

V.2 - N.5 - Maio 2020

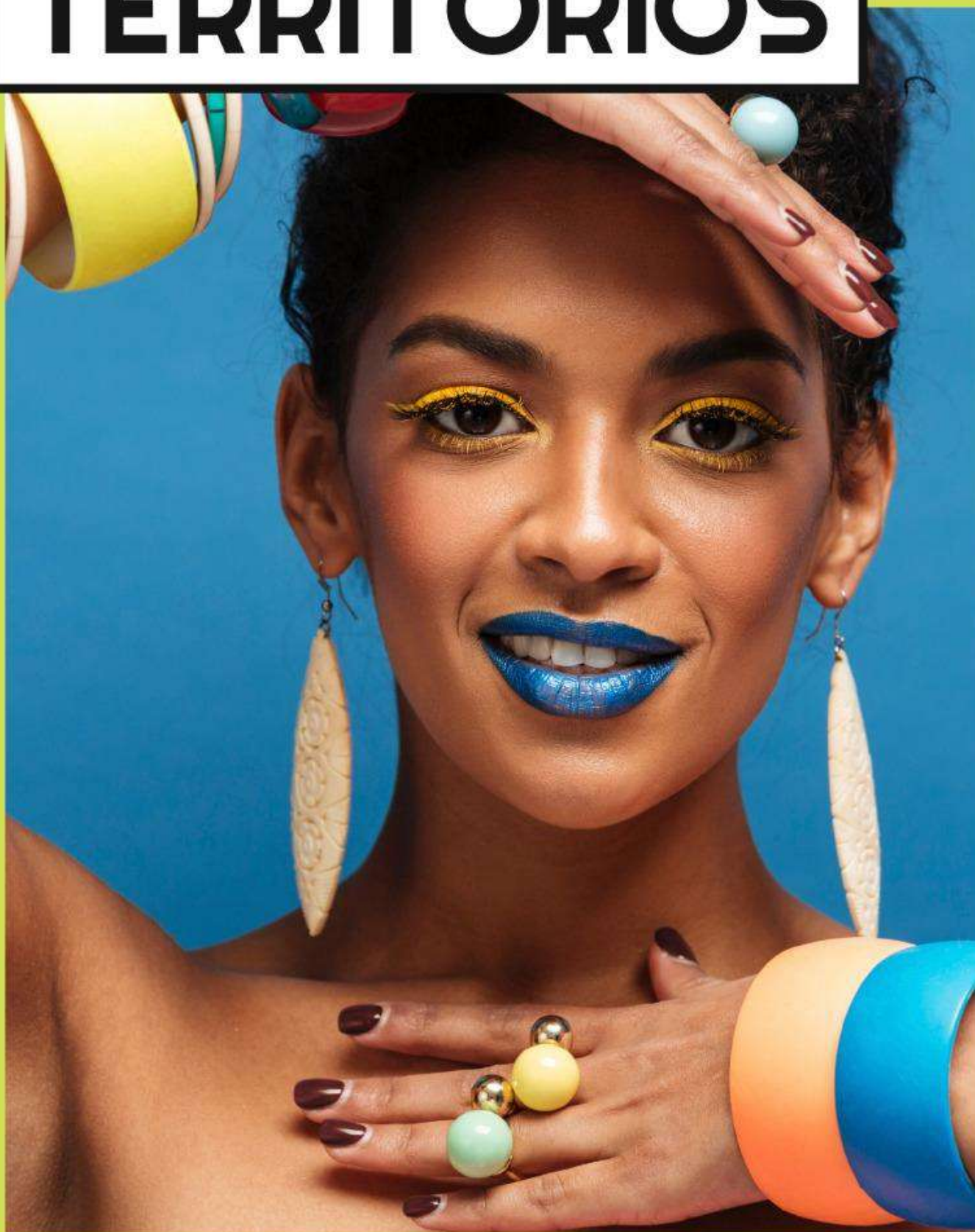
REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA

TERRITÓRIOS

ISSN - 2596-3309
ISSN - 2596-3295

ARTIGOS



Educarede

PARCERIAS



INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MINAS GERAIS



Faculdade
Batista
de Minas Gerais

R454

Revista territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias – Vol. 2, n. 5 (maio 2020)- . – São Paulo : Educar Rede, 2020.

753 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. Educação infantil. 5. Leitura e escrita. 6. Arte (Educação). 7. Educação Inclusiva. 8. Síndrome de Down. 9. Autismo. 10. Jogos educativos. 11. Livros e leitura. 12. Arte de contar histórias. 13. Arte (Educação). 14. Educação ambiental. 15. Ética (Educação). I. Farias, Adriana Alves.

CDD: 370

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

EDITORIAL

O Prazer da Leitura

A leitura é muito importante em nossa vida, pois por meio dela nos tornamos bons leitores, escritores e interpretadores.

Aquele que lê, pode viajar no texto, soltar a imaginação e conhecer lugares distantes, através do livro.

Ter o hábito de ler possibilita que nos expressemos e dialoguemos corretamente, além de nos permitir interagir com outros leitores.

A leitura permite que possamos conhecer novas palavras e irmos em busca de seu significado.

Temos muitas oportunidades para pegar um livro e "devorá-lo" para chegar ao desfecho final.

Como fazer isso?

Bibliotecas são fontes inesgotáveis para adquirir conhecimento! A escolha do livro, depende de qual assunto nos interessamos, acredito que bons livros sempre tragam um aprendizado, uma reflexão.

Quanto mais nos entregamos às leituras, maior a possibilidade de sucesso profissional, pois quem lê discute vários assuntos, sabe colocar as palavras nos devidos lugares, interpretam com facilidade e sempre buscam aperfeiçoamento.

Mediante as reflexões apresentadas é sempre importante sugerir que leiam sempre, pois aquele que não lê, estará fadado a ignorância diante dos intelectuais.

Boa leitura!

Maria Ap. A. Santana.
Professora Ensino Fundamental e Médio

CONSELHO EDITORIAL

Adriana de Souza

Alessandra Gonçalves

Alexandre Bernardo da Silva

Alice Barbosa Gomes de Andrade

Ana Paula Ferreira Aureliano Lopes

Andrea Ramos Moreira

Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Deyse Valverde de Andrade Kimura

Juliana Mota Fardini Gutierrez

Juliana Petrasso

Marina Oliveira Reis

Priscila de Toledo Almeida

EDITORA-CHEFE

Adriana Alves Farias

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Ana Paula Ferreira Aureliano Lopes

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Ana Luiza Ferreira Aureliano Lopes

PROJETO GRÁFICO

Wayship

COPYRIGHT

Revista Territórios. Educar Rede.

Volume 2, Número 5 (Maio, 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	AUTISMO NA ESCOLA: COMO CONTEMPLAR AS ESPECIFICIDADES DESTES ESTUDANTES ALINE CRISTIANE CHECONI RINALDI	178	A INCLUSÃO NA ESCOLA E O PROCESSO DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA GISLAINE BARROS CARDOSO ALVES
18	A IMPORTÂNCIA DAS ADAPTAÇÕES DAS ATIVIDADES EM SALA DE AULA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E INTELECTUAL ALINE LORIATO ROQUE	186	A INFLUÊNCIA DA ARTE AFRODESCENDENTE NA CULTURA BRASILEIRA: UMA VISÃO SOBRE A DIVERSIDADE E CIDADANIA NO ENSINO FUNDAMENTAL GISLEINE FERREIRA DE FREITAS MELLO
26	HISTÓRICO DA POLÍTICA DE DISTRIBUIÇÃO DO MATERIAL ESCOLAR NO BRASIL E SUA UTILIZAÇÃO ANA MELÍCIA MORAES SOUZA	196	CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL GRAZIELLA ABRAHÃO
37	RECONHECIMENTO DO FUNK COMO MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA E ARTICULAÇÃO DOS TEMAS TRANSVERSAIS ANDREA MARIA DE SOUZA	211	O PSICOPEDAGOGO E AS INTERVENÇÕES NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM HESDRYA NEVES SANTOS DA SILVA
45	A PSICOPEDAGOGIA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR ARMANDO SARTORI JUNIOR	228	ESTUDOS DA PSICANÁLISE: A HUMILHAÇÃO SOCIAL E SEUS IMPACTOS NA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE ÉTNICO RACIAL JOANIZIA FEITOZA DE SOUZA
54	A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR NO ENSINO UNIVERSITÁRIO CLAUDIA MENDES DE ALCANTARA DA COSTA	239	TEMPOS E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL JOCELY DE PAULA LIMA ROQUE
69	NAAPA NA CIDADE DE SÃO PAULO: ASPECTOS RELEVANTES SOBRE A CRIAÇÃO DO NAAPA CRISTIANE LEAL AMORIM	251	A PSICOMOTRICIDADE E O PROCESSO MULTICULTURALISTA DO CURRÍCULO JOSÉ CÍCERO LIMA DA SILVA
76	CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E MEDIAÇÃO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DALOISA MARIA BRAGA SEXTENTA	269	ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL JOSIANE APARECIDA VIEIRA BISPO
86	A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA INGLESA NO MUNDO GLOBALIZADO DAMIANA DUQUE FAGUNDES LIMA	278	CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL JULIANA DA SILVA DE PAULA
98	A EXPLORAÇÃO SENSORIAL COM AS CRIANÇAS E A SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO PEDAGÓGICO DANIELA CRISTINA RAMOS VESPERO	287	COMPREENDENDO AS RELAÇÕES ORALIDADE/ ESCRITA: TRABALHANDO COM REPRESENTAÇÃO KAREN LESSA DE CASTRO
109	A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DANIELE ALVES ESTEVÃO DA SILVA	294	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL LIANE CRISTINA BLOCH CHU
120	COMO INSERIR A ESCALADAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DANIELE RESSURREIÇÃO DOS SANTOS	309	LETRAMENTO E MATERIAIS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA LUCIANA CASTELANI CASIMIRO OLIVEIRA
129	O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE SUA IMPORTÂNCIA PARA PRÁTICA DOCENTE EDILEIDE LOPES DA SILVA OLIVEIRA	318	AS CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO DO NEUROPSICOPEDAGOGO NA ESCOLA LUCILENE LEMOS DE ÁVILA
143	EDUCAÇÃO AMBIENTAL EREMILDA NUNES DE ABREU	333	DIVERSIDADE CULTURAL NAS ESCOLAS LUCINIR ALVES DE OLIVEIRA
152	EDUCAÇÃO NO BRASIL FRANCINE CRISTIANE BERNARDO SANT'ANA	341	ÉTICA NA EDUCAÇÃO MÁRCIA DE SOUSA
168	A IMPORTÂNCIA DA LUDOTERAPIA POR MEIO DAS BRINCADEIRAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL GERALDINA SANTANA ALVES TEIXEIRA	350	EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA MARCIA REGINA BARRELLI

359	A INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO REGULAR MARI LUCILENE PARAIZO	546	A IMPORTÂNCIA DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL REGINA LOPES DE LIMA
369	OS SENTIMENTOS QUE A MÚSICA DESPERTA NA VIDA HUMANA MARIA APARECIDA DE ALMEIDA ARRUDA	556	EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ABORDAGEM PARA UM FUTURO MELHOR RENATA DE CARVALHO BARRA
376	EDUCOMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: INFLUÊNCIAS DOS DESENHOS ANIMADOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS CONTEMPORÂNEAS MARIA ISABEL ASSIS	566	A CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISMO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL RENATA NUNES DOS SANTOS
389	O DESENHO INFANTIL MARIA IVANIL DA SILVA NUNES FEIJÓ	585	EDUCAÇÃO INFANTIL, REGISTROS E POSSIBILIDADES ROGÉRIO RODRIGUES SOARES
396	SALA DE LEITURA E SUA ATUAÇÃO NA FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA MARIA IZABEL DA SILVA	595	A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA PARA O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA ROSANA LUCIA ROJA
406	ARTE INSERIDA NA EDUCAÇÃO TEM UMA GRANDE IMPORTÂNCIA MARIA RAIMUNDA MOREIRA DO NASCIMENTO	605	DISLEXIA OU MÁ ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO PSICOPEDAGOGO NO DIAGNÓSTICO ROSENILDA PEREIRA ROCHA
418	A DIVERSIDADE CULTURAL POR MEIO DA HISTÓRIA NO BRASIL MARIA VANETE CARDOSO DO AMARAL DE AZEVEDO	620	A PRÁTICA DO REGISTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL ROSIMEIRE MARQUES DE CARVALHO
431	HISTORIOGRAFIA AFRICANA: A CONTRIBUIÇÃO E A INFLUÊNCIA DA ÁFRICA NA CULTURA BRASILEIRA MARILEIDE SANTOS ARAÚJO	630	JOGO E ARTE NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SABRINA LIMA NORONHA POLLINI
447	A NEUROCIÊNCIA E A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM, A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO MICHAEL MARIANO DE SOUSA	648	A DIVERSIDADE DA INTELIGÊNCIA DO ALUNO E COMO INCENTIVÁ-LA NA FASE CRIANÇA SARA REBOUÇAS DE SALES
466	ENSINAR E APRENDER BRINCANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL MICHELE FERREIRA DA SILVA	663	MUSEU, ESCOLA E APRENDIZAGEM SILVANA RAMOS DA SILVA
477	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ERA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO MIRTES VIEIRA	676	A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE IMAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL SORAIA DOS SANTOS LISBOA
491	AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DO GRAFISMO EM CRIANÇAS COM LESÃO ENCEFÁLICA ADQUIRIDA (LEA) MÔNICA LESCURA EXPOSITO	687	APRENDER E BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL SUELLEN ARRAIAS LUNA POPIN
501	BENEFÍCIOS DA MUSICALIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS DE IDADE NAUIZA SILVA SANT ANA SOARES	703	A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL TATIANA OLIVEIRA DA SILVA
515	O AUTISMO E A EDUCAÇÃO INFANTIL PATRÍCIA FREITAS OLIVEIRA	715	UM ESTUDO SOBRE A DISLEXIA TATIANA PAULA ROCHA OLIVEIRA
522	A IMPORTÂNCIA DA DANÇA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL PEDRITA ARANTES GARCIA NEGRI	728	REFLEXÃO SOBRE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL VALQUIRIA ELAINE LAGE
539	AUTISMO (TRANSTORNO ESPECTRO) PRISCILLA MARINS CORREA NEGRELLI	744	ÍRIS – UMA DESPEDIDA VANESSA ZANELATO DOS SANTOS

AUTISMO NA ESCOLA: COMO CONTEMPLAR AS ESPECIFICIDADES DESTES ESTUDANTES



ALINE CRISTIANE CHECONI RINALDI

Graduação em Pedagogia pela Universidade Guarulhos (2004); Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Mental pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2010); Professora de Educação Infantil na EMEMI Antônio Furlanetto; Professora de Educação Infantil no CEI Jardim São Luís I.

RESUMO

O presente artigo aborda sobre o autismo e suas especificidades, refletindo sobre como articular práticas pedagógicas adequadas que atendam suas necessidades e possibilitam o seu desenvolvimento dentro do contexto educacional. Inicia apresentando um breve histórico sobre o autismo e a visão que foi dada por épocas aos indivíduos com esta característica. Em sequência, aborda sobre os conceitos e definições que são essenciais para a compreensão deste público-alvo. Em continuidade, reflete sobre instrumentos que são favoráveis ao desenvolvimento dos indivíduos autistas como a TEACCH e que podem ser utilizados no contexto educacional. Conclui, mostrando que é fundamental conhecer elementos que compõem as especificidades do indivíduo autista para que sejam utilizadas ferramentas que possibilitem seu desenvolvimento neste ambiente. Traz por objetivo fornecer argumentos que favoreçam a apropriação de conhecimentos sobre os autistas para a organização de práticas pedagógicas que sejam adequadas as especificidades deste grupo com o intuito de favorecimento do seu desenvolvimento. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

Palavras-chaves: Autismo; Educação; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada neste artigo diz respeito ao estudo dos indivíduos que apresentam autismo e se encontram na fase escolar, apontando para a necessidade de

conhecer as especificidades sobre este grupo para que sejam ofertadas práticas pedagógicas adequadas para o seu desenvolvimento.

O autismo não é um estado dos indivíduos que seja recente, porém a dificuldade de compreensão sobre as características destes, em virtude da especificidade que representa as barreiras nas inter-relações pessoais, acarretam uma diversidade de estudos que ainda se encontram em construção.

Conhecer mais profundamente sobre o que é o autismo e como atuar no contexto educacional no que concerne sobre a oferta de práticas pedagógicas que infiram no processo de ensino-aprendizagem deste grupo, é essencial para favorecer seu desenvolvimento pleno.

É fato que a escola tem recebido a cada dia mais indivíduos autistas, o que parte das fundamentais políticas públicas de inclusão. Dessa forma, ela e seus profissionais devem estar preparados para atender essa demanda com um ensino de qualidade, respeitando seus direitos de aprendizagens.

Assim, essa pesquisa traz contribuições diversas sobre quem são os indivíduos autistas, apresentando ferramentas que propiciam o desenvolvimento destes, sua construção de conhecimento e aquisições de aprendizagem durante os longos anos que frequentar a escola, favorecendo sua formação cidadã.

Como objetivo o artigo traz argumentações que permitam a apropriação de conhecimentos sobre os estudantes autistas para a organização de práticas pedagógicas que se encontrem adequadas as características específicas desses estudantes com o intuito de favorecer o desenvolvimento pleno.

Para compor o teor do desenvolvimento deste artigo, foi utilizada uma pesquisa de revisão de literatura com análise crítica-reflexiva de bibliografias que dissertam parcial ou integralmente sobre o tema, buscando uma abordagem qualitativa.

HISTÓRICO DO AUTISMO

Todo o elemento que compõem o entendimento da educação vem de contextos históricos, políticos e econômicos de cada época. Meados do século XVIII com o advento das ciências naturais o principal e fundamental ponto para entender os fenômenos naturais e humanos era a razão. Uma demanda política e econômica surge com a Revolução Francesa e Industrial que imprime a sociedade do lucro, do produto, da disciplina.

Um momento em que a mão-de-obra era necessária para o progresso, e, necessário

ainda seria a ordem. Neste espaço não cabia o sujeito da Desrazão. Os comportamentos desviantes foram introduzidos na ordem médica cuja no princípio era a autoridade e a racionalidade. Diz que o discurso médico-científico atravessa a educação colocando o discurso pedagógico nesses mesmos princípios.

O fenômeno mental passa a ser objeto de estudo para as ciências e, a medicina já consolidada, busca na pedagogia, a ciência que detém o saber sobre a infância (a mente da criança é uma máquina de aprender), o porquê algumas crianças aprendem outras não. Algumas são saudáveis outras não. Problema de aprendizagem é doença? Quem cuida da criança que não aprende, da mente doente, é o médico (mente não saudável, mente doente).

A pedagogia engoliu esse discurso em que é mais cômodo passar a responsabilidade para o outro. A pedagogia incorporou o discurso médico. Inicia então a prescrição pedagógica (começa encaminhar para as áreas médicas). Tenta modular sua intervenção pelo diagnóstico.

No início do surgimento das ciências naturais à mesma ainda tinha um caráter especulativo, exploratório herdado dos filósofos para compreender os fenômenos naturais e humanos, uma herança da cultura européia. Com a segunda guerra mundial a Europa decaiu e os americanos com sua hegemonia política, econômica, cultural e científica se apropriam do conhecimento europeu, mas não mais admite a especulação e sim a descrição dos fenômenos.

O DSMIII uma formulação européia das doenças é substituída pelo DSMIV uma formulação americana que descreve as doenças segundo padrões observáveis, descritivos, um novo paradigma de diagnóstico. Pessoas com transtornos globais do desenvolvimento mais especificamente aqui colocado o autismo faz parte dessa sociedade, desde sempre e são objetos de estudo da sociedade médica da época.

Segundo o médico Valdasz (rev.época, 2007), a primeira inscrição médica sobre o autismo e/ou psicose se refere a um franciscano do século XIII, o médico também cita o menino selvagem encontrado numa floresta na França no século XIX.

Inicialmente o Autismo descrito por Bleuler (1911) nesta época era chamado “dissociação psíquica”, referindo-se ao predomínio da emoção sobre a percepção da realidade. Nos anos de 1943 o Doutor Kanner descreveu como Distúrbios Autísticos do contato afetivo, ou seja, o autismo é um distúrbio de comportamento. Para Kanner o autismo é considerado uma “psicose”, pois exames laboratoriais não fornecem dados consistentes quanto à sua etiologia.

Em 1949 esse mesmo autor define Autismo Infantil Precoce caracterizado principalmente pela dificuldade em se comunicar com as pessoas. Em 1944 Hans Asperger

escreveu sobre o autismo, porém ao contrário de Kanner seu artigo levou muito tempo para ser publicado, por estar em alemão.

A visão de Asperger é bem mais ampla que a de Kanner, mostrando alguns casos orgânicos severos e outros que transitavam quase para o normal, atualmente o termo “Síndrome de Asperger” é utilizado para crianças altamente verbais e inteligentes. Só em 1956 o Autismo foi distanciado da esquizofrenia e da psicose, passando a ser problema psicológico. Já para Kanner até o final de seus trabalhos continuou definindo o Autismo como uma espécie de psicose infantil.

