.

Maria Dinorah (1995) fala sobre o papel da escola na formação de leitores. Segundo a mesma, a escola deve formar a criança em sua integralidade. E com auxílio dos livros

despertar a criatividade, sensibilidade, senso crítico, imaginação criadora e sociabilidade. Além disso, a leitura ajudará a criança a compreender melhor a Língua Portuguesa, uma vez que com o ato de ler estará consequentemente aprendendo a escrever melhor e interpretar um texto.

Entendemos assim, que a escola, tem papel importante na seleção dos textos a serem ofertados aos alunos. Devem-se ter variedades, para que a criança possa ter contato com os diversos tipos de textos e que saiba diferenciá-los, desde um texto instrucional, como uma receita de bolo, a um texto jornalístico e principalmente permitir a criança acesso aos textos literários, pois são estes que irão produzir a leitura deleite e consequentemente desenvolver o prazer pela leitura.

Segundo Cavalcante (2009, p.25):

“Entendemos que o texto literário é constituído por uma grande metáfora, porque nos parece que o sentido metafórico é aquele que nos remete sempre ao sentido anterior, portanto ao significante, então, aprendemos a escritura como algo que gera possibilidades, assim um texto é sempre outro texto e o sujeito, que lê torna-se capaz de viver uma vida simbólica mais rica, fazendo da realidade concreta um palco para vivências significantes”.

A literatura aproxima o leitor da realidade, mexe com o imaginário. O texto literário permite que a criança leia nas entrelinhas.

Os professores escolhem trabalhar com os textos literários, porque estes falam da origem do mundo e das lutas constantes entre o bem e o mal. Estes conflitos estão interiorizados em cada um de nós. E uma vez trabalhados estes assuntos, contribuirá positivamente na formação do indivíduo. É por estes motivos que os textos literários são utilizados como estratégias de leitura na escola, a fim de atrair as crianças, despertar seus interesses para a leitura, uma vez que encontramos dificuldades nesta aproximação devido a rotina da maioria das crianças em casa e o pouco acesso à leitura no ambiente familiar.

Em meio às pesquisas, Maria Dinorah (1995) nos relata que no Brasil, a criança fica aproximadamente 6 horas por dia assistindo televisão e grande parte destas não se interessa pelo mundo mágico dos livros. Diz ainda que a televisão não deve ser substituída pelo livro, mas sim, que esta deve se somar no processo de comunicação.

Infelizmente nem todos pensam assim, que a tevê veio para somar, e a utilizam como distração, divertimento, e esquece-se de ler um livro, muitas vezes por comodismo e pelas facilidades das informações que a tevê pode transmitir.

E para concorrer com a infinidade de atrativos e tecnologias que temos na atualidade, na escola, o professor precisa criar estratégias de leitura para atrair as crianças. Geralmente, os professores trabalham com projetos de leitura a fim de despertar a curiosidade e o interesse de seus alunos.

Existem inúmeros projetos que já são realizados nas escolas e constantemente, os professores juntamente com a gestão escolar vêm criando e desenvolvendo os mais variados tipos de projetos para se trabalhar a leitura. Vejamos alguns projetos já existentes: mala de leitura ou maleta viajante, carrinho de leitura, concurso literário, entre tantos outros.

E foi assim, na busca de encantamento dos alunos pela leitura, que a professora Maria Sueli Fonseca Gonçalves desenvolveu o projeto AEL – Academia Estudantil de Letras, na qual iremos nos aprofundar e que é objetivo principal de pesquisa deste artigo.

A importância da leitura e a necessidade de incentivo à leitura, descritos até o momento justificam o objeto de pesquisa deste artigo, pois a partir deste embasamento que se criou o projeto e devido sua importância e repercussão, vem ganhando a cidade de São Paulo.

No decorrer deste artigo veremos brevemente a trajetória do projeto, como vem sendo aplicado e como este vem trazendo resultados enriquecedores nas escolas.

PROJETO AEL – O QUE É? A QUEM SE DESTINA? ONDE SE APLICA?

AEL – Academia Estudantil de Letras. É uma academia de letras adaptada para o público estudantil e é aplicada e desenvolvida nas escolas da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de São Paulo.

O projeto conta com a participação de professores da rede municipal de ensino e da própria unidade escolar onde será aplicado. Estes professores desenvolvem as atividades como coordenadores de estudos literários e professores das oficinas de teatro. O público atendido são os próprios alunos da unidade escolar, que participam do projeto por livre iniciativa no horário de contra turno, ou seja, fora do horário regular.

O projeto é composto por aulas de estudos literários e oficinas de teatro.

Nas aulas de estudos literários, os alunos escolhem um autor da literatura, na qual deverão representá-lo na Academia Estudantil. Os autores escolhidos pelos alunos são carinhosamente conhecidos como: amigo literário. Os alunos fazem pesquisas, conhecem a biografia de seu autor escolhido, fazem seminários, participam de palestras de poetas, escritores e artistas convidados.

Nas aulas de oficinas de teatro, os alunos aprendem a se expressar de diversas maneiras, participam de dinâmicas, como os jogos teatrais, por exemplo, entre outras atividades que os auxiliam de maneira lúdica a expressar os gêneros literários trabalhados

e adaptados pelas artes cênicas. Desta forma o aluno passa a ser o protagonista em sua encenação e passa a adquirir uma nova postura, uma postura acadêmica.

Os alunos participam de cerimônias formais, como a Fundação e as Festas Anuais de Posse, assim como as mostras de teatros, apresentações musicais, saraus, entre outros. Nestas apresentações encenam obras da literatura.

Além de conhecerem bem seus amigos literários, os alunos acadêmicos passam a conhecer as obras de seus autores queridos. E por meio dos seminários e dos encontros de estudos literários e das oficinas de teatro, passam conseqüentemente a conhecer também a vida e obra de outros escritores.

Toda Academia Estudantil deverá escolher um autor para ser o seu patrono, e este deverá ter um representante titular que irá ocupar a cadeira de número 1.

Na Academia Estudantil de Letras há uma hierarquia em relação as cadeiras literárias, são elas:

- Titulares: são aqueles que assumem a cadeira;
- Suplentes: são aqueles que correspondem às mesmas cadeiras dos titulares e são os próximos a assumir a cadeira, quando esta for desocupada, ou seja, ao final do nono ano quando o aluno sair da escola;
- Membros correspondentes: são aqueles que estão abaixo dos suplentes, podem escolher os mesmos autores que os suplentes, mas só se tornam suplentes quando os suplentes se tornarem titulares;
- Membros principiantes: são aqueles que estudam a literatura mais pelo lúdico e tem um tempo maior para se desenvolver até assumir outras posições;
- Membros vitalícios: são aqueles alunos que saem da escola ao término do nono ano, e que já estão familiarizados com o projeto, além de desenvolverem um vínculo tão forte que os levam a continuar a participar das atividades, e sendo orientadores dos novos integrantes.

CONTEXTO HISTÓRICO DA AEL – ACADEMIA ESTUDANTIL DE LETRAS

A AEL – Academia Estudantil de Letras teve seu início na EMEF Padre Antônio Vieira no ano de 2005, implantada e idealizada pela professora de Língua Portuguesa Maria Sueli Fonseca Gonçalves, mais conhecida como Suelizinha.

O projeto começou a tomar forma e a contagiar a comunidade escolar. A aceitação foi tamanha que em Março de 2006, Suelizinha recebeu um convite da SME – Secretaria

Municipal de Educação para integrar a equipe da DRE Penha (Diretoria Regional de Ensino), a fim de expandir a AEL para outras escolas da DRE Penha. Suelizinha aceitou e logo os resultados apareceram com a criação de novas academias ao entorno da EMEF Padre Antônio Vieira.

Com o sucesso do projeto e tamanho envolvimento por parte de alunos e professores, a expansão se fez necessário e aconteceu de forma quase que natural. Também encantou o secretário de educação da época, Gabriel Chalita, e o prefeito da cidade de São Paulo Fernando Haddad que deu o aval para a expansão nas demais DRE's (Diretorias de Ensino) da cidade de São Paulo.

Foi criado um grupo especialmente para este novo momento da AEL, a expansão.

Este grupo é formado pela Sueli Gonçalves, a Suelizinha; Sueli Vaz; Samir Mustapha e Solange Romagnoli. Grupo este que ficou carinhosamente conhecido como os "4 S". Cada integrante trabalhando dentro de suas especificidades em prol da expansão do projeto e consequentemente atingir o objetivo do alcance do máximo de escolas possíveis para a criação e fundação de novas Academias.

A expansão do projeto conta com o apoio da Secretaria Municipal de educação para a sua concretização.

Por ter tomado grandes proporções, para que se possa ter uma expansão do projeto com qualidade, em que todos falem a mesma língua, com os mesmos objetivos e sem perder a sua essência, foi preciso formalizá-lo. Desta forma, foi implementada a Portaria 5.296/15, que rege todo o projeto.

Além de ter fixado esta portaria para o andamento e expansão do projeto, se fez necessário à formação dos professores com o intuito de implantar uma Academia em sua unidade escolar e a formação dos coordenadores responsáveis pela expansão do projeto nas DRE's.

Desde então o projeto cresceu cada vez mais atingindo várias regiões da cidade de São Paulo.

Por ter atividades lúdicas e momentos de leitura deleite, os alunos têm se encantado com o formato do projeto, e têm atraído cada vez mais estudantes.

Nas escolas em que as academias foram fundadas é visível a mudança de comportamento dos alunos e seu interesse pela leitura. Desta forma, entende-se que este projeto é uma ótima estratégia para incentivo à leitura nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos realizados neste artigo e de acordo com os textos citados, podemos concluir que a leitura é de extrema importância para a construção do indivíduo. Esta importância se justifica pelo fato de sabermos que a leitura está presente em nossas vidas desde o berço, se seguindo para a educação infantil, posteriormente para o ensino fundamental e assim por diante.

Vimos que devemos saber os motivos pelos quais lemos, pois desta maneira é possível valorizar a leitura e saber enquadrá-la nos momentos nos quais a leitura deverá ser realizada. Por este motivo que na escola deve-se ser oferecido vários tipos de texto e de gêneros diversos, desde uma bula, receita, informativo, rótulos, explicativo, jornalístico, cantigas, quadrinhas, contos folclóricos, trava línguas, poemas, literários, entre tantos outros, permitindo que a criança explore diferentes leituras e saiba diferenciá-las e aplicá-las.

O momento da leitura permite que a criança expresse seu sentimento, pensamento, imagine, crie, invente e que tenha a oportunidade de interpretar a si mesmo a realidade em que vive.

Dentro do contexto escolar não basta apenas oferecer a leitura, é preciso criar um ambiente propício e agradável para a prática da mesma, além de selecionar repertórios de qualidade, por este motivo é que nas atividades de leitura, geralmente são escolhidos textos literários, pois a literatura proporciona ao aluno o contato com o seu próprio “eu”, a partir do momento em que as crianças se espelham e se colocam no lugar dos personagens da história. Os contos literários auxiliam no desenvolvimento cognitivo, nas relações pessoais, interpessoais e o acesso a diferentes culturas. A literatura aproxima o leitor da realidade, mexe com o imaginário e permite que o leia nas entrelinhas, desenvolvendo assim a capacidade de interpretação.

Além do ambiente propício para a leitura, os professores precisam de estratégias e desenvolver projetos para que a leitura se torne prazerosa e interessante.

Pudemos aprender a importância de se trabalhar com os projetos, pois com eles a criança passa a ter autonomia sobre seus trabalhos, deixa de ser um ser passivo e passa a ser autor de suas ações, ou seja, a autoria dos alunos é que irá prevalecer, é claro que os professores irão orientar, direcionar e mediar as ações dos alunos, mas com o objetivo de que os alunos se tornem os protagonistas.

Na fase escolar é importante se trabalhar com diversos tipos de projetos e que abrangem todas as áreas de conhecimentos. Pode-se fazer um projeto que aborde

individualmente as áreas de conhecimentos ou pode-se trabalhar a interdisciplinaridade, depende do objetivo do projeto elaborado.

Sabendo da importância de se trabalhar com projetos e da eficácia que estes trazem para a sala de aula, é que os professores desenvolvem projetos de leitura para estimular seus alunos e auxiliá-los a desenvolver o gosto pela leitura de uma maneira prazerosa.

Citamos aqui alguns projetos que já conhecidos pelos professores e aplicados com o intuito de desenvolver o gosto da leitura, são eles: mala de leitura ou maleta viajante, carrinho de leitura, concurso literário, entre outros.

Como vimos ao longo deste trabalho, seu foco está voltado para o incentivo à leitura e foi utilizado como apoio e aprofundamento das ideias, o Projeto AEL – Academia Estudantil de Letras.

Como já dito anteriormente, o projeto tem a cara de uma Academia de verdade, assim como a Academia Brasileira de Letras, Academia Paulista de Letras, entre outras, o que muda é que é um projeto que existe dentro das escolas municipais de São Paulo, por isso o nome de Academia Estudantil de Letras, e que é direcionado aos alunos. Outra diferença é que os alunos escolhem seus autores “do coração” para representá-los e estes passam a ser conhecidos como “amigos literários”.

Aprendemos que no projeto os alunos participam de aulas de estudos literários e de teatro, o que propicia ao aluno um contato maior do que ele já tinha com os livros. O projeto estimula o aluno a se tornar um acadêmico, modificando sua postura, sua conduta e suas impressões sobre a leitura. O aluno passa a ser referência na escola.

O acadêmico estuda sobre a vida dos autores, o que os aproxima e torna esse contato cada vez mais natural e interessante.

Com as aulas de teatro os alunos passam a se expressar melhor, aprendem a interpretar e a se colocar em situações diversas.

Todas as ações relacionadas ao projeto envolvem o aluno de tal maneira que até aqueles que não gostavam muito de leitura, passam a gostar pela dinâmica do projeto e por sua condução.

A AEL desperta paixões nos alunos, nos professores, em toda comunidade escolar e na comunidade ao entorno da escola. O projeto desperta também o lado escritor, e é possível se deparar com criações e inspirações de alunos e professores.

É gratificante e prazeroso ver o avanço dos alunos e todo seu processo de autoria dentro do projeto. É comprovado que o aluno que se entrega à AEL melhora em todos os aspectos, desde comportamento até a aprendizagem nas demais áreas de conhecimento.

Não é a toa que um dia a professora Suelizinha sonhou e idealizou este projeto com muito amor e carinho e lutou tanto para que desse certo. Visto que deu certo em sua escola a EMEF Padre Antônio Vieira, Suelizinha não quis que ficasse só ali naquela escola, ela lutou para abranger esta ideia maravilhosa às outras escolas e consequentemente conseguiu ampliá-lo para a RME Rede Municipal de Ensino da prefeitura de São Paulo, com o aval do então prefeito Fernando Haddad, e a partir daí não parou de crescer. Atualmente, a professora Sueli Gonçalves, a Suelizinha, trabalha diretamente na SME (Secretaria Municipal de Educação) cuidando de todo o plano de expansão.

Com a expansão, temos visto o projeto tomar grandes proporções e é na Semana de Arte Moderna que podemos ver e acompanhar o progresso das Academias através de suas apresentações no CEU's, além das apresentações ocorridas ao longo do ano em cada escola. Mas é na Semana de Arte Moderna que as escolas se encontram e prestigiam umas as outras.

Além disso, pudemos observar a seriedade do projeto que é regido por uma portaria, a Portaria 5.296/15 que direciona e orienta os professores envolvidos para que o projeto não perca suas características.

Com a expansão houve uma preocupação com a formação contínua dos professores, e assim o projeto AEL proporciona cursos de formação para o aperfeiçoamento dos professores envolvidos com o projeto.

Durante os cursos é o momento em que os professores se encontram e trocam experiências entre si, ampliando assim o repertório de cada um.

O interessante é que este projeto não tem fim, ele é contínuo, uma vez que a Academia é fundada na escola, esta permanecerá para sempre. Desta forma, os alunos que ainda não fazem parte do projeto, ao acompanhar as apresentações, a entender melhor do que se trata, a se familiarizar com este, passa a despertar o interesse e a curiosidade, tornando-se assim um aluno propenso a se tornar um novo acadêmico e a compor a Academia Estudantil dentro de sua escola.

E tendo em vista a conclusão que temos sobre a importância da leitura num contexto geral, sua aplicabilidade no contexto escolar, além da escolha do repertório, neste caso específico, a literatura, na eficácia de se trabalhar com projetos de leitura, e principalmente com o Projeto AEL, percebemos e chegamos a conclusão que este Projeto, assim como seu objeto de estudo, a leitura, irão contribuir significativamente na construção do indivíduo e o despertar pelo gosto e encantamento deste universo fantástico chamado de leitura.

E assim, continuaremos nesta busca incessante de comprovar a importância da leitura, de buscar novos meios de incentivo à leitura e consequentemente buscando novos leitores apaixonados que fascinarão outros e mais outros.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** Em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1982. 9- 14 p.

CONCEIÇÃO, Jean Carlos da et al. **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL.** Disponível em:<: <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-leitura-no-ensino-fundamental/48102/#ixzz2c5a1fON0>>. Acesso em: 26 Nov. 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

DINORAH, Maria. **O Livro Infantil:** E a Formação do Leitor. Petrópolis: Vozes, 1996.

JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Leitoras.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil.** 3. ed. São Paulo: Paulos, 2013. 25-35 p.

GUARACIABA, Micheletti. **Leitura e Construção do Real:** O lugar da poesia e da ficção. São Paulo: Cortez, 2001.

EDUCAÇÃO, Portal da Secretaria Municipal de. **Curso de Gestão e Acompanhamento do Projeto AEL para Educadores - 2016.** Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Curso-de-Gestao-e-Acompanhamento-do-Projeto-AEL-para-Educadores--2016>>. Acesso em: 26 Nov.de 2020.

EDUCAÇÃO, Portal da Secretaria Municipal de. Histórico da AEL. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/ael/historico-da-ael/>>. Acesso em: 26 Nov. 2020.

EDUCAÇÃO, Secretaria Municipal de. CURSO: “**GESTÃO E ACOMPANHAMENTO DO PROJETO ACADEMIA ESTUDANTIL DE LETRAS – GAEL 1 / RME–**

IMPLANTAÇÃO”: COMUNICADO Nº 188, DE 03 DE MARÇO DE 2016. Pág. 23 Disponível em: <<https://www.imprensaoficial.com.br> >. Acesso em: 26 Nov. 2020.

EDUCAÇÃO, Secretaria Municipal da. **Projeto “Academia Estudantil de Letras”**: PORTARIA Nº 5.296, de 14 de AGOSTO DE 2015 – PUBLICADA NO DOC DE 15/08/2015, pág. 11. Disponível em: <<https://www.imprensaoficial.com.br>>. Acesso em: 26 Nov. 2020.

A PSICOMOTRICIDADE COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

KÁTIA CERQUEIRA PIRES



Graduação em Educação Física pela Faculdade Ítalo Brasileiro (2004); Pós-graduada em Gestão Escolar, Administração, Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2020); Professora do Ensino Fundamental II - Educação Física do CEU EMEF José Saramago e professora do Ensino Médio - Educação Física, da E. E. Leopoldo Santana.

RESUMO

O presente estudo é uma proposta a ser desenvolvida na área da Educação Física aliada aos conhecimentos da Psicomotricidade. Visa analisar a importância dessa ciência para a exploração do movimento dentro do espaço escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. A educação psicomotora é um aspecto relevante para o desenvolvimento global dos alunos. A integração de diversas funções psicomotoras é imprescindível para o embasamento de uma metodologia, que facilite o equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos e físicos, atuando de maneira profilática para as dificuldades de aprendizagem. O movimento orientado e mediado pelo educador físico auxiliará na educação integral por meio da cultura corporal, desconstruindo os fatores de fragmentação entre o corpo e a mente. O ensino da Educação Física é uma ferramenta relevante não somente para a organização de atividades multidisciplinares em todo campo educacional, mas também no processo de alfabetização. Atua no desenvolvimento corpóreo, fator essencial para desenvolver os alunos em sua totalidade. A metodologia realizada nesta pesquisa baseou-se na revisão bibliográfica do assunto e na coleta de dados descritivos, mediante uma abordagem qualitativa.

Palavras-chave: Educação Física; Psicomotricidade; Educação Integral.

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende destacar a relevância da Psicomotricidade no ensino da Educação Física nos anos iniciais do processo de escolarização (Educação Infantil e Ensino Fundamental). O educador físico é um mediador nesse processo para o desenvolvimento

global dos alunos. Quando se observa os currículos escolares nessa área de conhecimento estudada, pode-se notar conteúdos pouco integrados às outras áreas e com um trabalho isolado apenas com atividades esportivas.

Para organização dessa trajetória de investigação buscou-se destacar o ensino da Educação Física como uma ferramenta para a formação dos alunos na sua totalidade, ou seja, romper o estudo fragmentado e o dualismo entre o corpo e a mente. Pretendeu-se refletir a real importância do profissional dessa área incorporar os conhecimentos da Psicomotricidade, como um referencial de conhecimentos, que poderão contribuir de modo significativo na sua atuação dentro do espaço escolar. Pinçou-se, como exemplo, o enfoque de como a educação psicomotora poderá auxiliar no processo de alfabetização para demonstrar a importância de uma atuação interdisciplinar, que terá como proposta ampliar as competências e habilidades dos alunos em diversas dimensões: físicas, sociais, cognitivas, afetivas, entre outras. Portanto, ao fazer um trabalho multidisciplinar com os outros componentes contribuirá para uma educação integral.

Desse modo, para articular os pressupostos teóricos, o caminho metodológico visou analisar a importância da ciência da Psicomotricidade aliada ao ensino da Educação Física nos anos iniciais no processo de escolarização. Ao passo que, enumera-se como objetivos específicos: ressaltar o conhecimento sobre os aspectos históricos na área de conhecimento da Educação Física e as suas propostas de ensino; analisar a relevância da Psicomotricidade aliada ao ensino de Educação Física nos anos iniciais da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e, por fim, descrever práticas pedagógicas da educação psicomotora e pontuá-las como preventivas para sanarem as possíveis dificuldades de aprendizagem, que, pode-se apresentar nessa etapa inicial de escolarização, em que a meta é o processo de alfabetização

Trata-se de uma pesquisa de revisão, bibliográfica e descritiva, em uma abordagem qualitativa com aprofundamento do assunto. O alicerce da estrutura desse estudo, em síntese, foi elaborado pelo levantamento de dados sobre o questionamento de como a educação psicomotora auxilia na organização de uma proposta pedagógica eficiente do processo de escolarização. Desse modo, iniciou-se com a síntese dos aspectos relevantes teóricos e práticos da ciência de Psicomotricidade. Na sequência, realizou-se o resgate do como a concepção de Educação Integral variou ao longo da História Ocidental no enfoque da área de conhecimento da Educação Física, tendo como referência a relação mente-corpo. Por fim, articulou-se a temática para validar uma proposta sobre o assunto como instrumento preventivo para sanar dificuldades de aprendizagem.

PSICOMOTRICIDADE COMO UM ELEMENTO PARA CONSTRUIR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Parafraseando a poesia de Loris Malaguzzi, (apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2015) a infância possui cem linguagens, embora a escola e a cultura roubaram-lhe noventa e nove. Ainda mais, fazem a separação do seu corpo e da sua cabeça. Porém, a criança guarda, dentro de si, as cem linguagens. Em seu cofre interior há a energia de todas as atividades físicas essenciais para sua vida, isto é, o ato do brincar é a sua integração com a totalidade. Nesta perspectiva poética, a presente pesquisa destaca a importância de um trabalho, em que articule no espaço escolar o corpo e a mente em suas propostas pedagógicas, via uma educação psicomotora nos anos iniciais de escolarização.

Entende-se por Psicomotricidade a ciência que integra a saúde à educação na projeção de um desenvolvimento integral do indivíduo para a ampliar a sua consciência motora, cognitiva e afetiva. O movimento é o alicerce para seu autoconhecimento corporal. A origem da palavra vem do grego (*“psy”* que significa emoção, *“co”* igual cognitivo, *“motric”* como movimento humano, *“idade”* análogo as etapas de vida). Desse modo, a terminologia está relacionada à intencionalidade, que é desenvolvida no movimento corporal (FONSECA, 2008, p.15). Esse autor, acrescenta que a Psicomotricidade possui uma identidade para legitimar a síntese entre o afetivo e o cognitivo, aliado com o motor, portanto, torna-se “a lógica do funcionamento do sistema nervoso”. A integração maturacional se dá na integração da mente ao transportar as imagens e as representações resultadas da “aprendizagem mediatizada” no contexto sociocultural e sócio-histórico.

Em 1909, Dupré criou a Psicomotricidade, ao estudar as causas das perturbações motoras e buscou uma explicação entre a interligação dos sintomas e a localização cerebral. Atividades psicomotoras significava para esse pesquisador, a relação entre movimento, pensamento e afetividade. Lovisaro (2011) complementa essa metodologia como uma ferramenta que auxilia o homem no relacionamento com o seu corpo no ambiente externo e interno. Contribuindo também para o processo de maturação, pois corporalmente acontecem aquisições orgânicas, afetivas e cognitivas. Dessa forma, o alicerce da construção do intelecto é articulado com o movimento e a afetividade. Assim, as experiências do indivíduo são adquiridas por esses elementos que se organizam e se integram por meio da interação.

Ajuariaguerra (1980, p.5) conceitua Psicomotricidade como “a efetivação de um pensamento por meio do ato motor coeso, harmonioso e preciso”. Assim, o equilíbrio motor seria um fator essencial para o educador físico articular nas suas práticas pedagógicas,

especialmente, nos anos iniciais do processo de escolarização, pois, nesse momento, a criança explorará o universo de seu corpo por meio das atividades lúdicas e dirigidas.

Outro pesquisador de destaque na área de Educação Física e de Psicomotricidade foi Le Boulch (1985, p.15), um expoente na integração desses dois campos. Segundo esse autor, a educação psicomotora é o ensino do movimento, que contribuirá para o desenvolvimento psicomotor da criança. Ao mesmo tempo, facilitará a evolução de sua personalidade e trará eficiência para o seu desempenho no espaço escolar. Desse modo, as funções psicomotoras instrumentalizam uma metodologia de ensino para o movimento, que será o alicerce para um amadurecimento eficaz da criança. Portanto, essa prática educativa na idade escolar privilegia uma vivência ativa de “confrontação com o meio”. Por intermédio dessa ação, o aluno realizará a sua interação com seus parceiros e terá também “uma função de ajustamento” com o ambiente.

A abordagem psicomotora, segundo Briza e Albuquerque (2007), trabalha três campos de atuação: na educação, na reeducação e na terapia. A Psicomotricidade pode ser apresentada por meio da educação psicomotora, que é realizada como funcional em aulas diretivas ou relacional com aulas não diretivas. Quando se realiza a Psicomotricidade funcional utiliza-se exercícios e testes padronizados. Enquanto na relacional usa-se jogos como recursos para o desenvolvimento psicomotor, afetivo, social e cognitivo, para priorizar e exteriorizar as vivências das crianças em suas relações com o mundo. No ensino de Educação Física poderá ser utilizada as duas formas de educação psicomotora, ou seja, a funcional e a relacional.

A Psicomotricidade é composta com elementos que são classificados pela terminologia de funções psicomotoras. No Brasil, segundo Fonseca (2008), as mais utilizadas são o esquema corporal, imagem corporal, tônus, coordenação global ou motricidade ampla, motricidade fina, organização espaço-temporal, ritmo, lateralidade e equilíbrio. Esses fatores poderão ser organizados conjuntamente em uma proposta pedagógica, que facilitará todo o desenvolvimento psicomotor, como elementos essenciais para o processo de amadurecimento das crianças, desde o seu nascimento, aprimorando-se ao longo dos seus primeiros anos.

O esquema corporal, por exemplo, é uma ferramenta de comunicação com o meio, em que se vive, como função psicomotora é fundamental, pois, com essa abordagem, o aluno irá tomar consciência do seu corpo e terá maior possibilidade de se expressar, se localizar no tempo e no espaço. Rossi (2012, p.3) afirma que “o movimento humano é construído em função de um objetivo. A partir de uma intenção com expressividade íntima, o movimento se transforma em comportamento significativo”. Verifica-se a importância

dessa temática na organização de práticas educativas, em que se oferece a oportunidade para as crianças passarem por todas as etapas de desenvolvimento com atividades físicas significativas para sua evolução e amadurecimento por meio da ludicidade.

Complementa-se esse referencial com a teoria de Gallahue (2005, p.3), em que se relaciona o desenvolvimento motor com as áreas cognitiva e afetiva do comportamento humano, entre outros fatores que poderão influenciar esse processo, como aspectos: ambientais, biológicos, familiares, entre outros. O processo de desenvolvimento altera a motricidade continuamente durante o ciclo da vida do indivíduo, portanto, proporciona “a interação entre as necessidades da tarefa, da biologia e das condições do ambiente”.

A Psicomotricidade, em suma, é um processo, que modifica o comportamento motor de acordo com a faixa etária do indivíduo. Na infância altera a evolução dos aspectos posturais e do movimento. Traz um amadurecimento que possibilitará a ampliação do seu meio expressivo e das suas ações corporais. Elementos, portanto, que surgem pelas atividades físicas, como aspectos que compõem os processos neurológicos e orgânicos, que se realizam quando executam o movimento. Ao se propor uma ação educativa planejada com atividades de Psicomotricidade, o aluno poderá dominar seu próprio corpo, conhecer a sua realidade, e, como consequência, torna-se uma prática que abre a possibilidade para um processo educativo, que respeita a sua totalidade como ser humano.

O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO UM INSTRUMENTO DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Desde os primórdios da civilização ocidental, há uma concepção de educação que traduz elementos que devem ser elencados para a melhoria na qualidade de vida, estética, recuperação e reabilitação física. Entende-se por educação integral o processo escolar que oferece o desenvolvimento pleno dos alunos. O aprendizado nesse espaço se baseia na integração de todas as competências e habilidades, ou seja, alia os aspectos cognitivos aos corpóreos e a afetividade.

Apesar do ensino de Educação Física ter surgido dentro dessa concepção ampla, como proposta à formação da criança e do jovem para sua educação integral e visar ao equilíbrio harmônico e o desenvolvimento integrado do ser humano em todas as dimensões (física, psicológica, intelectual e sociocultural). Historicamente, no entanto, pode-se constatar que o educar para o aprimoramento das habilidades físicas sempre esteve relacionado às evoluções culturais de todas as sociedades. Assim, cada qual, em seu

estágio diferenciado de desenvolvimento, foi cenário para o ser humano estabelecer com seu corpo, com o outro e com o mundo ao seu redor.

Desse modo, pode-se constatar que, inicialmente, na pré-história as atividades físicas eram restritas a defender-se ou atacar. De acordo com Baynara; Lara e Calonego (2002), todos exercícios físicos possuem raízes de forma hipotética ou verdadeira das mais primitivas civilizações. Como o homem primitivo era nômade, deslocava-se em busca de sua alimentação e moradia por meio da marcha, saltando e subindo obstáculos.

Quando se traça um paralelo entre o início da escolarização na Educação Infantil com o papel da Educação Física, pode-se notar que o ponto em comum está no desenvolvimento do potencial que os alunos trazem do ponto de vista de suas capacidades e aptidões. A criança pequena precisa de estimulação para desenvolver-se. Na faixa etária de 0 a 5 anos, a criança testa por meio do experimentar todos os seus limites e com o auxílio do educador físico poderá ter acompanhamento e orientação para novos desafios.

Esse profissional poderá desempenhar um papel importante nesse momento inicial, ao adaptar e planejar ações educativas para ampliar potencialidades como um instrumento de amadurecimento para a aprendizagem de modo geral. A partir daí, o trabalho interdisciplinar em sala de aula do professor polivalente agregado com o ensino de Educação Física, facilitará a exploração do movimento, instrumento fundamental para uma educação integral.

Ainda segundo Baynara; Lara e Calonego (2002), a contribuição da civilização antiga da Grécia trouxe os registros dos grandes pensadores e vários conceitos que orientaram a ciência da Pedagogia e da Educação Física para organizar suas práticas, como as citadas por Platão, que mostram a importância do equilíbrio entre o corpo, a mente e o espírito. Como exemplo da influência grega, esses autores destacam que os termos halteres, atleta, ginástica entre outros, foram também contribuições para organização novas práticas pedagógicas presentes no currículo da Educação Física.

Outro marco histórico, que trouxe grandes contribuições para a área de conhecimento da Educação Física foi o Renascimento. Para Pereira e Moulin (2006), a cultura física resplandeceu no período renascentista por intermédio da Arte representada por Leonardo da Vinci (1432-1519), que trouxe um outro enfoque, anteriormente não reconhecido, destacando a admiração e a dedicação pela beleza do corpo. Esse novo olhar fez com que a Educação Física fosse introduzida como uma disciplina na fundação da escola “La Casa Giocosa” por Vittorino de Feltre (1378-1466) com um currículo, que incluía exercícios físicos.

Dentro dessa sequência histórica, destaca-se ainda os pressupostos teóricos dos suíços Rousseau (1712-1776) e Pestalozzi (1746-1827), que aumentaram o referencial da importância da Educação Física nas escolas. Rousseau destacou o valor dessa área na Educação Infantil, já Pestalozzi demarcou questões essenciais sobre a prática de exercícios para o desenvolvimento dos alunos, como relatam Pereira e Moulin (2006). Posteriormente, outros movimentos na França ratificaram a importância do movimento para o desenvolvimento humano, especialmente infantil, tais como: correr, trepar, nadar, saltar, puxar, empurrar, elencados como fatores relevantes para o processo de amadurecimento dos alunos.

Godoy (1996) avalia que desde os fins da Idade Média houve grande preocupação com as atividades físicas e corpóreas como alvo para propiciar a melhoria da condição da saúde das pessoas como fatores que auxiliaram a organização do ensino escolar como pressupostos de uma educação do corpo. No entanto, muitas vezes voltados para outros enfoques, como os militares para a preparação do corpo para ações guerrilheiras e necessidades de trabalho industrial.

No Brasil, o ensino da Educação Física possui todos esses reflexos históricos que balizaram o ensino escolar retratado factualmente. No entanto, segundo Betti e Zuliani (2002), ao refletirem sobre o como essa área de conhecimento é representada no currículo, reconhecem que ela possui uma tradição de uma atividade complementar, muitas vezes, isolada do projeto educativo das escolas. A sua programação didática anteriormente estava voltada para o treinamento pré-militar, na preparação de atletas com ênfase nos esportes, o que fez com que se desvinculasse a sua identidade de uma educação integral e rompesse com um trabalho do movimento corporal aliado ao processo cognitivo.

Nesse sentido, os autores Betti e Zuliani (2002) salientam questões importantes para o desenvolvimento das aptidões físicas e da saúde de todos os alunos, que auxiliariam na projeção de novos trabalhos para enfatizar a Educação Física como uma área de conhecimento. A valorização da cultura corporal está baseada, para esses autores, em uma concepção alicerçada no movimento. Dentro desse enfoque, as habilidades motoras seriam incorporadas como aprendizagem para que os alunos pudessem praticar os movimentos e incorporá-los em seus cotidianos. Fatores como: força muscular, equilíbrio e velocidade seriam efetivamente estimulados no espaço escolar, como sugerem as propostas pedagógicas (BNCC, 2017).

Na Educação Básica, a área de Educação Física deve assumir um enfoque de integração do aluno na cultura corporal com o movimento para a formação da cidadania. Assim, instrumentalizá-lo para usufruir o jogo, o esporte, as atividades rítmicas e dança,

ginásticas e práticas esportivas de formas integradas e críticas em todas as temáticas apresentadas. Elementos que irão beneficiar a sua qualidade de vida em todos os aspectos no desenvolvimento de sua personalidade, integrando as dimensões afetivas, sociais, cognitivas e motoras, conforme destaca Betti (1994).

Entretanto, no Brasil, historicamente, as aulas de Educação Física no ensino fundamental e nos anos iniciais têm sofrido muitas mudanças ao longo do tempo. Em 1990, a legislação vigente exigia que o educador físico tivesse formação superior (licenciatura em Educação Física) para desenvolver os conteúdos programáticos. A partir de 2000, a legislação foi alterada e atribuiu aos Estados e os Municípios, a autonomia para legislar quanto à obrigatoriedade no nível da formação do profissional que desenvolverá as aulas de Educação Física. A maioria dos estados e municípios passou atribuir ao professor de classe (polivalente) a responsabilidade do desenvolvimento. Atualmente, no Estado de São Paulo, há a presença do professor especialista em educação física, nos anos iniciais (UNIARARAS, 2002). Quanto à Educação Infantil, na rede pública, as aulas são atribuídas aos professores polivalentes; e, somente, na maioria das escolas particulares, existe a presença do especialista em Educação Física.

Assim sendo, todas questões levantadas são fundamentais para se construir um projeto pedagógico na atualidade, calcado na programação didática em atividades psicomotoras na área de conhecimento de Educação Física para crianças nos primeiros anos de escolarização. Pois, são práticas que poderão ser desenvolvidas no currículo nesta faixa etária, que facilitarão maior desenvolvimento para inclusão escolar para pessoas com deficiências em todas as faixas etárias. As habilidades físicas aliadas às motoras facilitarão o processo educativo para todos os alunos, em especial, se for desenvolvida, interdisciplinarmente, com o professor polivalente da sala de aula.

Destaca-se, dentro desse contexto, que a presença do profissional de Educação Física nos primeiros anos escolares é essencial para o desenvolvimento pleno de todos os alunos. Pode ser reconhecida sua importância como um profissional que poderá auxiliar no processo de alfabetização, pois esse não deveria se restringir somente em atividades cognitivas. No entanto, ao trabalhar com atividades de Psicomotricidade para as crianças, abrangerá toda a complexidade das dimensões, que compõe o ser humano. Por intermédio da organização de ações efetiva, haverá o favorecimento no ajustamento do comportamento psicomotor aliados às aptidões perceptivas. Assim, o educador físico será um mediador, propondo conteúdos desenvolvidos por meio do movimento, com jogos e atividades lúdicas para auxiliarem na construção das funções psicomotoras.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PSICOMOTRICIDADE PARA PREVENÇÃO DE DIFICULDADES EM APRENDIZAGEM

A cultura humana precisa do movimento para ampliar as suas dimensões: cognitiva, motora, afetiva, entre outras. Por meio das atividades psicomotoras as crianças expressam pensamentos, sentimentos e emoções, além de facilitarem a expansão de posturas corporais e do uso significativo dos gestos. Mediante esses fatores exploram a si mesmas e conhecem o mundo ao seu redor. Todavia, a fragmentação entre o corpo e a mente está muito presente no contexto escolar, pois, muitas vezes, nele se esquece da importância dessas questões e relega-se, na maior parte do tempo, as propostas curriculares a aterem-se somente às atividades intelectuais.

De acordo com as Bases Nacionais Comum Curriculares (2017), as competências gerais, que direcionam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nos anos iniciais, referem-se ao desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais durante toda a Educação Básica. A partir daí, estabelece-se as capacidades para a organização de uma proposta educativa. Destaca-se a abordagem, em que se sintetiza os pressupostos teóricos da educação. Neles, o aluno deverá ter um ensino, que valorize os conhecimentos históricos construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para a compreensão de sua realidade e participação efetiva na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Além de utilizar as diferentes linguagens: verbal, oral, viso-motora e escrita, corporal, visual, sonora e digital, inclusive, as linguagens artísticas, científicas e matemática.

Desse modo, nesse documento, pode-se observar a integralidade do processo ensino-aprendizagem. Do ponto de vista legal, existe um amplo leque de dimensões para serem elaboradas na composição de um projeto pedagógico, porém, nas práticas pedagógicas pode-se notar que aparecem apenas como diretrizes escritas, pois são muito pouco efetivadas.

A Psicomotricidade no processo de aprendizagem, de um modo geral, inclusive, na alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental, possui extrema importância na relação entre o movimento e as atividades cognitivas para que haja uma educação integral da criança. Segundo Leandro (2015), a escola precisa organizar, nessa etapa, atividades físicas para a organização do tempo, do espaço e do desenvolvimento psicomotor, como um pilar fundamental na articulação com a aquisição da leitura e escrita.

O mesmo autor (LEANDRO, 2015, p.4) descreve que a criação de “um ambiente corporalmente desafiador” no processo de alfabetização, inicia-se na organização dos

espaços mobiliários, de todo o acervo de conhecimento para a exploração do movimento dentro da sala de aula, indo além para o pátio e a quadra esportiva. Portanto, deve se proporcionar um ambiente que facilite a ampliação das atividades físicas com a experimentação do próprio corpo e das relações com o outro no espaço escolar.

Importante destacar o caráter profilático das atividades realizadas com Psicomotricidade na Educação Infantil. Dessa forma, além de poder ampliar a capacidade de concentração dos alunos, poderão prevenir que alguns problemas no processo de alfabetização possam ocorrer. Nesse sentido, como exemplo, Molinari e Sens (2002), citam que crianças, que apresentam dificuldades, em especial, na área de esquema corporal, poderão apresentar pouco êxito na realização da leitura pela falta de ritmo, ou ainda, habilidades manuais deficitárias e seriam beneficiadas com um trabalho com atividades psicomotoras

A educação psicomotora, em uma perspectiva inclusiva, também poderá facilitar as pessoas com deficiências a organizarem seus movimentos corporais para se adaptarem ao ambiente físico-social. De acordo com Monteiro et al. (2010), os estímulos sociais resultam em respostas motoras, que acontecem por meio do processo de aprendizagem psicomotora, via retenção e transferência, importantíssimo neste estágio de desenvolvimento.

Em outro ponto de vista, o trabalho psicomotor auxiliará evitar danos e riscos prematuros, pois algumas crianças são encaminhadas para outros profissionais de saúde, quando apresentam dificuldades de aprendizagem. Assim, logo após, o diagnóstico poderá ser realizada as intervenções do educador físico nas áreas específicas necessárias. Por meio dessas mediações, segundo Moraes e Maluf (2013) este processo ajudará o aluno se relacionar com o mundo e consigo mesmo de forma diferenciada. Portanto, o caráter preventivo auxiliará no processo de ensino e para sanar muitas dificuldades de aprendizagem. Dessa maneira, se torna relevante trabalhar os pré-requisitos psicomotores nos anos iniciais do processo de alfabetização.

Para Rossi (2012, p. 3), o desenvolvimento motor como um instrumento de intervenção vem sendo pesquisado, atualmente, por alguns estudiosos. Constata-se que todo o processo repercute durante toda a vida futura das crianças nos aspectos intelectuais, sociais e culturais. Desse modo, entende-se como desenvolvimento motor a interação entre “o pensamento consciente e inconsciente e os movimentos, efetuados pelos músculos com o auxílio do sistema nervoso”. As propostas pedagógicas ao se aliarem aos conhecimentos das funções cognitivas com as psicomotoras poderão atuar na formação de um currículo mais eficaz e flexível. Descobertas no campo neuro científico demonstraram a coordenação

entre as emoções, os movimentos e a organização das atividades, e, desse modo, como o cérebro atua nas diversas funções nas ações educativas cotidianas.

Relata-se, como estudo de caso, a pesquisa aplicada por Astun e Fogagnoli (2013) na Escola Municipal Monteiro Lobato no estado do Paraná, com crianças de 6 a 8 anos sobre o desempenho do desenvolvimento motor. Realizaram uma pesquisa quantitativa com amostra de 42 alunos, ambos os sexos, do 2.º e 3.º ano do ensino fundamental nos anos iniciais. Para a coleta de dados foi utilizado testes de habilidades motoras de Gallahue e Ozmun (2005), que se classificaram nas etapas: “inicial”, “elementar” e “maduro”. Utilizou-se também um questionário, que investigou as práticas motoras. Dessa forma, verificou-se o nível de desenvolvimento motor com a prática motora, comparou-se o desempenho dos alunos entre turmas e ano. Conclui-se que os alunos não estavam no padrão para a idade adequada, isto é, “maduro”, pois, a maioria encontrava-se no estágio “elementar”, o que prejudicava muito o processo de aprendizagem.

Outro fator importante, destacado nesse estudo, foi a observação de que no conteúdo do currículo programático das escolas, as atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, danças e exploração de movimentos não faziam parte do repertório trabalhado pelos profissionais de Educação Física. Se reconhecida a importância dessa prática educativa, o papel fundamental do educador físico ficaria em destaque. Assim, demonstrou-se a necessidade desse profissional estar em constante formação para conscientizar-se da importância de práticas, que envolvam o movimento corporal no cotidiano escolar, em especial, visando fortalecer o sucesso dos alunos nesta faixa etária do processo de escolarização.

Segundo Freire (1997, p.1), há a necessidade de “uma educação de corpo inteiro”, em que os educadores se aprofundem em estudos sobre: o desenvolvimento psicomotor, as implicações do sistema nervoso no comportamento, as influências na maturação neurológica, o desenvolvimento infantil e suas etapas. Constatou-se, desse modo, que o processo desenvolvimento das capacidades infantis se dá por meio do movimento, do diálogo com o corpo, apreensão de regras e tomadas de decisões que são abordadas em propostas de atividades psicomotoras.

O educador físico, ao mediar esse processo, será um interventor e problematizador de novas ideais nos espaços e nas brincadeiras. O ato do brincar se transforma em um instrumento pedagógico para ampliar o conhecimento do mundo. O jogo estimula a reflexão do aluno diante dos problemas, que está enfrentando em sua realidade sociocultural. Dessa maneira, é um fator que estimula a inteligência e a afetividade, pois as atividades lúdicas são fundamentais para o processo de desenvolvimento infantil.

As funções psicomotoras interligadas com a ludicidade são aspectos preventivos para sanarem as dificuldades de aprendizagem, que possam aparecer no contexto escolar. Portanto, o professor de Educação Física deverá adequar seu trabalho com as necessidades reais dos alunos. Ao elaborar uma proposta pedagógica com a metodologia da Psicomotricidade auxiliará para uma educação integral. Assim, o processo educativo será um instrumento de conscientização da importância do movimento. A área de conhecimento de Educação Física é um espaço da quebra do dualismo entre o corpo e a mente, o espaço para um novo paradigma sobre uma educação integral.

Destaca-se que, com o trabalho realizado pela metodologia das funções psicomotoras, as crianças ampliarão suas habilidades e competências, o que, por sua vez, contribuirá para o conhecimento do mundo ao seu redor. Nesse momento, o professor de Educação Física, por meio do jogo e das brincadeiras, irá auxiliar a correr, descer, escorregar, dançar e outras ações, com estratégias de controle de velocidade, resistência, flexibilidade e força. O movimento contribuirá para seu conhecimento e domínio corporal e o seu desenvolvimento global e deverá ser orientado por professores que conhecem todo o desenvolvimento infantil. Assim, na Educação Infantil, inicialmente, esse profissional deverá desenvolver um trabalho com propostas de atividades, que poderão servir como eixo basilar para essa etapa do desenvolvimento em todos os seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e sócio cultural

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicomotricidade é uma ciência metodologicamente pesquisada por profissionais das diversas áreas, em especial, na Educação Física. Averiguou-se a sua eficiência como estratégia para o desenvolvimento motor e as suas possibilidades de expansão em todos os comportamentos, especificamente, em determinadas faixas etárias. Essa integração facilita a ampliação da observação do ser humano no seu processo histórico, cultural e social. Examinou-se, portanto, a veracidade de como os processos neurológicos e orgânicos auxiliam na conexão entre o movimento e a afetividade em todas as interações da pessoa com o seu meio.

A integração entre a Educação Física e a Psicomotricidade oferece muitos benefícios para a qualidade de vida dos alunos, capacita-os para o equilíbrio corporal nesta fase tão complexa de amadurecimento. Constatou-se a relevância do trabalho realizado pelo educador físico para a formação integral do desenvolvimento dos alunos na fase inicial da escolarização. Pode-se reconhecê-la como um momento fundamental para as intervenções

de atividades psicomotoras e ampliar os fatores maturacionais. Por meio das práticas lúdicas e dirigidas o profissional de Educação Física poderá mediar as habilidades e competências no processo de alfabetização, uma etapa complicada, momento em que as funções psicomotoras deverão ser trabalhadas conjuntamente com fatores cognitivos.

Mediante às atividades corporais, as crianças terão a possibilidade desenvolver o raciocínio e a consciência corporal para situar-se dentro do mundo externo, que as rodeiam. Essas práticas psicomotoras auxiliam na superação da fragmentação entre os aspectos cognitivos e físicos, inclusive no momento de tomada de decisões para dialogar com o próprio corpo e auxiliá-las na interação com o meio. Ao analisar as práticas pedagógicas em Psicomotricidade na fase de alfabetização, verificou-se dois instrumentos fundamentais para o desenvolvimento global dos educandos. Primeiramente situações que envolvem o lúdico, o prazer e a liberdade de realização dos movimentos, e, posteriormente, a sua importância em trabalhos preventivos para sanar possíveis dificuldades de aprendizagem.

Cabe ainda ressaltar que, na presente pesquisa, tentou-se ampliar o leque da fundamentação teórica sobre Psicomotricidade aliada ao ensino de Educação Física. No entanto, traçar um limite de tempo e de espaço para sua organização foi uma ação árdua, também se acredita que possa ter deixado pontos falhos com questões, que poderão ser investigadas por outros pesquisadores, sobre essa temática para a realização de um trabalho educativo nos anos iniciais do processo de escolarização, que se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. de. **A escrita Infantil**: Evolução e Dificuldade. Trad. Iria Maria R. de Castro Silva, Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

ASTUN, C. de F.; FOGAGNOLI, A. H. Desenvolvimento motor das crianças de 6 a 8 anos de idade da Escola Municipal Monteiro Lobato, do município de Terra Boa, Paraná, 2013.

Revista Digital. Buenos Aires, ano 17, n. 177, fev. 2013. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 3 nov. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Brasília: MEC/CNE, 2017. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 3 nov. 2020.

BETTI, M. Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistemática.

Revista Brasileira de Ciência e Esporte, vol. 16, n. 1, p.14-21, 1994. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br>. Acesso em: 7 nov. 2020.

BETTI, M. ; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, ano 1, vol. 1, p. 73-81, 2002. Disponível em: <http://www.mackenzie.br>. Acesso em: 5 nov. 2020.

BRIZA, W. S.; ALBUQUERQUE, D. I. de P. **Contribuições da Psicomotricidade no desenvolvimento global das crianças do ensino fundamental**.2007. Disponível em: <http://www.uel.br/conpéf>. Acesso em: 4 nov. 2020.

FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro**. Scipione: São Paulo, 1997.

GALLAHEU, L. D. **Educação Física Desenvolvimentista para todas as crianças**. São Paulo: Phorte, 2005

GALLAHEU, L. D.; OZMUN, C. J. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor**: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos, 3. ed. São Paulo: Phorte, 2001.

GODOY, L. **Os jogos olímpicos na Grécia antiga**. São Paulo: Nova Alexandria, 1996.

LEANDRO, L. E. F. A psicomotricidade no processo de alfabetização. . **Revista Construir Notícias**, ano 15, jul./ago. 2016, n.8, p.20-24, 2016.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora**: psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LOVISARO, Martha. **A Psicomotricidade Aplicada na Escola**: Guia prático de prevenção das dificuldades da aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

MALAGUZZI, L. A infância e as cem linguagens. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FOLMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Abordagem de Reggio Emília, na educação da Primeira Infância, vol. 1, Porto Alegre: Penso, 2015.

MOLINARI, A. M. da P.; SENS, S. M. A Educação Física e sua relação com a Psicomotricidade. **Revista PEC**, Curitiba, n. 1, vol. 3, p. 85-93, jul. 2002-2003.

MONTEIRO, C. B. de M. et al. Aprendizagem motora em crianças com paralisia cerebral. **Revista Brasileira, Crescimento, Desenvolvimento Humano**. 2010, ano 20, vol. 2, p. 250-262. Disponível em: <http://www.pepsic.bvsalud.org>. Acesso em: 5 nov. 2020.

MORAES, S.; MALUF, M. F. de M. Psicomotricidade no contexto da Neuroaprendizagem: contribuições à ação Psicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, ano 32, vol. 97, p. 84-92. São Paulo.

PEREIRA, M. M; MOULIN, A. F. V. **Educação Física para o Profissional Provisionado**. Brasília: CREF7, 2006.

ROSSI, F. S. Considerações sobre Psicomotricidade na Educação Infantil. **Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas**, n. 01, ano 1, UFVJM, 2012. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/>. Acesso em: 6 nov. 2020.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal da Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo é uma escola - **Manual de Brincadeiras**. Secretaria Municipal de Educação, São Paulo: SME/DOT, 2006.

UNIARARAS, Centro Universitário Hermínio Ometto. **Curso Normal Superior – Gestão das Práticas de Ensino – Educação Física**, SÃO PAULO: UNIARARAS, 2002.

O TRANSTORNO DE PERSONALIDADE BORDERLINE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



LAÍS MANTOVANI RAMOS BANHOS

Graduação em Magistério pela CEFAM Prof.^a Lucília Ferrari (2001); Graduação em Pedagogia pela Universidade São Marcos (2004); Pós - Graduação em Artes pela Faculdade Integrada Campos Salles (2017); Assistente Técnico Educacional na DRE - Diretoria Regional de Educação - Ipiranga.

RESUMO

A partir de um estudo pudemos verificar que o traço de impulsividade e o histórico de eventos traumáticos na infância - abuso físico, emocional e sexual - são preditores dos sintomas típicos do transtorno da personalidade borderline. A pesquisa foi realizada por delineamento retrospectivo, a partir de levantamento online, com uma amostra não clínica de 748 participantes, 74,4% do sexo feminino, com idades entre 18 e 63 anos (média = 25,16; DP = 6,95). Os participantes responderam a um questionário para levantamento do perfil sociodemográfico e econômico; a um questionário para avaliação de sintomas do transtorno da personalidade borderline; ao Questionário sobre Traumas na Infância (QUESI) e à Escala de Impulsividade de Barratt (BIS-11). Análises de regressão linear hierárquica apontaram para forte influência do traço de impulsividade e do histórico de abuso emocional na infância sobre os sintomas do transtorno. Tais resultados estão de acordo com os modelos teóricos mais atuais acerca dos fatores predisponentes ao transtorno da personalidade borderline, que apontam para a influência independente de vulnerabilidades individuais (como impulsividade) e traumas na infância no desenvolvimento do transtorno na idade adulta.

Palavras-chave: Transtorno da Personalidade Borderline; Impulsividade; Maus-tratos Infantis.

INTRODUÇÃO

O transtorno da personalidade borderline (TPB) pode ser considerado um padrão desadaptativo de personalidade marcado por intensa labilidade emocional, prejuízos da

autopercepção e das relações interpessoais, além de déficits em outros campos da vivência humana. É caracterizado também por sentimentos persistentes de vazio, receio de abandono e comportamentos auto lesivos (American Psychiatric Association [APA], 2002, 2014). Em adultos, a ocorrência do TPB pode ser observada em cerca de 2,7% da população (Kienast, Stoffers, Bermppohl, & Lieb, 2014), dos quais três quartos corresponderiam a indivíduos do sexo feminino (Ribeiro, Cordás, & Nogueira, 2011). Estima-se, entretanto, que muitos casos de TPB não chegam a ser diagnosticados e, sendo assim, de acordo com a American Psychiatric Association (2014), a prevalência geral pode se aproximar de 6%. O transtorno também está associado a altas taxas de suicídio, déficit funcional grave e elevado índice de transtornos mentais comórbidos, gerando um enorme custo financeiro e desgaste para os indivíduos, suas famílias e para a sociedade de maneira geral (Leichsenring, Leibing, Kruse, New, & Leweke, 2011). Assim, detectar os fatores de risco que seriam precursores desse transtorno assume status prioritário, já que facilitaria sua identificação precoce e, como consequência, a elaboração de estratégias interventivas em fases iniciais de desenvolvimento dos sintomas (Beauchaine, Klein, Crowell, Derbidge, & Gatzke-Kopp, 2009).

Muitos estudos (p. ex., Barker, Romaniuk, Pope, & Hall, 2015; Battle et al., 2004; Bornovalova, Gratz, Delany-Brumsey, Paulson, & Lejuez, 2006; Crick, Murray-Close, & Woods, 2005; Gratz, Tull, Baruch, Bornovalova, & Lejuez, 2008; Reich & Zanarini, 2001; Zanarini & Frankenburg, 1997) dedicaram-se a descrever os sintomas, as comorbidades, o curso e os correlatos do TPB. Entretanto, a busca por investigar vulnerabilidades individuais e ambientais para o transtorno foi encontrada em um número menor de estudos (p. ex., Crick, Murray-Close, & Woods, 2005; Paris, 2005). Nesse sentido, partindo de uma perspectiva desenvolvimental para as psicopatologias, acredita-se que, muito embora os sintomas do transtorno frequentemente se manifestem na adolescência e na idade adulta, há fatores precursores para o desenvolvimento de um dado transtorno já presentes na infância (Crowell, Beauchaine, & Linehan, 2009). Esses fatores de risco podem ocorrer em múltiplos domínios, incluindo diferenças individuais, influência familiar e ambiental (Cicchetti & Rogosch, 1996). Os modelos explicativos mais aceitos para o TPB sugerem que o transtorno seria resultante da interação de vulnerabilidades individuais e estressores ambientais (Gratz, Latzman, Tull, Reynolds, & Lejuez, 2011; Bornovalova et al., 2006; Crowell, Beauchaine, & Linehan, 2009; Linehan, 1993; Zanarini & Frankenburg, 1997).

No que concerne aos estressores ambientais, segundo Benetti, Pizetta, Schwartz, Hass e Melo (2010), a vivência de eventos traumáticos, compreendidos como eventos que coloquem em risco a vida, a integridade física ou psicológica do próprio indivíduo ou de

alguém próximo (APA, 2014), é fator de risco para a ocorrência de transtornos mentais, em especial os transtornos da personalidade. Os eventos traumáticos mais comumente citados na literatura como preditores do aparecimento de sintomas de TPB são os abusos ou maus-tratos na infância (Chapman, Turner, & Dixon-Gordon, 2013; Crick et al., 2005; Reich & Zonarini, 2001; Zonarini et al., 1997; Soloff, Lynch, & Kelly, 2002). Maus-tratos na infância, também chamados de abuso infantil, podem ser entendidos como qualquer atitude, geralmente proveniente de um cuidador, que cause danos físicos e/ou psicológicos a crianças e adolescentes menores de 18 anos. Os abusos podem ser físicos, sexuais ou psicológicos (Bornovalova et al., 2013). Pacientes borderline adultos relatam mais experiências de maus-tratos, de todos os tipos, do que indivíduos com outros transtornos da personalidade (Battle et al., 2004; Oquendo, Miller, & Sublette, 2013; Zonarini & Frankenburg, 1997). Ribeiro e colaboradores (2011) salientam que há evidências de que não apenas a vivência de eventos traumáticos na infância aumenta o risco de TPB, mas também que existe uma maior associação entre TPB e transtorno de estresse pós-traumático (TEPT) do que se esperaria entre indivíduos sem o transtorno. Schestatsky (2005) relaciona e define cinco tipos de eventos traumáticos: 1) abuso sexual: contato ou interação em nível sexual entre um adulto e a criança; 2) abuso físico: punições e agressões físicas; 3) abuso emocional: repetitivos comportamentos verbais e não verbais com o objetivo de humilhar ou controlar a criança; 4) negligência física: incapacidade dos cuidadores de prover necessidades básicas da criança, como alimentação, educação e cuidados de saúde; e 5) negligência emocional: dificuldade para que os cuidadores interajam afetivamente com a criança, por ausências prolongadas de casa, transtornos psiquiátricos e fatores correlatos.

Tem-se investigado a maneira como o trauma está associado a sintomas específicos da personalidade borderline. Por exemplo, entre indivíduos com TPB, experiências de abuso físico ou emocional e negligência emocional estão relacionadas a sintomas dissociativos mais graves (Chapman et al., 2013). De modo geral, vivências de abuso sexual ou físico estão associadas a sintomas mais severos do TPB, como comportamentos parasuicidas, associados a impulsividade, automutilação e abuso de substâncias (Thibodeau, Cicchetti, & Rogosch, 2015; Schestatsky, 2005). Investigações mais recentes têm sugerido que o abuso emocional é o tipo de evento traumático que apresenta maior contribuição para os sintomas do TPB (Kuo, Khoury, Metcalfe, Fitzpatrick, & Goodwill, 2015; Bornovalova et al., 2006; Chapman et al., 2013; Gratz et al., 2011; Gratz et al., 2008). Esses autores sugerem que eventos traumáticos relacionais cumulativos frequentemente resultam na dificuldade para aprender as competências adequadas para regular emoções e lidar

adaptativa mente com as relações interpessoais. De forma semelhante, Linehan (1993) ressalta que ter vivido em ambientes invalidantes na infância tem papel fundamental para a manifestação e o desenvolvimento dos sintomas do TPB. Tais ambientes são compostos por pessoas que tendem a subestimar as experiências dolorosas da criança, percebendo-as como triviais, a atribuir dificuldades a problemas de caráter (como preguiça), a frequentemente punir e criticar. Tais famílias raramente orientam, apoiam ou elogiam, o que torna esses ambientes altamente aversivos para a criança e contribui para suportar teoricamente o papel do abuso emocional para a etiologia do transtorno, já que este estaria mais fortemente associado à invalidação do que outras formas de maus-tratos.

Certamente, a vivência de eventos traumáticos na infância não é capaz de explicar sozinha toda a complexa sintomatologia do TPB. Consistentemente com a perspectiva desenvolvi mental, os traumas na infância ocasionariam o aparecimento de sintomas de personalidade borderline mediante a existência de vulnerabilidades individuais subjacentes (Crowell et al., 2009; Soloff, White, & Diwadkar, 2014). Os traços de personalidade tidos como mais importantes para a compreensão da sintomatologia do TPB são a desregulação emocional e a impulsividade (ou desinibição) (Barker et al., 2015; Bornovalova et al., 2006; Peters, Upton, & Baer, 2013; Pukrop, 2002; Soloff et al., 2002).

O conceito de regulação emocional está associado à capacidade de processar, amplificar, manter e atenuar emoções de acordo com estímulos internos e externos (Barros, 2013). Estudos de neuroimagem com pacientes borderline indicam discrepâncias no volume de atividade neuronal em áreas específicas do cérebro relacionadas ao controle de emoções e impulsividade afetiva, como a área pré-frontal e o córtex cingulado, a amígdala e o hipocampo (Barros, 2013; Buchheim, Roth, Schiepek, Pogarell, & Karch, 2013; Guendelman, Garay, & Miño, 2014). A desregulação emocional seria, então, caracterizada por uma disfunção dessas estruturas, levando à excessiva sensibilidade a estímulos emocionais (em especial aos negativos), com fortes reações a estes e lento retorno ao estado de relaxamento (Donegan et al., 2003). De acordo com Linehan (2010), a grande maioria dos sintomas apresentados por pacientes borderline seria consequência da desregulação emocional ou da tentativa de reduzir os excessos emocionais apresentados por tais pacientes.

No que se refere à impulsividade, objeto deste estudo, pode-se defini-la como um traço caracterizado por padrões cognitivos e comportamentais que se traduzem em consequências disfuncionais em curto, médio e longo prazos (Malloy-Diniz et al., 2010). A impulsividade ocorre quando existem mudanças no curso da ação do indivíduo sem que tenha havido juízo consciente prévio e se manifesta por uma tendência a agir com menor

nível de planejamento, comparativamente a indivíduos com o mesmo nível intelectual (Moeller, Barratt, Dougherty, Schmitz, & Swann, 2001). Moeller e colaboradores (2001) consideram a impulsividade como sendo composta por três aspectos distintos: um componente motor, definido como a tendência a "agir sem pensar"; um componente cognitivo, definido como a tendência a tomar decisões rapidamente e com pouca reflexão; e um componente de falta de planejamento, definido como reduzida orientação para o futuro. A impulsividade é considerada um dos sintomas principais do TPB e pode ser observada por comportamentos que levem a resultados negativos, como automutilação, promiscuidade, abuso de substâncias (Linehan, 2010). Estudos com uso de escalas conhecidas de impulsividade, como a Barratt Impulsivity Scale (BIS-11), têm identificado pacientes com TPB como significativamente mais impulsivos do que a população normal e outros pacientes psiquiátricos, por exemplo, com transtorno depressivo maior e transtorno bipolar tipo II (Henry et al., 2001; Paris et al., 2004; Rentrop et al., 2008; Wilson et al., 2007). Além disso, para além dos sintomas, a impulsividade tem se apresentado como um traço capaz de prever os padrões comportamentais de pacientes com TPB, e mesmo os demais sintomas do transtorno (Koenigsberg, Harvey, Mitropoulou, & New, 2001; Links, Heslegrave, & van Reekum, 1999; Tragesser, Solhan, & Schwartz-Mette, 2007).

Tem sido postulado que a desregulação emocional é o sintoma nuclear subjacente às demais características do TPB. A partir dessa perspectiva, os comportamentos impulsivos (p. ex., abuso de drogas e automutilação) são geralmente compreendidos como tentativas de lidar com estados emocionais negativos (Fossati, Gratz, Maffei, & Borroni, 2014; Sebastian, Jacob, Lieb, & Tüscher, 2013). No entanto, há hipóteses que enfatizam a centralidade da impulsividade no padrão borderline de personalidade, sugerindo que ela seja a característica que sustenta outros sintomas dessa perturbação (Fossati et al., 2014; Links et al., 1999). Por sua vez, uma das perspectivas mais aceitas é a defendida por Crowell e colaboradores (2009), que ressalta que a impulsividade e a desregulação emocional podem contribuir independentemente para o desenvolvimento do TPB, sugerindo que cada um dos traços poderia ser um caminho para o desenvolvimento do transtorno.

Diante do exposto e da escassez de estudos, especialmente nacionais, relacionando traços/vulnerabilidades individuais e estressores ambientais para a compreensão dos sintomas do TPB, o objetivo do trabalho foi investigar se sintomas característicos da personalidade borderline são preditos pelo histórico de eventos traumáticos na infância e/ou pelo nível do traço de impulsividade em uma amostra de adultos residentes na região metropolitana de Belo Horizonte. Consistentemente com a literatura, hiposteniza-se que a

impulsividade e o histórico de eventos traumáticos na infância predizem sintomas do TPB; que o abuso emocional será o melhor preditor dos sintomas do transtorno entre os eventos traumáticos considerados; e a existência de uma interação entre impulsividade e histórico de eventos traumáticos, contribuindo com explicação adicional na variância dos sintomas do transtorno.

O QUE É O TRANSTORNO DE PERSONALIDADE BORDERLINE

O transtorno de personalidade Borderline ocorre mais frequentemente em mulheres (aproximadamente 75% dos casos). Ele é caracterizado pela instabilidade emocional, impulsividade, manifestações inadequadas de raiva, baixa autoestima, comportamento autodestrutivo, tendência ao suicídio, insegurança, hipersensibilidade às críticas, incapacidade em aceitar as regras e a rotina, expectativa de conseguir recompensas desproporcionais, intolerância à frustração e solidão, e medo de abandono – na maioria das vezes, irreal. As pessoas acometidas tendem a ter relacionamentos intensos, mas confusos e desorganizados: uma pessoa que, para o Borderline, é excepcional, em pouco tempo pode ser, sob sua ótica, a pior pessoa do mundo – basta não corresponder à sua idealização ou rejeitá-la sob a sua concepção, nem sempre verdadeira. Além disso, tais pessoas podem explorar e manipular os outros, algumas vezes de forma inconsciente; e, em alguns casos, também podem manifestar sintomas psicóticos.

Apesar de ter algumas características semelhantes ao transtorno afetivo bipolar do tipo dois, no transtorno Borderline, as oscilações de humor ocorrem com maior frequência, às vezes até em questão de minutos ou horas. Além disso, os traços depressivos do Borderline se caracterizam por sentimento de vazio e solidão; e raramente se manifestam juntamente com sentimento de culpa, autoacusação e/ou remorso.

Suas causas não são bem elucidadas, mas percebe-se que existe uma forte influência genética, associada a vivências traumáticas, sejam elas reais ou imaginárias, durante a infância; e stress ambiental, geralmente relacionado às relações familiares ou no trabalho. Alguns estudos apontam também uma redução do volume da amígdala e do hipocampo em pacientes com esse transtorno, mas ainda não se sabe se tais características estão relacionadas às suas causas ou às suas consequências.

As manifestações dos sintomas se iniciam, geralmente, na adolescência, e não regredem, a não ser que seja feito o tratamento, e de forma correta.

Quanto a ele, na maioria dos casos é necessário o uso de medicamentos, associado à psicoterapia. Essa última é imprescindível, mas exige paciência, persistência e disciplina;

e deve ser feita por bons profissionais, já acostumados com esse tipo de transtorno, uma vez que não é fácil lidar com as mudanças repentinas de humor, cobranças, acusações e atos depreciativos que os mesmos podem dirigir àqueles com que se relacionam – inclusive o terapeuta.

Um bom acompanhamento médico permite que a pessoa tenha uma melhor qualidade de vida e, em muitos casos, desempenhe suas tarefas normalmente e tenha bons relacionamentos. O acompanhamento psicológico dos cuidadores também é importante, uma vez que os mesmos podem sucumbir frente à instabilidade emocional e exigências da pessoa acometida.

É um transtorno onde o indivíduo tem mudanças de humor frequentes, relações sociais e pessoais instáveis e estado de espírito emocional inconstante.

A razão pela qual uma pessoa desenvolve o transtorno pode ser ligada às vivências da infância. Normalmente, as pessoas que sofrem com esse transtorno tiveram uma infância traumática. As relações pai-filho pobres, negligência, abuso sexual, trauma emocional, bullying físico, chantagem emocional, entre outros são algumas das razões comuns pelas quais as pessoas desenvolvem o transtorno. Uma infância violenta constrói no indivíduo a necessidade de apresentarem comportamentos excessivamente defensivos, o que leva ao perpétuo medo do abandono.

AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO BORDERLINE

MEDO DO ABANDONO

Um dos aspectos mais marcantes é o medo do isolamento ou abandono. Eles sempre vivem com o medo de serem abandonados, de não serem atendidos ou deixados sozinhos. Esse medo é um dos aspectos mais presentes, mesmo nos estágios iniciais. Os medos podem correr para tais extremos que, em algumas situações acabam optando pelo isolamento voluntariamente para evitar que outros o façam, sendo assim, preferem se afastar das relações antes de serem abandonados.

RAIVA INTERMITENTE

Isso alimenta o medo do isolamento. Devido ao passado traumático, as ações simples e as reações dos outros ao seu redor podem ser interpretadas por eles como sinais de rejeição, negligência e isolamento que os deixam com raiva sem motivo aparente. Essa raiva muitas vezes é expressada com intensidade desproporcional à situação real.

MUDANÇAS DE HUMOR

Este é outro sintoma comum da doença. Não precisa ser a raiva sempre, às vezes pode ser ansiedade, medo, irritação e insegurança. Tais mudanças de humor tornam muito difícil para manter uma boa vida social, pessoal e profissional.

INTERIOR VAZIO

A sensação de vazio é um relato recorrente de quem sofre com esse transtorno. O vazio se torna tão intenso ao ponto de não conseguir preenche-lo com a própria companhia, e sempre necessitando do outro, promovendo uma dependência afetiva cada vez maior e causando cada vez mais sofrimento.

HÁBITOS RUINS

A maioria dos pacientes com esse transtorno tendem a entrar em vícios comuns, como sexo extra conjugal, drogas ou álcool, etc., normalmente são feitos para superar o profundo sentimento de tristeza e vazio que eles possuem.

COMPORTAMENTO IMPULSIVO

Sem motivo ou razão, as pessoas que sofrem com esse transtorno podem tomar ações impulsivas. Não é incomum ver a pessoa entrar em um relacionamento e de repente terminá-lo, ou sair de um emprego aparentemente estável, abandono dos estudos.

AUTO DEPRECIAÇÃO

Este é um problema muito comum. Devido à constante negligência e abuso no início da vida, eles podem considerar-se muito ruins. Tudo isso também alimenta os outros sintomas.

LENTE DO PASSADO

A maioria dos pacientes com Transtorno Borderline tende a olhar para os desafios e situações atuais através da lente de seu passado traumático. Para eles, tudo deve terminar em um abuso, negligência ou algum estresse emocional. Então eles sempre tendem a se proteger contra isso, em vez de se beneficiar da situação atual.

INTENÇÕES SUICÍDAS

A autodepreciação, o medo do isolamento e o estado emocional geral instável podem levá-los a tentar suicídios. Algumas tentativas podem ser falsas para atrair a atenção enquanto outras podem ser reais.

QUAIS SÃO OS TIPOS DE BORDERLINE?

Apesar de não existir uma classificação oficial e científica, há alguns autores que criaram subtipos para expressar essas diferenças. Vamos explicar duas das classificações mais conhecidas:

CLASSIFICAÇÃO DE RANDI KREGER

O autor Randi Kreger classificou o Transtorno de Personalidade em 2 tipos:

- **BORDERLINE CONVENCIONAL**

- Também conhecido como Borderline de Funcionamento Baixo, este é o transtorno em que a pessoa apresenta sintomas mais autodestrutivos, podendo ser frequentemente internado por tentativas de automutilação e pensamentos de suicídio.
- **BORDERLINE INVISÍVEL**
- A pessoa com esse tipo, aparenta levar uma vida comum e, muitas vezes, nem se percebe que ele sofre desse transtorno. Pode levar rotinas normais de trabalho, estudo e não apresentam frequência em comportamentos autodestrutivos.

Por outro lado, o transtorno se acaba se manifestando em seus relacionamentos, no abuso verbal, críticas e até mesmo violência física. Esse tipo de borderline “desconta” sua raiva nos outros.

CLASSIFICAÇÃO DE THEODOR MILTON

Já o autor Theodor Milton criou 4 subtipos para classificar as diferentes manifestações do **Transtorno de Personalidade Borderline**:

- **BORDERLINE DESENCORAJADO**

Podem ter características de personalidade esquiva, incluindo isolamento, ser flexível, submisso e leal. Costumam se sentir vulneráveis e em constante perigo.

- **BORDERLINE PETULANTE**

Comportamento passivo-agressivo, impaciente, inquieto, teimoso, desafiante, pessimista e rancoroso. É rapidamente desiludido.

- **BORDERLINE IMPULSIVO**

Tendem a ser caprichosos, superficiais, distraídos, indecisos, frenéticos e sedutores. Sob ameaça de abandono ou perda, tornam-se sombrios e irritáveis. São potencialmente suicidas.

- **BORDERLINE AUTODESTRUTIVO**

Podem ter comportamentos depressivos ou masoquistas – sua raiva é autopunitiva. Tendem a ser conformistas, tensos e mal-humorados.

Devido aos transtornos causados nos diversos papéis sociais do indivíduo com a doença, o acompanhamento com o psicólogo e o psiquiatra é extremamente importante.

O processo de psicoterapia é realizado a fim de re – significar as vivências do passado, para então dar voz e acolher a essa criança interior ferida. Além de auxiliar a controlar os impulsos e entender melhor sobre o significado dos comportamentos, a fim de, reduzir o sofrimento e prejuízos nas relações e produtividade.

O acompanhamento psiquiátrico também é necessário para o cuidado integral dos sintomas e para melhora do quadro clínico.

- **MEDICAMENTOS:**

Não existe um medicamento específico para tratar o Transtorno, mas há certos remédios eficazes para controlar alguns sintomas da doença.

Os antidepressivos são usados para reduzir a sensação de vazio, os antipsicóticos para diminuir comportamentos impulsivos, os autodestrutivos e sintomas dissociativos e os estabilizadores de humor para diminuir a oscilação emocional.

Toda medicação deverá ser acompanhada pela indicação profissional e deve-se evitar o abuso de substâncias.

- **TERAPIA:**

Há três tipos de psicoterapias que auxiliam no tratamento de pessoas com o Transtorno de Borderline, veja.

TERAPIA COGNITIVO COMPORTAMENTAL

A Terapia Cognitivo Comportamental (TCC) ajuda a pessoa a identificar e transformar determinados comportamentos e crenças prejudiciais a si mesma e a outras pessoas.

Com esse tipo de terapia, a pessoa aprende a lidar melhor com pensamentos paranoicos, a compreender suas emoções e controlá-las e também reduzir a ansiedade e comportamentos autodestrutivos.

TERAPIA COMPORTAMENTAL DIALÉTICA

Essa abordagem de terapia baseia-se no conceito de consciência plena e tem o objetivo de promover a eficácia interpessoal, regulação emocional, tolerância ao estresse e autocontrole.

TERAPIA FAMILIAR OU MATRIMONIAL

O alvo desse tipo de terapia são as relações interpessoais, que são abaladas pelo transtorno. A terapia familiar ajuda os familiares a entender melhor a condição em que se encontra o Borderline e a desenvolver técnicas para evitar conflitos e melhorar a comunicação.

TRAUMAS NA INFÂNCIA

Os traumas na infância podem causar problemas psicológicos devastadores mais tarde na vida. Desafios interpessoais e transtornos psiquiátricos podem resultar de trauma.

Depressão maior, transtorno do pânico, abuso de substâncias, transtorno de estresse pós-traumático e transtornos alimentares são todos resultados comuns associados a traumas durante a infância, assim como o Transtorno de Personalidade Borderline.

Às vezes, o trauma é óbvio, como quando uma criança perde um dos pais ou passa por um desastre natural. Outros tipos de eventos traumáticos podem ser ocultados mais

facilmente, como abuso ou negligência. Independentemente do tipo de trauma ou se é visível, a reação negativa da criança a ele resultará em sintomas observáveis.

Pessoas com esse transtorno têm 13 vezes mais probabilidade de relatar traumas na infância do que pessoas sem problemas de saúde mental, de acordo com uma pesquisa recente (2019) da Universidade de Manchester. A pesquisa constatou que:

- 71% das pessoas com DBP admitiram ter passado por pelo menos uma experiência traumática na infância;
- 48,9% disseram que foram fisicamente negligenciadas na infância;
- 42,5% foram submetidas a abusos emocionais;
- 36,4% disseram ter sido vítimas de abuso físico e 32% de abuso sexual;
- 25,3% relataram se sentir emocionalmente negligenciadas durante o crescimento.

O TPB é frequentemente um problema de saúde mental debilitante que torna difícil para alguém controlar suas emoções e impulsos.

O transtorno, muitas vezes associado a lesões autoprovocadas e abuso de substâncias, é difícil de tratar e está associado a custos significativos para os doentes e para a sociedade como um todo.

Fatores genéticos e influências ambientais negativas desde a infância são as principais causas do TPB. Uma grande porcentagem de pessoas com essa doença relata ter sofrido abuso durante a infância. Isso inclui abuso sexual e físico, negligência extrema e abandono dos pais e entes queridos.

Ele está associado a várias anomalias neurológicas, todas as quais podem ser atribuídas à confluência da genética e da experiência traumática passada.

Alguns autores sugerem que traços específicos de personalidade da infância podem ser considerados indicadores de que a criança terá TPB quando adulta, bem como algumas condições clínicas:

- comportamentos disruptivos,
- perturbação da atenção e regulação emocional,
- transtornos de conduta,
- transtornos de uso de substâncias,
- transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

A identificação precoce dos sintomas tem implicações clínicas importantes em termos de programas de intervenção precoce e garante que os jovens obtenham tratamentos adequados.

Para cada 100 pacientes tratados em enfermarias de internação psiquiátrica, 43 terão o transtorno. Pessoas com essa condição são vulneráveis, impulsivas e altamente suscetíveis a críticas – mas enfrentam estigma e discriminação quando procuram atendimento.

São características comuns da condição, assim como a incapacidade de manter relacionamentos estáveis com outras pessoas.

Quais tipos de trauma causam o TPB?

As semelhanças entre o estresse pós-traumático e o TPB são numerosas. Pacientes com ambas as condições têm dificuldade em regular suas emoções; eles experimentam sentimentos persistentes de vazio, vergonha e culpa; têm ainda um risco significativamente elevado de suicídio.

A lista de experiências de infância que tornam uma pessoa vulnerável ao TPB inclui:

- Abuso emocional;
- Abuso físico;
- Abuso sexual;
- Negligência pelos pais;
- Separação dos pais (morte ou abandono);
- Testemunho de abuso dentro da família.

O transtorno fará com que ela:

- Tenha respostas emocionais mais intensas;
- Perca o controle de suas emoções com mais frequência;
- Lute para controlar sua raiva;
- Tenha falta de empatia e muitas vezes espere o pior dos outros;
- Reaja com medo e paranoia em situações desconhecidas;
- Experimente níveis elevados de estresse;
- Seja propensa a ações arriscadas.
- O transtorno de personalidade limítrofe ocorre em famílias. Um indivíduo com pai, filho ou irmão com TPB tem cinco vezes mais probabilidade de ser diagnosticado com o transtorno do que alguém que não tem essa ligação familiar.
- Como as crianças ainda estão em um estágio de transição, mental e fisicamente, experiências negativas podem ter um impacto destrutivo em seu curso de desenvolvimento.

- Rejeição dos pais ou agressões verbais, desvalorização e negligência afetam a identidade delas, que podem ser diagnosticadas com vários problemas de saúde mental mais tarde na vida, incluindo Transtorno de Personalidade Borderline.
- Prevenção e recuperação dos traumas
- Proporcionar às crianças o melhor começo de vida é um aspecto fundamental.
- Os principais fatores que contribuem para o desenvolvimento da resiliência na infância incluem aprimoramento das habilidades interpessoais, uma sensação de controle sobre as circunstâncias pessoais e fortes vínculos com as tradições e a cultura.
- No entanto, o mais forte alicerce de resiliência é ter relacionamentos estáveis e afetuosos com membros da família ou outros adultos significativos.
- Seus impactos podem ser diferentes
- Um trauma não causa necessariamente efeitos duradouros. Em algumas crianças, porém, o impacto de uma ou mais experiências traumáticas pode levar ao estresse traumático infantil.
- Essa é uma reação persistente aos traumas que podem incluir sofrimento emocional, depressão, ansiedade, mudanças de comportamento, dificuldade em desenvolver relacionamentos saudáveis, problemas de desenvolvimento e sintomas físicos como perda de peso ou dor.
- Pessoas que desenvolvem TPB têm um temperamento altamente sensível e são reativas emocionalmente, sentindo as coisas mais imediatamente e mais intensamente do que a maioria das pessoas. E, uma vez que uma emoção poderosa é desencadeada, leva mais tempo para retornar à sua base emocional.

Algumas formas de psicoterapia e medicação estabilizadora do humor têm se mostrado eficazes no tratamento e controle do TPB, embora atualmente não haja cura para a doença.

Adultos sobreviventes de abusos na infância representam uma série de desafios para os médicos:

- o diagnóstico de suas doenças médicas e psiquiátricas é complexo;
- o relacionamento terapêutico pode ser delicado e crítico para a recuperação;
- e os tratamentos disponíveis são variados, muitas vezes caros e frequentemente inacessíveis a classes sociais mais baixas.

Rotular esses pacientes como tendo um transtorno de personalidade pode exacerbar sua baixa autoestima. “Transtorno de personalidade” se traduz na mente de muitas pessoas como uma falha e isso pode levar a um sentimento arraigado de inutilidade e auto aversão.

O TPB é uma doença altamente mal compreendida. Se você está vivendo com esse transtorno ou conhece alguém que o possui, reserve um tempo para aprender o que puder. Ao contrário da opinião popular, ele é tratável e aqueles que vivem com a doença podem ter uma vida significativa.

Com suporte contínuo e terapia eficaz baseada em habilidades – especialmente a Terapia Comportamental Dialética – a recuperação do TPB é extremamente provável com o passar do tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa tratou sobre a inclusão de crianças portadoras de transtorno Borderline, hoje a inclusão educacional de alunos necessidades especiais é uma consequência da busca pelo direito a educação a todos.

Porém sabemos que há contradições, como por exemplo a falta de informação sobre esse transtorno em específico.

Então, é preciso colocar em prática de maneira completa as políticas educacionais, para que o desenvolvimento do aluno estudado seja maior, pois ele terá mais suporte da coordenação da escola e de seus professores. O dever do professor não é simples, pois ele deve contribuir com o desenvolvimento da criança, provocando a própria inspiração e autonomia nos alunos. Percebe - se o desafio de ensinar uma criança diagnosticada com o Transtorno de Personalidade Borderline, devido seu caráter impulsivo e autodestrutivo. Assim, os membros da família e da comunidade são recursos importantes que podem ser utilizados, se informados, estimulados, responsabilizados e preparados de forma efetiva.

REFERÊNCIAS

- ARAGUAIA, Mariana. **"Transtorno de personalidade Borderline"**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/doencas/transtorno-personalidade-borderline.htm>. Acesso em 25 de novembro de 2020.
- American Psychiatric Association (APA). (2014). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5 (5. ed.). Porto Alegre: Artmed.

Kienast, T., Stoffers, J., Birmphohl, F., & Lieb, K. (2014). **Borderline personality disorder and comorbid addiction**. *Deutsches Ärzteblatt International*, 111(16),280-286.

Bornovalova, M. A., Gratz, K. L., Delany-Brumsey, A., Paulson, A., & Lejuez, C. W. (2006). **Temperamental and environmental risk factors for borderline personality disorder among inner-city substance users in residential treatment**. *Journal of Personality Disorders*, 20(3),218-231.

Bornovalova, M. A., Huibregtse, B. M., Hicks, B. M., Keyes, M., McGue, M., & Iacono, W. (2013). **Tests of a direct effect of childhood abuse on adult borderline personality disorder traits: A longitudinal discordant twin design**. *Journal of Abnormal Psychology*, 122(1),180-194.

Gratz, K. L., Latzman, R. D., Tull, M. T., Reynolds, E. K., & Lejuez, C. W. (2011). **Exploring the association between emotional abuse and childhood borderline personality features: The moderating role of personality traits**. *Behavior Therapy*, 42(3),493-508.

Gratz, K. L., Tull, M. T., Baruch, D. E., Bornovalova, M. A., & Lejuez, C. W. (2008). **Factors associated with co-occurring borderline personality disorder among inner-city substance users: The roles of childhood maltreatment, negative affect intensity/reactivity, and emotion dysregulation**. *Comprehensive Psychiatry*, 49,603-615.

Koenigsberg, H. W., Harvey, P. D., Mitropoulou, V., & New, A. S. (2001). **Are the interpersonal and identity disturbances in the borderline personality disorder criteria linked to the traits of affective instability and impulsivity?** *Journal of Personality disorders*, 15(4),358-370.

Ribeiro, H. L., Cordás, T. A., & Nogueira, F. C. (2011). **Transtorno da personalidade borderline**. In M. R. Louzã Neto, T. A. Cordás (Orgs.), *Transtornos da personalidade* (pp.111-122). Porto Alegre: Artmed.

Stanford, M. S., Mathias, C. W., Dougherty, D. M., Lake, S. L., Anderson, N. E., & Patton, J. H. (2009). **Fifty years of the Barratt Impulsiveness Scale: An update and**

review. *Personality and Individual Differences*, 47(5),385- -

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872015000200002 -

Acessado em 25/11/2020

<https://www.vittude.com/blog/transtorno-de-personalidade-borderline/> - Acessado em 25/11/2020

<https://zenklub.com.br/blog/saude-bem-estar/borderline> - Acessado em 25/11/2020

<https://www.awebic.com/traumas-de-infancia-a-essencia-do-transtorno-de-personalidade-borderline/> - Acessado em 25/11/2020

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS NAS AULAS DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



LILIA VICENTE DA SILVA

Graduação em Ciências e Matemática (1999); Graduação em Pedagogia (2014); Especialista em Educação Musical na área de Educação (2016), Pós-Graduação em Formação e Profissão Docente (2019), Pós-Graduação em Gestão Escolar Integradora: Administração, Inspeção, Orientação e Supervisão (2020), Professora de Matemática (1997- 2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - Na EMEI Professor Tito Lívio Ferreira (2014 - até o momento).

RESUMO

Este estudo tem como tema: Jogos no ensino da Matemática na Educação Infantil. A realização deste estudo justifica-se pela sua relevância para a compreensão de que as atividades lúdicas no processo de aprendizado da matemática contribuem para a construção do conhecimento e para desenvolvimento do aluno em vários aspectos. Este estudo objetiva, principalmente, investigar os benefícios dos jogos para o processo de ensino aprendizagem da matemática na Educação Infantil. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, fazendo interlocuções com estudos e pesquisas realizadas na área por autores como Almeida (2016), Grando (1995, 1997, 2000), Kishimoto (2010), Moyles (2015) e Souza (2016), entre outros. Por meio deste, chegou-se ao resultado que o jogo, com seu caráter lúdico, é importante para o ser humano em qualquer idade. Entretanto, os jogos devem ser utilizados com critério pedagógico, para alcançar êxito nas práticas educativas e o seu uso deve ser visto como um momento que propicia a interação e incentiva a cooperação, não somente como um momento de disputa. Concluiu-se que, estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas; desenvolver habilidades de estimar, criar estratégias e calcular; incentivar o trabalho coletivo, o respeito ao próximo e a criar e respeitar regras; e proporcionar a aquisição de novos conhecimentos através do lúdico; são alguns dos benefícios alcançados através do uso dos jogos no ensino da matemática.