Em 1969 Clany Dougall e Rendel Shorts utilizam novos critérios para diagnosticar, são eles: dificuldade para se comunicar agindo como se fosse surdo, riso sem motivo aparente, resistência a situações novas, ausência do medo, o não contato ocular dentre outros. Em 1973, Ajuriaguerra enquadra o autismo dentro das psicoses infantis, sendo para ele um distúrbio de personalidade, ou seja, uma conduta inapropriada frente à realidade, restrição no campo cognitivo e afetivo.

Esse pensamento vem de encontro ao de Kanner do início de seus estudos. Só em 1976 surgem às primeiras modificações, Ritvo (1976) relaciona o autismo a um déficit cognitivo, considerando um distúrbio do desenvolvimento e não uma psicose. Já para Gillberg (1990) o Autismo é uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas, com distúrbio de desenvolvimento e caracterizadas por um déficit na interação social, ou seja, a falta de habilidade em comunicar-se com o outro, déficits de linguagem e alterações comportamentais.

Atualmente, a definição utilizada está na 10ª Classificação Internacional de Doenças Mentais – CID 10 (anexo I 1993) que enquadra o autismo na categoria de “Transtornos Invasivos do desenvolvimento”, caracterizado por anormalidades qualitativas na interação social recíproca e nos padrões de comunicação, e por repertório de interesses e atividades restritas, repetitivas e estereotipadas e tantas outras descrições médica.

CONCEPÇÕES E DEFINIÇÕES FUNDAMENTAIS

O Autismo é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces, antes do Três anos de idade, e que se caracterizam sempre por desvios qualitativos na construção, na interação social, no uso da linguagem, no uso da imaginação, por estereotípias de mão e dedos, por isolamento, resistência a mudanças de rotina, apatia ao medo etc.

A incidência do autismo varia de acordo com o critério de cada autor. Bryson e Col, em seu estudo no Canadá em 1998, chegaram à estimativa de que em cada 1000 crianças nascidas um seria autista segundo a mesma pesquisa o autismo é duas vezes e meio mais frequente em pessoas do sexo masculino, do que em pessoas do sexo feminino. Segundo informações encontradas no site da Asa - Austin Society of. América (www.austism.society.org. 1999) a incidência seria de dois casos em cada 1000 nascimentos (Centers for Disease Control and Prevention, 1997) o autismo seria quatro vezes mais frequente em pessoas do sexo masculino (Guia prático do autismo 3º edição, 2014).

A psiquiatria define o autismo como distúrbio do desenvolvimento como algo de anormal no processo de desenvolvimento do cérebro. Quando e por que ninguém sabe exatamente. Há várias hipóteses uma não descarta a outra ao que tudo indica o autismo seria um distúrbio multifatorial, suas causas são inúmeras e nem sempre é a mesma para duas pessoas.

O fato de existirem autistas tão diferentes é uma prova disso: um pode ser superdotado, o outro ter deficiência mental, um ser excelente pianista o outro não ter absolutamente nenhum controle das mãos, um é incapaz de pronunciar uma palavra enquanto o outro domina completamente as regras gramaticais. Por isso hoje se fala em espectro autista.

O espectro abrange uma série de distúrbios que vão do autismo clássico com retardo mental, e outras síndromes, como Dow, cegueira, surdez, à síndrome de Asperger, Porém todos são capazes de aprenderem a comer, tomar banho, e usar o banheiro sozinho, alguns são capazes de feitos incríveis com decorar uma lista telefônica ou até mesmo descobrir a mão de um jogador de pôquer fazendo cálculos de probabilidades a esses feitos dá-se o nome de “ilhas de inteligência”.

Vale ressaltar que a mente de um autista não é igual a nossa, é como se a nossa fosse o mapa da cidade de São Paulo , cheias de curvas e atalhos, enquanto que a deles é um mapa de Manhattam, apenas com ruas retas e paralelas (REV. Época, 2007). Kim Peek, a pessoa que inspirou o filme Raim Man, com Dust Hollfman e Tom Cruise aos 55 anos de idade o americano conhece 12 mil livros de cor, mas não consegue abotoar os botões da própria camisa.

A estes se dá o nome de savants (sábios). Acredita-se que a origem esteja em anormalidades em alguma parte do cérebro ainda não definido de forma conclusiva, e provavelmente de origem genética. Pode ser também causada por fatos ocorridos durante a gestação ou no parto. Mas a verdade é que as causas ainda não são totalmente conhecidas, então é melhor que a gestante evite o uso de drogas, álcool e medicações

durante a gravidez.

Hoje os médicos têm grande dificuldade em diagnosticar, nos casos diagnosticados segundo o Estevão Valdasz coordenador do projeto de psiquiatria do Hospital das Clínicas os casos chegam a 50 mil, porém, no Brasil pode ter um milhão de casos ocultos. Ele relata também que os autistas costumam ter casos semelhantes na família, como o de irmão e pais.

Como o diagnóstico é feito a partir do comportamento da criança, o médico deve ter experiência em outros casos, porém, um médico que não tenha experiência pode apoiar a família. O diagnóstico é mais preciso a partir dos três anos de idade feito geralmente por especialista, a partir de uma lista de perguntas.

Geralmente as manifestações ocorrem desde os primeiros dias de vida, porém, os pais costumam relatar que as crianças são calmas e é comum dizerem que elas passaram por um período de normalidade e depois perceberam a manifestação de alguma mudança e só a partir de então é que os pais passaram a observar o comportamento da criança.

Frequentemente os pais queixam-se que o filho não gosta de colo, não imita e não aprende a se comunicar com gestos comuns na maioria dos bebês, por exemplo, acenar as mãos para cumprimentar ou despedirem-se, essas crianças não procuram o contato ocular, ou o mantém por um período muito curto, estereotípias (movimentos com as mãos e o corpo, a fixação do olhar nas mãos), morder-se, puxar os cabelos ações muito comuns em crianças autistas.

A maioria delas detesta mudança de rotina, alguns têm preferência por determinados tipos de alimentos, e recusa por outros. Podem ainda ter problemas com o sono e ataques epiléticos. Considera-se que 30% das crianças sofrem esses ataques, que são mais comuns no começo da vida ou na adolescência.

Alguma criança tem ecolalia tardia, ou seja, repetindo frase ou palavras já ouvidas, ou lidas. Outras têm a ecolalia imediata repetindo o que lhe foi dito de imediato, porém, há uma grande variação no comportamento dessas crianças, dependendo do seu grau de desenvolvimento cognitivo.

No final do século XIX onde as concepções orgânicas e psiquiátricas das psicoses, esquizofrenias e a histeria que Freud inicia seu trabalho, como médico neurologista. O saber médico dessa época classificava, descrevia, e agrupava sintomas para as doenças nervosas, mas pouco especulavam e conheciam a respeito das causas.

A clínica psicopatológica põe o médico em contato com desvios, perturbações e anormalidades. Freud coloca que muito se pode saber sobre a estrutura psíquica caso estudem seus desequilíbrios, suas rupturas. Daí começa um outro pensar sobre o homem.

Que ao lado do seu desenvolvimento orgânico, maturacional acontece também sua constituição psíquica, subjetiva.

Uma interrupção do desenvolvimento pode acarretar a interrupção da estruturação psíquica (O neurológico também pode se interromper caso a estruturação psíquica se interrompa). A psicanálise defende que o momento do nascimento não é um mero acontecimento biológico, é preciso que um lugar simbólico seja destinado ao novo ser.

É Lacan que vem fazer uma nova leitura dos escritos de Freud e fala sobre o autismo e a psicose. O indivíduo desde bebê precisa ser suposto num lugar pelo outro já que sua estrutura psíquica ainda está em constituição. Não sabe bem quem ele é, o que quer o que é o ambiente e o que é o outro. Nesse momento mãe e bebê se indiferenciam.

O bebê sente desconforto não sabe bem o que é, entra o outro (mãe) que ocupa um lugar e supõem esse bebê num lugar de sujeito que quer algo e ela interpreta. Essa função materna propicia uma ilusão de onipotência. O bebê acredita na sua capacidade de criação (quando quer algo logo aparece, portanto ele cria), a ideia de que os mundos contêm as coisas de que ele precisa.

É esse processo que contribui para a constituição psíquica do indivíduo, estruturando-o. Num outro momento algo que quer não chega tão logo e o bebê supõe que há algo fora dele, se readapta a essa situação e percebe, nem tudo é como ele quer ou quando quer, uma função paterna exerce aí a castração, a interdição mostrando ao bebê que nem tudo é possível quando, existem “leis” que nos regem nos laços com outros precisamos saber lidar com isso.

Existe um mundo à parte, fora dele e aprende a lidar com isso. O autismo e a psicose infantil resultariam de uma falha primordial na inserção do simbólico. Uma falha nesse processo de sua estruturação psíquica (falha da função materna, no caso autismo, e na função paterna no caso das psicoses). “Um atrapalhamento” na sua imagem corporal, na aquisição da linguagem e no laço social.

O primeiro tratamento psicanalítico de uma criança surgiu a partir de Anna Freud (1997) e de Melanie Klein (1993) as duas abriram uma discussão sobre a 7 possibilidade de associarem técnicas psicopedagógicas. A análise de Anna defendia tal possibilidade, enquanto Klein a repudiava. De início cabe ressaltar que a psicanálise utiliza sempre a constituição do eu.

Portanto o quadro austíco e psicótico pode mudar durante o desenvolvimento em função da constituição do eu e da percepção dela mesma e dos outros. Ao longo dos tempos pretendeu-se descartar a ajuda psicanalítica como está previsto no manual (DMSIV, 1987) Ou seja, no meio médico tem se adotado o tratamento medicamentoso, comportamental, e

pisco pedagógico, que segundo eles visam apenas reduzir os sintomas e adequá-las a uma vida social, familiar e escolar. A grande maioria dos psicanalistas não concordam, muitos autores inclusive médicos, defendem a possibilidade de essas crianças serem ajudadas emocional e cognitivamente apesar de suas limitações. (CAMARGO, 2005).

Alguns psicanalistas colocam como ponto fundamental à educação terapêutica no tratamento, dentre eles Cristina Kupfer, onde a escola pode exercer grande ajuda no tratamento dessas crianças, pondo aqui o conhecimento acumulado pela sociedade e os laços sociais que a escola possibilita como instrumentos que contribuíram para a estruturação psíquica dessas crianças.

Supor um sujeito que está para descobrir e ter contato com as várias linguagens que culturalmente nos são oferecidos, bem como as relações e interações que nos pode provocar uma demanda da nossa construção enquanto pessoa e assim contribui para a nossa constituição enquanto sujeito.

Essa é a contribuição da educação no tratamento do autismo e da psicose. Educação que dá um lugar de pessoa e de sujeito. E é desse lugar que essas crianças emergem se fazendo surgir, aparecendo para então fazer parte. Nesse mesmo momento surge o movimento sócio-histórico colocando a concepção de mundo, de homem, de sociedade e de educação num outro paradigma.

Concepção que coloca o homem como produtor e produto das relações. Um ser social e historicamente constituído nas suas interações e mediações. Portanto, um ser que precisa do outro para se constituir como sujeito e se construir como pessoa. Parte daqui um novo olhar a respeito do diagnóstico, das definições e do tratamento dessas crianças.

TEACCH COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DO AUTISTA

Cabe a escola adotar uma forma peculiar de controle, de acordo com as normas comportamentais que pretende inculcar e manter.

Skinner critica a escola existente por fazer uso do controle aversivo. Este tipo de controle é fácil de ser obtido, porém não leva à aprendizagem efetiva, suas consequências e função são incompatíveis com os ideais divulgados: democracia, direitos humanos, etc., além dos ideais divulgados por diversas religiões. (MIZUKAMI, 1986)

Segundo essa abordagem, o sucesso do aluno depende da estruturação, da organização, do reforço, da recompensa, da intervenção, que antecede a resposta, ou seja,

o professor deve intervir antes que o aluno lhe dê uma resposta inadequada.

Com o reforço o aluno é capaz de aprender qualquer disciplina, tanto quanto de comportamento, o resultado final será alcançado a partir de uma programação. A relação professor aluno deve ser cautelosa por parte do professor, que deve evitar ao máximo o desgaste da criança, a aprendizagem deve ocorrer de tal maneira que o esforço do aluno seja minimizado, e o empenho seja maximizado.

Uma alternativa técnica é a utilização o TEACCH (FONSECA; CIOLA, 2014). O objetivo principal é que a matéria a ser aprendida seja dividida em pequenas quantidades, para que se possa obter o resultado desejado mais rapidamente. O instrutor deve determinar três elementos relevantes quando do estabelecimento do objetivo: o que se quer ensinar em que nível se quer que o aluno aprenda, e quais as condições que quer ele aprenda. A missão principal do TEACCH é capacitar indivíduos com autismo com maior grau de sentido e independência possível na comunidade. (CAMARGO, 2005).

Em 1972 a assembléia da Carolina do Norte, nos estados Unidos, aprovou a legislação que criava a Divisão para o tratamento e educação de crianças autistas e portadoras de problemas de comunicação.

A origem dessa técnica é a partir dos anos 60, quando foi montado um grupo no departamento de Psiquiatria da Universidade da Carolina do norte em Chapel Hill, para atender crianças autistas e com psicose, como era comum na época. Esse grupo atuava a partir de uma visão psicanalítica ofereciam total liberdade às crianças, e tratamento aos pais, pois acreditavam que os mesmos eram responsáveis pelo distúrbio dos filhos.

Embora essas crianças tivessem sua capacidade intacta, se recusavam a executar qualquer tipo de tarefa, classificando-os como “intestáveis.

Em 1967, Alpern comprovou através de suas investigações científicas, que as crianças eram testáveis, e à medida que o grau de dificuldade das tarefas diminuía, baixava também os problemas de comportamento das crianças. Schopler acreditava na base neurológica do autismo, e não encontrou nenhuma diferença entre pais de crianças autistas e os demais pais, (Schopler e Reichler, 1986), propõe uma nova abordagem, tendo os pais como co-terapeutas, também conseguiram demonstrar em sua pesquisa que, ambientes estruturados eram mais positivos na adaptação dessas crianças.

À medida que a ciência foi avançando, a teoria que culpavam os pais, foi caindo por terra, à educação foi assumindo um papel de destaque no tratamento das crianças, e o país foi ocupando um papel importante, lutando pelos direitos de seus filhos. Dentro dessa área comportamental, uma técnica chamada TEACCH (FONSECA; CIOLA, 2014), tem recebido importantes prêmios, e é visto por um grande número de pessoas como um modelo a ser

seguido.

O objetivo do TEACCH (FONSECA; CIOLA, 2014) é o máximo apoio, para que o portador chegue à idade adulta com mais autonomia, a meta fundamental é o desenvolvimento da comunicação e da independência, e o meio necessário é a escolarização. A avaliação é necessária para dar suporte fornecer estratégias que eram estabelecidas para cada indivíduo.

O PEP - Perfil Psicoeducacional foi desenvolvido pelo TEACCH (FONSECA; CIOLA, 2014) para ajudar a avaliar habilidades e déficit de crianças portadoras de autismo, assim como seus desenvolvimentos em nove diferentes áreas funcionais, e incomuns patológicas, seu inventor foi Schopler e Reichler, em 1976.

O TEACCH (FONSECA; CIOLA, 2014), ao contrário de métodos comportamentais não ataca diretamente os problemas comportamentais, mas tenta eliminar suas possíveis causas. Porém, isto não significa que as técnicas de modificação de condutas não sejam usadas, são, mas, em situações extremas. Como já citei anteriormente, o ensino deve ser estruturado, para que o aluno consiga superar seus déficits, e aprender.

Os déficits mais comuns são: dificuldade na linguagem receptiva, ou seja, a maioria dos alunos autistas não compreende o que o professor diz, por isso há grandes problemas de comportamento.

Dificuldade na comunicação expressiva: não consegue comunicar fome, sede, ou dor, então a birra é um meio. Dificuldade de memória sequencial: pode não se lembrar de acontecimentos familiares, fica ansioso por não saber o que vai acontecer, ou seja, gosta de saber antecipadamente a rotina. Hiper sensibilidade sensorial: barulhos aparentemente normais para nós podem causar-lhes irritabilidade, se dispersa facilmente. Falta de interação social: O que faz com que a criança não se motive, ou tente agradar o professor.

Vale ressaltar a grande importância da estrutura ambiente, fisicamente o ambiente ajuda o aluno a aprender e isso cabe ao professor, de acordo com a necessidade de cada indivíduo.

A organização da sala além de levar em conta a necessidade de cada aluno, também deve conter área de aprendizado, área de trabalho independente, de descanso, de forma que todos possam ser distinguidas claramente, a rotina deve ser clara para ambos, professor e aluno, bem como a transição de uma atividade para outra, e o aumento gradativo de tempo. É importante que o professor consiga primeiro a atenção do aluno, para posteriormente lhe dar as instruções, usando sempre linguagem verbal, específica para a melhor compreensão da criança.

A organização da mesa deve ser clara, de maneira que indique qual será a próxima

atividade, não devem ser apresentadas grandes quantidades de materiais. As intervenções devem ser apresentadas antes que a criança de uma resposta insuficiente ou errada, não deve dar-lhe falsas indicações.

O TEACCH (FONSECA; CIOLA, 2014) vem sendo implantado em muitas instituições em todo o mundo e em cada uma delas são feitas adaptações de acordo com a cultura do país ou da região ou até mesmo da própria equipe. Esse método visa total suporte ao aluno, tendo em vista que o trabalho do professor deve visar sempre o maior bem estar possível para o aluno bem como ampliar sua capacidade de compreensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo aqui disposto apresentou diversas argumentações que contextualizam o estudante autista, apontando para caracterizações que devem ser levadas em considerações na articulação de estratégias metodológicas a serem estruturadas para atender as especificações deste grupo.

O histórico permite visualizar a evolução da área sobre a identificação do autismo e como estes indivíduos eram enxergados em várias épocas até o conhecimento sobre o tema que se tem na atualidade. Por muitos anos as intitulações que se davam ao autismo se deram pela falta de estudo, O que traz um novo cenário na contemporaneidade, em que a curiosidade de pesquisadores favorece a exploração sobre as capacidades dos indivíduos com autismo.

Assim, se favoreceu a delimitação da conceituação e caracterização do indivíduo autista, as quais são essenciais para trazer aspectos que permitam constituir práticas pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento pleno deste grupo sem prejuízos em decorrência de suas limitações.

Por fim, foi possível observar que sem ferramentas e instrumentos específicos que respeitem as necessidades dos estudantes autistas, a sua inclusão não se efetuará, pois as metodologias aplicadas não atingirão as reais necessidades deste público alvo.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 3. ed. Washington, DC: American Psychiatric Association; 1987.

Behavioral scientists at the Centers for Disease Control and Prevention: Evolving and integrated roles. Roberts, George W.; Banspach, Stephen W.; Peacock, Nadine, 1997

CAMARGO, W. Jr. E colaboradores. **Transtornos Invasivos do desenvolvimento 3º Milênio**. 2º edição, 2005.

Clínica/Isnt. Psicologia- Usp- vol.1 1996.

FONSECA, Maria Elisa; CIOLA, Juliana de Cássia. **Vejo e Aprendo: Fundamentos do Programa TEACCH**. O Ensino Estruturado para Pessoas com Autismo. 1º edição. Book Toy, 2014.

GILLBERG C. **Infantile autism: diagnosis and treatment**. Acta Psychiatr Scand 1990;81:209-15.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos da educação e ensino)

Revista Época junho de 2007.

SCHOPLER, E., REICHLER, R. J. **The Childhood Autism Rating Scale (CARS) for diagnostic classification of autism**. New York, NY: Irvington Publishers. 1986.

MELLO, A. M. Autismo: Guia Prático, 3º edição, São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2014, 93 p.

A IMPORTÂNCIA DAS ADAPTAÇÕES DAS ATIVIDADES EM SALA DE AULA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E INTELECTUAL



ALINE LORIATO ROQUE

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade do Grande ABC, 2003, Graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos, 2015, Professor de Ensino Fundamental I-Polivalente- na EMEF Ministro Calógeras.

RESUMO

O estudo do tema é necessário para a melhoria das aulas em sala de aula assim como nos outros ambientes escolares. O texto foi redigido a partir de experiências particulares na educação durante dezoito anos lecionando e leituras de livros sobre o tema. Compreendermos que inicialmente, para desenvolvimento de um bom trabalho com o aluno, assim como inseri-lo de forma saudável e significativa no contexto escolar, é preciso intensificar a relação com a família, estabelecer este vínculo como uma grande ferramenta para um desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno. Cabe ao professor e equipe gestora, a sensibilidade na realização deste trabalho, pois requer todos os cuidados necessários, desde conhecimento dos laudos técnicos do aluno, os tratamentos extras que o aluno faz, para possíveis parcerias, das necessidades físicas e adaptações necessárias, planejamento das atividades de acordo com o que será realizado com os outros alunos, entre outros.

Palavras-chave: Aluno; Educação; Professor; Inclusão.

INTRODUÇÃO

O tema apresentado, requer estudo e atenção, pois trata-se do sucesso ou fracasso do processo de aprendizagem das crianças com deficiências múltiplas e intelectuais. Observamos que muito se fala sobre a inclusão, mas a realidade de sala de aula é complexa e requer cuidados para que o aluno seja recebido, acolhido e inserido no processo de aprendizagem da turma, com atividades, recursos e espaço físico adaptados. O princípio fundamental baseia-se no artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que

diz que “todo ser humano tem direito à instrução”. A inclusão escolar, além de ir ao encontro da garantia desse direito, também tem um papel importante no desenvolvimento sócio emocional e psicológico das crianças com necessidades especiais.

A inclusão destes alunos nas escolas tem se constituído em um desafio para as instituições de ensino e os educadores, assim como, algumas vezes, um processo doloroso para as famílias dessas crianças e jovens. Os profissionais de ensino sentem-se despreparados e sem apoio para atender os alunos com deficiência, enquanto os pais e mães peregrinam para encontrar uma escola que reconheça e respeite os direitos educacionais dos seus filhos. As escolas devem por lei preparar-se para os alunos, proporcionar um ambiente acolhedor e adaptado inclusive para as famílias. As escolas que promovem a inclusão de maneira efetiva não apenas oferecem a esses alunos a oportunidade de acesso aos conteúdos do currículo, como também os ensinam a se tornarem autônomos e integrantes de um grupo como um todo. Feito este processo, é fundamental planejar as ações atividades que serão desenvolvidas ao longo do ano escolar, enfatizando a importância destas estarem baseadas sempre na proposta curricular e no planejamento anual da sala, assim como nas atividades coletivas da escola.

A IMPORTÂNCIA DAS ADAPTAÇÕES DAS ATIVIDADES EM SALA DE AULA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E INTELECTUAL

A Educação é a principal ferramenta de transformação social que almejamos, infelizmente com as desigualdades sociais e o desrespeito às diferenças tornaram-se algo comum e banal em nosso cotidiano, e a escola reproduz e reflete estas relações. Uma escola diversa inclusiva permite que os alunos conheçam e acompanham de perto o desenvolvimento dos amigos com habilidades e necessidades diferentes das suas e que, a partir dessa convivência, desenvolvam melhor competências socioemocionais como empatia, paciência e colaboração, raras na atualidade, mas fundamentais para a sobrevivência de uma sociedade sadia.

Observamos muitas vezes que o regimento da escola, seus planos anuais e ações planejadas em sala de aula, também acabam por refletir tais características de exclusão de alguns grupos para beneficiar outros. Assim, refletir sobre a verdadeira e real inclusão é primordial para uma educação que acolha e valorize todos.

Neste sentido, a educação inclusiva tem importância fundamental, pois por princípio básico, a minimização de toda exclusão, elevando ao máximo a interação, a participação,

coletiva ou individual de todos alunos. O conceito de Igualdade na Educação Inclusiva não é de forma alguma, tornar todos iguais e sim, valorizar as diferenças e trazê-las para sala de aula como uma oportunidade de aprendizagem e crescimento.

A escola deve ter como premissa, o cuidado para que suas ações dentro e fora de sala de aula, não selecionem os alunos por suas diferenças individuais, a sensibilidade de promover um ambiente seguro para que estas diferenças sejam justamente o precursor da aprendizagem. Toda criança tem o direito de estar inserida no ambiente escolar, independente de suas dificuldades ou deficiências. Todo processo educacional voltado para pessoas com necessidades especiais deve ser pensado na perspectiva da importância do aluno, para o aluno, do acolhimento familiar, da valorização de suas origens culturais, conhecimentos prévios e vivências significativas.

Considerando que o planejamento de toda e qualquer atividade deve ser feito, respeitando todas as características já citadas, de maneira que o mesmo proporcione conquistas à partir de toda a bagagem individual do aluno, é necessário pensar que deve ser individualizado também, de acordo com as necessidades específicas do aluno.

Planejar é um ato complexo e dependente de um conjunto de perspectivas. Acredita-se que a maneira mais significativa de o fazer será adaptar as atividades para os alunos com necessidades especiais, à partir das atividades e plano anual já feito para o grupo em geral. Na rotina de sala de aula, é possível o fazer, em conjunto com professores, gestores e família.

É fundamental adaptarmos, adequarmos, diversificarmos e flexibilizarmos o currículo e as atividades, são ações que devem estar presentes no planejamento e realização das atividades escolares. A aprendizagem e o currículo estão ligados, planejar o currículo e suas atividades, vai depender da análise dos conteúdos e seus objetivos, como este conteúdo será trabalhado com o grupo na sala de aula e quais ações e adaptações serão necessárias para que todos tenham acesso à aprendizagem.

No Projeto Político Pedagógico da escola deve ser valorizado e discutido como será o percurso para que os alunos com necessidades especiais sejam acolhidos, integrados e valorizados. Refletir de como será a aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva, enfatizando as adaptações curriculares, físicas, entre outras se necessário.

Uma escola que “deseja” ser para todos deve ter, como princípio, um currículo ativo, dinâmico, para que se permita ajustar o fazer pedagógico, às necessidades dos alunos (BRASIL, 1998,p.31).

Adaptar o currículo é um dos instrumentos fundamentais para um processo de socialização, interação e com certeza aprendizagem de todos. Estabelecer uma relação harmônica entre as necessidades apresentadas pelos alunos e o currículo, aproximando-

os, tonando o currículo acolhedor, flexível, sensível e aberto a possíveis mudanças durante o decorrer do ano letivo.

Definir os conteúdos, ações e estratégias, possíveis adaptações necessárias e materiais que serão usados no decorrer do ano no planejamento anual é um passo fundamental para que o processo de aprendizagem ocorra de forma sadia e significativa. Este deve ser também contínuo e colaborativo, valorizar os interesses e atender às necessidades de cada aluno, tornar as aulas desafiadoras para todos, o currículo sendo flexível possibilita diversas formas de apresentar e explorar os conteúdos.

CONHECENDO E VALORIZANDO OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS, NECESSIDADES ESPECIAIS E CONTEXTO FAMILIAR DOS ALUNOS

Conhecer e valorizar o histórico da criança, assim como sua realidade familiar, cultural e social é primordial para o início de um trabalho de aprendizagem de sucesso, sadio, significativo e feliz tanto para o aluno, quanto para o professor. Quando eu conheço meu aluno, terei ciência de suas necessidades, suas expectativas quanto à escola e seus anseios diante do mundo que o cerca.

A aproximação familiar da escola permite um processo de aprendizagem mais acolhedor e de maior vínculo com a realidade deste aluno. Claro que a escola muitas vezes enfrenta barreiras neste processo, temos situações diversas, situações financeiras, negligência por parte dos responsáveis, dificuldades advindas dos horários de trabalho que impossibilitam os pais de participar mais das ações escolares, porém, cabe ao professor e equipe gestora, a tentativa de todos os meios possíveis de realizar este acolhimento e aproximação, pois ela fará diferença na aprendizagem da criança.

Observamos que os pais de crianças com necessidades especiais “carregam” situações difíceis ao longo da vida desta criança, que muitas vezes passou por processos dolorosos de saúde, internações, adequações de medicações, aceitação da situação e realidade do filho, assim como vivências e experiências traumáticas no próprio âmbito escolar. Desta maneira, a sensibilidade da escola os ajuda profundamente no entendimento das condições e necessidades de seu filho, amplia as possibilidades de visão do mundo pelos olhos do filho. Transformar a escola em um espaço de vida, de descobertas, alegria, acolhimento, socialização, possibilitará à família uma redescoberta das possibilidades da vida, do progresso do seu filho, que muitas vezes estão desacreditados.

“Os seres humanos não foram criados para viver isolados, mas que constituíssem uma família, de cujo seio deveria surgir da paz, o amor e a

união, como suprema virtude dos homens e como humana realização do princípio divino”.

(Carlos Bernardo Gonzáles Pecotche)

Uma sociedade inclusiva necessita de uma mudança de pensamento das pessoas e da estrutura da sociedade, tal fato inicia-se na escola, requer tempo e um olhar atento às individualidades, os potenciais de cada criança com necessidade especial. Este processo com certeza ocorrerá de forma mais harmônica com o apoio familiar. Esta deve buscar toda a orientação que conseguir, fazendo desta parceria escola-família um instrumento rico para o desenvolvimento da criança.

Parte importante neste processo é o poder público, em assegurar o atendimento nas áreas da saúde e educação para a criança com necessidades especiais, assim como o atendimento à toda família, como acompanhamento gestacional desde o pré-natal, momento em que já é possível detectar algum problema, encaminhando esta família para futuros tratamentos, favorecendo uma melhor qualidade de vida à todos. Quanto mais cedo a obtenção dos laudos com a patologia e deficiência da criança, mais rápido e efetivo será seu encaminhamento para as instituições especializadas, possibilitando a melhoria em seu desenvolvimento e aprendizagem, construção de autonomia e condições para uma vida mais saudável.

O acesso às informações, direitos, deveres hoje em dia é bem maior por parte das famílias, antigamente não se colocava os filhos especiais na escola, pois achava-se que não seria possível a aprendizagem dos mesmos, acreditava-se que as limitações impossibilitariam a integração em qualquer socialização, aprendizagem ou vivências. Sabe-se hoje o quanto a inclusão deste aluno é rico em aprendizagem e possibilidades de construção para toda a escola.

O ambiente escolar deve proporcionar e transmitir segurança à família, aproxima-la de forma que o processo de aprendizagem seja paralelo com a família. A escola propiciará a criança com necessidades especiais, condições de resolver problemas, interagir com outras crianças em sala de aula, assim, como nos outros ambientes escolares. Cabe aos pais compreender e valorizar esta parceria, acreditar nas possibilidades de seus filhos e estimulá-los.

A família é a base da criança, o primeiro contato da criança com a sociedade, com regras de convivência, onde estabelecemos as primeiras interações com a diversidade cultural, linguagem, hábitos e vivências. Neste processo de inclusão da criança na escola, é muito importante a união da família e a parceria com a escola, auxiliar a família no entendimento da necessidade e importância da inclusão, como um instrumento de desenvolvimento para seu filho, que tem o direito à aprendizagem e a convivência na

escola. Esta parceria favorece o desenvolvimento de maneira natural por meio de estímulos, amadurecendo e criando responsabilidades com noções de direitos e deveres, regras que fazem parte da sociedade, contribuindo para a construção do ser, o formando cidadão e um indivíduo integrante da mesma.

Art.205.A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2003, p.122)

O conjunto de ações da família e da escola, são fundamentais para o pleno desenvolvimento da criança com necessidades especiais, irá interferir diretamente em seu processo de aprendizagem e integração na sociedade.

COMO E QUANDO ADAPTAR AS ATIVIDADES EM SALA DE AULA

Cada criança tem suas características, necessidades, expectativas e anseios sobre a escola, para o professor realizar um trabalho de sucesso, significativo e prazeroso, é fundamental, como já citamos neste trabalho, conhecer seu aluno, pois a partir disto, irá planejar suas ações efetivas com o mesmo.

Receber um aluno com necessidades especiais requer o mesmo cuidado e sensibilidade no planejamento do currículo, das atividades e possíveis adaptações, propiciando ao aluno condições de desenvolver suas habilidades e competências para lidar com as situações e vivências integrantes da escola, assim como da sociedade.

Documentos como a declaração de Salamanca, Espanha -1994, afirma que todas as crianças devem ser acolhidas pela escola, independente de suas condições sociais, físicas, emocionais ou intelectuais. A instituição escolar é a garantia para que isso aconteça, os conteúdos curriculares devem ser adequados a todos, de maneira a proporcionar a aprendizagem, a construção do saber e a integração de todos.

O direito à educação, trata-se de um direito fundamental, porque inclui um processo de desenvolvimento individual próprio à condição humana, tal direito deve ser visto como um direito a uma política educacional, a ações afirmativas do Estado que ofereçam à sociedade instrumentos para este propósito. Assim, o direito à educação foi consagrado pela primeira vez em nossa Constituição Federal de 1988 como um direito social (artigo 6º da CF/88), o Estado passou a ter a obrigação de garantir educação de qualidade a todos os brasileiros.

Estudar a inclusão escolar, refere-se a construir todas as formas possíveis por meio das quais se busca, no decorrer do processo educacional escolar, minimizar o processo de exclusão, maximizando a participação do aluno dentro do processo educativo e produzindo uma educação consciente para todos, considerando as barreiras para o processo de ensino-aprendizagem.

Consideramos que a escola, ambiente educacional especializado, assim, entende-se que nela, haverá a obrigatoriedade da adaptação dos conteúdos e atividades que serão desenvolvidas com as crianças com necessidades especiais.

Pensando desde o início deste processo, o recebimento de material que será usado com todos, livros didáticos materiais escolares, projetos paralelos, entre outros, deverão ser adaptados. O planejamento do professor e equipe gestora, deverá considerar todos os aspectos que envolvem as ações com seus alunos, definindo como e quando a interação vai ocorrer.

Ao pensarmos em adaptação, podemos deixar o registro de alguns exemplos, como o trabalho com parlendas nos ciclos iniciais de alfabetização. O material que o professor recebe como conteúdo necessita de flexibilização para atingir todos os alunos e integra-los de maneira significativa. Assim, o professor poderá por exemplo, propor aos seus alunos, além das atividades escritas, de registro, as parlendas em áudio, acompanhadas de figuras coloridas, fantoches, reprodução de movimentos corporais, atividades que envolvam a família, como recitar as parlendas com os filhos, gravação de áudios das parlendas. Outra adaptação necessária que envolve muito o grupo, são as atividades realizadas em dupla ou grupos, que favorecem a socialização e a troca de vivências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se com este trabalho, que a adaptação das atividades para alunos com deficiência física e intelectual é fundamental para um bom desenvolvimento da aprendizagem e integração destes alunos na escola e no convívio social.

Observou-se a necessidade da adequação dos materiais e espaços físicos, assim como as ações pensadas e planejadas pelos professores e equipe gestora.

O acolhimento da família também é um fator muito importante para a melhoria do desenvolvimento do aluno, a valorização de suas vivências e conhecimentos prévios.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

SANTOS, Mônica Pereira, Marcos Moreira Paulino (orgs.) **Inclusão na Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo:Corteza,2008

CARVALHO,R.E. **Removendo barreiras para aprendizagem: Educação Inclusiva**.Porto Alegre: Mediação,2000

GENTIL, P.(org). **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995

CAVALCANTE, Meire. **A escola que é de todas as crianças**. Nova Escola, ano XX, nº182, p.40-45, maio 2005.

COLL, E.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação; necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HISTÓRICO DA POLÍTICA DE DISTRIBUIÇÃO DO MATERIAL ESCOLAR NO BRASIL E SUA UTILIZAÇÃO



ANA MELICIA MORAES SOUZA

Graduação em Geografia pela Faculdade de Educação, Ciências e Artes Dom Bosco de Monte Aprazível (2001); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2012); Mestrado em Educação pela Universidade Nove de Julho (2017). Professora da Educação Infantil (EMEI) Alceu Maynard de Araújo e professora de Geografia na E. E. Canuto do Val.

RESUMO

Este artigo tem como objeto de estudo o histórico da política de distribuição do material escolar e sua utilização. Foi realizado pela educadora com o objetivo de entender como acontece a distribuição dos materiais escolares e sua utilização no ambiente escolar. Partiu da hipótese de que materiais distribuídos nas escolas podem não estar sendo utilizados corretamente, causando desperdício de dinheiro público. A pesquisa propõe realizar um levantamento de suporte legal sobre os materiais escolares, identificando polêmicas e contradições que cercam os recursos que estão disponíveis no ambiente escolar. Foi feita uma análise documental da distribuição dos materiais escolares e sua gestão. Observamos que a gestão dos materiais escolares segue a lógica do consumo exacerbado, característico desta sociedade capitalista, visto que esses materiais acabam não sendo utilizados com princípios de sustentabilidade. Existem contradições quanto à distribuição, ao uso e ao descarte desses materiais. É possível afirmar que as políticas públicas pouco refletem as preocupações para com a sustentabilidade, o que fica evidente nas análises documentais.

Palavras-chave: Gestão; Desperdício de Materiais Escolares; Livro Didático.

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação: 'Formação e sustentabilidade na sociedade capitalista de consumo' foi desenvolvido um estudo de caso que incidiu sobre a gestão do material escolar e que teve um enfoque especial no livro didático

Neste artigo procura-se discutir a política pública de distribuição e utilização do material escolar. Para tanto, foi realizado uma análise documental, juntamente com observação participante e levantamento de dados e informações sobre o uso dos materiais escolares em uma escola estadual de São Paulo (distribuição, normas, resoluções, portarias, legislação e descarte).

Atualmente, nas escolas da rede estadual de São Paulo, é distribuído livro didático e kit escolar para estudantes matriculados no Ensino Fundamental e Médio. Em observação participante notamos que alguns alunos fazem uso desse material durante todo o ano letivo, por outro lado ainda há aqueles que não utilizam e os que se negam a receber no momento da entrega.

No Brasil notamos que o tema educação ambiental tem sido um assunto amplamente discutido, embora voltados para questões ligadas de como desenvolver práticas ambientais no ambiente escolar. O desperdício de materiais escolares ainda é pouco discutido. Até então, não foram encontradas no banco de dissertações e teses da Capes, pesquisas que abordam o desperdício de material escolar.

Para compreender o objeto problematizamos a partir dos questionamentos: Como é o histórico da distribuição dos materiais escolares no Brasil? Como são utilizados os materiais didáticos recebidos em uma escola estadual de São Paulo?

Para dialogar com as questões colocadas, partimos da hipótese de que os materiais distribuídos nas escolas do Brasil podem não estar sendo utilizados corretamente, causando desperdício de dinheiro público.

O objetivo do texto se orienta em discutir o histórico da distribuição de materiais escolares e a política do livro didático no Brasil bem como sua má gestão no ambiente escolar.

HISTÓRICO DA DISTRIBUIÇÃO DO MATERIAL ESCOLAR NO BRASIL

As primeiras discussões em torno de garantir a distribuição de materiais escolares para crianças carentes surgiu com o Manifesto dos Pioneiros em 1932, que foi um grupo de intelectuais que defendiam uma educação única, pública, laica, obrigatória e gratuita, numa época em que a Igreja dividia com o Estado a área da educação (BRASIL, 2020a). Esse grupo de intelectuais iniciaram os primeiros argumentos a fim de implementar uma educação integradora.

Em 1961 foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), a qual destacava a igualdade em relação à educação, assegurando materiais, uniformes e alimentação.

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (BRASIL, 1961).

Mesmo com a Lei supracitada não houve avanços significativos quanto a distribuição de materiais escolares, ficando a responsabilidade para a comunidade, que se organizava para distribuir materiais escolares para alunos carentes. Os avanços significativos começaram a ocorrer a partir da década de 1980, com a Constituição da República Federativa do Brasil 1988, e na década de 1990 com a criação da LDB nº 9.394, de 1996, que detalha e organiza o ensino brasileiro, garantindo que os Estados distribuam equipamentos a serem utilizados nas salas de aulas. Com isso, as escolas brasileiras passaram a ter computadores para salas de informática, equipamentos para laboratório de ciências, livros didáticos e paradidáticos.

Fiscarelli (2008) destaca que as reformas educacionais incentivam massivamente o uso de diferentes materiais didáticos. Em seu estudo a autora destaca que os professores entendem como materiais didáticos giz, lousa, livro didático, computadores, *softwares* e *data show*, além de outros mais sofisticados. Ainda para a autora esses materiais didáticos passam a adquirir significados importantes na concretização e efetivação de novas propostas educacionais. Disponibilizar materiais escolares para as escolas públicas faz parte da proposta do Ministério da Educação MEC, que busca atender as necessidades dos estudantes. Segundo o Ministério da Educação MEC além da disponibilidade de materiais escolares, “*professores qualificados e motivados, direção escolar atuante, infraestrutura e materiais escolares adequados*” determinam positivamente no processo de aprendizagem.

Souza (2017), baseando-se em estudos sobre a gestão de materiais escolares, destaca os avanços na distribuição citando como exemplo a rede de ensino do estado de São Paulo, onde estudantes recebem individualmente livro didático para ser utilizado durante o ano letivo, kits escolares composto por cadernos, canetas, lápis, borracha, livros paradidáticos para leituras. Fiscarelli (2008) destaca que o professor entende que quanto mais materiais escolares ele tiver disponível melhor será a aprendizagem dos estudantes. Os governos municipais e estaduais também entendem isso e disponibilizam vários itens de materiais pedagógicos a fim de melhorar o desempenho dos estudantes. Desta forma,

esses materiais passaram a ser compreendidos como importantes ferramentas no processo educacional,

Essa distribuição de materiais escolares teve um aumento maior ainda com o Decreto n.º 7.084, de 27 de janeiro de 2010, da presidência da República. No Capítulo II – Do Programa Nacional do Livro Didático, no artigo 6º, § 3º, encontra-se:

O quantitativo dos exemplares de livros didáticos para os alunos e professores e dos acervos de materiais complementares e dicionários para as salas de aula será definido com base nas projeções de matrículas das escolas participantes. (BRASIL, 2010).

A Assessoria de Comunicação Social do MEC (BRASIL, 2020b), divulgou em seu site em março de 2020 que com recursos da União, dos estados e municípios o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) autorizaram a distribuição de mais de três milhões de kits escolares, composto de cadernos, lápis, apontador, régua, caneta entre outros. Segundo a própria assessoria a estimativa *de investimento total é de R\$ 164 milhões (FND, 2014). Notamos que isso garantiu o abastecimento de livros didáticos nas escolas públicas e percebemos também o exercício de uma política voltada ao abastecimento das escolas com esses materiais didáticos.*

A POLÍTICA PÚBLICA DO LIVRO DIDÁTICO E SUA DISTRIBUIÇÃO EM ÂMBITO NACIONAL

O livro didático é considerado um dos principais materiais utilizados pelos professores no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, circulando diariamente nas salas de aulas das escolas brasileiras. Em pesquisa realizada no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, entre os anos de 2016 à 2018 utilizando a palavra chave “livro didático” foram encontradas 1007 dissertações e teses na área da educação, o que mostra que o livro didático tem uma relevância nas pesquisas, sendo que a maioria desses estudos está focada nos conceitos de determinadas disciplinas.