Palavras-chave: Jogos; Matemática Prática Educativa.

INTRODUÇÃO

Este estudo se desenvolve sob tema: Jogos no ensino da Matemática na Educação Infantil. A matemática, na maioria das vezes, é vista como uma disciplina pronta e acabada, imutável, inalterável e sem espaço para invenções e a criatividade. Isso acaba gerando uma grande aversão nos alunos em relação à disciplina, fazendo com que a vejam como algo complicado, difícil, desinteressante, longe de sua realidade e, muitas vezes, sem utilidade, onde quem aprende ou a compreende é considerado muito inteligente ou acima da média (MORATORI, 2003).

O que devemos fazer é desmistificar a ideia de que a matemática é para poucos e, mostrar que todos têm a capacidade de compreendê-la, aprendê-la e para isso explorar o lúdico, os jogos e as brincadeiras, é uma importante ferramenta de aprendizagem. Uma vez que é importante rever os métodos de ensino tradicionais e propor mudanças que tornem as aulas mais dinâmicas, interessantes, mais práticas e menos maçantes. Por meio da brincadeira a criança envolve-se no jogo, participa, interage e sente a necessidade de partilhar com o outro (BALESTRA, 2007). Portanto, percebe-se que o tema deste estudo, jogos no ensino da Matemática na Educação Infantil, é um tema atual e relevante para a prática educativa.

A Educação Infantil é, ainda, o meio valioso para promover na criança o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de autogestão e de protagonizar o seu processo de aprendizagem. Os saberes matemáticos não são transferidos ou transmitidos; um sujeito não substitui o outro na construção de seu próprio conhecimento, porém, o educador mantém-se como ator essencial desse processo, uma vez que consiga organizar e desenvolver a prática educativa de maneira que a criança se aproprie do conhecimento e se desenvolva plenamente, num esforço próprio de estabelecer relações entre o aprender e a sua realidade (BRASIL, 1998).

Na Educação Infantil a ludicidade favorece a internalização dos saberes matemáticos, no entanto essa metodologia deve ser desenvolvida de forma que “promova o pensamento lógico-matemático, pois a partir desse pensamento a criança estará desenvolvendo o raciocínio lógico, adquirindo conhecimentos numéricos, aprendendo a classificar, ordenar e a sequenciar os números” (SOUZA, 2016, p. 35).

Tendo em vista as questões colocadas acima, a realização deste estudo justifica-se pela sua relevância para a compreensão de que as atividades lúdicas no processo de aprendizado da matemática contribuem para a construção do conhecimento e para

desenvolvimento em vários aspectos de sua vida. E, não somente no aprendizado do conteúdo matemático.

Ao se propor o ensino da matemática na Educação Infantil, é preciso dar condições à criança de vivenciar experiências que a levem a construir seus conceitos, a desenvolver suas habilidades e competências de maneira que a mesma compreenda a relação da matemática com suas vivências cotidianas, dando a oportunidade de construir seus saberes em diferentes níveis (SOUZA, 2016). Desta maneira, supondo-se a importância funcional dos jogos, brinquedos, brincadeiras e da ludicidade na aquisição ou aprimoramento do desenvolvimento global das crianças, questiona-se aqui: Qual a importância dos jogos educacionais para o processo de ensino aprendizagem da matemática na Educação Infantil?

Desta maneira, este estudo objetiva, principalmente, investigar os benefícios dos jogos para o processo de ensino aprendizagem da matemática na Educação Infantil. Já os objetivos específicos deste estudo são: Investigar como deve se dar o uso de jogos em sala de aula; Compreender os desafios e dificuldades que permeiam o uso dos jogos em sala de aula. Estes foram estabelecidos na intenção de contribuir para o alcance do objetivo principal.

Segundo a metodologia de pesquisa utilizada para o desenvolvimento desse artigo, esta caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica. Como referencial teórico esta pesquisa faz interlocuções com estudos e pesquisas realizadas na área por autores de grande relevância para o tema. A escolha desses autores se faz pelos estudos feitos na área educacional demonstrando a importância que se dá ao uso de jogos no ensino da matemática na Educação Infantil.

Após esta introdução apresenta-se o referencial teórico que, desenvolvido sob título “Os jogos no processo de ensino aprendizagem da matemática”, traz à discussão as possibilidades e desafios do uso dos jogos no ensino da matemática na Educação Infantil.

OS JOGOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao se propor o ensino da matemática na Educação Infantil, é preciso dar condições à criança de vivenciar experiências que a levem a construir seus conceitos, a desenvolver suas habilidades e competências de maneira que a mesma compreenda a relação da matemática com suas vivências cotidianas, dando a oportunidade de construir seus saberes

em diferentes níveis (SOUZA, 2016) Assim, o capítulo a seguir traz a discussão o uso do lúdico no ensino da matemática na Educação Infantil.

Desde o nascimento o sujeito se encontra imerso no mundo dos conhecimentos matemáticos, ainda nos primeiros anos de vida, a criança já desenvolve noções de tempo, espaço e quantidade. E ao ingressar na vida escolar tais conhecimentos começam a tomar forma e sentido, a partir das práticas educativas a quais a criança é submetida na Educação Infantil. “A (...) educação infantil pode ajudar a criança a organizar melhor as suas informações e estratégias, bem como proporcionar condições para aquisição de novos conhecimentos matemáticos!” (BRASIL, 1998a, p. 207).

Neste sentido o RCNEI (BRASIL, 1998b) tem como proposta para a Educação Infantil que a grade curricular seja trabalhada de forma elaborada no cotidiano escolar, de preferência, interdisciplinarmente. Os conteúdos devem ainda se associar às práticas sociais, já que, a criança internaliza os saberes matemáticos por meio de suas ações ao longo da vida. Portanto, as práticas educativas devem proporcionar aos alunos meios para ampliar, aprofundar e construir novos caminhos para seus conhecimentos (FERREIRA, 2011, p. 16).

A maneira como a criança internaliza os conceitos matemáticos relaciona-se, diretamente, com os motivos e as necessidades que a criança tem de apropriar-se desses conceitos, cabendo ao educador o papel desafiador de motivar no educando o interesse pela aquisição de tal conceito. Assim, o educador precisa encontrar meios de proporcionar ao educando a interação efetiva e lógica com o conteúdo para que corra o avanço cognitivo, uma vez que, é preciso mais do que ensino para que haja aprendizado.

A aprendizagem ocorre, principalmente, a partir de situações desafiadoras provocadas pelo educador e pensadas a partir do interesse que a criança demonstra por um assunto ou em solucionar um determinado problema. Assim, a forma como o educador apresenta o objeto de estudo deve ser bem planejada, com o intuito de se apresentar significativa, interessante e instigadora para o educando, já que “[...] o objeto deve ser desafiador, provocar a ação do sujeito. Deve, portanto, ser significante para o ser cognoscente ou o sujeito, ou a criança” (BALESTRA, 2007, p.40).

Neste sentido, o ensino da matemática na Educação Infantil deve ser pautado na motivação do educando em aprender, pois, ao se sentir motivada a aprender um determinado conhecimento, a criança internaliza o saber, conservando em sua mente tanto a solução do problema, quanto o caminho percorrido para alcançá-la. Uma maneira de manter o educando motivado é aproximar o objeto de estudo da sua realidade de vida, tornando-o mais significativo, e isso pode ser alcançado de forma relevante por meio da

abordagem lúdica. (BALESTRA, 2007, p.23-24).

Segundo Piaget (1974), desenvolvimento cognitivo da criança se divide em quatro estágios, o segundo deles é a “Fase pré-operatória (dos 2 aos 7 ou 8 anos aproximadamente)” e é justamente a fase que as crianças se encontram no decorrer do tempo em que frequentam a Educação Infantil. Nesta fase, as crianças adquirem a noção da existência de regras e começam a jogar umas com as outras os jogos de faz de conta. É nesta fase que a criança, a princípio, adquire a linguagem e modifica, significativamente, o seu comportamento intelectual e afetivo, diante de sua interação com o meio que se torna mais significativa, uma vez que, já pode se comunicar, se expressar e exteriorizar suas ideias, sentimentos e emoções.

Posteriormente, ainda na fase pré-operatória a criança adquirirá a capacidade de reconstruir suas ações passadas e antecipar suas ações futuras baseando-as apenas pela representação verbal dessas ações, conseguindo imaginar o objeto sem que ele esteja presente. Neste sentido, o uso de metodologias lúdicas nesta fase constitui uma ferramenta significativa na aprendizagem infantil, pois, “a imitação, quando o objeto está ausente, é um gesto que indica que a criança já realiza a evocação mental, ou seja, a criança já consegue reproduzir, ou imaginar aquele objeto sem que ela precise ver, ou estar com ele” (BALESTRA 2007, p.69). E, o lúdico nada mais é do que a imitação da realidade social e cultural da criança, por meio dele a criança interpreta e experimenta vários papéis sociais, ampliando seus conhecimentos e suas concepções de mundo (NICOLAU, 1994, p. 56).

Na Educação Infantil a ludicidade favorece a internalização dos saberes matemáticos, no entanto essa metodologia deve ser desenvolvida de forma que “promova o pensamento lógico-matemático, pois a partir desse pensamento a criança estará desenvolvendo o raciocínio lógico, adquirindo conhecimentos numéricos, aprendendo a classificar, ordenar e a sequenciar os números” (SILVA; GONÇALVES, 2010, p. 20).

A matemática está presente no cotidiano das pessoas direta ou indiretamente. A vida em sociedade faz necessária a aplicação dos conhecimentos matemáticos em inúmeras e variadas situações. Para o professor, encontrar uma forma de aplicação de problemas contextualizados que desperte o interesse do aluno ou que possa motivá-lo, nem sempre é tarefa fácil. Segundo as Diretrizes para o Ensino da Matemática (BRASIL, 2010, p.6), a abordagem de conteúdos para resolução de problemas é um desafio para o ensino da matemática.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a matemática é descrita como a matéria que tem o objetivo de preparar e formar cidadãos para o mundo do trabalho, ou seja, que possa estabelecer com as outras pessoas de seu meio social (BRASIL, 1997). O ensino da

matemática deve, ainda segundo os PCNs, atender aos intuitos da Educação Infantil que são “utilizar a linguagem matemática como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias e saber utilizar diferentes recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 2010, p.12).

Moraes (2010) argumenta que:

[...] é preciso pensar quais conhecimentos matemáticos devemos ensinar, como ensinar e como a criança aprende. Ou seja, nos instiga a pensar o ensino de matemática na dimensão matemática, pedagógica e psicológica. Dar conta de responder a essa questão não é tarefa fácil, porém essencial para a condução do processo de ensino e aprendizagem dos conceitos matemáticos às crianças (MORAES, 2010, p. 99)

Sendo assim o professor de matemática deve ser considerado um educador intencional, que necessita pesquisar tanto o conteúdo quanto a metodologia a ser adotada para a transmissão de tal conteúdo.

Nesta perspectiva o educador deve se inteirar da realidade de seus alunos, detectar seus interesses, necessidades e expectativas em relação ao ensino, à escola e à vida. Porém, ainda que seja algo que deve estar sempre em construção e renovação, o ensino da matemática, deve estar sempre se manter coerente à prática pedagógica, de maneira que envolva a relação entre ensino, aprendizado e conhecimento. Assim, o objetivo básico do ensino matemático busca desenvolvê-la como campo de investigação e de produção de conhecimento.

Como nos explica Moratori (2003):

O ato de jogar é uma atividade natural no ser humano. Inicialmente a atividade lúdica surge como uma série de exercícios motores simples. Sua finalidade é o próprio prazer do funcionamento. Estes exercícios consistem em repetição de gestos e movimentos simples como agitar os braços, sacudir objetos, emitir sons, caminhar, pular, correr, etc. Embora estes jogos comecem na fase maternal e durem predominantemente até os 2 anos, eles se mantêm durante toda a infância e até na fase adulta, por exemplo, andar de bicicleta, moto ou carro (MORATORI, 2003, p. 07).

Dessa forma, a experimentação que se refere ao que a criança aprende de forma solitária estando em contato com o brinquedo, se identifica neste tipo de jogo, pois não há regras nem limites, portanto a criança pode descobrir e explorar livremente, aprendendo pela experiência (MICHELET, 1998, p.12).

Os jogos não devem ser escolhidos ao acaso, ou sem propósito, precisam ser parte de um planejamento ou projeto, que possua intenção a intenção de promover o aprendizado. Por esse motivo o jogo educacional matemático é elaborado com uma finalidade de abranger todos os fatores dos contextos educacionais e lúdicos com a intenção de auxiliar o professor no conteúdo planejado (STAREPRAVO, 2009, p. 49).

A inserção do jogo no ensino transforma a percepção dos alunos sobre o aprendizado da matemática. A matéria que antes era vista como algo cheio de regras, limites e rotina,

passa a ser descontraída e interessante, os alunos percebem que a descoberta e o aprendizado podem ser adquiridos com prazer e diversão.

No entanto, ao inserirmos o jogo como recurso em sala de aula é preciso fazê-lo sob um conceito concreto de seu uso, ou seja, inseri-lo no contexto do conteúdo de forma efetiva. Ao compreender a importância que o jogo exerce na aprendizagem da matemática, o professor tem mais do que um auxílio, e pode usá-lo como parte integrante da aula, como forma de induzir o educando a internalizar o conhecimento de várias outras maneiras. O jogo pode até mesmo ser usado e influenciar no aprendizado de conteúdos interdisciplinares (GRANDO, 1997, 89).

Interpretando os significados e levantando as hipóteses dentro do jogo, a criança adquire a percepção para resolução de situações-problema dentro e fora da matéria, abre-se, portanto, uma gama de opções lógicas para a criança, onde esta se desenvolve e amplia sua perspectiva e visão de conhecimento, percebendo inúmeras outras maneiras de se aprender.

Um dos desafios que os professores enfrentam em sala de aula hoje em dia é encontrar novas estratégias de aprendizagem que possibilitem ao conteúdo acompanhar as novidades tecnológicas, uma vez que, os alunos têm a possibilidade de conhecer e ter contato com conteúdo diverso através da internet antes de tê-los na classe escolar. Diante dessa realidade moderna e crescente a importância de instrumentos em sala de aula vem se tornando cada vez mais evidente.

Neste sentido, o jogo educacional torna-se uma valiosa e interessante ferramenta de ensino que possibilita a criança aprender de maneira lúdica, projetando no mesmo as suas experiências e todo o aprendizado e, portanto, insere valor exploratório às vivências do aluno (GRANDO, 2000, p. 56).

O jogo matemático auxilia o professor, seja em determinado ponto de articulação dentro do conteúdo, ou até mesmo um de forma constante e/ou abrangente ao apresentar ao aluno o conteúdo definido. A idealização de um jogo não se restringe à funcionalidade ou adaptação das crianças, esta necessita de olhar atento sobre as interfaces do jogo, como a facilidade de uso e a flexibilidade a possibilidades de aplicação. Por este mesmo motivo o jogo como instrumento educacional sofreu alterações ao longo do tempo, nos níveis de dificuldade, opções de mudanças dentro da própria execução do jogo, acessibilidade, e uma série de fatores que adaptam os jogos ao usuário, pois, a evolução constante do usuário diante dos avanços das tecnologias, forçam, também, a atualização dos jogos e a flexibilização de suas estruturas (GRANDO, 1995, p.75-78).

Tais desafios, que atingem tanto educadores, como educandos, tendem a se tornar obstáculos em relação ao ensino da matemática, e além destes empecilhos é preciso que haja a aproximação entre os sujeitos do aprendizado, professor e aluno, isso possibilita ao professor perceber mais facilmente as dificuldades e habilidades dos alunos. E, principalmente, permite ao professor conectar-se com a realidade de vida de seus alunos, podendo assim desenvolver estratégias inseridas nessa realidade e condizentes com tal.

Como explica Alves (2007) é evidente que a interação entre professor e aluno contribui para a relação social entre ambos.

[...] a relação existente entre o professor e o aluno, em uma sala de aula, é o passo decisivo para favorecer um ambiente sócio afetivo e intelectual promissor a encaminhamentos proveitosos para a aprendizagem de qualquer que seja a disciplina ministrada (ALVES, 2007, p. 23).

Os jogos propiciam ao aluno a possibilidade de adquirir a capacidade de desenvolver estratégias para solucionar problemas, uma vez que, incentiva a investigação e a exploração do conceito através das estruturas matemáticas subjacentes aos jogos e que podem ser vivenciadas, pelo mesmo, quando ele joga, elaborando sua estratégia e testando-a a fim de vencer o jogo (GRANDO, 2000, p. 126).

Corroborando com a ideia de Grando (2000), Smole *et al.* (2007), afirmam em seus estudos que o uso dos jogos é um recurso que favorece, além das habilidades já citadas, “o desenvolvimento da linguagem, de diferentes processos de raciocínio e de interação entre os alunos,” uma vez que, ao jogar, cada um dos jogadores pode acompanhar o raciocínio e as estratégias de todos os outros, defender seu ponto de vista e aprender a ser crítico e confiante em si mesmo.

Portanto, o educador, ao preparar suas estratégias com a utilização dos jogos deve desenvolver suas técnicas pensando em como o potencial do jogo poderá ser bem explorado, precisa ainda encontrar a metodologia adequada ao tipo de estratégia que pretende, por exemplo, a melhor forma de dividir as duplas ou grupos e a seleção do jogo que seja adequado ao contexto ou conteúdo que se pretende trabalhar.

O uso de jogos requer do educador certas iniciativas e questionamentos que o levem a considera-lo como uma estratégia que deve ser utilizada ao decorrer de todo o ano letivo, e não de maneira esporádica, para isso, é necessário ver o jogo como estratégia relacionada efetivamente à construção do conhecimento, planejando cuidadosamente sua execução (STAREPRAVO, 2009).

O uso dos jogos nos propicia a valiosa oportunidade de se trabalhar com os erros. Segundo Borin (2008) o aluno não deve descartar a solução que julgar errada, pois esta irá servir no alcance da resposta correta através da análise dos erros cometidos anteriormente. Nesse caso, para que os alunos não esqueçam as jogadas efetuadas, posam consultá-las

quando necessário e analisa-la posteriormente, é importante que o educador peça a seus alunos que façam o registro dos lances.

Portanto, os registros na aprendizagem da matemática têm um papel importante, pois permitem que os alunos relatem o que aprenderam no momento do jogo e passem aos demais essas ideias. “Temos observado que os registros sobre matemática ajudam a aprendizagem dos alunos de muitas formas, encorajando a reflexão, clareando as ideias e agindo como um catalisador para as discussões em grupo” (SMOLE *et al.*, 2007, p.12).

A utilização do jogo no ensino da Matemática tem como objetivos incentivar os alunos no aprendizado, aproximá-los da disciplina, mudar a rotina da sala de aula e despertar o seu interesse pela matéria. Para isso, o jogo deve ser utilizado como recurso para enriquecer e facilitar a construção do conhecimento nas atividades escolares diárias. Neste sentido é possível verificar a existência de três aspectos que justificam a incorporação do jogo na sala de aula. Sendo eles, o caráter lúdico, o desenvolvimento de técnicas intelectuais e a formação de relações sociais.

Ao se propor o uso do jogo matemático como recurso para chegar à solução de problemas, o professor incentiva o aluno a desenvolver e aprimorar as habilidades que compõem o seu raciocínio lógico. Além disto, o educador cria em sala de aula um meio em que os recursos de comunicação se mostram presentes, propiciando momentos como: socialização, integração, troca de experiências, discussão, interação entre educandos e educador, com vistas a tornar as aulas mais interessantes e desafiadoras.

O processo de ensino aprendizagem sofreu drásticas mudanças ao longo da história, a criança que antes era vista como um adulto em miniatura passou a ser reconhecida como cidadão social de direito e com necessidades próprias e distintas dos adultos. Desta maneira, as concepções sobre a educação de crianças pequenas, também se alteram adequando-se às mudanças sociais e culturais acerca da infância.

A criança tornou-se o objeto central da educação e busca entender o seu processo de desenvolvimento, bem como, elaborar práticas educativas que atendem às suas necessidades. Neste cenário, surge a ludicidade, como ferramenta didático-pedagógica, para a educação de crianças, assim, Almeida (2016) descreve a ludicidade como uma prática educativa “longe de ser uma concepção ingênua de passatempo, diversão superficial, brincadeira, é uma ação inerente à criança e aparece como forma transacional em direção a algum conhecimento” (ALMEIDA, 2016, p.52).

O lúdico, enquanto metodologia educativa, permite inúmeras abordagens por meio de jogos, brinquedos, brincadeiras, teatralização, músicas, histórias, etc. No entanto, a atividade lúdica não pode ser simplesmente planejada e aplicada, é preciso que tanto

educador e quanto educandos estejam inseridos na realização da atividade, o educador deve participar, dessa forma, podendo observar de perto o envolvimento da criança com a proposta, o seu interesse pela mesma, bem como, os seus níveis de socialização, interação, exteriorização de ideias, emoções e sentimentos e internalização dos saberes (MALUF, 2003, p. 12).

No entanto, a criança quando imersa na brincadeira, não necessariamente, estará produzindo resultados efetivos no processo educativo. Se a atividade lúdica é desenvolvida pelo educador de forma livre, sem o devido planejamento e direção da aplicação, caracteriza uma situação onde são desenvolvidas apenas as habilidades ligadas à criatividade e a imaginação. Assim, o desenvolvimento das funções educativas e lúdicas não acontece de forma simultânea, empobrecendo o processo de ensino.

A criança precisa extrair o máximo das experiências lúdicas e do tempo necessário, para absorver o aprendizado de acordo com as suas capacidades cognitivas, sendo que, cada indivíduo apropria-se da construção da realidade por meio do lúdico a seu próprio tempo. O espaço designado para essa prática, os recursos disponibilizados, bem como a interferência do educador, incentivando ou podendo o fazer lúdico, têm influência efetiva e decisiva sobre a forma como a criança reagirá à aquela experiência e o que assimilará da mesma.

No que se refere aos conhecimentos matemáticos aplicados ao uso do lúdico na Educação Infantil, este estudo abordou os seguintes autores e suas concepções:

Quadro 1: Conhecimentos matemáticos aplicados ao uso do lúdico

Brasil (1998 ^a , p. 28)	“As abordagens (...) na Educação Infantil podem ajudar a criança a organizar melhor as suas informações e estratégias, bem como proporcionar condições para aquisição de novos conhecimentos matemáticos”.
Balestra (2007, p.23-24).	O ensino da matemática na Educação Infantil deve ser pautado na motivação do educando em aprender, pois, ao se sentir motivada a aprender um determinado conhecimento, a criança internaliza o saber, conservando em sua mente tanto a solução do problema, quanto o caminho percorrido para alcançá-la. Uma maneira de manter e educando motivado é aproximar o objeto de estudo da sua realidade de vida, tornando-o mais significativo, e isso pode ser alcançado de forma relevante por meio da abordagem lúdica.
Ferreira (2011, p.12)	“As instituições que oferecem a modalidade de Educação Infantil devem buscar formas de garantir o enriquecimento dos saberes infantis, para isso, o uso a ludicidade surge como uma valiosa ferramenta para a prática educativa.”

Fonte: Elaboração pelos autores da pesquisa

Percebemos que os autores reconhecem a ludicidade como uma importante ferramenta para a promoção do aprendizado matemático na Educação Infantil. Vale

ressaltar, de acordo com afirmações em destaque no quadro que o educador atuando na Educação Infantil deve buscar meios para promover uma prática educativa significativa e efetiva, com o intuito de promover o total desenvolvimento do aluno.

De acordo com Kishimoto (2010, p. 27), “A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social [...]”. Neste sentido, a criança é, também, um agente transformador social, portanto, todo o seu saber lúdico, construído por meio de suas interações sociais, devem ser considerados pelo educador no momento de desenvolver e executar a prática educativa lúdica.

Atualmente, o conhecimento científico acerca da ludicidade tomou grandes proporções, porém, ainda existem muitas instituições de ensino e muitos profissionais da Educação Infantil que não reconhecem o valor educativo da ludicidade, considerando-a como uma perda de tempo, como um desprendimento inútil de tempo e esforços, tanto de educador quanto de educando (MOYLES, 2015, p. 23). Corroborando com essa afirmação, Queiroz, Maciel e Branco (2009), destacam ainda, que muitos pais de alunos, também dividem esta concepção negativa a respeito do lúdico:

A visão de que a escola não é local de brincadeira permeia a compreensão de muitos pais e professores acerca do ensino destinado à criança. As situações permeadas de ludicidade não soam como produtivas nem como ferramenta de preparação de seus filhos. Assim, o brincar é compreendido como perda de tempo. (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2009, p.46)

O lúdico em nenhum momento se opõe ao aprender, mas, ao contrário disso, incute na criança a curiosidade e a motiva a buscar o conhecimento. O lúdico conota um significado real às experiências da infância. No entanto, segundo Moyles (2015, p.29) “o fato de o momento lúdico, em muitas escolas, ser encarado como um preenchimento do tempo de aula ou, um momento de descanso para professor” leva a compreensão errônea a respeito desta prática. Além disso, a aplicação equivocada do lúdico nas escolas, não produz nenhum resultado significativo para o contexto educativo do processo ensino, prejudicando o aprendizado do educando. Neste sentido, Kishimoto destaca qual a função do lúdico a educação:

A ludicidade na educação (...) propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente a função educativa, o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. O brincar e jogar é dotado de natureza livre típica de uns processos educativos. Como reunir dentro da mesma situação o brincar e o educar (KISHIMOTO, 2010, p.37).

A ludicidade permeia o mundo infantil desde os primórdios da humanidade e deve ser considerada na prática educativa para a Educação Infantil. A falta de estratégias que envolvam a ludicidade nas escolas, prejudica em muitos aspectos o desenvolvimento global da criança. E, conseqüentemente, empobrece o processo de ensino aprendizagem, como também empobrece o processo de construção dos conhecimentos.

Os autores abordados neste estudo, em destaque no quadro a seguir, corroboram entre si no que diz respeito à importância da ludicidade na promoção de um processo de aprendizado efetivo e significativo para a criança na Educação Infantil.

Quadro 2: A ludicidade na promoção do aprendizado

Kishimoto (2010)	Quando se utiliza o lúdico como recurso na Educação Infantil, a criança se interessa, interage e demonstra toda a sua satisfação. Por meio do lúdico a criança se expressa de forma natural e que torna o momento oportuno para a observação de suas ações.
Almeida (2016)	“Longe de ser uma concepção ingênua de passatempo, diversão superficial, brincadeira, é uma ação inerente à criança e aparece como forma transacional em direção a algum conhecimento”
Soares (2010)	“É de suma importância o uso do lúdico no ensino da matemática, uma vez que os jogos e as brincadeiras são muito importantes no desenvolvimento das atividades matemáticas dentro das inúmeras especificidades da Educação Infantil”

Fonte: Elaboração pelos autores da pesquisa

Quando se utiliza o lúdico como recurso em sala de aula, a criança se interessa, interage e demonstra toda a sua satisfação. Por meio do lúdico a criança se expressa de forma natural e que torna o momento oportuno para a observação de suas ações (KISHIMOTO, 2010).

Ainda que em posição de adversário, a parceria no momento do jogo é um estabelecimento de relações. Estas relações expõem a postura diante de desafios, às potencialidades dos participantes, afeta as emoções e põe à prova as aptidões testando seus limites. O jogo é um impulso intrínseco ao mundo da criança e, nesse sentido, satisfaz uma necessidade interior, uma vez que o ser humano apresenta uma tendência lúdica. O jogo integra as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva (BALESTRA, 2007).

A atividade lúdica desenvolve na criança várias habilidades como atenção, memorização, imaginação, todos os aspectos básicos para o processo de aprendizagem que está em formação. Sendo a educação infantil a base da formação sócio educacional de todo cidadão, o lúdico em geral se constitui num recurso pedagógico eficaz que desenvolve o sujeito nos âmbitos social, educacional e cognitivo. Portanto, todas as atividades em que a criança necessita de atenção e concentração, auxiliam no amadurecimento cognitivo, conseqüentemente, sendo assim o professor tem uma ferramenta indispensável para o trabalho cotidiano na aprendizagem do sujeito (MALUF, 2003, p. 10).

O uso da ludicidade nas ações cotidianas e rotineiras, ou usá-la em momentos de descontração, permite ao aluno desfrutar do tempo que precisa para internalizar a

experiência e a consciência positiva de que jogar e brincar também pode ser um aprendizado. Seguindo esse pressuposto, o presente estudo tem enfoque na importância do lúdico no ensino da matemática para os alunos, uma vez que os jogos e as brincadeiras são muito importantes no desenvolvimento das atividades de matemática, por diversas razões.

Uma delas é o fato de propiciarem um ambiente alegre e descontraído, essencial a uma proposta de aprendizagem significativa. Podemos citar também outras vantagens essenciais no ensino da matemática 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.

ALMEIDA (2016, p.10) 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 um significado muito profundo e está presente em todos os segmentos de nossas vidas. 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.

Respondendo ao objetivo central deste estudo que é: investigar os benefícios dos jogos para o processo de ensino aprendizagem da matemática na Educação Infantil, concluiu-se, a partir das afirmações apresentadas no quadro acima, que a ludicidade representa uma importante ferramenta na promoção do aprendizado infantil. Pois, entende-se que o lúdico é uma ponte de ligação entre a criança e o mundo a sua volta, por meio dele a criança pode interpretar diversos papéis sociais e experimentar situações possíveis e impossíveis de acontecer na realidade. E, neste sentido, segundo Silva; Gonçalves (2010) “por meio da ludicidade o educador consegue propiciar ao aluno, situações que devido às suas especificidades, não lhes seriam possíveis vivenciar. E ainda, pode propor situações reais condizentes ao meio onde este está e estará inserido enquanto ser social, preparando-o para o convívio em todos os âmbitos sociais”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo, com seu caráter lúdico, é importante para o ser humano em qualquer idade. Propiciar situações com jogos é investir no prazer, no desafio e no melhor desempenho dos alunos. Entretanto, os jogos devem ser utilizados com critério pedagógico, para alcançar

êxito nas práticas educativas e o seu uso deve ser visto como um momento que propicia a interação e incentiva a cooperação, não somente como um momento de disputa.

A partir do uso dos jogos é possível dinamizar as aulas de matemática de modo que os alunos participem ativamente construindo seus conhecimentos de forma lúdica e prazerosa. Esta foi a compreensão alcançada por meio da pesquisa realizada, acerca do uso da ludicidade no ensino da matemática na Educação Infantil. Assim, constata-se que o uso dos jogos certamente contribui de forma efetiva para o ensino da matemática na Educação Infantil, proporcionando a aproximação e a socialização dos alunos com o conteúdo aplicado.

Além da compreensão acerca da importância do lúdico no ensino da matemática na Educação Infantil, é imprescindível que haja o preparo e interesse da parte docente no que diz respeito do uso deste recurso. Infelizmente, na escola, a ludicidade ainda é vista como uma consequência da existência da criança neste espaço e por mais que haja discursos apontando a importância deste recurso em sala de aula, o mesmo continua sendo visto como um mero passatempo ou momento de brincadeira, por parte dos educadores..

Portanto, conclui-se que estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas; desenvolver habilidades de estimar, criar estratégias e calcular; incentivar o trabalho coletivo, o respeito ao próximo e a criar e respeitar regras; e proporcionar a aquisição de novos conhecimentos através do lúdico; são alguns dos benefícios alcançados através do uso dos jogos no ensino da matemática.

No entanto, a prática educativa na Educação Infantil possui inúmeras outras demandas que precisam de dedicação e aprofundamento, de docentes e estudiosos da educação. Pois apesar de ser vista como uma prática mais simples e fácil, por se tratar da educação de crianças pequenas, não o é. E, portanto, é esta a questão que deixo em aberto para futuros estudos: Como podemos melhorar a prática educativa na Educação Infantil, na intenção de promover o seu aprendizado de forma efetiva e significativa, permitindo-lhes o acesso a uma educação realmente de qualidade e transformadora?

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marcelo Cavalcanti. **Ensino da matemática: Um curso Moderno e Completo**, 6 ed., São Paulo, Atlas, 2016.
- ALVES, E. M. S. **A ludicidade e o ensino de matemática**. 4. ed. Campinas: Papirus Editora, 2007.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BALESTRA, L. S. F. **Integração social & educação matemática**. Rio de Janeiro: Babel, 2007.

BARBOSA, L. M. S. **Projeto de trabalho: uma forma de atuação psico pedagógica**. 2. ed. Curitiba: L. M. S., 1998.

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. 6. ed. São Paulo: IME-USP, 2008.

BRASIL. Ministério da educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692/71, de 15 de agosto de 1971. Brasília. MEC, 1991. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: set./2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. São Paulo: Atlas, 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em: set./2020.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.html Acesso em: set./2020.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. v 3. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1998.

_____. **Decreto nº 3.956**, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília. 2001a Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.html Acesso em: out./2020..

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: set./2020.

_____. **LEI Nº 10.436**: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: set./2020.

_____. Ministério da Educação e Cultura, **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. MEC, Brasília. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13673-8-programa-ed-inclusiva-direito-a-iversid-profa-simone-m-pdf/file> Acesso em: set./2020.

_____. **Decreto 5626**: dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098. Brasília. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: set./2020.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1/ 2006**, de 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: set./2020..

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**, de 07 de janeiro de 2008. Brasília. MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em: Acesso em: set./2020.

_____. **LEI Nº 9.394**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: set./2020.

_____. **Matemática**. Brasília: MEC/SEB, 2010. V. 17.

_____. **Lei nº 12.796**: que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília.

2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm Acesso em: out./2020.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). LEI Nº 13.146/2015, de 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: out./2020.

CABRAL, Marcos Aurélio. **A utilização de jogos no ensino da matemática**. 2006. Disponível em: http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/jogos/Marcos_Aurelio_Cabral.pdf Acesso em: out./2020.

FERREIRA, A. O. **A redefinição do papel da escola e do professor na sociedade atual**. Vértices, Campos dos Goytacazes, v. 12, n. 3, p. 165-175, 2011.

GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. 224 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. **A Construção do Conceito Matemático no Jogo**. Revista de Educação Matemática. SBEM–SP, ano 5, n. 3, p. 13-17, jan.,1997.

_____. **O Jogo e suas Possibilidades Metodológicas no Processo Ensino-Aprendizagem da Matemática**. Campinas, SP,1995. 175p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 14. e.d. Petrópolis, RJ, 2010.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ:Vozes,2003.

MICHELET, A. **Classificação dos jogos e brinquedos: a classificação I.C.C.P**. 1998.

MORATORI, P. B. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?**. 2003.

MOYLES, J. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed Editora S.A, 2015.

NICOLAU, T. G. A. **Matemática para crianças**. Trabalhos pedagógicos. Campinas. N 14, p. 101-112, Jul./dez. 1994.

PIAGET, J. A. **O nascimento da inteligência na Criança**. 1978, 3º edição.

_____- **Epistemologia Genética e a Pesquisa Psicológica**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

QUEIROZ, N.; MACIEL, D; BRANCO, A. **Brincadeira e desenvolvimento infantil: Um olhar sociocultural construtivista**. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf> Acesso em: out./2020.

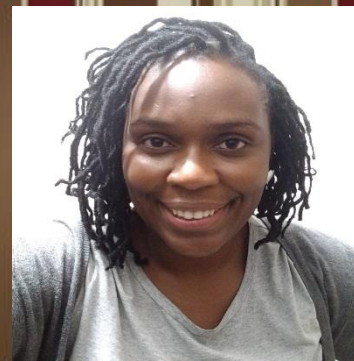
SMOLE, K.S.; DINIZ, M. I.; MILANI, E. **Cadernos do Mathema, Jogos de Matemática do 6º ao 9º ano**. Porto Alegre. Artmed, 2007. p.53/57

SOARES, E. S. **Ensinar matemática: desafios e possibilidades**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

SOUZA, Claudenice Costa de. **Ludicidade: Jogos e brincadeiras de matemática para a educação infantil**. 1. Ed.- Curitiba: Appris, 2016.

STAREPRAVO, A. R. **Jogando com a matemática: números e operações**. Curitiba: Aymar, 2009.

O PROFESSOR DO SÉCULO XXI E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA VIDA DOS ALUNOS



LILIANE CAROLINE DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2009; Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Para a maioria das pessoas, educação significa o ambiente da sala de aula com um professor na frente com um quadro-negro e os alunos sentados em fileiras para ouvir as palestras e fazer anotações. Esse estilo de aprendizagem foi formado ao longo de séculos de experimentação e refinamento, desde os antigos gregos até a Revolução Industrial e até os tempos modernos. Agora ela está enfrentando outra mudança radical com o advento da tecnologia online e as novas maneiras de as pessoas aprenderem na sala de aula do século XXI. Bem-vindo a um novo mundo de educação alternativa.

Palavras-chave: Aprendizagem; Educação; Maneiras.

INTRODUÇÃO

Os recentes avanços tecnológicos afetaram muitas áreas de nossas vidas, incluindo a maneira como nos comunicamos, colaboramos, aprendemos e, é claro, ensinamos. Esses avanços exigem uma expansão de nosso vocabulário, produzindo definições tais como nativos e imigrantes digitais, e o tema deste pós- professor do século 21.

O ensino no século 21 é um fenômeno totalmente diferente; nunca antes o aprendizado poderia estar acontecendo do jeito que está agora - em todos os lugares, o tempo todo, em qualquer tópico possível, apoiando qualquer estilo ou preferência de aprendizagem possível. Mas o que realmente significa ser um professor do século 21?

Como os alunos têm acesso a qualquer informação possível, certamente não há necessidade de alimentá-los com o conhecimento ou ensinar um conteúdo único. Os alunos

têm personalidades, objetivos e necessidades diferentes, e oferecer instrução personalizada não é apenas possível, mas desejável. Quando os alunos têm permissão para fazer suas próprias escolhas, eles assumem sua aprendizagem, aumentam a motivação intrínseca e se esforçam mais - uma receita ideal para melhores resultados de aprendizagem.

Os alunos de hoje têm as melhores e mais recentes ferramentas, mas o uso em muitos casos mal vai além da comunicação com a família e amigos via chat, texto ou chamadas. Embora os alunos agora sejam vistos como nativos digitais, muitos estão longe de produzir qualquer conteúdo digital. Eles possuem dispositivos caros com recursos para produzir blogs, infográficos, livros, vídeos de instruções e tutoriais, apenas para citar alguns, mas em muitas aulas eles ainda são solicitados a desligar esses dispositivos e trabalhar com apostilas e planilhas.

Infelizmente, muitas vezes esses papéis são simplesmente jogados fora depois de corrigidos. Muitos alunos nem mesmo querem fazê-los, muito menos mantê-los ou retorná-los mais tarde. Quando têm uma chance, os alunos podem produzir blogs, filmes ou histórias digitais lindos e criativos dos quais se orgulham e compartilham com outras pessoas.

Para poder oferecer opções aos alunos, será útil ter sua própria experiência prática e especialização. Como a tecnologia continua se desenvolvendo, aprender uma ferramenta de uma vez por todas não é uma opção. A boa notícia é que as novas tecnologias são novas tanto para os professores novatos quanto para os experientes, então todos podem começar a qualquer momento.

As ferramentas de hoje tornam possível aprender sobre outros países e pessoas em primeira mão. É claro que os livros didáticos ainda são suficientes, mas não há nada como aprender línguas, culturas e habilidades de comunicação conversando realmente com pessoas de outras partes do mundo.

É uma pena que, com todas as ferramentas disponíveis, ainda aprendamos sobre outras culturas, pessoas e eventos pela mídia. Ensinar os alunos como usar as ferramentas em suas mãos para visitar - pelo menos virtualmente - qualquer canto deste planeta irá, esperançosamente, nos tornar mais conhecedores e simpáticos.

A tecnologia permite a colaboração entre professores e alunos. Criar recursos digitais, apresentações e projetos junto com outros educadores e alunos fará com que as atividades em sala de aula se assemelhem ao mundo real. A colaboração deve ir além do compartilhamento de documentos por e-mail ou da criação de apresentações em

PowerPoint. Grandes ideias nunca vão além de uma conversa ou uma cópia em papel, o que é uma grande perda. A colaboração global pode mudar toda a nossa experiência.

Como os alunos de hoje têm acesso a recursos autênticos na web, especialistas em qualquer lugar do mundo e colegas aprendendo o mesmo assunto em outro lugar, o ensino com livros didáticos é muito do século XX. Os alunos de hoje devem desenvolver suas próprias questões motivadoras, conduzir suas pesquisas, entrar em contato com especialistas e criar projetos finais para compartilhar, tudo usando dispositivos que já estão em suas mãos. Tudo que eles precisam de seu professor é orientação.

MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS E APRENDIZAGEM

A criança se desenvolve muito além do que estamos acostumados a ver. A criança não se desenvolve apenas em seus aspectos físicos e intelectuais, ela está em constante desenvolvimento.

A imagem de infância é reconstituída pelo adulto, por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memórias de seu tempo de criança. Assim, se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância. A infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modo de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto. (KISHIMOTO, 1995, p.50).

Como pode se ver, tudo que se vivencia na infância tem influência no que somos e como pensamos a formação do caráter, da personalidade e sua posição no âmbito social da criança dar-se a pela sua vivência na infância e seus influenciadores, que podem ser amigos próximos, pais, tios, primos entre outros.

As habilidades de pensamento, ou cognitivas, se desenvolvem à medida que as crianças aprendem a pensar de maneira mais complexa, tomar decisões e resolver problemas.

Grandes professores são adaptáveis às reações emocionais de seus alunos. E no que diz respeito às interações de seus alunos com outras crianças, esta pode ser uma das primeiras vezes que eles interagem com crianças de sua idade. O papel do professor muitas vezes passa a ser o de mediador quando as crianças têm problemas para compartilhar ou aprender a conviver.

Em síntese, podemos dizer que o professor é um profissional do humano que: ajuda o desenvolvimento pessoal / intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógico / educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma

comunidade de profissionais, portanto científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social. (LIBÂNEO, PIMENTA, 2002, p.44)

Além disso, os professores do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I precisam ser criativos e adaptáveis. Eles devem pensar fora de sua própria perspectiva madura e ser capazes de se colocar no lugar de seus alunos.

À medida que a pesquisa científica sobre o conhecimento, o desenvolvimento e a aprendizagem avançam em ritmo rápido, favorece a oportunidade de moldar práticas educacionais mais eficazes. Tirar proveito desses avanços, no entanto, requer a integração de percepções em vários campos - desde as ciências biológicas e neurociências até a psicologia, sociologia, ciências do desenvolvimento e da aprendizagem - e conectá-los ao conhecimento de abordagens bem-sucedidas que estão surgindo na educação.

Pino (2000, p. 128) ressalta que os fenômenos afetivos definem o modo de ser do ser humano:

Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser no mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes à seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo (idem, p. 130-131).

Os principais insights da ciência da aprendizagem e desenvolvimento são que o cérebro e o desenvolvimento de inteligências e capacidades são maleáveis, e o desenvolvimento do cérebro é um processo dependente da experiência, que ativa as vias neurais que permitem novos tipos de pensamento e desempenho. Em função das experiências, o cérebro e as capacidades humanas crescem ao longo de todo o continuum de desenvolvimento e em todo o espectro de desenvolvimento (físico, cognitivo, afetivo) de maneiras interativas.

O que acontece em um domínio influencia o que acontece em outros. Por exemplo, as emoções podem desencadear ou bloquear o aprendizado. As emoções e os contextos sociais moldam as conexões neurais que contribuem para a atenção, concentração e memória, para a transferência e aplicação do conhecimento. Compreender como os processos de desenvolvimento se desdobram ao longo do tempo e interagem em diferentes contextos pode contribuir para designs mais favoráveis aos ambientes de aprendizagem.

Além disso, as tendências gerais de desenvolvimento são modificadas pelas interações entre aspectos únicos da criança e seus contextos de família, comunidade e sala de aula. Como resultado, as crianças têm necessidades e trajetórias individuais que

requerem instrução e apoios diferenciados para permitir um crescimento ideal em competência, confiança e motivação.

(...) O afeto que inspira a nossa pedagogia, tomado em seu sentido supino, é, além de um sentimento de alma elevada, índole, mas exaltada, em consonância com a Justiça Social, como uma estratégia de uma estratégia política, igualmente compreendida na sua sobrevivência para o indivíduo, povos e nações. Os seres humanos – portanto, os cidadãos, entre eles os esperançosos jovens – são muito mais do que um saco de carne, ossos, músculos, nervos, sangue. Amam e sofrem. Sonham, desejam, constroem, frustram-se e, apesar de tudo, prosseguem, vão em frente... Merecem, além de leis, respeito para que elas jamais constituam obscuros privilégios, e possam ser cumpridas em benefício de todos (...).
(PERIOTTO, 2009, p.22)

Uma implicação central para os educadores é que esse sistema de desenvolvimento integrado e dinâmico é otimizado quando todos os aspectos do ambiente educacional dão suporte a todas as dimensões do desenvolvimento infantil. Isso exige uma abordagem profundamente integrada à prática que apoie toda a criança em escolas e salas de aula que funcionem de forma coerente e consistente para construir relacionamentos fortes e comunidades de aprendizagem; apoiar o desenvolvimento social, emocional e cognitivo; e fornece um sistema de suporte conforme necessário para um desenvolvimento saudável, relacionamentos produtivos e progresso acadêmico. Esta abordagem holística deve necessariamente se conectar com contextos familiares e comunitários: desenvolvendo parcerias fortes e respeitadas para compreender e construir sobre as experiências das crianças.

O PAPEL DOCENTE E O DESAFIO DE ENSINAR

Quando se aborda o assunto ensino e aprendizagem no âmbito escolar, se refere a um processo diferenciado da forma de como se ensina e aprende em casa, com a família ou amigos, no ambiente em que se vive, com brinquedos e meios de comunicação.

A escola tem um modo específico e especial de organizar e propor situações para que ocorra a aprendizagem de determinados conteúdos culturais. A questão central da escola é o ensinar. Para que uma aprendizagem ocorra é necessário um bom planejamento, sustentado no trabalho coletivo dos educadores. De cada professor é exigido preparo profissional que garanta o saber e o saber-fazer, ou seja, domínio do conteúdo e da metodologia de ensino.

Se o professor não tiver o domínio do conteúdo não será capaz de selecionar, sequenciar e dosar o que vai ensinar, não consegue flexibilidade na escolha e no emprego de caminhos seguros para promover a aprendizagem em sala de aula. A metodologia de

ensino que o professor adota é exclusivamente própria de como o mesmo trata o ensino, como é seu posicionamento e sua atitude diante do processo.

O professor que entende a educação como prática social, transformadora e democrática trabalha com seus alunos na direção da ampliação do conhecimento, vinculando conteúdos de ensino à realidade, escolhendo procedimentos que assegurem a aprendizagem efetiva. Sabendo que conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem são processos relacionados entre si, que acontecem por construção e interação, o professor privilegia conteúdos significativos e integra ao trabalho em sala de aula situações desafiadoras, problematizadoras, prevendo interações com os alunos e deles entre si, e com o conhecimento.

É importante ressaltar que a atuação docente pode ou não promover a aprendizagem dos alunos. Quando o professor reconhecer importância de envolvê-los, mobilizar seus processos de pensamento, explorar todas as dimensões e oportunidades de aprendizagem, fazer ou refazer percursos, criar e renovar procedimentos e olhar seu grupo-classe a partir de suas próprias características, estará propiciando aprendizagem.

Modificar a prática não significa abandonar de uma vez tudo aquilo que já faz parte de sua formação anterior. Novas práticas não se instalam de um momento para o outro. Muitas vezes o professor pensa mais adiante, mas ainda repete em sala de aula o que viveu como aluno.

Para os educadores é sempre possível e necessário prever e organizar as situações de aprendizagem, mas nem sempre pode se prever a maneira de conduzir uma aula ou um processo de estudo. Aquilo que se mostrou mais eficaz numa situação, pode não surtir o mesmo efeito em outra.

Não há modelos gerais, aplicáveis em qualquer situação, pois cada sala de aula é única: cada professor é diferente, os alunos não são iguais nem podem ser idealizados. Cada um tem sua história, trajetória escolar, pontos de vista e estilos cognitivos diferentes. Além disso, não se pode esquecer das condições do ambiente em que ocorrem as interações e a aprendizagem. Estas tornam singular o trabalho com cada grupo-classe: a atividade do professor não deve se repetir sempre, sem novidades ou desafios.

Os interesses que as crianças manifestam no cotidiano dão vida ao currículo. Conciliar esses interesses com os objetivos das atividades planejadas é um grande desafio; fazer com que cada situação de ensino seja uma experiência nova, é o que dá, ao trabalho de cada professor, um sabor original e único.

Não é possível então, padronizar práticas pedagógicas. Mas sempre é interessante refletir sobre elas. Os procedimentos adotados em uma determinada situação costumam

revelar caminhos que são frutos da criatividade do professor e mostram maneiras originais de desencadear a aprendizagem, compatíveis com a concepção de educação que o professor adote.

O currículo escolar compõe-se de conteúdos sequenciados, articulados, selecionados pela escola como sendo os mais significativos nas diversas áreas do conhecimento. Tais conteúdos são apresentados em situações de ensino especialmente preparadas pelo professor, levando em conta as características e necessidades dos alunos.

Em geral, as situações de aprendizagem são desencadeadas a partir de questões já selecionadas e programadas no currículo. Podem ter união com um fato que desperte o interesse da classe, ou por um assunto que se revele oportuno.

Uma boa forma para decidir e verificar a relação entre as questões novas e o que já foi programado: se forem possíveis entradas para algum assunto, se exemplificam e ampliam a abordagem de outro, se permitem integrar conteúdos de diferentes áreas. É bom deixar claro que todo programa deve ser flexível para permitir novos arranjos ao longo de sua execução.

Quando o momento não é oportuno porque há outro tema sendo estudado, é interessante identificar, junto com a classe, o que está provocando interesse para uma futura exploração. Podem aparecer, então, assuntos que não tenham relação imediata com o que foi programado. Se forem situações significativas para os alunos, será possível fornecer algumas explicações através de leitura, discussão ou vídeo e retomar o estudo em andamento.

O tempo de abordagem dos assuntos não previstos pode ser maior ou menor, dependendo das possibilidades que apresentem para desencadear ou enriquecer o estudo dos conteúdos curriculares.

Na relação ativa com o novo, o contato com várias fontes, as explicações do professor, as discussões em grupo ou outras atividades devem permitir ao aluno entender, localizar e relacionar informações, tirar conclusões, ampliar sua compreensão, ou seja, apropriar-se dos conteúdos culturais básicos, com isso o aluno estará aprendendo a aprender para encontrar sozinho o caminho para outras aprendizagens.

O professor tem que levantar hipóteses, dando dicas para que o aluno consiga concluir o seu pensamento sozinho, claro que da sua forma, pois só assim ele vai conseguir construir o seu próprio conhecimento e se apropriar daquilo que ele mais deseja e gosta.

APRENDIZAGEM E AFETIVIDADE: DEFININDO CONCEITOS

Dois grandes estudiosos pesquisaram e desenvolveram teorias sobre o desenvolvimento da criança, são eles: Jean Piaget (IN: O nascimento da inteligência da criança: 1982) e Lev Semionovich Vygotsky (IN: A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores: 1991).

Assim, a seguir será explicitado o processo de desenvolvimento cognitivo da criança em contato com o meio, até cerca de 6 anos, segundo a teoria de Piaget (1896-1980).

Piaget descreveu estágios de desenvolvimento que se definem pela lógica utilizada pela criança ao lidar com seus pensamentos em cada etapa de sua vida.

O 1º estágio descrito é o Sensório-Motor, nele o pensamento é constituído pelas sensações (sensório) e pelos movimentos (motor), dando o nascimento da inteligência a partir da incorporação, feita pela criança do mundo e de si mesma, podendo diferenciá-los. Saindo, assim, a criança de um estágio de puros reflexos e se desenvolvendo até alcançar o início do pensamento representativo, que se dá com a noção de permanência de objetos, ou seja, a criança percebe que o objeto continua a existir mesmo que este não esteja presente ao seu campo visual.

Piaget (1982) afirma, então, que existe inteligência antes mesmo da linguagem.

O 2º estágio é o Pré-Operacional, onde a criança inicia, por isso o conceito pré, o desenvolvimento de aspectos lógicos. São eles:

- Ausência de transitividade: a criança ainda não é capaz de fazer relações conceituais.
- Ausência de conservação: a criança ainda não se dá conta que objetos podem ser transformados e manterem a quantidade, peso ou volume.
- Irreversibilidade do pensamento: o pensamento da criança ainda tem apenas um sentido, sem que o produto possa retornar ao seu estado primeiro.
- Raciocínio transitivo: a criança ainda não é capaz de fazer generalizações (pensamento indutivo) ou tirar conclusões (pensamento dedutivo).
- Egocentrismo cognitivo: a criança ainda não consegue coordenar diferentes pontos de vista.

Porém, a marca inicial deste estágio é o surgimento da Função Simbólica, capacidade da criança em representar coisas sem que esteja presente, ou seja, diferenciar o significado (coisa) do significante (representação da coisa). Possibilitando a ela capacidade de brincar de faz de conta, imitar, falar, escrever, desenhar e jogar.

Piaget deixou claro em seus estudos, que estas etapas aparecem nesta ordem e não em outra qualquer, sendo uma etapa a preparação para a etapa seguinte, e também não

estabeleceu idades para que estas acontecessem, tendo sempre variações, afinal, para ele, o desenvolvimento depende da interação do sujeito com o meio.

Mas Piaget restringiu-se apenas ao desenvolvimento cognitivo sem ressaltar outros aspectos – afetivos, emocionais, que também se desenvolvem a partir da interação com o outro.

Quem descreve esses outros aspectos do desenvolvimento do ser humano é Vygotsky.

Para ele (1991), a construção de pensamento e da subjetividade é um processo cultural, o homem extrapola suas capacidades sensoriais pelo uso de instrumentos construídos por meio do trabalho coletivo no qual interage com outros homens e pela linguagem desenvolvida em sociedade.

Considera o homem um ser bio-psico-histórico-social, ou seja, com uma base biológica que interage com o meio, modificando-o e modificando a si mesmo. Essa interação só é possível através da mediação, processo pelo qual algo se interpõe entre o sujeito e o objeto, facilitando essa relação e possibilitando o desenvolvimento integral do ser.

Dessa forma, para Vygotsky, toda função psicológica superior manifesta-se, primeiro, em uma situação interpessoal e depois em uma situação intrapessoal.

Segundo Elias (2000, p. 7): “... no processo de aprendizagem participam também, além dos aspectos biológicos e psicológicos, descritos por Piaget, o contexto histórico, político e social de cada indivíduo”.

Portanto, Piaget e Vygotsky demonstram em seus estudos que as capacidades de conhecer e aprender são constituídas pelas trocas realizadas entre sujeito e meio, caracterizando os desenvolvimentos motores, afetivos e cognitivos, num processo dinâmico que se dá de forma simultânea e integrada, tendo a própria atividade da criança como seu principal elemento.

De acordo com o modelo epistemológico Construtivista Interacionista sustentado pelos dois estudiosos Jean Piaget (cognitivista) e Lev Vygotsky (sócio-histórico), o desenvolvimento do sujeito se dá a partir da interação deste com o meio que o cerca, ou seja, o desenvolvimento se dá por causa da relação que se estabelece entre o sujeito, com toda sua carga genética e dispositivos biológicos, bem como sua história pessoal acumulada, e o meio onde está inserido, que compreende uma série de fatores que vão desde os objetos materiais até os valores morais, passando necessariamente pela existência do outro.

Wallon nos mostra que o estudo da criança exige igualmente o estudo do meio ou dos meios onde ela se desenvolve. Três pontos se destacam em sua proposta:

- 1- *A ação da escola não se limita a instrução, mas se dirige á pessoa inteira e deve converter-se em um instrumento para seu desenvolvimento;*
- 2- *A eficácia da ação educativa se fundamenta no conhecimento da natureza da criança, de suas capacidades, necessidades, ou seja, no estudo psicológico da criança;*
- 3- *É no meio físico e social que a atividade infantil encontra as alternativas de sua realização; o saber escolar não pode se isolar desse meio, mas sim, nutrir-se das possibilidades que ele oferece. (Henri Wallon- psicologia e educação (WALLON, 2003, p. 78)*

O professor deve cultivar a prática do respeito e valorização das diferenças individuais, incentivando cada um a desenvolver o seu próprio estilo de ser, respeitando o tempo de cada um e partindo de seus interesses.

A criança só pode viver sua infância; compreender a infância é competência do adulto. Mas de quem é a vantagem de prevalecer, a do adulto ou da criança? O adulto reconhece as diferenças entre ele e a criança. Mas essas diferenças são geralmente reduzidas ao quantitativo, a uma questão de mero grau. Quando ele se compara a uma criança, um adulto vê a criança como relativamente ou totalmente incapaz de ações ou tarefas que ele mesmo pode realizar. Essas incapacidades podem lançar luz sobre as diferenças na organização mental entre a criança e o adulto.

A frequente incapacidade da criança de usar uma habilidade previamente adquirida foi apontada por vários autores. As explicações dadas por W. Stern e, posteriormente, por Piaget são mais ou menos semelhantes. Uma determinada operação mental se estende por diferentes níveis e, durante o curso do desenvolvimento mental, a passagem de um nível para o seguinte sempre ocorre na mesma sequência. As circunstâncias em que uma operação deve ser realizada apresentam obstáculos de dificuldade amplamente variável. Se a dificuldade aumentar, a operação pode então ser realizada em um nível inferior. Assim, a mesma pessoa, com a mesma idade, pode realizar a mesma operação em vários níveis.

Embora o desenvolvimento mental da criança pressuponha uma espécie de rede na qual fatores internos e externos se entrelaçam, é possível desvendar seus respectivos papéis distintos. Os fatores internos são presumivelmente responsáveis pela sequência estrita das fases de desenvolvimento, cujo principal determinante é o crescimento dos órgãos. Substâncias de composição química relativamente simples parecem desempenhar papéis decisivos de estimular e regular a diferenciação dos órgãos. Essa diferenciação prepara o terreno para o surgimento das estruturas do futuro organismo a partir do embrião (no qual estão latentes, embora invisíveis). Essas substâncias são os hormônios, secretados pelas glândulas endócrinas. Cada hormônio é dotado de uma especificidade estrita, embora os hormônios sejam frequentemente mutuamente dependentes.

ALGUMAS DEFINIÇÕES DE APRENDIZAGEM

Para aprender, a criança deve estar pronta, isto é, ter uma maturação biológica e uma condição psicológica para a aquisição de informações de acordo com o seu desenvolvimento. A aprendizagem é o processo pelo qual através de suas experiências, a criança adquire conhecimento daquilo que está em seu meio, do que está ao seu alcance. Ela também pode ser vista como alteração do comportamento e aquisição de hábitos.

Já a filosofia é a relação de amizade (Philo) com a sabedoria (Sophia). Isso significa que a filosofia busca conhecer (amorosamente) as verdades a cerca da realidade na qual o indivíduo se encontra inserido. Esse conhecimento de realidade num filosófico faz com que o indivíduo se reconheça e constate que tem limitações, principalmente no que se refere à aprendizagem.

Para Davis e Oliveira (1992, p.20), “A aprendizagem é o processo através do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social conhece”. Assim, percebe-se que o meio em que a criança está inserida de certa forma determina o tipo de aprendizagem que a criança vai ter.

Constata-se que a aprendizagem também pode ser vista como um processo neuropsicognitivo que ocorrerá num determinado momento histórico, numa determinada sociedade, dentro de uma cultura particular. Ela ainda supõe uma construção que ocorre por meio de um processo mental que implica na aquisição de um conhecimento novo.

Sendo assim, a aprendizagem é um elemento de grande valia no desenvolvimento da criança. Segundo Barbosa (2006, p.45), “Defini-se aprendizagem como modificação do comportamento e aquisição de hábitos. [...]”. Pois a criança como ser em construção, modifica seu comportamento através das experiências que vai adquirindo ao longo do tempo e de acordo com o meio em que vive. O processo de aprendizagem também é visto como o resultado de mudanças, de comportamentos através das experiências vivenciadas.

Para Barbosa (2006, p.12) “A aprendizagem pode acontecer a partir de uma interação direta com o objeto de aprendizagem, ou através da mediação de outra pessoa, realizada através de um objeto simbólico que pode tomar a forma de várias linguagens hoje existentes”. Assim, observe que para aprender a criança tanto pode interagir com o objeto a ser aprendido, como também através da mediação de outra pessoa.

Nesse sentido, a aprendizagem decorre da ação do aprendiz sobre o mundo e dos elementos deste mundo que agem sobre ele, sendo que a mediação da aprendizagem é realizada em vários âmbitos: familiar, escolar, social, dentre outros. O processo de aprendizagem já não é considerado uma ação passiva de recepção, nem o ensinamento

uma simples transmissão de informação. A aprendizagem supõe uma construção que ocorre por meio de um processo mental que implica na aquisição de um conhecimento novo.

Segundo Campos (1983, p.31). “A aprendizagem é uma manifestação sistemática do comportamento ou da conduta, pelo exercício ou repetição, em funções de condições ambientais e condições orgânicas”. Assim, observa-se que a variação comportamental depende das condições ambientais e orgânicas.

O processo de aprendizagem começa a ocorrer a partir da gestação, e o aprender é o caminho para atingir o crescimento, a maturidade e o desenvolvimento como pessoas num mundo organizado. A aprendizagem é um processo integral que ocorre desde o princípio da vida. O processo de aprendizagem pode chegar a ser definido de forma composta como a forma como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolve competências e mudam o comportamento. Mas esse processo é complexo e dificilmente pode ser explicado. Por outro lado, qualquer definição está, invariavelmente, impregnada de pressupostos político-ideológico, relacionados com a visão de homem, sociedade e saber.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ênio Roberto de. **Indisciplinado ou Hiperativo**. Nova escola, São Paulo. N. 32, p 30-32, maio 2002.

ARAÚJO, Simaia Sampaio Medrado de. **TDAH-Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: informações e orientações**. Disponível em: [HTTP://www.profala.com.br/arthiper2htm](http://www.profala.com.br/arthiper2htm). Acessado em 28 nov 2020.

ASSUNÇÃO JOSÉ, Elisabete da; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem**. 12. Ed.2. Imp. São Paulo, 2001.

BARBOSA, Laura Mont Serrot. Psicopedagogia: **Um diálogo entre a psicopedagogia e a educação**. 2. Ed.rev.e ampla. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2006.

CAMPOS, Dinah Martins de S. **Psicologia da Aprendizagem**. Vozes (RJ), 1983, 14ª edição.

COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. Editora Ática, 1999

COLL, César; Marchesi, COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIO, Jesus.

Desenvolvimento psicológico e educação. Murad-2. Ed. Porto Alegre: Artemed, 2004.

DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Psicologia da educação.** 2. Ed. São Paulo, Cortez, 1994.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DROUET, Ruth Caribe da Rocha. **Distúrbio da aprendizagem.** 4. Ed. São Paulo, Ática, 2000.

ESPANHA. Declaração de Salamanca: **Princípios Políticos e Práticos em Educação Especial.** ATICA. 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. 1921-1997. **Política e educação: ensaios**/Paulo Freire. -5. Ed. Editora Afiliada - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: Procedimentos básicos, pesquisas bibliográficas, projeto, relatório, publicações e trabalhos científicos.** 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2001.

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;

LOREIRO, Marcos Antônio. **Filosofia no ensino Fundamental.** São Paulo: Cortez, 2002- (Coleção Docência em formação)

NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. **Tendências e desafios da educação especial.** Brasília: SEES, 1994.

PERIOTTO, S. **Manual da Pedagogia do Afeto e Pedagogia do Cidadão Ecumênico.**

São Paulo: Editora Elevação, 2009.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**, São Paulo: editora Abril Cultural, 1978.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**, Rio de Janeiro: editora Zahar, 1982.

PINO, A. (1997) **O biológico e o cultural nos processos cognitivos, em Linguagem, cultura e cognição: reflexão para o ensino de ciências. Anais do encontro sobre Teoria e Pesquisa em ensino de ciências.** Campinas: gráfica da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, p. 5-24.

SACRISTAN, Jose Gimeno. **La Educacion Obligatoria: su sentido educativo y social.** Ediciones Morata: Madrid, 2001.

SAVELI, E. L. Ensino **fundamental de nove anos: bases legais para sua implantação.** In: Práxis Educativa, Ponta Grossa, n. 1, p. 67-72, 2008.

SAVIANI, D. Educação: **Do Senso Comum à Consciência Filosófica.** São Paulo Cortez/Autores Associados, 1980.

SOUZA, E. M. **Problemas de aprendizagem – Crianças de 8 a 11 anos.** Bauru: EDUSC, 1996.

TOPCZEWSKI. Corem; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z.** Porto Alegre: Artmed editorial, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins, 1984.

A REORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA



LUCIANO LIMA DOS SANTOS

Graduação em Educação Física pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID (2005); Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pelo Centro Universitário FACVEST (2020); Pós Graduação em Gestão Escolar pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID (2010); Pós MBA - Gestão Empreendedora - Educação, pela Universidade Federal Fluminense (2017); Professor de Educação Física na EMEF Brasília Machado Neto, na Prefeitura Municipal de São Paulo e na E. E Didio da Silveira Baldy, no Estado de São Paulo.

RESUMO

Este artigo pretende estabelecer a construção de diálogo e de indagações sobre as ações dos professores de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, frente às infâncias e crianças, ancorado na pandemia do Covid-19, possibilitando a construção de práticas e ações contextualizadas e transformadoras.

Palavras-chave: Reorganização; Escola; Pandemia; Família.

INTRODUÇÃO

Muitas escolas ainda estão se adaptando à nova realidade de ensinar à distância como medida para conter a propagação do coronavírus. De uma hora para a outra, as aulas presenciais precisaram ser substituídas para a modalidade de ensino à distância (EAD) e os desafios dessa transição temporária são imensos.

Para os alunos com acesso à internet, o grande desafio é aprender a gerenciar o tempo dentro de casa e ter disciplina para estudar no modelo EAD. Tudo isso no contexto de stress por estarem confinados em casa, longe dos amigos e professores e vivendo no contexto de uma pandemia internacional.

Para os professores, aprender a adaptar as costumeiras aulas presenciais para aulas virtuais também não é nada fácil, ainda mais sem prévio treinamento pedagógico e tecnológico, como acontece em muitas escolas.

Para as instituições de ensino, existe a dificuldade da falta de estrutura em tecnologia da informação (TI) e a resistência ao uso de ferramentas virtuais para ensino por parte de uma parcela considerável de professores e de alunos.

Não podemos esperar que todos se adaptem repentinamente a estes novos tempos. Sabemos dos inúmeros problemas de conexão à Internet, mas é um ótimo momento para nos reinventarmos e criarmos coragem de testar o uso de ferramentas tecnológicas já disponíveis para estruturarmos alternativas no formato de educação à distância. Pensar fora da caixa pode ajudar a mitigar o problema momentâneo, como também colaborar para fortalecer a cultura digital e avançar rumo a uma nova educação.

Embora estejamos vivendo esse momento desafiador, há, por outro lado, um grande leque de opções de soluções para contornar a crise.

ADAPTAÇÃO AO ENSINO REMOTO

O primeiro desafio das escolas foi a adaptação ao ensino remoto. Quando as aulas presenciais foram suspensas, o ensino a distância foi o meio encontrado para não paralisar totalmente o calendário escolar 2020. Como essa não é uma prática comum na Educação Básica, muitas dificuldades foram enfrentadas.

Uma das barreiras primordiais foi garantir que os alunos tivessem acesso às aulas e aos conteúdos. Muitos enfrentaram a falta de ferramentas, como dispositivos ou boa qualidade de internet, o que dificultava o aprendizado.

Foi preciso, também, garantir as condições e ferramentas para que os professores produzissem, ministrasse e transmitisse suas aulas e atividades a distância. Muitos ainda não estavam acostumados com a tecnologia e tiveram uma grande adaptação à mudança de meios.

Por fim, garantir a mesma atenção e desempenho dos alunos, estudando de casa e em um cenário atípico, também tem sido uma tarefa árdua, especialmente para os mais novos. Por conta disso, não foram todas as escolas que conseguiram manter o mesmo ritmo de aulas e carga horária do ensino presencial.

Estas e outras dificuldades de adaptação exigiram mudanças no calendário escolar 2020. O que começou com a autorização do ensino a distância para a Educação Básica, de forma emergencial, gerou também outras alterações legais.

ALTERAÇÃO DO CALENDÁRIO 2020

Diante do extenso período sem aulas presenciais, a presidência sancionou, em agosto, uma lei que desobriga tanto as escolas de Educação Básica quanto as universidades, do cumprimento mínimo de 200 dias letivos.

Apesar da flexibilização, ainda é preciso cumprir a carga horária mínima anual estabelecida em lei: 800 horas. A lei ainda salienta que não deve haver prejuízo da qualidade do ensino e da garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem.

Há, no entanto, algumas alternativas para a implementação desta carga horária no Ensino Fundamental e Médio. A lei prevê que as horas podem ser efetivadas no ano de 2021, mesmo se o aluno já estiver cursando o ano escolar seguinte.

Outra opção para ministrar as horas exigidas ainda no calendário escolar 2020, prevista na norma, é continuar com as atividades pedagógicas à distância. O texto detalha que as instituições de ensino que optarem pelas atividades não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverá ter cuidados especiais. Entre eles, assegurar que alunos e professores tenham acesso aos meios necessários para a realização delas.

COMO GARANTIR A CARGA HORÁRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

A recomendação do Conselho Nacional da Educação (CNE) é que partes das 800 horas sejam ministradas ainda no calendário escolar 2020, de forma remota. Ao minimizar a necessidade de reposição de horas no modelo presencial, é possível manter um fluxo de atividades escolares. Também é a maneira de garantir mais segurança sanitária a alunos, professores e funcionários, enquanto durar a pandemia.

Para ministrar tais atividades paralelamente às aulas tradicionais, especialmente quando voltarem a ser presencial, o CNE faz algumas sugestões de períodos alternativos que podem ser utilizados pela escola, além do turno praticado:

- Parte dos recessos e férias escolares: a sugestão do CNE é que o recesso do fim do ano seja diminuído, podendo haver uma reprogramação do período de férias.
- Sábados: usar um período do fim de semana, ou alguns sábados por mês, também pode ser uma opção para cumprir a carga horária, de forma presencial ou remota.
- Acréscimo de horas: também é possível acrescentar algumas horas letivas em um dia comum de aulas a fim de cumprir a norma.
- Contraturno: a ideia, neste caso, é aproveitar o período da tarde para quem estuda pela manhã, e vice-versa, para ministrar as atividades complementares, que podem ser virtuais.

RECURSOS DIGITAIS PARA CUMPRIMENTO DO PLANEJAMENTO ANUAL

Para garantir o cumprimento da carga horária de 800 horas do calendário escolar 2020, as ferramentas digitais podem continuar ajudando, mesmo após a reabertura das escolas. A ideia é implementar um ensino híbrido nas instituições, unindo as aulas presenciais com a tecnologia digital, trazendo inúmeras vantagens aos alunos.

Alguns recursos que podem ser utilizados para transmitir aulas e atividades para os alunos:

Vídeo- Aulas - As já conhecidas videoaulas, muito usadas no período de quarentena, ainda podem ser parceiras para os anos seguintes, mesmo com a volta às aulas presenciais. As aulas virtuais são uma opção de passar novos conteúdos e repor as horas que foram perdidas no ano.

Quando as aulas são ao vivo, há a manutenção da rotina de estudos de um jeito mais natural, incluindo ainda a interação entre alunos e professores, mesmo que virtualmente. Outra forma são aulas assíncronas, em que o professor grava o conteúdo que é transmitido posteriormente para os alunos, incluindo um espaço para dúvidas.

Em ambas as opções, quando as aulas ficam salvas é possível assisti-las quantas vezes for necessário. Isso pode ser uma vantagem para os alunos conseguirem assimilar melhor o conteúdo e aprimorar a aprendizagem.

LIVRO DIGITAL-A disponibilização de livros didáticos digitais é de grande apoio para o aprendizado dos estudantes, especialmente durante as aulas remotas.

Além de ser prático, com possibilidade de acesso por meio de qualquer dispositivo, ele traz as vantagens do mundo virtual. Entre eles a possibilidade de exibição de conteúdos multiplataformas, como vídeos, animações e áudios e a interatividade.

•*Outros materiais digitais de apoio*

Por mais que as videoaulas e os livros digitais sejam ótimas ferramentas para o ensino e transmissão das informações, de forma similar à que acontece na sala de aula, outros materiais digitais podem ajudar a reforçar os conteúdos ministrados.

Assim como na sala de aula há materiais de apoio para melhor aprendizagem, na reposição de horas de forma virtual, as versões digitais desses recursos são importantíssimas.

A grande vantagem do meio virtual é a maior facilidade de explorar formatos variados de conteúdo. Além de vídeos, animações e imagens 3D, é possível abusar da interatividade do meio.

Utilizar jogos educativos e histórias interativas nas aulas, por exemplo, são formas interessantes de trazer mais conhecimento para os alunos e ainda atuar nas capacidades motora e sensitiva de crianças e jovens.

•*Conteúdos complementares*

Além dos materiais de apoio, é interessante que os professores incentivem o consumo de conteúdos complementares, que também podem ser interativos. Para cumprir as horas complementares do calendário escolar 2020, e prezar pelo aprendizado diversificado, estas atividades diferentes das consumidas em sala de aula são ótimas opções.

Filmes, documentários, séries, peças e até mesmo livros são alternativas de atividades complementares que exercem grande papel na formação dos alunos. É possível, também, realizar atividades especiais em datas comemorativas.

•*Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)*

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) funciona como uma sala de aula virtual. Nessa plataforma ficam disponíveis videoaulas, planos de estudo, tarefas e conteúdos complementares.

É mais uma ferramenta virtual que se beneficia da interatividade. Nesse ambiente os alunos podem ter acesso ao professor, também de forma on-line, para tirar dúvidas. É interessante ter um fórum e espaço de comentário nos ambientes virtuais, para promover o debate entre os alunos.

Além disso, este é mais um meio de promover a personalização de ensino, já que em um AVA é possível analisar dados educacionais de desempenho dos alunos.

Como o número de casos de Covid-19 evolui de forma particular em cada localidade, a reabertura das escolas e a reorganização do calendário escolar 2020 serão decididas de forma diferente para cada estado. Com a volta às aulas presenciais, as instituições de ensino enfrentarão novos desafios.

CANAIS DE COMUNICAÇÃO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E EDUCANDOS

A escola sempre foi um dos principais locais de encontro e congregação entre crianças, adolescentes e jovens.

Disso, derivam uma série de momentos importantes na vida de cada um deles, que também se refletem no seu processo formativo.

Nesse momento, por conta do isolamento social e das aulas terem migrado para o ambiente virtual, é natural que o distanciamento gere problemas relacionados ao comportamento, ao estado emocional e também à aprendizagem.

Assim, manter um canal de comunicação para que os alunos possam buscar a escola, sobretudo professores e equipe pedagógica são fundamentais.

Da mesma forma, isso deve ser mantido também para os familiares, que podem buscar a escola para aprender as melhores formas de tornar a educação em ambiente doméstico tão produtivo quanto aquela que se dá dentro do ambiente escolar.

Portanto, não é porque nesse momento estamos trabalhando de forma mais distanciada que os nossos esforços serão diminuídos.

A reorganização do ano letivo deve ser feita para que nossos alunos encontrem uma forma de continuar a aprender, apesar de tudo o que está acontecendo em nosso país e no mundo.

O ENSINO REMOTO É PARA TODOS?

A relação dos adolescentes com a internet é um interessante objeto de estudo. Enquanto quase todos utilizam a rede diariamente para pesquisas, ler, conversar, assistir filmes ou séries, é pouco (57%) que participam ativamente, postando textos, imagens ou vídeos que eles mesmos fizeram. Ou seja, quando se trata de internet, eles estão acostumados a serem espectadores passivos.

Esse não foi o único problema que o ensino remoto nos mostrou. Na verdade, foi o menor entre eles. O grande problema é que o acesso à internet não é igualitário.

Entre alunos de escolas estaduais urbanas, 33% não têm computadores ou tablets em casa. Nesse mesmo grupo, 19% acessam a internet exclusivamente pelo celular. Quando falamos de escolas particulares, no entanto, o número cai para 3%. Levando em consideração que, entre os alunos que usam tablets e computadores, muitos não fazem isso em casa, mas sim na escola. Como fica essa situação com o ensino remoto?

A resposta não é simples. Assim como as escolas, os alunos também tiveram que encontrar meios para se adaptarem. Muitos pegaram computadores emprestados. Outros usaram os dispositivos oferecidos por ONGs. Alguns assistem às aulas pelo celular dos pais e, outros, ganharam o próprio celular.

Porém, a questão continua: se vamos continuar com o ensino remoto, é preciso encontrar uma solução efetiva. Políticas públicas que tragam a tecnologia para as escolas são essenciais. Em muitos países, o acesso à internet já é considerado um direito básico.

PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO

Personalização refere-se ao ensino ajustado às necessidades de aprendizagem e adaptado às preferências e aos interesses específicos de diferentes alunos. Em um ambiente de ensino personalizado, os objetivos e o conteúdo da aprendizagem, bem como o método e o ritmo, variam (portanto, personalização engloba diferenciação e individualização).

Abordagens centradas no aluno, como o modelo construtivista e a aprendizagem experiencial, fazem parte da base que criou o conceito atual de personalização na sala de aula. A personalização pode abranger todas essas ideias e muito mais, com as paixões dos alunos e a transformação da educação, movendo a centralidade do processo de aprendizagem para o próprio estudante.

Assim, a personalização do ensino está relacionada ao protagonismo e à responsabilização dos alunos para atividades como conduzir pesquisas, aplicarem conhecimentos e darem sentido prático ao que aprenderam.

De modo geral, o processo de aprendizagem não é linear. Não podemos esperar que todos os alunos aprendam exatamente da mesma maneira ou no mesmo ritmo. A verdade é que há ritmos e formas diferentes e mais propícias para estimular o aprendizado de cada estudante.

Cada um tem necessidades e interesses específicos ao seu estilo de aprendizagem único. E a personalização do ensino é uma abordagem que leva isso em consideração.

Assim, implementar o ensino personalizado oferece a todos a oportunidade de aprenderem em seu próprio ritmo e da maneira que for mais eficiente para eles.

Para isso, os alunos trabalham diretamente com os professores para determinar objetivos de aprendizagem a curto e em longo prazo. Com isso, desenvolvem mais autonomia diante de seu processo de aprendizagem e o professor consegue orientar um ensino mais direcionado.

Ainda, com a personalização, o aluno consegue conectar a aprendizagem com seus interesses, talentos, paixões e aspirações participam ativamente da concepção da aprendizagem e se envolve de forma ativa com todos os componentes de seu aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que tenha sido uma surpresa para todos, a necessidade do ensino remoto é uma conclusão de algo que já vinha sendo falado há muito tempo: as escolas precisam utilizar a tecnologia em sala de aula.

Muitos professores sentiram isso na pele. Nas primeiras semanas, diversos profissionais usaram quadros brancos e o antigo modelo de sala de aula em suas classes on-line. Com o tempo, porém, foram percebendo que o efeito é diferente quando os alunos estão em suas próprias casas. A necessidade de mudança era clara.

Conhecendo novas ferramentas, utilizando sites diferentes e estudando sobre metodologias ativas, os professores começaram a repensar esse modelo de aula. De tal forma que, agora, muitos veem as grandes vantagens do ensino híbrido, especialmente para adolescentes.

Com o novo Ensino Médio com diferentes itinerários e projetos de vida, utilizar componentes tecnológicos possibilita muitos novos caminhos.

Além disso, o acesso à informação ajuda a criar um ambiente de pesquisa e debate que desenvolve as competências mais importantes para o futuro, como o pensamento crítico e a criatividade.

Assim, o ensino remoto se tornou uma grande ferramenta para auxiliar os alunos a se prepararem da melhor forma para o futuro, desenvolvendo habilidade essencial e pensando no mundo como ele é agora, e não como costumava ser.

Por outro lado, essa nova realidade também demonstrou fatos impactantes que mostram a desigualdade em termos de tecnologia.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA FAPESP (2020). UFSCar publica cartilha com informações sobre cuidados com autistas ante Covid-19. Recuperado em novembro de 2020, de <http://agencia.fapesp.br/ufscarpublica-cartilhas-com-informacoes-sobre-cuidados-com-autistas-ante-covid-19/32926/>.

AMORÉ, C. S. (2020). “Quarentena dentro da quarentena: grupos subjugados e vulnerabilidade das infâncias na cidade”. II encontro do curso: Infâncias em tempos de pandemia. Universidade Federal do ABC.

ARROYO, M. (2020). Vidas das infâncias ameaçadas: quando a opressão é a regra. Abertura do I Webinar infâncias e educação infantil em tempos de pandemia. Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis. CEDU – UFAL. Junho de 2020.

BARBA, P. C. S. D. (2020). Saúde da criança. O brincar em tempos de pandemia. InformaSUS UFSCar. Recuperado em novembro de 2020, de <https://www.informasus.ufscar.br/o-brincar-emtempos-de-pandemia/>

CRAPANZANO, V. (2005). Horizontes imaginativos e o aquém e além. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 363-384.

GHIRARDI (2011). Percursos de pesquisa e estratégias de ensino no campo da assistência em terapia ocupacional. Revista de Terapia Ocupacional da USP, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 216-20, 2011. Recuperado em novembro de 2020, de <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v22i3p216-220>

Imoh, A. T. D. (2016) From the singular to the plural: Exploring diversities in contemporary childhoods in sub-Saharan Africa. Childhood, Copenhagen, Denmark, v. 23, n. 3, p. 455-468.

NASCIMENTO, M. L. B. P. (2020). “Invisibilidade e participação: desafios dos estudos da infância”. Encontro virtual. Grupo de Pesquisa Criança, Sociedade e Cultura (CRIAS). Universidade Federal da Paraíba. Junho de 2020.

PASTORE, M. N. (2020). “Brincar-brinquedo, criar-fazendo: pluriversos de infâncias e crianças desde o sul de Moçambique”. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Recuperado em novembro de 2020, de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12307>

PIAGET, Jean. Seis estudos de Psicologia. 25ª edição. Editora Forense Universitária, 2012.

O ESTÍMULO COMO PRECURSOR NO DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA PORTADORA DE SÍNDROME DE DOWN



MAILZA DOS SANTOS CARVALHO

GRADUADA EM PEDAGOGIA PELA UNIVERSIDADE SÃO MARCOS (2011) PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL (PMSP).

RESUMO

Este estudo tem como objetivo buscar evidências na literatura acerca da importância dos estímulos para bebês e crianças com Síndrome de Dow. O artigo busca compreender quais recursos estão disponíveis para o recebimento dos estímulos para estas crianças. E entender como está sendo implantada de acordo com o olhar de autores pertinentes ao tema. Sendo assim todo trabalho foi desenvolvido recorrendo a leituras diversas, e pesquisas bibliográficas acerca do que atualmente é visto como estímulos, como se deve estimular e quais são os modelos de estímulos existentes neste processo. Os bebês e crianças vivem em movimentos constantes desde o nascimento. Esses movimentos os ajudam a adquirirem cada vez mais o controle do seu próprio corpo e se apropriar das possibilidades de interações com o mundo. A estimulação precoce consiste em uma linha de ações que visam promover o desenvolvimento das capacidades da criança, de acordo com a fase do desenvolvimento em que ela se encontra. Abordando também a importância das atividades simples, que podem ser rotineiramente desenvolvidas com os bebês, com os exercícios mais específicos que podem auxiliar no desenvolvimento global da criança. O objetivo deste trabalho é descortinar a importância desses estímulos em bebês de 0 a 1 ano de idade, principalmente na melhoria da qualidade de vida destas crianças portadoras da Síndrome de Down.

Palavras-chave: Bebês; Crianças; Estímulos; Síndrome de Down; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O artigo originou-se mediante uma pesquisa bibliográfica, adotada como metodologia, tendo por objetivo elucidar quais importâncias dos estímulos estão disponíveis para estes bebês e crianças com Síndrome de Dow (SD) entendendo como está sendo implantado, se está de acordo com os autores que sobre estes discorrem.

O ser humano em seu desenvolvimento passa por uma sequência de ações, nenhuma criança poderá andar antes de ter conseguido sentar-se ou então não poderá escrever sem antes ter conseguido segurar um objeto. Esta evolução natural do desenvolvimento acompanha todas as crianças e exatamente por isto pode ser previsível, mesmo assim não podemos esquecer que o ser humano é um ser único e individual e só poderá ser comparado com ele mesmo. Durante o crescimento as fases de desenvolvimento são atingidas de acordo com a maturidade de cada criança e suas diferenças individuais, por isto cada criança tem seu tempo e maneira de desenvolver-se, sendo ela: rápida, lenta ou irregular, deve ser respeitada sempre.

Conscientes de que mesmo passando por etapas normais de crescimento a idade que cada criança será capaz de novas realizações e conquistas são individuais. Reconhecer o estágio de maturidade que a criança se encontra, facilitará ao professor, aos pais, cuidadores e especialistas desenvolverem um trabalho de maneira correta com a criança, evitando perdas de tempo ao tentar ensinar qualquer atividade que ela ainda não seja capaz de realizar, ou então, dando atividades que não sejam do seu interesse.

A aprendizagem destas crianças é um processo de crescimento e a transformação inicia-se com o nascimento, podendo ser dirigida para auxiliar melhor no seu desenvolvimento adequado, podemos utilizar atividades de estímulos como auxílio na aquisição de conhecimentos. Para isto é necessário compreender quais são suas necessidades básicas e o estágio de maturidade físico, emocional em que esta criança se encontra. Este artigo pretende mostrar sua importância para as crianças portadora de Síndrome de Down. Através dos estímulos estas crianças e na mais tenra idade terão oportunidades de desenvolver-se por meio dos sentidos (olfato, tato, paladar, audição, visão) que são primordiais para toda criança em fase de desenvolvimento. A estimulação precoce é uma sequência de movimentos usados para desenvolver a capacidade das crianças, seguindo a fase de desenvolvimento em que se encontra. Não se trata de algo complexo, mas de uma continuação que qualquer pessoa pode desenvolver com estas crianças, além de outras atividades mais específicas que pode instruir-se.

O QUE É SÍNDROME DE DOWN

Síndrome de Down (SD) é uma alteração genética caracterizada pela presença de um cromossomo a mais no par 21, chamada trissomia 21. Os primeiros indícios de Síndrome de Down foram relatados pelo médico John Langdon Down (1866) que verificou as características dessa síndrome em crianças com atraso intelectual. Foram designadas três formas para essa síndrome: trissomia simples, translocação e mosaicismos. A trissomia simples é a forma mais comum e representa cerca de 90 % dos casos, na translocação, o cromossomo extra do par 21 fica unido a um cromossomo de outro par. No mosaicismos há um erro na distribuição dos cromossomos.

De acordo com Mancine (2003) a Síndrome de Down (SD) é qualificada como condição genética, onde o portador apresenta uma série de características físicas e mentais específicas. Esta síndrome é considerada uma das mais frequentes anomalias numéricas dos cromossomos autossômicos e representa a mais antiga causa genética de retardo mental.

Silva e Dessen (2002) caracterizam a Síndrome de Down como:

Dentre as características fenotípicas desta síndrome destacam-se a branquicefalia, descrita por um diâmetro fronto-occipital muito pequeno, fissuras palpebrais com inclinações superiores, pregas epicânticas, base nasal achatada e hipoplasia da região mediana da face. Além dessas características da face, observa-se, também, que o pescoço é curto, podendo estar presente apenas uma prega palmar; a língua é pequena e displásica; a língua é protusa e hipotônica; há clinodactilia do 5º dedo das mãos e uma distância aumentada entre o 1º e o 2º dedos dos pés. Em geral, as crianças com Síndrome de Down apresentam hipotonia muscular e são muito sonolentas. Logo após o nascimento, elas mostram dificuldades para sucção e deglutição. Observa-se, também, um atraso no desenvolvimento de alguns reflexos do bebê, havendo um comprometimento na postura de semiflexão dos quadris, que pode não ser evidente ou, até mesmo, estar ausente. (Silva e Dessen, 2020, p 167).