Apple (1995, p. 81) salienta que há momentos em que os livros didáticos “[...] *estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo*”, sendo uma das principais ferramentas utilizadas pelos professores. Para vários autores o livro didático representa fator determinante no resultado final do processo de ensino e aprendizagem. Para FREITAS (2007, p. 89),

O livro didático é um dos mais fortes e influentes recursos encontrados nas escolas brasileiras. Cabe a ele um papel bastante relevante: o de

apresentar às crianças o mundo da escrita e sua forma peculiar de construir conhecimentos que são socialmente reconhecidos, legitimados, valorizados. E é essa legitimação social que faz com que seja o livro, ainda que em realidades culturais materialmente desenvolvidas, a âncora das práticas pedagógicas.

Os livros didáticos entraram na educação brasileira na década de 1930; essa fase de implementação ficou marcada com a centralização do poder, com poucas discussões (FREITAG et al., 1989). A Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) passou a ser instaurada apenas em 1938, por meio do Decreto n.º 1.006, de 30 de dezembro de 1938, na qual um dos objetivos era o controle político-ideológico ao invés de uma função didática.

Até os dias atuais, com o formato de cronograma que existe hoje, ocorreu um longo processo repleto de cronogramas, recursos e cuidados com a qualidade para a distribuição gratuita realizada pelo poder público. Em 1945, quando firmou-se a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, o professor não tinha qualquer participação em relação à escolha do livro a ser utilizado pelos estudantes, conforme definido no artigo 5º do Decreto Lei n.º 8.460, de 26 de dezembro de 1945:

Art. 5º Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado. (BRASIL, 1945).

No período de 1930 a 1964 temos a concretização de políticas públicas consistentes acerca do livro didático e a oficialização e regulamentação da primeira política de legislação e controle de produção dos livros didáticos por meio da instauração da Comissão Nacional do Livro Didático. Inicia com interesses entre o público e o privado, pelo fato de que, no período em 1945-1954, havia uma intenção de controle das informações a serem trabalhadas nas escolas através do livro colocado à disposição pelo poder político. (FREITAG et al., 1989).

Molina (1988) relata que o foco deste novo sistema do período em questão baseava-se na capacitação técnica do cidadão para que pudesse exercer funções na indústria, isso atrelado a um severo controle e censura do sistema educacional. As editoras, principais interessadas na implementação de livros, passaram a confeccionar livros didáticos “descartáveis”, o que foi considerado pelo autor uma verdadeira mina de ouro.

Após o período do governo militar (1964-1984) as políticas governamentais passaram a fiscalizar com mais rigor os conteúdos de ensino veiculados nos materiais didáticos. Em 1985, com o fim do regime militar, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que vigora até os dias atuais, sob o Decreto n.º 91.542, de 19 de agosto de 1985. Nele observamos mudanças em relação aos critérios de deveres do governo para com o material

didático, como liberdade de indicação do livro didático pelo professor e abolição do livro descartável, o que possibilitou uma maior durabilidade.

A partir da década de 1990 o livro didático firmou-se como uma forte ferramenta no ensino aprendizagem e passou a ser objeto de estudos de pesquisas no campo educacional. As discussões giram em torno da qualidade e conteúdos apresentados, embora atualmente os professores apresentam liberdade para escolherem os que melhores se encaixam com a comunidade que eles atendem.

Souza (2017) destaca que com a ampliação da escolarização no Brasil, “os procedimentos adotados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) motivam-se por jogos de interesses entre o setor público e um número cada vez maior de editoras de livros” interessadas em participar das licitações públicas. Governos se esforçam em abastecer as escolas com materiais escolares, especialmente com livros didáticos, porém em algumas vezes esses materiais não são utilizados de forma correta, causando desperdício.

IMPASSES COM O MATERIAL ESCOLAR

A Constituição Federal pressupõe que cada estudante deve receber materiais escolares a fim de que com eles obtenham um melhor aproveitamento nos estudos, visto que esses materiais são adquiridos com impostos arrecadados.

Este trabalho foi desenvolvido a partir de um estudo de caso, os quais, segundo André (2005), auxiliam a análise de uma unidade escolar, já que considera “[...] suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural”. No estudo de caso podemos notar as relações diárias entre os envolvidos diante do objeto pesquisado e observar o comportamento comum dos indivíduos no processo. Neste sentido, este projeto desenvolveu-se a partir de técnicas associadas de análise documental juntamente com a observação participante para entender melhor a distribuição, uso e descarte dos materiais escolares.

Com base nas informações obtidas notamos avanços em relação ao material escolar, como a distribuição para todos os estudantes das escolas públicas brasileiras; porém encontramos impasses que vai desde a distribuição nas unidades escolares até o descarte destes materiais:

- na escola pesquisada é comum órgãos públicos atrasar a distribuição dos materiais escolares: estudantes recebem os materiais ao longo do ano letivo e não no início, como seria o desejável;

- a distribuição dos materiais escolares segue o número de matrículas de alunos do ano anterior, porém, como alterações acontecem em relação ao número de matrículas

esperadas e as de fato efetivadas, isso faz com que as escolas recebam materiais a mais ou a menos, comprometendo sua distribuição, já que pode haver falta ou sobra;

- uma notícia com o título: ‘Alunos rasgam livros e cadernos em frente à escola para comemorar férias’ foi assunto que o Jornal R7 publicou, em 25 de novembro de 2011. A notícia relata que alunos do ensino médio da Escola Estadual Maria Regina Demarchi Fanani, no bairro Demarchi, em São Bernardo do Campo (Grande ABC), rasgaram livros e cadernos naquela data, para comemorar a chegada das férias;

- são frequentes os casos de unidades escolares que não seguem normas corretas de desfazimento de materiais, como denuncia a reportagem do Jornal G1, publicada em 4 de dezembro de 2012, com o título ‘Livros novos são queimados dentro de escola estadual em Ribeirão Preto, SP’;

- na escola pesquisada notamos pouco trabalho e discussão com relação ao desperdício, descarte e impactos ambientais causados por materiais escolares no ambiente escolar; as iniciativas são isoladas e resume-se em projetos pontuais e sem muita abrangência e significado.

A gestão dos materiais escolares deve atender e contribuir com a formação dos estudantes. Segundo Lück (2002), a gestão escolar contribui para que isso ocorra desde que opere com estratégias de intervenções colaborando de forma cada vez mais positiva no processo de ensino e aprendizagem. Ainda segundo a autora, para que as ações sejam positivas em todos os segmentos de trabalho da escola, os sistemas operacionais devem estar relacionados de forma coerente e criteriosa. Com isso é possível pensar que os recursos materiais garantirão ao processo educacional um desenvolvimento positivo.

Percebe-se problemas no gerenciamento desses materiais destinados à educação desde a distribuição até seu descarte correto. Observa-se poucos avanços no sentido de formar indivíduos comprometidos com o uso correto de materiais escolares. A falta de pesquisas em relação ao desperdício de materiais escolares indica também a necessidade de pensar a superação dessas contradições que estão presentes no cotidiano do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante este estudo, foi feito um levantamento documental sobre as perspectivas das leis que tratam sobre a distribuição dos materiais escolares, buscando-se compreender a distribuição e o uso destes materiais no ambiente escolar. Nesta análise de suporte legal foram constatados avanços significativos na distribuição de materiais escolares,

principalmente a partir da década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394, de 1996. Entretanto, constatamos impasses e dilemas relacionadas à gestão desses recursos apontando que há necessidade de melhor gerenciamento dos materiais distribuídos pelo poder público. Constatou-se, ainda, desperdício de materiais no ambiente escolar, por parte de toda a comunidade envolvida confirmando as hipóteses de que os materiais distribuídos nas escolas públicas podem não estar sendo utilizados corretamente, causando desperdício de dinheiro público, o que se evidencia por meio do desperdício e descarte irregular.

Notamos que na escola pesquisada alunos não são incentivados a utilizar os materiais escolares recebidos de forma crítica, a fim de que não haja desperdícios. Ressalta-se também a necessidade de discussões sobre a distribuição, uso e descarte dos materiais escolares de forma crítica e contextualizada, as quais envolvam todos os órgãos ligados aos materiais escolares.

REFERÊNCIAS

ALUNOS rasgam livros e cadernos em frente à escola para comemorar férias. **Jornal R7**, 25 nov. 2011. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/alunos-rasgam-livros-e-cadernos-em-frente-a-escola-para-comemorar-ferias-20111125.html>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988. Artigo 208**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650040/artigo-208-da-constituicao-federal-de-1988>> Acesso em: 15 mai. 2020.

_____. **Decreto-lei n.º 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Rio de Janeiro, 1938. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945.** Rio de Janeiro, 1945. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro1945-416379-norma-pe.html>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

_____. **Decreto n.º 7.084, de 27 de janeiro de 2010: dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências.** Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7084.htm>. Acesso em: 15 mai. 2020.

_____. **Decreto n.º 91.542, de 19 de agosto de 1985. Brasília, DF, 1985.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

_____. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961.** Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/19601969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-atualizada-pl.pdf](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/19601969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-1961-353722-norma-atualizada-pl.pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2020.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 mai. 2020.

_____. **Ministério da Educação. Apresentação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>>. Acesso em: 15 mai. 2020a.

_____. **Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Materiais escolares: apresentação.** Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/13399-mec-e-fnde-autorizam-distribui%C3%A7%C3%A3o-de-mais-de-tr%C3%AAs-milh%C3%B5es-de-kits-escolares>>. Acesso em: 15 mai. 2020b.

_____. **Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. MEC e FNDE autorizam distribuição de mais de três milhões de kits escolares.**

Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/materiais-escolares>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

CADERNOS e livros são rasgados em porta de escola estadual em Bauru. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2012/12/cadernos-e-livros-sao-rasgados-em-portade-escola-estadual-em-bauru.html>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

FISCARELLI, Rosilene Batista de O. **Material didático: discursos e saberes.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

FREITAG, Bárbara et al. **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos.** Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2007.

LIVROS novos são queimados dentro de escola estadual em Ribeirão Preto. G1, Ribeirão e Franca, 4 dez. 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto/franca/noticia/2012/12/livros-novos-sao-queimados-dentro-de-escola-estadual-em-ribeiraosp.html>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

LÜCK, Heloisa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

MESQUITA, Marco. **Alunos rasgam livros e cadernos em frente a escola para comemorar férias.** Jornal R 7, 25 nov. 2011. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/alunos-rasgamlivros-e-cadernos-em-frente-a-escola-para-comemorar-ferias-20111125.html>>. Acesso em: 3 out. 2015.

MOLINA, Olga. **Quem engana quem: professor x livro didático.** Campinas: Papirus, 1988.

SÃO PAULO (Estado). Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Material escolar.** São Paulo: SEE, 2016a. Disponível em:

<<http://www.fde.sp.gov.br/pagepublic/interna.aspx?codigomenu=157>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

SOUZA, Ana Melicia Moraes. **Formação e sustentabilidade na sociedade capitalista de consumo: a gestão do material escolar em uma escola estadual de São Paulo**. São Paulo, 2017.

RECONHECIMENTO DO FUNK COMO MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA E ARTICULAÇÃO DOS TEMAS TRANSVERSAIS



ANDREA MARIA DE SOUZA

Formada em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo; Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A falta de uma designação clara do conceito de arte pode ser um dos motivos que levaram o ritmo musical *funk*, a sofrer preconceito e até mesmo não ser considerado uma manifestação artística. As composições e coreografias possuem um apelo ao corpo, sexo e consumismo, temas sempre presentes em veículos de comunicação. A publicidade reforça o sentimento de poder a partir da aquisição de bens e produtos de marcas renomadas. Televisão, internet e outros veículos de comunicação estimulam a sexualidade e, sabendo dos anseios existenciais de uma sociedade de consumo colaboram cada vez mais para um futuro onde o “ter” é mais valorizado que o “ser”, contudo não sofrem a mesma marginalização do ritmo. O estilo é mais popular nas áreas periféricas, onde equipamentos públicos de lazer e recreação são mais escassos. Procurei situar o papel da escuta social inerente ao professor, sua função como mediador e a utilização da arte e transversalidade para minimizar diferenças sociais e fracasso escolar.

Palavras-chave: Funk; Arte; Periferia; Temas Transversais.

INTRODUÇÃO

Cresci na periferia, gosto deste ritmo dançante e alegre, todavia as letras carregam palavras obscenas, negativas e que não soam bem à alguns ouvidos. Não posso somente escutar, é necessário ouvir. Escutar é involuntário, ouvir exige ação, é necessário se colocar no lugar do interlocutor, e o que ouço é a realidade de um contexto social somadas com um pedido de socorro, fruto das diferenças.

Um dos motivos que me levaram a pesquisar sobre o tema, foi perceber em reuniões e conversas informais, com docentes e amigos, o quanto a maneira de se expressar através deste ritmo se tornou sinônimo de delinquência. A maior dúvida é se a falta de um conceito de arte gera os preconceitos em relação ao ritmo.

O trabalho foi desenvolvido por pesquisa bibliográfica e significar o conceito de arte foi o que podemos chamar de fracasso, ela se entrelaça com outros conceitos e outros termos complexos como, cultura, marginalidade e delinquência. De alguma maneira acreditava que deveria haver parâmetros para arte, e o *funk* não se encaixava nestas medidas. O preconceito é imenso e talvez por este motivo imaginava o ritmo totalmente fora da “régua” padrão da arte.

A arte é uma linguagem que comove, espanta, liberta, acalma, sensibiliza, acolhe, instiga, desperta e motiva, características presentes também na profissão docente e tão importante para criação de vínculos.

Reconhecer o estilo como uma manifestação artística pode direcionar a prática docente com mediações pertinentes, levando em conta o contexto social, ambiente e emoções.

UMA BREVE HISTÓRIA DO FUNK

A semântica da palavra *funk* vem de “lu-fuki” que significa odor corporal, na língua africana quicongo. A palavra odor corporal remete à naturalidade, originalidade e simplicidade.

O *funk* originou-se nos anos 60 em comunidades afro-americanas, é uma mistura de outros ritmos como *soul*, *jazz* e *rhythm blues*. James Brown foi o maior precursor nesta época e “*Sex Machine*”, uma de suas músicas mais famosas. A composição incentiva o ouvinte a rebolar como uma máquina de sexo: “Como uma máquina de sexo, cara me mexendo e arrasando. ”

Nos anos 70 começa as derivações do gênero e aparece o *funk-rock* representado pelo guitarrista Jimmy Hendrik. No Brasil Antônio Viana Gomes, mais conhecido como Tony Tornado faz sucesso com letras que falavam sobre preconceito racial, a música “Sou negro”, demonstra a realidade da época. ” Dessa vida nada se leva, não sei por que vocês têm tanto orgulho assim, você sempre me despreza, sei que sou negro, mas ninguém vai rir de mim”

Com o surgimento do *rap* e do *hip hop* nos anos 80 aparecem outros arranjos para o *funk*.

A partir de 1990 percebe que o ritmo influencia vários outros estilos musicais nos Estados Unidos.

O *funk* nacional começa a ficar mais popular em 1989 quando Fernando Luis Mattos da Matta, o DJ Marlboro, lança o CD “Funk Brasil”.

Em 1990 Claudinho e Buchecha, fazem sucesso com músicas como “Nosso Sonho”, com refrões românticos, “menina musa do verão, você conquistou meu coração”, a mulher aqui enaltecida pela beleza, e Cidinho e Doca, em “Rap da felicidade”, desvelam os problemas sociais enfrentados por quem vive na periferia em comunidade marcada por racismo, violência e desigualdades : “Eu só quero ser feliz e andar tranquilamente na favela onde nasci, e poder me orgulhar e ter a consciência que o pobre tem seu lugar.”

A partir de 2000 começam os “bondes”, gíria usada para designar grupos de amigos que estão sempre juntos. O grupo Bonde do tigrão faz sucesso com “Cerol na mão” e “Tchutchuca”, músicas alegres e com apelo sexual ainda disfarçados. “Se ela dança eu danço” de MC Leozinho e “Glamourosa” de MC Marcinho aparecem como músicas mais comerciais, enaltecendo a alegria, a dança e a mulher.

Atualmente os subgêneros do *funk* são: *Funk* carioca onde percebe-se uma sexualidade extravasando os limites com letras vulgares e obscenas. *Funk* paulista ou *funk* ostentação e seu incentivo ao consumismo. *Funk* proibidão onde a temática é o crime, drogas, sexo e palavrões. *Funk* consciente que aparece retratando os problemas sociais e muitas vezes é comparado ao rap, mas não está em alta. Por fim o *funk* pop, com letras e arranjos mais sofisticados, movimentando a economia com a representatividade de cantoras como Ludmilla e Anitta, que criam juntamente com seus empresários parcerias nacionais e internacionais movimentando a indústria musical, gerando empregos e descobrindo novos talentos.

ARTE E CULTURA

Segundo o dicionário Houaiss arte é a produção consciente de obras, formas ou objetos voltados para a concretização de um ideal de beleza e harmonia ou para a expressão da subjetividade humana.

A palavra arte vem do latim *Ars* que significa técnica ou habilidade. A relação da arte com padrões é muito antiga e o conceito de arte historicamente sofre transformações.

Os padrões impostos não promoviam a liberdade de expressão e as manifestações artísticas que não seguiam os parâmetros eram severamente criticadas. Podemos citar o exemplo de Van Gogh que em 1886 é admitido na “Academia Real de Belas Artes da Antuérpia”, em pouco tempo discute com seus professores por ter um estilo de pintura não convencional, pois deveria expressar mais o contorno de suas obras. Havia regras para se fazer arte, e Vincent queria colocar o sentimento em suas obras. “Toda onda de serenidade e felicidade, todo o estremecimento de dor e desespero ingressavam na pintura. “(NAIFEH, 2012, p. 27)

Técnica e habilidade aparecem nos conceitos de arte quando procuramos no começo da história e não é de se admirar que Van Gogh morreu por culpa das regras impostas. “O que minha arte é eu sou também” (NAIFEH, 2012, p. 27) Entendendo o contexto histórico da época talvez era até aceitável a posição dos mestres, pois existia um padrão para arte que aos poucos foram mudados com a flexibilidade do impressionismo.

O nome impressionismo vem do posicionamento negativo e pejorativo de uma obra de Monet de 1872 “Impressão- Nascer do Sol” feita por um crítico de arte, Leroy, que deu o nome de seu artigo como a “Exposição dos Impressionistas”

Neste momento na França, Monet e outros jovens artistas já quebravam algumas regras, mas a imposição do começo da história da arte ainda impera.

Foi necessário citar exemplo de outra manifestação artística, pois na idade moderna a música não era a expressão mais ressaltada, contudo é impossível separar a arte da história e da cultura ficando mais fácil entender o quanto a arte vivida de maneira subjetiva é contestada historicamente.

A maioria das crianças aprendem o *funk* com amigos e familiares, em suas casas e nas ruas, porém muitas academias oferecem o ritmo como modalidade, afinal a dança é um exercício aeróbico que queima muitas calorias. Fiquei surpresa em uma escola de dança localizada em uma região mais centralizada quando fiz a observação dos ritmos que eram ensinados na periferia no extremo leste da cidade. - Mas *funk* não se aprende na rua? Achei até engraçado, mas podemos perceber que ainda prevalece o conceito da técnica. Se não é arte não necessita de escola. Se é funk e só se aprende na rua, não existe técnica, logo deduzo que funk não é arte.

Entendo a dificuldade em entender o que realmente é arte, pois sabemos que beleza e harmonia é subjetivo, contudo, a música é uma forma de comunicação que retrata a realidade.

A expressão é individual e de acordo com vivências. Talvez por questões de racismo estrutural, o *funk* não é reconhecido como arte em alguns momentos, pois a arte

desmascara os problemas sociais e sempre teve a ação de transgredir e transformar a coletividade dando possibilidades de equidade e respeito para todas as culturas e dentro de cada universo único. Talvez aqui inicia-se outros preconceitos. "não porque os nossos preconceitos, as nossas paixões, os nossos interesses estão em jogo por detrás das nossas ideias, mas porque não dispomos dos meios de conceber a complexidade do problema" (MORIN. 1990. p.16)

A complexidade em entender o que é cultura talvez venha do ato de isolar os objetos de estudo daquilo que os cerca, nos cegando para os conjuntos, suas totalidades e suas ligações. A técnica e a separação do conhecimento podem ser importantes para algumas áreas mais concretas, porém para estudar as relações humanas e fenômenos sociais, deixam lacunas e não conseguem chegar a um ponto satisfatório de conhecimento que justifique a desigualdade.

Existem vários conceitos para definir a palavra cultura, porém trouxe a definição do termo pela visão da antropologia onde a cultura é percebida como o conjunto de conhecimentos, costumes, crenças e padrões de comportamento, adquiridos e transmitidos, socialmente que caracterizam um grupo social.