Neste contexto, Bissoto (2005) relata que o diagnóstico de uma criança com Síndrome de Down pode ser feito por meio de um estudo de cromossômico do cariótipo que corresponde à identidade genética do ser humano. Na ultrassonografia, também existem chances de se fazer o diagnóstico, observando as dobras ou espessuras da nuca. O autor traz em sua pesquisa, que algumas das características básicas de pessoas com Síndrome de Down estão nos traços morfológicos, retardo mental, hipotonia muscular, a cabeça menor que o normal e a parte traseira proeminente. No Brasil vem crescendo o número de nascimentos de crianças com Down, no entanto, ainda faltam bons atendimentos como a antecipação dos diagnósticos para uma melhor aceitação e compreensão da família, bem como políticas públicas de qualidade em defesa dos direitos destas crianças. “Todas as pessoas estão sujeitas a ter um filho com Síndrome de Down, independente da raça,

condição socioeconômica cultural. No Brasil, acredita-se que ocorra um caso em cada 600 nascimentos, isso quer dizer que nascem cerca de oito mil bebês com Síndrome de Down por ano.” (Cantolino, 2006, p 23).

No site Movimento Down (2012) as crianças com esta Síndrome, apresentam uma dificuldade acentuada no desenvolvimento de suas funções cognitivas, tendo um ou mais comprometimentos que outras. A Síndrome de Down implica frequentemente em complicações clínicas, que acabam por interferir no desenvolvimento global da criança, sendo que as mais comuns são as complicações cardíacas, hipotonia, complicações respiratórias e alterações sensoriais, principalmente relacionadas à visão e à audição.

O ESTÍMULO NO DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA PORTADORA DE SÍNDROME DE DOWN

No ventre da mãe, as crianças já recebem estímulos, os pais conversam, cantam etc. E elas mexem na barriga, quando nascem sorriem, engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam em grupos ou sozinhas fazendo uso do corpo ou de um objeto para se movimentarem. Ou seja, toda criança precisa de atenção e cuidados, no caso de uma criança com Down, que possuem um grande potencial para ser desenvolvido, não é diferente. A diferença está no tempo há mais dos estímulos que serão apresentados pelas famílias e por especialistas (neurologistas, fonodólogos, fisioterapeuta) para que esta criança adquira e aperfeiçoe suas habilidades as mais precoces possíveis, portanto os estímulos que recebem permitem o avanço desses desenvolvimentos.

Um dos tratamentos que precisa fazer parte da vida e rotina destas crianças é a fisioterapia, pois oferece propriedades adequadas de interagir e explorar ambientes com mais funcionalidades e independência. (Molinari, 2010).

“A prática terapêutica deve acontecer com vários especialistas, cada um dando a sua contribuição para o desenvolvimento da criança com Down podendo trabalhar os déficits que interferem no seu desenvolvimento”. (ALVES, 2007, p 44). O estímulo como precursor no desenvolvimento das crianças com Down permite a compreensão desta criança, contudo o encorajamento é a motivação dada a cada criança dentro e fora do seu meio social, sendo algo extremamente necessário para uma criança com Down, pois é através deles que essas crianças do seu jeito e no seu tempo alcançarão segurança e aos poucos autonomia para vencer outros obstáculos. A criança com Down tem suas inquietações e medos como as crianças normais, por isso muitas vezes nos deixam a pensar se seu desenvolvimento irá ou não acontecer, não tendo ou notando progressos, um pensamento equivocado que não

devemos cometer é comparar ou julgar o progresso desta criança, o certo é acolher suas inquietações, dando segurança, oferecendo o máximo de estímulos. Não devemos esperar dela sem nos preocuparmos com o que a oferecemos não esquecer o respeito ao seu tempo.

O papel do estímulo no desenvolvimento de uma criança com Down é discutido por vários autores, dos quais, destacamos Martins (2002 p. 40). O autor diz que estas crianças devem ser estimuladas a partir do concreto, sem pular etapas, necessitando de instruções específicas visuais. Sendo assim, o caminho mais importante é a estimulação precoce com as crianças desde os primeiros meses de vida, os gestos, articulações e verbalizações de todas as ações. Apesar de suas dificuldades, as crianças com Down fazem uso funcional da linguagem e compreendem as regras utilizadas na conversação, no entanto as habilidades para comunicação são variáveis.

Estes estímulos podem e devem ser proporcionados de forma lúdica, pois o lúdico explorado nas atividades recreativas deve ser uma ferramenta de uso contínuo para o reforço significativo neste processo, criando possibilidades reais de desenvolvimento motor por exemplo. O jogo com função lúdica e educativa é capaz de estimular à apreensão de conhecimentos. Blascovi (1997). Para o autor, jogos recreativos possuem características extraordinárias no desenvolvimento da criança, como o efeito positivo que o jogo permite signos de prazer e de alegrias na dominância corporal, moral e social. Bem como sabemos o brincar para criança está espontaneamente ligado ao prazer, assim sendo quanto mais estímulos for dado mais ela pode responder positivamente, seja na vida pessoal ou social, bem como ajudará a desenvolver e expressar seus sentimentos e potencial criativo, deste modo socializando-as com outras crianças, oportunizando-as com crianças com e sem Síndrome de Down. A promoção e estimulação do desenvolvimento integral de cada criança, em especial a com Down, deve ser respeitada o quanto mais possível no padrão normal em suas distintas áreas: cognitivo, afetivo, social e motor, menos terão dificuldades nas interações sociais.

O desenvolvimento da criança com Down dependerá muito do ambiente em que ela está inserida, e dos seus cuidadores, esses devem estimular todo momento esta criança, promovendo ações construtivas que favoreça seu progresso, contudo que seja equilibrado para ambos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas revelam que as limitações físicas e intelectuais da criança com Síndrome de Down podem ser transformadas por meio dos estímulos das atividades lúdicas recreativas, com a análise da intervenção e estimulação precoce podem focar uma evolução significativa no desenvolvimento sensorio- motor e social desta criança. O objetivo maior é fazer com que este trabalho possibilite uma visão ampla do uso e importância dos estímulos na vida de qualquer criança com Down, seja ela com limitação ou não. Aprendemos que por meio dos estímulos é possível que essas crianças se desenvolvam e conviva de maneira mais tranquila e saudável, importante ressaltar que é fundamental respeitar o tempo dessas crianças para que em melhor tempo seu progresso aconteça dessa forma este desenvolvimento acontecerá de acordo com o ambiente que esta criança está inserida. Portanto o convívio e relacionamentos em diferentes espaços e com outras crianças portadoras ou não de Down são de suma importância, pois a cada experiência é adquirido um novo valor significativo no desenvolvimento dessas crianças. Lembrando que todas as crianças são iguais, tendo direito a vida e ao respeito.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. Para entender Síndrome de Down. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2007.

BLASCOVI A. S. M. Lazer e deficiência mental: O papel da família e da escola em uma proposta de educação pelo e para o lazer. Campinas, SP: Papirus, 1997.

CANTOLINO. Joana. Down com dignidade: Histórias de inclusão social. Salvador: Copyplot gráfica editora; 2006.

MARTINS, L.de A. R. A inclusão escolar do portador da Síndrome de Down: o que pensam os educadores? Natal: EDUFRN, 2020.

MOLINARI, J. S. O. SILVA, M, F, M, C. CREPALDI, M. A. Saúde e desenvolvimento da criança: A família, os fatores de risco e as ações na atenção básica. Revista Psicologia Arguemnto. V. 23. n. 43, pa 17-23. 2005

MOVIMENTO DOWN. Disponível em: <http://www.moviemntodow.org.br/>.

OLIVEIRA, I, A. Saberes, imaginários e representações na educação especial. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

PEREIRA – SILVA, N, L; DESSEN, M A. Crianças com e sem Síndrome de Down: Valores e crenças de pais e educadores. Rev. Bras.Ed. Esp.

SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. Interação em Psicologia, v 6, n 2, p 167- 176.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUA IMPORTÂNCIA PEDAGÓGICA



MARCIA CECILIA HONÓRIO

Graduada em Ciências Biológicas pela Faculdade de São Paulo em 23 de agosto de 2015; Professora de Ensino Fundamental II – Ciências Naturais - na EMEF Edgard Cavalheiro.

RESUMO

O presente artigo busca fazer uma análise sobre a importância da avaliação da aprendizagem e suas principais características. A avaliação está inserida no cotidiano escolar e gera vários questionamentos entre os estudiosos e professores em todas as etapas da educação. Ao estudar sobre o tema fica claro que, a avaliação não deve ter um caráter punitivo ou excludente, ou mesmo o intuito de mensurar o conhecimento do estudante mediante nota ou conceitos. Para que isso possa acontecer é necessário que a avaliação da aprendizagem ocorra de maneira contínua, ou seja, durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não de maneira pontual para quantificar a aprendizagem. Os tipos e funções avaliativas levam em conta cada etapa do processo de ensino e devem fazer parte da prática avaliativa escolar, pois permitem ao professor as tomadas de decisões e os ajustes necessários para avançar para etapa seguinte. A função do professor é ser um agente facilitador desse processo, reorientando e fazendo as correções necessárias a suas práticas, para que o currículo proposto seja executado de maneira eficaz para que a aprendizagem seja significativa e alcance todos os envolvidos.

Palavras-chave: Avaliação; Práticas; Educação.

INTRODUÇÃO

O termo avaliação geralmente vem associado à algum tipo de método cuja intenção é aferir ou quantificar algum valor a algo ou mesmo a alguém. Portanto quando o assunto Avaliação é abordado num contexto de ensino aprendizagem, a ação de avaliar torna-se

um ato pedagógico que tem como intenção principal subsidiar as ações e decisões que auxilia no acompanhamento e na progressão da aprendizagem dos alunos.

Durante muito tempo a avaliação foi usada como um instrumento para mensurar as aprendizagens mediante notas ou conceitos e o grau de conhecimento que o aluno adquiriu diante dos conteúdos curriculares ao qual foi exposto. Por esse método de avaliação se o aluno obtivesse uma boa nota ou conceito, esse aluno seria considerado como um bom aluno que realmente obteve êxito na aprendizagem, ao passo que, o aluno que não conseguisse uma boa nota ou conceito naquele momento de avaliação, seria considerado um aluno fraco ou mediano. Esse método de avaliar se mostrou excludente, na medida em classificava os alunos em bom ou mal aluno, e os alunos tidos como mais fracos eram separados dos alunos considerados mais fortes, promovendo assim a desmotivação e muitas vezes a própria evasão escolar desses alunos que se sentiam excluídos e incapazes de aprender.

Atualmente esse método de avaliar esta em desuso na maioria das instituições escolares, pelo fato de não se mostrar eficaz pois, não contribui para promover aprendizagem significativa, além de colocar toda responsabilidade do baixo rendimento no educando sem avaliar o papel do educador e do seu planejamento pedagógico, pois a dificuldade que o aluno esta apresentando pode não estar relacionada a ele e sim na metodologia, pratica pedagógica e ações planejadas pelo professor.

Atualmente o ato de avaliar deve ser entendido como um processo contínuo e não pontual, uma parte integrante que permeia todo processo de ensino e aprendizagem. É a partir da avaliação contínua que o professor tem em mãos uma ferramenta importante para orientar e reorientar sua prática pedagógica, e também subsidio importante para planejar suas atividades, para que as mesmas venham de encontro às dificuldades e necessidades apresentadas pelos alunos.

Nesse contexto a avaliação permite ao professor, estabelecer ações que permitem ao professor um acompanhamento mais eficaz da sua prática pedagógica, onde ele detecta as dificuldades que os alunos estão apresentando dentro das ações de ensino planejadas por ele, o que permite ao professor identificar o motivo das dificuldades que o aluno esta apresentando para alcançar os resultados esperados. Ao avaliar por essa perspectiva, o professor obtém informações importantes sobre o aluno e percebe sua maneira de aprender, o que permite que ele faça os ajustes necessários para a construção do conhecimento do aluno.

Ao avaliar o professor deve dar suporte ao aluno para que o mesmo supere as dificuldades que esta apresentando, auxiliando no desenvolvimento da sua autonomia

levando o educando a uma auto avaliação. Vale ressaltar que a avaliação deve ter como objetivo principal identificar a dificuldade que o aluno esta apresentando, sempre no sentido de promover uma aprendizagem eficaz, não se deve pensar na avaliação como um instrumento classificatório onde o conhecimento pode ser quantificado ou mensurado por uma nota. No ato de avaliar o professor deve lançar mão de diversos instrumentos e recursos pedagógicos como: Trabalhos individuais ou em grupo, pesquisas, jogos educativos, apresentações entre outros, que permitam aos alunos se expressarem de diversas maneiras, onde suas potencialidades serão estimuladas e suas dificuldades conhecidas dando assim oportunidades do próprio aluno detectar suas dificuldades e esforçar-se para supera-la.

Ao utilizar a avaliação como um processo continuo o professor tem a possibilidade de estabelecer a direção e traçar sua trajetória de trabalho onde ele possa reorientar essa trajetória a medida que detecta as dificuldades .

Este trabalho propõe abordar a pratica avaliativa na perspectiva de diversos autores, e também mostrar os tipos de funções avaliativas que são empregadas bem como suas principais características, para dar uma melhor compreensão sobre o papel do educador diante dos educandos permitindo assim que a avaliação seja utilizada como uma prática na construção do conhecimento melhorando as aprendizagens e formar um aluno crítico.

A PRÁTICA AVALIATIVA

De acordo com a lei de diretrizes e bases da educação (Lei 9394/96) com destaque para os artigos 1º e artigo 24- inciso V, a avaliação da aprendizagem consiste em medir o aproveitamento e também a apuração da assiduidade do aluno. A avaliação de aprendizagem deve ser diagnóstica, processual e formativa.

O principal papel da avaliação é dar condições para que os resultados do processo de ensino possam ser verificados, ou seja, certificar-se do aprendizado do aluno nas ações de ensino planejadas. “Podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida” (Luckesi, 1999.p.173).

Para Luckesi (1999) a avaliação necessita de um olhar acolhedor por parte do professor onde o aluno se sinta a vontade para expressar aquilo que ele conseguiu aprender sem se sentir pressionado ou intimidado. Uma avaliação eficaz deve ser planejada de diversas maneiras se utilizando de diversos instrumentos. Nunca planejada com a

intenção de somente verificar ou quantificar aquilo que não se aprendeu. A avaliação vista como um processo contínuo e não pontual se torna uma ferramenta importante no processo de ensino aprendizagem, onde o aluno se sente motivado a superar suas dificuldades e dessa maneira esse aluno se torna crítico e também protagonista do seu aprendizado.

“Não existimos para decretar fracassos, mas promover aprendizagens” (Carvalho, 1997, pag. 54). A prática avaliativa deve promover a interação entre o professor e o aluno onde um objetivo comum é alcançado, ou seja, uma aprendizagem significativa, que não se baseia em erros e acertos, mas vai além, indicando os passos que devem ser tomados pelo professor para que as ações pedagógicas possam ser reorganizadas promovendo assim os resultados esperados.

Segundo Libâneo (1994, p. 195), a avaliação é:

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos.

Também na perspectiva de Libâneo (1994) o ato de avaliar é necessário para que o professor tenha subsídio para acompanhar o processo, pois, mostra o grau de conhecimento em que o aluno se encontra, e dessa maneira os ajustes necessários na sua prática educativa são realizados, comprovando mais uma vez que as práticas avaliativas devem sempre ser pautadas como um importante instrumento na construção do conhecimento e não somente um ato de dar uma nota em que o conhecimento é mensurado.

Diante do que foi citado até o momento pode-se verificar a importância do ato de avaliar dentro do contexto de ensino aprendizagem, mostrando como a avaliação fornece para o educador os dados necessários para o melhor desenvolvimento do seu trabalho pedagógico possibilitando um ganho considerável para o aluno no seu aprendizado.

Para Sant’Anna (2013, p. 7),

A avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional.

O modo como o professor entende a avaliação e planeja suas práticas pedagógicas a partir desse entendimento fornecem dados sobre como ele absorve os objetivos, os critérios, suas próprias vivências e conhecimentos, que acabam por serem passados ao preparar a avaliação, mostrando como ele pensa a avaliação como parte da sua prática pedagógica.

Para Hoffmann (2012, p.161),

a avaliação é uma atividade ética e, como tal, nos envolve como seres humanos. Tomamos decisões em sala de aula a partir do que somos e do

que sabemos, porque avaliar revela nossas posturas diante da vida. Para além de julgar, avaliar é ver, refletir e agir em benefício aos educandos-crianças, jovens e adultos, sempre muito diferentes e que dependem de nossa orientação.

Diante disso, pode-se dizer que a prática da avaliação, além de fornecer informações sobre a aprendizagem dos alunos diz muito sobre aquele que avalia e seu entendimento de mundo, sociedade, homem e educação. A avaliação, tendo como objetivo a formação dos alunos para o exercício da cidadania, envolve uma complexidade de situações onde vários aspectos devem ser tratados.

A contribuição dos diversos autores da área que foram citados nesse artigo diz que nossas ações, são orientadas por diversos fatores que interferem em nossas decisões. Assim, a maneira como o professor entende a avaliação e elabora sua prática pedagógica pode revelar quem é o avaliador dentro desse processo de ensino e aprendizagem e também como pensa a avaliação no contexto desse processo.

TIPOS DE FUNÇÕES AVALIATIVAS E SUAS CARACTERÍSTICAS

A avaliação da aprendizagem escolar é um instrumento importante no processo de coleta de informações e levantamento de aspectos que dizem respeito ao currículo adotado, esse processo de coleta de dados deve ser pautado por critérios elaborados cuidadosamente que subsidiem a tomada de decisões dos professores e a escolha dos instrumentos que serão utilizados.

Sant'Anna (2013, p. 64 – 65) afirma que, nesse processo, o critério de avaliação necessariamente deve ser:

Um elemento para diagnosticar o rendimento escolar, verificando-se quais os alunos que necessitam de ajuda ou atendimento pedagógico específico. Jamais um aluno deverá ser comparado com outro, e sim com o seu próprio progresso. As verificações deverão ser constantes e contínuas. Os testes não mais deverão ser utilizados como arma. Deverão ser acima de tudo, um meio para confirmar o progresso do aluno, o alcance dos objetivos estabelecidos. Os critérios deverão ser fundamentados na fidedignidade, validade e eficiência da avaliação.

Sendo a avaliação da aprendizagem indispensável ao processo de ensino aprendizagem, é necessário que tenha um acompanhamento do desenvolvimento do aluno nesse processo de construção do seu conhecimento, no qual professor e aluno devem caminhar juntos durante todo o percurso de sua aprendizagem.

De acordo com Benjamin Bloom, um importante pesquisador da área da aprendizagem, em especial da avaliação da aprendizagem, a avaliação pode ser classificada em três categorias: somativa, diagnóstica e formativa (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 8).

AVALIAÇÃO SOMATIVA

A avaliação somativa é uma realidade bastante comum dentro das instituições de ensino no Brasil, principalmente como referencia às avaliações externas. Normalmente, é utilizada no final de um processo de ensino com objetivo de avaliar o resultado da aprendizagem. Ela apresenta uma característica informativa e de verificação, situando o aluno, a turma, a escola e a rede com um parecer sobre as competências e habilidades desenvolvidas ao final de determinada etapa de ensino.

Por ocorrer ao final do processo, é que ela gera informações sobre a qualidade do processo de ensino e o quanto os objetivos de aprendizagens foram alcançados. Por isso, muitos preferem chamar essa avaliação de resultados finais de aprendizagem ou cumulativa, pois sua principal finalidade é verificar o que o aluno efetivamente aprendeu. Inclui conteúdos mais relevantes e objetivos mais amplos do período de instrução; visa à atribuição de notas; fornece feedback ao aluno (informa-o quanto ao nível de aprendizagem alcançado), se este for o objetivo central da avaliação formativa. Serve como um apoio aos profissionais de educação por ter como base os conteúdos curriculares e permite a verificação se os mesmos foram alcançados.

A avaliação leva em conta o aspecto cognitivo (Bloom cita ainda os domínios afetivo e psicomotor), na qual não está relacionada o tipo de relacionamento de professor e aluno, materiais de ensino empregados, ou mesmo o conteúdo, mas sim, o comportamento esperado, ou seja, a maneira como os alunos devem agir para melhorar o aprendizado, pensar ou sentir como resultado de sua participação, ou seja, uma devolutiva daquilo que foi alcançado dentro do planejamento do professor.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A avaliação diagnóstica tem a função de verificar quais conhecimentos e habilidades que o aluno já adquiriu ou não, revelando ao professor o nível cognitivo em que se encontra, para que possa intervir com ações didáticas que possibilitem seu avanço com relação ao nível em que se apresenta em termos de conhecimentos necessários. A avaliação diagnóstica fornece ao professor uma base dos conhecimentos prévios do aluno o que ele adquiriu de conhecimento e aquilo que não foi alcançado pelo aluno, mostra ao professor e também ao aluno o que se conseguiu e o que faltou conseguir no percurso. Orienta o professor no seu planejamento para que a defasagem que o aluno esta apresentando venha ser contornada.

Machado (1995, p. 33) observa que “A avaliação diagnóstica possibilita ao educador e educando detectarem, ao longo do processo de aprendizagem, suas falhas, desvios, suas dificuldades, a tempo de redirecionarem os meios, os recursos, as estratégias e procedimentos na direção desejada” (MACHADO, 1995, p. 33).

Ao contrario da avaliação somativa ou cumulativa a avaliação diagnóstica é aplicada no início de uma etapa de ensino e tem como objetivo fornecer dados importantes daquilo que o aluno já sabe, ou seja, a avaliação diagnóstica coloca em evidência o que o aluno já adquiriu de conhecimento bem como o que está faltando conhecer, orientando de maneira adequada a tomada de decisão sobre o momento de iniciar determinada sequência de aprendizagem, o que possibilita determinar o modo de ensino mais adequado naquele momento. Com esse tipo de avaliação é possível antever as possíveis dificuldades de aprendizagem dos alunos antes de avançar no planejamento, ao mesmo tempo, em que permite conhecer principalmente, as aptidões, os interesses e habilidades enquanto pré-requisitos para futuras ações pedagógicas.

Uma das mais importantes características da avaliação diagnóstica é o seu aspecto preventivo, já que ao conhecer as dificuldades dos alunos no início do processo educativo, é possível prever suas reais necessidades e trabalhar em prol de seu desenvolvimento cognitivo. Outra característica refere-se a possibilidade que a avaliação diagnóstica tem de demonstrar as causas das dificuldades de aprendizagens persistentes em alguns alunos.

AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa tem como finalidade informar o professor e aluno sobre o rendimento da aprendizagem e suas dificuldades ou potencialidades durante o desenvolvimento do ensino, orientando a realização de outras aprendizagens. Aponta a deficiência na organização do ensino e aprendizagem, de modo a orientar ações corretivas que assegurem o alcance dos objetivos propostos no currículo. Essa modalidade de avaliação é denominada formativa, no sentido de indicar como os alunos estão se desenvolvendo em direção aos objetivos, como argumenta Sant’Anna (2013, p. 39),

Informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (leituras, explicações, exercícios).

A avaliação formativa proporciona ao professor e ao aluno um resultado de como está se dando a aprendizagem no momento do desenvolvimento das atividades escolares, proporcionando verificar as reais necessidades do processo de ensino e aprendizagem,

fornece ao professor subsídio não só para melhorar e modificar sua prática, como também de intervenção imediata sobre as deficiências apresentadas pelo aluno em sua aprendizagem. Um dos principais objetivos da avaliação formativa para o aluno é perceber a situação da sua aprendizagem no momento em que a mesma esta ocorrendo permite verificar seus erros e acertos, possibilitando que ele recupere suas deficiências, orientando-o para que sua aprendizagem ocorra de modo satisfatório. A avaliação formativa acontece durante todo o processo de ensino, tem a função de ajustar as atividades de ensino no processo bem como acompanhar as aprendizagens.

Os resultados da avaliação formativa servem de base para identificar como o processo de aprendizagem esta acontecendo. As informações obtidas da avaliação formativa permitem o planejamento, o ajuste e o redirecionamento das práticas pedagógicas no intuito de aprimorar as aprendizagens dos alunos, ou seja, seus resultados servem para apoiar, compreender, reforçar, facilitar, as competências e aprendizagens dos alunos ao mesmo tempo em que permitem ao professor os ajustes necessários a medida que os problemas vão se apresentando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação deve ser entendida como um ato pedagógico que tem como principal objetivo subsidiar o professor em suas decisões. A avaliação também proporciona um acompanhamento melhor no progresso das aprendizagens, ao propor reflexões sobre o processo de ensino. Como parte inerente ao processo de ensino, a avaliação oferece tanto ao professor quanto ao aluno meios de acompanhar as aprendizagens. Ao professor a avaliação permite os ajustes que devem ser feitos para alcançar os objetivos do seu planejamento, para o estudante fornece informações que permitem acompanhar a evolução do seu conhecimento identificando o que aprendeu e o que precisa ser melhorado, permitindo que o mesmo realize os ajustes necessários se tornando ativo no processo. A avaliação não deve ser vista como um instrumento para mensurar o conhecimento, pois o processo avaliativo vai muito, além disso. Ao estudar os diversos autores que abordam e pesquisam o assunto e também as diferentes modalidades de avaliações, pode-se verificar que não existe um tipo de avaliação melhor que outro, mas sim que, cada um dos métodos avaliativos atende a finalidades distintas, sempre com o intuito de alcançar o melhor no processo de ensino aprendizagem.

Avaliação deve ser um processo contínuo onde o envolvimento do aluno em todo o processo seja levado em conta, e também atividades que comprovem a ampliação dos conceitos e dos objetivos que é esperado.

REFERÊNCIAS

BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS; MADDAUS, 1983, p.8.<http://ava.opet.com.br/conteúdo/editora/avaliação/educacional/PDF_ava_educ_UT6.pdf. Acesso em 24 de out. de 2020.

CARVALHO, José Sérgio de Fonseca de. **As noções de erro e fracasso no contexto escolar**: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Julio Groppa (ORG.). Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1995.

LIBÂNEO, J. C.. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 11 ed. São Paulo: Loyola, 1993.

LDB – **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov/seed/arquivo/pdf/leis>> Acesso em 24 de out. de 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Entrevista à revista **Nova Escola**, nº 191, abril 2006. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formação/Cipriano-carlos-luckesi-424733.shtml>.

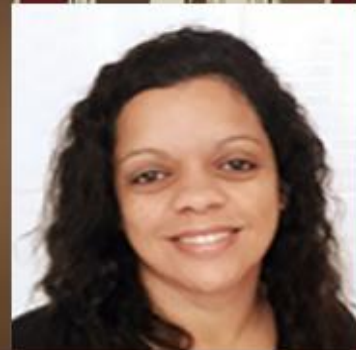
MACHADO, Maria Auxiliadora C. Araújo. **Diagnóstico para superar o tabu da avaliação nas escolas**. AMAE Educando, n. 255, 1995.

MENEZES, Ebenezer Takuno; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete avaliação somativa. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/avaliacao-somativa/>>. Acesso em: 25 de out. 2020.

Portal da avaliação: <http://www.portalavaliacao.caedufff.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-formativa/>. Acesso em 25 de out. de 2020.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 16. ed. - Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CASTELHANISMOS NA LÍNGUA PORTUGUESA À BASE DA HISTÓRIA BRASILEIRA



MARIA CAROLINA FERREIRA DOS ANJOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Liceu Camilo Castelo Branco (2015); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade FACAB (2020); Professor de Educação Infantil – no CEI Professora Marielcia Florêncio de Moraes, Professora de Educação Infantil e em Ensino Fundamental I – na Creche João de Deus.

RESUMO

O presente artigo discute a construção linguística dos castelhanismos na Língua Portuguesa e sua integração ao idioma de forma inconsciente por meio de processos sociais, históricos e, propriamente, linguísticos. Nesse sentido, é essencial compreender tais relações de trocas culturais para que haja um referenciamento encadeada da perspectiva brasileira, assim como discernir entre os diversos aspectos linguísticos do português. Portanto, os estrangeirismos configuram-se com base nas narrativas e valores de uma gama de povos, para tal cada povo transpassa sua cultura visível nas palavras agregadas: os hispano faltantes representam uma parcela deste grande emaranhado de conceituações linguístico-culturais.

Palavras-chave: Castelhanismos; Língua Portuguesa; Cultura.

INTRODUÇÃO

Objetivamente, é importante compreender o caráter multifacetado do Brasil no que concerne às práticas socioculturais: a vinda de europeus trazidos pela política de embranquecimento evidencia essa identidade brasileira. Para todos os efeitos, a discussão sobre os castelhanismos é basilar posto que auxilia nos entendimentos de todo um processo histórico, bem como cultural.

Com efeito, o estudo dos estrangeiros permeia diversos campos relacionados e interdependentes entres si, cada campo - desde a ciências sociais até a linguística - são englobados de forma interdisciplinar a fim de analisar aspectos da própria língua nos quais está a necessidade de serem tratados diversificadamente.

Ademais, o mote do debate dos estrangeiros está na gama de especificidades representativas de cada sociedade, assim como tais particularidades são traços de uma construção social complexa e fluida, permitindo trocas e empréstimos por intermédio do contexto histórico e social.

De acordo com o Dicionário Michaelis (XX XX), o castelhanismo é o emprego de palavras ou construções da língua espanhola em outros idiomas, tido também como espanholismo ou hispanismo. Inicialmente, os castelhanismos ou espanholismos são, basicamente, estrangeirismos constituintes da comunidade hispano falante. Dessa maneira, o termo castelhano é utilizado, pois designa a região de Castilla onde a língua se originou veementemente. Os gêmeos espanhol e castelhano não possuem uma distinção direta porque ambos abarcam a estrutura linguística da cultura espanhola.

Apesar de os documentos sobre a imigração espanhola serem dispersos e pouco confiáveis, sabe-se que no decorrer das grandes migrações transatlânticas, os espanhóis representaram o terceiro maior contingente de estrangeiros que escolheu o Brasil como segunda pátria, superado apenas pelos portugueses e italianos. (IBGE, 2020, online)

A visão europeia penetra a nação brasileira tanto no plano físico - o território e as fronteiras como são para esta conceituação - como em um plano mais abstrato - as crenças e valores são agentes passivos e ativos nesta concepção. Sendo assim, o movimento migratório espanhol na época do Brasil Colônia corroborar o processo de aquisição de muitos verbetes e denotações mais intrínsecas trabalhadas e desenvolvidas por cada região de forma cultural.

Geograficamente, o Brasil está localizado ao redor de países que possuem o espanhol como sua língua oficial, assim, as relações econômicas ou puramente diplomáticas com estas nações também constroem a caracterização e apreensão dos hispanismos na Língua Portuguesa.

Destarte, a riqueza de fatores que servem de fulcro para a compreensão dos castelhanismos reitera a relevância contida em analisar e depreender noções para a Linguística, a saber, é uma forma mutualista de absorver e difundir conhecimento no português propriamente, tal como no espanhol de modo a estabelecer uma conexão baseada em uma troca de saberes essencial para a harmonização das esferas cultural e social.

[...] a aula de língua estrangeira, em particular, devem promover o ensino e a aprendizagem da(s) cultura(s), em termos especificamente reflexivos, num espaço aberto e democrático de debate, invocação e contrastes das diferenças perspectivas presentes na comunidade multicultural que é a nossa. [...] (BIZARRO;FRAGA, 2011,p. 832)

A CONSTRUÇÃO HISTÓRIA DA LÍNGUA ESPANHOLA E LOCUS DE SUA COMUNIDADE NO BRASIL

"A presença de espanhóis no sul do país remonta aos primórdios do povoamento, havendo mesmo autores que argumentam que os espanhóis têm um papel tão importante quanto os portugueses na ocupação da região, zona de limites indefinidos entre a América portuguesa e a América espanhola até o início do século XIX." (WEBER, 2012, p. 138)

O Brasil Colônia é o período representado pelo período dos séculos XVI e XIX em que ocorre a colonização portuguesa com a presença dos espanhóis na formação histórica infimamente, porém não de forma nula. A partir desta afirmação, encontra-se uma ideia de não importância dos espanhóis vista na obra *A História do Brasil* (1883) do historiador brasileiro Capistrano de Abreu, entretanto essa postura é exagerada pelo fato de tornar totalmente excludente a presença do povo espanhol na história brasileira. Além disso, é possível verificar a concentração espanhola no extremo-sul do país com base em estudos e dados históricos que permitem essa conclusão, para tal este povo se estabeleceu também em São Paulo presentes na zonas cafeeiras no trabalho braçal.

Se a imigração espanhola ocorreu, em grande parte, para ocupar, na expansão do café, o lugar até então preenchido pela imigração italiana, é preciso lembrar que a parcela mais substantiva da imigração italiana possibilitara a substituição da força-de-trabalho escrava, em consequência da crise da economia escravista, da abolição da escravidão negra, em 1888, e em consequência da grande expansão da economia cafeeira: a área cultivada do Estado de São Paulo cresceu quase seis vezes entre 1890 e 1925, passando de 510 mil hectares para quase três milhões de hectares. (IBGE, 2020, online)

Segundo o IBGE (2020), o censo de 1920 indicava que havia 1.565.961 estrangeiros no cultivo de café no país, dos quais 219.142 eram espanhóis, desse modo, São Paulo foi um dos principais centros deste censo, sendo 78,2% dos imigrantes espanhóis residiam no estado.

Figura 1: Dados de imigração no Brasil (1884-1959)

Imigração para o Brasil, por nacionalidade e períodos ^[1]										
Nacionalidade	Período									Total
	1884-1893	1894-1903	1904-1913	1914-1923	1924-1933	1934-1944	1945-1949	1950-1954	1955-1959	
Alemães	22 778	6 698	33 859	29 339	61 723	N/D	5 188	12 204	4.633	176 422
Espanhóis	113 116	102 142	224 672	94 779	52 405	N/D	4 092	53 357	38.819	683 382
Italianos	510 533	537 784	196 521	86 320	70 177	N/D	15 312	59 785	31 263	1 507 695
Japoneses	-	-	11 868	20 398	110 191	N/D	12 000	5 447	28 819	188 723
Portugueses	170 621	155 542	384 672	201 252	233 650	N/D	26 268	123 082	96 811	1 391 898
Sírios e Libaneses	96 000	7 124	45 803	20 400	20 400	N/D	N/A	N/A	N/A	189 727
Outros	66 524	42 820	109 222	51 493	164 586	N/D	29 552	84 851	47 599	596 647
Total	979 572	852 110	1 006 617	503 981	713 132	N/D	80 424	338 726	247 944	4 734 494

Fonte: (IBGE, 2020, online)

A tabela acima apresenta dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em relação à imigração para o Brasil de diversas nações, sobretudo os espanhóis. Dessa forma, estes representam o terceiro maior fluxo migratório depois dos portugueses e italianos; infere-se, pois a sua grande relevância no processo histórico do Brasil holisticamente. Por outro lado, os liames urbanos também transpassam a perspectiva dos hispanos uma vez que estavam à margem da sociedade analogamente à população negra, pois viviam em cortiços e assentamento precários.

Figura 2: Partida de navio com imigrantes espanhóis



Fonte: (G1 AM, 2016, online)

Diante do exposto, é notável a contribuição espanhola ao longo da experiência histórico do Brasil para além de uma questão imigratória dado que há uma coparticipação na economia, na sociedade e na apropriação do urbano. Assim, a comunidade espanhola apresenta sua força com um posicionamento transcendental o qual avança através do tempo e espaço, consubstanciando-se à contemporaneidade significado nos espanholismos.

O COMPORTAMENTO DOS CASTELHANISMOS

É de entendimento geral as relações e contribuições espanhola para o Brasil, nesse sentido, uma parte da conceituação sobre os castelhanismos é desmistificada com intuito de levar ao discernimento não só sobre sua transição entre os diversos campos do léxico português, mas também sobre sua validação na língua.

Em primeiro plano, o uso do espanhol remonta aos séculos XVI e XVII que poetas e escritores mais cederam ao idioma ao ponto de nesse período se ter uma conduta bilíngue entre as elites político-culturais portuguesas – embora houvesse resistentes como António Ferreira (1528-1569), que escrevia única e puramente em português. Ademais, a exemplo de José Saramago, renomado escritor português e ganhador do prêmio Nobel de Literatura, também apresenta em sua escrita uma castelhanização, ou seja, utiliza-se de termos e referências da língua espanhola. “[...] o facto é que os portugueses, ao longo dos séculos, se comportaram exactamente como nela se preconiza, ao ponto de, em alguns dos maiores cultores de um português aprimorado, ser natural esse namoro com o castelhano.” (VENÂNCIO, 2014, p. 130).

Em segundo plano, o avanço tecnológico também permite uma maior assimilação dos verbetes do espanhol, sobretudo em se tratando de tempos de um mundo globalizado; naturalmente, trazem à ideia de um estudo etimológico das palavras apropriadas ao português, por exemplo:

- botija: espanhol *botija*, derivado do latim vulgar *butticŭla*, diminutivo do baixo-latim būttis, is, divergente de *botella* ["garrafa"];
- cavaleiro: latim tardio caballārius,ī, "palafrenero, escudeiro", pelo espanhol *caballero*;
- flamenco:
- granizo: espanhol granizo, de *grano* "grão";
- guerrilha: espanhol *guerrilla* - luta armada que recorre a incursões ofensivas, actos violentos e de surpresa - a forma ainda motiva a consciência de diminutivo (inclusive em espanhol);
- hombridade: do espanhol hombridad - qualidade, dignidade de ser homem - derivado de *hombre*;
- intentona: conspiração para revolta ou motim, de *intento* (intenção) + ona (sufixo de aumentativo), este do latim intētus,us;

Destaca-se também a semelhança na origem entre o português e o espanhol, pois as duas línguas são românicas e têm bases latinas, para tal muitos estrangeirismos não são facilmente cognoscíveis devido às similitudes - desprezando os falsos cognatos que possuem sua excepcionalidade a partir de uma ótica da semântica - como tempo e *tiempo.* Além disso, o próprio idioma espanhol também se "alimenta" de muitos verbetes da língua portuguesa de acordo com (CUESTA; LUZ, 1980, p. 267)

Quanto à influência espanhola, é às vezes difícil de determinar, dada a semelhança das duas línguas que faz que os vocábulos castelhanos não saltem à vista como estrangeirismos ou possam confundir-se com cultismos. Contudo, a intimidade de relações entre povos durante toda a Idade Média e a Idade Moderna permite-nos supor que tenha maior importância do que vulgarmente se crê. (ROCHA, 2010, online)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De certo, os castelhanismos, hispanismos ou espanholismos representam um ente multifacetado, permeando diversos campos da língua, tal como da história e Antropologia. Desse modo, este arquétipo de estrangeirismo compõe e corporifica toda a compreensão de uma cultura de um povo. Com efeito, a língua portuguesa exprime toda a contribuição da comunidade espanhola para noção da brasilidade e da identidade multicultural do Brasil. Portanto, a concepção integral Língua Portuguesa necessita e é criada nas relações sociais, culturais e históricas entre as características brasileiras e suas peculiares intercaladas com os elementos de outros povos que constroem e levam ao cerne de uma estrutura robusta de verbetes para além da língua. Conforme Venâncio (2014, p. 130), o resultado, decerto não perseguido, mas atingido, foi este: os castelhanismos acabaram acolhidos, e até sentidos, como autêntico vernáculo português.

REFERÊNCIAS

- CHARNECA, Celso. **História e evolução da língua portuguesa**. 2017. Disponível em: <<http://www.tremdasgerais.com.br/colunas/portugues-historia-e-evolucao-da-lingua-portuguesa/>>. Acesso em: 14 nov. 2020.
- PEREZ, Luana Castro Alves. **Tudo que você precisa saber sobre: estrangeirismo**. Disponível em: <<https://www.portugues.com.br/gramatica/tudo-que-voce-precisa-saber-sobre-estrangeirismo.html>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

NEVES, Flávia. **Estrangeirismos**. Disponível em: <<https://www.normaculta.com.br/estrangeirismos/>>. Acesso em: 21 out. 2020.

LETRA, Português á. Campos da gramática. Disponível em: <<https://portuguesalettra.com/gramatica/campos-da-gramatica/>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

WIKIPÉDIA. **História da língua portuguesa**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_da_l%C3%ADngua_portuguesa>. Acesso em: 21 nov. 2020.

NEVES, Flávia. **Pragmática**. Disponível em: <<https://www.normaculta.com.br/pragmatica/>>. Acesso em: 21 out. 2020.

VESTIBULAR, Blog do. **Português - Morfologia das Palavras**. 2009. Disponível em: <<http://eronribeiro.blogspot.com/2009/09/portugues-morfologia-das-palavras.html>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

LAPA, Manuel Rodrigues. **Sobre os estrangeirismos**. 2009. Disponível em: <<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/idioma/sobre-os-estrangeirismos/2082>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

WIKIPÉDIA. **Lexicologia**. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Lexicologia>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

NEVES, Flávia. **Estrangeirismos**. Disponível em: <<https://www.normaculta.com.br/estrangeirismos/>>. Acesso em: 21 out. 2020.

COMUNICACAOABRAZILEIRA. **Competência Lexical e Registros de Linguagem**. 2012. Disponível em: <<https://comunicacaoprehistorica.wordpress.com/2012/11/15/competencia-lexical-e-registros-de-linguagem/>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

LABATE. Francisco Gilberto. **Vocabulário da economia: formas de apresentação dos estrangeirismos**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. 136p.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Língua e cultura**. Curitiba: Editora UFPR, 1953. 9 p.

CUNHA, Celso Ferreira da. **Língua portuguesa e realidade brasileira**. 8. ed. atual. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.

BECATTINI, Natália. **A relação entre língua e cultura**. 2019. Disponível em: <https://www.360meridianos.com/2016/07/relacao-entre-lingua-e-cultura.html#:~:text=A%20l%C3%ADngua%20%C3%A9%20a%20express%C3%A3o,o%20Idioma%20e%20a%20cultura..> Acesso em: 12 nov. 2020.

PEREIRA, Eduardo Carlos. **Gramática histórica**. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1932.

MANZOLILLO, Vito Cesar de Oliveira. **Dinamicidade lexical: uma abordagem lingüístico-sociológica do empréstimo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa.

AM, G1. **No AM, exposição 'Os Adeuses' lembra imigrantes espanhóis**. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2016/03/no-am-exposicao-os-adeuses-lembra-imigrantes-espanhois.html>. Acesso em: 13 nov. 2020.

WEBER, Regina. **Espanhóis no sul do brasil: diversidade e identidade**. História: Questões & Debates, [S.l.], v. 56, n. 1, ago. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/28644/18829>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. IBGE. . **O imigrante espanhol no cotidiano urbano brasileiro**. 2020. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/espanhois/o-imigrante-espanhol-no-cotidiano-urbano-brasileiro.html>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. IBGE. . **Razões da emigração espanhola**. 2020. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/espanhois/o-imigrante-espanhol-no-cotidiano-urbano-brasileiro.html>. Acesso em: 14 nov. 2020.

VENÂNCIO, Fernando. 2014. **O castelhano como vernáculo do português**. In: Limite. Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía nº 8. 127-146.

ROCHA, Carlos. **Dez palavras de origem castelhana ou espanhola**. 2010. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/dez-palavras-de-origem-castelhana-ou-espanhola/27700>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BIZARRO, Rosa; FRAGA, Fátima. **Da(s) cultura(s) de ensino ao da(s) cultura(s) na aula de língua estrangeira**. Disponível em:< <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4609.pdf>>. Acesso em 15 de nov. de 2020.

DICIONÁRIO MICHAELIS (Brasil). **Castelhanismo**. 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/ng3ipUI>. Acesso em: 13 nov. 2020.

A ARTE COMO CANAL DE EXPRESSÃO NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO E, PARTICULARMENTE, EM TEMPOS DE PANDEMIA



MARIA ELOISA SALOMÃO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Professor José Augusto Viera (1996); Especialista em Administração de RH pela Universidade Bandeirante de São Paulo (1998), especialista em Arteterapia em Educação pela Universidade Candido Mendes (2008), especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Candido Mendes (2011); Professora de Ensino Fundamental I – na EMEF Professor Máximo de Moura Santos; Autora dos livros: “Tudo o que um gato pode miar” e “Memórias de Sexta-Feira”.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o papel da Arte como facilitadora da expressão humana, principalmente no cenário da educação. Desde a pré-história até os dias de hoje, o homem teve a Arte como forma de expressão. Entendendo Arte muito além de pinturas, considerando todas as suas possíveis expressões, como música, dança, teatro, esculturas, escrita, entre outras. E lembrando que, com o avanço das ferramentas tecnológicas, a arte se expande para a esfera virtual. Não só em si mesma, mas a Arte é facilitadora da aprendizagem em geral, exercendo bem seu papel na transdisciplinaridade dentro da área da educação. Particularmente, em tempos de pandemia, a arte é capaz de beneficiar a saúde física e mental. Tanto dentro dos lares como no ensino remoto. Fazendo uma viagem pelo tempo até hoje, vemos que a Arte atravessa a História da humanidade.

Palavras-chave: Arte; Educação; Arte-educação; pandemia.

INTRODUÇÃO

O homem pré-histórico já se expressava através da Arte. Por meio de pinturas nas paredes das cavernas ou de esculturas rudimentares feitas com materiais naturais, essas expressões artísticas possibilitam ao homem contemporâneo o conhecimento dos seus antepassados.

Com destaque para as civilizações grega e romana, a Arte na Antiguidade é intensamente canalizada nas esculturas, tendo como motivo especial a Mitologia.

Mas outras artes já eram exploradas naquela época, como teatro, dança, música, literatura, pintura e arquitetura. Também é necessário considerar sua presença na China, no Egito, na Índia, entre outros povos antigos.

O Cristianismo reforçou o modelo greco-romano na Arte, mas a partir da visão religiosa.

Na Idade Média, o tema cristão é o grande destaque artístico. Surgem as grandes catedrais nessa época.

O Renascimento faz a Arte da Antiguidade renascer. É ele que traz uma visão antropocêntrica e, sendo assim, o tema passa a ser o homem.

No século XVII, surge o Barroco, movimento romano que logo se manifesta por toda a Europa e pela América Latina. Seu tema era predominantemente religioso.

Em meados do século XVIII, o Neoclassicismo é um movimento que nasce em meio as mudanças sociais e filosóficas ocorridas na época.

O Romantismo também surgiu no século XVIII e foi um dos movimentos artísticos mais importantes.

No século XIX, o Romantismo foi cedendo o seu lugar para a Arte Moderna. A subjetividade foi a marca dessa Arte.

A Arte Moderna se desenvolveu em um período de descobertas científicas e avanços tecnológicos. Surgem a fotografia e o cinema como formas de expressão artística.

As pesquisas na área da Psicologia também influenciaram a Arte nesse período.

“De certa forma, Freud tinha dado a prova de que todas as pessoas são artistas. Afinal um sonho é uma pequena obra de arte e a cada noite criamos novos sonhos.” (GAARDER, 1991 p. 470)

Assim, os artistas sentiam maior autonomia para trabalhar, podendo expressar-se como em um sonho.

O momento contemporâneo da Arte abriga todos os estilos possíveis.

A Arte Pública já não se separa da Arte Erudita. Trata-se de um verdadeiro mosaico de tudo o que já se produziu ao longo da História da humanidade.

Marcada pelo pastiche, que nada mais é do que a apropriação do passado, ela conta com a participação da tecnologia e, muitas vezes, o espectador é convidado a intervir diretamente na obra.

E analisando o conteúdo das redes sociais nos dias atuais, pode-se dizer que qualquer um pode se expressar artisticamente em um mundo virtual.

Nos primórdios da humanidade, a Arte foi criada pelo homem.

Agora, o homem tem a capacidade de se recriar através da Arte.

ANALISANDO O PAPEL DA ARTE SOB O PONTO DE VISTA DA CIÊNCIA

Em suas pesquisas sobre a mente humana, Freud comparou o fazer artístico à neurose. Entretanto, só a Arte é capaz de libertar.

Foi Freud que instituiu, nas sessões de psicanálise, a linguagem como meio de canalização. E esse fazer artístico das palavras pode ser capaz de corrigir as realidades insatisfatórias.

Em sua Psicologia Analítica, Jung compara a Arte à Religião, com sua característica de possibilitar a resolução dos conflitos existenciais.

Foi a teoria junguiana que serviu de base para a Arteterapia.

“Redigindo as anotações a respeito de minhas fantasias, certo dia perguntei a mim mesmo: ‘Mas afinal o que estou fazendo? Certamente tudo isso nada tem a ver com ciência. Então do que se trata?’ Uma voz disse em mim: ‘O que fazes é arte’.” (JUNG, 1989 p. 164)

Vygotsky denominou de cartase a reação estética que, segundo ele, é uma completa transmutação de sentimentos.

Ele ressaltou, em seus estudos, a dimensão afetiva da Arte em seu processo de criação.

Sendo, então, uma forma do indivíduo entrar em contato com si mesmo e, também, com o meio, o papel da Arte na Educação merece consideração.

Wallon apontou para a arte como um meio de expansão do indivíduo para a linguagem não verbal. A linguagem não verbal, portanto, é um instrumento do desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, dentro do conceito de pessoa completa segundo o médico.

ARTE-EDUCAÇÃO, OU SIMPLEMENTE, ARTE NA EDUCAÇÃO

A Arte é um componente curricular muito importante na Educação.

A escola contemporânea enfrenta muitos desafios. Entre tantos, podemos destacar a questão da inclusão, os problemas sociais que se refletem nas relações educacionais e a transformação tecnológica nas sociedades e nas culturas mundiais.

O fazer artístico pode proporcionar o diálogo com o si mesmo e o meio. Ele possibilita, também, o desenvolvimento da autonomia e o resgate da autoestima.

As mais variadas formas de expressão artística devem ser exploradas dentro da escola.

Do pintar ao representar, a valorização da fotografia, da escultura, da instalação são importantes para que não se transforme a aula de Arte em aula de desenho. Ressaltando que ele, desenho, também possui seu papel no mundo artístico, mas não exclusividade.

A Arte, com seu perfil transdisciplinar, é um viés que possibilita e/ou facilita o desenvolvimento de outras disciplinas.

Pensando assim, surgem os "professores artistas", que, a partir do fazer artístico, podem enriquecer seus métodos e inovar os conteúdos.

Em uma multiplicidade de escolhas no mundo contemporâneo, a escola precisa reformar-se para poder acompanhá-lo. E a Arte, nesse mundo, pode proporcionar vários caminhos para a expressão.

"Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender."
(FREIRE, 1996 p. 25)



Na rua sob a noite estrelada (óleo em tela da autora)

ARTE NA PANDEMIA

Um relatório do Escritório Regional para a Europa da OMS (Organização Mundial da Saúde), em novembro de 2020, concluiu que o envolvimento com a arte pode ser benéfico para a saúde mental e física em tempos de pandemia.

Piroska Östlin, diretora regional da OMS para a Europa, apontou que "trazer arte para a vida das pessoas por meio de atividades como dançar, cantar e ir a museus e shows oferece uma dimensão adicional" de como é possível melhorar a saúde física e mental.

O relatório analisa atividades artísticas que buscam não só promover a saúde, como prevenir problemas de saúde e lidar e tratar problemas físicos e mentais.

Atividades artísticas também podem ser usadas para completar ou aprimorar os protocolos de tratamento nos serviços de saúde.

Não só fazer arte, mas também apreciar arte, como ouvir música, reduz os efeitos colaterais do tratamento do câncer.

A dança promove melhorias clinicamente significativas na capacidade motora de pessoas com doença de Parkinson.

O relatório destaca, também, que algumas intervenções artísticas, além de produzir bons resultados, podem ser mais econômicas que os tratamentos biomédicos comuns.

Intervenções artísticas também seriam uma alternativa para envolver grupos minoritários ou de difícil acesso.

O relatório analisou os benefícios da Arte para a saúde em cinco grandes categorias. O envolvimento pode ser ativo ou passivo. As artes cênicas incluem música, dança, canto, teatro e cinema e as artes visuais abrangem artesanato, design, pintura e a fotografia.

Já a literatura está relacionada à escrita, leitura e participação em festivais literários e a cultura envolve ir a museus, galerias, shows e teatro.

Considerando também as artes online, ligadas a animações, artes digitais etc.

Como já foi mencionado acima, a escola contemporânea enfrenta muitos desafios. Um deles, neste exato momento, é o ensino remoto no período de quarentena durante a pandemia.

Além das dificuldades tecnológicas, econômicas e sociais, tanto os responsáveis como os professores enfrentam dificuldades para lidar com a afetividade, as emoções e o envolvimento dos alunos em uma escola virtual despreparada.

A arte, por ser um viés, pode facilitar a aprendizagem como um todo. Várias formas de expressão artística podem ser o meio pelo qual o processo ensino-aprendizagem acontece.

Música, leitura, desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem são atividades transdisciplinares que se adequam a vários conteúdos.

O uso de algumas ferramentas tecnológicas também proporcionam arte. Uma delas, o podcast, por exemplo, é um espaço virtual para vozes, histórias, opiniões, músicas e tudo o mais que sua imaginação possa criar.

E falando em criar, o que todos nós mais necessitamos realizar durante os tempos atuais de pandemia é se reinventar. A reinvenção necessita de uma boa dose de criatividade.



Em casa na pandemia (pva em tela da autora)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a evolução da humanidade, a tecnologia foi se transformando. Entretanto, suas expressões vão se tornando obsoletas, ou seja, o homem substitui uma por outra.

A Arte também acompanhou a evolução. Mas apesar de substituir as ferramentas de execução, a Arte foi capaz de ir agregando as novas expressões, sem deixar de valorizar as anteriores.

Morin (204) ressaltou que é muito importante reformar o nosso pensamento para reformar o ensino. Em uma via de mão dupla, o ensino pode reformar o nosso pensamento. Assim, estaremos mais bem preparados para o século XXI.

Com sua capacidade de transbordar-se com seus conteúdos subjetivos, a Arte coloca-se à disposição da expressão individual e da expressão coletiva.

Especialmente, em tempos de pandemia, temos a Arte para nos possibilitar uma travessia mais afetiva, mais serena, mais poética nas adversidades.

*“O artista moderno esforça-se por criar arte a partir do inconsciente.”
(JUNG, 1989 p. 173)*

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36.ed. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1996.
- FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. 2.ed. Rio de Janeiro. Imago Editora, 1999.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia**. 1.ed. São Paulo. Companhia das Letras, 1995.

JUNG, Carl Gustav. **Memórias, sonhos, reflexões**. 1.ed. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira, 1989.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. 17.ed. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil, 2004.

SALOMÃO, Maria Eloisa. **Mitos e símbolos na adolescência, uma análise junguiana**. 2008. 97f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2008.

**MARIA JOSÉ DA SILVA**

Graduação em Ciências com habilitação em Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul (2000); Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes (2007); Pós-graduada em Matemática para professores do Ensino Médio pela PUC (2007); Pós-graduada em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade Campos Elíseos (2014); Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Campos Elíseos (2015); Professora de Ensino Fundamental II, no CEU EMEF Parque São Carlos, da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Desde a antiguidade, o homem utiliza a Matemática para facilitar a vida e organizar a sociedade. A matemática foi usada pelos egípcios na construção de pirâmides, diques, canais de irrigação e estudos de astronomia. Os gregos antigos também desenvolveram vários conceitos matemáticos. Atualmente, esta ciência está presente em várias áreas da sociedade como, por exemplo, arquitetura, informática, medicina, física, química, engenharias, etc. Em tudo que olhamos, existe a Matemática.

Palavras-chave: Matemática; História; Educação; Números; Tempo.

INTRODUÇÃO

A História da matemática permite compreender a origem das ideias que deram forma à nossa cultura e observar também os aspectos humanos do seu desenvolvimento: enxergar os homens que criaram essas ideias e estudar as circunstâncias em que elas se desenvolveram. Podemos entender porque cada conceito foi introduzido nesta ciência e porque, no fundo, esses conceitos eram sempre algo natural no seu momento.

Conhecendo a história da matemática percebemos que as teorias que hoje aparecem acabadas e elegantes resultaram sempre de desafios que os matemáticos enfrentaram que foram desenvolvidas com grande esforço e, quase sempre, numa ordem bem diferente daquela em que são apresentadas após todo o processo de descoberta.

A matemática está presente em nossas rotinas através de coisas que nem ao menos percebemos. Cálculos são feitos a todo instante. Na compra do supermercado, no troco, nos dias da semana, na temperatura dos dias etc. Muitas vezes, sem métodos simples de

calcular, como a calculadora, nossos modos de contar ficariam mais complicados. Engenheiros, mecânicos, economistas, físicos, químicos dependem dos números e de sua evolução ao longo da história da matemática. Inclusive na área de humanas usamos os números, algo que para muitos é novidade.

A matemática começou a se tornar importante e foi sendo desenvolvida por conta da necessidade de registrar o tempo, bens, calcular terras e criar os comércios.

Os textos numéricos mais antigos são datados de, aproximadamente, 3000 A.C., encontrados na Mesopotâmia. Eram feitos na escrita cuneiforme. Antes da criação da escrita, o homem da pré-história já aprendia a contar os dias e anos, além de saber os sistemas de subtração, adição, multiplicação e divisão.

COMO E QUANDO SURTIU A MATEMÁTICA?

A palavra matemática tem origem grega μάθημα (máthema) que significa “ciência, conhecimento, ou aprendizado” e μαθηματικός (matematikós), significando “fundação do aprendizado”. A matemática “é a ciência das grandezas e formas no que elas têm de calculável e mensurável, isto é, que determina as grandezas uma pelas outras segundo as relações existentes entre elas” (BUENO, 2007, p.500).

Os egípcios formaram o primeiro povo que utilizou a matemática. As primeiras escavações do século XIX permitiram encontrar na Mesopotâmia as tábuas feitas de argila com escrituras cuneiformes que datam da primeira dinastia da Babilônia (1800 - 1500 A.C.)! Essas tábuas eram utilizadas para expressar cálculos e números até o período grego (600-300 A.C.).

Um dos sistemas numéricos mais conhecidos é o Papiro de Rhind, dos egípcios, criado em aproximadamente 1600 A.C. Reunia as regras para calcular equações simples de primeiro grau, adições e subtrações de frações, medições de superfícies e volumes, e problemas de aritmética.

Já outros filósofos bem conhecidos criaram a aritmética. Essa ciência dos números existe graças a gregos como Pitágoras, Tales e Platão que as teorizaram e as colocaram em prática.

Tales de Mileto, filósofo e matemático da Grécia Antiga, foi quem trouxe o “Teorema de Tales”, iniciando com a matemática dedutiva. Através de seus Teoremas saíram às definições de ângulo reto, triângulo isósceles e seus ângulos, ângulos opostos e ângulos congruentes.

Tales tirou conclusões a partir da observação de sombras. Mediu a altura de uma pirâmide do Egito apenas vendo o comprimento de sua sombra.

Já o Teorema de Pitágoras, criado em aproximadamente 550 A.C., foi outra grande descoberta na história da matemática. Neste Teorema, é analisado o triângulo retângulo, em que a soma dos quadrados dos catetos é igual ao quadrado da hipotenusa. Seus estudos foram importantes para a criação das definições de números irracionais. Além disso, definiram-se os números primos e a teoria das proporções.

O povo Hindu criou, aproximadamente no ano 500, o sistema numérico decimal do qual é usado até hoje. Foram eles que criaram o conceito do número 0 para a matemática.

Na Europa, os franceses François Viète e René Descartes desenvolveram cálculos algébricos. Nessa mesma época, as tabelas de logaritmos foram criadas. Criação esta importante para os avanços científicos.

A matemática foi ficando mais sofisticada quando as civilizações começaram a usar a aritmética e a geometria. Elas eram utilizadas na astronomia, em construções e cálculos financeiros.

O primeiro instrumento para calcular foi batizado com o nome de ábaco, desenvolvido e aperfeiçoado na China. Hoje em dia ainda é visto principalmente no ensino às crianças. Consiste em bastões verticais com elementos de contagem inseridos.

NASCIMENTO E EVOLUÇÃO DOS NÚMEROS

A noção de número e suas extraordinárias generalizações estão intimamente ligadas à história da humanidade. E a própria vida está impregnada de matemática: grande parte das comparações que o homem formula, assim como gestos e atitudes cotidianas, alude conscientemente ou não a juízos aritméticos e propriedades geométricas. Sem esquecer que a ciência, a indústria e o comércio nos colocam em permanente contato com o amplo mundo da matemática.

A evolução do conhecimento implica que se resolvam problemas até aí insolúveis, mas, de modo geral outros problemas desconhecidos surgem, e então o "corpo físico" da Matemática, o Número, tem que acompanhar essa evolução.

Os primeiros números sobre os quais o homem operou foram, certamente, os números naturais 1, 2, 3,... Adicionar, multiplicar, elevar a um expoente natural... São operações diretas e de natureza repetitiva.

A história retrata o uso primitivo de contagem, através de desenhos grafados em cavernas e vestígios deixados pelos povos pré-históricos, porém ninguém sabe dizer ao certo quando foram inventados os primeiros registros numéricos.

O que se pode afirmar com certeza, é que fatores externos como: o desenvolvimento da civilização e conseqüentemente o crescimento dos rebanhos, tornou-se necessário efetuar contagens cada vez mais extensas, o uso de pedras, gravetos, e outros instrumentos que usava para registrar a quantidades de rebanhos e de objetos que possuíam ficou ultrapassado. A ideia de associar uma pedra para cada ovelha de seu rebanho permitia ao pastor verificar se seu rebanho tinha sofrido alguma baixa ou aumentado. Com o rebanho cada vez maior, essa tarefa diária foi ficando mais difícil de ser executada. Daí então se sentiu a necessidade de trocar a exaustiva tarefa diária de contagem por um método mais confiável e mais prático. A partir desse momento as civilizações criaram alguma forma de linguagem escrita através de símbolos para expressarem a contagem e operaram com eles. Daí surgiu os números.

Numa linha imaginaria podemos traçar alguns acontecimentos que pontuam e demonstram a evolução do número com o passar do tempo:

4.000 A.C - Sumérios - Os sumérios desenvolveram sua civilização na região sul da Mesopotâmia, entre os rios Eufrates e Tigre (área integrante do Crescente Fértil). Em meados derivado método das “pedras contas”. O sistema era representado da seguinte forma: uma unidade simples por um pequeno cone, uma dezena por uma bolinha, sessenta unidades por um cone grande, o número 600 por um cone perfurado, 3.600 por uma esfera, o número 36.000 por uma esfera perfurada.

3.400 a. C - Egípcios - O sistema de numerais egípcios foi um sistema de numeração usado no antigo Egito. Era um sistema de numeração que não se define para base alguma, pois não é posicional e era escrito tanto em hieróglifos como em hierático. Os hieróglifos egípcios são todos tirados da fauna de flora do Nilo e é apenas produto da civilização egípcia. Desde seu surgimento a numeração egípcia permite a representação dos números além de um milhão.

2.000 a. C. - Babilônico - numeração dos matemáticos e astrônomos da Babilônia. Foi uma das mais admiráveis da antiguidade. Ela era de fato posicional fundada na base sexagesimal. Este sistema utiliza somente dois algarismos: um “cravo” vertical representando a unidade e uma “asna” associada ao número dez.

SÉCULO. IV d. C. - Maia - O sistema de numeração maia adotado pela civilização pré-colombiana dos Maias é um sistema de numeração vigesimal, ou seja, tem base vinte. A origem desta base de contagem é o número de dedos somando os dedos das mãos e o dos pés. Para representar os números, se utilizavam da combinação de três símbolos: um ponto, uma barra horizontal e uma concha; onde o ponto = 1 unidade, a barra = 5 unidades e a concha=0.

SÉC. V a XVIII d. C. - Romano - Os romanos representavam quantidades usando as próprias letras de seu alfabeto, ao todo era usado sete letra maiúsculas no qual cada uma representava determinada quantidade: I = 1, V=5, X=10, L=50, C=100, D=500 e M=1000. As quantidades eram representadas colocando-se os símbolos uns ao lado dos outros, conforme a seguinte regra:

Os símbolos iguais juntos, até três, significava soma de valores, por exemplo: II= 1+1=2;

Dois símbolos diferentes juntos, com o número menor aparecendo antes do maior, significava subtração de valores: IV = 5-4=3.

300 a. C. até hoje - INDO- ARÁBICOS - Tratava-se de um sistema posicional decimal. Posicional porque um mesmo símbolo representava valores diferentes dependendo da posição ocupada, e decimal porque era utilizado um agrupamento de dez símbolos. Esse sistema foi criado pelos hindus, mas os árabes foram responsáveis por sua divulgação, por isso esse sistema de numeração ficou conhecido como sistema de numeração indo-arábico. Os dez símbolos, utilizados para representar os números, denominam-se algarismos indo-arábicos. São eles: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9.

Da contagem com pedrinha, gravetos, marcas em ossos de animais, os sistemas numéricos evoluíram juntamente com as civilizações ao longo da história até chegar ao formato que conhecemos hoje. A história mostra que não foi uma mudança rápida, mas cada fase permitiu os povos daquela época grandes avanços na forma de representação numérica e até hoje nos beneficiamos das descobertas que estes avanços proporcionaram como formulas e equações numéricas datadas antes de Cristo.

A MATEMÁTICA HOJE

A Matemática é, sem dúvida, a ciência que melhor permite analisar o trabalho da mente e desenvolver um raciocínio aplicável ao estudo de qualquer assunto ou temática.

Segundo (MAYER, 1983, p.21):

“A problemática subjacente à resolução de problemas não é de hoje, mas continua atual, na medida em que não existem ainda respostas em termos da perspectiva com que deve ser encarada no ensino da Matemática. As aulas de Matemática estarão condenadas a serem aulas taciturnas, aborrecidas e desinteressantes, completamente desfasadas do meio exterior e sem qualquer aplicação as realidades da vida?”

Segundo as teorias de Jean Piaget, a criança passa por vários estádios ao longo do seu desenvolvimento cognitivo. A construção de conceitos matemáticos é um processo longo que requer um envolvimento ativo da criança-aluno e vai progredindo do concreto para o abstrato. Sabemos também que o processo de abstração matemática começa para

as crianças na interação destas com o meio e só depois com os materiais concretos que, em princípio, as conduzem aos conceitos matemáticos. Os materiais manipuláveis são fundamentais se pensarmos em ajudar a criança na passagem do concreto para o abstrato, na medida em que eles apelam a vários sentidos e são usados pelas crianças como uma espécie de suporte físico numa situação de aprendizagem. Entendemos ser imprescindível equipar as aulas de Matemática com materiais manipuláveis (cubos, geoplanos, tangrans, régua, papel pontilhado, ábaco, e tantos outros) feitos pelo professor, pelo aluno ou produzidos comercialmente, em adequação com os problemas a resolver, as ideias a explorar ou estruturados de acordo com determinado conceito matemático. É fundamental não esquecer que só a utilização de materiais não garante uma aprendizagem eficaz e significativa. Para além da manipulação, é preciso refletir nos processos e nos produtos porque o mais importante no ensino-aprendizagem da Matemática é a atividade mental a desenvolver nos e pelos alunos.

Segundo (BOAVIDA, 1992, p.109):

"O principal objetivo da educação é ensinar os mais novos a pensar e a resolução de problemas constitui uma arte prática que todos os alunos podem aprender. Porque o ensino é, na sua perspectiva, também uma arte, ninguém pode programar ou mecanizar o ensino da resolução de problemas; este ensino é uma atividade humana que requer experiência, gosto e bom senso". (BOAVIDA, 1992, p.109)

Aprender Matemática é essencialmente aprender uma determinada forma de pensar, que se desenvolve, como todas as outras formas de pensar. É por isso que não aprendemos Matemática da mesma maneira como se fez ontem e se fará amanhã.

COMO A MATEMÁTICA INFLUENCIA NOSSO DIA A DIA

A matemática é utilizada no dia a dia para facilitar a vida do ser humano, pois tudo que acontece ao nosso redor está diretamente ligado a esta disciplina. Seja fazendo compras no supermercado: somando o quanto irá gastar calcular o troco, calcular possíveis descontos; na rotina de casa: fazendo uma receita, calculando os itens que devem ser colocados em unidades, peso e etc.; para se locomover: calculando quanto se deve colocar de gasolina de acordo com o percurso realizado e valor do combustível, quanto tempo se gasta de um lugar ao outro, calcular possíveis gastos extras de uma viagem; no trabalho: calculando o pagamento da previdência, calcular as férias, calcular o valor do décimo terceiro, valor do salário; e assim por diante.

A matemática não deve ser vista apenas como pré-requisito para estudos posteriores. É preciso que o ensino esteja voltado à formação do cidadão, que utiliza cada vez mais conceitos matemáticos em sua rotina (PCN – Edição Especial, p.51).

Existem vários exemplos da utilização da matemática no cotidiano que são importantes para o professor aplicar em sala de aula, pois ao transmitirem seus conhecimentos, repassam aos alunos situações diárias comparando com a realidade mais próxima, refletindo num melhor aprendizado e ao mesmo tempo estimulando o raciocínio lógico.

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

Através de suas descobertas com o decorrer do tempo, o avanço tecnológico permitiu novas tendências de ensino na prática pedagógica. Trazendo inovação e comodidade aqueles que a utilizam no dia a dia. Assim, observando a cultura regional, a matemática é aplicada de acordo com necessidades básicas do cotidiano.

D'Ambrósio (2001, p.22) diz:

“O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades que envolvem a matemática estão presentes desde as ações mais simples do dia a dia às mais complexas realizações no campo da ciência e da tecnologia. Nossa sociedade é permeada por tecnologias de base científica e intenso fluxo de informações de vários tipos. As mudanças no mundo do trabalho têm sido rápidas e profundas e requerem capacidade de adaptação a novos processos de produção e de comunicação. Nesse contexto, ocidadão, se vê, cada vez mais, chamado a resolver problemas para os quais aptidões matemáticas podem trazer uma valiosa contribuição. Assim, é inegável que a matemática é relevante na vida cotidiana, na ciência, na tecnologia e indispensável ao homem em relação à sua participação na cultura contemporânea e no exercício da cidadania.

Em todas as épocas, as atividades matemáticas estiveram, entre as formas de interação do homem com o mundo físico, social e cultural, em intensidade e diversidade crescentes, relacionadas com a evolução histórica. As atividades matemáticas, movidas pela necessidade do homem de organizar e ampliar seu conhecimento e pela sua capacidade de intervenção sobre os fenômenos que o cercam, geraram, ao longo da

evolução histórica, um corpo de saber — a Matemática, que é um campo científico extenso e diversificado. E, contrariamente ao que pensam muitos, é um campo em permanente evolução nos dias atuais e não um repertório de conhecimentos antigos e imutáveis.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leonardo S. e outros (1993). **Ensino-Aprendizagem da Matemática Recuperação de alunos com baixo desempenho**, Didáxis: Braga.

ALMEIDA, S. C. **Dificuldades de aprendizagem em Matemática e a percepção dos professores em relação a fatores associados ao insucesso nesta área**. Brasília: UCB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, 2006.

BRASIL/MEC, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998, p. 56-57.

BROWN, Margaret e outros. (1992). Educação Matemática, Coleção "**Temas de Investigação**", Instituto de Inovação Educacional, Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Lisboa.

BUENO, S. F. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 2ª edição. São Paulo. FDT, 2007, p. 500.

D'AMBROSIO, B. S. **Como ensinar matemática hoje?** Temas e Debates. SBEM. Ano II. N2. Brasília. 1989. P. 15-19

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas, Papirus, 2001 (Coleção Perspectiva em Educação Matemática).

LOPES, A. V. e outros. (1996). **Actividades Matemáticas na Sala de Aula**, Coleção "Educação Hoje", 3ª edição, Texto Editora: Lisboa.

MATOS, José Manuel. (1994). **Investigação algumas linhas de força** Revista Noesis, nº 32, p. 27 - 28.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1988). **Renovação do Currículo de Matemática**, Comissão de Reforma do Sistema Educativo: Lisboa.

MONTEIRO, Ana Paula e outras. (1995). **Vamos Gostar de Matemática**, Revista Noesis, nº 36, p. 6 - 8.

NCTM. (1991). **Normas para o Currículo e Avaliação em Matemática Escolar**, 1ª edição, Associação de Professores de Matemática e Instituto de Inovação Educacional: Lisboa.

PONTE, João Pedro. (1994). **Uma disciplina condenada ao insucesso?**, Revista Noesis, nº 32, p. 24 - 26.

REVUZ, André. (1980). **Matemática Moderna Matemática Viva**, 3ª edição, Livros Horizonte: Lisboa.

SÁ, António César. (1995). **A Aprendizagem da Matemática e o Jogo**, Revista Noesis, nº 35, p. 10 - 13.

SALEMA, Maria Helena. (1993). **Ensinar e Aprender a Pensar**, Revista Noesis, nº 27, p. 20 - 22.

SERVAIS, W. (s.d.) **Finalidade do Ensino da Matemática**, Gabinete de Matemática.

SILVA, Albano e outros. (1989). **Calculadoras na Educação Matemática - Actividades**, 1ª edição, Associação de Professores de Matemática: Lisboa.

SILVA, Jaime Carvalho. (1991). **Ensino da Matemática**, Revista Noesis, nº 21, p. 16 - 48.

OS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA



NADIA ALONSO PEREZ

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIABC – Universidade do Grande ABC (2009); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera (2012); Professora de Educação Infantil no CEMEI Casa Blanca I.

RESUMO

Este artigo relata sobre os distúrbios de aprendizagem da linguagem escrita, a importância do educador saber diferenciar a dificuldade de aprendizagem do distúrbio que precisa ser acompanhado por uma equipe multidisciplinar visando o desenvolvimento do aluno. Aborda os níveis do processo de alfabetização, segundo Emília Ferreiro, para que o educador tenha noção do que é esperado dentro desta fase, dando os educando uma noção dos níveis da alfabetização: pré silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor, silábico alfabético e alfabético. Expõe sobre os distúrbios de aprendizagem da linguagem escrita como: a disgrafia, disortografia, erros de formulação e sintaxe, e também dislexia.

Palavras-chave: Linguagem; Distúrbio; Dificuldade; Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A escola vem a cada época aprimorando suas estratégias de ensino, visando um verdadeiro aprendizado por parte dos alunos, porém mesmo com todo o empenho dos professores há educando que apresentam sérias dificuldades na linguagem escrita, alguns por terem problemas fonoaudiológicos às vezes relacionados com alguma deficiência, como por exemplo a auditiva, outras vezes sem ter nenhum problema aparente. Neste caso o professor acaba por culpar o próprio aluno por não ter um desenvolvimento de acordo com o esperado, chegando a rotulá-lo como desatento, preguiçoso, imaturo, desorganizado, desinteressado e outros tantos adjetivos.

Este artigo nos leva a refletir sobre a importância de se conhecer as dificuldades que os educandos enfrentam no processo de aprendizagem da linguagem, tendo conhecimento

do processo de alfabetização, verificando se a escrita do aluno está de acordo com o esperado. Também verificar até que ponto as omissões e trocas de letras são aceitáveis dentro deste processo. Relata também sobre a importância que o educador tenha conhecimento da diferença entre uma dificuldade de aprendizagem que pode ser amenizada ou sanada com apenas algumas mudanças de estratégia dentro do contexto pedagógico ou se o educando possui um distúrbio de aprendizagem, precisando assim de uma ajuda multidisciplinar para que ele possa se desenvolver e quais os distúrbios de aprendizagem e suas características.

DIFICULDADES OU DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

O início das pesquisas sobre distúrbios de aprendizagem se deu quando Franz Joseph Gall, no ano de 1800, começou a observar pessoas que na fase adulta da vida sofreram algum tipo de lesão cerebral da qual ocasionou a perda de habilidades de se expressarem, tanto em suas idéias, como os seus sentimentos por meio da fala, no entanto as habilidades intelectuais e a inteligência continuavam preservadas. (OLIVEIRA, 2011)

Em 1919, Kurt Goldstein, começou pesquisar mais a fundo sobre este tema, e acabou desenvolvendo o seu trabalho com soldados americanos que haviam retornado da I Guerra Mundial, pois “[...] eles apresentavam incapacidade concentrações nas idéias centrais, confusão e hiperatividade. Também não conseguiam ler ou escrever satisfatoriamente” (SMITH, 2008, p. 114).

Porém, o termo Distúrbios de Aprendizagem apenas foi utilizado pela primeira vez, pelo professor Sam Kirk, no ano de 1963, durante uma conferência de pais e professores em Chicago. Essa nomenclatura “Distúrbios de Aprendizagem” foi atribuída às pessoas cuja a inteligência se aparenta dentro dos padrões, no entanto, com dificuldades no aprendizado.

Dentro do processo ensino e aprendizagem, podemos observar que os educadores conseguem observar as dificuldades que alguns alunos apresentam, porém, na maioria das vezes, não conseguem discernir se o que estão apresentando é realmente uma dificuldade ou um distúrbio.

É importante que cada educador saiba fazer esta diferenciação e segundo Fonseca (1995) para que a criança aprenda é necessário que se respeite algumas características da aprendizagem como o desenvolvimento cognitivo, a psicomotricidade, a maturação neurobiológica, o aspecto afetivo-emocional, os aspectos psicossociais, as experiências vividas, dentre outros.

Observamos então que o educador precisa ter uma maturidade profissional e também a colaboração de uma equipe multidisciplinar formada inclusive por um psicopedagogo.

Ciasca (2003) conceitua distúrbio e dificuldade da seguinte forma:

A - dificuldade de aprendizagem: refere-se a qualquer tipo de problema que esteja presente ao longo do processo de aprendizagem, e é decorrente de causas internas e externas ao educando, porém nem sempre é causa de problema orgânico. Não possuem problemas de visão, audição ou déficit mental ou emocional, mas estão enfrentando obstáculos momentâneos e contextualizados na aprendizagem escolar.

B - distúrbio de aprendizagem: refere-se aos educandos que apresentam possíveis comprometimentos neurológicos leves e funcionais, podendo interferir na assimilação, comprometimento e armazenamento dos conhecimentos, perturbando o processo da aprendizagem.

Para Drout (1998) a dificuldade de aprendizagem é mais geral e aspectos momentâneos deve ser analisados, está relacionada com a desmotivação, desinteresse, dentro outros. Já o distúrbio é mais específico e comprometedor, estando relacionado com problemas na leitura, na escrita, na matemática, na atenção.

Segundo a autora (Drout, 1998) não é simples fazer esta distinção, cabe aos profissionais uma análise e observação minuciosa.

Fonseca (1995) coloca que os distúrbios de aprendizagem podem ocorrer por lesões cerebrais, deficiência sensorial ou cognitiva e ainda por disfunção cerebral.

Para Zorzi (2004), os distúrbios de aprendizagem apresentam dificuldades significativas e duráveis em relação às habilidades básicas de leitura, escrita e aritmética, apresentando algumas características já no início da vida escolar do educando, como:

Fase pré-escolar:

- começa a falar mais tarde em relação a maioria das crianças;
- apresenta dificuldades para encontrar as palavras apropriadas em situação de conversação;
- apresenta dificuldades para nomear rapidamente palavras de uma determinada categoria;
- tem problemas para aprender o alfabeto, dias da semana, cores, forma e números, e também com rimas;
- apresenta extrema agitação e facilmente se distrai;
- apresenta dificuldades para seguir ordens e rotinas.

Fase escolar inicial:

- aprende com lentidão a estabelecer as relações entre letras e sons;

- apresenta dificuldades para sintetizar os sons e formar palavras;
- comete erros consistentes de leitura e de ortografia;
- apresenta dificuldades para lembrar seqüências, para dizer as horas e para planejar;
- apresenta lentidão para aprender novas habilidades;

Fase escolar – séries mais avançadas:

- apresenta lentidão para aprender prefixos, sufixos, rota lexical e outras estratégias de leitura;
- evita leitura em voz alta;
- tem dificuldades com os enunciados de problemas em matemática;
- soletra a mesma palavra de modos diferentes;
- evita tarefas envolvendo leitura e escrita;
- tem dificuldades para lembrar ou compreender o que foi lido;
- trabalha com lentidão;
- apresenta dificuldades para compreender e/ou generalizar conceitos;
- faz confusões em termos de endereços e informações. (ZORZI, 2004, p. 12)

Podemos afirmar então que as dificuldades referem-se ao educando não adquirido as habilidades para aprendizagem de alguns conteúdos; já os distúrbios referem-se a perturbações no processo de aprendizagem do educando.

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA

Para podermos verificar se um educando possui um distúrbio de linguagem escrita é propício que conheçamos os estágios do desenvolvimento da alfabetização.

Segundo Cagliari, (1999), a alfabetização e a escrita são as atividades escolares que foram criadas juntas e são consideradas muito antigas. Quem inventou a escrita, inventou também a alfabetização e suas regras, permitindo assim ao leitor decifrar o que está escrito por meio do sistema de escrita que lhe foi ensinado e este sistema deve ser passado de geração a geração.

Para Cagliari, (2001), a história da escrita se divide em três fases distintas:

- Fase pictórica: esta fase se distingue pela escrita por meio de desenhos ou pictogramas, que aparecem em inscrições antigas, como na escrita asteca. Estes pictogramas não se relacionam a um som e sim a representação da imagem por meio de um desenho.

- Fase ideográfica: esta fase se caracteriza pela escrita de desenhos específicos chamados de ideogramas. Com o passar do tempo estes desenhos foram perdendo alguns de seus traços mais significativos das figuras que retratavam e adquiriram características da escrita convencional.

- Fase alfabética: esta fase tem como característica o uso de letras, cuja origem veio da fase ideográfica, onde perderam o valor ideográfico e assumiram a estrutura fonética e fonográfica.

Podemos verificar que o meio em que o ser humano vive, o influencia no processo de desenvolvimento da linguagem.

Para Ferreira e Teberosky (1991), a construção da aprendizagem da leitura e da escrita passa pelos seguintes níveis:

- Nível 1 - hipótese pré-silábica I - A criança primeiramente supõe que a escrita é outra forma de desenhar ou de representar coisas e usa desenhos, garatuhas e rabiscos para escrever. Com o passar do tempo ela vai demonstrando a intenção de escrever usando traçado linear com formas diferentes, em um grafismo primitivo. Posteriormente passa a escrever com letras, inventadas ou convencionais, de uma forma totalmente aleatória. Nesse primeiro nível do pensamento, as crianças entendem que o desenho é diferente das letras levantando hipótese de que é preciso variar a sua quantidade e usar diferentes letras.

- Nível 2 - hipótese pré-silábica II - Quando começam a escrever buscando variar as letras em relação a posição e a forma, para escrever diferentes palavras, passando a escrever seu nome ou palavras que memorizem com estabilidade.

- Nível 3 - hipótese silábica – Quando o educando está neste nível, ele usa uma letra para cada sílaba da palavra que quer escrever, quando faz uso de uma vogal ou consoante que faz parte da escrita da palavra ele já assimilou o valor sonoro da sílaba, mas há caso em que embora escreva uma letra para cada palavra, as letras usadas são aleatórias, neste caso o educando não adquiriu o valor sonoro das letras.

- Nível 4 - hipótese silábico-alfabética – a criança também passa a constatar que uma grafia para cada sílaba não é suficiente para representar as palavras, vindo a descobrir que a sílaba não é mais uma unidade, mas se compõe de partes menores. Sua escrita passa a ter duas formas de representação para as sílabas: às vezes utiliza uma letra para cada sílaba, em outras, uma letra para cada fonema.

- Nível 5 – hipótese alfabética – o educando passa a compreender que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, realizando sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras. Passando a adquirir regras simples de correspondência grafema-fonema, a criança desenvolve a estratégia de

decodificação ou a habilidade fônica para a leitura e escrita de palavras novas, percebendo assim que muitas letras ou grupos de letras são pronunciadas da mesma forma em palavras diferentes e que ela pode descobrir a pronúncia de uma palavra ao identificar as letras que a compõem, passando a realizar uma análise alfabética da palavra e utilizar o valor sonoro das letras.

Ferreiro (1997), coloca que independente da nacionalidade da criança, durante a construção de seu processo de alfabetização, ela costuma usar uma quantidade de caracteres, considerando que assim sua escrita será interpretada.

É possível falar de processo de construção no caso da língua escrita porque pudemos identificar a existência de conceitualizações infantis que não é possível explicar por uma leitura direta dos dados do ambiente, nem por transmissão de outros indivíduos alfabetizados. Um exemplo bem conhecido é o problema da quantidade mínima de caracteres: não somente as crianças argentinas, mexicanas ou venezuelanas, mas também as crianças portuguesas, francesas, italianas (e, segundo dados recolhidos por Freeman e Whitsell [1985], também crianças norte-americanas) pensam que faz falta uma certa quantidade de caracteres para que o escrito seja interpretável. (FERREIRO, 1997, p. 81)

O início do processo de fonetização da língua escrita acontece quando a criança começa a perceber a relação que há entre o texto escrito e os padrões sonoros da leitura, buscando uma correspondência, termo a termo, entre fragmentos gráficos e segmentação sonora, mesmo não ocorrendo uma coordenação do que decifra com o verdadeiro significado.

Para Moro e Branco (1994), mesmo a criança não lidando com todos os traços ortográficos da linguagem, demonstram um entendimento da natureza do sistema alfabético de escrita, passando a ler no sentido convencional do termo, buscando coordenar a antecipação feita com os segmentos do texto. Suas estratégias demonstram que a leitura e a escrita geralmente se faz pela vinculação da discriminação gráfica e fonética como significado.

Verificamos então que antes de escrever convencionalmente o educando passa por níveis de escrita, e é necessário que o educador tenha este conhecimento para que não considerem os níveis da alfabetização como um distúrbio de aprendizagem.

Enfatizamos ainda que, tanto a linguagem falada como a linguagem escrita, está interligada com o meio em que o ser humano vive e sua interação social.

Segundo Vygotsky (1993) toda a relação do homem com o mundo é mediada por meio de instrumentos e signos. Os instrumentos dirigem as ações externamente e o signo é orientado internamente dirigindo o controle do próprio indivíduo. Assim conforme o convívio social da criança ele irá fazendo várias descobertas, dentre elas que cada coisa tem um

nome. Conforme vai se desenvolvendo, ela começa a organizar o pensamento por meio da linguagem. Sendo assim a linguagem humana é adquirida por meio de seu convívio social.

Embora faça parte do contexto social, o desenvolver da linguagem falada e escrita não é tão simples, é neste momento que o educador precisa estar atento às dificuldades que o educando apresenta e avaliar se é o esperado dentro do processo de alfabetização ou se há indícios de possíveis distúrbios.

Cagliari (2001), coloca que a leitura é uma manifestação lingüística utilizada para recuperar um pensamento colocado em forma de escrita. Uma leitura pode ser ouvida, vista ou falada; um texto escrito pode ser decifrado por alguém que faz a tradução do código por meio da fala. Esta relação entre a leitura e a escrita não é tão simples, pois há crianças que decodificam a língua escrita porém não entendem o seu conteúdo, o contrário também acontece.

Ferreiro e Teberosky (1991), relatam em seus estudos que é dificultoso para as crianças coordenarem a decifração com a compreensão dos textos lidos. Há as que buscam sentido a partir da imagem e de algumas propriedades das palavras e as que lêem sem cometer erros, mas não têm a menor idéia do sentido do texto. As autoras acreditam que este fato ocorre pela influência do método tradicional de ensino da língua e pelas concepções que a escola veicula a respeito da leitura.

Para Cagliari (1999), ninguém consegue ler um texto se não conseguir decifrá-lo, e esta decifração tem ficado para segundo plano, devido a um preconceito existente nos meios acadêmicos que considera a leitura apenas no seu aspecto de decifração reduzindo-a a um mero processo de decodificação, matando todo processo de construção e reconstrução de sentidos. Para se decifrar um texto e posteriormente lê-lo, é necessário que a criança se aproprie do sistema de escrita, que conheça o alfabeto, as diversas categorizações gráficas das letras, a categorização funcional das letras, que são os sons que representam e tenham o conhecimento da ortografia das palavras.

O processo de desenvolvimento da linguagem escrita, embora pareça acontecer naturalmente, chega a ser complexo para algumas crianças, mas é preciso considerar o que os autores colocam antes do psicopedagogo e o educador afirmar que o educando sofra de distúrbios de linguagem.

OS DISTÚRBIOS DA LINGUAGEM ESCRITA

Até o momento pudemos verificar que a escrita da criança passa por uma evolução, no entanto há crianças que apresentam distúrbios em relação a escrita que foge deste

processo de construção e a estes temos que dar uma maior atenção, analisando e verificando os aspectos que não fazem parte de um processo natural de construção da escrita, pois nestes casos o educando pode estar apresentando um distúrbio de aprendizagem.

Segundo José e Coelho (2003) existem basicamente três tipos de distúrbio da escrita: a disgrafia, a disortografia e os erros de formulação e sintaxe.

Relataremos sobre cada um deles a seguir.

DISGRAFIA

Segundo Johnson e Myklebust (1991), a disgrafia é definida como uma desordem resultante de um distúrbio de integração visual motora. Embora não apresente problemas motores e visuais a criança copia ou escreve letras, palavras e números de maneira inadequada.

A disgrafia é também chamada de letra feia, há a incapacidade de recordar a grafia da letra.

Jose e Coelho (2003) colocam como principais características da disgrafia:

- textos apresentados de forma desordenada;
- a criança não respeita o limite das margens, fazendo-as mal feitas ou não as fazendo;
- não apresenta uma regularidade no espaço entre linhas e entrelinhas e também nas letras das palavras;
- o traçado das letras e palavras não são regulares;
- fazem movimentos contrários aos da escrita convencional;
- oscila a direção de sua escrita, ora para cima, ora para baixo;
- apresenta dificuldade na escrita e o alimento dos números na página.

Uma criança de possua disgrafia não apresenta apenas uma destas características e sim apresenta um conjunto delas.

DISORTOGRAFIA

José e Coelho (2003) relatam que no início da alfabetização é normal que as crianças façam confusões ortográficas porque a relação com os sons e palavras impressas ainda não estão dominadas por completo. Porém, passado esta fase se as trocas ortográficas persistirem repetidamente, é necessário que o professor se atente para um possível caso de disortografia.

A disortografia são as confusões de letras, sílabas de palavras, e trocas ortográficas já conhecidas e trabalhadas pelo professor, suas principais características são:

- confundir as letras, fazendo trocas auditivas: trocar consoantes surdas por sonoras, vogais nasais por orais;
- confundir sílabas que apresentem tonicidade semelhante;
- fazer trocas visuais de letras: b/d, e/a, b/h;
- confundir palavras com configuração semelhante;
- omitir, inverter e adicionar letras na escrita de palavras;
- fragmentar as palavras.

ERROS DE FORMULAÇÃO E SINTAXE

Johnson e Myklebust (1991) coloca que os erros de formulação e sintaxe são referentes ao educando que é capaz de se comunicar oralmente, copiar, revisualizar, soletrar corretamente as palavras, porém não tem capacidade de organizar seus os seus pensamentos de maneira adequada para a comunicação escrita, ou seja, apresenta erros na formulação escrita, o que não ocorre no falar.

O educando consegue compreender o que lê, porém não consegue produzir o seu próprio texto. Omite palavras, faz uso incorreto de verbos e pronomes, usa terminações incorretas das palavras e de pontuação.

Segundo os autores Johnson e Myklebust (1991), é válido ressaltar que estes distúrbios podem ocorrer separadamente, há educando que apresentam apenas o distúrbio de erros de formulação (não consegue produzir um texto) e há casos de apresentar apenas o da sintaxe omite palavras, usa de forma inadequada pronomes e verbos).

Podemos verificar que são muitos os distúrbios que afetam a linguagem escrita, é papel do professor bem como também do psicopedagogo ter conhecimento sobre estas questões e realizar junto a equipe multidisciplinar diagnóstico preciso para os encaminhamentos corretos.

DISLEXIA, DISTÚRBIO QUE TAMBÉM AFETA A LINGUAGEM E A ESCRITA

Segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD) dislexia é um distúrbio de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração, não é o resultado de má alfabetização, desatenção, desmotivação, condição sócio-econômica ou baixa inteligência,

mas sim uma condição hereditária com alterações genéticas que podem ainda apresentar alterações no padrão neurológico.

Para Moraes (1986), a dislexia não é uma doença e sim um distúrbio de aprendizagem congênito que, de maneira significativa, interfere na integração dos símbolos linguísticos e perspectivas.

O dislético apresenta uma capacidade intelectual normal, como também compreensão auditiva, porém sua compreensão fonológica está muito aquém do seu nível intelectual. Uma criança dislética ao analisar uma palavra, não consegue converter os símbolos gráficos em seus fonemas correspondentes, não apresentando assim a capacidade de manipular e refletir sobre a estrutura sonora das palavras.

A dislexia sempre vem acompanhada da disortografia que, como vimos, é a impossibilidade de transcrever a forma correta de escrita das palavras, havendo trocas, omissões ou substituições e adições de letras, sílabas e até de palavras.

Martins (2011) afirma que a dislexia perturba o nível de leitura, sendo assim, a criança dislética é um mau leitor pois não entende o que lê. Apresenta também dificuldade na escrita e em ler o que escreveu.

Segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), tanto pais como professores e profissionais da área da educação devem ficar atentos aos seguintes sintomas:

- fraco desenvolvimento da atenção;
- atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem;
- dificuldade em aprender rimas e canções;
- fraco desenvolvimento da coordenação motora;
- dificuldade com quebra cabeça;
- falta de interesse por livros impressos;
- pobre conhecimento de rima e aliteração;
- desatenção e dispersão;
- dificuldade em copiar de livros e da lousa;
- dificuldade na coordenação motora fina e/ou grossa;
- desorganização geral;
- confusão entre esquerda e direita;
- dificuldade em manusear mapas, dicionários, listas telefônicas, etc...
- vocabulário pobre, com sentenças curtas e imaturas ou sentenças longas e vagas;
- dificuldade na memória de curto prazo, como instruções, recados, etc...
- dificuldades em decorar seqüências, como meses do ano, alfabeto, tabuada, etc...
- dificuldade na matemática e desenho geométrico;

- dificuldade em nomear objetos e pessoas (disnomias);
- troca de letras na escrita;
- dificuldade na aprendizagem de uma segunda língua;
- problemas de conduta como: depressão, timidez excessiva ou o “palhaço” da turma;
- bom desempenho em provas orais;

Devemos suspeitar de dislexia quando observamos que uma criança com atitudes normais nas diversas atividades, apresenta dificuldade em ler, escrever e soletrar. Os disléxicos apresentam uma leitura excessivamente lenta com troca de palavras e erros de pronúncia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os distúrbios de aprendizagem na linguagem escrita estão presentes dentro do contexto escolar e muitas vezes os educadores não conseguem diferenciar uma dificuldade de um distúrbio. Esta diferenciação, embora seja complexa, é necessária para que os encaminhamentos sejam feitos visando o desenvolvimento dos alunos.

O conhecimento dos diferentes níveis dentro do processo de alfabetização faz-se necessário para que o professor possa analisar a linguagem escrita do aluno, verificando se omissão ou troca de letras não seja característica do nível de alfabetização que este se encontra.

Para se diagnosticar um distúrbio de aprendizagem, é necessário que a criança passe por uma avaliação de uma equipe multidisciplinar e que também tenha conhecimento dos diferentes distúrbios de aprendizagem e suas características.

Ter um distúrbio não significa que a criança tenha menos inteligência e que não seja capaz de aprender e sim que como todo o ser humano ela precise estratégias e acompanhamento pedagógicos que atendam às suas necessidades, assim ela se desenvolverá de maneira singular.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Dislexia, cérebro, cognição e aprendizagem.

São Paulo: Frontis Editorial, 2000.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização sem o ba-bé-bi-bó-bú. São Paulo: Scipione, 1999.

_____, Luiz Carlos. Alfabetização & Lingüística. São Paulo: Scipione, 2001.

CIASCA, S. M. (Org.) Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

DROUET, R. C. Distúrbios de aprendizagem. São Paulo: Ática, 1998.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____, Emília. Com todas as letras, 6ª ed. São Paulo, Cortez 1997.

FONSECA, V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

JOHNSON, D. J.; MYKLEBUST, H. R. Distúrbios de linguagem escrita. In: Distúrbios de aprendizagem: princípios e práticas educacionais. São Paulo: Pioneira: EDUSP, 1991.

JOSÉ, E. da A.; COELHO, M. T. Problemas de aprendizagem. 12. ed. São paulo: Ática, 2003.

MARTINS, Vicente. Como descobrir uma criança disléxica. In.: BELLO, José Luiz de Paiva. Pedagogia em Foco. Fortaleza, 2011

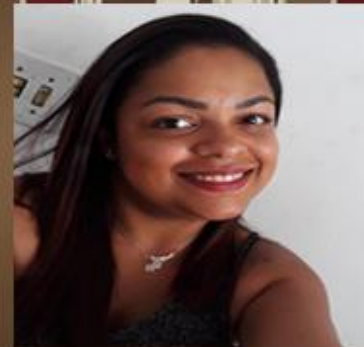
MORO, M.L.F e BRANCO Verônica. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília: vol. 10, nº 1, 1994.

OLIVEIRA, P. As práticas de letramento da família e as dificuldades de aprendizagem: perspectivas para o debate. 2011.93f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos(UFSCar),São Carlos,SP, disponível em [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3112/](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3112/4712.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

4712.pdf?sequence=1&isAllowed=y, acessado em 20 de novembro de 2020

SMITH,D.D.Distúrbiosdeaprendizagem.In: _____. Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão. Tradução de Sandra Moreira de Carvalho. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZORZI, Jaime Luiz. Os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios específicos de leitura e escrita. São Paulo: Cefac, 2004.

**NATHALIA FERNANDES SANTOS**

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Paschoal Dantas (2016); Professora de Educação Infantil no CEU CEI Casa Blanca da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O Objetivo do artigo é mostrar que as crianças precisam passar pelo processo de adaptação na escola. Este processo é muito importante para sua formação, pois envolve diversos fatores capazes de fazer a criança progredir ou não dentro da sua fase escolar. Estudo sobre desenvolvimento infantil vem mostrando que a escola desempenha um papel fundamental na promoção do conhecimento social, no desenvolvimento das capacidades cognitivas e que irá incidir na compreensão que as crianças têm do mundo social e suas particularidades.

Palavras-chave: Adaptação; família; Socialização.

INTRODUÇÃO

A escola precisa estar bem preparada ao receber seus educandos para que assim possa ser vista como um refúgio para as crianças que ficarão longe de sua família, tornando esta criança um cidadão de bem, ensinando-o a respeitar e principalmente como conviver bem dentro da sociedade.

É de extrema importância que a escola respeite a fase de transição das crianças e jamais esqueça que elas estão na segunda infância, por isso o lúdico nesta fase não pode ser descartado ou colocado de lado,

A escola precisa preparar ambientes para esta recepção, e o acolhimento deve ser caloroso, a criança neste período precisa encontrar segurança no profissional que irá recebê-la para que não sofra tanto cada vez que precisar se desprender de seu familiar para ficar na escola.

Todo mundo passa por mudanças em determinadas fases da vida, para a criança não é diferente, cada dia na nova escola é desafiador, por isso na fase de adaptação e muitas vezes depois dela as crianças choram bastante.

Essa fase precisa ser respeitada, e a escola cabe apenas o papel de transformar esse choro em satisfação e motivação para a criança.

Para Vygotsky, a criança nasce inserida num meio social, que é a família, nela a criança estabelece suas primeiras relações, sua segunda relação é quando passa pela educação infantil e passa a conviver com crianças de sua idade, na fase a qual nosso estudo se remete que é a adaptação na fase de transição para o ensino fundamental I é que se destacam seus principais desafios encontrados.

Em boa parte dos casos, a maior dificuldade de adaptação é dos pais ou causada por eles – o que é compreensível. Se separar dos filhos e entregá-los para os cuidados de terceiros é uma tarefa emocionalmente difícil e que demanda tempo para se acostumar. “As diretrizes curriculares nacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressaltam a ideia de parceria entre família e escola”

A ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA NA NOVA ESCOLA

A adaptação ocorre antes mesmo de a criança entrar pelas portas da escola, a adaptação ocorre ainda em casa, durante as conversas e balanços feitos pela família em relação ao novo universo que será descoberto pela criança.

“A adaptação é todo um grande período, que abrange desde as entrevistas e visitas preliminares dos pais as escolas, bem como os primeiros dias, e o primeiro ano de escolarização da criança”. (Davini, 1999, p.12).

Sabe-se que muitas crianças levam um choque de realidade ao conhecer a nova escola, dependendo da rede de escola a criança continua no mesmo prédio, com uma nova professora.

Para a criança, uma nova escola, uma nova professora e uma nova turma pode ser um bicho de sete cabeças, o qual a fará enfrentar obstáculos que ela acredita não estar ao seu alcance vencer. A família vê a escola como um porto seguro, um lugar o qual ela deposita seu tesouro por 4 horas e que não aceita que seu tesouro seja danificado.

Ao chegar à escola as crianças que até então eram encaminhadas junto aos pais para a sala de aula, leva seu primeiro impacto, tendo que separar-se de sua família logo na entrada, o segundo desafio é ter que aguardar pelo professor numa fila, com pessoas jamais vistas por ela, outro desafio para esta criança é o uso dos banheiros, logo que, na

educação infantil havia assentos sanitários e vasos menores, no ensino fundamental o banheiro já possui o tamanho padrão.

Devemos lembrar que a fase de adaptação é um período que não pode ser deixado de lado, mesmo que para a escola seja difícil à criança necessita desse tempo o qual fará toda a diferença em seu desenvolvimento, a adaptação deve ocorrer desde que os portões são abertos, um cumprimento mais educado, um sorriso, uma palavra de carinho e conforto.

O ideal é que as escolas adotassem um tipo de treinamento com seus colaboradores para que possam receber bem esta criança, algumas escolas pecam por não ter profissionais bem treinados e equipados de muito amor, carinho e responsabilidade para tratar deste novo ser que adentram a escola.

“Por ser a criança essencialmente emotiva e esta emotividade tendo tendências a propagar-se, o contato com a criança faz com que o adulto permaneça exposto ao contágio emocional.” (Dantas, 1994, p.28).

Não é fácil para a criança e nem para o adulto, a criança sofre por sair de sua escola, sofre por não ver mais os amigos que a acompanhou na educação infantil, sofre por ter ficado no seio da família durante as férias, são elos bastante fortes para se romperem tão rapidamente, o adulto (funcionário da escola) sofre, pois muitas vezes fica inerte ao sofrimento da criança, a qual expressa seu sofrimento e romper de elo através do choro ou até mesmo usam de atos violentos como empurrões e gritos.

Inserção, ingresso, acolhida, não é uma questão de adaptação no sentido de modulação, que considera a criança como um sujeito passivo que se submete, se acomoda se enquadra a uma dada situação. É um momento fundamental e delicado que não pode ser considerado como simples aceitação de um ambiente desconhecido e de separação da mãe ou de uma figura familiar, ou de fazer a criança parar de chorar. (Strenzel, 2000, p.3)

O maior instrumento de adaptação e inserção da criança na nova escola é o professor, ele é agente responsável e mediador nas questões desafiadoras que envolvem a criança neste novo espaço, ele fará com que a criança conheça e passe a interagir com os outros, a interação é fundamental dentro do período de adaptação.

“A sala de aula é um ambiente onde as emoções se expressam e a infância é a fase emocional por excelência.” (Ujiie, 2005, p.10).

No convívio com os professores e colegas a criança passa a adaptar-se com mais facilidade, porém, não podemos esquecer que cada criança necessita de um período de adaptação diferente, por isso é recomendável que a escola tenha o cuidado de fazer uma reunião de apresentação antes do início das aulas, pois assim pode conhecer a criança através do olhar de seus pais.

PASSOS IMPORTANTE PARA ADAPTAÇÃO ESCOLAR

É importante que o primeiro contato direto entre coordenação e família ocorra antes que as aulas comecem ou o mais cedo possível. No ato da matrícula, algum gestor já pode conversar com os pais ou, ao menos, informar a data da primeira reunião. Nesse primeiro contato, deve-se transmitir segurança, mostrar que toda a equipe é formada por profissionais preparados e que as crianças serão tratadas com responsabilidade e respeito. Além disso, devemos nos colocar à disposição para esclarecer dúvidas ou para ser contatada caso seja necessário.

Pais que confiam na escola transmitem segurança para o filho. Por isso, durante a conversa com os responsáveis, é importante orientá-los quanto à preparação que precisam realizar em casa com os filhos que irão ingressar na Educação Infantil ou avançar para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Os responsáveis pelas crianças devem explicar a elas o que é uma escola, quais as vantagens de frequentá-la, que haverá pessoas lá para cuidar delas e como será legal conhecer novas crianças. Tudo isso sempre em tom positivo e motivacional. Se a criança estiver saindo do Infantil para o Fundamental, vale compartilhar com ela o que muda nessa nova fase dela na escola.

Para os primeiros dias de aula, a equipe gestora e os professores devem planejar um período de acolhimento que pode durar de uma a três semanas, no máximo. Nesses dias, o tempo de permanência das crianças na escola, principalmente das menores, deve aumentar gradativamente e os pais podem permanecer em sala em alguns momentos pré-estabelecidos. É interessante realizar um tour completo e explicativo pelas dependências da escola com a presença de todos, adultos e crianças. Assim, eles se sentirão mais pertencentes ao espaço.

É momento de aproveitar que os familiares estarão na escola durante alguns períodos e planejar atividades que também os envolvam. É possível fazer uma dinâmica que envolva pintura, quebra-cabeça ou contação de história, por exemplo, pois esse também é um momento formativo, para pais e responsáveis que estão acostumadas a cuidar somente de seu filho, e neste momento podem observar outras famílias e ver outros modos de educar que também são válidos.

Muitas crianças pequenas possuem objetos de apego, como bichinhos de pelúcia, um brinquedo ou paninhos. Para facilitar a adaptação, peça que os pais enviem para a escola algum objeto que seja familiar às crianças. Desse modo, ela irá se sentir mais confortável. É possível também criar um cantinho acolhedor com a ajuda das famílias e das crianças.

Em alguns casos, a adaptação pode demorar a ocorrer de modo efetivo. Apesar disso, os responsáveis e a escola precisam entender que as crianças precisam ser fortalecidas na capacidade de enfrentar a separação. Isso é uma etapa do crescimento pessoal delas enquanto seres humanos. O choro, por exemplo, não deve ser ignorado. A perspectiva é de que em alguns dias, ela já estará adaptada ao novo ambiente e colegas. Caso isso não ocorra e ela chore bastante ou mesmo fique muito quieta, a primeira atitude é tentar solucionar o problema na base da conversa diretamente com ela. Converse sobre o reencontro com os pais e sobre as atividades que serão feitas naquele espaço. Caso não surta efeito, os pais devem ser acionados para uma nova reunião. Um encaminhamento para o psicólogo só deve ser realizado caso identifique-se questões mais complexas que não puderam ser resolvidas pela equipe escolar e família conjuntamente.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PERÍODO DE ADAPTAÇÃO

Sem dúvida os primeiros dias de aula são os mais importantes do ano, pois é um momento de descoberta para os alunos, nova escola, nova professora e novos amigos.

O primeiro dia de aula marca uma drástica ruptura com o trabalho desenvolvido. As crianças não sabiam o que podiam fazer. As carteiras arrumadas em fileiras, voltadas para o quadro, a mesa da professora na frente, a presença de crianças reprovadas, a ausência de outras que compunham a turma anterior, o abecedário e os numerais na parede, tudo indicava um ano diferente. Não era permitido correr, ir ao banheiro, brincar de pique, batucar, cantar ou olhar pela janela. Havia um descompasso entre as crianças que vieram da educação infantil e as outras. Abaixar a cabeça e esperar não fazia parte do repertório do ano anterior. (MOTTA, 2011, p.166).

Nesse momento o papel do professor é agir de forma natural. Um vínculo de amizade e confiança precisa ser criado nesse primeiro momento, para que haja um bom relacionamento durante todo o ano.

No 1º ano, a criança fica insegura, pois a rotina de brincadeiras da pré-escola passa a dar lugar a uma rotina de alfabetização, e o professor precisa saber lidar com isso, essa mudança não pode ocorrer de forma brusca.

“Quando falamos em adaptação devemos considerar que sempre que enfrentamos uma situação nova, esse processo se desencadeia. O processo de adaptação, portanto, inicia com o nascimento, nos acompanha no decorrer de toda a vida e ressurge a cada nova situação que vivenciamos” (REDA & UJIIE, 2009, p.21).

Toda mudança traz desconforto, e essa transição entre a pré-escola e o ensino fundamental traz insegurança, inclusive para os pais dos alunos, entanto é necessário que aconteça o acolhimento também dos pais, por parte dos professores e coordenação da instituição.

Os professores precisam receber bem seus alunos, com alegria e empolgação, professores motivados, motivam e despertam o interesse em seus alunos, levá-los para conhecer a escola, sala de leitura, de vídeo, quadra esportiva faz parte do acolhimento, pois ali os alunos terão atividades diferenciadas fora da sala de aula, deixar que os pais acompanhem os alunos até a sala no primeiro dia de aula, também pode ajudar nesse processo.

“Nesta vida, pode-se aprender três coisas de uma criança: estar sempre alegre, nunca ficar inativo e chorar com força por tudo o que se quer.” (Leminski, 2011).

Estudar, pesquisar, fazer cursos de reciclagem, ou seja, se preparar para o início das aulas, também tornará mais agradável esse momento. Ter o cuidado de preparar a sala de aula para receber os alunos, afinal será naquele ambiente que eles passarão parte dos dias, o ambiente precisa estar limpo, organizado, com mobiliários conservados e diferentes materiais pedagógicos que possam auxiliar no processo de alfabetização.

Os alunos chegam ao ensino fundamental, “perdidos”, sem noção de fila, horário de comer ou ir ao sanitário, tendo em vista que é um ambiente bem diferente da pré-escola, mais aluno em uma sala, várias professores, diversas matérias, tudo isso causa em princípio certo estranhamento.

“Se o professor não constitui um vínculo bacana com os alunos nesse início, a relação entre eles pode seguir com problemas durante todo o ano. Reconquistar é possível, mas é mais difícil”. (Educar para Crescer, 2009).

Diferente da pré-escola, no ensino fundamental os alunos se deparam com carteiras individuais, vários cadernos, caderno de classe, de inglês, de leitura, de artes e tarefas para casa, bem diferente daquela rotina a qual estavam habituados.

A SOCIALIZAÇÃO COM OS COLEGAS NO PERÍODO DE ADAPTAÇÃO

Na escola a criança passa a conviver com outras crianças conhecidas por ela ou não, é importante respeitar a individualidade de cada criança, ao entrar na escola não podemos esperar que de imediato a criança fosse fazer amizades, pois isto ocorrerá ao longo do processo.

Durante a adaptação, a criança passa a observar seus colegas individualmente e assim consegue chegar à conclusão de qual deles irá ter como amigo, no ensino fundamental I, mas propriamente no primeiro ano que tem sido objeto de estudo deste trabalho, as crianças ainda carregam um pouco dos resquícios das amizades feitas na

educação infantil, muitas vezes com a chegada à nova escola, ela passa a fazer comparações da turma antiga com a atual.

A adaptação é uma operação resultante do conflito entre as exigências internas e externas. Num sentido mais amplo, poderíamos ir mais além e definir adaptação como: o processo unitário, individual e total das funções psíquicas de um sujeito, que se evidencia pelo esforço significativamente coerente da sua personalidade na determinação de uma conduta que este estabelece com o meio. (Faleiros, 2008, p.24)

Durante o período de adaptação é natural que algumas crianças preferem se isolar das outras, nesta hora é muito importante que o professor haja como mediador, para que assim possa mudar a maneira com que enxerga os colegas, uma criança muito retraída, por exemplo, deve ser acompanhada mais de perto para que ela não se assuste com a maneira em que serão inseridas nesta nova sala, as crianças mais extrovertidas e dinâmicas podem ser utilizadas como ponte entre o professor e o aluno mais retraído, jamais o professor deve fazer comparações do tipo: “o amigo é mais conversador, por que você não é igual a ele?”, o professor deve respeitar o agir de cada aluno, e ensiná-los que uns devem respeitar os outros, afinal o respeito é à base de tudo.

A socialização é um processo só, necessário para o desenvolvimento, através do qual a criança satisfaz suas necessidades e assimila a cultura. Este processo inicia-se com o nascimento e, embora sujeito a mudanças, permanece ao longo de todo o ciclo vital. No decorrer das últimas décadas, vem se observando uma mudança significativa no processo de socialização infantil, levando-se em conta fatores como o avanço tecnológico nos meios de comunicação, o crescimento acentuado de informação disponível, as novas configurações familiares, etc. Dentro deste contexto, a escola exerce um papel importante na consolidação do processo de socialização. (Silva, 2011, p.15)

Quando a socialização entre os colegas de turma acontece imediata, a criança sente uma pressão menor neste novo lugar, amigos são válvulas de escape, ajudam a diminuir a dor, e a criança que consegue fazer amizade nos primeiros dias de aula, acabam por ganhar um incentivo extra para ir à escola.

A socialização das crianças deve ocorrer sempre com a mediação de um professor o qual irá lhes propor atividades recomendadas para o período, geralmente durante a adaptação, o professor utiliza-se de rodas de conversa onde levantam questões sobre: o que gostam de fazer, comer, onde gostam de ir, e cada aluno vai percebendo com quem se parece mais nesta fase de interação e socialização na nova escola.

A socialização é o conjunto dos processos que permitem a criança se integrar ao “socius que a cerca, assimilando seus códigos, o que lhe permite instaurar uma comunicação com os outros membros da sociedade, tanto no plano verbal quanto no não verbal”. (Brougère, 2010, p.81)

Os colegas de turma, principalmente aqueles que conhecemos na escola, tornam-se companheiros para a vida, a criança precisa se sentir segura para que consiga vivenciar cada uma das experiências que irá adquirir na nova escola.

A socialização é importante fator no período de adaptação, para que as crianças possam juntas descobrir os espaços da escola, todos os dias deve haver momentos de socialização entre as crianças, o vínculo adquirido não pode ser rompido ou adiado, ele precisa ser desenvolvido no novo ambiente.

A escola é o principal instrumento de socialização na vida das crianças, pois na escola elas conhecem culturas diferentes e também estabelecem uma relação de respeito com o outro, sabendo que cada ser é único e que ninguém é nada sozinho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar que o período de adaptação na fase de transição da Educação Infantil para Ensino Fundamental I, precisa ser respeitado, a criança e sua família necessitam ser ajustada a essa nova rotina.

O papel da escola em parceria com a família facilita e muito a aceitação da criança em relação ao novo espaço.

Mudanças fazem parte da vida de todos, porém para a criança uma mudança pode se tornar algo traumático, por isso, nossa intenção foi abordar algumas das fases que fazem parte do período de adaptação, a escola deve estar amplamente preparada para receber a criança e sua família que á princípio chegará à escola cheia de dúvidas, para a criança cada dia será uma nova experiência a qual marcará sua vida dentro e fora do ambiente escolar.

Sabemos que a adaptação não tem um tempo certo ela pode ocorrer a curto ou longo prazo, é importante respeitar o tempo de cada criança, porém a escola não pode deixar de prestar auxílio à criança, que chegará à escola totalmente fragilizada por se deparar com uma nova realidade, bem diferente daquela encontrada na educação infantil.

O professor tem papel super importante no período de adaptação e fora dele, porém é na fase de adaptação que a criança recém chegada à escola nova irá observar seus movimentos e ações, ao professor cabe mediar sua socialização com os demais e promover atividades que incentivem este aluno a comparecer nas aulas nos dias posteriores, cada criança é de um jeito, do mais retraído ao mais extrovertido o professor precisa estar capacitado e munido de atividades que despertem o interesse nas crianças, quando a criança chega nesta nova escola, com novos amigos e novos professores ela necessita de carinho, amor, palavras de afeto para que a separação dos pais não seja tão dolorosa.

Destacamos também o quão importante é fazer uso de jogos e brincadeiras no período de adaptação, despertar a criatividade dessas crianças, fazê-las entender que a nova

escola também irá lhe proporcionar momentos de descontração e recreação, o 1º ano do ensino fundamental I, fase abordada por nós neste trabalho, traz consigo a responsabilidade da alfabetização das crianças, porém o lúdico não pode ser deixado de lado.

Outra forma de aprender brincando é o uso das cantigas de roda, no período de adaptação, às cantigas representam o resgate daquilo que foi ensinado em casa, o folclore, as histórias ouvidas, as cantigas proporcionam às crianças no período de adaptação uma socialização e interação entre si.

O período de adaptação que muitas vezes é banido dos planos de ação das escolas deve sim, ser feito e respeitado, não podendo pular nenhuma etapa, e a escola deve respeitar esta fase e enxergar esta criança com olhos de amor para que a criança e a família estabeleçam com ela uma relação de confiança e respeito mútuo.

REFERÊNCIAS

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL, **Ministério da Educação. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998, v.1, 2, 3.

DANTAS, Heloysa, **Emoções e ação pedagógica na infância**: contribuições de Wallon. In: Temas em Psicologia. n. 3, 1994, p. 73-76.

DAVINI, Juliana; FREIRE, Madalena (Org). **Adaptação: pais, educadores e crianças**.

FALEIROS, Lélia de Cássia. **O Início da Vida Escolar: da independência familiar para a autonomia sócia**. 2013.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil Nacional. Lei nº 93494/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário oficial da união- Brasília- DF, 23 de dezembro de 1996.

MOTTA, Flavia Miller Naethe. De **crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 157-173, jan./abr. 2011

OLIVEIRA, Zilma M. Ramos de. **A criança e seu desenvolvimento perspectivas para se discutir a educação infantil**. SP: Cortez, 1995.

SILVA. Edlene Maria da. **O Papel da Escola na Socialização Infantil**. 2011. Disponível em: Educação Infantil.br. Acesso em: 01 de novembro de 2020.

STRENZEL, Giandréa Reuss. Tempo de chegada na creche: conhecendo-se e fazendo-se conhecer. In: Revista Zero a Seis. Seção Cotidiano na Educação Infantil. n. 6, ago/dez 2002. Disponível: http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/cotid_giandrea.html

UJIE, Nájela Tavares. **Adaptação: o ingresso na Educação Infantil**. In: Anais do 15º Congresso Nacional de Leitura do Brasil. Campinas-SP: ALB/ UNICAMP, 5 a 8 de julho de 2005.

A ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



NILCE TELINI DE MELO

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Camilo Castelo Branco (1998); Pós-graduada em Libras pela IPEMIG (2021); Professora de Educação Infantil, no CEMEI Parque do Carmo da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo trata do ingresso da criança na Educação Infantil, e evidencia que a vida escolar traz inúmeros desafios, como exemplo, a adaptação da criança que, uma vez vivenciada de forma conflituosa e conturbada pode representar para a criança, uma negatividade em relação à escola e seus objetivos. Este artigo traz uma contribuição aos educadores de Educação Infantil demonstrando ser possível a socialização, a criatividade desde os primeiros dias da criança na escola, sendo essa um local privilegiado de brincadeiras e cuidados, mas um espaço para o desenvolvimento das capacidades e habilidades das crianças.

Palavras-chave: Adaptação; Família; Socialização.

INTRODUÇÃO

O período de adaptação escolar é muito delicado tanto para as crianças, quanto para seus familiares, que costumam sentir certa insegurança e ansiedade ao deixar os pequenos aos cuidados de outras pessoas.

Como a primeira ida à escola ou até a troca de instituição faz com que a criança tenha que enfrentar uma situação completamente nova, é normal que ela sinta medo e adote comportamentos de insatisfação. Porém, com algumas atitudes é possível deixar a criança mais tranquila e preparada para a adaptação escolar e seus responsáveis também.

A proposta deste artigo é trazer à reflexão pais, famílias e educadores a respeito da importância da adaptação das crianças que ingressam na Educação Infantil e os meios facilitadores desse processo de adaptação e socialização, tais como o apoio e a interação

da família com a escola, e as brincadeiras utilizadas pelos professores. Aborda os seguintes problemas: ao se falar em adaptação na Educação Infantil, como esta pode ser trabalhada no cotidiano escolar? Qual o papel do professor nessa adaptação? E como a família pode contribuir nesse processo?

Nosso objetivo é compreender e refletir sobre o trabalho com as crianças na Educação Infantil visando minimizar intercorrências no período de à adaptação e a socialização, e explicitar suas finalidades.

Faremos um breve relato do histórico da Educação Infantil no Brasil.

Segundo Bee (1996), “quanto mais tempo uma criança ficar com outra, mais social ela se tornará”. (Bee, 1996, p. 112)

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNDO

Este breve histórico é importante porque mostra a problemática da concepção que geralmente se faz entre a escola, da função puramente assistencialista da creche em relação à pré-escola. Desse modo, a sua função pedagógica da escola fica relegada a um plano menos importante e esquecido. Portanto, é necessário difundir a ideia que embora tenha a princípio surgido no Brasil com esse intuito assistencialista, atualmente as escolas de Educação Infantil devem ocupar lugar significativo na formação da criança e por isso a sua função pedagógica deve ser considerada.

Para Souza (1987), a necessidade por pré-escola aparece como reflexo direto das grandes transformações sociais, econômicas e políticas que ocorrem na Europa, especialmente na França e Inglaterra, a partir do séc. XVIII. As creches surgiam com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores.

Ainda para o autor, uma das primeiras iniciativas para afastar as crianças desse sistema foi feita por Robert Owen, em New Lanark. O fracasso da experiência socioeconômica de Owen não impediu que suas ideias sobre a assistência à infância desamparada tivessem em James Buchanan um entusiasta seguidor.

Em Londres, Buchanan deu origem a uma série de estabelecimentos de Educação Infantil, podendo, sem exagero, ser-lhe atribuído o título de pioneiro da pré-escola naquele país. Eram escolas *sui generis*, destinadas às crianças órfãs e desamparadas, cujo programa tinha mais assistencialismo do que de pedagogia, segundo Souza (1987).

Na França também houve um repentino interesse pela sorte da infância abandonada, e surgiram numerosas instituições conhecidas como “Salles d’asile” mantidas por damas da sociedade.

Segundo Souza (1987), na Alemanha, a pré-escola assumiu a forma de jardins de infância, sob a inspiração de Froebel que, em 1837, fez funcionar o seu primeiro Kindergarten em Blankenburg. Preocupado com o potencial educável das crianças abaixo da idade escolar, o pedagogo alemão desenvolveu uma teoria, em muitos aspectos ainda bastante atuais, sobre o modo de encarar e conduzir a educação da infância.

Assim, a originalidade de seu pensamento está em ter rejeitado a ideia bastante difundida no seu tempo de ser a criança considerada como um adulto em miniatura. Sua afirmação básica e bastante revolucionária para o tempo em que a fez pode ser resumida da seguinte forma: “não se educa a criança para a vida adulta e sim para a vida que a rodeia”, segundo Souza (1987).

A diferença entre o nascimento da pré-escola na Inglaterra, na França e na Alemanha está em que, naqueles dois primeiros países, a motivação foi essencialmente filantrópica, tendo chegado à condição de instituição escolar muito tempo depois, ao passo que, na Alemanha, com Froebel, a pré-escola já nasceu como tal, dentro de molduras estritamente pedagógicas.

Também há que ressaltar o fato de que Kindergarten não visava à infância desamparada, sessão que se abria para todas as crianças, quaisquer que fossem as suas condições socioeconômicas.

Então, a educação pré-escolar surgiu das necessidades criadas pela sociedade industrial no seu nascedouro, e se destinava inicialmente ao atendimento de crianças órfãs e desamparadas. Desse modo, confundia-se com asilos, orfanatos, e hospícios. A partir da visão de pioneiros como Kergomard, Pestalozzi e Froebel, é que esses estabelecimentos foram aos poucos, transformando-se em educandários e ganhando regulamentação que lhes incluía dentro dos sistemas de ensino.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

As características atuais da Educação Infantil têm sido tema de uma reflexão da legislação vigente, bem como dos objetivos dela nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998).

A expansão da Educação Infantil, tanto no Brasil e no mundo, tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, devido à intensificação da urbanização, a participação da

mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Ademais, a sociedade está mais consciente da importância das experiências vivenciadas na primeira infância.

Segundo Kramer (1992), a conjunção de tais fatores, aqui no Brasil especificamente, deu ensejo a um movimento social e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988, sendo que o inciso IV, do artigo 208 da CF dispõe que a educação infantil é um dever do Estado e, portanto, um direito da criança. A este respeito, e segundo Saraiva (1999), também disciplina o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, em seu artigo 54 o documento sinaliza que o Estado deve assegurar à criança:

“(...) VI – atendimento em creche e pré-escola à criança de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade; (...)”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece de forma contundente o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação.

Desta forma o artigo 29 menciona que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Art.29 da LDB 9.394/96).

Da leitura deste dispositivo considera-se que deve haver complementaridade entre as instituições de educação infantil e a família, no sentido de ampliar experiências e conhecimentos da criança, seu interesse pelo ser humano, pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.

Segundo Saraiva (1999), é importante colocar que apesar da CF em 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 referenciarem o direito da criança pela Educação Infantil, somente na referida Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB 9.394/96) é que ela está reconhecida como o artigo 21 salienta que a educação passa a compor-se de:

“(...) I – educação básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; II – ensino superior.”.

Ainda segundo a Lei 9.394/96, artigo 30, incisos I e II, a Educação Infantil, para crianças de até três anos de idade será oferecida em creches ou entidades equivalentes; para as de quatro a seis anos, em pré-escolas sendo que a diferença resume-se a nomenclatura, uma vez que os objetivos tanto para a creche quanto para a pré-escola são os mesmos.

OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da Educação Infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, entre outros, possam ser de grande valia para desvendar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças.

Segundo Kramer (1992), nessa medida é preciso que o currículo da pré-escola articule a realidade sociocultural da criança, considerando o conhecimento que ela já tem; uma prática pedagógica que tenha como suporte um currículo dessa natureza, o que favorecerá o desenvolvimento da linguagem e demais formas de expressão, bem como a construção pela criança da leitura e escrita; e o pensamento lógico-matemático.

Na verdade, há necessidade de que as instituições de Educação Infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar.

As novas funções para a Educação Infantil, se levar em conta que por muito tempo houve ou há uma dicotomia entre os paradigmas de instituição de educação infantil, em que se atribua a função assistencialista no sentido de cuidado físico às creches e de preparação e desenvolvimento para as pré-escolas, havendo uma busca intelectual e legal para finalizar ou minimizar essa dicotomia, as instituições de educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade, a qual advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhe fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma (KRAMER, 1992, p.82).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, para que as crianças desenvolvam suas capacidades, a Educação Infantil deve conter objetivos gerais, sendo que o referido documento coloca alguns desses objetivos:

- a) contribuir para que a criança desenvolva uma imagem positiva de si, atuando de forma independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;*
- b) contribuir para que a criança descubra e conheça progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem estar;*
- c) ajudar no estabelecimento de vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, a fim de favorecer sua autoestima, bem como a ampliação gradativa das possibilidades de comunicação e interação social;*
- d) cooperar para o estabelecimento e ampliação das relações sociais, para que a criança aos poucos aprenda a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;*

e) contribuir para que a criança observe e explore o ambiente com atitudes de curiosidade a fim de valorizar atitudes que contribuam para sua conservação;

f) colaborar para que a criança brinque, expressando emoções, sentimentos, pensamentos e necessidades.

g) ajudar as crianças a utilizarem as diferentes linguagens (corporal, musical, plásticas, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendida, expressando suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos, avançando no processo de construção de significados;

h) incentivar o conhecimento de algumas manifestações culturais, a fim de que a criança adquira atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (RCNEI, 1998, p. 63).

Considerando esses objetivos retratados nos RCNEI, destacando os verbos utilizados neles (contribuir, ajudar, cooperar, colaborar, ajudar e incentivar) com o interesse de demarcar que a Educação Infantil, enquanto institucionalização do atendimento à criança de 0 a 6 anos, têm por função facilitar e mediar o seu desenvolvimento, podendo-se dizer que ela não traz implícita a responsabilidade em “desenvolver por si só” esses aspectos, até porque mesmo as crianças que não estão inseridas num contexto institucional formal de Educação Infantil, de um modo ou de outro conquistarão esse desenvolvimento.

No entanto, a instituição escolar pode exercer uma influência importante no desenvolvimento infantil, ainda que a comunidade lhe ofereça oportunidades de socialização, aprendizagem, acesso a cultura, os recursos que a Educação Infantil formal proporciona ou pode proporcionar, é um ganho imprescindível no desenvolvimento da criança.

A PREPARAÇÃO DO EDUCADOR NO TRABALHO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

Para educar, segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), a instituição infantil deve tornar acessível a todas as crianças que frequentam, sem distinção, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e a inserção social. Cumpre um papel socializador propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação.

Educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Em tal processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades afetivas, emocionais e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação da criança.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil utiliza a denominação “professor de educação infantil” para designar todos os educadores responsáveis pela educação direta das crianças de zero a seis anos. (RCNEI,1998, p. 23-24)

Segundo Kramer (1995), espera-se de um educador capacidade de pesquisa para conhecer a criança e a realidade e conjugar teoria e prática; capacidade de elaboração própria para poder construir proposta pessoal a agir com as crianças de maneira construtiva, conservando o espírito crítico e a atualização permanente integrando teoria e prática.

Acredita-se que algumas das mudanças no atendimento às crianças em creches passam necessariamente por um investimento na formação em serviço regular dos profissionais dessas instituições. Por meio da formação é possível construir concepções e refletir sobre a prática do atendimento realizado.

Segundo os Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil, tem-se procurado sensibilizar os profissionais de creches e pré-escolas, para a importância do trabalho que vêm assumindo bem como instrumentalizá-los técnica e teoricamente para a realização dessa tarefa. (RCNEI,1998, p. 21)

A formação em serviço deve acontecer no interior das instituições de Educação Infantil e fora delas. Tem-se defendido que é fundamental o encontro sistemático e contínuo dos educadores para se colocarem como pessoas, profissionais, trocando ideias, experiências, conhecimentos, planejando, refletindo e avaliando, podendo assim investir na construção e na constituição de um grupo de trabalho, com questões e intenções comuns, sendo com certeza o conhecimento a respeito da criança, o aspecto central desse processo.

As diferentes redes de ensino deverão colocar-se a serviço de uma política que invista na capacitação e atualização permanente em serviço de seus professores (sejam de creches ou pré-escolas), aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vem trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade.

OS MEIOS FACILITADORES PARA A ADAPTAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ACOMPANHAMENTO FAMILIAR E AS BRINCADEIRAS

Diante dos inúmeros problemas e desafios enfrentados pela educação nas últimas décadas, buscou-se para a solução dessas questões uma integração mais ampla entre a escola e a família. Com isso, ficou muito claro o elementar papel da família no processo educacional.

Com tanta relevância em tal contexto, segundo Saraiva (1999), ficou estabelecido no art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente o seguinte: “É dever da família, da

comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”.

Assim, segundo Kaloustian (1994), é possível constatar que a família desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, pois em seu espaço são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais.

Na idade escolar a participação dos pais na escola, e no processo de aprendizagem da criança é importante para evitar a evasão. O estímulo, a expectativa positiva e o interesse pelo que a criança realiza têm um papel muito significativo.

O olhar da família no acompanhamento da criança deve ser estimulado e valorizado. A família é um observador especial pela proximidade e afeto pela criança. É necessário que a sociedade entenda que a família, ao cuidar das crianças, trabalha pela reprodução social.

A importância da comunidade em apoiar as famílias em momentos críticos, como os de nascimentos, doenças, ou mesmo aqueles que as impeça de assistir totalmente suas crianças, deve ser enfatizada.

O papel da comunidade na luta por equipamentos de Educação, Saúde, Cultura e Lazer e no gerenciamento democrático-participativo destes, quando já existem, deve ser estimulado.

No plano da cidadania, o dia-a-dia da família, em seu nível privado, é o lócus do exercício das relações democráticas entre seus membros enquanto grupo para, a partir desta socialização, serem capazes de vivenciar o nível de esfera pública.

Na socialização, também a família é o agente mais importante no processo de internalização e aprendizagem, pois oferece o marco para a definição e conservação das diferenças humanas, dando forma aos papéis básicos.

Segundo Silva (2001), por conta ainda de um passado recente, se cultiva por parte das instituições de Educação Infantil, a condição de que creche e pré-escola são lugares, onde as crianças vão continuar a brincar sem comprometimento com a aprendizagem, porém, há certa resistência na apropriação do “brincar”, como prática pedagógica docente, aplicada na metodologia, para se alcançar aprendizagem.

Para Machado (2001), o papel da brincadeira, fica relegado a último plano, a começar pela disposição de uma sala de aula de educação infantil, onde se percebe na primeira

visualização, que não existe intenção no desenvolvimento de uma brincadeira, no decorrer da aula.

Segundo Cunha (2001), até agora pautado na incerteza, no medo, as pré-escolas não abriram um espaço, para discussões mais profundas, numa análise, que realmente, venha expor todo o potencial contido nos jogos, no faz de conta, nas atividades lúdicas em geral.

Não se investe na formação do professor, para que ele possa ter efetivamente uma postura mais consciente em relação ao brincar.

Quando me refiro à consciência, segundo Machado (2001), e no sentido, de que o professor, em sala de aula, não sabe como se situar, no momento de uma brincadeira, quando efetivamente, ocorre esse momento. O ato de brincar envolve um direcionamento, uma condução, meio que invisível, onde a essência do conhecimento, do saber, do prazer, deve fluir, sem intervenções, sem agressividade, sem brigas, e também sem ausências, pois o momento do brincar é uma hora mágica de descobertas, onde as crianças e os professores são os maiores beneficiados. À hora do brincar infantil, deve ser o material básico para a pesquisa do educador, para criação de novos projetos, identificando prioridades, necessidades, aumentando perspectivas de aprimoramento pessoal.

Para Silva (2001), no momento do brincar, é rico que o professor, use aquela condução invisível, de maneira que se estimule a criança a pensar, a se locomover, seus reflexos, sua psicomotricidade, enfim que o professor promova o crescimento dos seus alunos, respeitando os limites e a individualidade de cada criança.

Ainda segundo Silva (2001), tudo o que foi mencionado, não é novo, e teoricamente, é bem aceito, mas na prática, a criança brinca fora da escola, e essa postura, por parte da escola é incoerente, já que há exclusão da proposta curricular da educação infantil, das atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras, pois os mesmos são a ponte, para que o processo de aprendizagem ocorra com nitidez, com solidez.

Para Kramer (1995), na instituição infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos, ressaltando-se, porém, que essas aprendizagens de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil.

Em determinadas situações é aconselhável que as crianças com níveis de desenvolvimento diferenciados interajam; em outras, deve-se garantir uma proximidade de crianças com interesses e níveis de desenvolvimento semelhantes. Propiciar a interação quer dizer, portanto, considerar que as diferentes formas de sentir, expressar e comunicar a realidade pelas crianças resulta também em diferentes respostas que são trocadas entre

elas e que garantem parte significativa de suas aprendizagens. Uma das formas de propiciar essa troca é a socialização de suas descobertas, quando o educador organiza as situações para que as crianças compartilhem seus percursos individuais a elaboração dos diferentes trabalhos realizados.

Para Vygotsky (1989), renomado educador pesquisador, numa de suas teorias, ele enfatiza a importância do brincar, do faz de conta, no período pré-escolar, onde nesta fase a criança, ao brincar, pode ter avanços consideráveis, porque ela já consegue discernir normas, regras, que fazem parte do mundo, ocorrendo assim uma consciência que influenciará na criança, na sua maneira de ser, no seu comportamento, a relevância desse processo é inquestionável, principalmente nos dias de hoje, onde na sociedade impera a violência em todos os níveis, desvios comportamentais, abalam estruturas familiares, faltam valores, onde a ética e o bom senso, possam prevalecer. (Vygotsky, 1989, p. 23)

Para Machado (2001), quando se fala em brincadeira, ainda ressoa nos ouvidos, principalmente dos educadores, um aspecto que sugere falta de compromisso, ilusão e aí que entra o olhar de observação nesta postura infantil, onde cada intenção da criança a cada palavra, a cada reação, pode-se descobrir subsídios preciosos, para cada vez mais direcionarmos nossa postura, diante do momento do brincar infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o artigo, é possível considerar que os marcos traçados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) são avanços no reconhecimento do direito da criança à educação nos seus primeiros anos de vida.

Desde o corpo sendo visto como unidade integradora das outras atividades psicomotoras, até o corpo como objetivo do próprio conhecimento, a criança de 0 a 6 anos deve percorrer um caminho que só se completará anos mais tarde. Mas as bases desse caminhar são estabelecidas nesse período, e a criança e seu meio educacional têm a tarefa de mediar o seu desenvolvimento.

Chega-se à conclusão de que a Educação Infantil deve visar o desenvolvimento integral, já que a criatividade, o desembaraço, a precisão nos movimentos, a atenção e a capacidade de resolver problemas são habilidades com as quais nos defrontamos a todo o momento. Cabe então ao educador infantil e também à família, preparar seus alunos para desenvolvê-las. No período da infância, o aluno deve sim ser estimulado a encontrar soluções para as situações de seu cotidiano, pois essa adequação e superação de problemas vão torná-lo apto, como indivíduo, a enfrentar os desafios que a vida lhe oferecerá.

Considera-se que a pré-escola preserva o espaço de brincar como manifestação fundamental da infância e assegura as aquisições cognitivas básicas, mas vai além, criando condições que favorecem o desenvolvimento global e harmonioso.

Este artigo enfatizou que a vida escolar traz inúmeros desafios e na fase inicial a adaptação da criança na Educação Infantil é um aspecto relevante a ser discutido. Pais e família são fundamentais nessa hora no apoio a criança e na relação estabelecida com a escola.

A Educação Infantil desenvolve um trabalho educativo para a formação integral da criança. Assim, este artigo fez uma abordagem de como pode ser possível incentivar através da Educação Infantil a socialização, a criatividade e o exercício consciente da cidadania. Apresenta a Educação Infantil não apenas como um lugar de brincadeiras e cuidados, mas um espaço para o desenvolvimento das capacidades e habilidades das crianças, a partir de um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que tem um significado concreto para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos e essa aprendizagem somente acontecerá se ocorrer a sua socialização e adaptação.

REFERÊNCIAS

BEE, Helen. A criança em desenvolvimento. 3. ed. São Paulo: Harbra, 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988 / organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1989. (Série Legislação Brasileira). Páginas 94-95.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, v.1.

_____. Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 21.

CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. Campinas S.P.: Papirus, 2001.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In NÓVOA, Antonio (Org.) Profissão professor. São Paulo: Porto Editora, 1999.

KALOUSTIAN, Sílvia Manoug (organizador). Família brasileira, a base de tudo. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1994, p. 12, 27, 55-57, 78.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil. A arte do disfarce. Coleção Biblioteca da Educação, série I, escola vol. III, 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Com a pré-escola nas mãos. 9. ed. São Paulo: Ática, 1995.

MACHADO, Nilson José. Pensando e fazendo educação de qualidade. São Paulo: Moderna, 2001.

SARAIVA, João Batista da Costa. Adolescente e ato infracional. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 1999.

SILVA, O. I. Profissionais da Educação Infantil formação e construção de identidades. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. Pré-escola: uma nova fronteira educacional. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS



NILZA TAVARES BRITO

Graduação em Ciências com habilitação plena em Química pela Universidade Ibirapuera- UNIB (2003); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Ciências - na EMEF Florestan Fernandes/ Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo propor uma reflexão com base num diálogo contemporâneo sobre a importância da ação do professor, perante suas práticas. A prática inclusiva requer mudanças nas formas de pensamento e não cabe nesse contexto conceber e aceitar um aluno padrão. A Educação Inclusiva é aquela em que todas participam e mostram as suas habilidades, como alunos inseridos numa diversidade dentro de uma escola que deve ser estruturada para que todos possam ter os seus direitos de aprendizagem garantidos e superem as dificuldades apresentadas. Propor uma reflexão crítica sobre a Educação Inclusiva (EI) e o Ensino de Ciências Naturais, requer a atenção para desafios cotidianos e o planejamento de ações que possam facilitar a aprendizagem dos alunos com ou sem deficiência e que apresentem obstáculos no processo de ensino de seus professores. É de direito aos estudantes acessar condições e oportunidades para que a inclusão possa ter sucesso. Cabe ao professor desenvolver adaptações curriculares para uma educação inclusiva de qualidade, colocando o conhecimento produzido socialmente de forma acessível dentro da diversidade do contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Adequação Curricular, Ciências Naturais; Dificuldades de Aprendizagem; Deficiências.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho de pesquisa bibliográfica, faremos uma apresentação sobre a relação da Educação Inclusiva com o Ensino das Ciências Naturais. O objetivo geral é apresentar aos docentes que a escola deve ser vista na sua diversidade , ou seja, deve ser uma escola

inclusiva. Especificamente mostrar aos docentes que há muito tempo essa escola inclusiva não é local que se conceba um aluno padrão. A problemática aqui abordada é a prática de ensino em que o professor é o protagonista e na Educação Inclusiva isto não é mais permitido. O professor ensina e aprende, o aluno é protagonista e desenvolve habilidades e competências.

Verificaremos na segunda parte que este trabalho irá favorecer o planejamento de roteiros pedagógicos dos profissionais docentes e demais equipes pedagógicas para que possam se apropriar desta leitura como facilitadora na proposição de situações de aprendizagens e relacionar a EI ao ensino de Ciências Naturais.

Na terceira parte do presente artigo, faremos as considerações sobre o assunto.

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Atualmente a Educação Inclusiva é parte integrante e essencial na formação para a carreira docente, seja ela para lecionar na Educação Básica ou no Ensino Superior. Verificamos por meio de uma ampla análise dos programas curriculares das licenciaturas e sem nenhuma exceção, incluem a disciplina de Educação Inclusiva em seus cursos. Logo verificamos que aos docentes de todos os níveis de ensino, há a tarefa de pensar uma aprendizagem que alcance a todos, pensar diferentes práticas e recursos para que o aluno, mesmo diante de obstáculos, possa usufruir de seus direitos de aprendizagem.

A inclusão educativa é uma das alternativas ao chamado dilema da diferença, pois, a essência de tal dilema, gira em torno da tensão entre oferecer a cada aluno a resposta educativa que melhor se ajuste as suas especificidades. Por outro lado, é essencial tratar esta questão no eixo do sistema educacional, currículos e aulas comuns, podendo dizer como inclusivas, pois é por meio de todos que se aprendem os valores, as atitudes e as habilidades sociais que promovem o respeito à diversidade e a não discriminação.

Nesse sentido a escola inclusiva é orientada pelas diferenças. Não basta apenas adequar a estrutura física dos prédios escolares para receber o estudante em sala de aula, mas garantir possibilidades que o ajudarão a ultrapassar as barreiras que o impedem de aprender.

Em 1994, 88 países e 25 organizações internacionais, decidiram na cidade de Salamanca na Espanha, sob a abertura da Declaração de Salamanca, que as escolas devem ser inclusivas, acolhedoras e permitir o acesso e a permanência para todas as crianças, respeitando os seus ritmos de aprendizagem e diferenças. Essa declaração foi agrupada aos princípios educativos brasileiros e nela verificamos um conjunto de

recomendações e propostas, as quais afirmam que independente das diferenças individuais, a educação é direito de todos.

A Declaração de Salamanca ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for. Assim, a ideia de “necessidades educacionais especiais” passou a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja. (MENEZES, 2001, s/p).

Como direito de todos, é urgente pensarmos na relação entre a Educação Inclusiva e o Ensino de Ciências. A Educação Inclusiva (EI), tem se instituído no Brasil a partir de desafios para estudantes, pais, professores, pesquisadores, legisladores e sociedade em geral. Aos docentes é necessário o reconhecimento das diferenças individuais e ao governo a prioridade em criar sistemas educacionais inclusivos. Não se pode mais admitir a segregação com deficiência ou a qualquer aluno que apresente fatores que impeçam o seu avanço na aprendizagem.

Hoje, a Educação Inclusiva (EI) é um dos temas mais discutidos no campo educacional em todo o mundo, haja visto sua incidência nas propostas políticas nacionais e internacionais. Para além do desafio de implementar as mais variadas estratégias de inclusão (programas, políticas, etc.), pesquisadores da área advogam a necessidade de transformação da escola, cabendo a ela adaptar-se às características de todo aluno, o que leva, necessariamente, a uma ruptura, por parte dos protagonistas, com o “status quo” e com as posturas mais resignadas dentro do modelo tradicional de ensino (MANTOAN, 2006, s/p.).

A concepção sobre a pessoa com deficiência, ao longo do tempo, passou por diferentes interpretações até o entendimento por parte da sociedade, que as mesmas almejavam por seus direitos e não por benevolência. Percebemos que a preocupação sobre a sua dimensão social é algo que levará em consideração a sua participação plena como cidadão, munido de direitos em uma sociedade livre e não apenas como pessoa que tem impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.

Os cuidados dispensados as pessoas com deficiência, passaram a prever direitos à educação, reabilitação, trabalho, seguridade social, transporte, lazer e cultura. A sociedade contemporânea não está totalmente incluída pois se organiza sob o modo de produção homogêneo. Uma homogeneidade e nesta escola não existia local para os diferentes, tanto que as pessoas diversas eram agrupadas em salas especiais. Sob a perspectiva docente, ele vem de cursos de formação com esta concepção e há de se mudar esta visão para um

ensino inclusivo. No Brasil império, o governo real criou o primeiro instituto dos surdos. A real inclusão é quando todos conseguem trabalhar juntos as atividades propostas pelos professores. Se o preparo falhar na formação inicial docente, o professor se depara com a necessidade de atender as necessidades especiais, firmando-se um bloqueio para que o aluno aprenda. A escola é um espaço que permite sujeitos heterogêneos dialogarem e a diferença vai alavancar os diversos saberes e potenciais que estão presentes em sala de aula. Nesse sentido devemos assegurar que as diferenças são um benefício para as questões da aprendizagem.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A BNCC (2018, s/p), propõe o ensino por competências e habilidades. De acordo com as competências gerais da nova base curricular, a curiosidade intelectual, a investigação e análise crítica, são pressupostos centrais para propostas que possibilitem aos alunos tomar decisões e [...] “respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável” [...]. Este compromisso de entender e compreender o mundo natural, social e tecnológico fará parte do planejamento docente e norteará o currículo das redes de ensino pública ou privada em território nacional. A BNCC estabelece oito competências específicas para o ensino fundamental em Ciências da Natureza. Essas competências são construídas por meio de diversas habilidades.

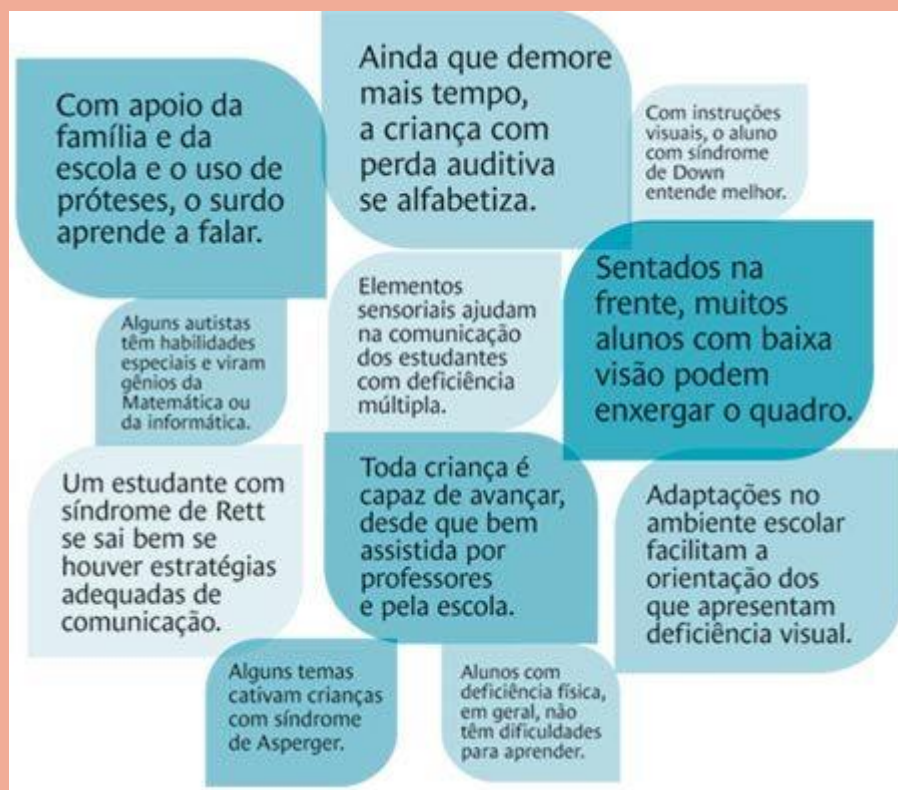
Ao estudar Ciências, as pessoas aprendem a respeito de si mesmas, da diversidade e dos processos de evolução e manutenção da vida, do mundo material – com os seus recursos naturais, suas transformações e fontes de energia –, do nosso planeta no Sistema Solar e no Universo e da aplicação dos conhecimentos científicos nas várias esferas da vida humana. Essas aprendizagens, entre outras, possibilitam que os alunos compreendam, expliquem e intervenham no mundo em que vivem. (BNCC, 2018, p. 325).

Na concepção inclusiva, a adaptação ao conteúdo escolar é realizada pelo próprio aluno como demonstração de sua independência intelectual. Cabe ao professor entender que as práticas escolares devem permitir ao aluno aprender e ter reconhecido e valorizados os seus conhecimentos e que é capaz de produzir de acordo com as suas possibilidades. Para tanto, o docente deve possibilitar o acesso a atividades diversificadas e não oferecer um ensino diversificado.

Para o Ensino de Ciências Naturais, o letramento científico, deverá ser desenvolvido ao longo do Ensino Fundamental e possibilitar aos alunos a formulação de ideias que englobem diversas situações de seu cotidiano. Ao professor é essencial que seus alunos desenvolvam a capacidade de colocar em prática o que aprendem na escola com os conteúdos e intervir em sua realidade social. Considerando que todos tem que exercer o

seu direito à cidadania, sendo indivíduos com necessidades especiais ou não, o aluno deve sempre ser protagonista do mundo em que vive e para tanto, o ensino de Ciências é parte fundamental neste contexto.

Quadro A: ESTRATÉGIAS QUE GARANTEM A APRENDIZAGEM



Nova escola 2009. Os fundamentos das deficiências e das síndromes. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1384/os-fundamentos-das-deficiencias-e-sindromes>. Acesso em 30 nov.2020.

Pensando na EI no contexto das Ciências Naturais, devemos mudar a nossa forma de pensar a respeito da diversidade humana. No presente artigo tentamos descrever que o Ensino de Ciências tem como premissa a Educação Inclusiva. Muitos conceitos estão envolvidos para além da questão arquitetônica e em ter alunos com deficiência na sua relação com a EI. Alguns indicadores são essenciais para mostrar se há a inclusão de verdade. As políticas públicas devem prever a diversidade no contexto atual, pensar em diversidade é ir muito além da inclusão e cabe ao professor, considerar as inteligências múltiplas de seus alunos, a cultura plural das nossas vivências enquanto profissionais da educação e conhecer as limitações que se impõe a nossa prática.

Não há um padrão humano, para Gardner (1985, s/p.) temos alunos com diversas inteligências, linguísticas, lógico - matemática, espacial, musical, corporal e sinestésica, naturalista, interpessoal e intrapessoal. Como falar em padrões frente a diversidades de inteligências? A educação pensada sobre a ótica da inclusão e diversidade busca

ressignificar todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Faz-se necessário que todos os interlocutores estejam incluídos e em sala de aula temos diferentes inteligências e potenciais.

A sociedade contemporânea não está totalmente incluída, pois se organiza sob o modo de produção homogêneo, com foco em ganhos de eficiência e produtividade. Ainda hoje verificamos a submissão do trabalhador aos padrões homogêneos como símbolo de perfeição. Na escola que considera padrões homogêneos não existe local para os diferentes, tanto que as pessoas diversas eram agrupadas em salas especiais. Sob a perspectiva que leva em consideração a diversidade, o professor não pode ser fruto de cursos de formação em que há a concepção de alunos padrão e se faz urgente mudar esta visão para um ensino inclusivo. Temos um histórico nacional de excluir as diferenças e o início da inclusão se deu no período imperial brasileiro, quando D. Pedro II, criou o primeiro Instituto dos Surdos. A real inclusão é quando todos conseguem trabalhar juntos as atividades propostas.

Se o preparo falhar na formação inicial, o professor se depara com a necessidade de atender as necessidades especiais e cria-se um bloqueio para que o aluno aprenda. A escola deve desenvolver as múltiplas inteligências e Moran coloca que há de se reformar o pensamento, pois não adianta mudar a infraestrutura da escola, sem mudar os sujeitos que estão nessa escola.

A Inclusão acontece quando todos estão caminhando e trabalhando juntos, professores e alunos. Todas as áreas do conhecimento são dimensões que se complementam para a inclusão dos alunos e a escola inclusiva se faz com projetos pedagógicos e acolhe os diversos saberes que cada aluno traz de sua comunidade. As experiências proporcionadas pelo professor ajudarão aos alunos se constituir além das suas deficiências sejam elas genéticas ou não. Temos de pensar em equidades, o professor deve desenvolver e repensar estratégias com acesso a diversidade dos seus alunos.

Como sugestão aos docentes e para que os alunos entendam que estão em um ambiente heterogêneo, há práticas inclusivas para alunos em salas de aula e para os docentes, como dinâmicas que possibilitem a todos verificarem as diferenças bem como dar importância a alteridade no início do ano letivo ou durante todo o primeiro semestre. A adaptação de conteúdos pode ser feita de forma que todos possam participar do assunto e o professor disponibilize variadas possibilidades para que todos a turma heterogênea possa agir em coletividade.

Para exemplificar essa prática consideremos, por exemplo, o ensino dos planetas do sistema solar para uma turma de alunos com e sem deficiências. As atividades podem variar de propostas de elaboração de

textos; construir maquetes do sistema planetário; realizar pesquisas em livros, revistas, jornais, internet; confeccionar cartazes; fazer leitura interpretativa de textos literários e poesias; realizar um seminário com apresentação do tema; dentre outras. O aluno com deficiência mental, assim como os demais colegas, escolhe a atividade que mais lhe interessar, pois a sua capacidade de desempenho e dos colegas não é pré-definida pelo professor. Essa prática é distinta daquelas que habitualmente encontramos nas salas de aulas, nas quais o professor escolhe e determina uma atividade para todos os alunos realizarem individualmente e uniformemente, sendo que para os alunos com deficiência mental ele oferece outra atividade facilitada sobre o mesmo assunto ou até mesmo sobre outro completamente diferente. Contraditoriamente essa prática discriminatória tem sido adotada para se impedir a “exclusão na inclusão”. Utilizando como exemplo esse mesmo conteúdo - o ensino dos planetas do sistema solar, é comum o professor selecionar uma atividade de leitura e interpretação de textos para todos os alunos cabendo àquele com deficiência mental apenas colorir um dos planetas. (BATISTA, 2006, p. 14).

Ao invés de distinguir o ensino para alguns, o professor na escola inclusiva é aquele que prepara diferentes situações de aprendizagens para seus alunos com ou sem deficiência ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo trouxe reflexões acerca da Educação Inclusiva (EI) e o Ensino de Ciências Naturais. Este tema vem sendo amplamente debatido e pesquisado. Nós professores de Ciências bem como todos os outros docentes de diferentes áreas do conhecimento, temos como tarefa preparar diferentes situações de aprendizagens para alunos com ou sem deficiência ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular.

Evidenciamos no decorrer do trabalho que não há um padrão humano, para Gardner (1985, s/p.) temos alunos com diversas inteligências, linguísticas, lógico - matemática, espacial, musical, corporal e sinestésica, naturalista, interpessoal e intrapessoal. Como falar em padrões frente a diversidades de inteligências? A educação pensada sobre a ótica da inclusão e diversidade busca ressignificar todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Ao relacionarmos a Educação Inclusiva e o Ensino de Ciências, verificamos que a disciplina favorece a investigação científica e confere aos alunos uma aprendizagem dinâmica na medida que desafia o discente a atuar em sua realidade. Sendo assim devemos favorecer um ensino com situações de aprendizagem diversificadas a partir de um único tema. O aluno com ou sem deficiência irá se integrar nessa dinâmica diversificada a partir do momento em que relacionar a sua inteligência múltipla com o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. [2. ed.] / Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa Egler Mantoan. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BNCC 2018. **Educação é a base**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 30 nov. 2020.

EDUCADOR 360. **A BNCC e Ciências da Natureza: saiba o que se espera para o ensino de ciências a partir de agora!** [S.l.]. Disponível em: <https://educador360.com/gestao/ciencias-da-natureza/>. Acesso em 30 nov.2020.

GARDNER, Howard. Estruturas da Mente: **A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985a.

_____. **Inteligências Múltiplas – A Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985b.

MANTOAN, M. T. E. **Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha**. In: AMORIM, V. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MENEZES, Ebenezer Takuno de SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Declaração de Salamanca. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em 30 nov. 2020.

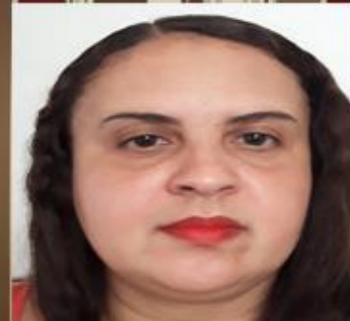
SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade: Ciências Naturais**. – 2ª. ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

VILELA-RIBEIRO, Eveline Borges; BENITE, Anna Maria Canavarro. **A educação Inclusiva: Na percepção dos professores de química**. *Ciência & educação*, v. 16, n. 3,

p. 585-594, 2010. Disponível em: Educação Inclusiva, ensino de Ciências e linguagem científica: possíveis relações | Benite | Revista Educação Especial (ufsm.br). Acesso em 30 nov.2020.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO PRIMEIRO CICLO DO FUNDAMENTAL



NÍVEA MACHADO MENDES

Professora de Educação Infantil na rede municipal de ensino de São Paulo, Graduada em Ciências Biológicas, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos (1998), em Pedagogia pela UNIBAN (2007).
Email: nívea.gui@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como abordagem, uma reflexão sobre a importância da leitura no primeiro ciclo do ensino fundamental. Destaca-se, na contribuição da leitura nesta fase escolar, pois esta é um dos requisitos fundamentais da atividade pedagógica na formação do aluno, permitindo seu desenvolvimento e aprendizagem, e consequentemente, que o aluno adquira além de um comportamento leitor uma competência leitora. Em sequência, ter acesso aos diversos tipos de textos disponíveis nas suas mais variadas linguagens, como meio de expressão comunicação e informação, podendo identificar, relacionar e compreender as diferentes funções da leitura. Assim, objetiva também, levar ao conhecimento de todos os educadores e demais interessados, a conceituação da leitura, tendo como referência entre outros teóricos, a autora Isabel Solé, professora e pesquisadora na Universidade de Barcelona, que em sua obra, orienta para as estratégias de leitura, possibilitando incentivar aos alunos a criarem um hábito leitor, assim, aumentar suas possibilidades de alfabetização e crescimento na idade certa. A Leitura é uma forma concreta de levar conhecimento e diversão aos alunos, facilita o aspecto do convívio em grupo, beneficiando a coletividade e propiciando momentos de alegria e de novas aprendizagens. Considerando a leitura uma ferramenta essencial no processo do ensino e aprendizagem, desenvolve o hábito de ler nos alunos, os tornam eficientes, escritores capacitados e cidadãos livres.

Palavras-chave: Alunos; Fundamental; Leitura; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo, abordar a Importância da Leitura no ensino fundamental do ciclo I, e, por meio desta, o aluno pode observar o mundo ao seu redor de forma crítica, tornando-se um instrumento que contribui com a sua imaginação e conhecimento, despertando o hábito de ler, proporcionando sentimento e emoções. A leitura está presente em nossas vidas de forma muito intensa, na rotina do estudante, no Lazer, no trabalho, possibilitando o fortalecimento de ideias e ações, ampliando o conhecimento, o vocabulário, encorajando o aluno a fazer sua análise crítica das coisas. Estimula a compreensão dos textos, contribui com o desenvolvimento cognitivo.

O incentivo à leitura nos primeiros anos do ciclo do fundamental, desperta e aumenta a criatividade dos alunos, na vida real ou imaginária, viajando para o passado e se encontrando na história, colhendo conhecimento, rapidez de raciocínio e tomada de decisão no momento certo.

Para trabalhar a leitura como importante instrumento de inserção social e descoberta de mundo, esta pesquisa tomou como referência principal a obra da autora Isabel SOLÉ (1992) Professora do departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação na Universidade de Barcelona, na Espanha, e sua principal intenção foi trazer esta discussão para as salas de aula, colocando ao alcance dos professores, uma forma de pensar e entender a leitura que já era bastante conhecida, mas ainda não tinha muito impacto na prática educativa. Com sua obra “Estratégias de Leitura”, a autora preocupa-se com a ideia de que a leitura sempre teve um grande papel diante de problemas sociais, políticos e econômicos, assim enfatiza que é possível mostrar novos caminhos para o processo de construção de uma leitura significativa.

SOLÉ fundamenta a importância do papel do professor na formação de alunos leitores competentes, ajudando o estudante a aplicar seu conhecimento prévio, a realizar inferências para interpretar textos e identificar e esclarecer o que não entende. Aponta também, caminhos para a atuação prática na condução deste processo na sala de aula. Afinal, são os docentes que de fato contribuem para a melhoria da aprendizagem da leitura.

Construir na vida do aluno um comportamento leitor continua a ser um grande desafio para os educadores, o aluno depara-se com textos que por vezes não trazem sentido para sua prática social. É na sala de aula que o professor precisa pensar como desenvolver e utilizar estratégias de facilitação e compreensão textual para que o educando consiga vencer os desafios da vida presente e futura no exercício da cidadania, que só poderá ocorrer por meios de trabalhos colaborativos com a escola, professores e colegas.

Por meio deste estudo, foi possível compreender que nos dias atuais ainda existem um grande número de alunos com dificuldades para ler, e o incentivo desta, traz significativos avanços para os primeiros anos do ensino Fundamental.

Segundo a terceira edição da pesquisa divulgada pelo Instituto Pró-Livro (2011), diz que no Brasil a média de livros lidos por pessoa, limita-se a duas unidades por ano. E ainda segundo a mesma fonte, a metade da população brasileira não possuía naquela data, não muito distante, o hábito de ler, e esta média estava caindo em relação aos anos anteriores. Assim, entendendo que o resultado divulgado, apresenta uma visão negativa quanto do hábito de ler, é que se nota a necessidade de ações voltadas para o incentivo à leitura, contida na leitura geral ou especificamente na leitura da literatura infantil, com esta, a sua contribuição para a formação de um bom leitor. A interação do aluno com o livro produz efeito necessário para se promover a aprendizagem escolar e conseqüentemente a formação leitora. Assim a escola deve promover ações que facilita a aproximação dos alunos com o habito de ler, procurando estabelecer uma estreita relação entre a leitura e sua contribuição para a boa formação leitora em geral.

Para a produção deste Artigo, foi utilizada a leitura de outros artigos, a pesquisa bibliográfica, da autora Isabel Solé, Teresa Colomer e Anna Camps, Bakhtin, Paulo Freire, além do PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa, e pesquisa on-line.

O CONCEITO E A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA O ALUNO

Em contexto geral, o significado de Leitura é o mesmo que o hábito de ler. Alguns teóricos afirmam que a leitura é a forma como se interpreta um conjunto de informações, podendo ser em um livro, uma notícia de jornal, ou algo parecido como a descrita de um determinado acontecimento. O prazer pela leitura deve ser despertado logo na infância, pois ler faz parte da formação cultural de cada indivíduo. No meio pedagógico, o significado de Leitura está inserida como um método pedagógico dos mais adequados para o ensino dos alunos, principalmente nos no início do ciclo do ensino fundamental, pois é de conhecimento científico que quanto mais cedo o aprendizado puder ser repassado, maiores são as chances do sucesso do aluno e o desenvolvimento de sua aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) define novas competências a partir de 2020, como um conjunto de dez competências gerais que devem ser desenvolvidas de forma integrada aos componentes curriculares, ao longo de toda a educação básica, estas foram definidas a partir dos direitos éticos, estéticos e políticos assegurados pelas Diretrizes

Curriculares Nacionais e de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século XXI.

Segundo a BNCC, as competências gerais “explicitam o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Nessa visão, a boa condição leitora, faz parte da condição humana para o seu desenvolvimento, não necessariamente, na infância, mas é nesta etapa do ensino que compete aos professores orientar e contribuir para o desenvolvimento de vários aspectos da formação do aluno, visando o seu integral desenvolvimento e aprendizagem escolar.

Anteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais, (1997), já havia lançado proposta de leitura para a sala de aula, orientando que a mesma, poderia ser apresentada em forma de projeto, ou por outros métodos criativos, onde entre estes, poderá ser apresenta como atividade sequenciada de leitura, com a dramatização da história, para uma leitura contextualizada, prazerosa e pedagógica, beneficiando o desenvolvimento do hábito de ler nos alunos, podendo se tornarem leitores eficientes, evoluindo para escritores capacitados, entre outros.

Nesta visão, é importante que a equipe pedagógica, tenha como objetivo refletir sobre a contribuição da leitura para o aluno na idade certa, buscando trazer ao conhecimento dos mesmos, os principais conceitos da leitura, suas possibilidades e também as formas de incentivá-la na sala de aula. Dessa forma, sendo a leitura um dos requisitos fundamentais da atividade pedagógica na formação do aluno, existem nos dias atuais, várias opções de incentivar a leitura em grupo ou individual, pois esta é uma ferramenta essencial no processo de aprendizagem.

Para a escritora Isabel Solé, (2008, p.22), a leitura é “um processo de interação entre o leitor e o texto”, pois esta afirmação, nos deixa claro que neste momento é que o leitor passa a desvelar o texto identificando a ideia principal ou a mensagem principal que o livro e seu autor deseja entregar ao leitor. A autora esclarece ainda que dessa forma, o leitor vai construindo sentidos a partir leitura que faz do texto, que pode ser por vezes diferente do que ele pretendia obter inicialmente, assim, um mesmo texto lido por mais de uma pessoa pode ser interpretado de forma diferente, ou ter diferentes interpretações, pois tais aspectos dependem em grande parte da compreensão e do objetivo que os leitores têm sobre sua leitura. SOLÉ orienta para os projetos de leitura em classe, e aborda essa importância, através do incentivo do professor, e que cabe ao mesmo, fomentar a leitura, com intervenções comentadas sobre os livros preferidos, recomendar títulos, e quando levar os alunos na biblioteca, pegar livros para leitura pessoal. Ler não é simplesmente diferenciar

palavras ou frases isoladas, ela é antes de tudo o entendimento do que se está lendo. Quando lemos, construímos uma compreensão relacionada com nosso cotidiano com algo que estamos por conhecer ou aprender, rapidamente percebemos a importância da leitura e o quanto ela favorece na aprendizagem do aluno.

...Em suma, ler é mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura... (COLOMER E CAMPS, 2002.p.31)

Entre os vários métodos de leitura e também dos conteúdos sugeridos para a idade, a iniciativa de praticar a leitura envolve a literatura infantil, conhecer de perto a riqueza deste universo, desperta nos alunos o interesse em continuar lendo. O ato de ler é um verdadeiro complemento do saber, lendo todo ser humano adquire condições de complementar sua aprendizagem e ao mesmo tempo, adquirir capacidade crítica e de se desenvolver integralmente.

Para Isabel Solé, o professor quando lê algo em voz alta para os seus alunos, ele com certeza já fez essa mesma leitura em outro momento para compreendê-la. Deste modo, quando o mesmo pede para que os alunos leiam em voz alta sem antes solicitar uma leitura antecipada do texto, eles se preocuparão em pronunciar corretamente, em adequar a entonação, dar pausas, sem se preocupar ou até mesmo sem perceber, acaba por não entenderem o que estão lendo.

...Neste tipo de leitura, os aspectos formais são muito importantes; por isso, um leitor experiente nunca lerá em voz alta um texto para o qual não disponha de uma compreensão, ou seja, um texto que não tiver lido previamente, ou para o qual não dispuser de conhecimentos suficientes. A leitura eficaz em voz alta requer a compreensão do texto, como ocorre com a leitura rápida, que é um produto e não um requisito de compreensão. (SOLÉ, 1998,p.97)

De acordo ainda com SOLÉ, quando se quer saber mais ou menos a respeito de um determinado assunto, pratica-se a chamada leitura de informação de caráter geral, ou seja, aquela leitura que não exige um saber detalhado do assunto porém desenvolve um senso participativo com um olhar para novos horizontes um fator que contribui para o exercício da cidadania por estar frente ao interesse do leitor que busca ler coisas que satisfazem naquele momento e que permite ao leitor estudante uma capacidade de reconhecer e compreender informações lidas. SOLÉ (1998) afirma que:

...O incentivo deste tipo de leitura é essencial para o desenvolvimento da “leitura crítica”, em que o leitor lê segundo seus próprios interesses e propósitos, formando uma impressão do texto, e sabe tanto o que tem que ler com relação a eles quanto o que pode opor-se... (SOLÉ,1998 p.95).

Toda leitura deve ser prazerosa, senão corre-se o risco de que a mesma não atinja os efeitos necessários para o grupo de alunos, com isso é possível compreender que o professor como incentivador da leitura, deve passar uma atividade que permita ao aluno a compreensão do texto, para depois exercitar a oralização por meio de leituras em voz alta.

SOLÉ (1998) nos diz que para compreender o texto, o aluno deve ter a oportunidade de ler com essa finalidade; neste caso deve haver uma leitura individual, silenciosa, permitindo que o leitor siga seu ritmo, para atingir o objetivo “compreensão”.(1998, p.99).

A leitura é algo muito pessoal, cada pessoa tem sua preferência e a cada momento em que determinada leitura é realizada, esta mesma sofre um impacto diferente, pois são situações e modos diversos que o leitor está vivendo. “... a leitura é uma questão pessoal, que só pode estar sujeita a si mesma (SOLÉ, 1998, p.96).

O leitor ao ler um livro, ele pode pular capítulos, voltar na leitura que realizou e até mesmo mudar de ideia e ler o livro inteiro, pois é ele mesmo que desenvolve seus próprios critérios na hora de selecionar o texto.

O processo de leitura é sempre contributivo para a aprendizagem em geral, mas é importante revisar os conteúdos que já foram abordados, no caso de uma escrita própria, é necessária que a leitura de nossos próprios textos, seja realizada para observarmos se realmente estamos passando a mensagem correta, ou seja, é uma forma de corrigir e colocar lógica em nossas escritas.“...a leitura adota um papel de controle, de regulação...”(SOLÉ, 1998, p. 96)

Pois a leitura é baseada para responder apenas as perguntas formuladas pelo professor e que muitas vezes essas perguntas não estimulam a crítica, o raciocínio de um conflito no qual este aluno precisa resolver, são sempre perguntas em que as respostas já estão inseridas nos próprios parágrafos do texto.

...Uma visão ampla da leitura, e um objetivo geral que consista em formar bons leitores não só para o contexto escolar, mas para a vida, exige maior diversificação nos seus propósitos, nas atividades que a promovem e nos textos utilizados como meio para incentivá-la...”(SOLÉ ,1998 p.100).

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A ORIENTAÇÃO PARA A LEITURA

A BNCC foi motivo de pautas em vários âmbitos educacionais, há muitos anos. Sendo de conhecimento geral, que a mesma sobreviveu a seis ou sete ministros da Educação, e dois Presidentes da República. Somente em 2018, esta foi implementada.

A Constituição Federal de 1988, já era previa a criação de uma Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental. Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 foi determinada a adoção de uma base comum para toda a educação básica.

Em 1997 são foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais referenciando cada disciplina do currículo escolar, entre estes, a leitura era destaque em um deles.

A BNCC foi contemplada no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. O MEC, Consed e Undime definem o grupo de redação e, em setembro de 2015, a primeira versão da BNCC é publicada e submetida à consulta pública.

Em 2017, foi elaborada a sua terceira versão, sendo sua aprovação, passada por audiências públicas, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo que no final desse processo a BNCC é finalmente concebida pelo Ministério da Educação e Cultura.

Por fim, a previsão para a implementação da base comum em todas as escolas, foi prevista para ocorrer de 2018 a 2020, em etapas, como por exemplo, a (re)elaboração dos currículos, revisão de materiais didáticos e melhor formação dos professores. É importante destacar que a construção da BNCC foi toda elaborada de forma democrática, envolvendo educadores e membros da sociedade.

A BNCC é um documento com caráter normativo que serve de referência para a elaboração dos currículos de todas as escolas que ofertam educação básica no país. Estabelece orientação para termos o melhor referencial e qualidade no montagem dos currículos, sendo os primeiros anos do fundamental inseridos neste contexto, tornando-se um elemento dinamizador em busca da melhoria na educação brasileira subsidiando e orientando professores frente o processo de ensino aprendizagem na formação do cidadão. Assim, como regras anteriores que contribuíram para objetivos como, promover a equidade por meio de uma formação integral do cidadão. Quando se fala de uma educação completa, trata-se não apenas do desenvolvimento intelectual, mas também social, físico, emocional e cultural, compreendidos como fundamentais para uma total construção do saber.

O documento está organizado por áreas do conhecimento que engloba os componentes curriculares afins, entre estes, os da Língua Portuguesa, na condição de disciplina/componente, ligada a uma dimensão mais abrangente, sendo a área de Linguagens, que, além da disciplina em discussão, que incorpora também, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

E, retomando pressupostos anteriores para a leitura, a BNCC propõe cinco eixos que representam estas práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica para todos os anos do ensino fundamental. Dessa maneira, neste texto, é importante destacar as práticas de leitura e de produção de texto por meio de algumas possibilidades de trabalho didático-pedagógico em Língua

Portuguesa. Neste texto, pode se falar de uma prática que se dá pelos usos da língua e da linguagem em nossa sociedade. Sendo assim, a BNCC de Língua Portuguesa propõe habilidades de leitura e de produção de texto em seu conteúdo.

Trabalhar a leitura dentro do processo de ensino aprendizagem é permitir que a criança enxergue além do que está escrito, pois a leitura não é somente uma simples decifração ou decodificação de letras, símbolos, sinais, ou palavras, a leitura envolve a realidade do aluno, ou seja, o professor deve buscar possibilidades de envolver o cotidiano do educando na prática da leitura presente em sala de aula como um instrumento motivador, desafiador, capaz de transformar esse indivíduo em um sujeito ativo, construindo assim sua competência leitora que se estendera com proficiência a todas as disciplinas.

O leitor deve ler e compreender o que leu a partir de leituras de textos que se circulam diariamente no contexto social como jornais, revistas, conta de água, luz, manual de eletrônicos, charges, quadro de obra de arte, registro de nascimento, etc. Fazendo relações entre os textos que lê e outros já lidos. Buscando informações que muitas vezes não está explícita no ato da leitura.

A escola deve trabalhar com os alunos uma leitura significativa na qual ele possa entendê-la e usufruí-la como instrumentos de compreensão de mundo, e se o objetivo da escola é a formação de cidadãos capazes de ler e compreender diferentes gêneros textuais que circulam no meio social, então: “é preciso organizar trabalhos educativos para que experimentem isso na escola.”

Devido muitos desses alunos não terem um modelo, ou um adulto leitor na família, essa atividade de construção da competência pode ser ainda mais trabalhado pelo professores nas salas em aula, com materiais diversificados e de qualidade para que esses alunos possam compartilhar de textos que fazem parte do seu cotidiano que ajuda a dar sentido a sua existência oportunizando diferentes tipos de leituras que servirá como um facilitador na formação do comportamento leitor desse sujeito

Atualmente a concepção de leitura vem passando por uma transformação a respeito do processo da construção da formação do leitor competente. Ler por meio de práticas centradas na decodificação de conversão de letras em som já não satisfaz a ideia de que a leitura é apenas uma disciplina que compõe o currículo. O leitor deve extrair informações que estão claras ou implícitas no texto antecipação, inferência, verificação, utilizando-se dessas estratégias de leitura a partir do contexto ou do seu conhecimento prévio, construindo hipóteses a partir do título do texto. Quando a prática da leitura passa a ser um referencial na formação da competência leitora, torna-se abrangente e social dentro da sala de aula.

Destaca-se também a importância da interação com outros leitores que o aluno poderá vivenciar na sala de aula, a observação de outros pontos de vista do mesmo tema, sendo lido por colegas, decerto que, se esse aluno não domine todos os aspectos da leitura, está se inserindo por meio da interação em uma nova situação de aprendizagem.

A escola deve adquirir uma prática de leitura frequente a partir de vários modos de leitura, não se utilizando de conceito de leitura única, porém, essa é uma árdua tarefa para o professor, pois cabe a ele proporcionar diferentes formas leituras de um mesmo texto, construindo com seus alunos diferentes estratégias de leitura, e na construção dessas estratégias permitirá ao professor observar se está havendo, ou não, uma formação leitora competente em seus alunos, partindo do esforço dos mesmos, não somente em saberem o que está escrito, mas a compreensão que fazem do texto.