Até aqui podemos perceber que o *funk* preenche os atributos de arte pois consegue contemplar em todos momentos históricos a definição deste conceito. Quem vive na periferia mostra as características de quem vive a margem da sociedade. A palavra marginal refere-se ao indivíduo, geralmente imigrante, que não assimila e incorpora hábitos e valores da nova cultura, por serem muito divergentes de seu local de origem. Dentro de um grupo, os iguais, que são a maioria, podem indiretamente, conduzir situações constrangedoras e violentas em não reconhecer o diferente e desconhecido como parte do todo.

Quem vive a margem da sociedade, geralmente sofre com a falta de equipamentos públicos de lazer e recreação, o "Mapa de desigualdade da cidade de São Paulo" mostra de maneira clara e objetiva esta realidade. Viver a margem da sociedade não é o mesmo que desrespeitar leis e ser delinquente.

ARTICULAÇÃO DOS TEMAS TRANSVERSAIS

As tomadas de decisões, planejamentos e ações não podem ser mutiladoras dos saberes pedagógicos e muito menos do contexto social, acredito que podem ser pautadas na complexidade da realidade, nos sensibilizando com nossas próprias carências de

pensamentos, fruto de uma educação fragmentada e abrir os olhos para o uso desregrado da razão em detrimento de tudo que é mais subjetivo, formando sujeitos autônomos no meio de toda esta complexidade.

“A Noção de autonomia humana é complexa, uma vez que depende de condições culturais e sociais. Para sermos nós próprios, é nos preciso aprender uma linguagem, uma cultura, um saber e é preciso que esta cultura seja bastante variada para que possamos fazer a escolha no stock das ideias existentes e refletir de maneira autônoma. Portanto esta autonomia alimenta-se de dependência; dependemos de uma educação, de uma linguagem, de uma cultura, de uma sociedade”. (Morin, 1990, p. 96)

A cultura da periferia, sua expressividade em todos os formatos, suas necessidades refletidas na arte, revelam também múltiplos talentos, em alguns momentos o *funk* supera a sexualização e afeta a moda e outras relações de consumo, de acordo com as necessidades do mercado.

Empregos são gerados e a economia funciona perfeitamente, porém aumentam os famosos “fluxos”, festas na rua que incomodam alguns devido ao som alto e em alguns momentos o uso indiscriminado de drogas.

A conscientização sobre regras para conviver em sociedade podem ser desenvolvidas em fóruns, reuniões, grêmios e outros meios de comunicação escolar. Nestes momentos podemos perceber a ausência de políticas públicas, conjunto de programas, ações e decisões em níveis nacionais, estaduais e municipais que visam garantir a qualidade de vida e promover o bem estar social em áreas como saúde, meio ambiente, educação, assistência social, segurança e lazer. Direitos garantidos pela constituição e que não são totalmente contemplados.

Colocar-se no lugar do outro para entender este contexto social, acolhendo e minimizando as inseguranças, criando um ambiente facilitador de aprendizagens. Somente neste momento conseguiremos trabalhar os temas transversais como ética, pluralidade cultural, orientação sexual, saúde, meio ambiente, trabalho, consumo, e reconhecer a importância.

Infelizmente o preconceito atinge vários níveis, percebemos ainda, o constrangimento por parte de família e professores quando falamos em orientação sexual e saúde. Muitas vezes questões religiosas podam todo tipo de informação e aumentam expressivamente o número de gravidez na adolescência e DSTs. Entender que o corpo artisticamente sempre vendeu, encantou, chocou, mas ao contrário da música não é uma máquina de sexo.

Impossível falar de trabalho e consumo sem falar do nosso sistema econômico. As nuances do capitalismo que geram ascensão e também exploração das classes mais baixas. Contudo é a nossa realidade e como crescer como cidadãos aproveitando o melhor deste sistema sem perder a ética e preservando a humanização, dentro de um processo de análise crítica e postura ativa de transformação social e respeito com o meio ambiente.

Entender a relação das mídias com o consumo e erotização das crianças. “As crianças estão mais sabidas e tem acesso a toda sorte de informações sexuais. A curiosidade é natural. Saber como as pessoas enfrentaram certas situações pode apontar uma luz” (TIBA.2002. p. 240)

Estamos falando em usar a arte para facilitar a condução de assuntos que são complexos, o professor pode usar toda a criatividade, comparar poemas e letras de músicas de outras épocas, onde existia um apelo sexual mais implícito, e estimular discussões sobre saúde, orientação sexual, ética, valores e consumo são apenas alguns exemplos de prática que pode tornar esta pedagogia mais motivante.

Valorizar outras manifestações artísticas e encaixá-las de acordo com o tema proposto, trazendo algo novo, apresentando a diversidade cultural, despertando a curiosidade e o prazer de conhecer o outro, identificar-se e descobrir que estamos todos conectados de alguma maneira.

Com todas as leis, ainda se discute a falta de representatividade do negro em vários âmbitos, estas leis não são suficientes para diminuir o racismo estrutural. O trabalho do professor requer a conscientização e sabemos que na periferia começa esta construção, mas precisamos envolver outras comunidades em nossas reflexões sobre coletividade, cooperação, raça, autoestima e padrões de beleza. É necessário alunos reflexivos e ativos para minimizar as mazelas sociais.

Não ser reconhecido em sua plenitude como ser humano aumentam os problemas com autoestima gerando ansiedade, depressão e transtornos alimentares. A busca pelo corpo perfeito imposto pela mídia adoece e aumentam casos de bulimia, anorexia e vigorexia. As “doenças sociais” refletem na saúde física e mental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente a arte é elitizada e os espaços de culturas são distribuídos nas áreas mais centrais, toda esta percepção empírica, do mundo da arte, remete indiretamente aos preconceitos. Por outro lado, o excesso de razão, dicotomizando a complexidade do ser humano, são ineficientes ao estudarmos problemas sociais.” As luzes da Razão parecem

rejeitar nos antros do espírito, mitos e trevas. E, no entanto, por toda parte, o erro a ignorância, a cegueira, progridem ao mesmo tempo que nossos conhecimentos.” (MORIN.1990. p. 13)

A não percepção do mundo com suas interligações podem causar a repulsa por alguns grupos incentivando diversos conflitos que não colaboram para o crescimento mútuo. Para mudar letras, composições, poemas e coreografias precisamos mudar a realidade social.

Acredito sim que a falta de um conceito de arte estimula o distanciamento e a não percepção do *funk* como manifestação artística. Indiretamente nos mantém cegos à realidade do nosso entorno. Entender este movimento pode ser uma ponte que nos conduza para novos caminhos e construam outras histórias, talvez com finais mais felizes na periferia.

Escutamos o imperativo dos docentes em estudar história para entender lutas de classes e raças, pois concluo que os professores que estão sempre em um processo de desenvolvimento deveriam estudar também arte e suas multifacetas para manter um olhar sensível e aguçado para as diferenças, atuando junto com alunos, sabendo que as possibilidades surgem de ações coletivas, onde todos se reconheçam como seres sociais e ativos e não somente excluídos lutando por seus direitos.

Não é necessário medir a arte. Necessário é sentir!

REFERÊNCIAS

Mapa da desigualdade. São Paulo: Rede Nossa São Paulo, 2019

MODERNO MAM EXTRA. **O impressionismo e o Brasil**. São Paulo: SC SP, 2007

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

NAIFEH, Steven; SMITH, Gregory White. **Van Gogh: A vida**. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

TIBA, Içami. **Quem ama, educa!** São Paulo: Editora Gente, 2002.

A PSICOPEDAGOGIA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR



ARMANDO SARTORI JUNIOR

Licenciatura em Educação Física pela Faculdade UMC Universidade Mogi das Cruzes (1996), Professor de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura do Município de São Paulo.

RESUMO

Com o grande aumento da demanda das diversas dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar, houve a necessidade de um profissional para orientar o processo educativo, construindo um conhecimento mais profundo dos processos de desenvolvimento, de maturidade humana. Ao longo deste artigo serão tratados as análises dos benefícios da Psicopedagogia Educacional, suas contribuições ao aluno e sua atuação juntamente com o professor, criando estratégias de trabalho, metodologias mais adequadas para facilitar a aprendizagem do aluno com dificuldades. Quais suas verdadeiras contribuições no âmbito escolar? Quais são seus desafios? Este estudo terá o objetivo de esclarecer e responder a estas questões de forma clara e essencial para a compreensão das reais funções do Psicopedagogo em nossa sociedade atual.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Escola; Dificuldades; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A realização deste artigo se deu através de uma pesquisa, de um estudo Bibliográfico, analisando alguns autores e seus pensamentos frente ao tema, os quais tiveram grande importância para a construção da linha de dissertação e direcionamento das ideias que aqui serão expostas. O texto inicia falando sobre as funções da Psicopedagogia, em seguida com um breve histórico sobre a Psicopedagogia ao longo do tempo. O campo de ação como prática preventiva também será abordado com grande significado, com as principais disfunções e diferenciações. Devemos lembrar que o foco de estudo da Psicopedagogia é o ser humano e suas capacidades.

O objetivo do tratamento psicopedagógico é o desaparecimento do sintoma e a possibilidade do sujeito aprender normalmente em condições melhores enfatizando a relação que ele possa ter com a aprendizagem, ou seja, que o sujeito seja o agente da sua própria aprendizagem e que se aproprie do conhecimento. (Bossa, 2007, p.21)

O trabalho psicopedagógico, portanto, não se apresenta como reeducativo, mas sim como terapêutico (uma terapia centrada na aprendizagem). Não se dirige para um público específico, porque todos nós seres humanos somos pessoas em constante aprendizado.

A Psicopedagogia tem papel importante em um novo momento educacional que a inserção e a manutenção dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino regular, comumente chamada inclusão. Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Entende-se que, colocar o aluno com NEE em uma sala de aula e não criar estratégias para a sua permanência e sucesso escolar inviabiliza todo o movimento nas escolas. Faz-se presente a necessidade de um acompanhamento e estimulação destes alunos para que as aprendizagens sejam efetivas. Portanto, o papel da Psicopedagogia escolar é muito importante e pode e deve ser pensado a partir da instituição a qual cumpre uma importante função social que é socializar os conhecimentos disponíveis, promover o desenvolvimento cognitivo social.

De acordo com a lei 9394 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília Congresso Nacional Artigo 3. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

A Lei 13.146 de julho de 2015, chamada Lei Brasileira de Inclusão, consagrou a política inclusiva no Brasil. Isto significa que todas as escolas, sejam públicas ou particulares devem cumprir as determinações dessa Lei no sentido de aprimorar seu sistema de ensino, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem a todas as pessoas com deficiência física ou intelectual.

Portanto, devido a grande demanda atualmente de transtornos de aprendizagem que os alunos vêm enfrentando, e também em decorrência das adversidades que os professores lidam com estas situações, os psicopedagogos surgiram para este suporte pedagógico. Os psicopedagogos atuam nestas dificuldades.

“Para o psicopedagogo, aprender é um processo que implica por em ação diferentes sistemas que intervêm em todo o sujeito :a rede de relações e

códigos culturais e de linguagem que, desde antes do nascimento, tem lugar em cada ser humano à medida que ele se incorpora à sociedade". (Bossa, 1994, p., 51)

O objetivo deste tema conhecer o foco de atenção do psicopedagogo e sua relação com os alunos diante das tarefas considerando resistências, bloqueios, lapsos, hesitações, repetições, sentimentos de angústias. Posteriormente investigar e analisar a importância da escola e dos professores diante dos problemas de aprendizagem.

Neste sentido, a psicopedagogia surge como nova área do conhecimento na busca de compreender e solucionar os problemas de aprendizagem, tendo em sua configuração institucional a função de pensar e repensar o trabalho no cotidiano da escola.

UM BREVE HISTÓRICO DA PSICOPEDAGOGIA

Historicamente, segundo Bossa (2000) os primórdios da psicopedagogia ocorrem na Europa, ainda no século XIX, evidenciada pela preocupação com os problemas de aprendizagem na área médica. Acreditava-se na época que os comprometimentos na área escolar eram provenientes de causas orgânicas, pois procurava-se identificar no físico as determinantes da causa. Com isso, constitui-se um caráter orgânico da Psicopedagogia. De acordo com BOSSA (2000), a crença de que os problemas de aprendizagem eram causados por fatores orgânicos perdurou por muitos anos e determinou a forma de tratamento dada à questão do fracasso escolar até bem recentemente.

Na década de 40 a 60, na França, a ação do pedagogo era vinculada à do médico. No ano de 1946, em Paris foi criado o primeiro centro psicopedagógico. O trabalho cooperativo entre médicos e pedagogos era destinado à criança com problemas escolares ou de com a divulgação da abordagem psico-neurológica do desenvolvimento humano.

Mais tarde, a psicopedagogia passou a chamar o “não aprendizagem” de “o “não aprender”. Essa fase era fundamentada na psicanálise, na psicologia genética, porque essa nova concepção levava em conta a singularidade do sujeito no grupo, buscando o sentido particular de suas características de acordo com sua própria história e seu mundo sociocultural.

Hoje, a psicopedagogia trabalha com uma concepção de aprendizagem com um equipamento biológico com disposições afetivas e intelectuais que interferem na forma de relação do sujeito com o meio, sendo que essas disposições influenciam e são influenciadas pela condição socioculturais do sujeito e do seu meio.

OBJETO DE ESTUDO DA PSICOPEDAGOGIA

Verifica-se que o campo de estudo da Psicopedagogia é o processo de aprendizagem humana, mais especificamente as dificuldades de aprendizagem. Esta dificuldade é um termo genérico que se refere a um grupo audição, da fala, da leitura, da escrita, do raciocínio ou das habilidades matemáticas.

De modo geral, BOSSA,(2007,p.23),

“O objeto de estudo ou o pilar básico da Psicopedagogia “a aprendizagem com seus problemas”. Busca olhar o sujeito na relação com o objeto de conhecimento em situação de aprendizagem. Busca considerar o sujeito em seu contexto sócio histórico; admitir a possibilidade de um conhecimento transdisciplinar.”

As dificuldades podem advir de fatores orgânicos ou mesmo emocionais e é importante que sejam descobertas a fim de auxiliar o desenvolvimento no processo educativo, percebendo se estão associadas à preguiça, cansaço sono, tristeza, agitação, desordem, dentre outros, considerados fatores que também desmotivam o aprendiz. A dificuldade mais conhecida e que vem tendo grande repercussão na atualidade é a dislexia, mas é necessário estarmos atentos a outros sérios problemas: disgrafia, discalculia dislalia, desortografia e o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade).

- **DISLEXIA:** É considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Faz trocas ou omissões de letras, inverte sílabas, apresenta leitura lenta.
- **DISGRAFIA:** Normalmente vem associada à dislexia porque se o aluno faz trocas e inversões de letras, conseqüentemente encontra dificuldades na escrita. Além disso, está associada a letra mal traçadas e ilegíveis, letras muito próximas e desorganizadas ao produzir um texto.
- **DISCALCULIA:** É a dificuldade para cálculos e números. De modo geral o. Não entendem enunciados de problemas, não conseguem quantificar ou fazer comparações, não entendem sequências lógicas.
- **DISLALIA:** É a dificuldade na emissão da fala. Apresenta pronúncia inadequada das palavras, com trocas de fonemas e sons errados, tornando-as confusas.
- **DESORTOGRAFIA:** É a dificuldade na linguagem escrita e também pode aparecer como consequência da dislexia. Apresenta troca de grafemas, desmotivação para escrever, aglutinação ou separação indevida das palavras, falta de percepção e compreensão dos sinais de pontuação e acentuação.

- **TDHA- (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade):** É um problema de ordem neurológica, que traz consigo sinais evidentes de inquietude, desatenção, falta de concentração e impulsividade.

Os professores podem ser os mais importantes no processo de identificação e descoberta desses problemas, porém não possuem formação específica para fazer tais diagnósticos, que devem ser feitos por especialistas, psicólogos e psicopedagogos. O papel do professor se restringe em observar o aluno e auxiliar o seu processo de aprendizagem e alertando os pais para uma investigação. Além de formular aulas mais motivadoras e dinâmicas não rotulando mas dando-lhe oportunidades de descobrir o suas potencialidades.

Existem diferentes níveis de atuação. Primeiro o psicopedagogo atua nos processos educativos com o objetivo de diminuir a frequência de problemas de aprendizagem. Seu trabalho incide nas questões didático metodológicas, bem como na formação e orientação dos professores, além de fazer o aconselhamento aos pais. Na segunda. Para tanto, cria-se um plano diagnóstico, a partir do qual procura-se avaliar os currículos com os professores para que não se repitam os transtornos, prevenindo o aparecimento de outros. (BOSSA, 1994,p.102)

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

A PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA NA ESCOLA

Um dos problemas educacionais que mais tem tido destaque nos debates nas últimas décadas, está relacionado às dificuldades de aprendizagem. Cabe à escola cumprir um currículo e um cronograma de formação e aqueles que não se enquadram no perfil ou não acompanham acabam sofrendo dificuldades e sendo rotulados

Todavia, ao se rotular um aluno a escola acaba ficando alheia a realidade do sujeito e não percebendo que sua “indisciplina” pode ser uma resposta a alguma dificuldade seja

pessoal, ou educacional. A escola é a instituição social responsável em ensinar os conteúdos formais exigidos para a formação do cidadão e para a qualificação para o trabalho. É um ambiente cultural onde valores, princípios e normas são transmitidos. Cabe à escola formar o sujeito de maneira integral através da construção do conhecimento onde aluno e professor por meio da troca de saberes possam se relacionar.

O professor como mediador do ensino deverá auxiliar o desenvolvimento autônomo do aluno e dos aspectos cognitivo, social e emocional do sujeito. Aprender é um processo complexo que envolve o indivíduo como um todo, devendo ser levados em consideração o desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo da pessoa. Todos fazem parte do processo educacional e para compreender as causas das dificuldades de aprendizagem é necessário reavaliar algumas atitudes escolares, entre elas a avaliação, práticas pedagógicas, organização curricular e da sala de aula, postura do professor, diálogo, gestão, os fatores sociais, pedagógicos e emocionais que interferem na aprendizagem.

A prática Psicopedagógica implica num trabalho preventivo e de assessoramento no contexto educacional Segundo BOSSA, *“ pensar a escola à luz da Psicopedagogia, significa analisar um processo que inclui questões metodológicas, relacionais e socioculturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, abrangendo a participação da família e da sociedade”*.

Ao chegar numa instituição escolar, muitas vezes acreditam que o psicopedagogo vai solucionar todos os problemas existentes. No entanto o psicopedagogo não vem com respostas prontas. O que vai acontecer será um trabalho de equipe em parceria com todas as pessoas que compõe a escola.

Na opinião de BARBOSA (2006), *a escola caracteriza-se como um espaço concebido para a realização do processo ensino aprendizagem do conhecimento historicamente construído: lugar no qual, muitas vezes, os desequilíbrios não são compreendidos* “ A aprendizagem escolar, durante várias décadas foi vista como algo distante do prazer e entendida como um mal necessário. Então o grande desafio das escolas, nos dias de hoje, é despertar o desejo dos alunos para que possam sentir prazer no aprender.

A opinião de Barbosa é clara quando argumenta que:

“Transformar a aprendizagem em prazer não significa uma atividade prazerosa, e sim descobrir o prazer no ato de : construir ou de descobrir o conhecimento; transformar ou ampliar o que já se sabe; relacionar conhecimentos entre si e com a vida; ser co-autor ou autor do conhecimento; permitir-se, experimentar diante de hipóteses; partir de um contexto para a descontextualização e vice-versa; operar sobre o conhecimento já existente; buscar o saber a partir do não saber; compartilhar suas descobertas; interagir ação, emoção e

cognição; usar a reflexão sobre o conhecimento e a realidade; conhecer a história para criar novas possibilidades.” (BARBOSA, 2006- Revista psicopedagogia).

A aprendizagem escolar, durante várias décadas, foi vista como algo distante do prazer e vista como um mal necessário. Então, nos dias de hoje, o grande desafio das escolas é despertar o desejo dos alunos para que possam sentir estímulo, prazer em aprender.

Barbosa ressalta ainda que “a Psicopedagogia, como área que estuda o processo ensino- aprendizagem, pode contribuir com a escola na missão de resgate do prazer no ato de aprender e da aprendizagem nas situações prazerosas”. O psicopedagogo sabe que para aprender são necessárias condições cognitivas (abordar o conhecimento), afetivas (estabelecer vínculos), criativas (colocar em prática) e associativas (para socializar). O psicopedagogo deve estar atento às mudanças educacionais. Hoje em dia o conhecimento deve estar relacionado ao social e o cotidiano da criança.

O TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO E A FAMÍLIA

Para o psicopedagogo atualmente, faz-se necessário e indispensável a identificação das estruturas familiares, diferenças de pensamento e comportamento, assim como a identidade de cada família, para contribuir com maior afetividade. Compreender a relação entre o afeto e a cognição no desenvolvimento da criança como sujeito assim como na sua aprendizagem.

Muitas mudanças ocorreram as famílias em nossa sociedade: rompimentos matrimoniais, crises e outras dificuldades, são cada vez mais crescentes. Crescente também é o número de casos de crianças com dificuldades na aprendizagem, socialização, interação, etc. Percebe-se a importância de uma boa relação familiar para o bom desenvolvimento cognitivo da criança. A família, a escola e profissional agora são vistos como parceiros e responsáveis pela estruturação desse conhecimento. Reconhecer a existência da mudança do modelo familiar ao invés de lutar contra, é o ponto de partida para a sua compreensão.

O bom diálogo com os pais sobre os problemas de aprendizagem do filho para uma anamnese que amplie o conhecimento sobre a criança, além de fortalecer a cooperação auxiliará o acompanhamento no processo de terapia.