As diferentes formas de ler um texto torna-se necessário, devido que alguns textos demonstram sentido frente a diferentes situações. Esses procedimentos possibilitam aos professores, compreender o grau de conhecimento do aluno referente ao hábito de ler, e também o aspecto linguístico dos seus alunos na compreensão do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi importante pesquisar este tema, pois o mesmo contribui com a finalidade que o professor se compromete em sala de aula. Interessante também, compreender que o tema estudado nos permite fazer uma profunda reflexão sobre a importância de proporcionar aos alunos, a criatividade e o gosto pela leitura no primeiro ciclo do ensino fundamental. Pois nesta fase é que os mesmos necessitam estar ativos e compreender o quão é importante o processo constante da leitura para o seu desenvolvimento e aprendizagem. É importante esclarecer para os alunos, que por meio desta condição, é que se tem o progresso para todos em sua história de vida. Levando em consideração as exigências da sociedade letrada, em que o processo comunicativo é um dos principais fundamentos para o desenvolvimento humano. A forma que o professor tem para trabalhar a comunicação é abraçando a leitura em parceria aos demais métodos de ensino, sendo ela um fator bem aplicado dentro do processo de ensino, e traz grande contribuição para o aprendizado dos alunos e seu desenvolvimento geral. Levando em consideração as exigências da educação de alunos na escola e em todo o segmento que escreve para a educação na atualidade, em que o processo comunicativo é um dos principais fundamentos para o desenvolvimento coletivo humano, este tema, que produz uma grande discussão entre os mais renomados escritores atualmente, principalmente os que escrevem para a área da educação, se torna

polêmico e abrangente, e com o seu desenvolvimento a discussão pode construir elementos que se constituam numa influência positiva, facilitadora na ação do educador que pretende ensinar seus alunos de forma mais segura e coerente, satisfazendo os objetivos da escola, da sociedade e das necessidades dos educandos.

A escola de modo geral, como ambiente propício para uma boa leitura, deve apoiar-se nesta ideia, como forma concreta de levar conhecimento e diversão aos alunos, beneficiando a coletividade e propiciando uma boa formação a todos. Aguçando a curiosidade e promovendo outras interações que promova a aprendizagem coletiva, levando ao conhecimento de todos os interessados, os principais conceitos da leitura, suas possibilidades e também as formas de incentivá-la.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M, **Os gêneros do discurso** (1952-1953). In: Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **O problema do texto** (1959-1961). In.: Estética da criação verbal . Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: SECRETARIA EXECUTIVA- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA -

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Parceria do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME (2017)

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394/96. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. 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, vol. 1,2.

COELHO, T. Neto, José. **Dicionário Crítico de Política Cultural**. São Paulo, 1997.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna – **Ensinar a ler, ensinar a compreender**, -Porto alegre: Artmed, 2002

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. **Saberes Necessários à Prática Educativa.**

São Paulo: Paz e Terra, 1999.

PCNS – **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília,1997.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**, 6. ed. Porto Alegre: Artmed 1998.

A IMPORTÂNCIA DA EAD NA EDUCAÇÃO



PATRÍCIA MARIA DE OLIVEIRA

Graduação em Matemática pelo Centro Universitário Metropolitano de São Paulo (2007) e em Pedagogia Pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE – 2010); Especialista em Ensino Fundamental pela FEUSP (USP – 2009) e em Educação Infantil pelo IMEP (2020). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Ana Neri.

RESUMO

Este artigo tem como desígnio exibir apreciações acerca da Educação, mostrando como ela age na sociedade e fazer ponderações acerca da modalidade EAD (Educação a Distância). Por meio do que foi selecionado em consultas a registros de determinados autores, primeiramente será exibida a acepção do termo Educação, confirmando sua grande importância para a constituição social, em seguida será mostrada a acepção do termo EAD, ponderando as propriedades dos indivíduos que buscam esse tipo de ensino e de que maneira a sociedade contemporânea influencia na sua investigação. Mais adiante, será exibido alguns períodos na história em que o aprendizado à distância foi empregado, destacando a sua indigência no andamento histórico e no seu aprimoramento. Por fim, será proporcionada uma abreviada explanação acerca da avaliação de como permanece a Educação a Distância brasileira, concluindo com um conciso comentário acerca da maneira como a educação EAD pode harmonizar uma mudança profícua para toda a sociedade.

Palavras-chave: Estudo; Educação; EAD; Escola.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, a cada dia, passa por transformações e a educação necessita sempre seguir tais modificações. O novo padrão econômico global, como também o desenvolvimento tecnológico redimensiona as maneiras de pensar e trazem para discussão dessemelhantes exercícios pedagógicos.

Para a escola, compete o desafio de acolá de agenciar uma educação com qualidade, qualificar os alunos para aproveitar, com desenvoltura e envergadura, as tecnologias que há muito já estão disponíveis.

A escola da contemporaneidade e todos os ambientes de aprendizagem não devem ser impassíveis às probabilidades de uso do computador ou mesmo da internet no ambiente pedagógico.

No contexto das coletividades contemporâneas, a Educação a Distância aparece como sendo uma modalidade de educação que pode permitir maneiras desiguais de enxergar o mundo, de ensinar e ainda de aprender.

Ela origina feitos positivos ao contexto educativo, como democratização de ocasiões educacionais e probabilidade de se estabelecer um aparelho de emancipação da pessoa no todo social, propiciando a produção de conhecimento particular e ainda coletivo, beneficiado pelas atmosferas digitais e interativos da aprendizagem.

Neste sentido, a Educação a Distância tem incitado múltiplas altercações no campo acadêmico, o que confirma o interesse pelo tema. Múltiplos cursos são indicados e difundidos, tanto no campo da graduação, como no campo da pós-graduação, nas diferentes extensões do conhecimento.

As políticas públicas educacionais determinam posicionamentos acerca deste contexto, procurando situar legislações características de apoio a códigos de Educação a Distância.

Essa modalidade de ensino exige dos docentes que haja mais ponderações abertas e de configuração integrada, que os induzam a repensar os julgamentos acerca da educação e da tecnologia.

Para designar sugestões pedagógicas que desenvolvam os potenciais que essas tecnologias ocasionam para o método coletivo de constituição do conhecimento, torna-se imprescindível aferir esta modalidade de ensino, cuja aprendizagem não está acoplada a apresentação física dos estudantes nas instituições de ensino.

A EDUCAÇÃO EAD

Luckesi (2011) afiança que “a educação pode ser compreendida como mediação de um projeto social”. Para o autor, nela permanece a probabilidade de atuar a partir dos adequados condicionamentos de toda a história. Este tipo de pensamento qualifica a educação dimensionada dentro dos decisivos aspectos sociais, com probabilidades de agir taticamente.

Portanto, a educação, nesse ponto de vista poderá ser reportada, possibilitando a formação de cidadãos críticos e estará sempre a serviço de uma concepção de liberação da sociedade capitalista. Neste horizonte, a educação é concebida como administradora da mutação da sociedade.

Sendo assim, a educação necessita estar de ajuste com as indigências e transformações da sociedade na qual está encravada, pois, de acordo com Gomes (2011):

a educação reflete as transformações da base material da sociedade e, por isso, não está acima da sociedade, mas consiste em uma dimensão concreta da vida material e que se modela em consonância com as condições de existência dessa mesma sociedade (BUENO; GOMES, 2011, p. 54).

Nota-se que a educação é um procedimento histórico e breve, que suporta diversas mudanças de acordo com o teor sócio econômico e com as qualidades práticas em que acontece, sendo imprescindível se adaptar as indigências de seus estudantes.

Bueno e Gomes (2011) afiançam que:

É primordial a contextualização teórica da problemática do uso das tecnologias educacionais nos cursos de formação continuada tendo em vista as transformações sociais, econômicas, políticas e tecnológicas (BUENO; GOMES, 2011, p.98).

A sociedade tem uma enorme indigência de modernização, sendo muitas as transformações que acontecem nela diariamente e, com isso, os profissionais necessitam procurar uma maneira por meio da qual vão conseguir estudar.

A Educação a Distância (EAD), neste sentido, é uma modalidade de ensino que consente abranger um determinado número expressivo de indivíduos, rompendo com a configuração habitual de ensino e assinalando a importância de que haja existência de um novo padrão.

A EAD significaria uma maneira de ensinar e ainda de aprender que harmoniza ao estudante que não tem como aparecer diariamente à escola a conveniência de se adequar aos teores que são impressos aos universitários da educação presencial.

Hack (2011) disserta claramente que:

Uma forma que possibilita a eliminação de distâncias geográficas e temporais ao proporcionar ao aluno a organização do seu tempo e local de estudos (HACK, 2011, p.55).

Como mostra Preti (2000), “a grande parte dos alunos da Educação a Distância apresenta características particulares”. As características citadas pelo autor são:

- são adultos inseridos no mercado de trabalho;
- residem em locais distantes dos núcleos de ensino;
- não conseguem aprovação em cursos regulares;
- são heterogêneos e com pouco tempo para estudar no ensino presencial, sendo assim necessitam que um ensino mais flexível e que se encaixe em suas reais necessidades (PRETI, 2000, p.56).

Neder (2000) cita o termo EAD com bastante propriedade, colocando esse modelo educacional como sendo “um meio, uma ferramenta que permite ampliação do acesso à

escola, o atendimento a adulto, possibilitando o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), em seu artigo 80, delibera a educação a distância como sendo uma modalidade de ensino que permite que haja uma autoaprendizagem, com a intervenção de recursos didáticos metodicamente dispostos.

Petri (2000) mostra que:

Historicamente surge na pós-revolução russa, ou seja, na década de vinte, do século passado, para suprir deficiências da escola formal que, por ter sido até então elitista, atingia um número restrito de pessoas (PETRI, 2000, p. 56).

Petri (2000) afiança que “a política de Educação a Distância atingiu todo o Leste Europeu para garantir a formação dos trabalhadores”. Segundo o autor, apenas na Rússia, 2.500.000 alunos, sendo mais da metade dos matriculados nas universidades, estudavam na modalidade a distância, antes da quebra do bloco socialista.

De acordo com Amorim (2012):

O início da Educação a Distância (EAD) no mundo foi na Suécia em 1833 com o primeiro curso de contabilidade transmitido por correspondência, evidenciando a importância da necessidade da criação de diversos materiais impressos que seriam distribuídos e divulgados por meio das correspondências (AMORIM, 2012, p.73).

Segundo as palavras de Alves (2011)

Há várias experiências feitas pela Europa e também nos Estados Unidos envolvendo a EAD, mas foi a partir do século XIX que ela passa a existir institucionalmente para o restante dos continentes, sendo importante considerar em 1922 na União Soviética tem início o primeiro curso por correspondência, em 1948 é criada na Noruega a primeira legislação oficial para escolas por correspondências (ALVES, 2011, p.89).

Alguns episódios sociais, como por exemplo a famosa Reforma do Estado, tornaram-se uma forma legal para o apoio a uma educação em harmonia com os grandes assuntos nacionais, visto que tais episódios assentavam a gestão, nos anos 1990, a adotar encargos com as transformações perante as políticas públicas, que favorecem o procedimento de atualização.

Ao mesmo tempo, acendia-se o debate em volta da gestão democrata e do progresso na formação de educadores, perante a indigência de dilatação da educação básica e de profissionais adequados para atuar de maneira polivalente e em assuntos de desigualdade sob vários feitos.

Segundo Hack (2011):

Coloca-se então, a importância de uma gestão eficiente e eficaz, voltada para uma formação que possibilite a superação de problemas do cotidiano escolar. Uma das formas dessa formação ocorrer é através da Educação a Distância (HACK, 2011, p.11).

Pode-se lembrar que em múltiplos lugares e períodos da história a Educação a Distância manteve-se como sendo uma ferramenta imperativa para dar assiduidade competente ao procedimento de refinamento educacional no Brasil.

Esses conhecimentos acima mencionados e muitos outros foram muito relevantes para a concretização da EAD, visto que exclusivamente ela alcança arrebentar com as barreiras de cunho geográfico e temporal, tendo atualmente como aliada as novas tecnologias que amparam este novo procedimento de ensino e de aprendizagem.

Para Bernardo (2009):

As várias universidades ou mesmo escolas que adotam a modalidade EAD, têm incorporado ao longo do seu desenvolvimento as novas tecnologias de informática e de telecomunicação, pois estas conseguem romper as barreiras geográficas e temporais e iniciam um novo processo de ensino aprendizagem que insere estas novas tecnologias no cotidiano escolar (BERNARDO, 2009, p.38).

A Educação a Distância se mostra claramente como sendo parte natural do futuro das unidades escolares, como também das universidades. O meio eletrônico, com certeza, domina e dominará a cena de agora em diante, visto sua gama de informações e sua agilidade no transmitir dados e conhecimento a todos.

Assim, o Ensino a Distância é um parecer ofertado para socializar conhecimento, transmitindo-o de modo mais competente imaginável. A Educação à distância, por sua vez, estabelece a necessidade de aprender a aprender, de preparação e coerente avaliação.

Segundo Hack (2011):

É uma modalidade de realizar o processo de construção do conhecimento de forma crítica, criativa e contextualizada, quando o encontro presencial do educador e do educando não ocorrer, promovendo-se, então, a comunicação educativa através de múltiplas tecnologias (HACK, 2011, p.34).

Sousa e Ramalho (2012) advertem que são numerosos os desafios enfrentados para haver o desenvolvimento de gestores em serviço e com a emprego de metodologias que abarquem a modalidade EAD, não apenas para os estudantes, mas também para todo o grupo técnico, pedagógico, para as instituições e para os executivos dessas concepções, visto que múltiplos são os fatores que necessitam ser avaliados, para que os estudantes a distância consigam ter um atendimento apropriado e um aprendizado competente.

Para Ramalho (2012):

Vive-se no meio de transformações incomensuráveis no seio da sociedade, as quais exigem da escola e dos profissionais nova forma de organização, produção e assimilação de conhecimento (RAMANLHO, 2012, p.98).

Luck (2011) abarca a ideia de que a gestão educacional necessita estar abrangendo essas modificações sociais para situar direcionamento e mobilização apropriados para amparar e dinamizar o jeito de ser e ainda de fazer do código de ensino e das unidades

escolares, sem o que todos os outros valores e gastos são despendidos, sem requerer os necessitados efeitos.

Na contemporaneidade, de acordo com Moran (2009):

Há duas formas modelos de educação a distância que são aplicadas. No primeiro caso, o professor aparece em seu aspecto tradicional de atuação, ministrando o conteúdo através das suas tele aulas. No segundo, o professor relaciona-se diretamente com os alunos, através dos materiais impressos e ferramentas digitais disponíveis, orientando-os através de uma tutoria com o objetivo de uma formação realmente significativa (MORAN, 2009, p.12).

Independentemente das afinidades que invadem o exercício do ensino-aprendizagem no EAD, é muito importante que seus procedimentos necessitem ser invariavelmente avaliados, visto que, caso sejam bem repensados e retrabalhados, tornar-se-á admissível portanto sempre aperfeiçoar a qualidade da educação no Brasil, pois, segundo descreve Moran (2009), “a educação a distância não é mais uma modalidade complementar, ela está se expandindo e afetando profundamente a educação como um todo”.

Entre os pensamentos pedagógicos, tranquilamente as pressuposições progressistas são mais atraentes, por permanecerem ajustadas no desenvolvimento de uma liberdade eficaz, entretanto, a criticidade progressista tropeça nos esqueletos educacionais brasileiros muito antiquados para a atualidade, com linhas ainda tradicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a leitura deste artigo, apreende-se que a Educação a Distância tem sido registrada por muitos estudiosos e por pesquisadores como sendo imensamente proeminente para a Educação, como foi determinado por meio da pesquisa de edificação deste artigo, tornando-se de tal modo uma das probabilidades de inclusão educacional de uma abundante parcela do povo brasileiro e isso, com certeza, provocando muitos conflitos e adulterações no panorama educacional e, por conseguinte, na sociedade brasileira que permanecerá mais culta e aparelhada para sua vida em sociedade.

A Educação a Distância é uma configuração das mais inteligíveis de todas as modalidades de ensino, visto que ela emprega todas as tecnologias e metodologias mencionas que excedem impedimentos temporais e geográficos para a constituição e democratização de todo aprendizado.

Essa modalidade tem se desenvolvido em cargo de um todo social, no qual a influência tecnológica reordenou apegos e aprendizados pedagógicos imprescindíveis tanto para o ensino, quanto para a aprendizagem.

Dessa maneira, ao ler este artigo, pode-se concluir que nessa modalidade educacional o conhecimento é transmitido de maneira individualizada, no qual a pessoa é atormentada para desenvolver sua própria autonomia, sua disposição de pensar, de resolver problemas, de tomar disposições e de encontrar meios para acionar o seu próprio aprendizado, tornando-se portanto um cidadão mais aparelhado e consciencioso para viver em sociedade.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Maria Fasura de. **A importância do ensino à distância na educação profissional**. 2016.
- ALVES, Lucinéia. **Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. 2016.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.
- BUENO, J. L. P.; GOMES, Marco A. de O. **Uma análise Histórico-crítica da formação de Professores com tecnologias de informação e comunicação**. Revista Cocar Belém, vol. 5, n. 53, 2011.
- HACK, Josias Ricardo. **Introdução à educação à distância**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.
- LUCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 9 ed- Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 2.ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.
- MORAN, José Manuel. **Aperfeiçoando os modelos de EAD existentes na formação de professores**. Disponível em: Acesso em: 17 out. 2020.
- NEDER, M. L. C. **A Orientação Acadêmica na EAD: a perspectiva de (re) significação do processo educacional**. PETRI, O. (Org.). Educação a Distância: construindo significados. Cuiabá: NEAD/UFMT, 2000.

PETRI, O. **Autonomia do Aprendiz na Educação a Distância: significados e dimensões**. In: PETRI, O. Educação a Distância: construindo significados. Cuiabá, 2000.

SOUSA, A. S. Q.; RAMALHO, B.L. **Políticas de Formação de Professores no Brasil e a modalidade a distância: pontos para reflexão**. IN: Revista Exitus UFOPA Belém, PA: Editora: Destaque-se- ano 2, 2012.

RELEITURA DE OBRA DE ARTE ATRAVÉS DE COLAGENS



PAULA GABRIELA SIMÕES

Graduação em Educação Artística Licenciatura Plena pela Universidade de Guarulhos - UNG (2008);
Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba - FALC (2012);
Pós-graduada em Educação Especial e Inclusão pela Faculdade de Conchas - FACON (2014); Professora de
Ensino Fundamental II e Médio.

RESUMO

Este artigo procura analisar as dificuldades encontradas pelo educador para desenvolvimento de atividades de linguagens no ensino das artes plásticas. A investigação desta técnica da “collage” (colagem) nos mostrou uma possibilidade de solucionar o problema, com a reutilização de materiais descartados, para desenvolver exercícios visuais. Pretendemos através de técnicas de colagem, desenvolver releituras de obras de arte que permitam despertar no educando a sensibilidade perceptiva, interagir com as atividades, possibilitando a criação de composições artísticas, com a utilização de diversos suportes e cores, a disposição dos educandos para que experimentem os efeitos de luz e sombra proporcionados por materiais de diferentes cores e formas.

Palavras-chave: Colagem; Reutilização de Materiais; Releitura e Leitura de Obras de Arte.

INTRODUÇÃO

Esta artigo procura analisar as dificuldades encontradas pelo educador para o desenvolvimento de atividades-linguagens no ensino das artes plásticas.

Diversos são os problemas sociais que as famílias brasileiras enfrentam: desemprego, violência e criminalidade, poluição, programas de saúde precários, educação, e desigualdade social, habitação, gerando assim a problemática de falta de materiais de arte nas escolas públicas.

Embora a geração de empregos tenha aumentado nos últimos anos, graças ao crescimento da economia, ainda existem milhões de brasileiros desempregados. A economia tem crescido, mas não o suficiente para gerar os empregos necessários no Brasil.

A falta de uma boa formação educacional e qualificação profissional de qualidade também atrapalham a vida dos desempregados. Muitos têm optado pelo emprego informal (sem carteira registrada), fator que não é positivo, pois estes trabalhadores ficam sem a garantia dos direitos trabalhistas.

A violência está crescendo a cada dia, principalmente nas grandes cidades brasileiras. Os crimes estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas. Nos jornais, rádios e tvs presenciamos cenas de assaltos, crimes e agressões físicas. A falta de um rigor maior no cumprimento das leis, aliada as injustiças sociais podem, em parte, explicar a intensificação destes problemas em nosso país.

Os problemas ambientais tem afetado diretamente a saúde das pessoas em nosso país. Os rios estão sendo poluídos por lixo doméstico e industrial, trazendo doenças e afetando os ecossistemas.

O ar, principalmente nas grandes cidades, está recendo toneladas de gases poluentes, derivados da queima de combustíveis fósseis (derivados do petróleo - gasolina e diesel principalmente). Este tipo de poluição afeta diretamente a saúde das pessoas, provocando doenças respiratórias. Pessoas idosas e crianças são as principais vítimas.

Nos dias de hoje, pessoas que possuem uma condição financeira melhor estão procurando os planos de saúde e o sistema privado, pois a saúde pública encontra-se em estado de crise aguda. Hospitais superlotados, falta de medicamentos, greves de funcionários, aparelhos quebrados, filas para atendimento, prédios mal conservados são os principais problemas encontrados em hospitais e postos de saúde da rede pública. A população mais afetada é aquela que depende deste atendimento médico, ou seja, as pessoas mais pobres.

Os dados sobre o desempenho dos alunos, principalmente da rede pública de ensino, são alarmantes. A educação pública encontra vários problemas e dificuldades: prédios mal conservados, falta de professores, poucos recursos didáticos, baixos salários, greves, violência dentro das escolas, entre outros. Este quadro é resultado do baixo índice de investimentos públicos neste setor. O resultado é a deficiente formação dos alunos brasileiros.

O Brasil é um país de grande contraste social. A distribuição de renda é desigual, sendo que uma pequena parcela da sociedade é muito rica, enquanto grande parte da população vive na pobreza e miséria. Embora a distribuição de renda tenha melhorado nos últimos anos, em função dos programas sociais, ainda vivemos num país muito injusto.

O déficit habitacional é grande no Brasil. Existem milhões de famílias que não possuem condições habitacionais adequadas. Nas grandes e médias cidades é muito

comum a presença de favelas e cortiços. Encontramos também pessoas morando nas ruas, embaixo de viadutos e pontes. Nestes locais, as pessoas possuem uma condição inadequada de vida, passando por muitas dificuldades.

Propomos através da “collage” (colagem) uma possibilidade de sanar este problema, com a reutilização de papéis coloridos de revistas usadas para desenvolver exercícios visuais.

A técnica da collage ou o termo collage foi criado pelo surrealista Max Ernst em 1918, que definiu esse termo:

(...) para indicar um processo de linguagem que se utiliza imagens já existentes e, em geral, já impressas. (...) Podemos dizer que collage é um termo genérico e serve para designar todo e qualquer trabalho que resulte da aplicação de material colado num plano. Isto é collage é uma operação de material geralmente compreendida na expansão de técnica-mista. (LIMA, 1984, p.22).

A arte no contexto pedagógico tem o simples e forte poder de resgatar o indivíduo de seus mais íntimos medos e frustrações, também de fazer fruir talentos e desejos ocultos com sabedoria e potencial, que está inserido na valorização do auto-estima.

A arte é um processo criativo em que a razão e as emoções comungam, participam ativamente, alterando seus papéis, que criado pelas emoções ajuda na reconstrução do ser com o real, a arte cria um elo entre o ser e o mundo.

A colagem permite desenvolver releituras que despertem no educando a sensibilidade perceptiva, através do uso da técnica, levando-o a interagir com as atividades, possibilitando o desenvolvimento de composições artísticas, nas suas mais variadas cores.

O material ofertado ao aluno possibilita a exploração de efeitos de luz e sombra diferentes cores e formas.

COLAGEM E COLLAGE

A colagem é uma técnica muito antiga, usada há mais de dois mil anos. As colagens mais antigas que se conservam são manuscritos japoneses do século XII, suas páginas estão constituídas por faixas de papéis de cores justapostas.

A colagem é conhecida popularmente como passatempo, principalmente infantil, mas ela tem seu lugar na história da arte, tornou-se uma técnica artística importante no modernismo.

Os primeiros artistas a utilizarem essa técnica foram Pablo Picasso e Georges Braque, por volta de 1912, na fase do cubismo sintético. Eles colavam diversos materiais em suas pinturas a óleo. Essa exploração de materiais voltou-se para imagens impressas de todo tipo, desde rótulos até gravuras. Max Ernst fazia criativas colagens a partir de ilustrações

de jornais e revistas ou juntando coisas, inventando criaturas e ambientes estranhos.

Colagem é todo material publicado, por meio de cola, num plano, com superposição, reunião, grupo ou ajustamento aleatório de texturas numa superfície. (...) Collage é a exploração de uma nova sintaxe, a partir de imagens, já conhecidas usadas por meio de cortes. Collage é análoga à poesia. Como diz Max Ernst, não é a cola que faz a collage. (LIMA, 1984, p. 29).

Outra utilização da colagem é desenvolvida por Henri Matisse ele chamava essa técnica de “desenhando com tesouras”. A técnica consiste em cortar figuras em papéis coloridos. O resultado são composições simples, mas muito bonita que acabou influenciando muitos outros artistas depois dele.

A partir de 1945, Matisse, busca a perfeição por meio da técnica dos papéis recortados. O artista fez seus primeiros recortes em folhas tingidas de tipografia. Insatisfeito com os resultados recorreu a um papel previamente tingido com guache. Dessa técnica surgiram os “personagens aéreos” criados para o livro jazz. Pouco depois Matisse modificou a sua técnica, em vez de recortar a folha, passou a correr o fio da tesoura bem afiada entreaberta em um movimento contínuo. Desse modo, as formas – como é o caso da obra Nu Azul III, ganharam em fluidez e delicadeza. (“Nu Azul III”, 1952, guache recortado Matisse.)

Além disso, a publicação de Jazz, a cargo do editor Emanuel Tériade, abriu novos horizontes para Matisse avançar na descoberta de novas técnicas: em especial, a partir da possibilidade de desenhar com o uso da tesoura. Assim que seus assistentes recobriam com guache as folhas de papel, o artista recortava diretamente suas formas, sem a necessidade de esboçar desenhos prévios. Desse modo, o pintor passou a definir simultaneamente o contorno e a superfície colorida”. O papel tomou forma de material artístico e, nas palavras do artista, a tesoura permitiu “adquirir mais sensibilidade no traçado em comparação com o lápis ou o carvão. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2007,p. 26).

Entre 1929 e 1931 Joan Miró, sob influência do movimento dadaísta, utilizou em suas telas objetos reais como: chaves, conchas, lixas e cordas entre outros, o pintor utilizou um novo caminho plástico, convertendo os objetos mais grosseiros em obras de arte, nessa fase o artista substitui a pintura por colagens.

Em 1933 trabalhou com imagens de máquinas e ferramentas recortadas dos jornais em uma série de 18 colagens e nas pinturas originadas a partir dessa técnica.

Dadaísmo foi um movimento de negação à arte, durante a Primeira Guerra Mundial, fundado por um grupo de escritores e artistas plásticos que, expressavam suas decepções em relação à incapacidade da ciência, religião e filosofia, defendendo o absurdo, a incoerência, o caos. Uma das características do Dada é o poema aleatório. O poeta Tzara, um dos principais representantes do movimento costumava dizer que, para fazer um poema dadaísta, pegue um jornal, a tesoura, escolha o artigo do tamanho que você desejar dar ao seu poema, recorte o artigo. Em seguida, recorte com atenção cada palavra e coloque em

um saco. A seguir, retire cada pedaço, um após o outro. Cole-os na ordem em que foram retirados do saco. O poema parecerá com você.

Miró também participa do movimento surrealista. Movimento artístico que tem como características teorias psicanalíticas de Sigmund Freud. O surrealismo tentava plasmar, por meio de formas abstratas figurativas e simbólicas as imagens da realidade mais profunda do ser humano o subconsciente.

O surrealismo liberava o inconsciente, exaltava o desejo, concedia mais poderes à arte. As alucinações substituíram o modelo exterior. Eu pintava em um sonho, com absoluta liberdade.

Por volta da década de 60, surge na pop art um movimento que tem como objetivo a crítica irônica pelos objetos de consumo da sociedade e da cultura popular, misturando fotografia, pintura, escultura e colagem. Colagens e repetições de imagens em série são características das obras e os temas são os símbolos e os produtos industriais dirigidos às massas urbanas.

Antes mesmo de essa técnica existir, surgiu em 1880 a fotomontagem, técnica que consiste em capturar várias imagens na mesma chapa em movimentos diferentes. Dessa forma criava-se um rosto com uma árvore na testa, uma paisagem com prédios no céu etc. Com a chegada dos computadores muita coisa pode ser criada dentro deste estilo. Percebe-se nas revistas e fotos de propaganda a colagem feita em programas de computadores que modernizaram essa técnica dando mais recursos.

RELEITURAS DE OBRAS DE ARTE

Os poderes e as presenças das coisas, dos objetos e das pessoas, estão presentes nas suas imagens. O fato de ser “original” ou cópia ao nível de material (imagem fotográfica no caso) é irrelevante, portanto. (LIMA, 1984 p.214).

Pode-se entender por esse trecho de Lima, que indiferente do material usado é possível ou até já uma reconstituição do original, que na época era confundido com cópia.

Podemos utilizar a Releitura como suporte para o ensino da análise de obras, tendo como estímulo uma obra e não um objeto qualquer. Focando a metodologia Triangular proposto pela arte educadora Ana Mae Barbosa, sugere o fazer artísticas, a leitura da obra e a contextualização da obra.

Mas o princípio básico é esse e nos servirá para compreender melhores os múltiplos níveis de significados que existem em cada obra. (OSTROWER, 2004 p.129).

Segundo Fayga Ostrower podemos identificar nas imagens de obras a presença de elementos de composição e acompanhar a estrutura do espaço que se torna expressivo,

essas imagens têm em semelhanças, por exemplo, Klee, linhas e superfícies, Kandinsky, linhas e cores, Mondrian superfícies, Picasso (fase azul), superfícies e cores, Giotto, superfícies e volumes, Botticelli, linhas e volumes, Leonardo da Vinci, volumes e luz.

Propor uma releitura de obras, da oportunidade ao aluno entrar em contato com a imagem da obra e o desenvolvimento das habilidades de ver, observar, reconhecer, refletir, compreender, analisar, interpretar, etc. Quanto mais o aluno entrar em contato com as formas artísticas, se aprofunda nessa linguagem, conhecendo a história da arte e aumentando seu repertório.

Como a pintura, a releitura de obras com a colagem é o resultado do que se vê. A releitura de obras com a técnica da colagem não desvincula a representação do que se sente e se vê na obra, sendo encarada como um modelo e não uma cópia.

Apresentar ao aluno a releitura de obras tem como objetivo a formação de pessoas críticas e possibilidade de construir coisas novas oferecendo a eles a oportunidade de conhecer, discutir e resgatar momentos históricos e artísticos. Reconhecer a importância da arte, suas mutações e os movimentos artísticos.

Conhecer as artes visuais é saber produzir refletir estética e artisticamente sobre imagens visuais o que implica num envolvimento cognitivo, perceptível e sensível com as formas dessas imagens. (FUSARI e FERRAZ, 2001 p.81).

Saber reconhecer as formas geométricas, identificar a simetria, contrastes e semelhanças, utilização das cores e formas, ampliando o repertório visual do aluno, visa à produção de trabalhos artísticos. A importância de conhecer contrastes e semelhanças formais nos leva a identificar os elementos com que o artista trabalha, é o que nos dará os significados de uma obra. Fayga Ostrower comenta sobre os contrastes e semelhanças apresentados em obra de arte:

Os contrastes e as semelhanças nos servem, pois, de guia visual na imagem, orientando-nos quanto aos percursos ou as pausas em nossa apreensão do espaço configurado. Além disso, articulam para nos determinados conteúdos emotivos (...) já as semelhanças formais são percebidas como repetições rítmicas, de conteúdo mais lírico e contemplativo. Ou épico, quando o formato físico da obra for bastante grande. Nada será encontrado unicamente em contraste ou unicamente em semelhanças e assim não cabe dividir mecanicamente o conteúdo expressivo das obras em categorias nítidas, ou “dramáticas”, ou “líricas”. Nem os dois modos se excluem mutuamente. Ao contrário, nas obras de arte, assim como nas situações de vida, os modos se interpenetram e se determinam em conjunto. (OSTROWER 2004 p.128).

A releitura é a criação de uma obra a partir de uma outra já existente, não é uma cópia, é a representação de que cada pessoa vê daquilo, ou do que ela está sentindo naquele momento vendo aquela obra.

Para fazer a releitura podemos e devemos estudar e pesquisar a história do quadro, do artista, assim irá captar o que está sendo expresso.

Fazer uma leitura de uma determinada obra com os alunos ajudará a reconhecer visualmente os elementos da composição (ponto, linha, forma, cor, espaço, superfície) e utilizando a técnica da colagem para representar essa leitura o aluno encontrará, nos diversos materiais utilizados para compor sua colagem a semelhança das formas apresentadas na obra compreendendo assim, o conteúdo da sua representação.

REUTILIZAÇÃO DE MATERIAIS

Usar misturas de materiais não é privilégio da arte popular como artesanato. Pablo Picasso por volta de 1912 já usava diversos materiais, como recorte de jornal, papel de parede, maços de cigarro, esmalte de construção no lugar de tinta a óleo e toda variedade da vida cotidiana em collage em suas pinturas a óleo.

Pierre Daix faz observações sobre os primeiros papiers-collés – papéis colados de Picasso:

Nunca antes o pintor destruiu tão completamente o mistério do seu trabalho, nunca ele se apresentou ao escrutínio do espectador, não só sem os truques do ofício como também recorrendo a meios que estão ao alcance de qualquer um. E nunca um pintor afirmou o seu poder enquanto criador, enquanto poeta, no sentido mais forte da palavra. (CONTINGTON 1999 p.72).

A arte contemporânea faz uso recorrente desta prática da reutilização de materiais.

Reconstruir e transformar o que se vai ao lixo é uma arte. Há diversos materiais de descarte que pode ser reutilizado, até pela necessidade que se tem pelos problemas sociais principalmente no ensino público.

Além dos problemas financeiros os professores de arte enfrentam a desvalorização da arte dentro da escola. O ensino das artes nas escolas ainda é inadequado, pois que não há adaptações na sala de aula e materiais precisos que afeta a qualidade dos trabalhos.

Ana Mae Barbosa, participou do Seminário Internacional de Democratização Cultural, que aconteceu nos dias 30 e 31 de agosto de 2007, em São Paulo e faz uma crítica:

Está comprovado em inúmeras pesquisas que as aulas de arte são importantes para o desenvolvimento de cognição. São as mesmas artes que nossos chefes de governo acham caro para se investir. Além disso, é um absurdo terem criado uma cartilha para os professores de a área ensinar sobre artes. O livro padroniza o trabalho num país de culturas diversas e com isso limita as aulas. (BARBOSA, 2007, p.12).

De acordo com Anamelia Bueno buoro além da falta de verba, os professores de arte enfrentam várias questões dentro da escola e da sala de aula, cita a falta de estímulos e nenhum interesse dos alunos, dificuldade de organizar atividades que possam levar o aluno ao conhecimento da linguagem das artes plásticas. O aluno não pode compreender a arte se não a conhece, o compromisso do educador é sensibilizar o aluno para que possa

receber a arte e possa até vir a ser um artista, sensibilizar o aluno, aumentar seu repertório, relacionar consigo mesmo com o universo e com a sociedade. Esse é realmente o compromisso do arte-educador que tem a educação como ideal.

Portanto o professor de arte tem que ser bem versátil nessa questão, para transformar sua sala de aula num ambiente propício a se trabalhar, adquirindo materiais reutilizados na comunidade.

O objetivo da arte na sala de aula é agir. Diante disso, representar obras com a colagem se dará com a reutilização de materiais até mesmo do dia-a-dia dos alunos, por exemplo: revistas, jornais, sementes, folhas, galhos, etc. Trabalhando esses materiais por meio da técnica da colagem, explorado pelo professor a partir de um olhar crítico.

Nas revistas podemos encontrar cores variadas em suas imagens. Para compor uma imagem utilizando recortes de cores ou figuras selecionadas, o aluno será levado a refletir sobre como montar sua composição, baseando-se na leitura e na percepção da estrutura que compõe a obra que foi estudada. Nessa reflexão ajudará em como dispor os materiais selecionados para o trabalho, organizando as informações – cores, formas, texturas etc. – em sua releitura.

Como, no fundo, era a “pop art”, tendência artística norte-americana que surgiu na década de 60. Agora, na Europa, encontramos a chamada “arte de reciclagem” mostrando latas de óleo “recicladas” em canecas, e sacos de sementes em roupa, tudo isso como obra de arte. (OSTROWER, 2004 p.135).

Por implicar, no caso da collage, a passagem para uma nova linguagem, diversa da anterior (portanto não é mera reciclagem), é explícita a reutilização da memória visual, ou usar de novo uma experiência “sentida” no processo de transformação de um material plástico, enquanto re-codificação e/ou “recodage”. (LIMA, 1984 p.29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho fica demonstrado a utilização da colagem como linguagem, muito importante na história da arte, sendo esta técnica utilizada por artistas renomados. Os movimentos artísticos como, dadaísmo usou a técnica principalmente em suas poesias.

O cubismo em papéis colados em que Picasso foi um dos primeiros a usar essa técnica.

O pintor Miró usou essa técnica nos movimentos dada e surrealismo.

No pop art, em que os artistas misturavam fotografia, embalagens de produtos e a colagem satirizando os objetos de consumo.

Pretendemos com esse artigo elucidar os profissionais da área sobre o quanto a colagem pode ser importante quando trabalhada, com inúmeros tipos de materiais.

Deixando claro aos alunos a sua importância para a história da arte, apesar de pouco reconhecida. Há falta de materiais de arte nas escolas (sendo essa disciplina pouco valorizada) vimos na colagem uma solução, uma vez que é um material acessível e barato.

Com a reutilização de materiais de descarte, da própria escola e da comunidade, é possível a criação de vários trabalhos artísticos de forma que sensibiliza o olhar do aluno para a arte.

Usando a leitura e a releitura de obras como recurso, a colagem torna-se suporte e dá oportunidade ao educando de ampliar o seu repertório e suas referências da história da arte, possibilitando-o aprimorar a sua expressão e linguagem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Editora Cultrix Ltda., 1975. 115 p.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 115p.

COTTINGTON, David. **Cubismo**: movimentos da arte moderna. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1999. 80 p.

FOLHA DE SÃO PAULO (São Paulo). Coordenação e Organização Folha de São Paulo Tradução Martin Ernesto Russo (Org.). **Coleções folha grandes mestres da pintura**: Henri Matisse. Barueri: Editorial Sol 90, 2007. 96 p. (II).

FOLHA DE SÃO PAULO (São Paulo). Coordenação e Organização Folha de São Paulo Tradução Martin Ernesto Russo (Org.). **Coleções folha grandes mestres da pintura**: Joan Miró. Barueri: Editorial Sol 90, 2007. 96 p. (II).

FOLHA DE SÃO PAULO (São Paulo). Coordenação e Organização Folha de São Paulo Tradução Martin Ernesto Russo (Org.). **Coleções folha grandes mestres da pintura**: Pablo Picasso. Barueri: Editorial Sol 90, 2007. 96 p. (II).

FUSARI, Maria F. de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **Arte na educação escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 157 p. (III).

FRANCESCHI, Sérgio Claudio de. **Collage**: re-utilização dos resíduos (impressos) do registro fotográfico em nova superfície. São Paulo: Massao Ohno, Parma, Rauldi Pace, 1984.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. 6. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 371 p.

DOCUMENTOS ELETRÔNICOS

BARBOSA, ANA MAE TAVARES BASTOS (São Paulo). **Seminário internacional de democratização cultural**. Disponível em: <aprendiz. uol.com. br/content/slcsreswis>. Acesso em: 03 setembro de 2020.

(Brasil). **Colagem**. Disponível em:<www.edukbr.com.br/artemanhas/colagem.asp>. Acesso em: 03 de setembro de 2020.

(Brasil). **Colagem**. Disponível em: <wikipedia.org/wiki/colagem>. Acesso em: 02 de setembro de 2020.

(Brasil). **Colagem**. Disponível em: <www.triplov.com/surreal/francisco vejar>. Acesso em: 02 de setembro de 2020.

(Brasil). **Colagem**. Disponível em: <afilosofia.no.sapo.pt/galeria>. Acesso em: 02 de setembro de 2020.

CUBISMO. **Cubismo**. Disponível em: <www.historiadaarte.com.br/cubismo>. Acesso em: 03 de setembro de 2020.

DADAISMO. **Colagem**. Disponível em: <wikipedia.org/wiki/dadaísmo>. Acesso em:03 de setembro de 2020.

DADAISMO. **Colagem**. Disponível em: <www.historiadaarte.com.br/dadaismo>. Acesso em: 03 de setembro de 2020.

FOTOMONTAGEM. **Colagem**. Disponível em: <wikipedia.org/wiki/fotomontagem>. Acesso em: 03 de setembro de 2020.

HENRI MATISSE. **Henri Matisse**. Disponível

em:<www.pitoresco.com.br/universal/matisse>. Acesso em: 02 de setembro de 2020.

JOAN MIRÓ. **Joan miro**. Disponível em: <www.pitoresco.com.br/universal/miro/miro>. Acesso em: 02 de setembro de 2020.

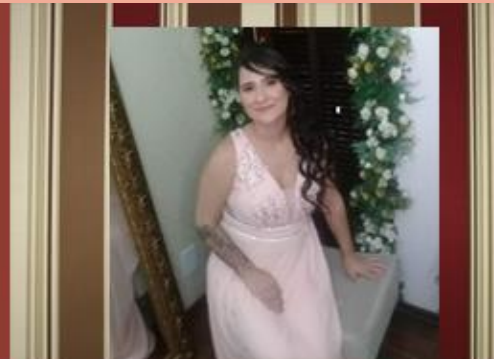
PABLO PICASSO. **Pablo Picasso**. Disponível em: <www.superpesquisa.com/picasso>. Acesso em: 01 de setembro de 2020.

POP ART (São Paulo). **Pop art**. Disponível em: <www.historiadaarte.com.br>. Acesso em: 01 de setembro de 2020.

SURREALISMO. **Colagem**. Disponível em: <www.historiadaarte.com/surrealismo>. Acesso em 03 de setembro de 2020.

SURREALISMO. **Surrealismo**. Disponível em: <www.mundosite.net/artesplastica/surrealismo>. Acesso em: 02 de setembro de 2020.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL



PEDRITA ARANTES GARCIA NEGRI

Graduação em Ciências Biológicas, Licenciatura e bacharelado pela Faculdade UNIABC em 2009 e 2011 respectivamente; Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNINOVE (2013); Graduação em Artes Visuais pela Faculdade UNIJALES; Pós-graduada em Arte Educação pela FAB; Pós - Graduada em Educação Infantil (2020).

RESUMO

A linguagem musical está presente na vida dos seres humanos desde o nascimento, despertando a necessidade de desenvolver o gosto pela música. Com isso surgem familiaridades auditivas e afetivas por meio da música e dos sons. Ao mesmo tempo em que é uma linguagem expressiva, a música também gera sensações, aprendizados e constrói memórias. A presença da música na prática docente no período da Educação Infantil possibilita à criança uma ampliação de expressões e aprendizagens em diversos aspectos do seu processo de descoberta do mundo e de si mesma. A música tem sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e motor despertando a criatividade. No dia a dia das crianças, ela vem atendendo a diversos propósitos como suporte para a formação de hábitos, atitudes, disciplina, condicionamento da rotina.

Palavras-chave: Música; Desenvolvimento; Movimento; Ambiente.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa analisar as contribuições que a música pode proporcionar no desenvolvimento da criança na Educação Infantil e a maneira como é utilizada pelos professores que trabalham com esta faixa etária e tem como objetivos específicos:

Destacar a importância do aprendizado que a música traz na socialização;

Demonstrar as formas de integração da música com os demais eixos de trabalho;

Analisar as contribuições que a música proporciona no desenvolvimento das crianças na educação infantil.

A música quando utilizada na educação infantil de maneira proveitosa, serve de ferramenta para estimular a criatividade e a expressão corporal nas crianças, e uma postura mais desinibida em sala de aula.

Estudos mostram que desde a gestação, os bebês já possuem uma relação com os sons externos principalmente com a voz materna, fase em que se forma a memória sonora nas crianças. Se a mãe escuta músicas infantis e de ninar, durante a gestação, quando o bebê escuta essas músicas, ele reconhecerá as mesmas demonstrando de uma forma calma e angelical o seu agrado pelas músicas.

Depois do nascimento, a música deve fazer parte do cotidiano do bebê para acalantar e embalar o seu sono e fortalecer a memória sonora nos pequeninos.

Já no período escolar, começando nas escolinhas, as canções de ninar ajudam a fazer a aproximação dos alunos com os professores.

O ambiente escolar deve conter diversos instrumentos sonoros, alguns com os sons da natureza e também alguns que mostrem a diferença entre o barulho e o silêncio, e claro, instrumentos que proporcionem música de verdade. As brincadeiras com palmas, rodas e cirandas ajudam no desenvolvimento da percepção e atenção da criança desde cedo.

Alguns estilos de músicas que podemos utilizar na educação infantil:

Músicas de aconchego: são canções de ninar cantadas pelos pais e quando cantadas pelos professores ajudam na relação com os alunos;

Cantigas de roda: as brincadeiras realizadas com músicas de roda auxiliam no desenvolvimento de movimentos, na oralidade e na iniciação musical escolar;

Ritmos africanos: Incentiva as crianças a tocar instrumentos e a dançar ao som de ritmos africanos, ajuda na identificação do som com a expressão artística cultural;

O professor deve ter o cuidado para não repetir sempre as mesmas músicas. Deve trazer novidades para as crianças, estimular o gosto por diferentes estilos musicais.

Quando o professor trabalha juntamente a música e a dança, ele está trabalhando a expressão corporal, a imaginação e a socialização dos alunos.

A dança faz com que a criança se solte e faça movimentos espontâneos e aprenda a se relacionar com as escolhas dos colegas.

A música na Educação Infantil deve ser utilizada de uma forma prazerosa e que proporcione algum tipo de aprendizado para a criança. Deve ser uma importante ferramenta de estímulos; um momento feliz para a criança e não apenas um momento de passagem de tempo ou algo sem sentido onde a criança nem percebe que está tocando uma música no rádio ou que ela mesma está criando o som.

A música é uma forma de expressão artística.

A linguagem musical faz-se presente em diversas classes sociais e também nas diferentes manifestações religiosas. Embora sua linguagem seja diversificada, dependendo de onde venha essa expressão cultural, a música acompanha o desenvolvimento em suas comunidades, bairros e cidades.

Existem várias maneiras de buscar as contribuições da música no desenvolvimento da criança, uma vez que ela se faz presente em sua vida antes mesmo de ir para a escola.

MÚSICA: ASPECTOS HISTÓRICOS

A música é um dos principais elementos culturais e existem indícios de sua presença desde a pré-história produzida através das observações dos sons da natureza.

Aidar (2019) afirma que “a história da música é muito antiga, visto que desde os primórdios os homens produziam diversas formas de sonoridade”.

A música se constitui de uma sucessão de sons intercalados por curtos períodos de silêncio, organizada ao longo de um determinado tempo, estabelecendo a união de elementos sonoros que inclui variações, tais como: timbre, intensidade, altura, duração com harmonias, ritmos e melodias diversas. Na pré-história era atribuído à música um sentido religioso, pois existia a crença de que ela era um presente dos deuses e que possuía funções mágicas.

A partir da queda do império romano, a igreja foi fundamental para a história da música, uma vez que os monges continuaram a desenvolver a escrita e a música na idade média. Durante o período barroco, os compositores experimentaram formas, contrastes musicais, variando estilos e instrumentos da música instrumental, bem como outras formas e estilos de música barroca. Os ritmos tocados até então nas orquestras ganharam novos recursos, acrescentaram-se outros modos como jônio e eólio. Além de outros grandes nomes, surgem como grandes representantes da música barroca: Antônio Vivaldi, Johann Sebastian Bach e Domenico Scarlatti.

No Classicismo, período que corresponde aos anos 1750 e 1830, a música adquire objetividade, equilíbrio e clareza formal, conceitos esses já empregados desde a Grécia Antiga. Nesse contexto, o instrumental ganha um destaque ainda maior, criando-se dessa maneira estruturas musicais como a sinfonia, o concerto, o quarteto de cordas e a sonata.

No século XIX, surge na Europa o Romantismo trazendo uma música que unia grandes estruturas harmônicas desenvolvidas por Haydn e aperfeiçoadas por Mozart e Beethoven com mais liberdade e fluidez intensificada pelo vigor emocional. A ideia era

evidenciar a realidade através da emoção, com um foco maior no sentimento do que na estética, contrariando assim as características do classicismo.

A partir do século XX, a música se popularizou cada vez mais com o avanço das rádios, nas mídias e tecnologias de gravações e reproduções musicais, promovendo novos gêneros que aceleraram o crescimento musical em diferentes continentes enriquecendo ainda mais a cultura musical.

Conforme Aidar (2019): “A humanidade possui uma relação longa com a música, sendo essa uma das formas de manifestação culturais mais antigas”. Sem dúvida, a música tem sido um elemento cultural valiosíssimo e uma das formas de expressões mais utilizada pela humanidade em seu cotidiano.

No Brasil, a música é um dos elementos culturais mais vivos que existe, o percurso histórico da música brasileira está diretamente ligado a acontecimentos que marcaram a história e a composição da sociedade no país. A arte dos sons acompanhou os rituais religiosos, as disputas, a busca por alimento, as festas e demais atividade do cotidiano. Os povos indígenas, os primeiros a habitar as terras brasileiras, faziam música com chocalhos, tambores e flauta, dançavam, batiam os pés e cantavam em seus rituais.

No século XVII, os escravos africanos passaram a integrar os rituais com o candomblé, já os portugueses acrescentaram as baladas lentas tocadas com cavaquinhos e guitarras.

A música do Brasil se consolidou unindo elementos europeus, africanos e indígenas, que chegaram através dos colonizadores portugueses, escravos e por nativos que habitavam o território brasileiro. Buscando catequizar os índios os jesuítas foram os primeiros educadores no território brasileiro, a produção cultural na época foi muito influenciada pelos jesuítas com músicas que eram, acima de tudo, religiosas, quase sempre sacra, cantada em latim com característica do renascimento europeu. As missões jesuítas além de catequizar, também levavam a cultura, e a música vocal e instrumental aos indígenas.

Dispostos a conquistar novos servos para Deus [...] esses homens extraordinários compreenderam que lhes deveriam falar à sensibilidade. Percebendo esse domínio da música sobre o gentio, os jesuítas empregaram-na para a catequese. (ALMEIDA, 1926, p. 189).

Dessa forma, a música serviu como elemento na imposição da cultura europeia aos índios, os missionários ensinavam música aos indígenas para promover a catequização, pois esses eram fascinados por música e a aprendizagem de um instrumento proporcionava uma interação maior entre os indígenas e era vista como uma forma de lazer. Diante da imposição da cultura colonizadora, poucos traços restaram dos povos indígenas na música

brasileira, atualmente são percebidos apenas alguns gêneros folclóricos, principalmente no Norte e Nordeste brasileiro.

No século XVI vieram para o Brasil grandes contingentes de escravos africanos que sofreram o mesmo caso de dominação cultural, assim como os indígenas; no entanto, os negros deixaram marcas importantes na composição da música brasileira, como a diversidade de instrumentos, ritmos e danças que aparecem na música popular e folclórica do Brasil. A música sempre fez parte da história da humanidade, promovendo o desenvolvimento do ser humano, proporcionando bem-estar e conferindo acesso à afetividade, memória e funções cerebrais importantes.

Para Silva (2010), as múltiplas formas de linguagem foram propulsoras dessa evolução, pois a música, que é uma forma de linguagem, é uma manifestação de arte que se faz presente em vários momentos da vida e exerce um papel importante na formação do ser humano desde a infância, por meio dela é possível desenvolver a linguagem oral, as artes corporais e a afetividade. Dessa forma, a música mais do que uma arte é um elemento cultural valioso que pode contribuir para o aprendizado de maneira significativa ao desenvolvimento humano.

Conforme Bréscia (2003):

“[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”. (Bréscia, 2003, p. 81)

Dito isso, a música é um elemento de identidade cultural, disso deriva-se uma das suas principais funções, transmitir a cultura entre gerações, nesse sentido ela pode transferir conhecimentos acumulados por gerações passadas. Conforme Tourinho (1996.):

“A música não substitui o restante da educação, ela tem como função atingir o ser humano em sua totalidade.” É notória a necessidade de inserir a música no contexto infantil como ferramenta no desenvolvimento corporal, auditivo, afetivo, linguístico e mental, favorecendo a memorização e o desenvolvimento da criança. (TOURINHO, 1996, p.17).

O trabalho com a música pode proporcionar discussões de temas relevantes ao meio social que proporcionam o crescimento crítico da criança.

De acordo com Brito (2003), a principal função da música é promover o ser humano. Assim, as atividades musicais são essenciais não apenas para a formação de músicos, mas para o desenvolvimento pessoal e cultural da pessoa, promovendo expressões emocionais que contribuem significativamente para a formação integral do ser.

A PRÁTICA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música é uma importante ferramenta pedagógica para auxiliar as crianças em seu desenvolvimento, se planejada e contextualizada. Esta prática da educação musical na educação infantil está relacionada ao conhecimento dos professores trazem de suas experiências pessoais, pois como já vimos formação musical específica é muito rara. Quando o professor trabalha com uma música em que os alunos tenham que dizer os seus nomes ele está proporcionando uma interação muito importante em sala de aula.

Assim, além de promover a socialização, a música oferece grande apoio em todo processo de aprendizagem por favorecer a ludicidade, a memória e a criatividade.

Não podemos esquecer que as crianças criam sons e músicas espontaneamente, então podemos aproveitar isto para cantar o tempo todo.

Outra forma de se trabalhar a música são os jogos musicais, que podem ser realizados na educação infantil para trabalhar os sons. Um exemplo apresentado pelo pesquisador, compositor e educador francês François Delalande (1979) se relaciona às atividades lúdicas infantis proposta por Jean Piaget e propõe três dimensões para a música:

1) jogo sensório-motor, ligado à exploração de sons e gestos. Jean Piaget diz que o estágio pré-verbal se configura aproximadamente nos primeiros 18 meses da criança.

Nesta fase Delalande (1979) entende que é construída a noção temporal como sucessão, aqui as crianças ouvem, percebem o som, manuseiam instrumentos musicais;

2) jogo simbólico, ligado ao valor expressivo da linguagem musical. Nesta fase o jogo acompanha a construção do pensamento representativo;

3) jogo com regras proposto por Piaget está relacionado com a estruturação da linguagem musical.

O trabalho proposto por Delalande (1979) pode ser iniciado utilizando os sons corporais da criança, ela pode bater em sua barriga, seus braços, pernas, encher suas bochechas com ar e bater em sua boca etc.

Todas essas ações emitem sons graves (som mais grosso) e agudos (mais fino). Esses sons podem ser trabalhados em jogos ou até com os sons que emitimos ao pronunciarmos as letras do alfabeto, como, por exemplo, se uma letra tem o som mais grave ou o som mais agudo, e comparar com o som que foi emitido por determinada região do corpo, fazendo ligação direta daquela atividade com os sons e o aprendizado das letras do alfabeto.

Delalande (1979) ainda trás que a noção de ritmo também é muito importante e para isso usamos alguns instrumentos musicais, que podem ser adquiridos (comprados) e

também construídos, como chocalhos, ocarinas (instrumento de sopro que emite sons graves e agudos), apitos e pandeiros, o que vai desenvolver na criança sua noção rítmica, alguns vão ter essa noção naturalmente, outros, vão desenvolvê-la com essas atividades. E caso o professor domine algum instrumento, como violão ou piano, ele pode acompanhar percussivamente a ação das crianças, ou pode cantar alguma canção, pois qualquer pessoa é capaz e tem conhecimento para fazê-lo.

A autora Jeandot (1997) apresenta diversas possibilidades na construção de instrumentos como, por exemplo: selecionar chaves velhas que não são mais usadas presas a um suporte de madeira que as deixe suspensas, para as crianças passarem as mãos, tem um som suave, ou, ainda com chaves velhas, colocá-las como o molho de chaves que conhecemos a criança só precisa balançá-las ou bater nelas com uma vareta. Também podemos usar várias tampinhas de garrafa de refrigerante, com um barbante passando ao meio delas e amarrado para sacudir isso dá o som de um chocalho, e é só ir passando de uma mão para outra.

Ainda existem outras diversas possibilidades como encher latas de refrigerantes e copos de iogurte com arroz e construir chocalhos, usar tampas de panelas como pratos.

A autora Jeandot (1997), ainda mostra possibilidades de usar cascas de coco vazias que podem se transformar instrumentos de percussão, cabaças, com sementes de flamboiã, que dão um ótimo maracá, tubos de papel higiênico vazios, com uma extremidade coberta com papel de seda, quando a criança sopra produz o timbre de instrumentos de sopro e outras diversas possibilidades.

A autora Jeandot (1997) apresenta outra intervenção que se chama “atenção-concentração”, que consiste em batidas nas mãos e partes do corpo. Batem-se palmas 3 vezes sem perder o ritmo e mais 3 vezes depois de se dizer concentração, em seguida, no mesmo ritmo, pede-se aos alunos: Batam palmas, batam as coxas, batam no rosto, batam no pé, batam na barriga, batam no peito, e assim por diante. Para dificultar, se diz a palavra bata cada vez mais rápido. A autora ainda enfatiza que esse trabalho traz conhecimento de esquemas do corpo e noção de sequência e ritmo.

É possível trabalhar também os sons da boca e para tal Jeandot (1997) nos mostra algumas experiências, como vibrar os lábios com os dedos, estalar a língua, bater nas bochechas cheias de ar, e depois dessa atividade perguntar à criança o que ele achou de cada som, qual ele mais gostou de ouvir e fazer, de como se sentiu fazendo esse som.

A autora também apresenta a possibilidade de se emitir som com os pés, é uma atividade livre onde as crianças ouvem uma música, e batem os pés no ritmo dela, podem pular correr etc., essa atividade pode ser feita com as crianças descalças ou calçadas, o

jogo possibilita diversas movimentações com os pés e o reconhecimento corporal e auditivo.

Rosa (1990) também apresenta exemplos de atividades que trabalham os sons, como por exemplo, usar uma parte de mangueira de jardim para as crianças aos pares conversarem com a boca nos orifícios das extremidades da mangueira. Elas vão notar como o som de suas vozes se propaga pelo ar da mangueira, ou ainda, que a criança fala consigo mesma, colocando um orifício da mangueira na boca e outra em no seu ouvido. A autora dá o exemplo do uso de um sarrafo de madeira colocado junto a um relógio, uma extremidade no relógio e outra encostada no ouvido da criança, desta forma ela vai sentir a vibração do som em seus ouvidos.

Chiarelli (2005) explica a importância de realizar um trabalho em que haja a participação do aluno em conjunto com o professor e apresenta como sugestão:

“gravar sons e pedir para” que as crianças identifiquem cada um, ou produzir sons sem que elas vejam os objetos utilizados e pedir para que elas os identifiquem, ou descubram de que material é feito o objeto (metal, plástico, vidro, madeira) ou como o som foi produzido (agitado, esfregado, rasgado, jogado no chão). Assim como são de grande importância às atividades onde se busca localizar a fonte sonora e estabelecer a distância em que o som foi produzido (perto, longe). Para isso o professor pode andar entre os alunos utilizando um instrumento ou outro objeto sonoro e as crianças vão acompanhando o movimento do som com as mãos (CHIARELLI, 2005, p. 5).

BENEFÍCIOS DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As diferentes formas de arte podem contribuir muito para o desenvolvimento infantil, e a música é certamente uma delas.

Isso porque as atividades que envolvem músicas têm um papel especial no estímulo de áreas específicas do cérebro, como as que beneficiam a cognição e o desenvolvimento de outras habilidades essenciais durante o crescimento das crianças.

Quando os pequenos têm contato com a música, podem desenvolver algumas características com certa facilidade, como a fala, a dicção e a coordenação motora. Ainda, se tocam um instrumento ou passam por algum aprendizado musical antes dos cinco anos, apresenta a área frontal do cérebro, responsável pelo conhecimento lógico e abstrato, mais desenvolvida.

A música também está relacionada ao processo educativo, pois contribui para a ativação da memória e do raciocínio lógico. Ela desenvolve algumas áreas do cérebro de forma que nenhuma outra linguagem é capaz, tornando-as mais poderosas. Além disso,

também auxilia no aprendizado matemático e na percepção espacial. Elementos como timbre, tempo e tom são importantes para esse processo, pois para afinar um instrumento, para improvisar e criar, por exemplo, é preciso lembrar o som da nota. Se a criança aprende ou canta uma música, a memória sequencial é exercitada.

A música pode ser um estimulante na fase de alfabetização. Afinal, a sequência dos sons produzidos tem relação direta com a linguagem. As canções infantis, por exemplo, ajudam as crianças a entender o significado das palavras, sobretudo as que possuem rimas e frases ou sílabas repetitivas. As crianças armazenam palavras ao ouvirem e cantarem uma música, e a dicção também pode ser aprimorada.

A linguagem musical permite a integração entre corpo e mente, entre a sensibilidade e a razão, e entre a criatividade e os recursos técnicos, por exemplo. São pontos importantes para o desenvolvimento infantil no que diz respeito à comunicação, consciência e expressão corporal; portanto, a música é também significativa para a vida adulta. A criança cria maior segurança emocional e melhora a socialização, além de o contato com a música possibilitar que ela se expresse por meio do corpo. Pode ser demonstrando o que ela sente ao ouvir o som, cantando ou realizando movimentos.

Outro benefício do contato das crianças com a música é o aumento da capacidade de concentração. Os pequenos ficam sensibilizados com os sons e passam a apreciá-los, potencializando os níveis de concentração. A criança consegue analisar e perceber mais detalhes em diversas situações, além de a concentração ser fundamental para o aprendizado. Se ela for cantar um trecho de uma música ou fazer um solo instrumental, também é necessário estar focada para realizar as tarefas.

O contato com a música é muito positivo desde o começo da infância e pode ser introduzido em casa. Os conhecimentos musicais podem ser ensinados em atividades lúdicas, sem medo do barulho ou de desafinar. Ampliar o repertório de experiências das crianças é uma ótima maneira de exercitar o seu cérebro e, assim, contribuir para o seu desenvolvimento. Só benefícios para os pequenos!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que a música está presente na vida do ser humano desde o nascimento uma vez que todos os sons do ambiente são música para os bebês e posteriormente para as crianças, estando presente também na cultura dos povos, nas crenças, danças e também nas brincadeiras, auxiliando os bebês e as crianças a desenvolverem os movimentos, a linguagem, a sociabilidade, além de trazer calma.

Percebemos aqui uma excelente utilização da música no contexto escolar na Educação Infantil, que pode auxiliar o desenvolvimento dos bebês e crianças.

Na educação infantil, as músicas muitas vezes são utilizadas para criar hábitos nos bebês e crianças, como lavar as mãos, hora do lanche, entre outros, o que favorece uma educação saudável além de incentivar a sociabilidade, trabalhando juntamente o estímulo rítmico que estimula uma linguagem corporal para expressar a música que ouve.

Tendo em vista os benefícios citados evidencia-se a importância da utilização da música na Educação Infantil para trabalhar o desenvolvimento de bebês e crianças em diversas áreas, tanto intelectual quanto fisicamente.

Devem ser utilizadas músicas com ritmos fáceis de acompanhar com palmas, gestos e expressões corporais, para que a criança possa desenvolver suas capacidades.

Devemos lembrar que as crianças da educação infantil estão em constante desenvolvimento e aprendizado, então temos que estimular de forma positiva e facilitar sua aprendizagem. Podemos através de a música trabalhar socialização de forma mais lúdica, trabalhar os valores e questões morais inerentes ao processo de convivência otimizar o processo e facilitar o desenvolvimento de bebês e crianças.

A música, quando percebida pelos educadores como instrumento de ensino-aprendizagem, torna as ações mais comuns realizadas no dia a dia em vivências capazes de estimular o desenvolvimento da criança. Isso ocorre pela intensa relação da música com o brincar, que, em todas as culturas, persiste como forma de preservação social e histórica.

Observamos que a música é mais um objeto a ser utilizado para facilitar o desenvolvimento da criança, sendo utilizada corretamente, e estimulando a criança poderemos ter uma maior facilidade no desenvolvimento infantil.

Por fim, é importante lembrar que a prática pedagógica sempre tem que visar o ambiente dos bebês e crianças, a cultura, a comunidade na qual estão inseridos, observando as suas diversidades, com a utilização da música a partir de uma prática que as contemplem, para que com isso possam se expressar livremente ampliando seu repertório e visão de mundo.

REFERÊNCIAS

AIDAR, Laura. História da Música. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/historia-da-musica>. Acessado em 17/11/2020.

ALMEIDA, Renato. História da música brasileira. Rio de Janeiro: F. Briguiet, 1926.

ANDRADE, Mário. Pequena História Da Música. Martins Editora, 1980.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação Musical: olhando e construindo na Formação e Ação de professores. Revista da ABEM, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, nº6, p.41-47, set.2001.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Editora do Brasil.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO T. A. Música na educação infantil – Propostas para a Formação Integral da Criança. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. DE J. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Revista Recre@rte. n. 3, 2005.

TOURINHO, I. Música: pesquisa e conhecimento. ed. 2.. Porto Alegre: UFRGS, 1996. Disponível em: www.cantigasdevalor.com.br/autor.html/. Acesso em 17/11/2020.

ARTE NA EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO CURRICULAR A LUZ DAS POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO

ROSANA MARIA MOURA DA SILVA EDASHIGE



Graduação em Educação Física pela Universidade de Santo Amaro - UNISA (2007) e Pedagogia pela Faculdade Brasil (2016); Especialista em Arte/Educação pela Faculdade de Monte Alto (2012); Professora de Educação Básica – alfabetização - na rede municipal de São Paulo na EMEF VARGEM GRANDE II

RESUMO

Este trabalho busca revelar a importância do ensino de arte dentro do currículo escolar, que foi constantemente desvalorizada, sem desenvolver meios para a sua efetiva aplicação em sala de aula. Nesta linha, analisaremos no texto, com o amparo bibliográfico trazendo de forma significativa a importância das artes na formação intelectual do indivíduo e seu papel na construção da subjetividade, da criatividade e da autonomia. O estudo apresentar ainda questões como a falta de preparo dos professores e a ausência de infraestrutura e materiais adequados que sempre dificultaram o trabalho do Arte/Educador.

Palavras-chave: Arte; Processo Educacional; Arte/Educação; Formação Docente; Prática Educativa.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa é fruto de muitas inquietações surgidas através de anos de prática artística, do magistério em conteúdo de arte e de tentativas de perceber com maior clareza os espaços ocupados e os campos institucionalizados pelas práticas artísticas e educativas no contexto escolar no âmbito da educação básica a partir da formação do arte-educador.

Inicialmente o ensino artístico no recinto escolar esteve comprometido com o ensino técnico, visando uma preparação para o trabalho e enfatizando o estudo do desenho. Num momento futuro, voltou-se para os princípios do liberalismo com ênfase na livre-expressão e no desenvolvimento das aptidões individuais. Posteriormente houve a retomada dos

movimentos de arte/educadores em 1980 e a luta pela inclusão da arte na escola, dentro da redação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Após esse período presenciavam-se mudanças como, a retomada das investigações e das experiências pedagógicas no campo da arte, o surgimento de novas concepções estéticas modificando os horizontes artísticos e a organização de debates sobre o ensino da arte e qual o seu lugar no currículo das escolas, de tal forma a refletir na composição dos documentos curriculares, aqui analisados.

Aprender acerca das várias formas de expressão artística é uma das possibilidades que se oferece para a apropriação da evolução cultural e o desvendamento da realidade e do contexto social. À escola cumpre oportunizar a cada um o contato com as múltiplas formas de manifestação artística, de maneira que todos se apropriem de bens culturais, ampliando as possibilidades de desenvolver uma percepção mais clara e alargada da realidade.

Apesar da importância da disciplina de arte, o processo de ensino, aparentemente, ainda não transcorre de maneira a beneficiar a aprendizagem. Os professores têm enfrentado numerosos empecilhos: inadequação da estrutura escolar, escassez de recursos didáticos, indisciplina e desinteresses dos estudantes, inconformidade das estratégias de ensino – fazendo prevalecer, muitas vezes, o conhecimento raso e a perspectiva reprodutivista (CUNHA, 2012).

O MOVIMENTO DA HISTÓRIA DA ARTE

A história da arte é tão antiga como o mais elementar dos indícios da civilização, porque muitos milhares de anos antes de aparecer qualquer método de escrita encontraram o homem das cavernas imortalizando em desenhos as façanhas dos homens pré-históricos e dos animais que povoavam a Terra, e esses desenhos eram executados com uma habilidade tão natural, que dificilmente seriam hoje iguais.

A palavra arte (do latim *ars*, *artis*) significa habilidade ou técnica adquirida a partir do estudo ou da prática, saber fazer. Deriva ainda do verbo *agere*, que significa impelir, marchar, avançar, ou seja, agir. O artista, portanto, é um agente e toda forma de arte caracteriza-se por uma ação ou atividade que se desenvolve através de um processo teórico-prático concreto e individual no qual a teoria é a meta pretendida e a prática consiste nos métodos ou caminhos que o artista utiliza para expressar e atingir concretamente essa mesma meta (ROHDEN, 2007). Desta maneira, o artista deve ser um homem de

observação, de ação e de prática uma vez que sem estas, a obra de arte é inexistente no plano material.

Consideramos como arte pré-histórica todas as manifestações que se desenvolveram antes do surgimento das primeiras civilizações e, portanto antes da escrita. Uma característica comum destes povos é o pragmatismo, ou seja, a arte produzida possuía uma utilidade material, cotidiana ou mágico-religiosa: ferramentas, armas ou figuras que envolvem situações específicas, como a caça. Ressaltando que as cenas de caça representadas nas paredes das cavernas nem sempre descreviam uma situação vivida pelo grupo, mas sim na sua grande maioria, possuía um caráter mágico, preparando o grupo para essa tarefa garantindo a sobrevivência do mesmo, pois ele estava imortalizado na parede. Então antes de sair para caçar eles desenhavam o animal sendo abatido e eles sendo vitoriosos.

Arte nada mais é que a vida expressando-se. Se observada em paralelo com o ato da criação verificamos a expressão plena da condição humana. Esta como conhecimento promove o desenvolvimento pleno do sujeito, uma vez que este compreende as várias facetas de expressão do pensamento/ideias e das emoções. O ato de criar permite que o sujeito se torne mais seguro e tome, cada vez mais, consciência de suas capacidades e limites. Seu papel na Educação faz-se no sentido de promover um cidadão consciente, crítico e ativo socialmente podendo compreender e interferir em sua realidade. A Arte é, portanto, uma grande protagonista das vicissitudes sociais. Segundo Herbert Read, em seu exemplar escrito *A redenção do Robô*, a Arte é uma linguagem universal, que permite ao homem acessar e expressar com autenticidade e agudez o sentido das coisas.

A representação simbólica é resultante do processo de comunicação, é o modo como se articula a linguagem. Para tanto os sujeitos são portadores e inventores de símbolos pelos quais buscam representar o mundo sejam o do visível ou do imaginado. É por meio destes que os seres humanos processam a comunicação. A arte, desde seus primeiros registros, sempre buscou contribuir para a integração da sociedade. Isto é visível ao percorrer o tempo sob a ótica da história da Arte. Esta interação social que o homem buscou e continua buscando através dos fazeres artístico desencadeou uma série de distintas formas de fazer/apresentar/representar a Arte. Isto significa dizer, que os humanos, sempre buscaram e buscam uma espécie de união entre si por intermédio da Arte.

O DUPLO SENTIDO DA ARTE

Os gregos como os romanos, aplicavam a palavra arte tanto às belas artes – pintura, escultura, arquitetura, música, teatro, poesia, etc. – como às artes menores, as profissões. Assim, para os antigos, a arte era essencialmente uma técnica, habilidade ou talento especial, com o objetivo de executar uma ciência.

A noção de arte como disciplina do Belo, só aparece, verdadeiramente, a partir do século XVIII. A Estética ficou sendo então, a ciência do Belo, ou o estudo da Arte enquanto imitação, imaginação ou expressão da beleza do mundo e das coisas.

Começou-se a distinguir dois grupos de artes: de um lado, as artes utilitárias, própria do artifice, nas quais predomina o elemento técnico, a habilidade mecânica de realizar ou fabricar alguma coisa com harmonia, segurança e competência, como acontece em todas as artes industriais, de outro lado, as belas artes, próprias do verdadeiro artista, nas quais prevalece o elemento estético, isto é, a capacidade de extrair o Belo das coisas e da natureza.

De modo mais geral, pode-se afirmar que a arte conserva dois sentidos básicos a palavra:

- 1) Em sentido lato: a habilidade de fazer alguma coisa com método e perfeição.
- 2) Em sentido estrito: como força criadora da natureza humana em busca da beleza.

Assim, desde os primeiros instantes, surgiu o artista, eram esses homens que, não julgando satisfeitos em caçar, dormir ou comer, procuravam exprimir alguma coisa mais acerca de si mesmos.

O corpo humano foi a primeira fonte do sentimento do Belo. Todos os desejos e aspirações que estão unidos ao amor do corpo humano foram os primeiros motivos de inspiração artística. As artes que mais se popularizam são sempre as que exploram os temas do amor, como o cinema, o teatro, etc. A admiração do corpo humano, como objeto de arte, precedeu historicamente ao próprio culto a natureza, a beleza corporal da mulher, apaixonou a alma do homem muito antes de todas as belezas das paisagens do mundo.

A arte grega procurou exaltar a beleza humana, destacando a perfeição de suas formas, atingindo em suas esculturas um grau supremo de arte e beleza.

AS CONCEPÇÕES DO ENSINO DA ARTE NO AMBIENTE EDUCACIONAL

A preocupação com a arte-educação tem sua origem no final do século XIX, em função de importantes mudanças no quadro político-social do país. A preocupação era de organizar a educação, a saúde e a moral brasileiras.

Com a Semana da Arte Moderna em 22, os modelos de educação técnica voltada para o trabalho começaram a ser contestados, passando a se valorizar a expressão infantil, onde, segundo Barbosa (1984) “[...] a arte da criança era estudada e fortemente enfatizada como expressão autêntica, espontânea e desinteressada”.

A ideia de livre-expressão começou a influenciar a educação a partir de 1930 e alcançou seu auge com o movimento da Escola Nova, pelos estudos de Dewey, Claparède e Decroly. Os líderes do movimento afirmavam que a arte era fundamental na educação, por possibilitar o desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência da criança.

O método de ensino caracterizava uma pedagogia fundamentada nos estudos da Psicologia e da Biologia, nesse método a criança deveria ser estimulada a trabalhar sobre ela mesma reconhecendo a importância da sua produção através da observação. Dentro do conceito de livre-expressão, a criatividade passou a ser difundida como o primeiro objetivo de ensino. A concepção de criatividade se associou desta forma, à espontaneidade, a auto liberação e a originalidade. Em sala de aula a Educação Artística, baseada na preocupação com o desenvolvimento da criatividade, permitia, uma interpretação errônea da liberdade de criação contrária aos modelos estereotipados difundidos nas aulas de arte.

De forma geral, a criatividade foi interpretada dentro do contexto das reformas educacionais do início do século XX, como sendo um meio e um objetivo para o desenvolvimento da expressão individual, no ensino de arte escolarizado.

Segundo Barbosa (1984), “Até 1973 as Escolinhas eram a única instituição permanente para treinar o arte/educador”. Uma vez que não se tinha investimento e/ou estímulo ao professor de arte.

Quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692, de 1971, tornou a arte uma disciplina obrigatória da escola de 1º Grau e, em alguns cursos, de 2º Grau, os novos professores, sem a possibilidade de um curso de formação de educadores na área, procuraram orientação nas Escolinhas de Arte.

Sobre esse fato o item Considerações, citado na Proposta Curricular para o Ensino de Educação Artística, aponta:

“Quando a Lei 5692/71 foi implantada na rede estadual de ensino, o que ocorreu efetivamente a partir de 1976, havia um número bastante reduzido de professores habilitados em Educação Artística, para um grande número de aulas. Então, aqueles que ministravam aulas de Desenho, Música ou Artes Industriais adquiriram temporariamente (até que cursassem a complementação de estudos) o direito de atuar na área além da participação em um encontro de poucos dias, quando tomaram contato com os ‘Guias Curriculares para o Ensino de 1º Grau’.

Este guia, na época em que foi editado, foi o único documento oficial elaborado com a finalidade de orientar o trabalho docente, sem oferecer nem uma linha metodológica que orientasse o ensino de arte nas escolas, esta lei estabeleceu também uma educação voltada para a profissionalização do aluno, principalmente na escola secundária. Segundo Barbosa (1999):

“No currículo estabelecido em 1971, as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história foram eliminadas do currículo. Naquele período não tínhamos cursos de arte-educação nas universidades, apenas cursos para preparar professores de desenho, principalmente desenho geométrico”.

O trabalho nas aulas de arte, ou Educação Artística, como era identificada a disciplina, mesmo sendo um espaço onde a criatividade podia ser estimulada, por falta de uma formação adequada dos professores para a área, tornou-se mais um campo reforçador dos conteúdos de técnicos. Quanto aos cursos universitários para a formação de arte-educadores, só foram criados a partir de 1973, recebendo a nomenclatura de Licenciatura em Educação Artística, inicialmente implantados com a duração mínima de dois anos, referente à Licenciatura Curta.

Conforme Frange (Apud Barbosa, 2002), sobre os cursos de Licenciatura em Educação Artística:

“Educação Artística é termo instituído oficialmente no Brasil a partir da Lei 5692/71, por meio da qual implantou-se os cursos de Licenciatura Curta, com duração de dois anos e conteúdos polivalentes e concomitantes: Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança (como se fosse possível), em uma visão redutora e adversa a algumas experiências significativas no Brasil, e aos pressupostos da Educação através da Arte. Os cursos foram, com raríssimas exceções, implantados e trabalhados como um laissez-faire, um deixar fazer ‘qualquer coisa’, partindo ora de uma sensibilização apenas primeira, ora de simplistas apropriações de sucata e/ou ‘lixo-limpo’ para grotescas reproduções copistas (nada tendo a ver com criação e muito menos com processos inventivos)”.

Em pouco tempo, tornou-se um curso deficiente, pois oferecia pouco estudo teórico, sendo preenchido preponderantemente com estudos práticos realizados em ateliês. As disciplinas da área pedagógica limitavam-se ao estudo de Psicologia, Didática Geral, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Prática de Ensino, onde eram exigidos estágios desenvolvidos nas aulas de arte, em escolas de 1º Grau, de preferência da rede pública. Não houve e ainda não há uma real preocupação com uma teoria de arte-educação no currículo, provoca, como fator desse processo, um constante duelo entre a exigência

compulsória de arte nos currículos e a ausência de uma preparação adequada dos professores, nos cursos de licenciatura. A Arte na escola, como disciplina, ainda revela a falta de prestígio e atenção à área, que dificilmente encontra condições de material e infraestrutura para existir de fato.

Conforme Barbosa (1999), “A educação no Brasil tem que ser direcionada no sentido da recuperação de conteúdos e que arte não tem conteúdo”.

O fato da área de arte não ter seus conteúdos explicitados nos Parâmetros Curriculares como nas demais áreas se deve ao fato da arte ser ampla demais para se delimitar conteúdos específicos, sendo seus conteúdos mais gerais, devendo ser direcionados segundo a realidade de cada comunidade educacional, de seus objetivos e de seu Projeto de Trabalho. Fica claro que o ensino de arte é bastante mal interpretado quando comparado com as demais disciplinas, a arte, no contexto das relações sociais, está em constante construção, em mudança, num processo de leitura e interpretação que depende não só de um conhecimento como referência, mas também da capacidade de cada indivíduo, de cada aluno em ressignificá-lo, criando o seu próprio repertório e a sua própria produção artística. A área de arte não detém a necessidade de formar “artistas”, mas o compromisso de desenvolver “apreciadores” de arte, na condição de um “prazer estético” além da passividade da contemplação.

Em 1987 fundou-se a FAEB, Federação de Arte Educadores do Brasil, que passou a promover encontros e congressos com ampla participação dos professores, tendo como um dos principais objetivos a manutenção do ensino de arte na escola.

Com a atual lei federal 9394, de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os cursos de licenciatura passam a ser desenvolvidos no período mínimo de três anos, superando a aceitação da Licenciatura Curta dos dois anos, compondo a formação de Licenciatura Plena com uma habilitação definida nas áreas de Desenho, Plástica ou Música, porém ainda insuficiente para dar conta de uma prática pedagógica proposta pela atual LDB, visando a articulação de quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança.

Mudando a identificação da disciplina de Educação Artística, para o nome de Arte, que corresponde mais adequadamente ao sentido da área. A mudança de diretrizes no ensino da arte é resultante de um processo de reformas e mobilizações que trazem questões como a validade e a importância do ensino de arte dentro do universo escolar.

O desenvolvimento da arte na escola deve atender a busca de um ensino voltado para a reflexão estética e histórica da arte, buscando simultaneamente o desenvolvimento de uma expressão pessoal criativa e crítica. Essa necessidade corresponde a um emergente

processo de reformulação educacional que atinge não só a área de arte, mas todo o sistema de educação. Na Constituição de 1988, e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional mencionam repetidamente a importância do desenvolvimento de um conhecimento em arte como possibilidade de manifestação e compreensão da cultura, este fato ligado ao “conhecimento de obras de arte, à liberdade de expressão e à identidade nacional”. Tal disposição é resultado de um processo de conscientização iniciado por arte-educadores engajados nas reformas educacionais e pela sociedade que reconhece na arte e em seu estudo um veículo de desenvolvimento cultural. Mais que um símbolo de cultura, a arte aparece como meio de expressão e identidade, revelada através do seu estudo histórico.

TENDÊNCIAS CONCEITUAIS DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL

Desde 1971 através da lei nº 5.692 a disciplina de Arte faz parte do currículo, intitulada Educação Artística, por muito tempo lembrada apenas durante as festividades escolares, confecção de lembrancinhas em datas comemorativas e para realização de atividades sem se preocupar com os componentes pedagógicos, servindo apenas para cumprir as formalidades e ocupar os horários, sendo ministrada por professores que não compreendiam o significado da Arte na Educação.

A educação é um fenômeno próprio da humanidade, que instrumentaliza e humaniza o indivíduo para o convívio social, contribuindo para a sua formação, quando o subsidia com os conhecimentos historicamente produzidos pelas gerações precedentes ao longo dos tempos (SAVIANI, 1992). Conforme Nascimento (2012, p.2), a arte é um dos elementos favorecedores do relacionamento do educando “[...] com o meio social de forma mais prazerosa”.

Esta ação custou à retirada do ensino de arte das três primeiras versões da LDBEN, nos meados da década de 1980.

Convencidos de que era importante para o desenvolvimento intelectual do indivíduo, os arte/educadores brasileiros conseguiram garantir a arte no currículo escolar, enfatizando que a arte é um campo de conhecimento específico, com objetivos, conteúdos, métodos de ensino e processos de avaliação da aprendizagem próprio e não apenas uma atividade qualquer. Com a nova LDB (9.394/96), Arte pode ser oferecida não apenas como atividade, mas como disciplina do currículo, auxiliando o desenvolvimento das múltiplas inteligências no aluno.

Engana-se quem pensa que a disciplina de artes nas escolas é somente um momento recreativo de lazer e entretenimento. A arte na escola vai muito além. O ensino das linguagens artísticas para crianças e adolescentes pode estimular o desenvolvimento de novas habilidades, aptidões diversas etc. Por meio da arte, ensina-se ao jovem estudante, desde a primeira infância, a fazer relações expandindo as fronteiras que delimitam as disciplinas escolares. Sua prática vai desde o manuseio de diferentes materiais de maneira organizada e criativa até o ensino das tecnologias no processo do aperfeiçoamento estético da expressão artística.

O acréscimo da arte na escola deve atender a busca de um ensino voltado para a reflexão estética e histórica da arte, buscando simultaneamente o desenvolvimento de uma expressão pessoal criativa e crítica. Apesar de encontrarmos educadores que optam por uma postura de ensino voltado para o conhecimento técnico da arte, a arte/educação defende a atualização e melhor preparo de seus profissionais com formações e orientações, proporcionando ao seu aluno uma inserção ao universo das artes de uma maneira mais ampla.

Esta maneira de se trabalhar com o ensino da arte no ambiente educacional, rompe as barreiras da exclusão, onde somente quem sabe desenhar ou pintar passará na disciplina, reconhecendo a arte como ramo do conhecimento, contendo em si componentes pedagógicos, os educadores poderão abrir espaços para manifestações que possibilitem o trabalho com a diferença, o exercício da imaginação, a auto expressão, a descoberta e a invenção, novas experiências perceptivas, experimentação da pluralidade, multiplicidade e diversidade de valores.

O ensino de arte no Brasil possui três grandes tendências conceituais e suas concepções de ensino da arte, que didaticamente, classificamos em:

Ensino de Arte Pré-Modernista encontramos a concepção de Ensino da Arte como Técnica;

Ensino de Arte Modernista, encontramos a concepção de Ensino da Arte como Expressão e também como Atividade;

Ensino de Arte Pós-Modernista ou Pós-Moderno, encontramos a concepção do Ensino da Arte como Conhecimento.

Arte como Técnica: esta concepção serve como meio para alcançar objetivos que não estão relacionados com o ensino de arte, como por exemplo, o ensino de arte, como por exemplo, o ensino de técnicas artísticas ou como ferramenta para o ensino das demais disciplinas do currículo.

Arte como Expressão: esta concepção permite que a criança expresse seu sentimento e a ideia de que arte não é ensinada, mas expressada valorizando melhor o aluno com suas peculiaridades. As atividades são trabalhadas de forma livre, acreditando-se que a aprendizagem do conhecimento artístico se dá de forma espontânea, sem mediação do professor.

Arte como Atividade: esta concepção se baseia na simples realização de atividades artísticas cabendo à arte, dentro do currículo escolar, desempenhar apenas, o papel de mera atividade, sendo essa concepção de ensino legitimada através da LDBEN nº 5.692/71.

Arte como Conhecimento: esta concepção acredita que a arte é importante por si só e não pode ser usada para fins de outra natureza. Esta concepção busca a valorização do produto artístico no ensino.

Apesar do *status* conquistado e da atenção legal que lhe foi conferida, a arte não tem sido considerada relevante no contexto do processo pedagógico, o que é facilmente constatado pela “[...] contratação de profissionais não ou pouco qualificados, e num certo menosprezo da arte em relação às outras disciplinas mais tradicionais” (GOMES; NOGUEIRA, 2008, p.587).

Todavia, o ensino de arte tem o poder de divulgar e incentivar a cultura popular, de propagar saberes oriundos da herança cultural, evitando a perda das tradições culturais que formam a identidade de um povo. Os Parâmetros Curriculares para o ensino de arte (BRASIL, 1997), por sua vez, registram que:

O aluno desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, que são ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar, o comunicar. A realização de trabalhos pessoais, assim como a apreciação de seus trabalhos, os dos colegas e a produção de artistas, se dá mediante a elaboração de ideias, sensações, hipóteses e esquemas pessoais que o aluno vai estruturando e transformando, ao interagir com os diversos conteúdos de arte manifestados nesse processo dialógico.

Ensinar e aprender arte são ações importantes no contexto escolar e, também, no contexto social. A herança cultural de um povo não pode ser limitada a alguns, mas precisa e deve ser disponibilizada a todos. Tentativas para assegurar que esse compromisso se convertesse em realidade demandaram alterações nas práticas escolares e nas legislações educacionais.

Além dessas justificativas para a importância da arte na educação, cabe falar da dimensão simbólica da arte, de seu poder expressivo de representar ideias através de linguagens particulares, como a literatura, a dança, a fotografia, o desenho, a pintura, entre outras formas expressivas que a arte assume em nosso cotidiano. Essas estruturas

simbólicas não é próprio do aluno, nem adquirida espontaneamente, precisam ser ensinadas e cabe ao professor essa tarefa, por este motivo ele, o professor, deve buscar atualização constante, formações, leituras e acompanhamento do desenvolvimento da arte, o verdadeiro educador precisa aprender mais para ensinar melhor, dando assim, a oportunidade da arte ocupar seu verdadeiro papel na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação vem passando por uma grande modificação nos últimos anos, principalmente a Arte. Há alguns anos atrás o bom aluno era aquele que fazia exatamente como o professor demonstrava em seus modelos (o aluno copiava), aos poucos, essa prática foi dando lugar à expressão livre, o aluno fazia o que queria e tudo era considerado “Lindo!”. Por muitos e muitos anos, as aulas de arte eram aulas de recreação, passatempo, enfim, não eram consideradas “aulas importantes”.

Hoje cada atividade proposta precisa ser contextualizada, para que não se torne uma atividade solta e sem propósito educativo. É preciso que o aluno entenda a razão de estar trabalhando aquela atividade e que conteúdos de arte estão sendo abordados. É necessário que o aluno tenha uma referência histórica (conhecer), que produza de forma criativa (fazer), que consiga realizar um diálogo com o que está sendo apresentado (apreciar) e que se expresse colocando seus sentimentos, suas emoções de modo que o produto final tenha o seu próprio estilo/marca.

A partir do referencial teórico utilizado, foi possível perceber que a arte-educação no Brasil necessita ainda estabelecer e solidificar seus conceitos levando em consideração as especificidades da arte e da educação. Necessita ainda definir claramente seus contornos, questionando a função da arte na sociedade e suas contribuições para a humanidade. No contexto escolar e educacional, necessita rever o seu papel e repensar como é possível ensinar e aprender arte, estabelecendo de maneira clara o papel do arte-educador nesse processo. Consideramos que um dos maiores desafios da arte-educação no Brasil seja o de aliar o ensino da arte aos novos paradigmas da educação e da contemporaneidade através do desenvolvimento de pesquisas e experiências de criação e recriação, construção e desconstrução, num processo mais vivo e dinâmico, uma vez que a prática educativa baseia-se na capacidade individual de experientiação.

É necessário também, que o ambiente educacional se preocupe em oferecer uma proposta pedagógica de arte bem formulada e profissionais dispostos a fazer a arte transcender, deixando totalmente para trás o ideal de que a arte na escola, é apenas um

elemento decorativo e festeiro. Cumprindo assim um dos principais objetivos da Arte/Educação, que luta para apresentar profissionais bem formados, capacitados e competentes que se atentam em ampliar a inserção social do indivíduo, proporcionando um maior acesso à Arte. Ensinar artes é um desafio constante frente a tantas dificuldades enfrentadas. Dentre os obstáculos levantados destacaram-se alguns, sobressaindo a ausência ou escassez de recursos materiais, a indisciplina, a carga horária reduzida, a falta de oportunidades para ampliar a formação, além da desvalorização profissional.

Acreditamos, portanto, que um ensino de arte que pretende um maior alcance educacional, ampliando efetivamente o universo de experiências artísticas e estéticas dos nossos alunos, necessita estar alicerçado em uma nova proposta pedagógica que ultrapasse as posturas tradicionais ainda vigentes e que valorize a diversidade e a pluralidade da arte, seja através de suas manifestações eruditas ou populares.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. A. G. de. **Movimentos Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa**. 2000. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Centro de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

BARBOSA, A. M. **História da arte-educação**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BARBOSA, Ana Mae; PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **História do Ensino da Arte no Brasil** CEAD EBA UFMG disponível em www.youtube.com/watch?v=GXJejmE4ns Acesso em: 14 nov. 2020.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CUNHA, Júlia Maria de Jesus. Ensino de Artes: dificuldades, experiências e desafios.

Periódico de Divulgação Científica da FALS, Praia Grande, ano VI, n. XIV, p.1-20, dez. 2012. Disponível em:

<http://www.fals.com.br/revela18/REVELA%20XVII/art_exp05_14.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

_____. (Org.). **A compreensão e o prazer da arte**. São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998.

_____. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BRASIL. **Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Vol. 6 (1ª a 4ª série). Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte**. 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GOMES, Karina Barra; NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. Ensino de arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p.583-596, out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000400006>. Acesso em: 5 nov. 2020.

HERNANDEZ, Fernando & VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília: INEP/MEC, 1980.

NASCIMENTO, Vanderléia Santos de Jesus. **Ensino de Arte**: contribuições para uma aprendizagem significativa, 2012, p. 1-12.

PINTO, Â. D. de S. **Novos olhares, novas experiências**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1998.

ROHDEN, Huberto. **Filosofia da arte**: a metafísica da verdade revelada na estética da beleza. São Paulo: Martin Claret, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da Educação. **Pedagogia Histórico-Crítico**: primeiras aproximações. 3 ed. São Paulo: Cortez; Autores

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**ROSENILDA SANTANA COELHO**

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Diadema (2015); Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo - FAMOSP (2019), Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade XV de Agosto (2019); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Prefeitura Municipal de São Paulo e Professora de Educação Básica pela Rede Estadual de São Paulo.

RESUMO

A Ética apresenta íntima relação com a ação pedagógica, e quando o professor age eticamente e intencionalmente acreditando que com sua prática possibilita conhecimentos propulsores do desenvolvimento integral na infância, o mesmo consegue afetar as crianças com situações prazerosas, priorizando o diálogo e a amizade, modificando e construindo novas experiências educativas.

Palavras-chave: Ética; Democracia; Participação; Diálogo.

INTRODUÇÃO

É notório o quanto a palavra “ética” tem transitado nas mais diversas esferas da vida contemporânea. Não raros são os congressos científicos que reservam um espaço para discutir as relações entre a ética e diversas disciplinas.

Trataremos do encontro entre a Pedagogia da Infância e a Sociologia da Infância (dos motivos de sua realização e das orientações daí advindas para a docência na educação infantil), da democracia e participação das crianças na educação da infância como elementos essenciais para a justiça social e construção da defesa do corpo e afetos como elementos das formas de participação das crianças em contextos educativos. O intento é refletir sobre a construção de um projeto educativo emancipatório assentado nos direitos das crianças e orientado para emancipação delas e para a promoção de sua cidadania.

O interesse de reconhecer as especificidades da educação infantil em nosso país tem se forjado no esforço de vencer práticas assistencialistas e escolarizantes, construídas nos moldes do ensino básico fundamental, objetivando-se que as crianças possam viver

plenamente sua infância sem imposição de modos ritualísticos inflexíveis, tais como os cristalizados nas rotinas domésticas, escolares ou hospitalares.

A ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Propomos-nos a refletir sobre o que trata os Referenciais Curriculares na Educação Infantil em relação à importância da ética como componente essencial da educação.

“A instituição de educação infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas” (Brasil, 1998, p.12).

As autoras DeVries; Zan (1998) afirmam que não é possível fragmentar o desenvolvimento da criança ou negar a importância da interação entre seus pares e a comunidade escolar na sua formação social e ética, sendo assim consideram indissociável o desenvolvimento intelectual, social, moral e afetivo do aluno.

No mesmo sentido, o RCNEI aborda o mesmo tema:

“Nesta perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano”. (Brasil, 1998, p.30).

Desta forma, na tentativa de formar o aluno descrito nos documentos que legitimam a educação brasileira, não é possível negligenciar nenhum destes aspectos, pois, segundo a autora:

“O ambiente sócio moral é toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança” (DeVries; Zan, 1998, p. 17).

As autoras salientam que este ambiente sócio moral não se refere às regras de imposição de conduta, controle e disciplina, antes tem como objetivo discutir e abordar assuntos relevantes ao convívio interpessoal e suas nuances “o desafio que se apresenta para as escolas é o de abrir-se para este debate” (Brasil, 1998, p.15).

Tal abertura se dá quando o educador adota uma postura consciente e ética no ambiente escolar, descrita por (Rios, 2000, p. 42) como a *competência de saber fazer bem* o seu trabalho tanto na dimensão técnica quanto na política.

Percebe-se uma nova maneira de conceber o aprendizado que encontra espaço para a construção e desenvolvimento integral do aluno, em que são consideradas suas especificidades através da relação de respeito, então “a ideia do relacionamento construtivista entre professor-aluno como sendo de respeito mútuo, no qual o professor minimiza o exercício de autoridade desnecessária em relação às crianças” (DeVries; Zan, 1998, p. 13).

Assim, o professor não se abstém de sua responsabilidade de educador, muito pelo contrário, assume maior fardo ainda quando ao invés de estabelecer regras que devem ser cumpridas à risca, abre espaço para a reflexão e questionamento, considerando que “a

colocação das regras de funcionamento e das normas de conduta, de forma clara e explícita, é necessária ao convívio social da escola”.

“Por outro lado, o esclarecimento de sua função é essencial para que os alunos percebam o significado de segui-las e não as tomem como questão de mera obediência aos adultos” (Brasil, 2000, p.60).

Fica estabelecido então, que não se trata somente de seguir ordens em que a ausência de reflexão é constante, mas antes de tudo oportunizar o desenvolvimento total do aluno. O contrário ocorre quando o professor exerce autoridade sem diálogo. “Essa regulamentação contínua da professora dá as crianças pouca ou nenhuma oportunidade para o autocontrole autônomo.” (DeVries; Zan, 1998, p. 21). Regulagem esta, que desconsidera os anseios infantis e torna-se pouco compreendidas por eles, o que em geral os leva a descumpri-las quando não estão na presença dos adultos já que não foi absolvido o sentido real do porque esta ou aquela regra é considerada correta.

“Além disso, a expectativa de que as crianças pequenas podem controlar seu comportamento para atenderem a esses padrões rígidos pode tornar inevitável o fracasso desses alunos.”, por vezes quando não o fracasso escolar, o social. (DeVries; Zan, 1998, p. 24)

As autoras continuam o texto afirmando que uma forma de contrapor-se a esta ideia é valorizar a cooperação, abrir espaço para as opiniões infantis, diminuir o nível de stress entre os alunos, evitando instruções diretas assumindo-se o “nós” ao invés do “eu” mostrando aos alunos que mesmo sendo professor também faz parte do grupo, demonstrando orgulho pelas boas ideias e atitudes dos alunos, salientando que a ajuda mútua é necessária para o bom convívio independentemente da idade.

De igual modo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) afirma:

“Além da troca de ideias, o confronto de pontos de vista que o trabalho em grupo propicia é um fator fundamental para que as crianças percebam que sua opinião é uma entre outras possíveis, e para que possam assim integrar suas ideias às demais, numa relação de cooperação” (Brasil, 1998, p.40).

Desta forma, o consenso entre essas diferentes opiniões em maior ou menor grau é uma demonstração de justiça e ética. Para as autoras, esta interação tem como foco norteador o entendimento que “A justiça é o objetivo da interação com outros” (DeVries; Zan, 1998, p. 24).

Ao abarcar o tema Justiça, sempre analisado quanto se trata de refletir o impacto do comportamento pessoal frente aos demais, a BNCC afirma que:

Não é somente o sentido de igualdade que deve ser levado em conta no tratamento da temática, pois “Uma sociedade democrática tem como principal objetivo ser justa, inspirada nos ideais de igualdade e equidade” (Brasil, 2017, p. 31),

Portanto este é um tema que merece ser discutido com bastante amplitude, pois para ser justo pode-se recorrer ao princípio de que todos são iguais, sem esquecer-se, porém,

de que todos são diferentes. O sentido de equidade confere a cada ser a individualidade necessária para o entendimento e preservação dos seus direitos, deixando de priorizar alguns em detrimento de outros, assim as necessidades das minorias também são observadas, tanto em maior quanto em menor grau, este é um conhecimento indispensável ao alunado bem como a atitude de repúdio à injustiça, juntos eles correspondem á princípios éticos.

DeVries; Zan oferecem aos leitores algumas sugestões neste sentido ao divulgar uma pesquisa de campo mostrando a atuação de uma educadora:

“Suas interações com as crianças caracterizam-se por 151 usos de estratégias persuasivas, tais como dar sugestões, desenvolver as ideias das crianças, lembrar as razões para as regras, oferecer opções, encorajar a geração de ideias e sustentar o valor da justiça. Tais estratégias persuasivas são respeitadas, porque leva em consideração a perspectiva da criança e apelam para tendências cooperativas” (DeVries; Zan, 1998, p. 24).

Desta forma as atividades em classe estavam ligadas ao crescimento social das crianças, o que as leva necessariamente ao crescimento moral. O oposto ocorre com o exemplo de outra educadora apresentada no mesmo livro:

“Uma vez que a professora mantém um controle contínuo, as interações entre as crianças frequentemente são limitadas. Exceto pela oportunidade para brincarem umas com as outras no canto do faz-de-conta, as crianças têm pouca oportunidade para serem elas mesmas, no sentido de serem livres para expressar emoções e interesses. Os interesses e personalidade da professora é que predominam.” (DeVries; Zan, 1998, p. 31).

Nestas classes, pouca chance há de desenvolver-se a autonomia, já que todas as decisões aparecem prontas restando às crianças somente obedecê-las sob o risco de punição caso isto não ocorra, este comportamento contraria a perspectiva de autonomia apontada pela BNCC ao afirmar que:

A imposição inviabiliza a democracia, pois confere aos alunos comportamentos considerados adequados quando tutelados pelo adulto e não a problematização de valores próprios da reflexão e da ética. O conflito neste sentido é uma oportunidade para o exercício da democracia e não o contrário, então não há razão para evitá-lo “Por isso só é possível realizá-la como processo coletivo que implica relações de poder não autoritárias” (Brasil, 2017, p. 40).

Consonantemente, o RCNEI afirma:

“No dia-a-dia da instituição pode parecer mais fácil que o adulto centralize todas as decisões, definindo o que e como fazer, com quem e quando. Essa centralização pode resultar, contudo, num ambiente autoritário, em que não há espaço para o exercício da ação autônoma. Oferecer condições para as crianças, conforme os recursos de que dispõem, dirijam por si mesmo suas ações, propicia o desenvolvimento de um senso de responsabilidade”. (Brasil, 1998 p.39).

O contrário ocorre no exemplo oferecido pela autora de uma sala de aula cuja autoridade foi centralizada em proibições e opressão, gerando interações pouco harmoniosas no ambiente escolar, assim a prática educativa por vezes favorece a violência,

tanto física, quanto verbal através de interações tensas ao invés do respeito mútuo e negociação.

“O professor pode influenciar a qualidade das interações das crianças de várias maneiras, inclusive oferecendo atividades que engendram a necessidade e o desejo de interagir pelas crianças e o apoio ativo à cooperação e negociação entre os alunos” (DeVries; Zan, 1998, p. 32).

Entendemos a relação entre autonomia e autoridade, não se pode negar a autoridade do educador, mas afirma-se antes de tudo que esta pode ser construída tendo como foco a responsabilidade de educar, apontada no RCNEI:

“Para favorecer o desenvolvimento da autonomia é necessário que o professor compreenda os modos próprios de as crianças se relacionarem, agirem, sentirem, pensarem e construírem conhecimentos” (Brasil, 1998, p. 40).

A compreensão do professor é então de extrema importância no desenvolvimento da autonomia do aluno. Ser autônomo é uma prerrogativa de serem éticos.

A BNCC contribui com esta forma de ver a educação, e a demonstra quando preconiza:

“Mesmo nas séries iniciais é possível oferecer informações, vivências e reflexão sobre as causas e nuances dos valores que orientam os comportamentos e tratá-los como produtos de relações sociais, que podem ser transformados” (Brasil, 2017, p. 41).

A complexidade do tema se revela quando professores ainda que bem intencionados compreenda que é sua obrigação ser autoritário em sala como única maneira de ensinar as crianças a lidarem com o mundo, o problema com esta visão é que a escola influencia o desenvolvimento social e moral quer pretenda fazer isso ou não. As ações estão sempre carregadas de sentido moral ainda que este não seja o desejo do educador, as crianças, porém percebem essas ações e as pressões a que são submetidas e reagem moldando a elas o seu caráter.

O Termo “Crianças Morais” é utilizado pelas autoras para definir:

Crianças que apesar de pequenas lidam diariamente com as demandas que afligem os adultos quanto a questões relacionadas à ética na medida em que “constroem seu senso de moral a partir das experiências da vida cotidiana” (DeVries; Zan, 1998, p. 37).

Este termo não pretende rotular como éticas, as crianças seguem as convenções morais da nossa sociedade simplesmente por obediência, pois as crianças que agem motivadas apenas pelo desejo de alcançar aprovação do adulto, ainda não construíram suas regras morais, ainda que tenham algumas atitudes positivas e dignas de aprovação, não se pode afirmar a sua motivação para fazê-lo, as autoras estabelecem que “o comportamento pró-social sem a intenção moral não é moral” (DeVries; Zan, 1998, p. 39).

O termo também não se refere à crianças que têm bons hábitos ou age com polidez, a postura ética implica antes de tudo a relação com os demais se levando em conta o

pensamento progressivo infantil quanto o ponto de vista do outro, a despeito da dificuldade das crianças pequenas em reconhecerem os sentimentos e intenções das demais.

Neste aspecto, o professor é o regulador do ambiente onde estas interações ocorrem; quando utilizam autoridade em demasia promovem somente a obediência, em detrimento ao convívio moralmente adequado:

“O adulto geralmente cooperativo encoraja a auto regulação da criança por meio de princípios auto construídos por ela própria. Os relacionamentos com os companheiros também influenciam a natureza do ambiente sócio moral da criança, quando as interações com os colegas são encorajadas pelo professor”. (DeVries; Zan, 1998, p. 65).

Assim a ação e reação dos adultos têm grande impacto no desenvolvimento moral da criança, desta forma:

“Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas” (Brasil, 1998, p.30).

O PAPEL DO PROFESSOR NO AMBIENTE FAVORÁVEL

Não é possível negar a relevância do papel do educador na formação ética do aluno, pois, “A implementação e/ou implantação de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente dos professores que trabalham nas instituições” (Brasil, 1998, p.41).

A atitude de respeito por parte do professor é descrita por DeVries; Zan (1998) como prerrogativa para o ambiente favorável ao desenvolvimento ético do aluno, neste ambiente se inclui as necessidades físicas, intelectuais e afetivas dos discentes.

Atitudes de repressão autoritária constitui-se um erro por parte do educador, conforme orientação da BNCC:

“O erro didático seria o professor exigir silêncio “porque ele quer” ou “porque ele mandou”, como se sua vontade pessoal legitimasse tal exigência”. (Brasil, 2017, p. 40).

Sem, contudo considerar a movimentação e barulho como expressão de aprendizado, haja vista que se constitui uma manifestação natural das crianças e uma necessidade dela, portanto o RCNEI afirma:

“Assim, um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas” (Brasil, 1998 p.19).

Com o auxílio do educador, os alunos podem entender o sentido de comunidade, a importância das regras e do porque segui-las. Com a orientação do professor, as crianças podem discutir seus problemas e decidir em que espécie de comunidade desejam viver.

Para as autoras, o respeito ao semelhante é fundamental para o desenvolvimento de atitudes éticas, um dos importantes objetivos do professor é mediar situações de modo que as crianças mesmo pequenas sejam capazes de pensar além de suas próprias expectativas reconhecendo a existência do outro,

“tendo conquistado este objetivo, tentamos, então, ajudar as crianças para que pensem sobre a resolução de questões morais de forma justa para todos os envolvidos, gerando e avaliando possíveis soluções para todos os participantes” (DeVries; Zan, 1998, p. 181).

Respeito mútuo, diálogo e justiça, são atributos descritos na BNCC como passíveis de serem aprendidos, desta forma atribui-se ao professor a responsabilidade de fazê-lo, já que se espera que o aluno seja capaz de acatar, dentre as possíveis soluções para os conflitos e disputas que vivencia a mais justa do ponto de vista ético, como critério de decisão – ainda que mediante a intervenção do professor.

Desta forma, a BNCC estabelece de forma bastante clara as atribuições do professor quando especifica:

“Para o professor a escola não é apenas lugar de reprodução de relações de trabalho alienadas e alienantes. É também, lugar de possibilidade de construção de relações de autonomia, de criação e recriação de seu próprio trabalho, de reconhecimento de si, que possibilita redefinir sua relação com a instituição, com o Estado, com os alunos, suas famílias e comunidades” (Brasil, 2017, p. 38).

A ÉTICA NA PRÁTICA EDUCATIVA NA: PRIORIZANDO A PERSPECTIVA CULTURAL

Ao refletirmos sobre a educação faz-se necessária à compreensão do contexto social na qual ela está inserida, pois ela será um reflexo deste contexto, com suas lutas, ideais e culturas distintas que a caracteriza através das relações, assim assumimos que a educação baseia-se na cultura, é uma forma de transmissão dela e ainda que cultura seja toda a transformação gerada pelo homem, e não como pensam alguns, uma forma de erudição.

Neste aspecto Rios (2000) afirma que “não há sociedade sem cultura e não se fala em cultura sem a referência a uma relação social” (Rios, 2000, p.30). Esta cultura que movida pela necessidade do homem se reinventa e se readapta para gerar maior conforto ou garantir a sobrevivência, assim todos os homens são cultos porque todos partilham cultura, valores e crenças, transformam e são transformados ao longo da vida. Neste sentido:

“A cultura, enquanto elemento de sustentação da sociedade e patrimônio dos sujeitos que a constituem, precisa ser preservada e transmitida exatamente porque não esta incorporada ao patrimônio natural. As diversas instituições sociais têm como objetivo primordial a preservação e a transmissão da cultura” (Rios, 2000, p. 34).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos uma breve reflexão sobre a importância de uma educação em valores éticos e morais na Educação infantil. Foi discutido o conceito de ética sob o ponto de vista de vários autores, com a ideia de que para alcançarmos a felicidade e vivermos bem em sociedade depende da postura ética e das escolhas que fazemos do modo como agimos na sociedade, ou seja, as ações virtuosas é o caminho para vivermos bem.

O pensamento ético busca julgar o comportamento humano dizendo o que é certo e o que é errado. Compreendemos que para a construção de sujeitos éticos, é fundamental uma educação pautada nos princípios éticos, pois Kant explica de forma clara que é pela educação que se formam homens sábios.

A educação trabalha no homem, sua habilidade, sua prudência e sua moralidade. Com base nessa reflexão, a escola se torna um espaço de humanização, visando à formação integral do indivíduo não como um ser fragmentado e sim como um todo. Para Jean Piaget, a autonomia da criança é desenvolvida aos poucos, a ética nas crianças começa a partir do momento em que ela é estimulada a desenvolver a sua autonomia. Sendo assim ela estará construindo seus próprios valores. Desenvolvemos um olhar mais atento com relação à formação e identidade do profissional da educação, visto que o desenvolvimento e enriquecimento de competências são fundamentais para se alcançar uma educação de qualidade.

O profissional da educação precisa assim progredir a cada vez mais na sua profissão para assim atender as necessidades dos alunos. Sendo assim, adotar uma postura reflexiva nesse processo de ensino e aprendizagem se torna relevante.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 15 de setembro de 2020.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos temas transversais: Ética**. 2ª ed. Rio de Janeiro. Brasília, 2000.
- _____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Introdução 1ª ed. Brasília. MEC/SEF, 1998.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Formação Pessoal e Social**. 1ª ed. Brasília. MEC/SEF, 1998.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo**. 1ª ed. Brasília. MEC/SEF, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13ª ed. São Paulo. Ática, 2005.

CRUZ, Carla, Ribeiro, Uirá. **Metodologia Científica Teoria e Prática**. 1ªed. São Paulo: Axcel Books, 2003.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola**. 1ª ed. Porto Alegre. Artmed, 1998.

IMBERT, Francis. **A questão da ética no campo educativo**. 1ª ed. Petrópolis. Vozes, 2001.

KANT, Immanuel, Sobre a Pedagogia. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 3ª ed. Ed. Unimep. Piracicaba, 2002.

LUCCA, Newton De. **Da Ética Geral à Ética Empresarial**. 1ª ed. São Paulo. Quartier Latin, 2009.

NASCIMENTO, Milton Meira. **Primeira Filosofia**. 7ª ed. São Paulo. Brasiliense, 1987

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência**. 9ª ed. São Paulo. Cortez, 2000

SALDANHA, Nelson. **Ética e História**. 1ª ed. Rio de Janeiro. Renovar, 1998.

SOUZA, Sonia Maria Ribeiro. **Um outro olhar: filosofia**. 1ª ed. São Paulo: FTD,1995.

VALLS, Álvaro L. M. **O que é Ética**. 9ª ed. São Paulo. Brasiliense, 1994.

VASQUEZ, Adolfo Sanches. **Ética**. 2ª ed. Rio de Janeiro. Brasiliense, 2000.

**SELMA MARTINS SASSO**

Graduação em Educação Física pela Faculdade de Santo André (1992); Graduada em Direito pela Universidade Capital - Uni capital (2006); Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade de Araras Dr. Edmundo Ilson (2010) Professora no Município de São Paulo.

RESUMO

A educação se encontra em um momento de transição, no qual antigos modelos que norteavam a educação estão sendo colocados em cheque. As pessoas estão procurando cada vez mais por qualificação, tornando-se, portanto mais exigentes. Sendo assim faz-se necessário o uso de novas metodologias de ensino, entre elas a utilização da informática na educação, pois há indícios que a sua utilização é um processo irreversível. Há diversas maneiras pelas quais o indivíduo entra em relação com o mundo que o cerca, maneiras estas que dependem não só das situações e necessidades, bem como do tipo de cultura em que ele está inserido. Hoje o modo mais usual de entrar em contato com o mundo globalizado são os recursos tecnológicos, recursos estes que têm se desenvolvido muito rapidamente.

Palavras-chave: Motricidade; Movimento; Jogos; Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

A disponibilização de páginas na internet com informações que fossem úteis no processo educativo, só foi possível graças à expansão e a universalização do uso do computador e da internet, auxiliando assim vários usuários a busca de um processo educativo contínuo.

Atualmente constata-se a necessidade de uma maior interação do educando com as ferramentas oferecidas nos laboratórios de informática, e o uso do computador na criação de ambientes de aprendizagem que enfatizam a construção do conhecimento, apresenta enormes desafios.

A informática vem adquirindo nos dias atuais extraordinária importância no cenário educacional e a sua utilização não só no meio acadêmico como também no social resulta em importantes benefícios para seus usuários. A sua participação na sociedade compreende vários interesses como a educação, comércio e atividades afins.

O avanço e o desenvolvimento tecnológico, aliado a universalização das do uso das tecnologias a um número maior de pessoas, impulsionaram e está causando uma verdadeira transformação na maneira de ensinar e aprender. Além disso, o intenso ritmo do mundo globalizado e a complexidade crescente de tarefas que estão relacionadas à informação e tecnologia fazem com que o processo educativo seja considerado uma atividade primordial. Dessa forma, afirma-se que a demanda educativa deixou de ser necessidade tão somente de uma faixa etária que frequenta as escolas para ser também uma necessidade do público em geral que precisam estar continuamente atualizados para o competitivo mundo do trabalho.

Por isso a informática na escola é essencial colaborador no processo ensino aprendizagem, tanto para os educando quanto para professores, pois se tornou um importante meio de estudo, interação, aprendizagem e pesquisa.

Os alunos de todas as modalidades de ensino, ao utilizarem o computador em atividades acadêmicas ingressam em um ambiente multidisciplinar e interdisciplinar. Estes alunos não recebem apenas informações, eles também estão construindo conhecimento, estabelecendo assim uma autonomia necessária para a busca de novos conhecimentos.

A informática é mais um importante recurso do processo de aprendizagem, uma vez que, em conjunto com outras tecnologias, o professor terá mais facilidades para ministrar uma aula de qualidade e sua participação neste processo será imprescindível.

De acordo com GOUVÊA:

“O professor será mais importante do que nunca, pois ele precisa se apropriar dessa tecnologia e introduzi-la na sala de aula, no seu dia-a-dia, da mesma forma que um professor, que um dia, introduziu o primeiro livro numa escola e teve de começar a lidar de modo diferente com o conhecimento – sem deixar as outras tecnologias de comunicação de lado. Continuaremos a ensinar e a aprender pela palavra, pelo gesto, pela emoção, pela afetividade, pelos textos lidos e escritos, pela televisão, mas agora também pelo computador, pela informação em tempo real, pela tela em camadas, em janelas que vão se aprofundando às nossas vistas...”
(GOUVÊA, 1999, p.32).

O uso dos primeiros computadores em educação no Brasil surgiu por meio de movimentos denominados de "ondas" iniciados nos anos 70 num processo de evolução social, científica e tecnológica, sendo o uso de computador na educação, no contexto mundial, referência para as decisões tomadas no Brasil, porém nossa caminhada é muito particular e diferente de tudo aquilo que se faz em outros países.

TECNOLOGIAS ALIADAS ÀS METODOLOGIAS APLICADAS NO ENSINO

O uso do computador não só possibilitou um grande aumento dos meios de busca de conhecimento como também a inter-relação com outras pessoas, em diversos pontos do planeta para a busca de um determinado conhecimento.

Mas o grande problema dessas novas tecnologias é que para se tornarem efetivamente eficazes devem estar associadas mudanças nas metodologias aplicadas ao ensino. Estas mudanças devem partir primeiramente por parte dos administradores da instituição no intuito possibilitando aos professores utilizar-se dessas novas tecnologias para que o aprendizado se torne melhor. Associado a isso, os professores têm que mudar suas posturas e práticas pedagógicas, pensando como utilizar estas novas tecnologias para melhorar a aprendizagem do aluno e fazer com que os eles passem a se expressar de forma mais clara e adquiram a capacidade de pensar sobre determinadas situações.

O computador é um instrumento pedagógico que serve de apoio aos conteúdos lecionados, tendo também o papel de preparar o indivíduo para uma sociedade cada vez mais informatizada.

De acordo com FLORES, podemos concordar quando argumenta:

“A Informática deve habilitar e dar oportunidade ao aluno de adquirir novos conhecimentos, facilitar o processo ensino/aprendizagem, enfim ser um complemento de conteúdos curriculares visando o desenvolvimento integral do indivíduo” (FLORES, 1996,p.17).

Convém deixar evidenciado, que a informática na educação no Brasil, teve seu início efetivamente com o primeiro e segundo Seminário Nacional de Informática em Educação, realizado respectivamente na Universidade de Brasília em 1981 e na Universidade Federal da Bahia em 1982.

Analisando as teorias da aprendizagem, aquela que mais se aplica ao uso das tecnologias no contexto educacional atual é a do Construtivismo de Piaget e Vygotsky, pois envolve sempre uma atividade inteligente, através da descoberta ou invenção, sendo imprescindível o papel do professor como mediador deste processo educacional, cabendo-lhe o papel de fornecer ao educando ferramentas e condições de desenvolverem suas habilidades.

Dentro dessa filosofia construtivista, o aprendizado não pode ocorrer, independentemente do conhecimento que carregamos, desconsiderando que os seres humanos são observadores dos fatos e elementos da natureza, como também dos acontecimentos ocorridos na sociedade. Para JONASSEN o conhecimento é estimulado

pelo desejo de entender os fenômenos e resulta do entendimento que fazemos das nossas interações com o meio ambiente.

Em sua teoria sociointeracionista a respeito do desenvolvimento humano Vygotsky sustenta que:

“Todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas. O homem é visto como um ser que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura, e cultura é um produto da vida, da atitude social do homem. Assim, podemos compreender a tecnologia como criação humana, produto de uma sociedade e de uma cultura.”(Vygotsky,1998,p.159).

As teorias construtivistas têm o foco na aprendizagem e não nas metodologias de ensino. De acordo com esta teoria o aluno deixa de ser um receptor passivo da informação para adquirir uma postura mais participativa, reflexiva e interativa, construindo assim suas próprias ideias por meio da organização de seus pensamentos.

Dessa forma o professor deixa de ser o transmissor do conhecimento, mudando o seu papel para mediador e investigador no processo ensino aprendizagem, e o aluno usa o seu intelecto, ou seja, os parâmetros da inteligência humana para adquirir o conhecimento.

Considerando o panorama já exposto e a variedade de teorias educacionais trabalhadas no intuito de se buscar uma aprendizagem expressiva, faz-se necessário uma reflexão sobre como se dá a aquisição do conhecimento a partir da implementação de novas tecnologias como potencial recurso para melhoria do processo educativo.

IMPLEMENTAÇÃO DA NOVAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO EDUCATIVO

Devemos compreender o potencial pedagógico dos recursos tecnológicos disponíveis, usando-os de maneira consciente de modo que tais recursos se tornem aliados do processo de ensino. Precisamos assim utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação na prática pedagógica de modo a promover situações de ensino que possam melhorar cada vez mais a aprendizagem dos alunos.

Reflexões a este respeito sobre os rumos da educação no momento atual apontam para mudanças no que diz respeito ao conhecimento, as relações entre os diversos envolvidos, às concepções do que é ensinar, ao papel da escola, do professor e do alunos, havendo assim uma maior cooperação. Essa cooperação caracteriza-se pela coordenação de pontos de vista diferentes, pelas operações de correspondência, reciprocidade e também pela existência de regras independentes de condutas baseadas no respeito mútuo, supondo autonomia dos sujeitos, ou seja, a liberdade de pensamento.

A aprendizagem não se reduz à acumulação de conteúdos ou a doses isoladas de informações, informações que se multiplicam em questões de segundos e a cada dia estão disponíveis nos diferentes meios de comunicação. Ela ocorre de modo diferente em cada pessoa, pessoa estas que, por sua vez estão inseridas em um contexto sócio-históricos diferentes. Assim a aquisição de conhecimento e o aprender ocorrem nas relações e interações que este indivíduo estabelece em o meio social e com as pessoas e instrumentos desse meio.

Muitos autores afirmam que um projeto de educação somente é concretizado quando o ensino gera aprendizagem, enfatizando que não existe aprendizagem sem metodologia e estas podem estar associadas ao uso das tecnologias educacionais. O uso de tecnologias com ferramentas associadas a metodologias de ensino devem enfatizar construção de saberes, a autonomia, a interação e o diálogo entre alunos e professores mediados pelas tecnologias.

Hoje há uma grande necessidade de conhecimento em todas as áreas, e a escola começa a tomar consciência de que está sendo desafiada “num processo de reformulação necessária para atender às exigências contemporâneas de uma educação de qualidade”. Mas a gestão escolar ainda não tem total autonomia para modificar a escola para que isto aconteça. A utilização de tecnologias voltadas à educação apresentam questões articuladas que não podem ficar dissociada da realidade da sociedade em que está inserida.

Deve-se considerar que o uso de tecnologias nas escolas não está apenas na quantidade de equipamentos disponíveis e em uso, mas também na qualificação dos profissionais para utilização correta destas tecnologias, na seleção de informações significativas e na metodologia central utilizada no processo.

O advento de novas tecnologias nos processos de produção e do ensino e aprendizado tem nos levado a cada dia buscarmos aperfeiçoamento para lidarmos com estas tecnologias e que vem minimizando as dificuldades na utilização destas novas demandas.

As tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, de comunicação audiovisual e estabelecer novas pontes entre o ensinar e o aprender. Ensinar e aprender são os desafios maiores a ser enfrentado.

Um dos grandes definidores das novas tecnologias da informação e comunicação é o surgimento dos ambientes virtuais de aprendizagem que oferecem condições de interatividade facilitando a comunicação extraclasse. Os ambientes virtuais complementam

o que se faz em sala de aula, pois oferecem condições para a interação permanente entre os seus usuários.

Os ambientes virtuais de aprendizagem caracterizam-se assim como espaços em que ocorre a “convergência do hipertexto, multimídia, realidade virtual, redes neurais, agentes digitais e vida artificial...” desencadeando um senso partilhado de presença, de espaço e de tempo. Mesmos que os usuários estejam em espaços distanciados e acesse o mesmo ambiente em dias e horários diferentes eles se sentem como se estivessem fisicamente juntos.

Em ambientes virtuais de aprendizagem, professores e alunos participam de um espaço discursivo, onde não há autoridade ou privilégios para nenhuma parte, que com frequência se observa nas relações tradicionais de ensino aprendizagem estabelecendo, assim, relações comunicativas e interpessoais mais significativas.

Avaliando, assim, a intensidade entre comunicação e linguagem, podemos perceber que, independente do ambiente, o ser humano estabelece relações permeadas de emoções. E o ciberespaço se caracteriza como mais uma das possibilidades para potencializar as relações humanas.

Além dos ambientes virtuais para muitos educadores, um dos recursos que podem nos auxiliar na nossa prática pedagógica é a utilização de blogs na educação. Considerado por muitos com uma ferramenta de fácil utilização, pois não requer nenhum tipo de conhecimento tecnológico por parte dos usuários, os blogs exercem um poder atrativo sobre os jovens, pois vários conteúdos podem ser abordados, desde a divulgação de projetos pedagógicos a questões e debates de temas atuais.

Os professores para responder de maneira satisfatória e ativa a esse desafio terão de aprender a usar de maneira cada vez mais produtiva e eficaz o seu próprio tempo e executar ao limite, sua criatividade. Precisa de tempo para explorar novas ideias do currículo, integrando ao mesmo o uso das tecnologias. Sentimos assim necessidade de cada vez mais buscarmos o aperfeiçoamento para estar colaborando com a escola e a comunidade a qual ela está inserida.

A nossa prática pedagógica vem sendo muito lenta diante da agilidade com que as novas tecnologias vão surgindo no mundo globalizado e conectado, por isso professores tentam cada vez mais se aperfeiçoar de forma permanente, tornando-se um pesquisador e conhecedor de novas formas de ensinar, tendo em vista que nos últimos tempos cada vez mais vem se falando da necessidade de formação dos professores para integração das diferentes tecnologias ao currículo e a prática em sala de aula.

Se os usos de novas tecnologias não se relacionam com o uso de novas práticas pedagógicas nem vice-versa, aparentemente poderíamos dizer que não há relação entre essas duas instâncias. Contudo, isso não é fundamentalmente verdade, ao consideramos que o uso das novas tecnologias pode colaborar para novas práticas pedagógicas desde que seja pautado em novas concepções de conhecimento, de aluno, de professor, modificando-se uma série de elementos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem.

Porém é uma utopia pensar que o uso das tecnologias transformará o mundo em um lugar maravilhoso e isso se aplica também a educação, pois é bem claro que o uso de tecnologias na educação só trará avanços significativos nas escolas e, conseqüentemente, na aprendizagem se houver grandes investimentos nas escolas, dando condições às mesmas de investir na modernização e manutenção destas tecnologias, tendo em vista que seu custo é ainda muito alto.

Muitas escolas não dispõem de recursos suficientes para arcar com estes custos, assim, o modo tradicional é mais barato, embora muitos reconheçam que nos últimos anos este modo tradicional não tem dado muito resultado.

É evidente que a união entre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) com a Educação se dá cada vez com mais constância e intensidade.

Neste panorama, os cursos de formação de educadores começam a gerir planejamentos e currículos que propõem uma maior percepção desse conjunto para questões afeitas às teorias e práticas implicadas nesse processo.

A utilização das TIC's aliada ao currículo trouxe ou ainda trará transformações expressivas no cotidiano da escola, embora o que se vê atualmente é a utilização desses recursos para ensinar o mesmo conteúdo tradicional, preso ainda aos modelos antigos.

As TIC, e mais especificamente a Internet, favoreceram a desenvolvimento dos muitos cursos de educação a distância, não só no Brasil como no mundo.

Com essa modalidade de ensino cada vez mais presente, várias discussões a respeito de suas fragilidades podem, muitas vezes, evidência-lá apenas como um recurso encontrado para suprir demandas e baratear os processos formativos.

Como afirma BLIKSTEIN e ZUFFO (2003):

Nunca se ouviu falar tanto de novas tecnologias para educação, e essa prenunciada revolução tecnológica tem unido setores da sociedade que nem sempre caminham juntos: educadores, universidades públicas e privadas, empresas e governo. Novamente, vemos um discurso semelhante: tudo o que está aí será transformado, nada sobrarão do mundo antigo, quem não se adaptar morrerá. (BLIKSTEIN e ZUFFO, 2003. p. 24)

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

As principais características das novas tecnologias da informação e da comunicação presentes e que permitem o seu uso no processo de ensino aprendizagem são a possibilidade de interatividade com indivíduos de diversas parte do mundo, pois oferecem a possibilidade de interação a distância, além de uma grande vantagem de armazenamento e organização de dados sob diversas formas, como textos, vídeos, gráficos, animações e áudios, possível nos bancos de dados eletrônicos e sistemas multimídia.

É consideração geral que as tecnologias da informação e comunicação são novos instrumentos de trabalhos para os professores, e a educação deve sair na frente se quiser acompanhar estas tantas transformações: estes é o desafio a ser vencido.

Segundo Blikstein “valoriza-se cada vez mais a interação e a troca de informação entre professor e aluno. No lugar da reprodução passiva de informações já existentes, deseja-se cada vez mais o estímulo a criatividade do estudante”, mas nos deparamos com a realidade de que para muitos alunos o uso de computador se restringe apenas a diversão. Muitos não conseguem fazer uma pesquisa significativa na Internet, ou acessar um vídeo, ou assistir uma vídeo aula e tentando assim construir o seu próprio conhecimento tirando duvidas que tenham em relação a determinado conteúdo.

O professor Dr. Ladislau Doubor ressalta que a tecnologia deve ser uma aliada no processo ensino aprendizagem uma vez que a velocidade informações está aumentando. Mas, infelizmente, o uso das novas tecnologias não ocorre de forma efetiva em todas as escolas. Porém, neste contexto, o professor deve ser articulador o entre a tecnologia e educação pois há muito conteúdo que não deve ser valorizado quando se faz uso do computador e da televisão.

O professor como facilitador do ensino aprendido deve selecionar o que há de melhor e apresentar a cada ano ao aluno, enriquecendo sua cultura, inserindo sites com programas e entrevistas educativas, levando o aluno a refletir como um futuro cidadão consciente de seus direitos e deveres.

Esse novo olhar requer do professor novas funções e é preciso estar sempre se atualizado. Requer da escola nova gestão capaz de promover nos alunos novas formas de aprender de maneira que ele seja capaz de adquirir, interpretar, analisar, compreender, selecionar e comunicar as diversas informações que precisará possuir para sua própria segurança e sobrevivência.

O professor deve se preparar cada vez mais para o avanço das tecnologias na vida e rotina dos estudantes, devendo, contudo utilizar estas ferramentas a favor do processo de ensino aprendizagem, direcionando suas atividades no acompanhamento e gestão desta aprendizagem. O professor deve além disto e refletir sobre o seu papel e lugar neste novo contexto, propondo mudanças e direcionamentos de forma a contribuir de maneira satisfatória no aprendizado e formação dos educandos.

É de fundamental importância o acesso à tecnologia nas escolas como instrumento auxiliar nas aulas de todas as disciplinas, porém necessita-se de profissionais qualificados para explorar ao máximo essas ferramentas, já que esse é um dos grandes empecilhos para o uso dos recursos tecnológicos. Os professores devem construir e trabalhar em conjunto com seus alunos para desenvolver as atividades das disciplinas relacionadas com o uso dessas ferramentas, buscando alcançar objetivos individuais e coletivos.

Podemos dizer que, a presença das novas tecnologias nos diversos setores da sociedade atual, principalmente nas escolas, é indispensável. E os primeiros passos devem ser dados dentro da escola, para que se possam construir bases sólidas para o trabalho e a pesquisa com as ferramentas de tecnologia na realização das atividades escolares e extraescolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas tecnologias na educação são uma importante ferramenta para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Se aplicada de modo responsável e criativo, a tecnologia pode apresentar diferentes benefícios para os alunos e até mesmo para a equipe de educadores. Com a popularização dos aparatos tecnológicos, é comum que as novas gerações tenham esses equipamentos inseridos em seu dia a dia, e a escola não deve estar alheia a essas influências.

Importante ressaltar que a tecnologia não substitui o papel dos professores na educação, sendo fundamental que os educadores saibam conduzir a utilização dessas novas mídias e softwares. Um aparelho de última geração não garante o aprendizado do estudante, o que torna essencial a figura do professor (a) nesse processo. Quando o equilíbrio é encontrado, o uso de equipamentos, softwares e mídias contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e auxiliam os professores a despertar a curiosidade dos estudantes. Segue os principais benefícios das novas tecnologias na educação.

1. Torna as aulas mais atrativas
2. Despertam a curiosidade e atenção dos alunos

3. Melhoram a produtividade
4. Auxiliam os educadores a dinamizar as aulas
5. Contribuem para o aproveitamento escolar extraclasse

REFERÊNCIAS

BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo Knörich. As sereias do Ensino Eletrônico. In: SILVA, Marco. Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003, p. 23-38.

FLORES, Angelita Marçal - A Informática na Educação: Uma Perspectiva Pedagógica – monografia- Universidade do Sul de Santa Catarina 1996 - <http://www.hipernet.ufsc.br/foruns/aprender/docs/monogr.htm> (nov/2020).

GOUVÊA, Sylvia Figueiredo- Os caminhos do professor na Era da Tecnologia - Acesso Revista de Educação e Informática, Ano 9 - número 13 - abril 1999.

JONASSEN, D. O uso das tecnologias na Educação à Distância e as aprendizagem construtivista. Em aberto, Brasília, n.70, ano 16, abr./jun., 1996.

_____. Computadores, Ferramentas Cognitivas: desenvolvendo o pensamento crítico nas escolas. Porto-Portugal: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação Século XXI, nº 23, 2007.

LOPES, José Junio. A Introdução da informática no ambiente escolar. Universidade Estadual Paulista. 2002. Disponível em:<http://www.clubedoprofessor.com.br/artigos/artigojunio.pdf>. Acessado em 05/11/2020.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. ABC da EAD. 3 ed. São Paulo: Pearson Prentice, 2008.

PACHECO, Samuel Bueno. 1997. Internet: as relações de ensino-aprendizagem no hiperespaço. Tecnologia Educacional, v.25, n.136, 137, mai/jun/jul/ago.1997.

SANTOS, José José Roque Scherer dos. Informática: ferramenta pedagógica auxiliando o processo de ensino e aprendizagem na educação física escolar. Disponível em

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2058-8.pdf>. Acessado em 20 de novembro de 2020.

REZENDE, Flávia. As Novas Tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências, 2(1): pp. 75-98, 2000. Disponível em <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewArticle/13>. Acessado em 05/11/2020.

VEIGA, Marise Schmidt. Computador e Educação? Uma ótima combinação. Petrópolis, 2001.



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 professor deve buscar por novos conhecimentos que contemplem a sua profissão, bem como suas características pessoais. No entanto, a escola também tem um papel importante nesse processo de formação continuada, já que o desenvolvimento da profissão está amplamente relacionado ao ambiente no qual o educador exerce sua atividade. Partindo desta convicção, a instituição de ensino precisa investir constantemente na formação de sua equipe pedagógica. Isso pode acontecer por meio de reuniões, oficinas, workshops e estudos de caso, pelos quais possam ser debatidos diversos tópicos com diferentes metodologias de trabalho. Ao final, a prática docente estará aprimorada e, assim, permitirá a ampliação do repertório do professor e a discussão de atualidades.

Palavras-chave: Formação continuada; Professores; Valorização.

INTRODUÇÃO

Nada substitui um bom professor. A frase, do renomado professor universitário e reitor da Universidade de Lisboa, António Nóvoa, exemplificam o que os estudos e as pesquisas indicam: o aluno aprende mais com professores que levam consigo um consistente repertório cultural, pedagógico e metodológico, e que sejam apaixonados pela profissão e acreditam nas potencialidades dos estudantes.

Não há excelência acadêmica sem a premissa da qualificação dos profissionais. E os professores têm papel de destaque, pois são eles que estão à frente das aulas, entusiasmando, motivando, orientando e ensinando os alunos. E também é na sala de aula

onde as relações de confiança, respeito e cumplicidade determinam um aprendizado efetivo.

A escola vem desempenhando, atualmente, novos papéis na sociedade, que passa por constantes mudanças, e o professor, por sua vez, tem uma parcela significativa nesse processo, pois é o responsável pela mudança de atitude e pensamento dos alunos no decorrer dos anos. Sendo assim, o educador do século XXI precisa estar preparado para os novos e crescentes desafios desta geração, que está hiperconectada e tem diferentes fontes de conhecimento à sua disposição, 24 horas por dia.

Nos dias de hoje, a formação acadêmica e a licenciatura é apenas uma das etapas do longo processo de capacitação dos educadores.

Segundo o professor António Nóvoa, o aprender contínuo é essencial para a profissão. “A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente.”

OBJETIVOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Mais do que nunca, o educador deve se manter atualizado e bem informado não apenas em relação aos fatos e acontecimentos, mas, principalmente, em relação à evolução das práticas pedagógicas e às novas tendências educacionais. A formação continuada tem muito a contribuir nesse processo, uma vez que permite que o educador agregue conhecimento capaz de gerar transformação e impacto nos contextos profissional e escolar.

Com a formação continuada, o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor é constante e permeia o dia a dia da sala de aula. Dessa forma, o educador tem a oportunidade de refletir e aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas e também de promover o protagonismo de seus alunos, potencializando assim o processo de ensino-aprendizagem.

No âmbito escolar, o educador atualizado e em formação ininterrupta se torna um facilitador e não apenas um transmissor de informações. Além disso, a formação continuada ajuda o docente a se tornar cada vez mais capaz de se adaptar às rápidas e diversas mudanças do contexto educacional, contornando as dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula.

Sendo assim, a formação continuada auxilia professores e gestão escolar a ponderar e melhorar todos os aspectos pedagógicos, propondo estratégias com a finalidade de sanar dificuldades e sugerindo mudanças significativas para toda a comunidade escolar.

Quando o docente busca se aprimorar, ele abre espaço para novas práticas educacionais e com isso dá um novo significado ao espaço escolar. O educador que busca a evolução constante das suas competências desenvolve, por exemplo:

- Didáticas de aulas mais dinâmicas na transmissão do conteúdo das disciplinas;
- Maior engajamento dos alunos em atividades de aprendizagem;
- Detecção mais fácil das dificuldades de aprendizagem e construção de novas estratégias para contorná-las.

Assim, as práticas de aulas desatualizadas, caracterizadas por uma linguagem diferente daquela dos alunos, serão repensadas. Com isso, a dinâmica de aula melhora, bem como o engajamento dos alunos e a motivação destes com o processo de aprendizagem.

FORMAÇÃO CONTINUADA E A BNCC

Um tema muito discutido ultimamente é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passa a ser o documento norteador das escolas de todo país. A BNCC coloca a formação continuada dos professores como pauta obrigatória nas escolas, o que torna essa formação ainda mais importante para as instituições.

Por outro lado, a falta de tempo dos docentes é um fator que preocupa muitos diretores e coordenadores na hora de organizar um programa de formação para a sua equipe. Nesse cenário, novas possibilidades proporcionadas pela tecnologia têm oferecido alternativas que facilitam a implementação de uma cultura que valoriza a formação continuada em qualquer instituição.

Existem, por exemplo, plataformas online que oferecem cursos voltados especificamente para a formação continuada de educadores. Alguns temas que podem ser trabalhados nesse tipo de curso são, por exemplo:

- Habilidades em sala de aula, como oratória, lousa, preparação de aula e expressão corporal;
- Como incorporar as novas tecnologias e tendências na sala de aula;
- O desenvolvimento de competências socio emocionais dos alunos;
- Métodos de avaliação e acompanhamento do desempenho e desenvolvimento dos alunos.

Uma das maiores vantagens dos cursos online para formação continuada é a sua flexibilidade: cada docente evolui nas capacitações de acordo com a sua rotina, de maneira presencial ou à distância, e consegue progredir por meio de pequenas entregas, conforme a sua disponibilidade.

Além disso, existem cursos que oferecem tutoriais para apoio ao professor ou que adotam metodologias como o Microteaching, que faz uso da tecnologia para tornar a formação continuada ainda mais produtiva.

PROFESSOR PRÁTICO REFLEXIVO

Donald Schön,(1997) foi idealizador do conceito de Professor Prático-Reflexivo, e percebeu em várias profissões, não apenas na prática docente, existem situações conflitantes e desafiantes e a aplicação de técnicas não convencionais não resolvem o problema.

Esta dimensão está relacionada com o desenvolvimento do trabalho coletivo, com a organização de grupos e com a comunicação como um todo o professores, que trazem as marcas da reprodução na sua formação acadêmica, tem encontrado dificuldades para superar esta perspectiva e fazer do seu ensino um espaço de produção e conhecimento, e, dizer que o professor precisa refletir sobre seu trabalho não é mais novidade.

É possível até afirmar que virou moda, como outras que volta e meia se espalham no meio educacional. Justamente por isso, um perigo, na opinião da educadora portuguesa Isabel Alarcão. Muito comentada, mas pouco compreendida essa ideia pode segundo ela, se transformar num discurso vazio. "Ser reflexivo é muito mais do que descrever o que foi feito em sala de aula", alerta. O tema chama a atenção de Isabel desde o início da década de 1990, quando conheceram os estudos do americano Donald Schön ele defende que os profissionais façam o questionamento sobre situações práticas como base de sua formação. "Só assim nos tornamos capazes de enfrentar situações novas e de tomar decisões apropriadas".

O professor deve ser capaz de levantar dúvidas sobre seu trabalho. Não apenas ensinar bem a fazer algumas contas de Matemática ou a ler um conto. É preciso ir mais fundo, saber o que acontece com o estudante que não aprende a lição. É preciso ter muita vontade de aprender a fazer. No entanto, muitos acham que basta alguém descrever como tinha acontecido algo em sua aula para ser tratado como reflexivo, e esse processo é muito mais que descrever, pois é possível perceber efeitos de uma prática questionadora nos estudantes. Quando o professor faz isso corretamente, o aluno aprende a gerir seu estudo,

difficilmente ele será alguém que só decora, porque o mestre incute nele estratégias de interrogação e busca formá-lo como um indivíduo autônomo.

Tudo está mudando, a sociedade, o efeito das novas tecnologias de comunicação está sendo enorme e os problemas de indisciplina também tornam os contextos de aprendizagem muito difíceis. O que nos ajuda a manter certo contato com a realidade da sala de aula é a supervisão, e o acompanhamento dos formandos para ajudá-los a se desenvolver. E a realidade da universidade mostra que a maior parte do processo ensino-aprendizagem que desenvolve está calcada no modelo de reprodução do conhecimento.

O professor reflexivo é aquele que pensa no que faz que seja comprometido com a profissão e se sente autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. Ele é, sobretudo, uma pessoa que atende aos contextos em que trabalha, os interpreta e adapta a própria atuação a eles e os contextos educacionais são extremamente complexos e não há igual a outro, podemos ser obrigado a, numa mesma escola e até numa mesma turma, utilizar práticas diferentes de acordo com o grupo. Portanto, se o professor não tiver capacidade de analisar, vai tornar um tecnocrata.

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 auto desenvolvimento reflexivo (...). A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.” (Nóvoa, 1997, p.27).

Os bons profissionais lançam mão de uma série de estratégias não planejadas, cheias de criatividade, para resolver problemas no dia-a-dia.

Nós temos aí uma associação complexa entre ciência, técnica e arte. É o que Donald Schön, um estudioso das questões profissionais, defendeu: quem age em situações instáveis e indeterminadas, como é o caso de quem leciona, tem de ter muita flexibilidade e um saber fazer inteligente, uma mistura disso tudo, pois a experiência conta muito, mas tem de ser amadurecida, sob esta perspectiva, surge nas últimas décadas uma tendência denominada genericamente de formação de professores reflexivos, fazendo um profundo exame da situação atual da docência e indicando, bem como praticando, novos caminhos, não mais separando de forma drástica a formação inicial da continuada, tendo como referencial a prática docente, ou seja, é colocar hoje em prática uma lição que sabemos de cor e Schön identifica nos bons profissionais uma brilhante combinação de ciência, técnica e arte. É esta dinâmica que possibilita o professor agir em contextos instáveis como o da sala de aula. O processo é essencialmente meta cognitiva, onde o professor dialoga com a realidade que lhe fala, em reflexão permanente.

Nesse sentido, Schön (1997, p. 87) nos diz que:

(...) Nessa perspectiva o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atendo à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis. "Schön (1997, p. 87).

A formação só será completa quando esses profissionais se auto produzirem.

FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR

A Universidade ocupa um papel importante, mas não é o único, para a formação do professor. Às universidades tende a oferecer os potenciais físicos, humanos e pedagógicos para a formação acontecer no melhor nível de qualidade e não é raro encontrarmos profissionais que responsabilizam a instituição pelo desajuste entre as informações recebidas e sua aplicabilidade. (BUARQUE, 1994, p.12)

Afinal, os cursos de formação de professores tomam conhecimento de sua proposta.

Se a educação é necessária ao sistema social, este não poderá subsistir, se não existirem pessoas que por certo período de sua vida ou durante toda a vida, estejam comprometidas com o trabalho sobre a estrutura homogênea da educação. Como conseguir a educação através da "práxis" dos professores? Se o processo de homogeneização é, segundo Lukács, a saída de cotidianidade no sentido da desalienação, isto significa que o professor deve concentrar sua atividade, não só psicológica, mas também cognoscitiva e moral, numa só esfera homogênea – “a educação”, para que essa prática seja desenvolvida na comunidade de profissionais da educação, no sentido de se alcançar tanto o desenvolvimento do alunado como do corpo docente, é necessária a apropriação de saberes científico e críticos que se constituirão nas disciplinas escolares (Demailly, 1992) e darão condição à autoformação e à produção do saber, através da investigação sobre o desenvolvimento do processo educativo. Nóvoa (S/D) diz: “Os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão.”.

“O desenvolvimento profissional corresponde ao curso superior somado ao conhecimento acumulado ao longo da vida. Uma boa graduação é necessária, mas não basta, é essencial atualizar-se sempre, isso remete a necessidade da formação continuada no processo da atuação profissional, ou seja, há a necessidade da construção do saber, no processo de atuação profissional”.

Já Schön identifica nos bons profissionais uma brilhante combinação de ciência, técnica e arte. É esta dinâmica que possibilita o professor agir em contextos instáveis como o da sala de aula. O processo é essencialmente meta cognitiva, onde o professor dialoga

com a realidade que lhe fala, em reflexão permanente. Os bons profissionais lançam mão de uma série de estratégias não planejadas, cheias de criatividade, para resolver problemas no dia-a-dia.

Para maior mobilização do conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de trabalho em equipe entre os professores. Sendo assim, isso sugere que a escola deve criar espaço para esse crescimento.

A proposta prático-reflexiva propõe-se a levar em conta uma série de variáveis do processo didático, seja aproveitando, seja buscando uma meta, onde o professor perceba os efeitos de sua atuação na aprendizagem de seus alunos. Se insistirmos na produção de um saber profissional, emergente da prática e de uma reflexão sobre ela, teremos naturalmente uma produção conjunta e o próprio trabalho em equipes é favorável, pois se trata da participação em movimentos pedagógicos da presença em dinâmica mais ampla de reflexão e da intervenção no sistema de ensino. São as equipes de trabalho que vão consolidar sistemas de ação coletiva no seio do professorado, ou seja, o esforço de pensar a profissão em grupo implica a existência de espaço de partilha além das fronteiras escolares.

O desenvolvimento profissional corresponde ao curso superior somado ao conhecimento acumulado ao longo da vida. Uma boa graduação é necessária, mas não basta, é essencial atualizar-se sempre, isso remete a necessidade da formação continuada no processo da atuação profissional, ou seja, há a necessidade da construção do saber, no processo de atuação profissional.

No âmbito da prática pedagógica do professor em formação há que se enfatizar, também, o saber didático que irá propiciar através do domínio da estrutura da disciplina a didática de um processo geral de transmissão e aquisição do saber escolar. Para tanto é necessário que a prática pedagógica incorpore, na formação do professor, a competência em nível de relações humanas, que diz respeito ao comportamento do professor durante o desenvolvimento do processo educativo, não só na sala de aula, mas em todos os ambientes utilizados para esse fim.

Além da competência relacional e do saber didático, na construção da prática pedagógica, são também indispensáveis os saberes e saber-fazer pedagógicos relacionados com o trabalho em grupo na sala de aula, com os materiais de ensino, as tecnologias e metodologias. (DEMAILLY, 1992, p.23)

De acordo com DEMO (1997) muitos professores, atualmente, tem se portado em sala de aula como simples ministradores de aulas, sendo "fiéis" seguidores do "mero ensinar" enquanto seus alunos praticam o "mero aprender".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada deve ser encarada como uma grande aliada dos educadores, uma vez que contribui para a evolução constante do trabalho do docente. Isso porque ela favorece a criação de novos ambientes de aprendizagem, dando novo significado às práticas pedagógicas. Além disso, com a BNCC ela também é elevada a ferramenta fundamental, que deve ser promovida pela escola.

Da mesma forma que o mundo evolui de forma rápida e a tecnologia assume uma relevância cada vez maior no processo de aprendizagem, a formação de professores também acompanha essa evolução, por meio dos cursos de formação continuada online, por exemplo.

Conclui-se que: a prática pedagógica estará sempre nesse processo contínuo em busca da construção do saber, o que significa a constituição de uma conduta de vida profissional. Tal conduta irá conduzir o processo educativo aos níveis da prática reflexiva e da ciência aplicada. A importância dessa mudança na prática pedagógica implica a releitura da função do professor como profissional reflexivo e da escola como organização promotora do desenvolvimento do processo educativo.

A valorização e melhor remuneração que o profissional docente almeja, depende em boa parte de formação e atuação profissional, portanto a valorização do magistério precisa ter três bases sólidas: Uma boa formação inicial, boa formação continuada e boas condições de trabalho, salário e carreira.

Munido desses elementos o ambiente dentro e fora da sala de aula dará bons frutos. Essa caminhada em busca de renovação de conhecimentos é cíclica e se processa durante toda a vida profissional. É preciso partir do pressuposto de que o ensino de um nível tem estreita correlação com outros níveis e que um complementa o outro.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NÓVOA, Antonio. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

_____. **Revista Nova Escola**. Agosto/2002,p.23.

SCHÖN, Donald. **Os professores e sua formação**. Coord. De Nóvoa; Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1997.

BUARQUE, Cristovam. **A Aventura da Universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Paulista. 1994.

.NÓVOA, Antonio. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação** – Temas Educacionais I.Lisboa: Editora Nova Enciclopédia. 1992.

.ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**, (org.), 144 págs., Ed. Artmed.

DEMO. Pedro. **Desafio da educação**. Petrópolis. Vozes 1993 (págs. 38 a 42).

DEMAILLY, Lise Chantriane. **Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança**. In

NÓVOA, António.**Os Professores e sua Formação**,Lisboa: Publicações Don Quixote, Ltda., 1992.

LUKÁCS, Gyorgy. **Estética**, vol. 1, cap.1. Barcelona: Grijalbo, 1966.

MARX, Karl. **Elementos Fundamentales de la Crítica de la Economía**, vol. 1 Madrid: Siglo XXI, 1972.

A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL



SIMONE SANTOS BASTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2012). Pós graduação em Alfabetização e Letramento pela Universidade Nove de Julho (2016). Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum (2016). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Emei Vereador Alex Freua Netto.

RESUMO

O presente artigo aborda sobre a importância das organizações dos espaços na Educação Infantil para maximizar as aprendizagens aprendidas assim com significar os conhecimentos que são construídos. Para isso, o artigo inicia refletindo sobre a relação existente entre espaços e a Educação Infantil, apontando para a necessidade de pensar com mais cuidados sobre eles no cotidiano educacional. Em continuidade, traz as crianças e a importância das interações serem enriquecidas com um espaço estimulador organizado e planejado pelo professor para desenvolver suas práticas pedagógicas. Em sequência, explana sobre as observações importantes que o professor deve ter ao organizar os espaços, levando sempre em consideração as vozes das crianças e suas especificidades. Conclui pontuando que a ressignificação do espaço deve acontecer com frequência na Educação Infantil assim como a otimização dos espaços que ela oferece de forma a qualificar o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças. Traz por objetivo favorecer a compreensão dos professores sobre a importância dos espaços como ferramenta metodológica que auxilia o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que atuem mais significativamente nestes espaços. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

Palavras-chave: Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil; Espaços.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz como temática central a reflexão sobre a importância dos espaços e sua organização no desenvolvimento integral e aquisição de aprendizagens significativas pelas crianças que frequentam a Educação Infantil.

A necessidade de refletir sobre este tema partiu da visão de que as crianças para construir seus conhecimentos precisam estar inseridas em um ambiente estimulador que propicie interações com o meio e com o outro. Logo este meio deve ser pensado de forma adequada a possibilitar estas interações qualitativamente, necessitando de um profissional, no caso o professor para fazer estas organizações. Porém, nem sempre é possível encontrar em contexto de Educação Infantil, em grande parte deles, espaços que são pensados, planejados e organizados de maneira adequada a atender as necessidades infantis.

Diante desta linha reflexiva, o artigo traz como objetivo favorecer a compreensão dos professores sobre a importância dos espaços como ferramenta metodológica que auxilia o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que atuem mais significativamente nestes espaços

Para atingir o objetivo proposto, foram procurados artigos científicos que trouxessem a temática configurando esta como uma metodologia de pesquisa de revisão de literatura.

Assim, se espera que com os argumentos aqui expostos, seja possível dar maior valorização aos espaços e sua organização se dê de forma adequada a ampliar o universo de possibilidades de interações das crianças da Educação Infantil, com vistas a maximizar as aprendizagens adquiridas e dar significados ao conhecimento que é construído pelas vivências das práticas pedagógicas oferecidas pelos professores.

O ESPAÇO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

É do conhecimento de todos os professores de Educação Infantil as dificuldades para se trabalhar no ambiente estrutural que muitas escolas oferecem. Segundo Matos (2015), o contexto histórico de constituição da Educação Infantil tem parcela significativa nestas dificuldades, visto que por muitos anos se configurou no assistencialismo da criança pequena. Com a entrada na educação, a Educação Infantil foi ressignificada, mas muito dos seus espaços continuam com o mesmo formato de antigamente. Estes espaços devem ser reelaborados com as especificidades das infâncias para poder atender as necessidades das crianças.

De acordo com Moreira e Souza (2016), o espaço não pode ser visualizado como um local para depositar crianças, ele deve ser organizado de forma a propiciar a aquisição de aprendizagens diversas por este público por meio das interações com o meio. O espaço traz as mensagens do que as crianças podem utilizar para a construção do seu conhecimento. Sendo assim, espaços limitados geram a percepção de conhecimentos limitados. Portanto, se faz urgente a necessidade de modificar os espaços de Educação Infantil para ampliar as aprendizagens e desenvolvimento integral destes.

O espaço, para Fiori et al (2015), deve mostrar as crianças que suas culturas estão inseridas nele e que estas são os estímulos promissores de aprendizagens. Sobre isso, Fiori et al (2015) evidenciam que:

Desse modo o espaço tem em sua amplitude a reflexão da cultura daqueles que o habitam. É por meio do mesmo que as crianças constituem o conhecimento do mundo ao qual estão inseridas, isso ocorre devido as atividades realizadas em grupo, pois assim as crianças aprendem a conviver em sociedade compartilhando suas aprendizagens e cooperando com o próximo, mantendo relações significativas por meio do espaço. (FIORI et al, 2015, p. 25441)

Para Moreira e Souza (2016), o espaço em sua estrutura física e estrutural possibilita a criança estabelecer relações diversas não somente com ele, mas com o outro que está inserido no mesmo espaço. As relações de afetividade são expandidas com espaços adequados a práticas pedagógicas que contemplem as crianças como sujeitos ativos e capazes da construção do seu próprio conhecimento. Este espaço deve ser estimulador, desafiador, despertar curiosidades para que se testem possibilidades de ações e constituam aprendizagens.

Dentre a gama de benefícios que ocorrem o desenvolvimento infantil diante de espaços adequados a sua exploração e as práticas pedagógicas que trazem as necessidades das crianças à tona, Fiori et al (2015) apontam que:

Segundo Barbosa (2006) é por meio do espaço que podemos contribuir ou não para a formação dos aspectos subjetivos e cognitivos dos pequenos, além disso, o espaço também é um incentivo para a criação de ambientes que sejam desafiadores e repleto de estímulos. Como já dito anteriormente, esse ambiente deve ser construído com a ajuda das crianças e modificado durante o ano, de forma a permitir que as crianças vivenciem e experimentem inúmeras possibilidades. Com isso os pequenos poderão aprimorar sua forma de demonstrar o que pensam e sentem, visto que, o ambiente deve ser diversificado, apresentando dentro de si grande variação, expandindo o mundo de conceitos e culturas no qual as crianças vivem. Assim, em um espaço estimulador, as rotinas se modificam. (FIORI et al, 2015, p. 25442)

Partindo desta mesma ótica, Matos (2015) reflete que o ambiente espacial que as crianças se encontram inseridas no contexto educacional tem importância significativa para a construção do seu conhecimento e articulações entre as aprendizagens adquiridas e sua valia social. As interações que se dão com o espaço devem partir da perspectiva que o

ambiente favorece a constituição de muitas possibilidades de ações a liberdade de testá-las diante das mais diversas situações-problemas que este espaço possa lhe oferecer.

Ainda na visão de Matos (2015), um espaço nunca pode ser considerado como neutro. Ele transmite mensagens e estas mensagens devem estar interrelacionadas com as intencionalidades das práticas pedagógicas estruturadas pelos professores.

Portanto, entender como colocam Moreira e Souza (2016), que o espaço com dependência a sua organização leva ao favorecimento ou inibição do desenvolvimento das habilidades das crianças e do aperfeiçoamento de competências é de suma importância para ressignificá-lo e dar maiores possibilidades a ele de não ser apenas um cenário de fundo e sim um instrumento do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Moreira e Souza (2016), os espaços devem passar segurança para as crianças, possibilitando a sua interação com maior confiança. Devem potencializar o sentimento de pertencimento das crianças, lhes dando representatividade. Devem favorecer a visualização das crianças sobre as diversas funcionalidades que ele possa ter. Devem possibilitar momentos de privacidade e de interações com o outro, mostrando as crianças que possuem o direito de se resguardar ou de socializar de acordo com as suas próprias explorações e sentimentos. Devem ser interessantes, atraentes, estimuladores e desafiadores, convidando as crianças a fazerem parte deste universo.

Sendo assim, dar maior valorização aos espaços e organizá-los de forma coerente com as aprendizagens e concepções de infância que defendem uma criança ativa é um passo essencial para ressignificar a própria Educação Infantil.

O ESPAÇO E A CRIANÇA

Diante das mais atuais concepções de criança e infâncias que trazem estas como sujeitos históricos e sociais ativos e com capacidade de transformar o meio, a defesa da organização de espaços educacionais adequados se faz mais presente do que nunca.

Segundo Fiori et al (2015), os espaços na Educação Infantil devem impulsionar as vivências infantis e garantir momentos para constituir suas experiências e adquirir aprendizagens para construir seus conhecimentos de mundo. Os espaços possibilitam as interações com o outro e fortalecem noções importantes de respeito a diversidade, os quais fazem parte da formação cidadã das crianças. Sendo assim, observar atentamente e com sensibilidade os espaços que o professor desenvolve suas práticas pedagógicas e reorganizá-los constantemente é importante para que esta concepção de criança seja efetivada no cotidiano educacional.

Para Matos (2015), a sala de convivência é o espaço que as crianças passam a maior parte do seu dia quando estão na escola. Dessa forma, este espaço deve ser pensado de forma a possibilitar prazer e envolvimento das crianças quando estão lá. Na perspectiva de Matos (2015), a decoração da sala interfere diretamente no comportamento das crianças e nas ações que realizam todos os dias, assim como interfere nas condutas do professor, devendo ser organizada contemplando todos estes olhares, crianças e professor, para que todos se percebam como pertencentes deste espaço.

O significado deste espaço, segundo Garanhani e Martins (2011), para a criança envolve as relações que estabelece no processo de ensino-aprendizagem de tudo a que tem contato. Nesta vertente, Garanhani e Martins (2011) evidenciam a importância não só do professor, mas também da projeção deste espaço desde sua construção, afirmando que:

Assim, para a criança que frequenta uma instituição de educação infantil o espaço é o lugar onde brinca, descansa, ri, chora, realiza atividades, interage com outras crianças e com adultos responsáveis por ela. O espaço está diretamente relacionado com todas essas ações e com as vivências, das quais cada uma delas participa. Nessa perspectiva, o papel dos profissionais responsáveis por planejar este espaço – de arquitetos a educadores – é fundamental. (GARANHANI; MARTINS, 2011, p. 41)

Na perspectiva de Nono (2020), quando as crianças se envolvem com o espaço e com os elementos que este espaço lhe oferece, permitindo relações entre pares, é possível notar que as intervenções do professor em relação a condutas inadequadas das crianças é muito pequena. Elas não solicitam tanto a atenção do professor, pois estão imersas nas atividades, explorando e criando hipóteses para suas ações. Dessa forma, o professor pode observar com maior tranquilidade as ações infantis, perceber seu desenvolvimento, registrar os acontecimentos e estruturar suas próprias óticas sobre sua prática pedagógica e se está atendendo as necessidades infantis com tempo para replanejar no mesmo momento que a atividade acontece.

Para Matos (2015), os espaços devem ser pensados no processo de ensino-aprendizagem contemplando as necessidades, especificidades e características das crianças. Devem ser vistos como uma ferramenta deste processo, um instrumento que possibilita a construção do conhecimento infantil. Este espaço deve ser planejado e organizado de forma a maximizar as experiências que as crianças podem vivenciar no cotidiano educacional, possibilitando que elas auxiliem nesta organização mostrando seus desejos e interesses.

A importância da participação das crianças na organização dos espaços é vista por Agostinho (2015) da seguinte forma:

A participação se constrói no tempo, se aprende e se refina, comporta um exercício e capacidade de observação e de escuta. Este entendimento

explicita o papel do adulto na relação pedagógica, daquele que se posiciona diante do seu fazer pedagógico atento aos contributos das crianças, embora reconheça o fato de que os profissionais têm de ser apoiados com iniciativas do sistema educacional, responsável pela educação do país e do município, com: financiamento; infraestruturas adequadas; salários justos; formação inicial em universidades crítica e profunda; formação continuada contextualizada e sistemática; quantidade de crianças por sala condizente e justa com as necessidades de apoio e atenção individualizados de que as crianças necessitam; reconhecimento da importância de seu trabalho, para que não recaia sobre os mesmos todas as responsabilidades de um processo que tem implicações maiores. (AGOSTINHO, 2015, p. 77)

Portanto como evidenciado na visão de Agostinho (2015), é essencial e necessário na organização dos espaços dar voz para as crianças que trazem suas culturas para dentro do ambiente educacional, possibilitando a ressignificação do espaço. Diversos elementos que representam as diversidades das crianças devem fazer parte deste espaço, lhes dando representatividade. As produções das crianças, também, devem parte deste cenário espacial para que se percebam como construtoras, como capazes, como ativas.

Para que isso aconteça, o professor tem um papel importante em dar subsídios para a transformação do espaço e torná-lo parte das suas práticas pedagógicas, atendendo sua função formadora de sujeitos cidadãos socialmente ativos.

O ESPAÇO E O PROFESSOR

O espaço deve ser visto como parte da escola e mais do que isso ser visto como instrumento essencial para o desenvolvimento integral na infância e possibilitador da qualificação do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Garanhani e Martins (2011), os espaços educacionais devem ser considerados construções sociais possuindo relações diretas com as práticas pedagógicas que são organizadas e oferecidas às crianças. O espaço deve despertar sentimentos nas crianças, deve possibilitar a sua movimentação e liberdade de ação de corporal, além de trazer situações-problemas que lhes façam pensar e construir possibilidade de resoluções. Sendo assim, o espaço pode desenvolver integralmente as crianças, porém necessita do professor para que sua organização possibilite todo este desenvolvimento para as crianças.

Para Nono (2020), é possível encontrar no contexto de Educação Infantil vários desafios para a reorganização deste espaço como poucos recursos materiais, poucos recursos humanos, pouco ou nenhum apoio dos gestores, estrutura inadequadas da própria constituição da escola, dentre muitos outros. Mas Nono (2020), aponta que outro problema se encontra na formação dos próprios professores que, por vezes, é incipiente. Esta falta de conhecimento do professor pode ser um ponto mais preocupante do que todos os outros

desafio, uma vez que diante de desafios se pensa em possibilidades caso tenha o conhecimento para isso.

Se apropriar de conhecimentos que trazer a importância dos espaços na Educação Infantil com uma formação contínua, parte da proatividade do professor que se envolve e defende as concepções de infâncias que trazem as crianças como protagonistas da construção de seu conhecimento. Dessa forma, Fiori et al (2015) evidenciam a importância de se planejar os espaços juntando a teoria à prática:

Nesse sentido o espaço, quando planejado, desempenha na educação infantil papel de educador, ou seja, sua importância é tamanha que é visto como um componente fundamental para o desenvolvimento pleno das crianças, já que o mesmo exerce função dialética entre aluno e professor. Cabe ao professor organizar de forma pensada o espaço propiciando a autonomia nas crianças e sobre isso Barbosa destaca que quanto mais o espaço estiver organizado, estruturado em arranjos, mais ele será desafiador e auxiliará na autonomia das crianças. (FIORI et al, 2015, p. 25441)

Ainda na perspectiva de Fiori et al (2015), o professor necessita organizar um planejamento, visando a aquisição de aprendizagens e desenvolvimento integral das crianças, de forma a contemplar as diferentes práticas pedagógicas. Em determinando momento, o espaço trará uma configuração específica para determinada intencionalidade, em outro momento se modifica rapidamente para atender a outras demandas intencionais. Essa intencionalidade permeia a escolha de materiais a servirem de estímulos, distribuição destes no espaço e intervenções do professor quando e se necessárias. A segurança das crianças é um dos pontos principais para ser articulado ao planejamento e as práticas pedagógicas estruturadas.

De acordo com Matos (2015), o espaço para ser devidamente organizado deve ter como ponto de partida as especificidades do próprio grupo de crianças que este professor tem contato. Isso quer dizer que a cada ano, com as mudanças de grupos, os espaços e atividades devem ser repensados. Dessa forma o espaço deve ser possibilitador de mudanças, o que traz novas visões para fixação de móveis que podem atrapalhar esta transformação, assim como os recursos disponíveis ou possíveis de ser adquiridos pela escola.

Diante das importâncias das crianças neste processo de organização dos espaços, Matos (2015) evidencia que:

Assim para a definição, planejamento e organização desse espaço, em busca da qualidade, a criança é imprescindível não só por ser o foco da ação do professor, mas também pelo fato dessa organização relacionar-se diretamente com a sua aprendizagem e desenvolvimento. Já que o espaço não é o mesmo para cada indivíduo, tudo depende de um contexto geral, depende ainda da subjetividade de cada criança. (MATOS, 2015, p. 11047)

Segundo Fiori et al (2015), se deve ter consideração ao pensar na organização dos espaços, tanto a área interna quanto externa da escola. Todos os espaços da escola são educativos e, assim, devem ser incorporados no planejamento do professor como instrumento de suas práticas pedagógicas

Mas, ao refletir sobre os espaços internos, mais especificadamente a sala de convivência, Matos (2015) coloca que:

Na escola em geral e na sala de aula, em particular, o material há de ser bem adaptado às crianças e planejado, pois a forma como os materiais estão organizados influenciam os processos de ensino e de aprendizagem podendo ou não auxiliar na construção da autonomia, da segurança emocional e do equilíbrio do aluno. Desta forma, oferecer materiais e mobiliários adequados é fundamental para um ensino e uma aprendizagem de qualidade. (MATOS, 2015, p. 11049)

Portanto, como afirma Matos (2015), os locais destinados a educação das infâncias precisam ser ressignificados e pensados com cuidados no que se espera que as crianças aprendam, contemplando suas necessidades e vozes. É necessário que estes espaços façam com que as crianças se sintam felizes e tenham segurança para testar suas experiências e descobrir o mundo que a cerca construindo um conhecimento significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa e estudo para compor este artigo, foi possível perceber o quanto o espaço é importante para o desenvolvimento infantil e deve ser organizado na Educação Infantil de forma a possibilitar a ampliação das interações que a criança possa ter não só com o meio, estimulando as relações interpessoais em um ambiente acolhedor, seguro e estimulador de possibilidades de ações.

Compreender que a criança desvela o mundo que a cerca ao estar inserida em espaços diferentes que são possibilitadores de ações das mesmas, é fator essencial para o professor que atua nesta etapa de Educação e este deve buscar sempre estar atualizado com as mais recentes concepções que apontam para uma criança ativa, social, histórica, capaz e protagonista da construção do seu conhecimento para estruturar práticas pedagógicas que tragam este espaço para dentro dos instrumentos metodológicos necessários para que a criança possa interagir da maneira almejada.

Sendo assim, a organização dos espaços deve acolher as óticas, especificidades, características e vozes infantis para que sejam adequadas e atendam as suas necessidades, além de auxiliar as práticas pedagógicas se tornando um local em que os desafios, situações-problemas, curiosidades, possibilidades de ações ocorram naturalmente, igualmente a vida social das crianças, contextualizando suas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. **A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões.** *Da Investigação às Práticas*, v. 6, n. 1, p. 69 – 86, 2015.

FIORI, Gabriela et al. **A organização do espaço na educação infantil: algumas reflexões.** *XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19394_7935.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020

GARANHANI, Marynelma Camargo e MARTINS, Rita de Cássia. **A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?** *Diálogo Educacional*, v. 11, n. 32, 2011.

MATOS, Julianna Mendes. **A organização do espaço da educação infantil: a perspectiva das crianças.** *XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/2_103710_391.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MOREIRA, Ana Rosa Picanço e SOUZA, Tatiana Noronha de. Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 229-237, 2016.

NONO, Maévi Anabel. **Organização do Tempo e do Espaço na Educação infantil – Pesquisas e Práticas.** Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/297/1/01d13t08.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: INSERÇÃO DOS GESTORES NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL



SONIA SILVA CARMO LUIZ

Graduação em pedagogia pela faculdade UNIBAN (2008); Professor(a) de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Vila Calú I.

RESUMO

Este artigo discute a inserção dos gestores nos quadros profissionais das instituições de Educação Infantil a partir de referências bibliográficas acerca do assunto e afirmando as premissas da gestão democrática do ensino, desenvolve-se uma interlocução com a legislação brasileira e com estudos sobre gestão educacional, buscando compreender as formas de provimento ao cargo e aos processos de formação continuada dos gestores das instituições de Educação Infantil. Os dados da pesquisa indicam que a maioria dos municípios integra o profissional gestor na composição do quadro funcional das instituições de Educação Infantil, ainda que sua designação possa não abarcar a totalidade das instituições das redes municipais. Com essa presença profissional no quadro das instituições, atenta-se para a incipiência dos processos participativos no que se refere às formas de nomeação desse profissional, indicando desafios persistentes com vistas à gestão democrática nas instituições de Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Gestão; Formação.

INTRODUÇÃO

A reforma educacional iniciada no século XX garantiu avanços legais em diversos aspectos da educação pública brasileira, dentre eles, nas normativas para a gestão. A Constituição Federal de 1988 insere a gestão democrática do ensino público no seu leque de garantias constitucionais (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) retoma esse preceito ao conferir aos sistemas de ensino autonomia na elaboração de leis estaduais ou municipais que assegurem a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, bem como a participação das

comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes e, ainda, ao conferir progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira aos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1996).

Oliveira (2002) destaca que a década de 1990 representa um período ímpar no Brasil em termos de reformas no Estado. Ao incorporar a gestão democrática do ensino público não só trouxe como prerrogativa a descentralização do mesmo, como apontou novas formas de organização e administração da escola e do sistema. A descentralização da educação nas suas vertentes administrativas, financeiras e pedagógicas ocorrerá não como uma transferência de responsabilidade dos órgãos centrais para os locais da União para os estados e destes para os municípios, como implicará também um movimento de repasse direto de certas obrigações de órgãos do sistema para a escola. Assim a democratização da educação será compreendida pelo Estado como uma necessidade de procurar imprimir maior racionalidade à gestão da mesma. São proposições que convergem para novos modelos de gestão do ensino público, calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades. (OLIVEIRA, 2002, p.131).

Acreditamos que apresentam possibilidades para o exercício de uma gestão compartilhada, mobilizada pelos diferentes segmentos que compõem a instituição de ensino e a educação, ainda que isso gere outras questões que incidirão em novas divisões do trabalho nas instituições de ensino, na intensificação desse trabalho por vezes, sem a infraestrutura adequada, na reconfiguração das atribuições docentes, em novas demandas ao papel do gestor institucional, entre outros aspectos. Nos limites que focaliza a presença e as formas de provimento da função do gestor nas instituições de educação infantil, não podemos aprofundar essas questões, mas cabe salientar que elas compõem os desafios da abordagem da gestão no campo da educação básica.

Voltamos às assertivas da gestão democrática do ensino público, lembramos que sua trajetória histórica é marcada por movimentos e manifestações dos trabalhadores da educação ocorridas, em especial, no final dos anos 70. Nas décadas de 1960 e 1970, a gestão da educação e das escolas tinha sua centralidade no autoritarismo, no verticalismo e na hierarquização. Nesse quadro, os movimentos dos educadores tiveram como eixo de lutas a busca por mudanças na organização da educação com alterações nos processos de gestão, reafirmando a valorização do magistério como profissão.

Na ocasião, os segmentos sociais organizados denunciaram, entre algumas questões, o caráter centralizador dos planejamentos globais, que refletem o padrão autoritário de política estatal, defendendo mecanismos mais coletivos no planejamento escolar. A nova

concepção de educação defendida nesses movimentos fortaleceu a emergência de mecanismos mais coletivos e participativos na educação pública, os quais foram consagrados posteriormente na Constituição Federal, ainda que esse documento, assim como a LDB, não apresenta explicitamente o conceito de Gestão Democrática. No artigo 206, coloca que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: gestão democrática do ensino público, na forma da lei; (BRASIL, 1988, art. 206, inc. VI). Sobre essa mesma questão, a LDB, nos artigos 3º, 14º, 15º, sinaliza que:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

Gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

A não conceituação desse preceito no arcabouço legal e a autonomia dos sistemas de ensino ao definir as normas de gestão de acordo com suas peculiaridades e princípios ensejam várias formas de efetivação da gestão na educação o que lhes permite deliberar sobre a eleição de diretores para as instituições de ensino, entendida como um dos mecanismos da gestão democrática que valoriza em especial, a participação efetiva de pais, alunos e comunidade.

O contexto diverso até divergente, quanto à existência do cargo ou da função do gestor nas instituições de ensino, assim como dos mecanismos para provimento dos profissionais, possibilita problematizar o cenário atual da gestão em marcos legal relativo à gestão democrática. Nesse sentido, abordar a gestão institucional, tendo como foco específico o campo da educação infantil, mais particularmente as instituições de educação infantil como a creche e o ensino infantil. Cabe lembrar que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, é oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas, para as crianças de quatro anos a

cinco anos de idade. Tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

GESTÃO ESCOLAR E OS FUNDAMENTOS QUE A CONSTITUEM

Numa realidade assim estabelecida, visualizamos a escola como instituição social, e percebemos como nos traz Canário (2007), que a escola é como uma organização viva, que constantemente se altera, se modifica e se constrói. Neste sentido, faz-se necessário pensar em uma escola plural, com múltiplos agentes da perspectiva e as finalidades políticas e pedagógicas que norteiam o trabalho da gestão escolar, podem ser articuladas com inúmeras discussões e decisões frente às ações, programas ou projetos implementados pela escola. Neste contexto de discussões e articulações, surge a gestão democrática.

A gestão da educação, quando pensada numa perspectiva democrática, nos revela a necessidade de pensarmos numa escola que se caracterize não somente pelo gestor, mas que considere principalmente, a participação de todos os envolvidos. Neste sentido, a gestão democrática no sistema educacional público abre possibilidades para que se construa uma escola pública de qualidade, que atenda aos interesses da maioria da população brasileira, além de representar uma possibilidade de vivência e aprendizado da democracia, podendo, portanto, tomar um sentido diferenciado. (AZEVEDO, 2006, p. 510).

Muitos autores consideram que para o bom andamento da gestão é preciso ter como princípio a gestão democrática. É a partir dela, que vislumbramos melhorias na qualidade da convivência humana, que se constrói na cultura do povo e na sua história (BUSS, 2008, p. 23). Neste sentido, é preciso buscar a participação da comunidade em geral, descentralizando as decisões tomadas. Garantindo assim, diálogo e participação plena no ambiente escolar.

Neste sentido, baseada em fundamentos de uma gestão democrática, aquela que se organiza a partir da contribuição de todos os envolvidos, a escola como instituição social tem acima de tudo, finalidades político-pedagógicas, é essencial para a promoção de uma educação democrática a participação na tomada de decisões de toda a comunidade escolar. A gestão democrática da educação formal está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiem a participação social: na formulação de políticas educacionais; no planejamento; na tomada

de decisões; na definição do uso de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola e da política educacional. (LUCE e MEDEIROS, 2008).