A família deve ser parceira, aliada à escola e aos professores, para juntos oferecerem um trabalho de envolvimento e cumplicidade nos assuntos relacionados ao ambiente escolar.

Família e escola são os principais suportes com que a criança pode contar para enfrentar desafios, visto que, integradas e atentas podem detectar as dificuldades de aprendizagem, ocorrer o devido encaminhamento, numa parceria eficiente em benefício da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com esta pesquisa pode-se perceber a grande responsabilidade e importância do profissional da área da psicopedagogia no ambiente escolar. Auxiliar na construção do aluno e não apenas como um transmissor de conteúdo do currículo escolar.

A Psicopedagogia na instituição escolar tem uma função de efetiva ajuda aos alunos, professores e família. Numa ação interdisciplinar ela dedica-se a áreas relacionadas ao planejamento educacional, e assessoramento pedagógico. Atinge seus objetivos quando, ampliando a compreensão sobre as características e necessidades de aprendizagem de determinado aluno, abre espaço para que escola viabilize recursos para atender às necessidades de aprendizagem.

Ficou claro que o auxílio deste profissional traz muitos benefícios para o educando e o corpo docente, tendo em vista que, ao psicopedagogo cabe avaliar o aluno, identificando os problemas em sua aquisição o conhecimento, buscando conhece-lo em seus potenciais construtivos e está apto para auxiliar os educadores, realizando atendimento individualizado, contribuindo para a compreensão de problemas em sala de aula, proporcionando alguns caminhos alternativos, intervindo de forma produtiva juntamente com o professor na descoberta de novas experiências enriquecedoras rumo a uma aprendizagem mais efetiva.

Sua participação no processo metodológico da instituição e Reunião de Pais para esclarecimento de alguns mecanismos didáticos é de suma importância pois transmite segurança e esperança de aprendizagem no grupo onde está inserido, acompanhando a relação professor/ aluno, aluno/ família, aluno e conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A Epistemologia da Psicopedagogia: reconhecendo seu fundamento, seu valor social e seu campo de ação.** Comemorando os 15 anos da ABPp - Paraná Sul, 2006. Rev. Psicopedagogia 2007; - Ponto de Vista

BOSSA, Nádía A. **A Psicopedagogia no Brasil**: Contribuições a partir da prática . Artmed, 2007. Brasil.

BOSSA, Nadia ,Aparecida e Oliveira, Vera Barros . **Avaliação Psicopedagógica da Criança de Zero a Seis Anos**. Editora Vozes, 1994, 19ª edição. Brasil.

Lei nº 9394 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasília**: Congresso Nacional.1996. Acesso em: 29 de maio de 2020.

Lei nº13.146 de julho de 2015, **Lei Brasileira de Inclusão**

A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR NO ENSINO UNIVERSITÁRIO



CLAUDIA MENDES DE ALCANTARA DA COSTA

Graduação em pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo (2008); Professora de Educação Infantil - no CEI Jardim Tietê.

RESUMO

Este artigo tem como base analisar a instrução do professor na atuação em sua prática didática no ensino universitário, propiciando por meio deste, aos atuais e futuros profissionais a compreensão da necessidade da busca constante pelo aperfeiçoamento de sua prática educativa e da importância da formação continuada para a sua ação no magistério. Conduzindo-os a identificar os seus papéis como professores e da relevância de se obter não somente conhecimentos de aspectos específicos de suas áreas, mas sim também de caráter didáticos, oportunizando mudanças e inovações, possibilitando assim uma melhora significativa em seu ato pedagógico nas instituições universitárias. Este estudo consistirá em pesquisa bibliográfica de livros, artigos, legislação, textos da internet, para que possa conduzir a compreensão da realidade e das necessidades concernentes ao tema. Desta maneira, segundo as pesquisas fica claro, que o docente da qual outrora, tinha somente a função de ser um mero transmissor de conhecimento, hoje ele necessita da didática, pois ele passa a ter a função de facilitador da aprendizagem, permeando em suas ações educativas a importância de promover o aluno e não ajustá-lo à sociedade. Porém, para que este docente venha a desenvolver estas habilidades para que possa refletir sobre seus conhecimentos teóricos científicos e em torno de suas ações educativas é crucial a formação continuada tanto de aspecto formal ou informal por todo decorrer de sua vida profissional, para que assim alcance uma qualidade no seu ensino.

Palavras-chave: Professor; Ensino Superior; Formação Continuada; Didática.

INTRODUÇÃO

Atualmente em nossa sociedade estão ocorrendo extensas discussões em torno da instrução do professor que leciona no ensino universitário, em torno da maneira em que estes iniciam a sua carreira no magistério, conseguinte ao número enorme de docentes que iniciam, sem formação e experiência, para lecionar.

Neste sentido, estas discussões a respeito da relevância e do significado da formação e do desempenho profissional destes professores que trabalham na educação superior, a maioria dos estudos aponta a importância de (re) significar os processos formativos em base dos conhecimentos pedagógicos pertinentes e imprescindíveis à profissão docente.

Pimenta e Anastasiou (2002, pg. 37),

Ressalva que embora a maior parte das instituições de níveis universitários, os seus professores dispõem de experiências consideráveis e anos de estudo em seus campos de atuações, prevalecem o “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual possam ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”.

Assim, este artigo tem como base analisar a instrução do professor em atuar no ensino universitário, propiciando por meio deste, aos atuais e futuros profissionais a compreensão da necessidade da busca constante pelo aperfeiçoamento de sua prática didática e da importância da formação continuada para a sua ação no magistério. Conduzindo-os a identificar os seus papéis como professores e da relevância de se obter não somente conhecimentos de aspectos específicos de suas áreas, mas sim também de caráter didáticos, oportunizando mudanças e inovações, possibilitando assim, uma melhora significativa em suas ações pedagógicas nas instituições universitárias. Este estudo consistirá em pesquisa bibliográfica de livros, artigos, legislação, textos da internet, para que possa conduzir a compreensão da realidade e das necessidades concernentes ao tema.

Visto que, o magistério na educação superior é uma atividade muito complicada, em que sua prática pedagógica exige inúmeros conhecimentos e habilidades. Sendo que, o professor é um especialista de matérias específicas, e também um pesquisador, deste modo, é crucial que seja capaz de relacionar o saber sistematizado com o contexto social do educando, assim conduzindo o discente a compreender como e onde procurar as saídas, para as suas situações-problemas, em que seja necessário de conhecimentos e habilidades em maior profundidade e assim possa chegar às devidas soluções, oportunizando a esses as competências necessárias para construir, modificar e ampliar seus conhecimentos, transformando os em sujeitos de sua própria aprendizagem. Desta

forma, é crucial a formação desse profissional continuada em constante busca de aprimoramento não só de sua didática, como também de sua habilidade de motivar os educandos.

Segundo Nogueira; Lima (2012):

envolve a garantia da aprendizagem pelo aluno, requer a percepção de sua área específica de atuação e sua significação social e exige múltiplos saberes de ordem pedagógica como a composição do currículo, conhecimento do Projeto Político– Pedagógico, planejamento, avaliação, entre tantos outros (NOGUEIRA; LIMA, 2012, p. 5).

Porém, a política educacional brasileira atualmente, não tem explicitado inquietações, em torno da formação profissional inicial e continuada dos professores do nível superior, pois é notório o número enorme de docentes sem experiência e formação para lecionar no ensino universitário brasileiro. Na legislação educacional atual, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), relata que a instrução dos professores universitários está expressa exclusivamente em um artigo: “Art. 66- A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Assim, constata-se que obviamente não há apreensão com a ação pedagógica em termos legais.

Desta forma, este artigo tem como propósito focar em torno da instrução do professor no ensino universitário, em que apontam a vulnerabilidade na construção e constituição de sua características singulares, nesta etapa de ensino, sendo que este professor está encarregado da construção educativa de futuros profissionais de diversas áreas do saber, em que serão posicionados no mercado de trabalho.

A CARACTERISTICA SINGULAR DO PROFESSOR DE ENSINO UNIVERSITÁRIO E AS SUAS DIFICULDADES EM SUAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

Normalmente, o professor de nível universitário, se sente perdido em suas funções que exerce na instituição e na sociedade. Isto ocorre devido à demanda das exigências que fazem parte de sua atuação, deste modo, ficam escondidas e não são bem determinadas ao campo do magistério, isto se sucede em função da diversidade de formações de origem, das afinidades que se estabelecem por área de saber e dos diferenciais entre as várias universidades. Sendo que, contribui para esse processo, a ausência de uma formação específica como professor universitário. Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, estabelecer que essa formação se realize, preferencialmente, em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996), de outra forma, é de compreensão que

esses cursos têm um aspecto maior na instrução do pesquisador, em detrimento da instrução pedagógica (BAZZO, 2006).

Desta maneira, ao se constituir um professor universitário, este muitas das vezes resgata as suas vivências tida como aluno ou recorre às orientações com os docentes com mais tempo de casa, repercutindo assim, em uma prática pedagógica que reproduz o modelo predominante na universidade, ou de outro lado, muitos destes aprenderam a ministrar suas aulas como da maneira que os antigos aprendiam: fazendo. Muitas das vezes esses professores não tem preparação pedagógica específica e no decorrer de sua vida profissional raramente encontra possibilidade de partilhar de formações como: cursos, seminários ou reuniões em relação aos métodos de ensino e avaliação do aprendizado . A pedagogia, em torno desse ponto, fica ao comprometimento de cada professor. Deste modo, Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p. 57), relatam em relação ao professor de nível universitário aprende a sê-lo mediante a uma construção em meio a socialização, em parte intuitiva, autodidata ou seguindo a rotina dos outros”. Assim não se podem desprezar as suas observações em relação aos seus alunos e sua aptidão autodidata, porém são insuficientes.

Seguindo nesta perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2002), comenta que apesar dos professores universitários terem experiências significativas em sua área de atuação específica, ou um grande conhecimento teórico, normalmente estes docentes demonstram um despreparo e desconhecimento didático, em torno do processo da aquisição do aprendizado.

Até, algumas décadas atrás para se lecionar em uma universidade consideravam que era necessário, somente a competência dos fundamentos teóricos específico, pesquisa ou exercício profissional na área. Conforme Masetto (1998, p. 36), até os meados da década de 1970, “praticamente exigia-se do candidato à docência do ensino o bacharelado e o exercício competente de sua profissão”, baseado no princípio de “quem sabe, sabe ensinar”.

Sendo assim, para que se venha atingir os resultados desejados no ensino universitário é importante promover a formação continuada com o propósito de formar e de capacitar profissionalmente os docentes, porquanto, esses são cruciais nos processos de modificações dentro das universidades e das sociedades que encontram-se agregados. Nesse ponto, é necessário, portanto deixar a concepção do qual o conhecimento específico é o mais importante para o avanço em sua docência. Deste modo, os professores de áreas específicas são necessários que compreendam a didática, pois é uma área da pedagogia que pesquisa, analisa e reflete em torno dos fundamentos, condições e modos de realizar

o ensino, vinculando todos esses elementos para que ocorra a aprendizagem, compondo, assim, os parâmetros pedagógicos. É importante ressaltar que esses diferentes conhecimentos são cruciais para a sua atuação na docência do Ensino Superior: pedagógico-didáticos, da área específica e da experiência (LIBÂNEO, 1998).

Conforme Pimenta e Anastasiou :

A didática diz, pois, das finalidades do ensinar dos pontos de vista político-ideológicos (conhecimento e formação das sociedades), éticos (conhecimento e formação humana), psicopedagógicos (das relações entre conhecimento e desenvolvimento) e os propriamente didáticos (organização dos sistemas de ensino, de formação..., modos de ensinar..., da construção de conhecimentos). (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p.67).

Já Libâneo (1990, p.25), relata que a didática é a “teoria do ensino”, pois investiga os fundamentos, condições e formas de ensino.

Neste sentido ainda segundo Libâneo:

“A ela cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista a evolução das capacidades mentais dos alunos. [...] trata da teoria geral do ensino (1990, p. 26).

Os aspectos didáticos e pedagógicos consistem em um campo de estudo que tem como princípios refletir em torno da prática docente, em base da perspectiva que abrange o processo ensino aprendizagem. Deste modo, mediante os estudos e pesquisa de Azzi (2000) e Caldeira (1995), a didática pode ser incluída como uma classe de metalinguagem, sendo que por meio da atuação do magistério, o professor realizará a reflexão em torno da prática constituída.

Pimenta e Anastasiou afirmam que:

A função da didática é a de compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; realizar uma ação autorreflexiva como componente do fenômeno que estuda, porque é parte integrante da trama de ensinar (...); por em relação e diálogo com outros campos de conhecimentos construídos e em construção, numa perspectiva múltipla e interdisciplinar (...); proceder a constantes balanços críticos do conhecimento produzido no seu campo (as técnicas, os métodos, as teorias), para dele se apropriar, e criar novos diante das novas necessidades que as situações de ensinar produzem. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p.49)

Porém, o que ocorre é que as maiorias dos professores universitários normalmente ainda veem o ensino como apenas transmissão de conhecimento, por meio das aulas expositivas. Muitos professores atualmente já estão ligados às inovações pedagógicas, principalmente à tecnologia material de ensino, porém muitos outros ainda permanecem com uma atitude conservadora. No entanto, não se podem generalizar os professores, mas, de modo geral, estes não recebem incentivos para promoverem a sua competência

pedagógica e muitas vezes, não possuem informação complementares relevantes para a solução de problemas concretos, deste modo, vão estruturando de forma lógica os conhecimentos que adquirem dia após dia, interligando o que lhe é transmitido com o que ele próprio procura. Logo, o ensino em que era somente a transmissão de conhecimento, passa a necessitar do fornecimento de métodos e de ferramentas para as práticas desse papel ativo do docente. Assim, o foco principal na ação educativa passa a ser, na maioria, o ensino para o aprendizado. Desta maneira, o professor é visto sobre outro prisma, sendo mais do que transmissor de conhecimento, e sim um facilitador da aprendizagem.

Contudo, ainda a discussão persiste, não é muito difícil comprovar, que o ensino é muito mais eficiente, quando os alunos de fato participam. Pois, as aulas tornam-se muito mais vivas e cativantes quando são interrompidas com perguntas feitas pelos alunos, levando a rumos diferentes, segundo as respostas dos alunos, que por meio, desta desperta outra pergunta, dessa forma, as aulas passam a requerer uma breve revisão, que é feita mediante a participação dos alunos.

COMO ABORDAR A EVOLUÇÃO DO ENSINO UNIVERSITÁRIO

O fenômeno educativo no ensino universitário significa muito mais do que apenas agregar inúmeras informações em torno de métodos e práticas no ensino-aprendizagem. Pois é um fenômeno humano e histórico, em que é retrato mediante as diferentes óticas. Porque é necessário com que o sujeito se envolva na evolução de sua formação, em que venha a questionar, a criticar e a refletir em torno dos conhecimentos passados a ele e no decorrer do mesmo. Mizukami (1986) discorre cinco abordagens: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural, que serão explicitadas abaixo: Abordagem tradicional. Nesta abordagem o professor é o detentor do saber, como especialista, sendo que, seu papel é de transmitir os conteúdos aos discentes como um mero receptor passivo. Essa abordagem tem como fundamento uma visão individualista do processo educativo e do saber acumulativo. A metodologia didática se caracteriza por intermédio de aulas expositivas pelo professor e da memorização do conhecimento pelo aluno, essa didática ela se resume em “dar lição” e “tomar lição”, e a avaliação é mediante a averiguação exata da reprodução do conteúdo transmitido em aula.

Abordagem comportamentalista. Nesta abordagem os comportamentalista ou behavioristas, acreditam que a aprendizagem se dá, por meio da experiência. A escola é vista como um local que educa formalmente e os modelos educativos são desenvolvidos

onde o comportamento do aluno é modelado e reforçado. O professor tem a função de ser um planejador educacional em que transmite conteúdos tendo o propósito de promover competências. Para Skinner, um dos mais prestigiados teóricos desta abordagem, o aprendizado ocorre mediante a mudança no comportamento manifesto. As mudanças no comportamento se resultam de uma resposta individual a acontecimentos (estímulos) que transcorrem no meio. Desta forma uma resposta produz um efeito. Assim, o ensino se origina do processo que tem como modelo do trabalho pelo professor, não importando tanto a atividade de maneira mais autônoma do estudante.

Abordagem humanista. Esta abordagem tem como princípios principais o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos, tendo Carl Rogers como um dos primordiais teóricos. O professor não transmite conteúdos, porém dá suporte aos estudantes, tendo a função de facilitador da aprendizagem. Sendo que o conteúdo surge das próprias experiências dos estudantes, em que são visto num processo contínuo de descoberta de si mesmos. O destaque é no sujeito da aprendizagem, no entanto uma das condições importantes para o seu crescimento individual é o ambiente. Deste modo, a escola é reconhecida como a instituição que deve proporcionar situações que oportunizem a autonomia dos alunos.

Abordagem cognitivista – Esta abordagem tem como base o interacionismo. A aprendizagem se acha compreendida como o produto das interações entre sujeito e objeto, sendo que em nenhum momento enfatiza as relações. O cognitivismo acredita que o indivíduo como um sistema aberto, onde perpassa por reestruturações sucessivas, a procura de um estágio final que nunca é alcançado plenamente. Desta maneira, a escola deve possibilitar ao estudante vivências de investigação individual para que possa aprender por si próprio. O ensino nesta proposta deveria estruturar-se no ensino-aprendizagem, por meio da pesquisa e na solução de problemas pelo aluno auxiliando-o no desenvolvimento de um pensamento autônomo, crítico e criativo e não na aprendizagem de definições, nomenclaturas e fórmulas. Em que não deveria ser levado em conta às ações finalista, mas sim as mediadoras da evolução da aprendizagem, contribuindo com a acomodação do raciocínio ao lidar com informações, determinando relações entre os conteúdos e possibilitando a uma generalização cognitiva que assim pudesse aplicar em outras situações e momentos da aprendizagem. O função do professor é de mediador, oportunizando momentos que os discentes possam manipular objetos e criar significações para conhecer, aprender e consecutivamente, se desenvolver, sem o oferecimento de soluções prontas.

Abordagem sociocultural. Esta abordagem tem como foco os aspectos socioculturais que cercam a construção da aprendizagem. Da mesma maneira que o construtivismo, esta proposta também é definida como interacionista. Porém, ela tem como foco o sujeito como elaborador e criador do conhecimento, à proporção que este incorporado ao seu meio reflete em torno dele e obtém consciência de sua historicidade. Assim, o ser humano é o sujeito de sua própria educação, em que as ações educativas têm como prioridade promovê-lo e não ajustá-lo à sociedade. Sendo, Paulo Freire como um dos mais influente teórico desta abordagem, em que a verdadeira educação é a educação problematizadora, que contribui na superação e na transformação do opressor-oprimido. Deste modo, tem como fundamento a dialogicidade, entre educador e educando onde se tornam sujeitos da evolução da aprendizagem em que crescem juntos, correspondendo , portanto uma transformação contínua e não uma mera transmissão de conteúdos programados.

A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Na nossa atualidade observamos que existe uma variedade de pesquisas que indicam estatísticas com base em torno à qualidade da educação e práticas no ensino aprendizagem. Em que contém um crescente número de Instituição de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, tendo estudo presencial ou à distância, no entanto, essa proporção não indica a relação com a melhoria na qualidade da aprendizagem, e dos curso de formação dos profissionais. Neste sentido, um aspecto intrigante, pois demonstra que a comunidade recebe profissionais com formação superficial, tanto inicial quanto continuada, inerentes ao seu ofício.

Compreendemos que a educação continuada é a continuidade da formação inicial, em que qualifica e atualiza a atividade profissional (CRISTINO, 2007). Nesta perspectiva, os cursos de educação continuada dos docentes é foco de diversos estudos que buscam analisar e identificar a realidade dos professores.

Analisando os IES comprovamos que a maioria dos docentes possuem formação pedagógica inadequada a sua práxis no ensino, em que são necessários assim, que estes profissionais venham a realizar uma formação continuada, possibilitando desta maneira, aulas mais motivadoras e próximas à realidade vigente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). Desse modo, aguardamos que estes docentes evitem aulas monótonas e cansativas, pois estas por fim não possibilitam aos alunos trocas de conhecimentos e nem desenvolve o aprendizado necessário para as exigências da sociedade atual.

Nesta perspectiva, a aprendizagem docente implica formação continuada, pois tê-la como princípio norteador do processo formativo, segundo Anastasiou e Alves (2003, p.63);

[...] pressupõe responsabilidade a ser construída coletivamente, pelo professor e pela instituição, em parceria deliberada e consciente na definição de um projeto institucional com vistas à superação da fragmentação curricular numa nova aventura de ensinar e de aprender, isto é, formar formando-se.

Nos momentos atuais existe uma progressiva inquietação com a qualidade no ensino universitário, refletindo alguns aspectos cruciais no processo ensino aprendizagem, pois esses aspectos influenciam na qualidade do ensino e acaba balizando a formação inicial do professor nas licenciaturas. Sendo que, diversas graduações formam especificamente profissionais com conhecimento somente em técnico-científico, não há nenhum indícios na formação pedagógica à práxis como docente, desta maneira, compromete o formando, pois este apresentará dificuldades e restrições futuras, porém ainda maiores aos que seguirão a docência nas faculdades e universidades. Nessa perspectiva, enfatiza-se a falta de atualização de inúmeros profissionais do ensino, conduzindo assim, a repetição de um conteúdo descontextualizado e muitas das vezes ineficiente a formação de docentes com a eficiência no desempenho de seu ofício de forma eficiente no desenvolvimento das relações sociais.

A reflexão com base na trajetória profissional dos professores e das estratégias empregadas para seu aperfeiçoamento conduzem a uma discussão maior desde o currículo que é ensinado até as metodologias para que possa promover um ensino de qualidade aos seus alunos. Leite (2001) afirma que esta reflexão consiste na práxis constante da teoria para compreender a ação e relação entre esses dois aspectos. Deste modo, a construção e a formação continuada têm como propósito possibilitar atualizações em torno dos estudos em relação às teorias e novas práticas pedagógicas, ou seja, inovações (DEMO, 2002).

No entanto, Cristino (2007) relata que a inquietações com a formação continuada é uma opção para controlar a efervescência das diversidades e desigualdades sociais.

Segundo Freire (1998) é necessário compreender que a função do professor excedeu o modelo bancário de ensino. Pois, atualmente o professor necessita ininterruptamente, de buscar aperfeiçoamento teórico- prático para cumprir a sua função da conexão entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática sócio culturais em que transcorre a práxis educativa, e o desenvolvimento das estruturas sociocognitivas do aluno (CUNHA, 2000).

Krug (2004) já afirma que mediante a práxis, o docente se coloca em um contínuo processo de recriação de si próprio e de sua prática.

No aspecto concernente à formação continuada, o professor por intermédio desta estará em constante mutação, se adentrando a novos conhecimentos e deste modo, refletindo em torno de sua práxis e aprimorando-a, buscando uma melhor qualidade de ensino.

Behrens (1996, p.135) relata que o princípio da formação continuada é “a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer”.

A formação continuada tendo como foco apenas o acúmulo de informações sem a práxis, a resignificação da prática e se esquecer de levar em conta o contexto social o qual o docente está inserido, não será de serventia para o docente que está à procura da melhoria da qualidade de ensino:

Salienta-se, então, que quando se pretende desenvolver um trabalho com a formação continuada de profissionais do ofício de ensinar, tal trabalho não deve ficar restrito e limitado ao acúmulo de informações, mas permeado pelo aprendizado do exercício individual e coletivo, da pesquisa, da reflexão crítica sobre suas ações docentes e seus problemas reais e o contexto nos quais estão inseridos. Tais procedimentos possibilitam a reconstrução da identidade profissional e pessoal (PALMA, 2001, p.89).

Porém, a formação continuada de forma individualizada não resulta na melhoria da qualidade de ensino, todavia possibilita novas possibilidades para alcançar a melhoria. Segundo Behrens (1996, pg.138) “a formação continuada de forma única não se apresenta, como a solução para os problemas de qualidade no ensino, mas abre perspectivas de construir ações coletivas, na busca da qualificação da práxis docente ”.

A formação continuada promoverá mudanças que mediante a elas resignificarão a ação docente: [...] a formação continuada será significativa e ajudará a provocar mudanças na postura do professor quando conseguir formar um professor: a) competente no seu ofício, mediante aos recursos de que ele dispõe; b) dotado de uma fundamentação teórica consistente; e c) consciente dos aspectos externos que influenciam a educação, visto que a educação não se resume à sala de aula ou à escola, mas está presente num contexto cujas características interferem no seu andamento (CHIMENTÃO, 2009).

Assim, compreendemos que a formação acadêmica dos docentes sobre um prisma sistematizado se inicia com a primeira graduação , que se dá sequência a formação continuada, podendo ocorrer perante caráter formal mediante á cursos de capacitação, grupo de estudos, ou de caráter informal como estudando livros, na troca de experiências, entre outras maneiras, desta maneira cabe o professor se instruir sempre.

Este processo formativo continuado contribuir com o docente possa se equiparar entre o seu modelo pedagógico padrão com o modelo pedagógico deste processo, tendo como

consequência desse confronto um novo modelo pedagógico particularizado. (DEVELAY, 1996, apud. PACHECO; FLORES, 1999) que é, nesta perspectiva, o seu modelo pedagógico ressignificado a por intermédio de seus conhecimentos e habilidades obtidas durante sua formação continuada. Neste sentido, se levarmos em consideração que a formação continuada venha transcorrer por toda a carreira do docente, esses confrontos assim, farão parte do seu cotidiano, visto que, a educação e o mundo estão em constantes mudanças e transformações.

Assim, é relevante para esse professor a formação continuada, de modo ininterrupto onde se preveem as suas necessidades no decorrer de seu magistério, pois são importantes tanto os conhecimentos de caráter científico-profissional, como do currículo e didática. A formação dos docentes é vista como uma forma de promover o aperfeiçoamento profissional, devendo o docente tirar proveito das oportunidades de formação que venham a condizer com as suas necessidades e objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo veio proporcionar aos atuais e futuros professores do ensino universitário da necessidade à busca constante pelo aperfeiçoamento de sua prática docente e da importância da formação continuada para a sua atuação no ensino, mediante a pesquisa bibliográfica de livros, artigos, legislação, textos da internet, para que possa conduzi-los a compreensão da realidade e das necessidades concernentes ao tema.

Visto que, a formação do professor no ensino universitário, atualmente aponta a vulnerabilidade na construção e constituição de sua singularidade, nesta etapa de ensino, sendo que a atuação deste professor em sua prática é encarregada da instrução dos profissionais de diversas áreas do saber, em que são posicionados no mercado de trabalho anualmente. Pois normalmente, o docente de nível universitário se sente perdido em suas funções que exerce na instituição e na sociedade. Isto ocorre devido à demanda das exigências que fazem parte do ofício do magistério, ficam escondidas e não são bem determinadas, em função da diversidade de formações de origem, das afinidades que se estabelecem por área de saber e dos diferenciais entre as várias universidades.

Desta maneira, ao se constituir um professor universitário, este muitas das vezes resgata as suas vivência como educando ou recorre às orientações com os docentes com mais tempo de casa, repercutindo assim, em uma prática pedagógica que reproduz o modelo predominante na universidade, ou de outro lado, muitos destes aprenderam a

ministrar suas aulas como da maneira que os antigos aprendiam: fazendo, assim em parte intuitiva autodidata ou seguindo a rotina dos outros. Assim, os professores de áreas específicas do ensino universitário sendo necessários que compreendam a didática, que consistem em um campo de estudo que tem como princípios refletir em torno da prática docente, em base da perspectiva o qual abrange o processo ensino aprendizagem, pois esta é uma área da pedagogia que pesquisa, analisa e reflete em torno dos fundamentos, condições e modos de realizar o ensino, vinculando todos esses elementos para que ocorra a aprendizagem, compondo, assim, os parâmetros pedagógicos.

O processo educativo no ensino universitário significa muito mais do que apenas inúmeras informações em torno dos métodos e práticas no desenvolvimento do ensino e do aprendizado, pois é um fenômeno humano e histórico, pois é necessário com que o sujeito se envolva na construção de sua formação, em que venha a questionar, a criticar e a refletir em torno dos conhecimentos passados a ele e no decorrer do mesmo. Nesta pesquisa foi abordado por meio do teórico Mizukami (1986) cinco abordagens em torno do ensino aprendizagem: o tradicional, o comportamentalista, o humanista, o cognitivista e o sociocultural, para que estes profissionais possam analisar e refletir em torno de cada uma, para que assim se identifique e contribua com as suas práticas pedagógicas.

Na nossa atualidade observamos que existe uma variedade de pesquisas que indicam estatísticas em torno à qualidade da educação e práticas no ensino aprendizagem. Em que contém um crescente número de Instituição de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, tendo estudo presencial ou à distância, no entanto, essa proporção não indica a relação com a melhoria na qualidade educacional e na formação dos profissionais. Deste modo, apresenta um aspecto intrigante, pois a sociedade recebe profissionais com formação superficial, tanto inicial quanto continuada, inerentes ao seu ofício.

Diante, desta pesquisa foi possibilitado observar e refletir em torno da questão da qualidade da educação e das práticas no ensino aprendizagem, identificando um crescente número de Instituição de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, tendo estudo presencial ou à distância, que não indica a relação com a melhoria na qualidade educacional e na formação dos profissionais, pois a comunidade recebe profissionais com formação superficial, tanto inicial quanto continuada, inerentes ao seu ofício, sendo necessárias que estes profissionais venham a realizar uma formação continuada, possibilitando por meio desta, aulas mais motivadoras e próximas à realidade de seus discentes, e tendo o propósito de possibilitar atualizações em torno dos estudos em relação às teorias e novas práticas pedagógicas.

Portanto, é imprescindível aos docentes de áreas específicas do ensino universitário, compreendam a necessidade do entendimento em torno à didática, que pesquisa, analisa e reflete em torno dos fundamentos, condições e modos de realizar o ensino, vinculando todos esses elementos para que ocorra a aprendizagem, compondo, assim, os parâmetros pedagógicos. Sendo, deste modo, muito importante para esse professor a formação continuada que é relevante ser um processo ininterrupto onde se preveem as suas necessidades no decorrer de seu ofício, pois são importantes tanto os conhecimentos de caráter científico-profissional, como do currículo e didática. A formação dos docentes é vista como uma forma de promover o aperfeiçoamento profissional, devendo o docente tirar proveito das oportunidades de formação que venham a condizer com as suas necessidades e objetivos.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. das G.C; ALVES, L. (Orgs). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVILLE, 2003.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2000.
- BAZZO, Vera Lúcia. **As conseqüências do processo de reestruturação do Estado brasileiro sobre a formação dos professores da educação básica: algumas reflexões**. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar. Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Capacitação docente e formação continuada – desafios modernos na busca da competência do professor**. In: . Formação continuada dos professores e a prática pedagógica. Curitiba: Champagnat, 1996. p. 93-141.
- BENEDITO, A. V, FERRER, V E FERRERES, V. **La Formación Universitária a Debate**. Barcelona, Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BRASIL. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, no. 248, dez. 1996.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988. BRASIL.

CALDEIRA, M. S. **A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, nº 95, p.5-12, novembro de 1995.

CUNHA, M.I. **Ensino como mediação da formação do professor universitário**. In: MOROSINI, M. (Org.). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O Significado da formação continuada docente**. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, 4, 2009, Londrina. Anais do IV Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Londrina: UEL, 2009. p. s/n. Disponível em: . Acesso em: 18 /03/2020.

CRISTINO, A.P. da R. **Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS), 2007**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto, Portugal: Porto: 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

KRUG, H.N. **Rede de auto-formação participada como forma de desenvolvimento do profissional de Educação Física, 2004**. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

LEITE, D.B.C. **Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente.** In: MOROSINI, M. (Org.). O professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: Plano Editora, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1990.

MASETTO, Marcos (org.). **Docência na Universidade.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino:** As abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. 120 p.

NOGUEIRA, Amanda Espírito Santo; LIMA, Ubirajara Couto. **Os professores não licenciados e a docência no ensino superior:** uma proposta de curso de formação inicial. In: Colóquio Educacional: Educação e Contemporaneidade, 6, 2012. São Cristóvão- SE. Set, 2012. Disponível em: . Acesso em: 15/03/2020.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores.** Porto, Portugal: Porto: 1999.

PALMA, José Augusto Victória. **A formação continuada do professor de educação física:** possibilitando práticas reflexivas. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOUA, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação)

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOUA, Léa das Graças Camargos. **Tornar-se professor universitário hoje:** a universidade no Brasil - breve gênese e contexto atual. In: PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior em formação. 2ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005. (V.- I). ISBN: 85-249-0857-2.

PIMENTA, Selma G ; ANASTASIOU, Léa das G.C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

NAAPA NA CIDADE DE SÃO PAULO: ASPECTOS RELEVANTES SOBRE A CRIAÇÃO DO NAAPA



CRISTIANE LEAL AMORIM

Graduação em Pedagogia pela Universidade Anhanguera São Paulo (2013), Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Anhanguera São Paulo (2016).

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal descrever e analisar o papel do NAAPA – Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em relação ao seu importante papel na formação em serviço dos professores que atuam nas escolas municipais, bem como a fundamentação legal para o exercício do profissional Psicopedagogo nestes núcleos, tendo em vista que o papel do psicopedagogo institucional é, sobretudo, social, ou seja, está ligado diretamente a contribuição para a reversão do fracasso escolar e exclusão de crianças com/sem necessidades educacionais especiais, desenvolvendo ações conjuntas e contínuas com os educadores, constituindo o espaço escolar como um verdadeiro ambiente de construção do conhecimento e formação para a cidadania. 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: Educação; Ensino; Legislação; NAAPA.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo elucidar a criação do NAAPA, bem como a sua fundamentação para funcionamento.

O NAAPA foi criado em 2014 pela Rede Municipal de Educação de São Paulo com o objetivo de auxiliar a demanda de crianças e jovens alunos com problemas de escolarização e aprimorar os resultados das aprendizagens, em busca de promover uma escola em que realmente todos aprendam.

Para tanto, esse Núcleo é composto de uma equipe multidisciplinar, da qual faz parte um psicopedagogo, cujo papel na formação de professores será descrito e analisado nesse artigo.

Essa investigação foi realizada por meio da análise da legislação pertinente e dos referenciais teóricos sobre a formação do psicopedagogo e sua atuação em diversos âmbitos.

Por fim, elucidamos que os Núcleos de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem ficam sediados um em cada uma das Diretorias Regionais de Educação, sendo que há 13 delas (DREs) na cidade de São Paulo, para poder atender a demanda de aproximadamente um milhão de alunos e todos os profissionais que trabalham nas unidades educacionais municipais, a saber: CEIs (Centros de Educação Infantil), EMElS (Escolas Municipais de Educação Infantil) e EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental), CEUs (Centros de Educação Unificados, que contém as três unidades descritas, mais os núcleos de cultura e esporte) e CIEJAs (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos).

NAAPA NA CIDADE DE SÃO PAULO: ASPECTOS RELEVANTES SOBRE A CRIAÇÃO DO NAAPA

O Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo é apresentado oficialmente pela Portaria 6566/14, de 24 de novembro de 2014.

No que diz respeito ao papel dos profissionais do Núcleo, mais especificamente ao psicopedagogo, que é o objeto de estudo do presente trabalho, a portaria supracitada ampliou o que estava previsto no Decreto no. 54769, de 17 de janeiro de 2014, que regulamentou a Lei nº 15.719, de 24 de abril de 2013), dispondo sobre a implantação de assistência psicopedagógica em toda a Rede Municipal de Ensino, com o objetivo de “diagnosticar, intervir e prevenir problemas de aprendizagem, tendo como enfoque o educando e as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental” (SÃO PAULO: 2014b).

Mas, como um profissional que não está lotado em uma Unidade Escolar específica pode auxiliar os problemas de aprendizagem das crianças das diferentes escolas da Rede Municipal? O NAAPA foi pensado para ser um núcleo multidisciplinar centralizado em cada uma das treze (13) Diretorias Regionais que realiza a gestão das escolas no município.

Esse número grande de diretorias se deve ao fato da Rede Municipal de Ensino, doravante nomeada RME, contar com aproximadamente um milhão de alunos regularmente matriculados. Sendo assim, há 13 NAAPAs na cidade de São Paulo, cada um atuando no raio geográfico de responsabilidade de sua respectiva Diretoria Regional de Educação (DRE).

De acordo com o Artigo 1º. da Portaria 6566/14, de 24 de novembro de 2014, o NAAPA, foi implantado em cada uma das Diretorias Regionais de Educação e vinculado às Diretorias de Orientação Técnico-Pedagógicas – DOTs-P, tendo como objetivos principais:

- I- Articular e fortalecer a Rede de Proteção Social no (s) território (s);*
- II- Apoiar e acompanhar as equipes docentes e gestoras no processo de ensino-aprendizagem dos educandos que apresentam dificuldades no processo de escolarização, decorrentes de suas condições individuais, familiares ou sociais que impliquem em prejuízo significativo no processo de ensino-aprendizagem;*
- III – Realizar, no NAAPA, avaliação multidisciplinar aos educandos, mediante análise da solicitação da Equipe Gestora. (SÃO PAULO, 2014b).*

Para dar conta da complexidade dos objetivos previstos e do possível volume de demanda, o NAAPA foi pensado como uma equipe multidisciplinar que envolvesse, para além da equipe técnica (coordenador e auxiliar), profissionais da área da psicologia, da psicopedagogia, da fonoaudiologia e da assistência social, na distribuição, a saber:

Art. 2º - O NAAPA será composto por uma equipe multidisciplinar constituída por:

- I – 01 (um) Coordenador;*
- II - 02 (dois) Psicopedagogos;*
- III - 02 (dois) Psicólogos;*
- IV - 01 (um) Fonoaudiólogo;*
- V - 01 (um) Assistente Social; e*
- VI – 01 (um) Auxiliar Técnico de Educação.*

§ 1º - Os profissionais aludidos no caput deste artigo serão nomeados/designados para cada Diretoria Regional de Educação na seguinte conformidade:

- I – 1 (um) Coordenador do NAAPA, nomeado Assistente Técnico Educacional I, dentre os integrantes da Carreira do Magistério Municipal, observada as atribuições para a função;*
- II – 2 (dois) Psicopedagogos e 1(um) Psicólogo, designados para a função, dentre os integrantes da Carreira do Magistério Municipal, observada a habilitação específica para cada função;*
- III – 1 (um) Psicólogo, 01 (um) Fonoaudiólogo e 1(um) Assistente Social, contratados por entidade sem fins lucrativos, por meio do convênio firmado com a Secretaria Municipal de Educação;*
- IV - 1 (um) Auxiliar Técnico de Educação, dentre os integrantes do Quadro dos Profissionais de Educação. (SÃO PAULO, 2014b).*

Mas quem seriam os estudantes que precisariam ser atendidos por essa equipe?

Segundo os dados obtidos na página do NAAPA:

A identificação desses educandos realizou-se por meio dos serviços dos 13 Núcleos Multidisciplinares, os quais apresentaram o dado de 50% de estudantes encaminhados para a realização de avaliação para identificar hipótese de deficiência, apresentavam outras questões relativas a dificuldades significativas de aprendizagem e vulnerabilidade social, entre outros. Em conjunto com este cenário foram executadas as duas

A Lei nº 15.719, de 24 de abril de 2013, que é anterior a criação do NAAPA já dispunha sobre a implantação de assistência psicopedagógica em toda a Rede Municipal de Ensino. Apesar da lei ter sido publicada nessa ocasião e de muito se especular nas escolas da rede sobre quando e de que forma se daria a normatização do cargo do psicopedagogo, isso não ocorreu em 2013, ano de publicação da lei, somente em 17 de janeiro de 2014 por meio do decreto 54769.

Sendo assim, as atribuições do psicopedagogo em RME ficaram legalmente definidas como:

Art. 6º São atribuições do Psicopedagogo:

I – Analisar o projeto político-pedagógico das unidades educacionais a fim de verificar como é conduzido o processo de ensino e aprendizagem, como é garantido o sucesso dos educandos e como a família exerce seu papel de parceria nesse processo;

II – Atuar preventivamente nas unidades educacionais, no sentido de desenvolver competências e habilidades para solução dos problemas de aprendizagem;

III – propor a aquisição de recursos pedagógicos que viabilizem as necessidades de aprendizagem dos educandos;

IV – Auxiliar a equipe docente e a coordenação pedagógica das unidades educacionais no diagnóstico dos educandos com problemas de aprendizagem e quadros de fracasso escolar;

V - Detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem e contribuir para a sua superação;

VI – Propor ações de intervenção pedagógica e orientações metodológicas visando à superação das dificuldades apresentadas pelos educandos, individualmente ou em pequenos grupos;

VII – acompanhar o desenvolvimento dos educandos com problemas de aprendizagem e orientar pais e professores, quando caracterizada a necessidade de encaminhamento para outros profissionais das áreas psicológica, psicomotora, fonoaudiológica e neurológica, dentre outras;

VIII – desenvolver ações de formação continuada que auxiliem a equipe docente no diagnóstico, acompanhamento e encaminhamentos necessários das diferentes situações e graus de dificuldade de aprendizagem;

IX – Atender e orientar os pais dos educandos envolvidos para a busca de estratégias de apoio e auxílio no desenvolvimento de seus filhos;

X – Proferir palestras para a comunidade relativas às dificuldades e distúrbios causadores do baixo rendimento na vida escolar. (SÃO PAULO, 2014a).