Essas transformações afetam diretamente o campo educacional, e daí surge à necessidade de criação de legislações específicas para a educação e uma fiscalização eficiente quanto às políticas públicas no setor educacional do país.

GESTÃO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo, o que envolve os órgãos centrais, regionais, as secretarias de educação e as instituições de ensino, tendo por base as diretrizes e as políticas educacionais públicas.

Quando essa gestão ocorre pautada em princípios participativos, no compartilhamento de responsabilidades e na tomada de decisões de forma descentralizada, temos então uma perspectiva da gestão como princípio democrático. O conceito de gestão resulta de um entendimento sobre a educação como um processo educativo coletivo, político e pedagógico.

Nesse sentido, compreendemos o gestor institucional como profissional que atua nas instituições de ensino como articulador das ações e responsável pela organização dos procedimentos administrativos e pedagógicos (PARO, 2003), numa ação conjunta com os demais sujeitos que atuam na instituição e os órgãos centrais.

Observamos que as atividades inerentes ao cargo de gestor escolar também vêm se apresentando no contexto das instituições de educação infantil, em especial com o pertencimento aos sistemas de ensino, vindo dos setores de assistência social.

A educação infantil vem passando por intenso processo de reordenamento, em função das exigências impostas pela legislação e pelos documentos complementares. Nesse processo, ressaltamos a integração das creches e pré-escolas aos sistemas de ensino, demandando recompor seus quadros profissionais no escopo do magistério.

Assim, inicia-se um processo de inserção da figura do gestor para atuar nessas instituições, considerando algumas incumbências a eles atribuídas por meio do ordenamento legal. A LDB, em seu artigo 12, dispõe:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V – prover meios para a recuperação dos alunos de rendimento;

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;

VIII – notificar ao conselho tutelar do município, ao juiz competente da comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem

Quantidades de faltas acima de 50% (cinquenta por cento) do percentual permitido em lei.

Entendemos que tais incumbências não são exclusivas do gestor, mas da comunidade escolar e local, o que envolve a participação de todos. Nessa dialógica (BAKHTIN, 2011) entre as normativas e atuação dos sujeitos no cotidiano do trabalho educativo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), no artigo oitavo, reiteram a importância da relação com a comunidade e as famílias, afirmando o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade (BRASIL, 2009, art.8) como um dos princípios que devem integrar a proposta pedagógica das instituições de educação infantil. Assim, é função das instituições de educação, infantil promover a participação, buscando o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, considerando o respeito e a valorização de suas formas de organização.

Nesse contexto do trabalho educativo com crianças de zero a seis anos, cabe observar ainda a demanda por viabilizar mecanismos que promovam a participação das crianças pequenas nas deliberações sobre a dinâmica institucional.

No quadro dos estudos associados aos desafios da gestão na educação infantil, Campos (2011) afirmam que a gestão democrática da instituição educacional significa o compartilhamento das decisões tomadas no âmbito da unidade, com a participação de toda a equipe escolar. Em sua pesquisa sobre gestão da educação infantil no Brasil realizada nos anos de 2011 e 2012, focaliza aspectos dessa gestão em dois níveis: no nível da administração municipal da educação e no nível das unidades municipais e conveniadas que constituem as redes de educação infantil de seis capitais brasileiras, situadas em quatro regiões Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste.

Segundo Campos (2011), a pesquisa revelou variadas configurações políticas, diferentes orientações administrativas e distintas opções na organização das redes, que resultam em sistemas municipais de educação bastante diversos. Dessa pesquisa, com questionários respondidos por 171 dirigentes pela direção de instituições de educação infantil, sendo que 74,4% ligados a instituições municipais e 24,6% a estabelecimentos conveniados com o poder público, selecionamos informações com vistas a traçar os perfis dos grupos de diretores.

A partir desses dados, analisamos que o cargo de direção nas instituições de educação infantil é ocupado predominantemente por mulheres (91,2%), sendo que as maiores dos diretores possuem diploma de nível superior e a maioria cursou ou cursa uma pós-graduação na área de Gestão e Administração Escolar, enquanto que nas unidades conveniadas um total de (45%) não possui o diploma de graduação e os que possuem (19%) fizeram recentemente. A carga horária de trabalho semanal desse profissional é de mais de 30 horas em sua maioria, e (93%) destes exercem apenas essa atividade. Em relação à renda somente (28,7%) dos diretores municipais recebem salários brutos menores do que seis salários mínimos. Sobre a inserção no cargo, nas instituições municipais mais de (80%) são cargos assumidos por concurso ou designação enquanto que nas instituições conveniadas esse percentual foi inferior a (20%).

A princípio, podemos dizer que a Educação Infantil nem sempre teve lugar de destaque no que tange as propostas educacionais. O crescente avanço se configura no campo das idéias caracterizadas por meio de leis, documentos oficiais e estudos sobre o desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, há um longo caminho a ser trilhado na busca por metas propostas pelos documentos e satisfazer anseios sociais e educacionais na perspectiva, tanto para a garantia ao acesso das crianças a essa etapa da educação, quanto à valorização dos profissionais e das práticas que se desenvolvem nas instituições infantis.

Contudo, no desenho que vem se formando, a partir deste estudo, das leituras teóricas e de mundo para a compreensão do papel que assumem os gestores na instituição educativa o que queremos evidenciar é a construção de uma identidade gestora específica e singular à área da Educação Infantil.

Em nosso contexto, percebemos que os princípios que regem e fundamentam as ações da gestão se aproximam das concepções de infância e de crianças tomando-as, assim, sujeitos que aprendem por meio das relações que estabelecem com objetos e pessoas, sinais desse movimento são evidenciadas nas atuações de vários diretores, na

verdade diretoras eleitas que lideram mudanças efetivas na elaboração de sua proposta pedagógica partilhadas com a equipe de coordenadores e professores.

Observa-se a construção de uma cultura de gestão que vem se configurando pelo respeito às convicções, a escuta do outro, a convivência e a partilha de saberes.

Podemos vislumbrar, nesses contextos, uma gestão democrático-participativa o que significa um dimensionamento quanto o papel do gestor ao planejar e organizar situações em que o diálogo possa contribuir nas tomadas de decisões diante da elaboração da proposta pedagógica, bem como nas ações que se efetivam cotidianamente.

Tal movimento, conforme já assinalado neste trabalho, remete a cada um o comprometimento de cumprir o papel que lhe cabe na cooperação e contribuição do processo educativo. Assim, além de dialogar e problematizar, é necessário pensar soluções que, no cotidiano, interfiram e alterem a realidade. (BRASIL, 2006, p. 93).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão institucional é um tema que vem conquistando espaço no campo da educação. Sua abordagem associada à gestão democrática do ensino é resultante de um processo que atravessa a história da educação e do ensino no nosso país, implicando a adoção de vários mecanismos para sua efetivação, dentre os quais destacamos o compartilhamento das decisões com base em princípios e diretrizes definidas coletivamente. Assim, considerando as muitas vozes que compõem o processo educativo, reafirmamos a compreensão da educação como um processo dialógico a gestão no campo da educação segue as diretrizes da cultura acumulada no campo da administração empresarial, portanto o paradigma da racionalidade técnico burocrática e o apelo normativista. (LIMA, 2011, p. 112) ainda se encontra muito generalizada nas escolas.

No caso da Educação Infantil, como se sabe, por muitos anos, foi atribuída à Assistência Social e quando passa a fazer parte da Educação Básica, depara-se com um choque de paradigmas. A sua gestão deve ser exercida sob a égide das instituições escolares, ou seja, gestão democrática e participativa diferentemente daquela até então orientada pela Assistência Social. O papel do diretor até então exercido em creches cuidado assistencialismo, por exemplo, vai ser redefinido ao exercer a função nas instituições infantis com características educativas.

Ao gestor cabe organizar espaço de discussão e de tomada de decisões coletivas enfatizando o respeito pela dignidade do ser humano e pela diversidade.

Conviver com a diferença e com os diferentes é construir relações que se pautem na igualdade social, na igualdade de oportunidades e no exercício de uma prática e posturas democráticas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 44/2004. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

_____. Lei Federal nº 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

CAMPO MM. A gestão da educação Infantil no Brasil: O perfil das equipes gestora de unidades municipais e conveniadas. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução nº05/09/17 dez. 2009. Diário Oficial da União. Brasília.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, I. B de; ALVES, N. (Orgs). Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes e saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão Escolar. Teoria e Prática: Goiânia: Alternativa, 2001.

PARO VH. Por dentro da Escola Pública. 3. Ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PARO VH. Diretor escolar: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO BRINCAR E AS ARTES VISUAIS NA APRENDIZAGEM



TANIA ALVES CASTELO BRANCO

Licenciatura em Pedagogia no Centro universitário São Camilo (2004), Licenciatura em Matemática pela UNIJALES - Centro Universitário de Jales (2017), Especialista em Psicopedagogia, pela AVW - Faculdade Integrada (2013), Especialista em Neuropsicopedagogia, pela FALC - Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2014), Especialista em Educação Especial na área de Deficiência Intelectual, pela UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (2016). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na rede pública da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A escrita deste artigo tem como objetivo compreender que a criança desde que nasce aprende conceitos de arte da mesma forma que brinca, pois ao entrar em contato com o mundo ela assimila o movimento e as informações recebidas através das ações repetitivas que realiza, este processo desenvolve a concentração e atenção da criança para descobrir o que poderá aparecer por trás de um pano levando a reconhecer a pessoa que se aproxima, as cores mesmo sem nomeá-las, as formas, imitação, etc., todos conceitos que fazem parte da arte. Para o embasamento deste artigo e alcance dos objetivos propostos nos utilizamos do Método de Pesquisa Bibliográfico Qualitativo, fundamentado no estudo de diversos autores que trabalham sobre a temática proposta.

Palavras-chave: Criança; Desenho; Desenvolvimento; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Você poderá perceber que no livro não há história das artes, nem teoria musical, nem geometria.... Isso porque estamos mais interessados na formação do que na informação. Ou seja, estamos mais interessados na vivência do aluno do que na teorização (AGUIAR, 1980 p.4).

Para ensinar uma criança a ler e escrever o processo consiste mais ou menos no mesmo caminho, é necessário realizar repetitivas ações para que se assimile o que se quer ensinar, completando assim o processo de alfabetização.

Ao utilizar-se das artes visuais, a criança se vê em situações esporádicas que a colocam em contato com o mundo e auxiliam em sua formação, é através dos estímulos oferecidos e do grau de ludicidade estabelecido, que propiciamos às crianças seu desenvolvimento integral.

Os procedimentos utilizados para realizar atividades propostas, a busca de soluções e as regras criadas, acabam se tornando meios eficientes de resolver problemas, permitindo a evolução individual de cada um.

Dentro de cada prática, existe um saber fazer que se encontra em constante mudança e que favorece o acesso a construção de novos conhecimentos.

Portanto, dentro da prática educacional quando se fala em arte, movimento, brincadeira, e a experiência corpora, estão nos referindo ao aspecto da psicomotricidade da criança, fator definitivamente importante para o desenvolvimento do trabalho de alfabetização.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO BRINCAR E AS ARTES VISUAIS NA APRENDIZAGEM

Na educação de modo geral, e principalmente na Educação Infantil o brincar é um potente veículo de aprendizagem experiencial, visto que permite, através do lúdico, vivenciar a aprendizagem como processo social.

A proposta do lúdico é promover uma alfabetização significativa na prática educacional, é incorporar o conhecimento através das características do conhecimento do mundo.

O lúdico promove o rendimento escolar além do conhecimento, oralidade, pensamento e o sentido.

Assim, Góes (2008), afirma ainda que:

A atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorado, compreendidos e encontrar maior espaço para ser entendido como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo (GÓES, 2008, p 37).

Contudo, compreender a relevância do brincar possibilita aos professores intervir de maneira apropriada, não interferindo e descaracterizando o prazer que o lúdico proporciona.

Portanto, o brincar utilizado como recurso pedagógico não deve ser dissociado da atividade lúdica que o compõe, sob o risco de descaracterizar-se, afinal, a vida escolar regida por normas e tempos determinados, por si só já favorece este mesmo processo, fazendo do brincar na escola um brincar diferente das outras ocasiões.

A incorporação de brincadeiras, jogos e brinquedos na prática pedagógica, podem desenvolver diferentes atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construtivos tanto para crianças como para os jovens.

Para Vygotsky (1998), o educador poderá fazer o uso de jogos, brincadeiras, histórias e outros, para que de forma lúdica a criança seja desafiada a pensar e resolver situações problemáticas, para que imite e recrie regras utilizadas pelo adulto.

O lúdico pode ser utilizado como uma estratégia de ensino e aprendizagem, assim o ato de brincar na escola sob a perspectiva de Lima (2005) está relacionada ao professor que deve apropriar-se de subsídios teóricos que consigam convencê-lo e sensibilizá-lo sobre a importância dessa atividade para aprendizagem e para o desenvolvimento da criança.

Oliveira (1997) acrescenta o fato que a:

Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a idéia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. (...) o conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social (OLIVEIRA, 1997, p. 57).

Com isso, é possível entender que o brincar auxilia a criança no processo de aprendizagem.

Ele vai proporcionar situações imaginárias em que ocorrerá no desenvolvimento cognitivo e facilitando a interação com pessoas, as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento.

A essas ideias associamos nossas convicções sobre o brincar como prática pedagógica, sendo um recurso que pode contribuir não só para o desenvolvimento infantil, como também para o cultural.

Brincar não é apenas ter um momento reservado para deixar a criança à vontade em um espaço com ou sem brinquedos e sim um momento que podemos ensinar e aprender muito com elas.

A atividade lúdica permite que a criança se prepare para a vida, entre o mundo físico e social.

Observamos, deste modo que a vida da criança gira em torno do brincar, é por essa razão que pedagogos têm utilizado a brincadeira na educação, por ser uma peça importante na formação da personalidade, tornando-se uma forma de construção de conhecimento.

Finalizando Gonzaga (2009) aponta:

A essência do bom professor está na habilidade de planejar metas para aprendizagem das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso das diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário. Talvez, os bons professores sejam os que respeitam as crianças e por isso levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica (GONZAGA, 2009, p. 39).

Importante para o desenvolvimento, físico, intelectual e social, o jogo vem ampliando sua importância deixando de ser um simples divertimento e tornando-se ponte entre a infância e a vida adulta.

Vygotsky (1998) afirma que o jogo infantil transforma a criança, graças à imaginação, os objetivos produzidos socialmente.

Assim, seu uso é favorecido pelo contexto lúdico, oferecendo à criança a oportunidade de utilizar a criatividade, o domínio de si, à afirmação da personalidade, e o imprevisível.

De acordo com Kishimoto (2002) o jogo é considerado uma atividade lúdica que tem valor educacional, a utilização do mesmo no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino aprendizagem, o jogo é um impulso natural da criança funcionando, como um grande motivador, é através do jogo obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo, o jogo mobiliza esquemas mentais, e estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, integra várias dimensões da personalidade, afetiva, social, motora e cognitiva.

O desenvolvimento da criança e seu consequente aprendizado ocorrem quando participa ativamente, seja discutindo as regras do jogo, seja propondo soluções para resolvê-los.

É de extrema importância que o professor também participe e que proponha desafios em busca de uma solução e de participação coletiva, o papel do educador neste caso será de incentivador da atividade.

A intervenção do professor é necessária e conveniente no processo de ensino-aprendizagem, além da interação social, ser indispensável para o desenvolvimento do conhecimento.

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano.

Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

Educar é acima de tudo a inter-relação entre os sentimentos, os afetos e a construção do conhecimento. Segundo este processo educativo, a afetividade ganha destaque, pois acreditamos que a interação afetiva ajuda mais a compreender e modificar o raciocínio do aluno.

Para tanto, muitos educadores têm a concepção que se aprende através da repetição, não tendo criatividade e nem vontade de tornar a aula mais alegre e interessante, fazendo com que os alunos mantenham distantes, perdendo com isso a afetividade e o carinho que são necessários para a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança necessita de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem.

O afeto pode ser uma maneira eficaz de aproximar o sujeito e a ludicidade em parceria com professor-aluno, ajuda a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

E, quando o educador dá ênfase às metodologias que alicerçam as atividades lúdicas, percebe-se um maior encantamento do aluno, pois se aprende brincando.

Assim, a ludicidade tem conquistado um espaço na educação infantil. O brinquedo é a essência da infância e permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção de conhecimento da criança. Ela estabelece com o brinquedo uma relação natural e consegue extravasar suas angústias e entusiasmos, suas alegrias e tristezas, suas agressividades e passividades.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das Múltiplas Inteligências**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BENJAMIN, W. **A criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1987.

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.

BRASIL. **Constituição da República Federativa**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Congresso Nacional.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. 104.

_____. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº. 9.394. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998 (v. I, II, III).

CARNEIRO, M. Â. B.; DODGE, J. J. **A descoberta do brincar**. São Paulo: Melhoramentos, 2007.

CARVALHO, E. M. G. **Educação infantil: percurso, dilemas e perspectivas**. Ilhéus: Editus, 2003.

CARVALHO, J. M. **Potência do “olhar” e da ‘voz’ não dogmáticos dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do ensino fundamental**. In: _____ (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis: DP et alii, 2012. p. 15-48.

FROEBEL, F. **The education of man**. Trad. Hailmann, W.N. Nova York: D. Appleton, 1912c, 1887.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **O jogo e a educação infantil: Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14º. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil**. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 107-115.

KRAMER, S. **Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie**. In: _____ (Org.). **Infância e educação infantil**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 269-289.

OLIVEIRA, V. B. de. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança - imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

SANTOS, M. P. dos. **O Lúdico na Formação do Educador**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto POCTI/CED/2002.

SME. CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO PAULO. São Paulo: SME, 2018.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 7. Ed - São Paulo: Cortez, 2007.

CONTRIBUIÇÕES DA FUNÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NO PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR

TÂNIA DE CÁSSIA PERES



Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo - UNIBAN (2005); Especialista em Letramento pela Faculdade Campos Elíseos - FCE (2019); Professor de Ensino Fundamental I - Polivalente na EMEF José Olympio Pereira Filho.

RESUMO

O trabalho apresenta as contribuições da função do gestor escolar no planejamento interdisciplinar, ressaltando os requisitos fundamentais no processo de gestão, compreendendo as oportunidades competentes de participação de todos os segmentos parceiros da comunidade nas tomadas de decisões relacionadas ao planejamento. A iniciação a um trabalho nesses moldes se faz necessário hoje devido às transformações existentes em âmbito das pesquisas em um mundo globalizado, assim a gestão deve se organizar nas dimensões política, social, administrativa e pedagógica, como deve também ensinar princípios e valores da participação e envolver principalmente os professores para colocar em prática os princípios da interdisciplinaridade, a fim de buscar o caminho para o progresso de uma escola democrática e reflexiva. Têm-se como problema de pesquisa querer saber, quais são as contribuições do papel do gestor escolar no planejamento interdisciplinar? Seu objetivo geral é apresentar as contribuições do papel do gestor escolar no planejamento interdisciplinar. Os objetivos específicos são: conceituar o planejamento interdisciplinar, contextualizar o papel da gestão escolar e apresentar as contribuições do papel da gestão escolar no planejamento interdisciplinar. Para o desenvolvimento do trabalho partiu-se da metodologia de pesquisa bibliográfica, em que foi feita a verificação da literatura, com a leitura de livros e fichamentos das principais ideias dos autores que tratam sobre gestão escolar e planejamento interdisciplinar. O resultado da pesquisa encontra-se na compreensão das contribuições da gestão escolar com vista a transformar a concepção dos professores e demais atores sobre a importância de se promover um planejamento interdisciplinar.

Palavras-chave: Gestão; Interdisciplinariedade; Planejamento.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, para o Trabalho de Conclusão do curso de Pós-Graduação em Administração Escolar, cujo tema é “Contribuições da Função do Gestor Escolar no Planejamento Interdisciplinar”. Sabe-se que o gestor escolar tem a função de administrar a equipe de trabalho, coordenando as ações e o planejamento escolar que deve acontecer na Unidade de Ensino. Dessa forma, a gestão escolar precisa consolidar na prática educativa as atribuições estratégicas e as táticas operacionais no desempenho das suas funções com relação às atividades de planejamento, organização, acompanhamento, confecção, assim como a liderança, tomada de decisões administrativas, culturais, de avaliação e autoavaliação.

A escolha do presente tema se justifica pelo interesse em querer conhecer de forma aprofundada sobre o papel do gestor escolar e suas contribuições frente ao planejamento da Unidade Escolar, a partir de um currículo flexível, que tem a sua frente à interdisciplinariedade.

O problema da pesquisa esteve em querer saber, quais são as contribuições do papel do gestor escolar no planejamento interdisciplinar?

O objetivo geral foi apresentar as contribuições do papel do gestor escolar no planejamento interdisciplinar. Os objetivos específicos foram: conceituar o planejamento interdisciplinar, contextualizar o papel da gestão escolar e apresentar as contribuições do papel da gestão escolar no planejamento interdisciplinar.

A Metodologia do presente trabalho constituiu-se na pesquisa bibliográfica, com a revisão da literatura. Esta pesquisa foi realizada a partir de uma revisão bibliográfica de livros e artigos científicos. Nesse sentido, sua intenção foi a de consultar mais de vinte autores que tratavam sobre o tema. Os parâmetros utilizados para a escolha das bibliografias foram: idioma em língua portuguesa, livros atualizados nos últimos vinte anos e principalmente que trouxessem em seu sumário os aspectos referentes ao tema de pesquisa. Nesse sentido, com a pesquisa bibliográfica, foi possível ampliar o repertório, aspecto relevante que favoreceu a dissertação do trabalho.

O trabalho está dividido em três tópicos, sendo que o primeiro tópico conceitua o planejamento interdisciplinar, apresentando as suas especificidades e possibilidades de comunicação entre as disciplinas dos professores e os outros aspectos de forma ampla. O segundo tópico contextualizará o papel do gestor escolar descrevendo a sua função administrativa frente às situações que ocorrem na escola. O terceiro tópico apresenta as

contribuições do gestor escolar no planejamento interdisciplinar implementado na escola para o meu desenvolvimento das ações a serem desenvolvidas em seu espaço educativo.

A presente pesquisa foi desenvolvida com intuito de buscar as atribuições dos gestores da educação escolar em relação ao projeto interdisciplinar da escola. Para tanto, foi necessário contextualizar o planejamento interdisciplinar e descrever o papel do gestor para a transformação na administração escolar contribuindo com o desafio da equipe escolar frente ao trabalho interdisciplinar.

PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR

Sabe-se que o trabalho em âmbito escolar se caracteriza como um trabalho complexo, que demanda ações conjuntas em busca dos mais variados desafios que se colocam a frente de seu cotidiano e os gestores, são os responsáveis diretos por organizarem e motivarem os professores e funcionários de apoio para em regime de colaboração encontrarem meios para planejar ações que visem melhorar a escola e a qualidade da educação.

Nesse sentido, quando a escola se coloca diante desse desafio que envolve as fundamentações sobre interdisciplinaridade e gestão escolar, entende-se que tal ideia transpassa cinco dimensões que caminham em uma tessitura bastante interfortalecida, ou seja, há uma interconexão equilibradora e favorecedora entre esses pontos.

As discussões irão iniciar pela proposição de uma escola reflexiva, pois segundo Alarcão (2001) a escola reflexiva funciona como:

Um modo de trazer a realidade social para dentro do ambiente escolar, refletindo sobre ela e buscando processo que possam harmonizá-la aos componentes curriculares. Uma escola reflexiva é um ambiente educador, emancipador e construtor de cidadania têm em suas bases num processo de formação de professores de licenciaturas, promovendo, incentivando e problematizando (ALARCÃO, 2001, p. 69).

Como foi possível observar são muitos os paradigmas emergentes que estão às portas da escola e que exigem novas formas de pensar, viver, de trazer contribuições nos mínimos detalhes, assim como também rápidos, fortes e de manifestações emergenciais e culturais.

Portanto, se consolidar como uma escola reflexiva significa ter uma participação crítica na comunidade escolar, significa uma nova racionalidade, ter presentes os elementos constitutivos da realidade imediata, futura e distante. É necessário que a comunidade escolar se dê conta de pressupostos nas ações visíveis e nas subjetividades, perceber e conviver com questões significativas, múltiplas e multiculturais, organizando sempre ações afirmativas, responsáveis e de inclusão.

Para Fazenda (2002, p. 86) viver processos interdisciplinares na escola exige comportamentos de "flexibilidade, confiança, paciência, sensibilidade, ações diversificadas, aceitação de desafios e de novos papéis e responsabilidades, intuição, percepção rápida e divergente, suporte ao desequilíbrio, humildade, vivências de discordâncias e das complexidades".

Percebeu-se que a interdisciplinaridade vem confirmar sua condição de insubstituível, quando o assunto for gestão escolar. Dessa forma, mediante a plena observância e estudo sobre a interdisciplinaridade é possível pensar e refletir sobre o processo da gestão escolar que vai dar conta de todos os conhecimentos presentes na comunidade escolar, suas inter-relações e suas intenções com as pessoas, que tem como norte, justamente a construção de conhecimentos argumentativos sólidos diante dos desafios contemporâneos.

Fazenda (2002) explica o trabalho com a interdisciplinaridade a partir de suas categorias:

Coerência, humildade, espera, respeito, desapego e olhar. Nessas categorias estão 56 subcategorias. No conjunto de mais de 30 anos de pesquisas sobre o tema é apresentado relações que se estabelecem nas interpretações das vidas das pessoas. Amor (corporeidade, espera, afetividade e alfabetização) (FAZENDA, 2002, p. 87).

Não há dúvida sobre as condições necessárias para que possam empreender em âmbito escolar, que visem implementar no planejamento escolar a interdisciplinaridade – tais ações pode parecer utópicas, mas, segundo Freire (1994, p. 37) "Toda utopia tem seu valor, pois que representa uma dialética entre denuncia e anuncio, a denuncia da estrutura humanizante".

A partir das colocações dos autores apresentados é possível compreender os apontamentos da gestão escolar, na perspectiva absolutamente necessária da vivência interdisciplinar em todos os processos cotidianos da vida escolar.

Para Alarcão (2001) na escola se faz necessário favorecer e oportunizar as vivências de:

Discussão e autonomia, dedicando-se à convivência interpares ; às transversalidades éticas e estéticas; romper padrões e estruturas mecanizadas, solitárias, insensíveis, descaracterizadas, inertes e burocratizadas. Uma nova racionalidade nos coloca em alerta proativo, nos instiga com diálogos entre sucessos e fracassos, entre neuroses e saúdes, entre amargos e doces, rupturas que nos acalentam a alma, cercando e fortalecendo o sentimento de humanidade (Alarcão, 2001, p. 84).

Compreendeu-se nos apontamentos da autora, alguns elementos importantes nessa vivência cotidiana por uma nova escola e por sua nova racionalidade. A concepção da autora demonstra as interrelações dinâmicas e ajudam a equipe escolar a perceber o quanto é necessária uma abordagem interdisciplinar em uma gestão escolar. Suas

constituições e suas caracterizações dizem respeito a toda a vida escolar, a todas as ações que estão situadas na comunidade escolar.

Para Alarcão (2001) há diversos pontos que necessitam ser observados pela gestão escolar desejosa de ter uma escola reflexiva com professores reflexivos, são eles:

A escola e seu projeto educativo e pedagógico - a construção coletiva, a visão, a missão, os objetivos, as expectativas, as dimensões referenciais, os princípios educativos, a contextualização e a globalização; educação para o exercício da cidadania – a compreensão e o exercício da liberdade, da responsabilidade, o respeito pela diversidade, a inclusão, o desenvolvimento e a sustentabilidade humana, o social, o ambiente, a cultura e as multiculturalidades. Articulação política-administrativa-curricular-pedagógica que são fatores intervenientes situacionais e ambientais como agentes congregadores articuladores e favorecedores da cultura escolar, a construção da personalidade escolar – o protagonismo do professor e o desenvolvimento da profissionalidade docente – autonomia e autoridade diante dos desafios sociais, políticos, administrativos e pedagógicos, a partir da participação constante e interlocutora tanto da pessoa como dos processos (ALARCÃO, 2001, p. 86).

As contribuições da autora sobre uma escola reflexiva coloca o desafio para a gestão da escola, isso porque a interdisciplinaridade só é possível em uma escola que se constitui democrática e reflexiva, assim como os outros desafios que emergem à educação na contemporaneidade. Se forem tomadas como ponto de partida as questões pedagógicas ou administrativas da escola, se verifica suas necessidades inter-relações.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PAPEL DO GESTOR ESCOLAR

O papel do gestor escolar deve partir de oportunidades competentes de participação de todos os segmentos parceiros da comunidade escolar, são eles: os alunos, os pais, os professores, os colaboradores, especialistas de diferentes áreas, além da educação, empresas e demais instituições do entorno escolar.

Para tanto, entende-se que cabe ao gestor escolar organizar-se nas dimensões política, social, administrativa e pedagógica, devendo ensinar princípios e valores da participação: humanização, democracia, liberdade, inclusão social, união, respeito, verdade, cristandade e solidariedade.

Para Zabala (2002) o gestor escolar se torna importante, quando desempenha seu papel atrelando o que propõe na teoria e na prática. Nesse sentido, cabe ao gestor escolar:

Atribuições estratégicas, táticas e operacionais no desempenho das suas funções com relação às atividades de planejamento, organização, acompanhamento, confecção, liderança, tomada de decisão, administrativas, culturais, de avaliação e auto avaliação. Quando colocamos lado a lado a interdisciplinaridade e a gestão escolar, queremos atribuir uma explicável interdependência entre as competências e os saberes dos dois processos trazendo suas grandes dimensões que circulam em muitas responsabilidades (ZABALA, 2002, p. 125).

Compreendeu-se a partir dos escritos do autor que a essência da gestão esta na significatividade das ações e competências pela interdisciplinaridade, que sua comunidade desenvolve com grau elevado de comprometimento social e de relevância cultural aos seus integrantes e também no entendimento do processo que está sendo gerido com a participação de todos e que promove a cada pessoa levando em conta suas subjetividades.

Para Zabala (2002) é a consciência da importância da participação individual respeitada e considerada na decisão processual e final que leva os ideais de todos. Desse modo, tem-se uma gestão que avança sobre o simples ato de administrar, trazendo parâmetros de sustentabilidade educacionais.

Sobre o papel do gestor, Fortuna (2008) esclarece que por ser uma ação social e política, gera práticas contraditórias, uma vez que tanto serve para organizar o trabalho de forma autoritária, quanto fazê-lo de maneira democrática e participativa, assim na prática educativa, em especial a gestão escolar, apresenta-se:

Continuamente em movimento frente à situação vigente. Essa tradição possui suas raízes no autoritarismo da sociedade política e nos interesses dominantes. Procura enfatizar a dimensão técnica neutra da administração que tem orientado a ação administrativa em direção ao centralismo burocrático, ocultando sua dimensão política intencional, oposta ao trabalho participativo. É importante destacar que o modelo de homem eficaz dentro da sociedade burocrática e planificada é o indivíduo destituído de qualquer qualificativo pessoal, sempre apto a funcionar como uma peça mecanizada na engrenagem econômico-administrativa (FORTUNA, 2008, p. 04).

Como a tradição da gestão em educação no Brasil, vem atrelada ao autoritarismo da sociedade e da política vigente a cada época, principalmente nos interesses dominantes. Nesse sentido, é essencial compreender que a globalização, como ápice do processo de internalização do mundo capitalista, foi também resultado das ações que asseguraram a emergência de um mercado principal, responsável pelos processos políticos considerados atualmente eficazes.

Com relação à competitividade e o individualismo sugeridos pela produção e pelo consumo se tornaram o padrão predominante e também fontes de novos totalitarismos mais facilmente aceitos que se instalaram no mundo desestabilizado pela violência, pela guerra e por toda a ordem de questões que desmantelam a integridade humana e social.

Segundo Fortuna (2008) a administração escolar possui um caráter contraditória que foi:

Reforçado pelo confronto dos interesses de classe no interior dos processos de trabalho coletivo. O que vai definir o perfil de uma administração, se autoritária ou democrática, se reiterativa e conservadora ou criativa e progressista, será a qualificação de seus fins e a escolha dos processos utilizados. Existem algumas precondições que sinalizam a prática de uma gestão democrática: A transparência das informações, dos controles e das avaliações; debate e votação das decisões coletivas;

Normas de gestão regulamentadas e/ou legitimadas por maioria; coerência da gestão com o processo democrático mais amplo da sociedade; Vigilância e controle da efetividade das ações (FORTUNA, 2008, p. 06).

Em se tratando de gestão escolar, o que se pode compreender nos escritos do autor, é que se faz necessária é uma mudança de concepção, porém apesar do caráter contraditório entre os interesses sociais e de classe, o perfil de uma administração deverá ser identificado a partir de uma ideia, que atualmente necessitamos de uma gestão participativa e democrática.

Para tanto, se faz necessária principalmente alguns itens necessário, inclusive a transparência das informações e a avaliação constantes das ações que serão estabelecidas para garantir que as tomadas de decisões sejam totalmente democráticas.

De acordo com Saviani (2006) a gestão da educação é responsável por garantir:

A qualidade da educação, entendida como um processo de mediação no seio da prática social global, por se constituir em um mecanismo de humanização e de formação dos cidadãos. A gestão atualmente necessita ser vista a partir dos contextos social, econômico, político, cultural e tecnológico, levando em consideração as novas tecnologias que estão chegando às escolas (SAVIANI, 2006, p. 54).

Diante do exposto, a questão da qualidade em educação é uma necessidade, nesse sentido a qualidade está relacionada a um processo que se faz na prática social global, pois a gestão escolar faz parte dos mais variados contextos da sociedade que estão adentrando a escola.

Xavier (2000) reitera a importância que se coloca no gestor escolar, escrevendo que cabe destacar que:

Os sistemas de ensino, como um todo e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos e como tal devem ser entendidos ao serem vistos como organizações vivas, caracterizadas por uma rede de relações entre todos os elementos que nelas interferem, direta ou indiretamente, a sua direção demanda novo enfoque de organização (XAVIER, 2000, p. 19).

Como foi possível observar, a organização da escola se inicia pela discussão sobre uma escola reflexiva, a partir de uma nova racionalidade, dessa forma é possível inaugurar uma longa trajetória adjetivada pela ruptura de paradigmas lineares e tradicionais.

Nesse sentido, apresenta-se também a concepção de interdisciplinaridade que vem garantir a existência de uma matriz curricular crítica, que agregue ao contexto do planejamento as relações interativas com metacomunicação e contextualidade das competências e de inúmeros saberes, todos vivenciados por uma equipe de gestão escolar que se articula nos valores da educação.

Portanto, a gestão escolar qualifica-se no exercício da interdisciplinar em todas as suas execuções, desde o menor ato de organização ou comunicação até a mais abrangente

decisão, e nessas trajetórias estão, no ambiente educativo escolar, todos os estudos e as pesquisas que possam apoiar e dar efetividade e relevância ao processo.

CONTRIBUIÇÕES DO PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NO PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR

As contribuições do papel do gestor escolar no planejamento interdisciplinar são de grande importância para o trabalho que é desenvolvido na escola, isso porque o gestor escolar é o elo de organização de todo o trabalho que é desenvolvido na escola.

Segundo Vasconcellos (2005) os problemas que os gestores e professores têm em concretizar as suas tarefas administrativas e pedagógicas derivam geralmente da dificuldade em compreender a educação a partir das dimensões mais amplas em que ela está envolvida, não sendo possível supor que:

Os sistemas de ensino que pretendem ter alguma qualidade no trato com o conhecimento prossigam a aplicar os mesmos procedimentos didáticos pedagógicos em levar em consideração as mudanças culturais que vem ocorrendo em todos os âmbitos da vida cotidiana. Outro fator que contribui decisivamente para agravar os limites de desenvolvimento das pedagogias escolares é certamente o isolamento a que são submetidos os professores (VASCONCELLOS, 2005, p. 40).

Dessa forma, para transformar os sistemas de ensino é necessário que o gestor e sua equipe da escola movam, planejem e ponham em prática ações que visem à adaptação da escola as novas concepções que vem emergindo, e os professores são agentes diretos nessa transformação é por isso que a formação inicial e contínua do professor se torna necessária para que ele possa acompanhar e está disposto a contribuir com essa formação.

As contribuições do papel do gestor escolar no planejamento interdisciplinar correspondem à transformação de todo o sistema de ensino, isso porque cabe ao gestor escolar articular sua equipe para juntos pensar em metas e ações que precisam ser implementadas por meio de um diálogo produtivo entre todas as áreas de conhecimento, priorizando a colaboração entre os pares de forma democrática.

Portanto, há a necessidade de que se estabeleçam conexões nas comunidades de aprendizagem para aquilo que realizam e que isso seja compreensível por todos os que participam do processo de ensino aprendizagem na escola.

Segundo Fazenda (2006) a prática interdisciplinar na educação para se efetivarem necessitam que a comunidade escolar:

Fomente e mantenha um diálogo constante e crítico sobre essas práticas, principalmente analisando aquilo que estão fazendo e porque estão fazendo em relação às práticas pedagógicas no cotidiano de sala de aula. Isso supõe que o projeto interdisciplinar tenha ação e objetivos concretos (FAZENDA, 2006, p. 75).

Deste modo, falar de interdisciplinaridade é observar as aulas, o trabalho curricular do ponto de vista dos conteúdos culturais, ou seja, investigar quais as relações e os grupos de conteúdos que podem ser postos em prática, por temas, por conjuntos de conteúdos por áreas de conhecimentos e experiências.

Para Santomé (2008, p. 75) o programa integrado da interdisciplinaridade é o resultado de uma "filosofia sociopolítica e de uma estratégia didática que tem como fundamento uma concepção do que é a socialização das novas gerações". O sonho de um ideal de sociedade, do sentido e do valor do conhecimento e, para, além disso, do como se podem facilitar os processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, é de extrema importância que não esqueçamos que as questões curriculares são uma dimensão diferente, mais à imagem de um projeto de maiores dimensões de cada uma das sociedades, como é exemplo a política cultural.

Sobre a proposta curricular Santomé (2008) alerta aos gestores que essa implica opções sobre parcelas da realidade, partindo da ideia de seleção cultural que se oferece às novas gerações de forma a facilitar a sua socialização com o intuito de:

Ajudá-los a compreender o mundo que os rodeiam conhecer, a sua história valores e utopias. O problema das escolas tradicionais, onde se dá uma forte ênfase aos conteúdos apresentados em pacotes de disciplinas é que não acreditam que os alunos sejam capazes de ver esses conteúdos como parte do seu próprio mundo. A instituição escolar aparece como o reino da artificialidade, um espaço em que existem umas normas particulares de comportamento, em que se fala de uma forma peculiar e em que não é necessário executar determinadas rotinas, que apenas servem para obter felicitações ou sanções por parte dos professores e, inclusive, das próprias famílias, mas não passa disso (SANTOMÉ, 2008, p. 81).

De acordo com o pressuposto apresentado pelo autor, superar a artificialidade didática metodológica parece ser o maior dos desafios que se impõem a gestor escolar e seus professores, principalmente se levado em consideração o peso histórico que a instituição escolar e seus atores carregam á muito tempo.

Compreende-se que a escola é uma das únicas instituições para cujo produto não existem padrões definidos de qualidade, devido a extrema complexidade que envolve a avaliação de sua qualidade.

Sobre a gestão em educação Fortuna (2008) escreve que se existiam:

Práticas hierárquicas e elitistas, porque encontraram certas condições históricas na sociedade para vicejar. As relações entre os homens poderiam ser organizadas de modo diferente, os seres humanos têm opções e são as normas que eles subscrevem mais do que alguma realidade social externa que determinam que opções exerçam. Ou seja, a realidade social existente representou uma opção, entre outras, da situação presente e, portanto, pode ser mudada (RIZVI Apud FORTUNA, 2008, p. 18).

Como foi possível observar, as práticas de gestão em educação dependem de uma realidade social para representar a sua ação, porém essa prática não precisa ser necessária, intacta, mas dá pra ser mudada dependendo da situação e do contexto de interesses sociais de cada época.

Durante décadas, as camadas populares tiveram sua participação reduzida à eleição de representantes políticos que, em seu nome, tomavam as decisões que conduziriam suas vidas. Assim se consolidava a democracia representativa, na qual o exercício do poder era delegado a algumas pessoas eleitas, que iriam decidir, legislar e ou executar em nome da maioria.

Entender a importância do papel do gestor escolar no planejamento interdisciplinar para o desenvolvimento do trabalho pautado na ação democrática e no diálogo é urgente, no ambiente escolar, local onde está emergindo vários paradigmas, como a necessidade de um trabalho interdisciplinar que por si só já é bem desafiador, pois para o gestor escolar e sua equipe o trabalho com projetos é visto como um desafio que o faz buscar informações e conhecimentos, pois a prática pedagógica necessita de estruturas e modos para adequação do trabalho em que todos os seus participantes sejam contemplados com a educação de qualidade que estabelecida para todos.

Entretanto, entendeu-se que a ampliação e o aprofundamento da democracia exigiriam que todos participassem efetivamente das decisões tomadas para o conjunto da sociedade.

Para Fortuna (2008) ampliar e qualificar a participação popular eram condições imprescindíveis para:

Praticar e consolidar a democracia participativa, na qual ser sujeito não significava apenas votar e delegar poder, mas, principalmente, participar das definições políticas, econômicas e sociais, bem como interferir nesse processo. Isso significa conceber a democracia não como um meio para se tomar o poder. Era necessário que a democracia em nível político e social fosse muito mais do que isso, ela deveria ser um regime político em que há condições efetivas de socialização do poder (FORTUNA, 2008, p. 09).

Percebeu-se que a participação popular e a ideia de gestão participativa se relacionam. Dessa forma, percebeu-se essa participação como parte de um processo de educação política e moral não é algo novo na história da educação, contudo o objetivo que a acompanha na contemporaneidade é algo novo.

Nesse sentido, a educação, na qualidade de uma prática social, pode prestar sua parcela de contribuição ao processo de democratização da sociedade brasileira e a construção de um projeto social comprometido com os anseios da maioria, em que se pese à escola não constituir sozinha uma alavanca de transformação da sociedade, pautada em

limites, mas entendendo que não se cria uma sociedade democrática sem a sua efetiva participação. Assim é também com o papel do gestor escolar, se faz necessário uma equipe com ações democráticas para o desenvolvimento de um planejamento interdisciplinar que valorize toda a equipe de trabalho.

Portanto, a interdisciplinaridade vem confirmar sua condição de insubstituível quando o assunto for gestão escolar. Dessa forma, mediante a plena observância e estudo sobre a interdisciplinaridade é possível pensar e refletir sobre o papel do gestor escolar que vai dar conta de todos os conhecimentos presentes na comunidade escolar, suas inter-relações e suas intenções com as pessoas, que tem como norte, justamente a construção de conhecimentos argumentativos sólidos diante dos desafios contemporâneos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento do presente trabalho compreendeu-se o planejamento interdisciplinar e sua relevância quando apoiado pelo gestor da instituição escolar, que tenha o interesse pela transformação das concepções de trabalho administrativo e pedagógico que desenvolve em sua escola. Dessa forma, compreendeu-se que o planejamento escolar deve ser uma ação colaborativa que inclua a gestão, os professores, os funcionários de apoio, os alunos e as famílias para juntos pensarem nas possibilidades de uma educação de melhor qualidade.

Compreendeu que para direcionar a sua equipe para o planejamento interdisciplinar, o gestor escolar precisa usar sua sensibilidade, tendo em mente que situação, no cotidiano escolar, tem aspecto muito particular e valorizar o processo de construção de um currículo cujo planejamento das ações pedagógicas necessita dialogar entre si. Somente por meio da interdisciplinariedade é possível estabelecer um diálogo no planejamento escolar, aspecto favorável devido à gestão democrática entendida como a participação de todos pelo gestor da escola.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica demonstrou que para que a gestão escolar possa incentivar e seja capaz de efetivar ações que possa possibilitar a inserção da interdisciplinaridade nos hábitos da sua equipe de trabalho se faz necessário direcionar o planejamento escolar no diálogo e de forma colaborativa.

Contudo, incluir ações inovadoras na escola, apesar de todos os desafios que adentram à escola, continua sendo a função de um gestor escolar que promova ações reflexivas, pois estas devem acontecer de forma natural, por meio da realidade de cada comunidade escolar.

Portanto, conclui-se que o principal papel do gestor escolar é levar todos os participantes da escola a transformarem suas concepções, mas isso deve ser feito com entusiasmo para que todos se sintam realizados com suas ações, buscando melhorar a cada dia a educação direcionada os alunos.

Considera-se também que o gestor escolar precisa ter claro que sua equipe de trabalho é peça fundamental nessa transformação, por isso que uma formação de qualidade do quadro docente é de extrema relevância para implementar o planejamento interdisciplinar na escola e assim constituir uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artemed, 2001.
- FAZENDA, I. **Dicionário em construção: interdisciplinariedade**. São Paulo Cortez, 2002.
- FAZENDA, I. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, P. **Políticas e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1994.
- FORTUNA, M. L. A. **Sujeito, o grupo e a gestão democrática na escola pública**. Revista de Administração Educacional. Recife: UFPE, 2008.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: currículo integrado**. Porto Alegre: Artemed, 2008.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. De acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.
- VASCONCELLOS, C. S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo: Libertad, 2005.
- XAVIER, M. L. M. DALLA. Z. M. I. **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre, 2000.
- ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.



THAIS DA CRUZ HEER

Graduação em Direito pelas Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU (2004) Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2012); Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade Batista de Minas Gerais - IPEMIG (2020); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Dom Pedro I, da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A música não precisa ser explicada, ela tem um fim em si mesma. Este artigo tem por finalidade investigar se a música pode ser um instrumento de auxílio no desenvolvimento infantil, em salas de pré-escolas. Procuramos investigar a forma como o professor vê e utiliza a música com crianças de cinco e seis anos. A música pode ser instrumento de auxílio no trabalho pedagógico, porém, não deve limitar sua ação apenas como ferramenta de trabalho de outras áreas de conhecimento, pois ela fala por si só e contribui para o desenvolvimento integral do ser.

Palavras-chave: Música; Infância; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A música é uma linguagem que comunica sensações, sentidos e passa por organização de som e silêncio. Estão presentes nas mais diversas situações. A afetividade a cognição e a estética são partes integrantes dela. A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc.

Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos ao lado da matemática e da filosofia. (BRASIL, 1998, p. 45)

O presente artigo tem por finalidade investigar se a música pode ser um instrumento de auxílio no desenvolvimento infantil, em salas regulares de pré escolas. Propomos que o

professor utilize a música como instrumento no desenvolvimento da criança de pré-escola de 5 a 6 anos; conheça o trabalho com a música desenvolvido em sala de Educação Infantil (pré-escola); reconheça as contribuições da música no desenvolvimento da criança e entenda a concepção que o professor tem a respeito da música.

A música é uma ferramenta que contribui para formação integral do ser humano. Por meio dela a criança entra em contato com o mundo letrado e lúdico.

Ensinar utilizando-se da música ajuda a criança a valorizar uma peça musical, teatral, concertos, pois, dando a oportunidade do conhecimento dos vários gêneros musicais ela tem a oportunidade de construir sua autonomia, criatividade, aquisição de novos conhecimentos e criticidade.

A criança não é um ser estático, ela interage o tempo todo com o meio e a música tem este caráter de provocar esta interação, pois, ela traz em si ideologias, emoções, histórias que muitas vezes se identificam com as de quem as ouvem. Contudo, percebemos que há necessidade de uma mudança com relação à utilização da música na Educação Infantil. Em algumas situações ela é utilizada em fins de higiene, hora do lanche, comemorações cíclicas, em outras situações a música nem aparece no planejamento como ela deveria ser explorada.

Um dos motivos alegados, pelo educador que não utiliza a música é não possuir a formação em música. Contudo, é preciso salientar que música na Educação Infantil significa o trabalho com linguagem musical, exploração dos sons, resgate cultural, repertório musical da infância, conhecimentos esses que não necessitam formação específica (musical) do educador.

As atividades musicais realizadas na escola não visam à formação de músicos, e sim, através da vivência e compreensão da linguagem musical, propiciar a abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser.

A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO

A música está presente na vida do ser humano desde os tempos mais remotos. A presença dela é incontestável; há relatos na história que fundamentam este pensamento. Quando estudamos sobre a história de povos antigos como Grécia, Israel, Roma e outros, veem a presença da música em festas e rituais de todos os tipos, como por exemplo: nascimentos, mortes, casamentos, recuperação de doenças e fertilidade e também a encontramos em momentos de louvor a líderes e em procissões reais.

[...] A música é uma das mais antigas e valiosas formas de expressão da humanidade e está sempre presente na vida das pessoas. Antes de Cristo, na Índia, China, Egito e Grécia já existiam uma rica tradição musical. Na Antiguidade, filósofos gregos consideravam a música como uma dádiva divina para o homem [...] (FERNANDES, 2009, s.n.).

Podemos também salientar a presença da música antes da formação do homem, pois nos relatos bíblicos encontramos a presença dela sendo realizado por anjos que segundo o livro de Apocalipse fazem isto incessantemente diante de um trono onde está assentado O Deus Todo Poderoso. (Apoc. 7:11, 12). Psicólogos, Terapeutas Ocupacionais, Cardiologistas, além dos profissionais da Educação, já entenderam e reconhecem que a música é um instrumento que deve ser utilizado em tratamentos terapêuticos, pois os efeitos de seu uso são fundamentalmente sentidos pelos pacientes/clientes.

A criança entra em contato com os sons antes mesmo de seu nascimento, desde o momento da concepção ela já é exposta aos sons intrauterinos, a voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para ela, daí a certeza de que a música está presente desde antes do nascimento até a hora da morte do ser humano.

Os bebês e as crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro que o envolve e com a música, já que ouvir cantar e dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras. Podemos dizer que o processo de musicalização dos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato com toda a variedade de sons do cotidiano, incluindo aí a presença da música defende que:

As cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e todo tipo de jogo musical têm grande importância, pois é por meio das interações que se estabelecem que os bebês desenvolvam um repertório que lhes permitirá comunicar-se pelos sons; os momentos de troca e comunicação sonoras musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculo fortes tanto com os adultos quanto com a música. (BRITO, 1998, p.49)

A influência da música no comportamento humano é tão real ao ponto de marcar momentos históricos, a explosão do Rock na década de 60. Outros fatos relevantes que aconteceram na história de nosso país fizeram com que autores e compositores, hoje reconhecidos mundialmente, fizessem uso da arte, modalidade em que a música está inserida, utilizassem-na como forma de protesto, o que resultou no exílio de muitos. Vemos então a influência que a música exerce no interior do ser humano tanto para melhoria de sua saúde, comportamento e conscientização quanto para sua decadência.

Estudos revelam que pessoas portadoras de arritmias cardíacas após contato com música clássica apresentaram melhoras substanciais em sua deficiência. Luciano Bernardi, pesquisador de medicina interna da universidade Pavia, na Itália, afirma que a música pode induzir mudanças no sistema cardiovascular. “Não é apenas a emoção que cria as

mudanças cardiovasculares, mas este estudo sugere que também que o oposto pode ser possível, que as mudanças cardiovasculares podem ser a base para as emoções de forma bidirecional, relata Bernardi”. O estudo publicado no journal of the American Heart Association, foi feito com 24 participantes, sendo 12 cantores experientes e 12 pessoas que não possuíam qualquer treinamento musical. Além disso, todas as pessoas tinham idades, etnias e educação parecidas, uma vez que a diferenciação desses fatores poderia gerar respostas diferentes. Cinco faixas de música clássica e dois minutos de silêncio foram apresentados às pessoas, que estavam sendo analisadas com eletrocardiogramas e monitores para que fossem medidos itens como pressão do sangue, fluxo arterial cerebral e respiratório e estreitamento dos vasos sanguíneos na pele. Os resultados foram interessantes. Os pesquisadores da Universidade Pávia descobriram que conforme acontecia os crescendo um aumento gradual do volume e intensidade nas músicas, os vasos sanguíneos das pessoas se estreitavam, a pressão sanguínea subia, os batimentos cardíacos ganhavam velocidade e amplitude da respiração aumentava.

Em cada faixa de música a porção do efeito foi proporcional à mudança no perfil musical. Quando aconteciam os decrescentes ou as pausas de dois minutos em silêncio, o corpo das pessoas relaxava, e todos os índices que haviam crescido, diminuiram. (DAUER, 2009, s.n.)

Estes fatos levam a pensar sobre a necessidade de trabalhar a música desde os primeiros dias de vida, principalmente na educação, levando em conta que a educação se dá não somente no âmbito escolar, mas em todos os ambientes em que a criança está inserida. A partir do momento em que a criança entra em contato com a música, seus conhecimentos se tornam mais amplos e este contato vai envolver também o aumento de sua sensibilidade e fazê-la descobrir o mundo a sua volta de forma prazerosa. Seus relacionamentos sociais serão marcados através deste contato e sua cidadania será trabalhada através dos conceitos que inevitavelmente são passados através das letras das canções. Apresentar e dar oportunidade à criança de conhecer os vários ritmos e gêneros musicais trará a esta criança a possibilidade de tornar-se um ser crítico capaz de comunicar-se por meio da diversidade musical. A música também pode ser usada na Educação Infantil com crianças de 5 a 6 anos em contribuição para o processo ensino-aprendizagem. Utilizando seus vários níveis de alcance desde a socialização até o gosto musical da criança. A música vem ainda contribuir para a formação do indivíduo como todo. Por meio da música, a criança entrará em contato com o mundo letrado e lúdico. Observa-se sua importância como valioso instrumento, o qual deverá ser trabalhado e estimulado provocando no educando possibilidades de criar, aprender e expor suas potencialidades.

A música na educação pode envolver outras áreas de conhecimento. Na matemática a música também esteve presente: quando marcamos um ritmo, temos que saber

quantidade para tocarmos. Além disso, há várias letras de músicas que nos ajudaram a facilitar a aprendizagem de números, quantidade, classificação e seriação. Entretanto, deve ser utilizada de forma contextualizada, desde que não perca o trabalho da música com fins em si mesma. Facilitando o processo ensino-aprendizagem, e também favorece a criança de Educação Infantil de 5 e 6 anos, ensinando-a a apreciar o valor de uma peça musical, despertando na criança o gosto pela música, aquisição de novos conhecimentos, concentração, autonomia, criticidade, sendo um importante instrumento didático.

Trabalhar usando a música como ferramenta de apoio é com certeza estimulante, principalmente por ela dar condições de observar a percepção musical das crianças e a sua melhora na sensibilidade, no raciocínio e em sua expressão corporal.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, volume 3 - Conhecimento de mundo que apresenta o eixo música destaca que linguagem musical tem estrutura e características próprias, devendo ser considerada como: produção, apreciação e reflexão. Em relação às atividades com a música (como linguagem própria) há muitas possibilidades: exploração do conceito de som e silêncio - com brincadeiras de estátua; produção de vários tipos de sons com o corpo - arrastando os pés, batendo as mãos nas diferentes partes do corpo, etc.; estímulo ao desenvolvimento da linguagem falada por meio de canções que utilizam a linguagem gestual; incentivo à composição pelas crianças de uma melodia- a partir de uma letra criada pelo grupo; Incentivo à criatividade, concentração e memória pela imitação de sons criados pelos colegas; a utilização de brinquedos de diferentes texturas, formas e tamanhos que produzam sons diferentes: estímulos auditivos, visuais e motores por meio de canções interpretadas com gestos; movimentos rítmicos, explorando todo o esquema corporal e acompanhamento das músicas com palmas ou percutindo algum objeto ao pulso da melodia; trabalho da percepção da pulsação com movimentos corporais com os braços, mãos, pernas, pés, cabeça e tronco.

Em qualquer ambiente que a criança esteja exposta deverá ser estimulada a prestar atenção aos sons que com certeza estão acontecendo e se possível identificá-los relacionando-os e nomeando-os.

Quando se trabalha a música com a criança de 5ª 6 anos é importante lembrar que as estratégias adequadas não seja somente fazer com que ela escute música clássica, ou tenha qualquer habilidade motora em executar técnica em algum instrumento, mas sim estabelecer a relação de diversos sons e a qualidade de ser agradáveis ou desagradáveis. (MÁRSICO, 1982, p. 77).

Elencando outras possibilidades para um trabalho de linguagem musical podemos destacar: estímulo ao desenvolvimento do instinto rítmico (com ordens para andar, correr, rolar, balançar); marcação da pulsação com palmas e com os pés, dramatizações simples

como imitação de animais (seus movimentos e sons); relacionamento do pulso musical à pulsação do coração, fazendo a criança ouvir o coração do amigo, em repouso e depois de correr; apresentação de canções que surgiram movimentos de acordo com a pulsação da música. Ainda no trabalho de desenvolvimento do ritmo podemos destacar a execução de tarefas que marquem o ritmo: quatro batidas no tambor a cada compasso é para correr, quando bater duas vezes para andar; noções de pulsação e andamento (rápido/lento) - cantando uma música, dançando e batucando nos instrumentos no andamento solicitado. No que diz respeito ao trabalho com a exploração das características do som e propriedades da música o educador pode utilizar-se de canções que façam referência aos diferentes instrumentos musicais e vozes de animais, evidenciando o timbre. No trabalho com a duração (curtos e longos) pode apresentar brincadeiras de identificação de duração, com execução de determinados programas de acordo com o som produzido.

Em se tratando do trabalho com instrumentos musicais a sucata é uma boa alternativa para confeccioná-los. A apreciação e interpretação musical utilizando diferentes estilos musicais demonstram que as crianças podem aprender a ouvir e comunicar seus sentimentos (alegria, tristeza, tensão, amor, amizade, respeito, carinho), afinal, a música alimenta a alma e eleva o espírito. Todas as possibilidades acima elencadas comprovam que é possível desenvolver um trabalho com a música, ainda que os educadores não tenham formação específica em música. Percebemos que uma das inquietações dos educadores revela que não há planejamento de atividades que envolvam as propriedades dos sons: altura, timbre, duração e intensidade. Todas as atividades citadas acima podem ser utilizadas na Educação Infantil, porém, percebe-se que os educadores são resistentes ao trabalho que envolva atividades com música para cumprir outras funções que não o trabalho com essa linguagem por si mesma, como por exemplo, na hora do lanche, datas comemorativas, para passar novos conceitos e aumento de vocabulário. Ainda que esses procedimentos venham sendo repensados, muitas instituições encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional. Constata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área da música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e à elaboração musical.

Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento constrói. (BRASIL, 1998, p. 47)

Uma das questões fundamentais a ser abordada com as crianças é o que vem a ser a música. A música é a linguagem que organiza som e silêncio, este deve ser o primeiro

conceito para elas sobre música. Som é tudo o que soa e tem movimento, estamos cercados por estas expressões o tempo todo.

No princípio, podemos supor, era o silêncio. Havia silêncio porque não havia movimento e, portanto, nenhuma vibração podia agitar o ar – um fenômeno de fundamental importância na produção do som. A criação do mundo, seja qual for a forma que ocorreu, deve ter sido acompanhada de movimento e, portanto, de som. (O.KARÓLY APUD BRITO, 1990, p.5).

Não tem sentido, por exemplo, forçar a criança a entender, teoricamente, que a música acontece no tempo e no espaço. Ela vai tomar consciência da linguagem musical se conseguir ouvir e diferenciar sons, ritmos e culturas, saber que um som pode ser grave ou agudo, curto ou longo, forte ou suave. Nas respostas dadas pelos professores em relação às atividades diárias que utilizam a música, nenhum respondeu sobre a exploração dos sons, seja do corpo, dos objetos e escuta dos ambientes, como estratégia de exploração para o trabalho com a linguagem musical.

Compreender a música como linguagem e forma de conhecimento, levam a ver a criança não como um ser estático e sim como alguém que interage o tempo todo com o meio, organizando suas ideias e pensamentos. Os primeiros anos de aprendizagem são propícios para que a criança comece a entender o que é linguagem musical, aprenda a ouvir sons e a reconhecer diferenças entre eles. Todo o trabalho a ser desenvolvido na educação infantil com crianças de 5 a 6 anos deve buscar a brincadeira musical, aproveitando que existe uma identificação natural da criança com a música. A atividade deve estar muito ligada à descoberta e a criatividade.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A análise de ideias a respeito do ensino de Música, assim como as suas finalidades, suas vantagens e sua relação com a escola moderna. A partir do século XX, estas discussões se tornaram ainda mais intensas e, conseqüentemente o ensino de música conseguiu cada vez mais espaço dentro dos currículos escolares brasileiros. Promovem benefícios, que através da música podemos sensibilizar o educando, desenvolvendo a percepção de mundo, enfim, o fazer criativo.

A educação musical auxilia todo o processo de formação do ser humano, e pesquisas científicas comprovam que crianças, jovens e adultos que estudam algum instrumento musical têm melhor desempenho na aprendizagem escolar.

A cultura é o fundamento, que alicerça e identifica um povo e aprendendo sobre nossa cultura estamos valorizando nosso país. A música é um fenômeno global e não há cultura sem música, por isso seu papel é tão importante, quanto conhecer e preservar nossas

tradições musicais são também conhecer a produção musical de outros povos e culturas e, de modo, explorar, criar e ampliar os caminhos e os recursos para o fazer musical. Como umas das formas de representação simbólica do mundo, a música, em sua diversidade e riqueza, permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro, próximo ou distante. Mais do que uma disciplina, o ensino musical é uma expressão de vida.

A música é uma das competências a serem desenvolvidas na infância, e, como sabemos, outra importante trajetória se completa quando a criança adquire a habilidade de ler e escrever.

Todavia, a educação musical infantil no Brasil ainda caminha lentamente, ela precisa ser constituída, e seus principais objetivos não podem se resumir a auxiliar no aperfeiçoamento dos alunos em outras áreas de conhecimento, fazer porque cada criança tem o direito de desenvolver sistematicamente suas habilidades musicais, precisa ser valorizada como conhecimento artístico e acadêmico valorizada por si mesma.

A nova legislação abre múltiplas possibilidades para que a atividade musical encontre o seu espaço na educação básica. Entretanto, é preciso mencionar que “a lei em si não é capaz de modificar o cenário da educação escolar” (Martinez, 2012, p. 20), pois inúmeros fatores que influenciam esse processo, como a organização das diferentes secretarias de educação e dos diversos estabelecimentos de ensino, além da formação e atuação do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto de assimilação passa pelos mesmos princípios de que a música é uma motivação de grande ajuda para alunos que precisam desenvolver-se em áreas como interação social, facilidade de raciocínio. O ensino de música nas escolas públicas ou particulares pode diferenciar no currículo escolar, mas vão abrir portas e possibilitar o acesso às novas culturas, a circulação de informação e do conhecimento, a interação na sociedade e a participação na produção da linguagem dessa sociedade.

A volta da música como parte do currículo das escolas, concretiza e forma esperança de uma evolução do ensino brasileiro. Incentivar a arte como disciplina obrigatória é dar aos alunos oportunidades de crescimento, aprimoramento intelectual, de raciocínio, mas principalmente formar seres humanizados e sensibilizados.

Relacionar a música com as demais disciplinas é de grande importância, pois poderá melhorar a qualidade de ensino, a motivação de um aluno pode ajudá-lo a aprender mais e melhor. O recurso na aprendizagem é, no entanto, a grande responsabilidade do

profissional que trabalha com a música, pois como modelo de ensino, o professor pode muitas vezes, motivar um aluno, como também fazê-lo perder o interesse, a vontade de olhar para o futuro. Buscar novas ideias é em grande parte responsabilidade das escolas, encontrar no profissional de ensino um incentivador de seus alunos.

O valor da música na educação infantil pode ser visto sem sombra de dúvidas como uma parceria que dá certo. O trabalho realizado com a música em sala de aula pode deixar o ambiente leve, alegre, permitindo que a criança possa se expressar brincar, entrar em contato com as vivências do dia a dia, com a família, e desenvolver seu vocabulário, ajudando o processo de aprendizagem da escrita e leitura. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) menciona que a música é fundamental para o desenvolvimento de uma identidade, pois auxilia na autonomia do indivíduo, trabalha imaginação, criatividade, capacidade de concentração, fixação de dados, experimentação de regras e papéis sociais, desenvolvem a expressão, o equilíbrio, a autoestima, autoconhecimento e integração social.

REFERÊNCIAS

BRITO, Teca de Alencar, Música na Educação Infantil. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil -. Conhecimento de Mundo. Brasília, MEC/SEF 1998.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Brasília, MEC/SEF, 1997.

DAUER, Stella, Estudo mostra que variações musicais podem influenciar o corpo humano, 2009. Disponível em. Acesso em 5/11/2020.

EVANS, David; WILLIAMS Claudete. Som e Música. São Paulo, Ática, 1995.

FERNANDES, Valéria da Silva Roque. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Disponível em <http://br.noticias.yahoo.com/25/08/2009tecnologia-negocios-estudo-desenvolve-inteligencia-e-integracao.html>>. Acesso em 23/11/2020.

MARSICO, Leda Osório. A criança e a Música. Rio de Janeiro, Globo, 1982.

MIGNORE, Francisco. Biblioteca Educação e Cultura-música. Rio de Janeiro, Bloch: Fename, 1980.

PRADO, Ricardo e SALLES, Juliana da Mota. Revista do ensino fundamental Nova Escola. São Paulo, Abril, n.122 p.16-20, Maio. 1999.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL



THAÍS DIAS FERRAZ

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (2007); Especialista em Psicopedagogia e Educação Infantil pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (2009 e 2011); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I em uma EMEI da Cidade de São Paulo.

RESUMO

A ação de brincar é função essencial para o desenvolvimento infantil, fazendo parte da condição humana. Nesse aspecto esse artigo almeja especificar situações nas quais as brincadeiras estimulam o desenvolvimento emocional, cognitivo, social e motor, oportunizando a passagem por etapas do desenvolvimento de suas potencialidades, proporcionando melhorias nas aptidões físicas e mentais, levando-as a estabelecer relações e buscar soluções para conflitos sociais e pessoais. Constatamos que parte da sociedade desconhece o valor das brincadeiras acreditando que sua função é meramente recreativa, sendo assim, supõe-se que para muitos, as instituições de ensino devem priorizar as atividades escritas e por consequência não consideram significativa o espaço e tempo direcionado a ludicidade.

Palavras-chave: Brincadeiras; Desenvolvimento Infantil; Crianças.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade explorar o brincar na educação infantil como fator essencial para o desenvolvimento de requisitos necessários à formação integral do indivíduo, expondo como as brincadeiras e jogos constroem valores e auxiliam no desenvolvimento moral, pessoal, social, motor e cognitivo. Entrando em contato com brincadeiras diferenciadas a criança será oportunizada a passar pelas etapas do desenvolvimento de suas potencialidades, proporcionando melhorias nas aptidões físicas e mentais, estimulando sua imaginação, auto expressão, levando-as a estabelecer relações e buscar soluções para conflitos sociais e pessoais.

A brincadeira é uma atividade inerente ao ser humano e essencial na infância por estar presente em tudo que a criança faz. Desde o nascimento o bebê estabelece uma relação lúdica com tudo que o cerca. Os pais estimulam seus sentidos quando brincam com ele, e com o passar dos meses, a criança aprende a brincar com as mãos, pés e se interessar por objetos diversos que atraem sua atenção. Com o crescimento, suas habilidades são ampliadas e ela começa a brincar sozinha progredindo para brincadeiras em grupos.

A ação lúdica desempenha uma função socializadora, integrando a criança ao contexto da sociedade em que está inserida, pois através das experiências e contato direto com o mundo e suas modificações, que o conhecimento é adquirido e aperfeiçoado, Macedo (2005, p. 16) cita que, valorizar o lúdico nos processos de aprendizagem significa, entre outras coisas, considerá-lo na perspectiva das crianças. Para elas, apenas o que é lúdico faz sentido. Segundo Piaget (2001) em cada período da vida o brincar acontece de um jeito e se adequa à faixa etária específica auxiliando no desenvolvimento necessário para aquela etapa. A criança de 03 a 04 anos está passando pela primeira infância, ou seja, Período Pré Operatório, fase em que o desenvolvimento mental é aprimorado por meio da interiorização da palavra com a formação do pensamento e interiorização da ação.

Para a criança nessa faixa etária na educação infantil, o jogo simbólico está em ênfase, sendo por meio da curiosidade, imaginação e experiências, que o indivíduo começa sua formação intrínseca. Nesse contexto enfatizamos que o ato lúdico não deve ser visto apenas como uma recreação, mas sim uma condição essencial para potencializar o desenvolvimento infantil. Com as brincadeiras a criança torna-se capaz de explorar e refletir sobre a realidade em que estão inseridas, buscando soluções e hipóteses para possíveis conflitos e questionando algumas regras, incorporando valores, apropriando-se de diversas linguagens corporais, promovendo a autoimagem, autoestima e conduzindo a imaginação e criatividade, permitindo assim a constituição de um pensamento crítico e uma visão ampla, auxiliando na formação de um cidadão com conduta social apta para as necessidades de uma sociedade que se encontra em constante modificação.

Temos como objetivos investigar qual a importância do brincar para o desenvolvimento global da criança de 0 a 05 anos; ressaltar a importância de brincar na educação infantil como fator essencial para o desenvolvimento e aprendizagem; enfatizar sobre a necessidade do estímulo, monitoramento e participação dos pais e professores nas brincadeiras realizadas e analisar as brincadeiras em grupos e individualmente para formação da personalidade da criança nessa faixa etária.

Jogos e brincadeiras são práticas significativas que envolvem e estimulam, nas quais o sujeito busca um prazer e não um aprendizado, este, surge devido às habilidades e complexidade da dimensão lúdica que atingem, sendo os jogos compostos por regras e com objetivo predefinido e o brincar um ato rico em autonomia, ideias, pensamentos, imaginação, criatividade, interação, movimento, enfim, um mundo lúdico e único de cada criança.

A CRIANÇA E O BRINCAR

Antigamente não se acreditava que o ato de brincar fosse fator essencial para o desenvolvimento e aprendizagem, contribuindo para aquisição e aperfeiçoamento das inteligências e habilidades nas crianças. Essa ação era considerada meramente recreativa e sem valor cognitivo.

A ludicidade encontra-se presente em todas as faixas etárias, sendo no Brasil reconhecido pela Lei Nº 8.069/1990 em seu Capítulo II, Artigo 16º, inciso IV o direito concedido às crianças de brincar, praticar esportes e divertir-se. Atualmente, após diversos estudos e pesquisas sobre o assunto, a sociedade começa a reconhecer os valores que as brincadeiras trazem, no entanto muitos ainda consideram desnecessário o espaço dedicado ao lúdico nas instituições de ensino.

A criança na idade de três a quatro anos tende a usar muito a imaginação devido ao simbolismo do seu pensamento, começando a se expressar por desenhos, falas, imitações de pessoas, personagens infantis, e automaticamente, usando o faz-de-conta para alcançar seus anseios. Através da criação do seu próprio mundo ela faz vínculo com o mundo real e os acontecimentos que estruturam sua vivência, sentimentos, pensamentos, explorando suas experiências para agir e desenvolver sua autonomia. (ANTUNES, 2004). Nessa faixa etária ela está em construção de sua identidade e reconhecimento do próprio corpo, portanto não somente as capacidades cognitivas devem ser exploradas, mas também devem ser estimuladas as capacidades motoras, reforçando o uso de brincadeiras e jogos que objetivam a exploração do movimento, destreza no espaço, e confiança em sua motricidade (BRASIL, 1998).

Reiterando a análise de Wajskop (2007) a brincadeira é uma ação voluntária e consciente, sendo uma forma de atividade social infantil na qual a criança tem a possibilidade de experimentar novas situações, socializar e administrar sua relação com o outro, decidir, imaginar, inventar, aprimorar seus conhecimentos e valores culturais,

obedecendo ao ritmo individual e sem precisão nas características que serão adquiridas através de uma determinada brincadeira.

Aquele que brinca pode sempre evitar aquilo que não gosta. Se a liberdade caracteriza as aprendizagens efetuadas na brincadeira, ela produz também a incertitude quanto aos resultados. De onde a impossibilidade de assentar de forma precisa às aprendizagens na brincadeira. Este é o paradoxo da brincadeira, espaço de aprendizagem fabuloso e incerto. (WAJSKOP, 2007, p. 31).

A criança nessa faixa etária encontra-se na primeira infância e sua fase de desenvolvimento é a pré-operatória.

Piaget (2001) cita que ela está saindo da fase de conhecimento prático em que há necessidade do concreto para sua compreensão, para a simbólica, na qual se usa símbolos para representar mentalmente objetos e situações não presentes. É uma idade marcada por algumas limitações que implicam na formação de sua inteligência cognitiva.

Durante a primeira infância, Piaget (2001) relata a passagem por três modificações na conduta infantil, a socialização de suas ações, a gênese do pensamento e a intuição. Na socialização de suas ações a criança passa a observar a ação dos demais, utilizando fatores de trocas de comunicação. Mediante a interação e comunicação com adultos surgem fatores de subordinação e submissão devido a certa coação espiritual que o adulto exerce, tornando seus exemplos modelos que a criança geralmente deve copiar e se igualar. Nessa fase de transição, a incapacidade argumentativa e o egocentrismo acentuado levam as crianças a realizarem monólogos individuais e coletivos, pois mesmo em brincadeiras realizadas em grupos suas falas não constituem um elo com a dos demais, ou seja, sua socialização está em expansão, mas ela permanece centralizada em si e em seu próprio ponto de vista, sendo por vezes capaz de reduzir o adulto ao seu nível, criando um meio termo entre o ponto de vista de um indivíduo superior e seu ponto de vista egocêntrico.

Piaget (2001) relata que o pensamento surge antes da linguagem, sendo esta responsável pelo equilíbrio entre o pensamento subjetivo e sua representação. Portanto, desenvolvendo a linguagem por consequência desenvolve-se o pensamento. Sendo assim, na gênese do pensamento há uma expansão da linguagem possibilitando ao indivíduo reconstituir seu passado, contar suas ações, antecipar ações futuras, entre outras, possibilitando a socialização das ações por meio de atos e pensamentos que refletem suas experiências e a realidade através do eu, isto é, um pensamento egocêntrico que propicia a ele uma espécie de jogo no qual irá recriar através de suas brincadeiras as situações vivenciadas, satisfazendo seus desejos por meio de uma forma deformada da realidade. Esse jogo é conhecido como simbólico e deve ser exercitado, pois através de símbolos

abstratos o conhecimento deixa de estar preso ao sensório-motor e adquire forma de pensamento, podendo ser imaginado e representado de diversas maneiras, ampliando a capacidade de compreensão do mundo que o cerca.

Segundo Dias apud Kishimoto (2000):

Acreditamos que é preciso exercitar o jogo simbólico e as linguagens não verbais, para que a própria linguagem verbal socializada e ideologizada possa transformar-se em verdadeiro instrumento de pensamento (Dias apud Kishimoto, 2000, p.46).

Nas brincadeiras as crianças se comportam com atitudes diferenciadas das habituais. Geralmente o brinquedo fornece uma estrutura ideal para mudanças de acordo com a necessidade, e a criança quando brinca passa a agir como se fosse maior do que realmente é.

O pensamento de Vygotsky (2007) induz que a aprendizagem surge através do desenvolvimento de funções superiores, e esta se dá por meio da apropriação e internalização de signos que são adquiridos nas situações vivenciadas com o meio em que está inserida. Portanto a brincadeira segundo sua ideia,

[...] cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VYGOTSKY apud WAJSKOP, 2007, p.34).

A ação lúdica promove interação, aquisição de conteúdos temáticos, negociação de regras de convivência, possibilita o levantamento de hipóteses para solucionar problemas e conseqüentemente, proporciona o acesso a um mundo mais amplo que não alcançariam caso a criança não estivesse em contato com a construção de sistemas de representação e ficasse focada apenas em seu cotidiano infantil.

Vygotsky (2007) em sua teoria criou um conceito visando explicar de que forma a experiência social auxilia no desenvolvimento cognitivo. Este é denominado zona de desenvolvimento proximal, sendo caracterizada pela distância entre o nível atual e real de desenvolvimento.

O BRINCAR, O BRINQUEDO E A REALIDADE

As brincadeiras são importantes formas de comunicação, pois por meio delas as crianças expressam prazer, satisfação, medos, anseios e dispõe ao adulto a possibilidade de perceber se há algo de errado ou se ela está passando por algum conflito interno ou externo, pois através do brincar elas representam as situações vivenciadas sendo estas boas ou ruins.

Durante as atividade lúdica é estabelecido um vínculo entre a realidade e fantasia, este auxilia no desenvolvimento cerebral, na formação da linguagem verbal e não verbal, nos aspectos cognitivos e motores, estimula a percepção sensorial, aprimora a progressão da autonomia e identidade, por fim, traz melhorias a memória, concentração, imaginação e demais áreas da personalidade humana responsável pela formação do caráter. Reiterando o pensamento de Brougerè (2001), ao brincar com o outro o indivíduo passa por etapas do aprendizado que resultam no desenvolvimento de sua maturação, podendo citar alguns aspectos aperfeiçoados como o ato de compreender, dominar, produzir situações, autocontrolar-se, respeitar regras e o tempo necessário para cada coisa, assimilar aos poucos a aceitação do erro, respeitar a cultura e os valores.

A brincadeira e o brinquedo intervêm na formação do caráter, valores e atitudes das crianças, tornando-as ativas e fazendo uma interação entre o objeto e a ação na busca de uma representação da realidade em que está inserida. Portanto os brinquedos surgem como aliados do ato de brincar, com sua manipulação, situação de posse e consumo, a criança se apropria da cultura que a cerca e simula suas experiências vivenciadas, internalizando seu significado.

A função do brinquedo e sua junção ao brincar e a realidade torna o objeto um mediador entre o indivíduo e o contexto social. Todavia quando esse contexto é alterado, automaticamente a cultura social na qual a criança está inserida também passa por modificações, condicionando assim as mudanças no ato de brincar, podendo transformar a função dada ao objeto ou brinquedo por outra adequada ao novo contexto.

A escolha dos brinquedos também varia de acordo com os estágios do desenvolvimento infantil, já que eles devem ser adequados às potencialidades já adquiridas e as ainda não absorvidas em sua totalidade. Na idade de três a quatro anos alguns brinquedos são sugeridos para o aperfeiçoamento das habilidades cognitivas, motoras, pessoal, interpessoal, e social. Entre eles, alguns são sugeridos por Antunes (2003, p.28. 29).

- Criar cenários para brincar e ambientes: Fantasia, fantoches e teatrinhos. Telefone e relógio de brinquedo. Casinha de brinquedo e brinquedos para brincar de casinha. Homenzinhos (soldados, super heróis). Garagem, posto de gasolina e carrinhos. Fazendinhas, autoramas, ferrorama simples. Lego e suas variações.
- Movimentar-se no espaço: Triciclos maiores, equipamentos de ginástica para playground.
- Compreender os meios de comunicação: CDs, telefones livros para colorir, cadernos de desenhos, livros de história.

Portanto, as brincadeiras devem estar presentes em todos os momentos da infância, porque o brincar unido aos brinquedos, às ações aplicadas sobre eles, à realidade do meio em que está inserido, à comunicação e ao auxílio da linguagem verbal socializada, propicia a criação e a descoberta de brincadeiras que permitirão a assimilação e apropriação dos diversos aspectos da realidade, viabilizando o reconhecimento e transformação da realidade infantil para realidade humana.

BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL, FATOR ESSENCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Com base no pensamento de Wajskop (2007), a brincadeira desde os primórdios era usada como recurso para o ensino, no entanto sua valorização na educação infantil só iniciou com o rompimento do pensamento romântico. Nessa época os jogos eram considerados como uma ação de desinteresse pelo trabalho e pelas demais atividades sérias. Esse pensamento passou por constantes reformulações que objetivavam verificar e valorizar a importância das atividades lúdicas para o aprendizado e aperfeiçoamento humano. O jogar ou brincar é compreendido de acordo com suas características implícitas e explícitas, sendo a diferenciação entre essas ações expressadas por meio da linguagem e interpretação atribuída por cada pessoa. Esse meio de compreensão individual é ocasionado conforme o contexto social, valores e modo de vida de cada sujeito envolvido direta ou indiretamente com a atividade. Ainda que o significado para as brincadeiras seja o mesmo, suas especificidades são únicas, pois em algumas o ápice maior está na situação imaginária adquirida e outras variam em conformidade com regras, satisfação em manipular objetos, habilidade manual para executar uma situação mental, bem como habilidades cognitivas e sociais. Durante a infância a predisposição da aprendizagem em todos os aspectos e a absorção de valores está em ênfase.

Baseando-se na ideia de Piaget (2001), a primeira infância, de dois a sete anos, é o alicerce para a aprendizagem humana, pois a mesma serve como apoio na aquisição de conhecimentos futuros e formação da personalidade e condutas. Quando esse período está envolto a uma estrutura que propicie um crescimento cognitivo, desenvolvimento da linguagem e das habilidades motoras, sócio emocionais, afetivas e adaptativas, será proporcionado à criança uma propagação de seu potencial intelectual e por consequência sua vida escolar será bem sucedida, resultando na formação de cidadãos críticos, reflexivos e aptos para se adequar às inúmeras e constantes transformações sociais. No decorrer desse processo de aquisição das capacidades, a educação infantil tem um papel primordial

na formação desses indivíduos, pois as creches e instituições equivalentes funcionam como uma extensão do aprendizado conquistado através da experiência social e interações interpessoais. Portanto, o pensamento petrificado que a sociedade tinha de que o ambiente escolar para ser eficaz deveria ser pedagógico está aos poucos mudando, e a ludicidade didatizada está tomando uma nova proporção que amplia a visão do lúdico como elemento essencial na conquista do conhecimento.

No ensino, o reconhecimento da importância das brincadeiras em todas as etapas da educação está em ênfase, porém permanece oscilando com relação a sua valorização por parte da sociedade em geral. Contudo, as instituições possuem um papel imprescindível para evitar essa oscilação. Através da comunicação, troca de saberes, experiências e informações entre equipe escolar, família e comunidade, é possível estimular a assimilação por parte de toda a comunidade sobre o valor que as atividades lúdicas possuem como recurso pedagógico.

Nesta perspectiva, a brincadeira encontraria um papel educativo importante na escolaridade das crianças que vão se desenvolvendo e conhecendo o mundo nesta instituição, que se constrói a partir dos intercâmbios sociais que nela vão surgindo: a partir das diferentes histórias de vida das crianças, dos pais e dos professores que compõem o corpo de usuários da instituição e que nela interagem cotidianamente (WAJSKOP, 2007, p. 26).

Atualmente as brincadeiras são consideradas como prioridade para a criança nas instituições de ensino, seu espaço está sendo ampliado a cada dia e a maioria dos educadores preocupa-se em proporcionar um ambiente acolhedor e planejado. “Nesse sentido, brincar deve se constituir em atividade permanente e sua constância dependerá dos interesses que as crianças apresentam nas diferentes faixas etárias”. (BRASIL, 1998, p. 50).

No ambiente escolar os jogos precisam ser estimulados e seu tempo de aplicação projetado com intuito de desafiar, oportunizar a expressividade, autonomia, imaginação, e demais aspectos desenvolvidos com o mesmo.

Na educação infantil o professor precisa conhecer seus alunos e o grau de dificuldade da sala de aula antes de dispor uma brincadeira, afinal, somente através dessa verificação inicial será possível analisar se o jogo a ser aplicado está coerente com a cultura da criança e se essa atividade causa interesse e motivação. Por meio dessas observações o mediador buscará envolver os educandos para alcançar os objetivos almejados com a aula. Esta percepção da função do ensino infantil como espaço no qual o lúdico é incorporado ao cotidiano pedagógico deve acontecer através de recursos e metodologias que objetivam um aprendizado.

As brincadeiras são qualitativas somente quando os benefícios e habilidades oferecidos e desenvolvidos através da atividade não são impostos de forma a tornar o ato de brincar uma obrigação com cobranças de resultados, mas sim, quando é aceito de forma natural pelas crianças, e não apenas como uma ação didática pedagógica dirigida, pois estas geralmente restringem a aprendizagem causando uma diminuição na autonomia, criatividade, aperfeiçoamento cultural e por consequência dificultam a capacidade de alcançar as habilidades essenciais para o desenvolvimento físico, motor, cognitivo, social e afetivo.

É indispensável salientar que algumas escolas não oportunizam um espaço para o lúdico acontecer de forma independente, espontânea e prazerosa, devido às exigências de parte da sociedade com relação aos conteúdos estruturados com base na alfabetização, pois muitos pais e até mesmo educadores, acreditam que o lúdico interfere negativamente no aprendizado, devendo haver uma separação entre essas duas ações. Portanto é importante que a sociedade compreenda que as brincadeiras são fundamentais para o amadurecimento de algumas áreas.

Para que a prática da brincadeira se torne uma realidade na escola, é preciso mudar a visão dos estabelecimentos a respeito dessa ação e a maneira como entendem o currículo. Isso demanda uma transformação que necessita de um corpo docente capacitado adequadamente instruído para refletir e alterar suas práticas. Envolve, para tanto, uma mudança de postura e disposição para muito trabalho. (CARNEIRO, DODGE, 2007, p.91).

Mediante essa concepção, uma escola que aplica uma prática pedagógica almejando o crescimento e preparação das habilidades dos alunos, deverá ser constituída com um espaço estimulador que coloca em ênfase as brincadeiras como recurso de aprendizagem, e assim, irá preparar a criança em seu desenvolvimento humano, e consequentemente ajudará na formação cultural e de valores, permitindo sua adaptação a diversos contextos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que as atividades lúdicas fazem parte da formação humana e são imprescindíveis ao desenvolvimento geral do indivíduo, pois funcionam como linguagem, meio de expressão e comunicação, instrumento de alegria, diversão, práticas de emoções e construção do conhecimento. Constatamos que o direito de brincar é previsto em lei, e contribui para o aperfeiçoamento e aquisição de habilidades e competências indispensáveis, pois é uma transição pelas etapas do desenvolvimento de suas potencialidades e melhora as aptidões físicas e cognitivas, estimula a imaginação,

expressão, levando as crianças a estabelecerem relações e buscarem soluções para conflitos sociais e pessoais.

Sabemos que as brincadeiras promovem interação interpessoal, estimula o aprendizado da negociação de regras de convivência, promove a possibilidade de a criança aprender a levantar hipóteses, solucionar problemas e por consequência ter acesso a um mundo mais amplo.

Entendemos que a criança de 03 a 04 anos está em uma fase de descobertas, exploração, reconhecimento do mundo e interação, e que ela possui sua capacidade locomotiva já aperfeiçoada, com equilíbrio e coordenação motora adequada à exploração ampla do corpo e espaço, sua linguagem permanece em ampliação, tanto em suas formas orais como gestuais promovendo comunicação emocional e expressiva, oportunizando o desenvolvimento moral e o crescimento de informações cognitivas para o desenvolvimento intelectual.

Portanto, nessa idade, por mais que o egocentrismo ainda está em ênfase, às brincadeiras estabelecem um vínculo entre o real e o imaginário, auxiliando no desenvolvimento cerebral, na formação da linguagem verbal, na autonomia e identidade, ocasionando o desenvolvimento da memória, concentração, imaginação e das áreas de personalidade humana.

Com base nessas concepções a ação de brincar deve ser propagada em suas diferentes formas, ora pela atividade espontânea, ora pela dirigida, ora pela individual ou em grupos, com interação ou sem a integração de outras crianças ou adultos, pois o mais importante é saber que através da função imaginária ou jogo simbólico o afeto, memória e criatividade, motricidade, linguagem, percepção e representação são aperfeiçoados causando uma maturação individual.

No caso das instituições de Educação Infantil, entendemos indispensável que elas busquem a expansão dos aspectos biológicos, físico, motores, cognitivo, afetivo e emocional das crianças na fase pré-operacional, bem como estimulem as percepções visuais, auditivas, cenestésico corporal, olfativas, gustativas e táteis.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. **Educação Infantil: Prioridades Imprescindíveis**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília: 1996.

_____. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Brasília: MEC/SEF, 1998. volume 2

_____. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Brasília: MEC/SEF, 1998. volume 3

_____. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Brasília: MEC/SEF, 1998. volume 1

BROUGÈRE, G.. **Brinquedo e Cultura**. Adaptado por Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 2001.

CARNEIRO, M. A. B. e DODGE, J. J. **A descoberta do brincar**. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

KISHIMOTO, T. M. Et al. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2000

MACEDO, L., PASSOS, N. C., PETTY, A. L. S. **Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Editora, 2007.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2007.



THAIS RAQUEL CAMARGO DE LIMA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Brasil - (2019); Auxiliar Técnico de Educação no CEU CEI Walter de Andrade, Prof.

RESUMO

A escravidão negra no Brasil trouxe profundas marcas para a sociedade contemporânea. A ambiguidade presente no pós-abolição ao negro não é negado o direito de ser livre, mas lhe são negadas condições dignas de vida, repetindo-se, muitas vezes, lógica semelhante a da escravidão, de alguma forma, persiste nos dias de hoje por meio de práticas racistas, sejam elas explícitas ou não. No presente artigo, são analisadas as origens do racismo brasileiro por meio de reflexões sobre as relações raciais após o fim da escravidão. O foco da análise é o discurso científico legitimado pela importação de teorias raciais europeias no início do século XX e sua particular apropriação pelos intelectuais brasileiros, especificamente, pela análise de uma obra do médico baiano Raimundo Nina Rodrigues. O racismo justificado pela ciência foi à forma de manter a desigualdade de tratamento entre brancos e negros, nesse momento histórico. Essa desigualdade ainda pode ser observada nos dias de hoje. Para tal, são discutidas as formas de expressão do racismo atual.

Palavras-chave: Preconceito; Relações Étnicas e Raciais; Problemas Sociais; Racismo.

INTRODUÇÃO

O Racismo é o nome dado à discriminação e o preconceito contra pessoas ou grupos por causa de sua etnia ou cor. Podemos dizer que o preconceito é uma forma de conceito ou juízo formulado sem qualquer conhecimento prévio do assunto tratado, enquanto a discriminação é o ato de separar, excluir ou diferenciar pessoas ou objetos.

O racismo vai muito além de ofensas verbais. Temos um longo processo de segregação, muitas vezes institucionalizado, que mantém uma cadeia de exclusão dos

negros da sociedade, da educação e da economia. De maneira direta uma pessoa ou grupo manifesta-se de forma violenta física ou verbalmente contra outras pessoas ou grupos por conta da etnia, raça ou cor, Nesse caso, a lei 7716, de 1989, do Código Penal brasileiro prevê punições a quem praticar tal crime.

De maneira indireta, o racismo institucional é a manifestação de preconceito por parte de instituições públicas ou privadas de forma indireta, promovem a exclusão ou o preconceito racial. Podemos tomar como exemplo as formas de abordagem de policiais contra negros, que tendem a ser mais severas.

De outra forma temos também o racismo estrutural que tende a ser ainda mais perigosa por ser de difícil percepção. Trata-se de um conjunto de práticas, hábitos, situações e falas embutido em nosso costume.

RACISMO E PRECONCEITO

Os pretos ou pardos ainda eram maioria nos índices de analfabetismo e desemprego e obtinham menor renda mensal onde foram sistematicamente marginalizado e excluído da sociedade durante tanto tempo. Sendo assim, surgiram medidas necessárias mais que atitudes individuais de conscientização, mais uma atuação dos poderes públicos para promover políticas de inserção e não exclusão dos pretos e pardos no Brasil.

O preconceito racial não é exclusivo do Brasil, visto que, em maior ou menor escala, todos os países colonizadores e colonizados apresentam, em algum grau, índices de preconceito racial contra negros ou, no caso de países colonizados, nativos daquele local.

A discriminação pela origem pode ser reportada desde a Antiguidade, quando povos gregos e latinos classificavam os estrangeiros como bárbaros.

No Brasil, as causas do racismo podem ser associadas, principalmente, à longa escravização de povos de origem africana e a abolição da escravidão, que foi feita de maneira irresponsável, pois não se preocupou em inserir os escravos libertos na educação e no mercado de trabalho, resultando em um sistema de marginalização que perdura até hoje.

E queremos também que se reflita sobre a ambiguidade desta história de que são vítimas os negros, numa sociedade que os exclui de seus benefícios, mas consome os deuses, as comidas, música e todas as festas de negros, esquecidos de suas origens. Por isso, esta história não registra apenas o fracasso do negro frente às inúmeras injustiças sofridas, mas também sua vitória, no rastro profundo deixado na cultura brasileira por negros e mestiços, construtores silenciosos de nossa identidade. Tudo isso é memória,

parte de uma história escamoteada que já não poderá mais ficar esquecida pela história oficial.

Quando a Lei Áurea foi promulgada, em 13 de maio de 1888, ficou proibida a escravização de pessoas dentro do território brasileiro. O Brasil foi o último país ocidental a extinguir a escravidão onde não se criou um sistema de políticas públicas para inserir os escravos libertos e seus descendentes na sociedade, garantindo a essa população direitos humanos, como moradia, saúde e alimentação, além do estudo e posições no mercado de trabalho. Os escravos libertos foram morar onde ninguém queria, como os morros, as favelas, etc...

Quanto à população indígena, havia cada vez mais invasão de suas terras e desmembramento de suas aldeias. Essas ações sistêmicas promoveram e sustentam até hoje a exclusão racial. As favelas sustentam a ideia de exclusão racial e social desde a abolição da escravatura até os dias

Em janeiro de 1989, foi sancionada a lei nº 7716, que tipifica como crime qualquer manifestação, direta ou indireta, de segregação, exclusão e preconceito com motivação racial. Nessa lei temos um importante passo na luta contra o racismo, pois há penas de um a três anos de reclusão aos que cometerem crimes de ódio ou intolerância racial, como negar vaga de emprego a indivíduos por sua raça ou acesso a instituições de ensino e a estabelecimentos públicos ou privados.

O artigo 20 da Lei nº 9459/97 define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

Art. 20. *Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. (Redação dada pela Lei nº 9.459, de 15/05/97).*

Pena: reclusão de um a três anos e multa. (Redação dada pela Lei nº 9.459, de 15/05/97).

O RACISMO NA ESCOLA

O Racismo na escola pode-se manifestar-se de maneira nítida e explícita ou de maneira disfarçada. Temos casos de discriminação racial ocasionados por estudantes e também servidores das instituições e por pais e mães de alunos contra os servidores escolares. Essa manifestação de racismo foi comum em tempos mais antigos, quando a discriminação racial não era crime no Brasil.

Discriminação contra cortes de cabelo e religiosidade de pessoas negras pode ser comum nas escolas. Casos de racismo chamaram a atenção dos brasileiros por envolverem pessoas famosas ou terem sido compartilhados nas redes sociais. Podemos destacar o

caso do goleiro Aranha, então jogador dos Santos, que em 2014 foi chamado de “macaco” por vários torcedores do Grêmio após o time sofrer derrota em um jogo da Copa do Brasil. O caso foi filmado, medidas legais foram tomadas, e o Grêmio foi expulso da Copa do Brasil.

Houve também, em 2015, uma ocorrência de discriminação racial em uma loja de grife situada na Rua Augusta, em São Paulo, em que um menino negro, filho adotado de um cliente branco, ouviu da atendente que ele deveria sair e não poderia ficar ali (na calçada, próximo à entrada da loja).

Mais uma vez, a campeã da 20ª edição do Big Brother Brasil, Telma Assis, foi vítima de comentários racistas. Dessa vez, foi durante uma live em conversa com a jornalista Luanda Vieira. As duas conversavam sobre o racismo estrutural, e não demorou muito para que as mensagens de ódio aparecessem. Thelma precisou interromper para se pronunciar sobre o que estava acontecendo. A médica ainda desabafou que em todas as suas lives isso tem acontecido, e pediu aos seguidores que denunciassem. “Mostra que realmente, sim, vivemos em um país racista”.

Outro caso de racismo repercutiu nas redes sociais nos últimos dias, um aluno teria feito uma série de comentários racistas a uma colega em espaços online e foi punido pela escola com três dias de suspensão, em São Luís, no Maranhão. Porém, para os internautas, a demora de posicionamento e ações efetivas da instituição de ensino teria sido muito branda para o adolescente.

REPRESENTATIVIDADE

Representatividade é a qualidade reconhecida a uma pessoa ou a um organismo, mandatado oficialmente por um grupo de pessoas para defender os seus interesses, alguém ou movimento mais influente, geralmente nas grandes mídias. Representatividade podemos também dizer que é a qualidade de nos sentirmos representados por um grupo, indivíduo ou expressão humana, em nossas características, sejam elas físicas, comportamentais ou socioculturais. É por meio desta qualidade que nos sentimos parte de um grupo, pertencentes a ele, compartilhando experiências, impressões, sentimentos e pensamentos. Através da mídia, é preciso analisar de que forma o negro está inserido nesse meio. A sociedade assume um padrão eurocêntrico, perfeito e esplêndido, mesmo de forma involuntária, quando se trata da mídia isso não se mostra diferente, muita pelo contrário, a mídia ajuda a reforçar esse padrão.

A mídia massiva assume um papel importantíssimo em termos de identidade e representatividade, papel esse que, infelizmente, é mal desempenhado, ajudando, muitas vezes, a reforçar estereótipos negativos.

Na mídia, a figura do negro ainda está ligada nos velhos clichês como o da empregada doméstica, o motorista ou o menino de rua, que ao contrário do que muitos pensam, não servem para denunciar a desigualdade racial brasileira, mas sim para reforçá-la. Dijk (2008) vê a mídia como algo que sustenta e produz o racismo estrutural na sociedade brasileira, já que ela produz e veicula um discurso que naturaliza a superioridade branca e acata o mito da democracia racial, discriminando assim, a população negra, o que serve apenas para perpetuar e disseminar o racismo no Brasil, um país ainda muito influenciado pelas grandes mídias, principalmente pela TV.

A mídia, recentemente, rumo para uma maior inserção de afrodescendentes em seus programas, suas novelas, seus telejornais, porém anda a passos curtos e lentos, ainda mais se realizarmos um breve exercício comparativo entre a quantidade de integrantes brancos e negros atuantes e influentes no meio midiático. Dessa forma, é possível compreender a grande mídia como uma ferramenta para possamos diminuir, de certa forma, o racismo e aumentar a representatividade, porém não é utilizada de tal forma tendo o efeito contrário.

EFEITOS PSICOSSOCIAIS DA FALTA DE REPRESENTATIVIDADE

A mídia, a educação escolar, familiar, convivência social, cultura e etc. podem ser importantes na construção de uma identidade saudável e, conseqüentemente, ferramentas quando se trata de representatividade, porém, como já fora mencionado, no panorama atual não é de forma positiva que essas ferramentas são utilizadas, pelo contrário.

A falta de representatividade pode ocasionar diversos problemas na formação de identidade, principalmente na infância. Não verem-se representado na televisão, nos livros, revistas, outdoors, pode trazer à criança negra um pensamento de inferioridade. Ildete Batista, professora de educação infantil no Distrito Federal, afirma através de entrevista para o site Agência Brasil (2015), que faltam referências para as crianças. Segundo ela: “O que fica como belo é o que se aparece na TV, nos livros, inclusive nos materiais didáticos”. A professora desenvolve, na escola, um trabalho contra o racismo e para colocar mais referências africanas na educação. Assim como pode ser visto no livro, os efeitos psicossociais do racismo (2008), longa exposição às situações de desvalorização causa

efeitos múltiplos de dor, angústia, insegurança, autocensura, rigidez, alienação, negação da própria natureza e outros, deixando marcas profundas na psique.

Não só na infância a representatividade se faz importante, ter alguém em quem se espelhar é fundamental para o comportamento em sociedade em quaisquer das etapas da vida, ter alguém em posição de destaque e que possa ser visto como uma pessoa que representa certa parte da sociedade é importante para a manutenção de identidade saudável, criando assim, um indivíduo e confortável com suas próprias características.

O movimento negro possui seus princípios e os defende. Ele surgiu, primeiramente, no período de escravidão, momento em que, buscaram acima de tudo, políticas públicas para que a população negra tenha igualdade em todos os sentidos. Além disso, visa a obter medidas de fiscalização e aplicação das leis contra racismo e injúria racial. Devemos lembrar de que o racismo, além de uma prática desnecessária e que fere os direitos humanos, é crime.

COMBATENDO O RACISMO NAS ESCOLAS

Um estudo do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) mostra que professores brancos são maioria nas escolas do Brasil. No Sudeste, apenas 32% dos docentes de escolas das regiões metropolitanas são negros. No Sul do país o número é ainda mais baixo: 12,5%. Também preocupa os casos de racismo na escola. O estado de São Paulo, por exemplo, registra um caso de injúria racial em estabelecimentos de ensino a cada cinco dias. Em 2019, dos 1.297 boletins de ocorrência, 67 foram em escolas ou universidades do estado. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra Domicílio (PNAD), 4 em cada 10 jovens negros não terminam o ensino médio. Os dados ainda mostraram que 73,7% dos alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos) no ensino fundamental são pardos ou negros. No ensino médio, esse percentual era de 65,7% em 2018.

O abandono escolar, que ainda é um dos maiores problemas educacional do país, tem taxas mais altas entre a população negra. Enquanto a média dos jovens de 19 a 24 anos que não haviam concluído o 9º ano era de 13,1%, entre os negros o percentual é de 19%.

Por isso discutir questões raciais dentro da sala de aula, é importante não apenas quando ganham atenção da imprensa ou do debate público. Se o preconceito racial é estrutural num país onde 56% da população se declaram negra (preta ou parda), segundo o IBGE, as escolas não só podem como devem contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

Como a escola entra nesse debate? Assim como a família, a educação é um pilar essencial na formação de crianças e jovens que não discriminam pessoas pela cor da pele, tampouco por gênero, religião ou aspecto físico.

Todo o processo de ensino e aprendizagem é marcado pelas experiências raciais. Ou seja, quando não damos visibilidade a elas, nossos estudantes perdem a compreensão histórica da diversidade étnico-racial na formação da sociedade brasileira. Reconhecer e valorizar os diferentes grupos étnicos presentes em nossa sociedade, em lugar de apresentar apenas as contribuições das pessoas brancas, é fundamental para expor as desigualdades estruturais que perduram em nosso tecido social e para problematizar a falsa ideologia da harmonia racial.

Um passo importante e essencial é estudar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse documento vai servir para ampliar a sua compreensão do tema e do que se espera desse passo. Em seguida, é fundamental incluir o compromisso com o combate ao racismo no Plano Político Pedagógico, o PPP, da escola. A partir dessa inclusão, o trabalho das questões raciais se torna presente e contínuo na escola, e não se limita a projetos isolados, como uma semana de Cultura Afro-Brasileira, por exemplo.

De forma prática, há muitas maneiras de abordar o racismo na escola. Uma coisa é aprender sobre África e seus povos numa aula expositiva, com o uso de um livro. Outra, bem diferente, é sentir, ouvir, tocar, vivenciar essa cultura apresentada por meio de suas músicas, instrumentos musicais, palavras e dialetos, contos populares, histórias pessoais de imigrantes, obras de arte, artesanato, alimentos, fotografias, tecidos e joias... Os educadores podem trazer estes “adereços” multissensoriais para sua sala quando for apresentar novas culturas.

Contudo a abordagem que os professores utilizam nas atividades, varia conforme a idade dos alunos. Com crianças pequenas, a escola prefere não utilizar literaturas que apresentam situações de racismo, mesmo que de forma subliminar. Já no caso do ensino fundamental e do ensino médio, sim, pois essas obras podem incentivar o senso crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a situação da educação do negro no Brasil, é preciso redirecionar os questionamentos das parcelas interessadas. Não se pode associar mecanicamente o sucesso escolar dos filhos à escolaridade dos pais, pois pais analfabetos têm estimulado

seus filhos a terem sucesso na escola. Mas, também, não se deve ater apenas à questão familiar, é necessário fixar o olhar sobre a expansão das políticas públicas educacionais.

Para Castro, os números do IPEA (2000) demonstram à necessidade urgente de criação de ações afirmativas que possam reparar as desigualdades entre brancos e negros no Brasil. A política de criação de cotas é uma das alternativas encontradas pelas entidades negras para reparar as enormes diferenças socioeconômicas existentes entre brancos e afrodescendentes. Porém, “somente a criação de cotas não resolve o problema. É preciso uma política que assegure a preparação da comunidade negra, pois sem isso a situação desses jovens que vão entrar na universidade ou no mercado de trabalho pode ficar ainda pior” (CASTRO, 2002, p.22).

Como bem afirmou Florestan Fernandes:

O branco deve se conscientizar de seu comportamento preconceituoso, e o negro precisa aprender a não se eximir dos efeitos nocivos do racismo existentes no Brasil, pois só assim, poderão coexistir como cidadãos de uma sociedade multirracial. E a escola tem papel fundamental neste processo: As contribuições da escola e das instituições-chave serão manejadas pelo Poder Público nesta direção. O negro não é somente 'igual perante a Lei'. Ele ocupa uma situação desfavorabilíssima que precisa ser corrigida pela educação democrática, pelo convívio, como cidadãos da mesma sociedade civil e do mesmo Estado (FERNANDES, 1993, p. 238-240).

Portanto, a escola tem pela frente diversos desafios para que possa lidar com a discriminação racial. O primeiro deles é encontrar mecanismos de combate ao preconceito e discriminações raciais na família e na escola; segundo - elaborar propostas curriculares e educacionais para o enfrentamento das questões raciais a partir da pré-escola; terceiro - a necessidade de se elaborar novas propostas e material didático para enfrentar o problema e quarto - exigir a formação de uma identidade negra positiva que se construa na relação com o branco e no reconhecimento das diferenças.

Maria de Lourdes Teodoro (1987) destaca o processo de relação e confrontação de identidade de outros grupos étnicos, que permite a configuração da própria identidade grupal. Para isso, é necessário que se crie um pacto com valores de todos os grupos étnicos brasileiros, apoiados em material didático e pedagógico, onde negros, índios, amarelos e brancos vejam representadas suas imagens de brasileiros na execução de todos os tipos de tarefas que nossa cultura pressupõe e requer.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. O racismo na História do Brasil – Mito e realidade. 5ª Edição. São Paulo: Ed. Ática. 1997.

CARVALHO, Marta M. Chagas. A escola e a República. 1ª ed. S.P.: Ed. Brasiliense, 1989. Coleção tudo é História.

FLORESTAN, Fernandes. “Projeto de Lei, emenda Constitucional.” In. Revista de História. São Paulo. Nº 129-131. Ago./dez./93 a ago./dez/94. p.238-240.

GONÇALVES, Luís Alberto de Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliana Lima Teixeira, (org.) 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: 2000, Ed. Autêntica. P. 335 a 346.

GONÇALVES, L. A. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação de crianças negras. In: ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim (org). Raça Negra e Educação. São Paulo: Nov/1987, Cadernos de Pesquisa nº 63.p. 27 a 30.

SCHWARTZ, Lília Moritz. Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na Intimidade. História da Vida Privada no Brasil: Contrastes e intimidade contemporânea. São Paulo: Cia. Das Letras. 1998. Vol.4. e Educação. São Paulo: Nov/1987, Cadernos de Pesquisa nº 63.p. 46-48.

TEODORO, Maria de Lourdes. Identidade, Cultura e Educação. In: ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim (org). Raça Negra CASTRO, Ubiratan. In. CLAY, Vinicius. Comemorado pelo negro: afro-descendentes atestam que há novas formas de opressão. In. Jornal A Tarde. Salvador, 14 maio 2002.

VAINFAS, Ronaldo. Ideologia e Escravidão: os letrados e a sociedade escravista no Brasil colonial. Petrópolis: Vozes, 1986. (História Brasileira, 8).

VIDE, Dom Sebastião Monteiro da. Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia. (Impressas em Lisboa no ano de 1719, e em Coimbra em 1720. São Paulo): Tip. 2 de Dezembro, 1853.

OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NO COTIDIANO ESCOLAR E SUAS RELEVÂNCIAS



VANESSA DE FÁTIMA VALÉRIO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade FIG - UNIMESP (2011); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Esta pesquisa é resultado de estudos decorrentes no processo de pós-graduação e de diversas observações realizadas sobre a influência dos jogos e das brincadeiras no cotidiano escolar, cujos questionamentos foram levantados e um deles foi: a importância dos jogos e das brincadeiras no cotidiano escolar. Toma-se como base nossas vivências de professoras e as atividades desenvolvidas durante as docências. Reflete-se o quanto estas ferramentas tornaram-se significativas e a importância de estarem articuladas aos conteúdos de ensino, não apenas como entretenimento e diversão. Durante esse artigo apresenta-se a necessidade do planejamento e da organização do tempo e do espaço para a realização do jogo e da brincadeira de forma efetiva. O trabalho com os jogos e as brincadeiras durante a educação infantil e as séries iniciais são de extrema importância, em visto que por meio deles a criança apresenta vários aspectos sócio – emocionais. Considera-se que a realização deste trabalho proporcionou inquietações e desencadeou pensamentos acerca das novas formas de trabalho que associam os jogos e as brincadeiras ao cotidiano escolar.

Palavras-chave: Atividades; Influência; Questionamentos.

INTRODUÇÃO

Os jogos e brincadeiras devem ser valorizados por fazer parte da cultura de um povo, nos quais possibilitam uma aprendizagem integral e significativa, possibilitando à criança expor seus sentimentos e emoções por meio do lúdico, sendo assim, a intervenção pedagógica fazendo utilização dos jogos e das brincadeiras é fundamental para contribuir

no processo ensino aprendizagem da criança.

Todas as pessoas envolvidas no processo ensino aprendizagem precisam estar conscientes da importância na qual os jogos e brincadeiras possuem na construção do conhecimento da criança.

Por meio dos jogos e brincadeiras, a criança desenvolve como um todo, podendo reduzir a agressividade e auxiliando na sua inserção à sociedade, bem como na construção de seu conhecimento.

Os jogos e brincadeiras auxiliam a criança à comparar, analisar, nomear, associar, calcular, classificar, compor, conceituar e criar, trazendo o mundo para a realidade do contexto social, possibilitando o desenvolvimento de sua inteligência, sua sensibilidade, habilidades e criatividade.

Os jogos e brincadeiras devem ser valorizados por fazer parte da cultura de um povo, nos quais possibilitam uma aprendizagem integral e significativa, possibilitando à criança expor seus sentimentos e emoções por meio do lúdico.

Todas as pessoas envolvidas no processo ensino aprendizagem precisam estar conscientes da importância na qual os jogos e brincadeiras possuem na construção do conhecimento da criança.

Por meio dos jogos e brincadeiras, a criança desenvolve como um todo, podendo reduzir a agressividade e auxiliando na sua inserção à sociedade, bem como na construção de seu conhecimento.

TEORIAS E REFLEXÕES SOBRE OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS

A aprendizagem baseada em jogos é construída sobre um tipo de aprendizagem construtivista. O que isto significa? O construtivismo postula a necessidade de fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para que eles possam construir seus próprios procedimentos a fim de resolver um problema. Isso implica um processo participativo por parte dos alunos, que interagem com o seu ambiente para resolver a situação que lhes é proposta.

A prática segura, a aprendizagem experiencial e a interação são os pilares sobre os quais se apoia a teoria da aprendizagem baseada em jogos. Aprender por meio de jogos permite que os alunos experimentem cenários não ameaçadores e adquiram conhecimentos por meio da prática e da interação social com o meio ambiente e seus pares.

Um dos pontos fortes da aprendizagem baseada em jogos é sua capacidade

reconhecida de captar a atenção dos alunos e garantir seu envolvimento total: seu envolvimento. A abordagem motivadora destes jogos torna o processo de aprendizagem algo dinâmico e interessante, cujo apelo é mantido à medida que os alunos progridem para atingir os objetivos.

Para Dante (1998, p. 49):

As atividades lúdicas podem contribuir significativamente para o processo de construção do conhecimento da criança. Vários estudos a esse respeito vêm provar que o jogo é uma fonte de prazer e descoberta para a criança [...]

O desenvolvimento é responsável pela formação dos conhecimentos: ela sempre resulta de uma interação entre o sujeito, principal fonte do desenvolvimento, e o meio.

Não devemos considerar o jogo apenas como uma competição, pois a concepção de jogo está interligada tanto ao brinquedo quanto à brincadeira.

Ao contrário dos métodos de ensino mais tradicionais, a aprendizagem baseada em jogos permite que a pessoa que está sendo treinada tenha o controle de sua própria aprendizagem. Usando jogos sérios, os alunos podem obter feedback instantâneo e personalizado sobre seus conhecimentos e todos estão cientes do que aprenderam e no que devem se esforçar mais.

De acordo com MATTOS (2011p.386): “O jogo é uma atividade que se desenvolve com regras que permitem indicar um vencedor”.

De acordo com Kishimoto (2010 p.01):

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, solucionar problemas e criar.

Segundo Vygotsky (1989 p.113.), “a criança faz o que ela mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer”.

As brincadeiras e jogos infantis são elementos indispensáveis para a formação da criança. “É por meio do lúdico que ela vai incorporando certos valores à sua personalidade e ampliando o seu conhecimento de mundo”. (SOLER, 2006)

Piaget (1978), diz que “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa”.

Dentro do brincar, os jogos têm a função de socializar, dar um enfoque nas regras e desenvolver habilidades, pois todo o jogo implica em um ato de brincar. E na sua execução o professor pode explorar aspectos e atividades de forma a criar um ambiente de aprendizagem rico e espontâneo.

Os avanços das teorias educacionais começaram a se tornar um desafio ao

desempenho do professor, exigindo dele novas competências.

Segundo Leif (apud RIZZI; HAYDT, 1986), o jogo apresenta quatro motivos que levam os educadores a utilizá-los com frequência

1- O jogo corresponde ao impulso natural da criança, e neste sentido satisfaz uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica.

2- A atitude do jogo apresenta dois elementos que o caracterizam: o fazer e o esforço espontâneo, como o jogo leva o prazer sua principal característica é a capacidade de absorver o jogador de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo.

3- A situação do jogo mobiliza os esquemas mentais, e sendo uma atividade física e mental, aciona as funções psicológicas e as operações mentais, estimulando pensamento.

4- O quarto motivo é decorrente de anteriores, o jogo integra as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva.

Os jogos e as brincadeiras propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica.

O brincar é considerado ação que induz ao prazer, e para SANTINI (1996), brincar a cima de tudo é exercer o poder criativo do imaginário humano construindo um universo, do qual o criador ocupa o lugar central, através de simbologias originais inspiradas no universo de quem brinca e, é nesta ação que a criança desenvolve-se como ser criativo, pois a relação onírica com as situações do mundo em sua volta permitem-na criar sua cultura ao mesmo tempo que identifica-se com a sociedade em que faz parte. A criança tem, ao fazer o que gosta (brincar) despertando um desejo de desvendar o desconhecido, são sujeitos ativos que quando interagem com o outro, com o meio, com o objeto ou consigo mesma adquirem de certa forma conhecimentos.

Na brincadeira, a criança está sempre se comportando acima de sua idade, acima de seu comportamento usual do dia a dia; na brincadeira ela está, por assim dizer, um pouco adiante dela mesma. O brinquedo contém uma forma concentrada como no foco de uma lupa, todas as tendências de desenvolvimento; é como se a criança tentasse pular acima de seu nível usual.

Ao brincar, a criança tem consciência de que está imaginando uma suposta situação, cuja característica fundamental é sua relação com a realidade. Ao abordar o tema, Leontiev (1991) deixa explícito que, nas premissas psicológicas do jogo, não há elementos fantásticos. Para ele há uma ação real, uma operação real e imagens reais de objetos reais, mas a criança, apesar de tudo, tende a agir com um objeto qualquer como representante de um objeto real, age com a vara como se fosse um cavalo, e isto indica que há algo imaginário no jogo como um todo, que é a situação imaginária. Sendo assim, o autor acentua a importância da compreensão que a ação tem no brinquedo. Portanto, a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária, mas, pelo contrário, é esta que nasce da

discrepância entre a operação e ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela. Rego (1995) coloca que a brincadeira representa a possibilidade de solução do impasse causado, de um lado, pela necessidade de ação da criança e, de outro, por sua impossibilidade de executar as operações exigidas por essas ações.

A medida que a criança entra no que há demais emocionante no ato de brincar com o outro, ou consigo mesma, toma consciência de sua auto-imagem e conhece um outro ser que não seja ela própria. Isto foi percebido na experiência realizada, quando os alunos sentavam ao lado dos colegas e começavam a falar sobre o que havia acontecido ontem, de que brincou, e da mesma forma o outro também conversava, isso ocorre nas atividades onde as crianças percebam que o amigo também tinha braços, pernas, ou seja, possuíam algo semelhante ao seu próprio corpo. Segundo HEINKEL (2000): “a troca de saberes entre as crianças participantes da ação lúdica, ativa o pensamento cognitivo e afetivo”.

Brincando a criança cria, recria e inventa novas manifestações adequando-se a sua realidade, ela é capaz de entrar num estado de sonhos e fantasias, onde encontra espaço para representar o mundo de sua forma, descobrindo ao mesmo tempo soluções para os obstáculos surgidos no seu faz de conta e que servirá para sua vivência ao longo do seu desenvolvimento.

Brincando é possível trabalhar diversas formas de aprendizagem com a criança, pois é natural dela o ato de brincar. Pode-se trabalhar a motricidade, o cognitivo, o lado emocional e social de cada uma, e o papel do educador é fundamental para que haja êxito neste processo.

Os jogos e brincadeiras nas sociedades antigas tinham o propósito de estreitar os laços coletivos e de união de uma sociedade, uma vez que nesta época o trabalho não ocupava muito tempo das pessoas (ARIÉS, 1981). Historicamente, os jogos e as brincadeiras foram alvos de diversas pesquisas, e podemos observar que sua valorização deu-se a partir de teorias propostas por filósofos e pedagogos com estudos feitos no campo da educação ao longo de vários anos, comprovando cientificamente a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças pequenas.

A valorização do brincar nem sempre foi bem vista na história das crianças pequenas. Segundo Wajskop (1995), somente com a ruptura do pensamento romântico que a brincadeira ganha seu espaço na educação.

Na escola é possível o professor se soltar e trabalhar os jogos como forma de difundir os conteúdos. Para isso, entendendo ser necessário a vivência, a percepção e o sentido, ou seja, o educador precisa selecionar situações importantes dentro da vivência em sala de

aula; perceber o que sentiu como sentiu e de que forma isso influencia o processo de aprendizagem; além de compreender que no vivenciar, no brincar, a criança é mais espontânea. "Sem dúvida, os conteúdos podem ser trabalhados com o uso do jogo. A criança pode trabalhar ou fixar um conteúdo com a atividade lúdica. Mas, para isso, o jogo é uma das estratégias e não a única".

Entendo ainda que o primeiro passo para se trazer o lúdico, a brincadeira para dentro da escola, é o resgate da infância dos próprios educadores, a memória. "Do que brincavam, como brincavam, lembrem-se de uma figura especial.

OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NO PROCESSO HISTÓRICO

A utilização dos jogos e das brincadeiras em sala de aula tornou-se, por muito tempo, sem significado e sem importância, chegando a ser desvalorizada e desconsiderada como um recurso pedagógico que favorece a aprendizagem.

Durante muito tempo a escola foi vista pelos alunos como algo enfadonho, obrigatório, sem sentido e entediante, e quando os educadores ofereciam brinquedos, eram criticados pelos pais e mesmo por colegas de profissão de estarem perdendo tempo. Entretanto, com a revelação de que o lúdico pode possuir intencionalidade educativa, descobriu-se um processo que tornou o processo educativo atraente e desejado.

Durante o período colonial, no Brasil as brincadeiras de meninos e meninas eram diferenciadas. Os meninos brincavam com faca, matando pequenos animais e destruindo seus ninhos, já as meninas eram proibidas brincar de pular, saltar, subir em árvore ou correr, devido ao bom comportamento.

Em 1970 a educação para crianças de 0 a 6 anos, foi contemplada com um novo estatuto no campo das políticas e dos ensinamentos educacionais. Com isto uma variedade de projetos para as crianças pequenas vem sendo desenvolvidos.

Segundo Lazaretti (2011, p. 1):

A brincadeira surgiu em uma determinada etapa do desenvolvimento da sociedade, no curso da mudança histórica do lugar que a criança ocupa nela. A brincadeira é uma atividade social por sua origem, e por isso seu conteúdo é social e é uma forma de vida e atividade da criança para orientar-se no mundo das ações e relações humanas, dos problemas e motivos das ações dos indivíduos.

Portanto, para cada época e sociedade a concepção sobre o lúdico teve um entendimento diferenciado.

De acordo com Rodrigo e Martins (2002):

A história mostra que ao lado das atividades destinadas a garantir-lhe o sustento o homem sempre buscou outras que lhe dessem prazer. E essa alegria aparece quando ele consegue expressar a sua personalidade. O

longo passado das canções, lendas e contos populares (que além de transmitirem e conservarem as tradições serviam de passatempo), a eterna presença dos vários jogos e danças (que não só fortaleciam os guerreiros e agradavam aos deuses mas ao mesmo tempo divertiam a todos) e as artes manuais (que sempre floresceram nos grupos humanos) são a prova da constância deste anseio de auto expressão através dos tempos. (RODRIGUES & MARTINS, 2002, p.72)

Percebe-se que os jogos e as brincadeiras sempre estiveram presentes na vida do ser humano como forma de alegria e prazer, mas nem sempre foram considerados como um fator fundamental no processo ensino aprendizagem.

Os jogos e brincadeiras levam as crianças a contraírem diversas experiências, propiciam a interação com o outro, organizam seu pensamento, tomam decisões, ampliam o pensamento abstrato e procuram maneiras diversificadas de jogar, produzindo conhecimentos, dessa forma tornam-se um aliado nas intervenções pedagógicas.

Os jogos e as brincadeiras auxiliam o desenvolvimento motor, o desenvolvimento da linguagem, da percepção, da representação, da memória, do equilíbrio afetivo, da apropriação de signos sociais e das transformações significativas da consciência infantil, por isso a intervenção de um pedagogo utilizando os jogos e as brincadeiras é de fundamental importância.

Os jogos e as brincadeiras são caracterizados por atitudes, que correspondem a uma reação de estímulos externos, inerentes ao ser humano.

De acordo com Vygotsky (1994, p. 134)

O desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer o que se deve fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras.

A aprendizagem significativa se faz por meio do lúdico. Os jogos e as brincadeiras permitem que a criança tenha mais liberdade de pensar e de criar para se desenvolver com criatividade e autonomia.

O brincar é considerado ação que induz ao prazer, exercendo o poder criativo do imaginário humano construindo um universo, do qual o criador ocupa o lugar central, por meio de simbologias originais inspiradas no universo de quem brinca e, é nesta ação que a criança desenvolve-se como ser criativo.

A presença dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento da criança é fundamental para o seu aprendizado, possibilitando à criança a ampliação de conhecimentos significativos.

Por meio dos jogos e das brincadeiras, a criança está sempre se comportando acima de sua idade, acima de seu comportamento usual do cotidiano, influenciando em seus aspectos psicológicos, físicos e sociais.

Para a criança, brincar é viver. De acordo com Santos (1999), a história da humanidade tem nos mostrado que as crianças sempre brincaram e, certamente, continuarão brincando. Brincar faz parte da essência da criança e quando isso não acontece algo pode não estar bem.

Podemos verificar que o brincar está presente em todas as dimensões do ser humano e, de modo especial na vida das crianças. A criança aprende a brincar brincando e brinca aprendendo.

Segundo Chateau (1987, p.14) de "Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar". Para manter-se em harmonia consigo mesma, com seus semelhantes e com o mundo que a cerca, a criança precisa brincar; precisa inventar e reinventar o mundo.

Brincar é genético na criança e é fundamental para o seu desenvolvimento psicossocial. Através da interpelação da criança com os brinquedos ela desenvolve o raciocínio, a criatividade e a compreensão do mundo.

Wajskop (1995, p.68) afirma: "Brincar é a fase mais importante da infância – do desenvolvimento humano neste período – por ser a autoativa representação do interno – a representação de necessidades e impulsos internos".

Com a brincadeira a criança aumenta sua sensibilidade visual e auditiva, desenvolve habilidades motoras e cognitivas.

O lúdico fornece à criança um desenvolvimento sadio e harmonioso. Ao brincar, a criança aumenta sua autoestima e independência; estimula sua sensibilidade visual e auditiva.

Por meio do lúdico na educação, conseguiremos uma escola melhor e mais atraente para as crianças. É preciso saber como adentrar ao mundo da criança; no seu sonho, no seu jogo e, a partir daí, jogar com ela.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DO BRINCAR E DO APRENDER

O brincar é uma das atividades fundamentais da criança. Através da brincadeira ela fala, elabora seus sentidos, busca compreender o mundo. O professor precisa ter sensibilidade ao intervir permitindo que as crianças possam elaborar através da brincadeira

de forma pessoal e independente, suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras.

Cabe ao educador por meio da intervenção pedagógica propiciar atividades significativas que levem a uma aprendizagem de sucesso. Para que isso aconteça é necessário que o professor reflita sua prática pedagógica percebendo o aluno mais que um mero executor de tarefa, mas alguém que sente prazer em aprender.

A escola é um espaço que deve promover o desenvolvimento da criança, promover uma aprendizagem significativa, mas esta não precisa ser forçada, pode ocorrer através do prazer e da alegria que os jogos e brincadeiras proporcionam.

Ao se enquadrar à atividade lúdica no contexto educacional, o educador deve ter seus objetivos bem claros. Assim, se pretende ter um diagnóstico do comportamento do grupo em geral e dos alunos de forma individual, ou saber qual o estágio de desenvolvimento em que se encontram essas crianças, ou, ainda, conhecer os valores, ideias, interesses e necessidades desse grupo, ou os conflitos e problemas, é possível, a partir do jogo, ter esse amplo panorama de informações. Se, porém, o que pretende é estimular o desenvolvimento de determinadas áreas ou igualmente promover aprendizagens específicas, o jogo pode ser utilizado como um instrumento de desafio cognitivo. O educador deve definir, previamente, em função das necessidades e dos interesses do grupo e segundo seus objetivos, qual é o espaço de tempo que o jogo irá ocupar em suas atividades, no dia – a – dia. Deve também definir os espaços físicos, aonde esses jogos irão se desenvolver: dentro da sala de aula, no pátio ou em outros locais. Os objetos, brinquedos ou outros materiais a serem utilizados devem ser providenciados. Esses são os requisitos práticos fundamentais para começar o trabalho lúdico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo abordar a respeito da relevância do brincar e dos jogos no cotidiano escolar, levando em consideração as fases de desenvolvimento, o papel do professor e dos pais, a utilização dos jogos e brincadeiras de forma lúdica e atividades pedagógicas.

Por meio das referências bibliográficas estudadas foi possível identificar que os jogos e brincadeiras são objetos de análise há muito tempo, havendo diversos trabalhos acadêmicos e livros referentes ao assunto, o que mostra cientificamente o quanto o brincar é importante na vida das crianças, no que diz respeito ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Ainda há muito a ser estudado e discutido sobre a educação das crianças pequenas

e sobre quais os melhores métodos de ensino. Isso também nos leva a pensar que tipo de cidadão queremos formar para o futuro de nossa sociedade.

Mediante os estudos já realizados vimos que o brincar é essencial na interação social da criança com o seu meio.

A brincadeira lúdica ajuda a criança a expandir seu imaginário e desenvolver diversas formas de aprendizagem. Utilizar jogos e brincadeiras no cotidiano escolar não é somente uma forma de diversão e, sim, um método de aprendizagem e desenvolvimento, tendo o professor como mediador e este se utilizando de planejamentos que auxiliem e estimulem a participação das crianças.

A educação traz muitos desafios aos que nela trabalham e aos que se dedicam a sua causa. Muito já se pesquisou, escreveu-se e se discutiu sobre a educação, mas o tema é sempre atual e indispensável, pois seu foco principal é o ser humano. Então, pensar em educação é pensar no ser humano, em sua totalidade, em seu corpo, em seu meio ambiente, nas suas preferências, nos seus gostos, nos seus prazeres, enfim, em suas relações vivenciadas.

A escola deve compreender que ela mesma, por um determinado tempo da história pedagógica, foi um dos instrumentos da imobilização da vida, e que esse tempo já terminou. A evolução do próprio conceito de aprendizagem sugere que educar passe a ser facilitar a criatividade e, deve-se abandonar de vez, a ideia de que apreender significa a mesma coisa que acumular conhecimentos sobre fatos, dados e informações isoladas numa autêntica sobrecarga da memória.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Entende-se que educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para o educando consumir passivamente. Educar é um ato consciente e planejado, é tornar o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A educação do ser poético**. Jornal do Brasil, 20 de julho de 1974.

BARBATO, Silviane Bonaccorsi. **Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BRASIL (2003). Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. In: **Ensino Fundamental de Nove Anos – orientações gerais**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2004.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. :2. ed. Unesco, 2007.

CHATEOU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedo, linguagem e alfabetização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

GARÓFANO, Virginia Viciania; CAVEDA, José Luis Conde. **O jogo no currículo da educação infantil**. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.). **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 59 -87.

IGNACHEWSKI, Ildamara. **O lúdico na formação do educador**. In: ROSA, Adriana (Org.). **Lúdico & Alfabetização**. Curitiba: Juruá, 2011, p. 81 - 85.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

LEAL, Telma Ferraz; MENDONÇA, Márcia; MORAIS, Artur Gomes de; LIMA, Margareth Brainer de Queiroz. **O lúdico na sala de aula: projetos e jogos**. Fascículo 5. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de**

Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2008. p. 1-37.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludopedagogia, Educação e Ludicidade**. Ensaio. Gepel – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade. p. 57. Salvador: FAGED/UFBA, 2000.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

MOZZER, G. N. S. **A criatividade infantil na atividade de contar histórias: uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

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

ROSA, Adriana. **Atividades lúdicas: sua importância para a alfabetização**. Curitiba, Juruá Editora, 1998.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira, estrutura e ensino**. Campinas: Autores Associados, 1996.

O CORPO E O MOVIMENTO NO TRABALHO PEDAGÓGICO



VERONICA GONÇALVES RUTKA

Graduação em Pedagogia pela UNAR Centro Universitário de Araras "Dr Edmundo Ulson" (2009). Pós-graduação Latu-Sensu em arte e musicalidade - FAETI (2018). Pós-graduação Latu-Sensu em Psicopedagogia institucional – Faculdade Batista de Minas Gerais - ipemig (2020).

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal apresentar considerações relevantes acerca do desenvolvimento integral da criança, levando em consideração os aspectos motores, afetivos, sociais e intelectuais, se faz necessário a facilitação das aprendizagens escolares, por meio de atividades que estimulem a consciência dos movimentos corpóreos e da expressão de suas emoções. E, tendo em vista que o desenvolvimento psicomotor é muito importante, pois, as crianças com nível mais alto de desenvolvimento psicomotor e conceitual são as que apresentam melhores resultados escolares. Para tanto, foram realizados diversos estudos de revisão bibliográfica e digital por meio da coleta de dados em livros e artigos científicos e periódicos relevantes à abordagem do tema em questão.

Palavras-chave: Corpo; Movimento; Educação.

INTRODUÇÃO

A educação pelo movimento surge nesse contexto sobre forma de concepção pedagógica trazendo o corpo racionalmente organizado em torno do seu eixo e servindo de referência a toda organização espaço-temporal que permita explorar o mundo.

Uma atividade motora exploradora e inteligente, organizando sistematicamente o espaço e o tempo e permitindo a estruturação do espaço gráfico.

A educação pelo movimento deve ser utilizada para que as crianças adquiram a noção do seu esquema corporal e outras noções indispensáveis do seu desenvolvimento seguindo as etapas.

Todas as formas de representação simbólica na faixa etária da educação infantil permitem que a criança comece a colocar sua marca no mundo, demonstrando sua singularidade em ascensão.

Sempre nos dizem que é preciso fortificar o corpo, que é preciso suar e transpirar. Assim, para ficar em forma, montamos numa bicicleta, nos penduramos num espaldar, corremos até perdemos o fôlego no jogging, empunhamos halteres. Que tristeza! Nossos músculos merecem muito mais do que essa domesticação forçada. O que é preciso fazer é, primeiro abrir os olhos e nos esforçamos para olhar nosso corpo, a fim de compreendermos como ele funciona (BERTHERAT, 2010, p. 2)

Portanto, à medida que a criança se movimenta, mais livremente, é capaz de perceber a si próprio e as coisas no espaço em relação a si, podendo se orientar nesse espaço e avaliar seus movimentos, procurando adaptá-los ao espaço vivido.

O CORPO E O MOVIMENTO NO TRABALHO PEDAGÓGICO

A criança brinca com o seu corpo, arrasta, rola, atira um objeto, enche e esvazia, se esconde, cai, equilibra, salta, corre, constrói, destrói, rabisca, desenha, escreve, fantasia.

O desenvolvimento do esquema corporal se dá a partir da experiência vivida pelo indivíduo com base na disponibilidade e conhecimento que tem de seu próprio corpo e sua relação com o mundo que o cerca.

Segundo Le Boulch (1985):

O esquema corporal ou imagem do corpo pode ser considerado como uma intuição de conjunto ou um conhecimento imediato que temos do nosso corpo em posição estática ou em movimento, na relação de suas diferentes partes entre si e, sobretudo na relação com o espaço e objetos que nos circundam (Le Boulch, 1985, p. 23).

O mundo da criança pequena é carregado de racionalidade e de afetividade.

O movimento é o meio de expressão fundamental das crianças na Educação Infantil, isto porque o espaço entre a emoção e ação é menor quanto mais jovem for à criança.

Ao movimentarem-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais.

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço.

A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo.

Henri Wallon, filósofo francês conhecido por suas pesquisas a respeito da psicologia do desenvolvimento, coloca o movimento como o elemento inicial da comunicação e do desenvolvimento do ser humano, o que lhe confere importância primordial no trabalho educativo. (MANTOVANI, 2009, p. 31 e 32)

De acordo com Wallon (1975), “o movimento antes de estabelecer relação com o meio físico primeiro atua sobre o meio humano, atingindo as pessoas através de seu teor expressivo”.

O cuidado do corpo de crianças pequenas faz parte da necessidade que todas elas têm de serem educadas em suas especificidades.

É por meio do movimento corporal que meninos e meninas se expressam, estudam, aprendem e se comunicam.

A atividade lúdica é muito importante para o desenvolvimento sensório, motor e cognitivo, tornando-se uma maneira inconsciente de se aprender, de forma prazerosa e eficaz.

O professor de Educação Física deve ser um mediador no processo ensino aprendizagem, criando condições para que as crianças explorem seus movimentos, manipulem materiais, interajam com seus companheiros e resolvam situações-problemas.

De acordo com Vasconcellos (1995):

O professor tem que partir da realidade dos alunos, ver suas necessidades, buscar alternativas de interação. Ocorre que, na fase de mudança, está tomada de consciência é importante, até que venha a se incorporar com um novo hábito. (VASCONCELLOS, 1995, p.74).

O professor de Educação Física deve valorizar as ações de cooperação e solidariedade, para que as brincadeiras não se tornem apenas competitivos, assim a criança desenvolverá sua auto confiança respeitando suas limitações e possibilidades.

O brincar não pode ser aleatório e desprovido de regras e conteúdo, mas deve tornar-se essencial na educação infantil, pois irá proporcionar o desenvolvimento motor e mental da criança e professor pode utilizá-lo como recurso pedagógico, possibilitando o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Segundo Haetinger (2005, p. 83):

O educador segue a evolução social e cultural de sua comunidade e do mundo, e deve utilizar todas as ferramentas e ideias disponíveis para aprender e ensinar, para tornar sua sala de aula o lugar mais encantador do mundo. Queremos a escola do encantamento onde todos se sintam incluídos (HAETINGER, 2005, p. 83).

Na educação infantil a criança consegue lidar com a representação, dando início às brincadeiras envolvendo o imaginário, o faz-de-conta, onde um pedaço de madeira pode se transformar em um cavalo ou um microfone, por exemplo, dependendo da imaginação e da situação de brinquedo que a criança está envolvida.

A brincadeira permite que a criança expresse suas emoções, e assim o professor passa a ter maior conhecimento da sua personalidade, ajudando-o a superar seus limites e a respeitar as regras com disciplina.

A utilização de jogos, brincadeiras e brinquedos em distintas situações educacionais podem ser um meio para estimular, analisar e avaliar aprendizagens específicas, competências e potencialidades das crianças abarcadas e por esse motivo que o professor de educação infantil e de séries iniciais deve proporcionar momentos de jogos e brincadeiras durante o processo de ensino aprendizagem.

É possível uma aprendizagem com características lúdicas, com o objetivo de dinamizar a aprendizagem, pela iniciativa do aluno e pela motivação gerada pelo trabalho grupal. Nessa medida, a participação do professor no jogo e na brincadeira dos alunos tem a finalidade de ajudá-lo a perceber como podem participar da aprendizagem e da convivência em geral. (TEIXEIRA, apud MOREIRA, 2010, p.71).

Quando se trabalha com jogos e brincadeiras o professor pode observar quais as lacunas ficaram nas crianças durante o processo de ensino aprendizagem e o que não conseguiram compreender do conteúdo proposto.

O professor de Educação Física deve ser um facilitador das brincadeiras, podendo misturar momentos em que orienta e dirige o processo, com outros momentos e que as crianças são responsáveis pelas suas próprias brincadeiras.

Mesmo com todos os estudos que tratam da eficácia do uso de jogos nos ambientes escolares, ainda existe resistência por parte de alguns educadores descrentes na possibilidade de unir a brincadeira ao conteúdo pedagógico. Para estes profissionais brincar e aprender são duas instâncias distintas que não devem ser utilizadas simultaneamente.

Sendo assim, para que o lúdico tenha um lugar garantido no cotidiano das escolas, é necessário a atuação do educador, alimentada pela vivência lúdica, em que o professor se coloque pleno, inteiro no momento, alegre e flexível, saindo do papel de agente exclusivo de informação e formação dos alunos, e passando a desempenhar uma função de extrema relevância mediador e facilitador das interações entre as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor é o principal agente na construção de um relacionamento prazeroso e afetivo em sala de aula.

Um professor que tem uma boa relação com os seus alunos tem mais chances de acreditar nas potencialidades e de se preocupar com o aprendizado e com o nível de satisfação deles, tornando suas participações mais atrativas e encorajadoras.

O trabalho da escola deve considerar as crianças como seres sociais e o professor deve trabalhar com elas no sentido de que sua integração na sociedade seja construtiva, devendo instrumentalizar as crianças de forma a tornar possível a construção de sua autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação.

Para tanto, cabe ao professor oferecer um espaço que mescle as brincadeiras e os jogos com as aulas cotidianas, um ambiente favorável à aprendizagem escolar e que proporcione alegria, prazer, movimento e solidariedade no ato de brincar.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. **A Escrita Infantil – Evolução e Dificuldades**. Porto Alegre – RS. Editora: Artes Médicas, 1988.

ALVES, R. C. S. **Psicomotricidade I**. 2007 Disponível em: <http://www.psicomotricialves.com/PSICOMOTRICIDADEI.pdf>. Acesso em: 12 outubro 2020.

ASSUNÇÃO, E. J.; COELHO, M. T. **Problemas de Aprendizagem**. 12ª Edição. Editora: Ática. São Paulo – SP, 2006.

BUSS-SIMÃO, M. **A Dimensão Corporal: Implicações no Cotidiano da Educação da Pequena Infância**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC, 2009. Revista Internacional de Investigación en Educación.

BATISTA, Luis Carlos da Cruz. **Educação Física no Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: 2ª edição, Sprint, 2003.

BETTI, Mauro. **A Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º Graus- uma abordagem sociológica**. São Paulo; USP, 1991.

BOULCH, J.L. **Educação Psicomotora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984. BOULCH, J.L. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil – Conhecimento de Mundo**. Brasília, MEC/SEF. 1998.

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

DARIDO, S.C. **Educação Física na Escola; questões e reflexões**. Araras: Topázio, 1999.

FAZENDA, I. Interdisciplinaridade um projeto em parceria. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

GALLARDO, J. S. P; **Educação Física: contribuições à formação profissional**. Ijuí: ed. Unijui, 2003.

GALLARDO, J.; OLIVEIRA, A. A. B. de e ARAVEÑA, C. Didática de Educação Física. **A criança em movimento: jogo, prazer e transformação**. São Paulo: FTD, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. **Jogo brinquedo, brincadeira e a educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LE BOULCH, Jean. Educação **Psicomotora: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LLEIXÀ, Arribas Teresa. **A educação física de 3 a 8 anos**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo e mente**. Campinas: Papirus, 1983.

MANTOVANI, Michelle. **Movimento corporal na educação musical: influências de Emile Jaques Dalcroze**. 2009. Tese (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista. São Paulo-SP.

RODRIGUES, Luis G.C e MARTINS, João Luis. **Recreação: trabalho sério e divertido**. São Paulo: Ícone, 2002.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. **Atividades lúdicas na educação da criança**. São Paulo: Ática, 1987.

SOARES, C. **Educação Física Escolar- conhecimento e especificidade**. Mimeo, 1995.

TISI, Laura. **Educação Física e a alfabetização**. Rio de Janeiro: Sprint 2004.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo – SP. Editora: Martins Fontes, 1987.

ZEIGELBOIM, B. S.; MANZONI, I. D. M.; JURKIEWICZ, A. L.; KLAGENBERG, J. M. B. K. F. **A Avaliação Vestibular em Crianças com Distúrbios de Aprendizagem.** Revista Pediatria Moderna, páginas 215 a 223. Edição Setembro-Outubro de 2006, ano 42 número 05. Disponível em: http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?fase=r003&id_materia=3429. Acesso em: 12 outubro 2020.

A CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS: A PARTIR DA LEI 10.639/2003, O ENSINO DA HISTÓRIA AFRO E AFROBRASILEIRA



VILMA APARECIDA MOREIRA

Graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí (1986), Artes Plásticas, pela Faculdade Paulista de Artes (2003), História , pela Faculdade Mundial (2018), pós – graduação em Educação Inclusiva , Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2015), Docência do Ensino Superior, Faculdade Integrada Campos Salles (2015), Professora de Ensino Fundamental e Médio, na Emef Professor José Rezende.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a construção de materiais coerentes com o processo histórico dos povos a partir da lei aprovada em 2003: 10.693, que institui o ensino da História Afro e Afro Brasileira nas escolas. Até então, pouco material com pesquisa para além do olhar sobre o de povos escravizados e descendentes de escravos. Com a lei, os que com ela pretendem de fato trabalhar tiveram a necessidade de uma busca aprofundada de estudo, respeitando saberes dos docentes, seus familiares, suas histórias de vidas e rituais cotidianos, até que de fato começassem as publicações em respeito a História dos Povos que foram sequestrado-escravizados e seus descendentes. Concluímos que aqueles Educadores que trilham e trilharam por esse caminho de construção de fato respeitam e constroem a História Afro Brasileira.

Palavras-chave: História Afro; Projeto Pedagógico; Construção de Saberes.

INTRODUÇÃO

Quem somos? De onde viemos e para onde vamos? Estas questões aparentemente simples são de uma grande complexidade, pois remetem a origem histórica de cada povo, sua composição étnico-cultural e seus problemas sociais na sociedade global, entre outros. Em outros termos, elas colocam a questão da diversidade e reconhecimento de diferenças que hoje faz parte da pauta de discussão de todos os países do mundo, mesmo daqueles que antigamente se consideravam como monoculturais. (MUNANGA 2015, p.21-22)

Baseado nesse trecho do autor Kabengele Munanga, consideramos o ganho para o ensino de História a aprovação da lei 10.639/03, que incluiu o estudo da cultura e da história africana e afro-brasileira, nas escolas, nas aulas de História. Somos um país formado

predominantemente por mestiços e a lei veio a garantir esse direito. Embora, apenas a lei aprovada não dê conta do direito de aprender/conhecer nossa História. Porém, a lei apenas foi o início de uma longa jornada de luta, ainda sem fim, com muitos entraves no caminho, pela construção da consciência do lugar da História Afro nos bancos escolares e também pela construção de documentos didáticos a partir de um processo coerente de pesquisa e respeito a nossa História de formação dos povos do Brasil.

História local, arquivos familiares e o ensino, “discute a possibilidade da utilização, no ensino de História, de documentos em estado de arquivo familiar”, que vão desde reuniões familiares, momentos de lazer e trabalho, armazenados em fotografias de álbuns familiares, até os depoimentos orais. (SAVIANI, 1999, p.13)

Devido à falta de material didático e paradidático, institucionalizado, o Professor, que opta realmente trabalhar a História Afro e Afro-Brasileira, em dado momento em seu projeto, necessita, construir fontes de pesquisas junto com seus educandos. Material baseado nos saberes dos alunos, suas origens e culturas familiares. Diariamente, na busca por fontes de pesquisa na temática junto com o grupo, para enriquecer o desenvolvimento do projeto.

“O segundo, “Abordagens metodológicas do ensino de história”, “discute as metodologias do ensino de história, tais como: a construção do tempo histórico, pesquisa no ensino e o uso escolar do documento histórico” (p. 12-13). E o terceiro, “História local, arquivos familiares e o ensino”, “discute a possibilidade da utilização, no ensino de História, de documentos em estado de arquivo familiar”, que vão desde reuniões familiares, momentos de lazer e trabalho, armazenados em fotografias de álbuns familiares, até os depoimentos orais” (p. 13).

Livros didáticos, até então, traziam, na presente data da lei aprovada, outra leitura da história Afro e Afro-Brasileira ou excluía, ou pouca referência pelo olhar do homem branco, dos traficantes de gente, desse período da nossa História Brasileira, citada no início deste artigo, a proposta é totalmente inversa, de acordo a lei de 2.003, da apresentada até a presente data, produzida nos documentos didáticos e paradidáticos. Co Afro e Afro Brasileira, uma luta a mais foram a de produção de documentos e livros a partir de fontes como álbuns familiares, depoimentos orais, etc.

A importância de tomarmos o trabalho como princípio de investigação do ensino de História, parte do pressuposto epistemológico marxista de que o trabalho humano, historicamente, impulsiona o processo de formação, desenvolvimento e transformação do modo de produção da existência humana, e, por conseguinte, é atividade pela qual o homem domina as forças naturais; humaniza a natureza; se humaniza, autoproduzindo-se pela atividade criadora. Assim, o homem, pelo trabalho, vai se transformando e transformando a natureza, dominando-a, descobrindo suas leis; vai acumulando

experiências/vivências que se transformam em teorias, ciências e saber. Embora o atual estado da arte do tema em questão aponte para avanços significativos no plano da crítica ao velho princípio educativo e de algumas propostas de reorganização do currículo, persistem ainda lacunas no entendimento do que seja tomar o trabalho como princípio organizador dos conteúdos de História, bem como da metodologia de ensino, haja vista que, onde já se implantou uma nova proposta pedagógica, a seleção de conteúdos não vem acompanhada de discussões metodológicas.

Demerval defende em seu livro a tese marxista necessária, coerente com a construção de saberes da História Afro e Afro Brasileira. Com experiência na Educação de Jovens e Adultos, um dos segmentos que não encontramos materiais didáticos produzidos, a respeitar os saberes e conhecimentos dos educandos.

Por mais bem intencionado que seja a seleção dos temas e a escolha dos livros didáticos pela equipe da unidade escolar, este jamais conseguirá substituir à riqueza de uma pesquisa que proporcione a construção de temas e assuntos relacionados às vivências e experiências específicas desta ou daquela comunidade. O trabalho a ser feito deve ter conteúdo programático, construindo temas geradores, metodologicamente, pautado na realidade do aprendente e no pensar dos homens referido à realidade, seu atuar, enfatizando-se o trabalho em equipe de forma interdisciplinar. Para a alfabetização de adultos, o destaque é feito através de palavras geradoras, já que o objetivo é o letramento, realizada de forma crítica e problematizada.

[...] é falsa a afirmação de que nada é possível fazer na educação enquanto não houver uma transformação da sociedade, porque a educação é dependente da sociedade. A educação não é certamente, a alavanca da transformação social. Porém, se ela não pode fazer sozinha a transformação, essa transformação não se efetivará, não se consolidará sem ela. (SILVA, 1989, p.54)

Semelhantemente ao que ocorre a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos, em que até hoje não temos um material didático que construa a partir dos saberes dos educandos. Esse fazer pedagógico só é possível baseado nos princípios de Paulo Freire, que encontramos a leitura do mundo precede a leitura da palavra, do código, Assim, também, pensamos a construção do estudo da História Afro e Afro Brasileira. Com a justificativa mais que confirmada que está parte da nossa história ficou fora dos livros e fora das pesquisas escolares por muitos anos.

DESAFIO DA PESQUISA

Nesse contexto, da aprovação da lei e da falta de material didático suficiente para o trabalho com a História Afro e Afro Brasileira, eis o desafio do início da pesquisa para a formação deste material a partir de 2003, desconstruindo com o que havia nos livros

escolares. É a partir daqui que colocamos a questão da importância de ensinar a história da África e do negro na sociedade e na escola brasileira

É possível ensinar a história do Brasil sem incluir a história de todos os grupos étnico-raciais que aqui se encontraram em condições históricas diferentes e desiguais? De que maneira é ensinada ou foi ensinada a história da África e dos brasileiros de ascendência africana no sistema educativo brasileiro? A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente a história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia. (Munanga, 2015, p.35-40)

Para a pesquisa tornar-se significativa, melhor trajeto foi de garantir o protagonismo dos até então marginalizados na História de nosso país. Com a pesquisa dos familiares dos educandos, suas origens e relatos de vivências. Quando, possível, em diálogo com as raízes dos países africanos. Nossas origens.

Concomitantemente a esses Professores dispostos, com o desafio da pesquisa junto aos educandos, foram criados centros de pesquisas com incentivos do MEC e do Governo Federal para pesquisas e produções de materiais na temática da História Afro Brasileira com o CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades). Muitos materiais publicados por centros como este citado, prêmios por práticas escolares foram distribuídos em livros e formações para grupos, na gestão e incentivo do governo federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que esse trabalho não está no fim, nem no meio do processo, apesar dessa escrita ser em 2020, está no começo com muitas lutas a serem travadas como foi desde 2003, ano em que a lei foi publicada. Existe ainda muita resistência pelo trabalho com a História Afro e da História Afro Brasileira, transita também pelos preconceitos religiosos, de diferenças culturais e etnias.

O Professor que trabalha com a temática, geralmente é militante da área, da História Afro e Afro Brasileira, e não é por acaso, mas sim devido à ausência de trabalhos desenvolvidos nas unidades escolares apesar da lei 10.693/2003 institui como ensino obrigatório.

Com isso, nosso trabalho foi fundamental para a importância dessa resistência e de retomada, nunca mais esquecida da nossa História Afro e Afro Brasileira. Que outros tantos trabalhos possam ser produzidos na temática e para a temática fortalecendo os estudos de todos que tem o direito legítimo de conhecer sua História, suas origens.

Não é por acaso que todas as ideologias de dominação tentaram falsificar e destruir as histórias dos povos que dominaram. A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista

do colonizador. Da mesma maneira, a história do negro no Brasil passou pela mesma estratégia de falsificação e de negação e quando foi contada o foi do ponto de vista do outro e de seus interesses. (Munanga, 2015, p.50)

REFERÊNCIAS

ASSARÉ, Patativa do. *Cante lá que eu canto cá: Filosofia de um Trovador Nordestino*. São Paulo: Vozes, 1987.

BRASIL, *Constituição*: República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, 1998.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que É Método Paulo Freire?* São Paulo: Brasiliense, 1981.

DI PIERRO, M. C. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: *Construção coletiva - contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: MEC/UNESCO, 2006. pp. 17-30.

ema=edu#1

FARIA, Virginia Lúcia Nogueira. *Retour sur le passé esclavagiste et recompositions identitaires au Brésil à l'époque Lula*. Tese de Doutorado defendido na École Doctorale des Sciences de l'Homme, du Politique et du Territoire. Université de Grenoble-Alpes (França), 14 de novembro de 2013.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução do pensamento de P_____*. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da esperança: Um Reencontro Com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, 1992. 8ª edição. Editora Paz e Terra.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da esperança: Um Reencontro Com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, 1992. 8ª edição. Editora Paz e Terra.

aulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FRY, Peter. *A persistência da raça*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GAMAL, Mokhtar (ed.). *História Geral da África*, v. II – 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil. Evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, julho de 2009 (Texto e discussão n. 807).

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. *O ensino de história e seu currículo; teoria e método*. Petrópolis: Vozes, 2006. 158 p.

IBGE: www.ibge.gov.br. Acesso em 20/06/2020.

KAMEL, Ali. *Não somos racistas. Uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

MOURA, Clóvis. *Rebeliões da Senzala*. 4. ed. São Paulo: Editora Mercado Aberto, 1988.

MUNANGA, Kabengele. *Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?* Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, 2015.

MUNANGA, Kabengele. *Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira*. In: SANTOS, Boaventura Sousa & MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

OBENGA, Théophile. *Cheikh Anta Diop, Volney et le Sphinx. Contribution de Cheikh Anta Diop à l'historiographie mondiale*. Paris: Présence Africaine, 1996.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112

PAIVA, J; MACHADO, M. M; IRELAND, T. (Org.). Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

POLICAR, Alain. La justice sociale. Enjeux du pluralisme. Paris: Armand Colin Éditeur, 2006. REI, João José. A Revolta dos malês em 1835. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

RELATORIO do Comitê Nacional para Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban, 31 de agosto a 7 de setembro de 2001.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Caderno de Orientações Didáticas para EJA – Alfabetização*. SME/DOT, 2010.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1999.

SEADE, *Anuário Estatístico do Estado de São Paulo*, São Paulo: 2003

_____. Secretaria Municipal de Educação. Revista Educação, nº 2. SME/DOT: junho de 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O professor e o combate a alienação imposta*. São Paulo: Cortez, 1989.

SINPEEM. *Apostila de Legislação*. São Paulo, 2009.

_____, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. Educação & Sociedade, ano XX, nº 69. Campinas CEDE/UNICAMP, dez. 1999.

_____. *Apostila Pedagógica*. São Paulo, 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Dados gerais da SME, dados educacionais, março/ 2006*. SME/SIG: Disponível em <<SME-ATP/Centro de informática/Sistema EOL>>. Consulta em: 28 mar 2009.

_____. *Texto Referência e Emendas 21º Congresso*. São Paulo, 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos*. SME/DOT, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações didáticas: Alfabetização e Letramento – EJA e MOVA*. SME/DOT, 2007b.

TOURAINÉ, Alain. *Pouvons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*. Paris: Fayard, 1997.

TURINA, Maria Fernanda Perusso. *O fazer metodológico na Educação de Jovens e Adultos: A prática no Projeto Educativo de Integração Social - PEIS*. Monografia. Campinas: Faculdade de Educação - UNICAMP, 2008.

VASCONCELOS, M. L. C. M.; BRITO R. H. P. de. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. São Paulo: Vozes, 2007.

ZANGIROLAMI, Plínio Roberto. *As políticas públicas e a evasão escolar na EJA*. Monografia. São Paulo: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFSP), 2009.



WESLEY ALEGRETTI

Pós-Graduação em Pedagogia e Artes Visuais pela Faculdade XV de agosto (2020); Especialista em Arte pela Faculdade Paulista de Arte (2015); Professor de Ensino Fundamental II - Arte - na EMEF Basílio Machado Neto.

RESUMO

O presente artigo intitulado Arte e Educação no Ensino Infantil apresenta um estudo teórico sobre a importância do desenvolvimento da criança através da arte no Ensino Infantil, buscando favorecer seu desenvolvimento cognitivo, afetivo social e psicomotor. Para contribuir na construção de caráter lúdico e desenvolvimento pedagógico das crianças, os educadores utilizam ferramentas e métodos que contribuam com o processo de aprendizagem e convivência das crianças, como exemplos o desenho, a pintura, a música e a dança para se comunicar, expressar sua visão de mundo e transmitir conhecimento. Desta forma, a razão que justifica o ensino da arte, em sala de aula, é desenvolver na criança a expressão de suas emoções, a criatividade, aguçar a percepção dos sentidos, ampliar o autoconhecimento e desenvolver o pensamento crítico à realidade. Esse artigo tem como objetivo apresentar a Importância da Arte na Educação Infantil como uma ferramenta no ensino aprendizagem e promover o desenvolvimento das crianças utilizando como base pesquisas teorias e práticas citadas por consideráveis autores como Jean Piaget, Célestin Freinet, Mitjáns Martínez e outros.

Palavras-chave: Aprendizagem; Arte; Criatividade; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Apesar da arte configurar-se como um conceito difícil de definir, existem várias formas de explicá-la e é possível selecionar algumas considerações sobre o assunto.

Duarte Jr. (1985) afirma que *“a arte é sempre uma criação de formas, as quais podem ser classificadas como estáticas (desenho, escultura, pintura) ou dinâmicas (dança, teatro, cinema, música)”*.

O autor ressalta, ainda, que *“a arte adquire significados também no âmbito sentimental, pois tem o poder de instigar sentimentos no espectador”*.

Assim, a arte pode manifestar-se por meio de um grito, de um gesto ou do choro, estabelecidos de forma harmônica, incitando sentimentos, mas sem a pretensão de oferecer conceitos.

A arte é um importante elemento cultural na vida das pessoas e, desse modo, é necessário que a escola atenda a esta demanda, pois é uma instituição responsável pela formação intelectual e humana das pessoas.

Assim, a partir da problemática central foi definido o objetivo geral desse trabalho em apresentar a importância da arte na educação infantil para o desenvolvimento dos aspectos sociais da criança no auxílio da construção do seu conhecimento e permitindo compreender sua realidade, tornando-o criativo diante de seus problemas. Os objetivos específicos foram definidos, numa perspectiva lúdica, em realizar um estudo bibliográfico sobre a importância dos jogos e brincadeiras, identificar os benefícios das atividades lúdicas e observar o papel do professor em relação aos jogos e brincadeiras na educação infantil.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O educando revela, através do seu modo de pensar, agir e interagir com os outros, a sua capacidade imensa de buscar, de explorar, de criar e aprender sendo um ser curioso e apto a explorar sempre. Neste sentido, no contexto escolar, ela precisa vivenciar situações que estimulem e despertem ainda mais a sua curiosidade, para que possa revelar as suas características, externar as suas dificuldades, os seus sentimentos e os seus talentos e expressões próprias.

A arte tem um papel importante no processo de educação da criança por agregar sentidos, valores, expressão, movimento, linguagem e conhecimento de mundo, em seu aprendizado. A arte é uma linguagem que se apresenta de várias formas, ou seja, pela dança, música, pinturas, esculturas, teatro, entre outras; em todas as suas formas, sejam elas dinâmicas ou estáticas, a arte sempre expressa ideias e sentimentos.

De acordo com Gullar (2006), *“a arte parte sempre de dentro do educando, trazendo uma bagagem de sentimentos, interesses, valores e conhecimentos”*.

A visão contemporânea de Arte na Educação tem reforçado a necessidade de resgatar o valor da arte nas escolas como um saber e um fazer passível de reflexão e de construções cognitivas; um conhecimento que pode ser aprendido e ensinado também na escola. No Brasil, esta concepção foi sintetizada na Abordagem Triangular, cuja proposta é de tratar Arte como um conhecimento que pode ser abordado na conjunção das ações de leitura de imagens, contextualização e fazer artístico.

Esse posicionamento político e conceitual dos educadores em Arte fomenta mudanças na forma de ver a relação entre as crianças, a Arte e seu ensino. A importância e o destaque da arte na infância, encontra-se presente desde as propostas para as primeiras instituições de educação infantil, elaboradas por seus precursores.

Froebel (1782-1852), educador alemão, influenciado por um ideal político de liberdade, criou um jardim de infância, em 1837, considerado, por ele, como um espaço onde as crianças estariam livres para aprender sobre si e sobre o mundo. Em seu método pedagógico, utilizou-se da música para educar as sensações e as emoções; enfatizava a participação em atividades de livre expressão através da música, dos gestos e montagens com papéis e argila. Segundo Froebel, *“tais atividades possibilitavam que as crianças expressassem seu mundo interno, como forma de conseguir ver-se e, assim, modificar-se, através da auto-observação”*. Tais atividades eram chamadas, por Froebel, de “ocupações”; o manuseio de papel, em atividades como cortar, dobrar, costurar, desenhar, pintar, e a modelagem em argila permitiam que as crianças se expressassem artisticamente. Koch (1982).

Célestin Freinet, professor francês que iniciou seus trabalhos em 1920, foi um dos primeiros importantes precursores da educação para as crianças e um dos grandes entusiastas da inclusão da arte nos currículos escolares.

Pestalozzi (1746-1827), educador que sustentava, em sua pedagogia, uma educação preocupada com a afetividade da criança. Segundo ele, *“assim como na família, a bondade e o amor são essenciais no ato de educar”*. Utilizou-se de atividades musicais e de outras formas de artes para adaptar seu método aos diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos (Oliveira, 2005, pag. 65).

Logo após, o texto livre ganha a forma de texto impresso; além das trocas de experiências entre alunos e professores, com relatos de passeios e da vida cotidiana na sala de aula, surge uma outra técnica criada por ele, a correspondência escolar.

Em visitas realizadas na aldeia em que se instalava a escola, as crianças conheciam alguns artífices e seus trabalhos. Após as visitas, as crianças compunham poemas sobre aquelas pessoas. Aos poucos, o texto livre, ligado às experiências vivenciadas, dava

oportunidade para que as crianças se desenvolvessem, ao expressarem o que sentiram e aprenderam através também de uma arte, a poesia.

Freinet preocupava-se também, com as atividades artísticas em sua classe, pois realizava reuniões artísticas e recreativas, nas quais desenvolvia atividades musicais com as crianças; com uma máquina de cinema da época ele exibia filmes educativos e recreativos, além de criar peças infantis. Estas reuniões eram consideradas por Freinet tão essenciais quanto os estudos de História, Geografia, Matemática, Ciências, trabalhos na horta e marcenaria e o desenho livre, tratava-se de um indispensável complemento em seu método.

“A livre expressão facilita a criatividade da criança, no desenho, na música, no teatro, extensões naturais da atividade infantil, progressivamente responsável por seus comportamentos afetivos intelectuais e culturais. Eis aí um começo seguro para a conquista de uma vida adulta” (FREINET apud SAMPAIO, 1994, p. 30).

Desse modo, foi inegável a contribuição desses pedagogos para que se despertasse na sociedade, a conscientização da necessidade de uma educação formal, sistematizada, para crianças pequenas, e de que essa educação deve se embasar em atividades e experiências que propiciem a reflexão e a autonomia do aluno, por tratar-se de uma aprendizagem significativa.

A ARTE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Para compreender como as artes, em suas diversas formas, contribuem para a construção do conhecimento humano, é necessário investigar o que é e como se dá a construção do conhecimento.

Segundo Moreno (2001), *“para se compreender o que é o conhecimento, é possível apoiar-se em variadas perspectivas, entre elas: a filosófica, a psicológica e a histórica”*.

Conforme Sousa apud Moreno (2001), *“a perspectiva filosófica entende que o conhecimento é o resultado da apropriação, pelo homem, de dados empíricos e de ideias, na busca de entendimento da realidade”*. Na perspectiva de Piaget (1980), *“o conhecimento configura-se como uma construção contínua de mediação entre o sujeito e o objeto, ou seja, entre o meio físico e o social”*. Nessa ação, o indivíduo constrói novas estruturas mentais, estabelecendo condições e capacidades próprias de conhecer. Sendo assim, o indivíduo não aprende como se ele fosse um depósito de informações. No processo de construção de conhecimento, o indivíduo é sujeito ativo, só vai aprender significativamente se houver uma interação com o objeto.

Com base na teoria piagetiana, o indivíduo é sujeito do processo de construção do seu conhecimento e esse processo só é possível mediante a sua ação. É importante ressaltar que um trabalho artístico sempre carrega a marca do seu criador, ou seja, traz embutida, em si, a ação do sujeito que a criou, que é fruto de sua interação com o meio e com o próprio objeto criado.

Nesse processo, o indivíduo é capaz de construir o entendimento de novos conceitos referentes a materiais e a técnicas utilizadas, o que se dá nas artes plásticas, na dança, no teatro, na música, e na produção de poesias. As Artes constituem atividades pelas quais o indivíduo é despertado para a criatividade, a qual se acentua com a prática.

Para Mitjáns Martínez (2000, p. 54), *“criatividade é o processo de descoberta ou produção de algo novo, que cumpre exigências de uma determinada situação social, processo que, além disso, tem um caráter personológico”*, ou seja, carrega aspectos da personalidade. O ato criativo é um processo que sempre traz algo da pessoa que o executa.

Uma pintura, por exemplo, por mais que uma pessoa tente fazê-la igual a uma outra, nunca o será, sempre apresentará algo diferente. Como processo de criação do novo, a arte favorece a superação, do que é igual, da reprodução, favorece o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e criativa.

A ARTE E O TRABALHO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É preciso que o professor tenha como foco a dimensão cultural e estética e apresente, para os alunos, a vida dos artistas, o contexto em que as obras foram criadas, as técnicas utilizadas e os sentimentos expressos nessas obras, que carregam em si, a visão de mundo de seu criador.

Entre as atividades que possibilitam o conhecimento e a vivência da arte como área de conhecimento necessária à formação humana, Borba e Goulart (2007) sugerem que “a participação em exposições culturais e artísticas, de vários gêneros e tipos, como visita a museus, a cinemas ou locais onde são apresentadas danças, peças teatrais ou músicas de vários compositores, de diversas épocas e gêneros”.

Pode-se propiciar o acesso a livros de arte, de literatura e biografias de artistas, entre muitas outras possibilidades de exploração cultural. É importante considerar o que propõem documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) para o trabalho com artes na Educação Infantil.

O RCNEI (1998) apresenta, como eixos de trabalho, a “Música” e as “Artes Plásticas”; para o mesmo, a música deve possibilitar às crianças a audição, a percepção, a imitação e a reprodução de sons, para que possam explorar e identificar os elementos da mesma e, assim, desenvolver a expressão, interação e a ampliação do conhecimento de mundo. O trabalho com artes plásticas, segundo o documento, deve:

“considerar a competência da criança. As atividades devem possibilitar a espontaneidade. Sendo um elemento de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo, a linguagem visual possibilita momentos de construção que envolvem ideias, valores e sentimentos. As artes visuais devem envolver atividades como a pintura, a escultura, o desenho, a fotografia entre outras formas de artes plásticas”. RCNEI (1998)

De acordo com os PCNs – Arte (1997):

“elementos de trabalho, a música, a dança, as artes visuais e o teatro, considerando-os como objetos de conhecimento e de manifestações culturais. Sugerem também que a dança pode ser vivenciada de forma coletiva e individual, sendo os dois modos importantes para o desenvolvimento social e da autonomia”. PCNs – Arte (1997)

O trabalho com as artes visuais deve propiciar uma apreciação significativa, ou seja, o desenvolvimento da percepção, a decodificação das mensagens e reconhecimento da importância da arte para a sociedade e para a história da humanidade. Na música, deve-se desenvolver a apreciação, o canto, a composição e o manuseio de instrumentos musicais. Para o teatro, é preciso que se considere o nível de desenvolvimento da criança, iniciando-se com trabalhos que valorizem a espontaneidade, evoluam até o cumprimento de regras e que partam do individual para o trabalho coletivo, considerando-se este, um processo gradativo.

Assim, com base nas contribuições dos autores lidos para a realização deste trabalho e nas pesquisas sobre as diferentes atividades possíveis de se realizar com crianças de zero a dez anos de idade, foram desenvolvidas algumas orientações e sugestões para o trabalho artístico na Educação infantil.

EDUCAÇÃO DA ARTE UTILIZANDO A NATUREZA E O DESENHO

A arte possibilita o contato da criança com o mundo e as conduzem a um caminho de conscientização e, conseqüentemente, a posturas e atitudes conscientes sobre ele. Luna e Bisca (2003), no texto *“Fazendo artes com a natureza”*, apresentam uma experiência de união entre arte e meio ambiente, na qual se retira elementos da natureza para utilizá-los em construções artísticas. Com pigmentos de folhas, flores, sementes, cascas de árvores, terra e alimentos em pó é possível fabricar tintas.

Folhas, sementes e cascas podem ser complementadas a líquidos naturais, tais como álcool de cereais, vinagre de maçã ou até mesmo água fervente. Elementos em pó (terras, ou alimentos em pó) podem ser adicionados à cola caseira (farinha e água), à cola branca e à clara de ovo. Para Luna e Bisca:

“Manipular e descobrir novas formas de fazer tinta remete a criança às origens, à fonte, à essência, sendo estimulada a questionar o início de tudo, o início das cores, o nascimento das tintas. Esse conhecimento, também fonte de surpresa, alicerça-a culturalmente”. (LUNA e BISCA, 2003, p. 135).

Depois de produzidas, as tintas podem ser aplicadas em papéis, tecidos e madeira e ainda podem ser agregadas a sementes, grãos, folhas, areias, frutos e cascas através de colagem. O envolvimento com a natureza, por meio da arte, faz com que a criança aprenda a dialogar com a realidade que a cerca e construir um olhar de respeito para com ela.

O desenho, o trabalho com a modelagem, a colagem, a música, a dança, entre outras atividades artísticas, estão sempre presentes na educação de crianças de 0 a 6 anos. Tais atividades são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, físico e social da criança e o professor tem uma função importantíssima nesse processo, a função de mediar, conduzir e oferecer os estímulos necessários e adequados para que ela vivencie essas experiências de modo significativo.

A criança precisa ser entendida e respeitada em cada fase que vivencia, assim, de modo gradativo, a criança evoluirá em todos os aspectos; no aspecto motor, através dos gestos, movimentos e da fala, quando as palavras começam a sair, por exemplo. Nas expressões artísticas não é diferente, a começar pelas expressões gráficas.

Segundo Aroeira (1996), *“a expressão gráfica da criança inicia-se por volta de um ano e meio, é a fase das garatujas; depois passa pela fase pré esquemática e a seguir, pela fase esquemática. Na fase das garatujas os rabiscos são projetados como um ato de busca pelo prazer do gesto. Seguidamente, ele se torna um ato de prazer pelo efeito que o lápis, o pincel ou a caneta realiza no papel, na parede ou no quadro”*.

A fase das garatujas estende-se até, mais ou menos, três anos e meio, quando a criança começa a dar nomes aos rabiscos. Aos poucos, os rabiscos ganham forma e se tornam figuras e formas reconhecíveis.

Neste processo de evolução do desenho, o uso da cor é muito importante. As cores representam a diferenciação entre as figuras e novamente exibirão as experiências vividas pelas crianças. No desenho de algumas crianças, as cores utilizadas podem ser as “reais”, as dos objetos e das pessoas, mas, em outros desenhos, o professor poderá notar, por exemplo, que a árvore não é verde e marrom, como se costuma pintar. Nestes casos, é importante não interferir, exigindo que a criança pinte da outra forma, até porque, quando

o ipê está florido, por exemplo, as copas das árvores ganham cores diferentes, ou seja, as folhas verdes são substituídas pelas flores brancas, amarelas, roxas etc. É preciso que a criança atue livremente no desenho, pois através dele ela está desenvolvendo suas percepções e as representando.

O desenho é a atividade artística que a criança mais realiza. Através dele, a criança desenvolve habilidades motoras, expressivas e cognitivas e representa as experiências vividas e apreendidas no seu dia a dia. Segundo Aroeira (1996), *“neste momento a intervenção do professor é importante no sentido de orientar e acompanhar o desenvolvimento da criança”*. O professor tem a oportunidade, nessas atividades, de se aproximar de seus alunos e compartilhar experiências, buscando saber o que a criança representou e o que aquele desenho significa para ela. O desenho, assim, possibilita uma conexão entre o real e as representações, o que contribui para a elevação da criação. Desse modo, a criança passa a buscar novas possibilidades expressivas através do desenho. No trabalho com desenhos, é preciso estar atento aos modos mecânicos de sua realização.

Quando a criança produz de modo livre, ela está construindo, em si, segurança, está demonstrando a ela mesma que é capaz de inventar, explorar, combinar, criar e, ao mesmo tempo, passa a entender que, como qualquer pessoa, ela pode errar, não acertar sempre.

Mesmo que o professor apresente um tema comum para todos, é importante que as crianças criem o seu próprio desenho, a partir de suas concepções de imagem, de suas vivências e experiências anteriores. É importante, também, que as crianças trabalhem de modo livre e que o professor não apresente modelos prontos, mas permita que elas inventem.

O desenho da criança expressa a sua subjetividade, carrega sentimentos, sentidos, por isso é importante que o professor propicie momentos para que as crianças expressem, pela fala, o que pretendem dizer através do desenho. Assim, elas compreenderão que fazer arte é expressar sentimentos, opiniões, conhecimento.

As possibilidades do trabalho com artes para esses níveis de ensino são inúmeras, podendo o professor utilizar de sua criatividade para criar outros recursos para propiciar aos seus alunos o conhecimento e a vivência da Arte, considerando-a como área de conhecimento importante para o desenvolvimento global da criança e como meio eficiente para uma educação mais rica e criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse artigo foi muito importante e significativo para mim, pois possibilitou conhecer melhor um assunto difícil e polêmico para os professores e principalmente para a sociedade.

A cada etapa do levantamento de dados desse artigo foi gratificante e motivador, pois acrescentou ao meu conhecimento elementos e fundamentos para defender a utilização da arte na educação das crianças com pensamento no desenvolvimento das mesmas, proporcionando a mim satisfação, prazer e desejo de buscar mais informações para promover meu crescimento pessoal e profissional.

Conhecer a função da arte na educação infantil proporciona um enorme enriquecimento para a humanidade, pois passamos a entender a contribuição dela para nossas vidas. A arte favorece o contato das pessoas com a própria cultura, bem como com outras culturas.

Os objetivos propostos foram alcançados, pois as ideias dos autores pesquisados responderam às questões levantadas, ou seja, a arte é importante para o processo de educação de crianças do ensino infantil porque possibilita um caminho de superação do ensino mecanizado, voltado à codificação e à cópia de informações, e abre um leque de possibilidades de incorporação de valores, sentidos, fantasias, cores, alegria e vida.

A pesquisa sobre a arte na educação de crianças trouxe respostas e propostas necessárias para a atuação do professor que considera o ensinar como uma forma de provocar o criar, o fazer, o buscar, o analisar, o interpretar e o expressar, e não apenas como uma mera transmissão de conteúdo, sendo este, um pedagogo, um professor ou qualquer outro profissional envolvido na educação de crianças.

Segundo Freire (1996, p. 97), *“O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”*. Assim, a educação é uma área em que, a todo instante, constrói-se, destrói-se, e se reconstrói novas formas de desenvolver a maneira de educar. Ela é repleta de desafios e questões que necessitam ser superados para que o trabalho obtenha bons resultados.

Concluo que o professor pode construir, junto com as crianças, um espaço fecundo de possibilidades de conhecimentos, de vida e de sonhos, um espaço onde as crianças podem viver profundamente a sua infância, com autonomia e criatividade, de forma ativa e responsável.

REFERÊNCIAS

- _____. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF. V. 3, 1998.
- _____. BRASIL. MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª Séries): Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- AROEIRA, Maria L. Campos; SOARES, Maria I. B; MENDES, Rosa E. de A. Didática de pré-escola/ Vida Criança: Brincar e aprender. São Paulo: FTD, 1996.
- BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BRASIL, Ministério da Educação.
- DUARTE JR., João Francisco. Por que arte-educação? 2ª ed. Campinas: Papirus, 1985.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FROEBEL, F. Pedagogics of the kindergarten. Translated by Josephine Jarvis. New York: Appleton, 1917.
- GUIMARAES, Daniela; NUNES, Maria F. R.; LEITE, Maria I. História, cultura e expressão: Fundamentos na formação professor. In: KRAMER, Sonia; GUIMARAES, GULLAR, Ferreira. Sobre arte, sobre poesia (uma luz no chão). Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2006.
- Friedrich Froebel, o criador do jardim-de-infância. no seu bicentenário. APUD Koch, D. Convivium, São Paulo, v. 25, p. 45-63, 1982.
- LUNA, W.; BISCA, J. Fazendo artes com a natureza. In: NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. M. (orgs). Oficinas de sonho e realidade: Na Formação do educador da infância. Campinas: Papirus, 2003.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Criatividade, personalidade e educação. 2 ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORENO, G. L. Comunicação Significativa entre a criança e a Arte. Revista do Professor. Abril/junho, 2007, ano XXIII, N.90 ISSN 1518-1839.

Pestalozzi, Johan Enrich (1746-1827) e a pedagogia do amor. APUD OLIVEIRA, 2005, p. 65.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Tradução: Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. Freinet: Evolução Histórica e Atualidades. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1994, pág. 30.

REVISTA

TERRITÓRIOS

Editora Educar Rede
Lauzane Paulista
Rua João Burjakian, 203
CEP: 02442-150 São Paulo/SP

Fale Conosco:
Fone: (11) 2231-3648
Whatsapp: (11) 99588-8849