O psicopedagogo, apesar dessa normatização, acabou sendo selecionado dentre os profissionais da carreira do magistério municipal e foi chamado a participar dos trabalhos em RME apenas após o decreto que instituiu o NAAPA, no final desse mesmo ano de 2014 (Portaria 6566/14, de 24 de novembro de 2014) com a seguinte descrição de suas competências no âmbito da equipe multidisciplinar:

Art. 7º - Compete ao Psicopedagogo, no âmbito de sua atuação profissional, considerar os contextos sociais, escolares, educacionais e o Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais atendidas, em

articulação com as áreas da Saúde, da Assistência Social, dos Direitos Humanos, da Justiça, dentre outros, e realizar o serviço itinerante desempenhando as seguintes atribuições:

I – Reconhecer e avaliar os educandos com dificuldades frente às exigências educacionais, em conjunto com a Equipe do NAAPA;

II - Participar de reuniões internas para avaliar as ações desenvolvidas junto aos educandos, equipes escolares, famílias e/ou responsáveis;

III – propor às Unidades Educacionais a aquisição de recursos pedagógicos que contribuam com o processo de ensino-aprendizagem;

IV – Auxiliar a Equipe Educacional na identificação e na elaboração de planos de ação frente às necessidades dos educandos público-alvo do NAAPA;

V – Desenvolver ações de formação continuada, em parceria com a DRE/DOT P, CEFAP, Supervisão Escolar e Programas Especiais, que contribuam com a equipe gestora e docente na identificação, acompanhamento e encaminhamentos necessários às diferentes situações de aprendizagem, bem como no que se refere aos casos de suspeita ou efetiva violação de direitos da criança e do adolescente;

VI – Atender e orientar as famílias e educadores para a busca de estratégias de apoio e acompanhamento para o desenvolvimento dos educandos e, quando houver necessidade, o encaminhamento para os profissionais de outras áreas, em parceria com as Unidades Educacionais;

VII - apoiar e acompanhar as ações pertinentes já existentes nas Unidades Educacionais;

VIII – participar de atividades formativas destinadas às comunidades escolares sobre temas relevantes de sua área de atuação;

IX – Comprometer-se com a articulação intersetorial no território, visando à integralidade de atendimento ao munícipe, o apoio às Unidades Educacionais e o fortalecimento da Rede de Proteção Social.

Parágrafo Único - O serviço de que trata o “caput” deste artigo será prestado por um profissional integrante da Carreira do Magistério, portador de certificado de curso de especialização em Psicopedagogia em nível de pós-graduação, expedido por instituições autorizadas ou credenciadas nos termos da legislação em vigor, a ser designado por ato oficial do Secretário Municipal de Educação, para exercer a função de Psicopedagogo, nas Diretorias Regionais de Educação e convocado para cumprimento de Jornada Especial de 40 (quarenta) horas de trabalho semanais – J 40. (SÃO PAULO, 2014b).

Desta maneira entende-se que todo trabalho pedagógico, psicopedagógico e organizacional de uma rede de educação, precisa sempre ser pensado por meio de uma prática de ação-reflexão-ação das práticas cotidianas, considerando as especificidades e dificuldades de cada envolvido, assim como a comunidade que está inserido, as relações familiares, conflitos internos e externos a escola, questões emocionais que estejam influenciando no seu desempenho educacional, quando não estiver relacionado diretamente a uma patologia clínica, construir o plano político pedagógico com o objetivo de desenvolver este aluno em sua integralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é uma área de atuação viva e crescente onde todo envolvido se transforma, e essa transformação acontece por meio das relações interpessoais, entre aluno-professor, aluno-aluno, família-escola, família-professor.

Estas relações que vão se construindo ao longo do processo educacional, ampliando e resgatando nos envolvidos a capacidade de conviver e reconhecer no outro as diferenças, diminuindo os índices de evasão e fracasso escolar, valorizando o fazer pedagógico na sua real importância.

Para tanto, aqui se conclui que há uma demanda formativa importante para a atuação do psicopedagogo do NAAPA, que deveria ser o foco de sua atuação nos horários coletivos: trata-se de discutir como organizar os alunos e quais as formas mais produtivas e adequadas para ensiná-los, em relação às necessidades específicas de aprendizagem destes e as dificuldades mapeadas por cada docente, em uma proposta de trabalho que envolva ação-reflexão- ação das práticas cotidianas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. M. S. **A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Ed. Expoente, Curitiba, 2001.

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática** – 4ª ed., Ed. Wak, Rio de Janeiro, 2011.

_____. **Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como trata-las?** Ed. Artmed, Porto Alegre, 2000.

CAMPOS, M. C. S. de S. **Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão**. IN CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (coord.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSP, 2002.

DEMARTINI, Z. de B. F. ANTUNES, Fátima Ferreira. **Magistério primário: Profissão feminina, carreira masculina**. IN CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (coord.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSP, 2002.

FUNAYAMA, C. A. R. (Org.). **Problemas de aprendizagem enfoque multidisciplinar**. 3º ed. Campinas, SP: Alínea, 2008. 122 p.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político. Mapeando o pós-moderno.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KOPZINSKI, S. D. (org.). **Percursos Psicopedagógicos: entre o saber e o fazer-** Novo Hamburgo: Feevale, 2010.

PORTO, O. **Psicopedagogia Institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico.** 4 ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 201

SÃO PAULO. **Lei nº 15.719**, de 24 de abril de 2013. Diário Oficial do Município de São Paulo: São Paulo, 2014.

_____. **Decreto no. 54769, de 17 de janeiro de 2014.** Diário Oficial do Município de São Paulo: São Paulo, 2014a.

_____. **Portaria 6566/14, de 24 de novembro de 2014.** Diário Oficial do Município de São Paulo: São Paulo, 2014b.

SAVIANI, D. **Educação: do senso à consciência filosófica.** São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1980.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

TANURI, L. M. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14.

ZABALA, A. **A Prática Educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E MEDIAÇÃO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



DALOISA MARIA BRAGA SESSENTA

Graduação de Pedagogia na Universidade Luterana do Brasil (2008); Especialista em Alfabetização pela UNICID Universidade de São Paulo (2013); Professor de Educação Básica e Educação Infantil na EMEI Luiz da Câmara Cascudo.

RESUMO

A contação de histórias é uma forma de aproximar as crianças dos livros e do processo de ler, a fim de tornarem-se leitores para toda vida. O incentivo diário a esta prática promove a imaginação e o prazer. Ao criar um espaço criativo e agradável para as crianças ouvirem histórias, o professor, mediador de leitura, estará propiciando momentos de alegria, aprendizagem e despertando o gosto pela leitura. Contar e ler histórias diariamente a elas e dar oportunidade de também poder contá-las aos colegas e família, tornando os momentos de contação muito significativos, já que é possível a aquisição de uma experiência positiva com a leitura. É necessário repensar as práticas de contação de histórias e mediação de leitura na educação infantil, a fim de refletir os resultados e por fim, propor mudanças às práticas pedagógicas analisadas. A pesquisa possui embasamento bibliográfico, de acordo com a literatura específica sobre a importância da contação de histórias e leitura na educação infantil. Ao proporcionar um ambiente atrativo para despertar nas crianças o gosto por ouvir histórias, os professores estimulam as aprendizagens de leitura. A contação de história é uma atividade significativa para a criança de educação infantil. É um recurso importante à formação leitora. As histórias transmitem emoções e permitem ao ouvinte dar um significado ao texto. O papel do mediador de leitura, nesse sentido, é importante, à medida que ele estimule a prática de ler.

Palavras-chave: Contação de História; Mediação; Ludicidade; Formação Leitora.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias é um auxílio importante à prática pedagógica de professores na Educação Infantil. Ao contar histórias, nas escolas, os professores se aproximam mais das crianças e estas dos professores, para ouvir as narrativas e conhecer costumes e valores de seu povo. De acordo com Pennac (1993, p. 124): “o ato de contar histórias é próprio do ser humano, e o professor pode apropriar-se dessa característica e transformar a contação em um importantíssimo recurso de formação do leitor.”

Para Cagliari (1994), “as crianças começam a ouvir histórias quando os adultos leem para elas, em casa.” Por meio dessa estratégia, o professor deve ajudar a criança a sentir prazer ao ouvir uma história, a acompanhar a leitura de um livro, em rodas de leitura, no tapete, nas cadeiras, na biblioteca, em sala de aula ou pátio escolar. Além disso, as crianças brincam espontaneamente com os colegas. Os professores precisam priorizar o caráter lúdico durante a leitura e contação de histórias, pois enriquece essas atividades e permite às crianças imaginar e brincar, sentir e descobrir. Nesses momentos, elas têm contato com personagens e situações diversas nas quais conseguem vivenciar conflitos reais, os seus próprios e dos personagens das histórias.

A pesquisa pretende verificar na literatura específica a importância de os professores desenvolverem atividades de contação de histórias e mediação de leitura na educação infantil. De acordo com Villardi (1997), “inúmeras são as possibilidades que o uso da contação de histórias em sala de aula propicia”. Na escola, o professor deve fazer a mediação durante a leitura, pois é um recurso didático que estimula a criança a desenvolver o hábito leitor. O estudo mostrou que a atividade de leitura e contação de histórias é uma forma de aproximar as crianças dos livros e do processo de ler e escrever, a fim de se tornarem leitores e escritores competentes.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

As crianças devem ouvir histórias desde cedo, assim, é certo que o gosto pela leitura será garantido. Para tanto, a criança deve criar um vínculo afetivo com a leitura, tendo por meio da prática um momento de prazer e alegria, aprender a lidar com emoções e se desenvolver.

Ouvir histórias ainda é uma alternativa importante para a educação infantil, pois delas advêm o prazer e a diversão, além disso, permitem soltar a imaginação e expressar sentimentos.

O professor deve usar a criatividade para empolgar as crianças dessa nova geração. Propor a utilização das mídias em sala de aula, brincadeiras e jogos enriquecem as atividades lúdicas de leitura e contação de histórias.

Todas as crianças precisam ler e ouvir histórias, encantar-se com os livros, senti-los às mãos e admirá-los. Para que isso ocorra, os professores, contadores de histórias, têm que incentivar a leitura, lendo com elas, contar narrativas, paródias, poemas, peças de teatro, entre outros gêneros.

Não pode haver a desculpa de que crianças de educação infantil não precisam ter acesso aos livros, bastando-lhes os professores contarem histórias. Na verdade, as crianças que têm acesso aos livros desde muito cedo, leem mais cedo também, pois vão se familiarizando com as letras e palavras.

É importante que os professores sejam leitores e gostem realmente de ler, pois apenas os professores leitores conseguem incentivar a leitura com prazer. No caso de crianças de educação infantil, não importa se estas não estejam alfabetizadas, ou seja, não se pode afastá-las dos livros, por ainda não saberem ler e escrever convencionalmente, é preciso o contato diário com os objetos que prometem um mundo imaginário: os livros.

A literatura infantil permite inúmeras aprendizagens, além do entretenimento, já que o ouvinte/leitor vivencia as situações junto com os personagens e aprende a lidar com elas.

Ao se tocar em um livro colorido, com vários tipos de letras, formas e cores, as crianças ficam admiradas, com olhos arregalados e curiosos, chegam até a cheirar os livros para senti-los. Já inicialmente, o formato da capa, os tipos de letras e desenhos prendem os olhares. É direito das crianças terem contato com inúmeros livros ilustrados, saberem também que ao se folhear página por página, um mundo mágico de histórias com personagens que encantam, será apresentado. Além disso, ouvir histórias estimula o ouvinte/leitor a fazer a ponte entre o plano do imaginário e o real, por meio dos sentimentos e emoções.

Como os professores de educação infantil podem possibilitar o contato com os livros de histórias, poemas e outros gêneros textuais? Há excelentes professores contadores de histórias que permitem não só o contato com histórias, mas também, permitem que as crianças tenham contato com estes materiais, além disso, inúmeros estudiosos que podem responder à pergunta.

Segundo os pesquisadores Matos e Sorsy, (2005, p.37), quando o alvo são as crianças da educação infantil, o professor pode contar com uma gama de recursos lúdico-pedagógicos em sua atuação como contador de história, como:

- caracterizações (fantasias, acessórios, pinturas pelo corpo, trejeitos dos personagens);
- fantoches, dedochê, avental caracterizado de acordo com a história;
- livros em papel, imagens, fotografias, livros-brinquedos e instrumentos musicais.

Nesse sentido, continuando os pesquisadores Matos e Sorsy (2005, p.37), é necessário chamar a atenção para algumas orientações ao professor contador de histórias que precisa cuidar:

- da entonação de voz cativante;
- do movimento corporal; materiais de apoio;
- de uso de onomatopeias;
- da provocação de ruídos em momento de suspense;
- do olhar comunicativo;
- de expressões faciais (medo, alegria, indignação, tristeza, raiva, malícia);
- da imitação;
- da repetição de frases marcantes;
- da criatividade quando o momento exigir improvisação;
- do espaço para participação da plateia;
- de cantigas pequenas condizentes com a história e interposição entre o som e silêncio, evitando vícios no vocabulário.

As histórias lidas pelos mediadores em sala de aula, biblioteca e pátios garantem diversas vivências aos estudantes ouvintes. Esta prática deve ser diária. As experiências vividas durante a leitura emocionam, transformam e permitem a construção de significados, já que cada criança ouvinte tem seus próprios desejos e sonhos.

A contação de história na educação infantil contribui significativamente para o desenvolvimento da criança, despertando encanto, prazer e imaginação. Esta atividade permite a aproximação do real com as fantasias que são fundamentais para o desenvolvimento da criança. Mesmo as crianças que não sabem ler, naturalmente são interessadas em saber o que contam as narrativas dos livros, logo, o contato diário com a escuta de histórias promove o gosto pela leitura, pelos livros e pela aprendizagem que diverte, por meio de ludicidade e estímulo.

Durante a contação de histórias e o acesso aos livros de poemas, peças de teatro, contos de mistério, suspense, de fadas, entre outros, os professores podem conhecer melhor as crianças, já que essas atividades promovem a atividade da linguagem oral, a

expressão, e além disso, a aproximação entre colegas e professores. É necessário que o professor e contador de histórias conheçam bem seus alunos, a fim de poder incentivar e estimular a que ouçam histórias sempre, inclusive, tenham contato com inúmeros livros dispostos no cantinho da leitura em sala de aulas, bibliotecas, refeitórios e outros espaços à escolha dos profissionais.

As crianças precisam de atividades de contação e leitura de histórias que possam desafiá-los a escutar e a escolher um livro, a falar de seus conhecimentos sobre a história que está sendo contada, por meio de ilustração da capa e títulos de livros, explicar um texto ouvido e/ou lido e querer prestar atenção às contadas e lidas pelos professores.

A leitura permite ao leitor a fantasia, a vivência de experiências diversas junto com os personagens e o torna mais criativo. Quando o professor mediador tem o hábito de ler para e com os alunos, estes passam a gostar de ouvir histórias e ler.

Os professores conseguem a atenção de seus alunos quando iniciam a leitura de livros, já que durante a contação de histórias utiliza-se de estratégias como a mudança de voz e expressões de acordo com os acontecimentos narrados, os fatos vividos pelos personagens. A atenção no momento da contação de histórias em voz alta, é o resultado das atividades do professor mediador durante a leitura.

Quando um indivíduo lê, ele acaba lembrando outras leituras, outras passagens narradas ou lidas nas histórias. As histórias apresentam acontecimentos peculiares a grupos sociais diversos e trazem valores que lhe são próprios.

Para Abramovich (1997, p.22) "se é importante para o bebê ouvir a voz amada e para a criança pequenina escutar uma narrativa curta, simples, repetitiva e cheia de humor, para a criança de pré-escola ouvir histórias é fundamental."

Os interesses de cada faixa etária é que determina a escolha dos tipos de histórias. A fase pré-mágica, para Coelho (1999), vai até os três anos de idade, onde o enredo deve ser simples, com ritmo e repetições e conter situações próximas à vida afetiva, social e doméstica da criança. Já na fase mágica, dos três aos seis anos, deve prevalecer o encanto e as crianças solicitam a repetição constante da mesma história.

Todo professor que desenvolve as atividades de contação de histórias, sabe que as crianças não cansam de ouvir as narrativas e poemas contados mil e uma vezes. Justamente porque a cada repetição, descobrem vários encantos, junto com os personagens, vivenciando com eles, as mais diversas experiências, o que permite o autoconhecimento necessário ao desenvolvimento infantil, como as emoções, gostos e valores. Assim, de maneira significativa, elas vão aprendendo a viver.

É preciso dar oportunidade de as crianças conhecerem, inclusive, diversos autores, suas histórias e biografias e encantar-se com elas. Mais do que pedir para ler um livro sem incentivar a leitura, o professor precisa criar o hábito leitor. Assim, garantirá que a criança-leitora faça suas descobertas, vivendo com os personagens as mais variadas situações.

A iniciação da leitura na Educação Infantil pela criança se faz necessária. O papel mediador do professor contador de histórias proporciona aos alunos, o prazer da leitura. Sabe-se que as crianças precisam de espaços adequados de leitura, transformando estes espaços em situações prazerosas de aprendizagem. Os contos são úteis para o ensino da leitura e da formação da criança, uma vez que as histórias de fadas cativam os leitores de todas as idades.

As práticas de mediação de leitura do professor de educação infantil deve ser a que se preocupa em despertar o gosto pela leitura, por ouvir histórias e a que permite que a criança possa aprender a ler brincando e se conhecendo.

A leitura ensina a viver, a enfrentar inúmeros obstáculos e conflitos junto com os personagens. A cada aprendizagem, novas descobertas diariamente. Quanto mais se lê, mais se aprende a enfrentar os desafios. O professor que não estimula o gosto por ouvir e ler histórias, está negando não somente um mundo repleto de belas histórias às crianças, antes, está impedindo uma formação de qualidade, uma vez que nessa fase essas atividades são importantes para as crianças futuras leitoras e escritoras.

Quando as crianças ouvem as histórias, elas sentem as emoções e sentimentos que vão desde o amor e a raiva que são sentidas pelos personagens. Além disso, há poesia nas narrativas que exploram os significados das palavras, a rima e musicalidade sentidas durante as leituras, enfim, uma imensidão de descobertas necessárias à boa formação das crianças.

Conforme o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998):

A leitura pelo professor de textos escritos, em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, seja na sala, no parque debaixo de uma árvore, antes de dormir, numa atividade específica para tal fim etc., fornece às crianças um repertório rico em oralidade e em sua relação com a escrita.

A leitura é um processo que está ligado a escrita, pois, elas se complementam, ou seja, são duas faces de uma mesma moeda. Da mesma forma que a leitura não pode ser só decifração, a escrita não se inicia no ato de escrever. Ambas precisam ser desenvolvidas com significado para a criança (BRASIL, 1998, p.135).

Geralmente quando a criança é incentivada ao hábito da leitura desde a educação infantil, desperta nela o prazer de ler diariamente. Dessa forma, aos poucos, ela se interessará em aprender a ler e escrever, já que se encantou com as palavras dos livros.

Martins (1994, p. 25) explica que “a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo”. A escola deve possibilitar às crianças o contato com livros todos os dias. Os professores e contadores de histórias precisam criar estratégias que permitam o prazer de ouvir e ler aos poucos as histórias. Além disso, é possível estimular as crianças a serem contadoras de histórias observando as ilustrações dos livros. Esta atividade ensinará que as narrativas apresentam um começo, meio e fim para cada história contada e lida (como entendem).

Para Cagliari (2010, p. 137), os primeiros contatos das crianças com a leitura ocorrem desse modo: “Os adultos leem histórias para elas. Ouvir histórias é uma forma de ler.”

As crianças de educação infantil devem ser expostas às atividades de contação e leitura de histórias que possam desafiá-las a escutar e escolher um livro, a falar de seus conhecimentos prévios sobre a história que está sendo contada, por meio de ilustração da capa e títulos de livros, fazer inferências, explicar um texto ouvido e/ou lido e querer prestar atenção às contadas e lidas pelos professores, colegas e pais.

Durante a educação infantil, a escola deve permitir a que as crianças tenham contato com diversos autores, suas histórias e biografias e encantar-se com elas. Tanto faz que seja em livros impressos e/ou por meio da mídia.

Outra questão importante é a inclusão. Os professores não podem deixar de lado as crianças que insistem em não participar das atividades escolares com os colegas de classe ou que transpareçam que não estão interessadas. Na verdade, uma parte das crianças precisam de outros procedimentos pedagógicos para interagir na escola, com os colegas e com as atividades. A inclusão é uma palavra forte quando os professores se comprometem com a formação de todas as crianças. A leitura e contação de histórias de gêneros textuais diversos são estratégias que prendem a atenção das crianças e podem encantar alunos de qualquer idade.

Quanto mais cedo as crianças construírem o hábito da leitura e tiverem contato com livros dos mais variados gêneros textuais, buscando perceber o prazer que a leitura pode oferecer, maiores serão as chances de se tornarem leitores ávidos por livros, ajudando assim no desenvolvimento cognitivo, social e cultural. A escola precisa ajudar a criança a descobrir o que os livros podem oferecer. Os professores têm um papel fundamental nesta descoberta, já que precisam orientar e incentivar a leitura a todas as crianças.

A LUDICIDADE DURANTE A LEITURA

Conforme os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998):

O grande objetivo da Educação Infantil hoje não está mais pautado apenas no cuidar, mas proporcionar a inserção das crianças no mundo social possibilitando o desenvolvimento da percepção do mundo, do respeito aos seus direitos e os dos outros e tanto a leitura como a ludicidade que nela se impõe favorecem isso (BRASIL, 1998).

A presença da ludicidade no ato da leitura promove a interação e o prazer. A leitura permite a aquisição de conhecimentos. Além disso, é uma atividade de inclusão, já que as pessoas se aproximam mais quando leem ou ouvem histórias interessantes.

De acordo com Villardi (1999), se a criança brinca:

Ela também é capaz de descobrir o lado lúdico do livro, encantando-se com as surpresas que lhe estão reservadas a cada virar de página. Sendo assim, quanto mais cedo a criança tiver contato com livros, melhor; e quanto mais for capaz de ver no livro um grande brinquedo, mais fortes serão, no futuro, seus vínculos com a leitura (VILLARDI, 1999, p. 81).

Os temas que chamam a atenção das crianças de educação infantil, são os que têm a ver com o cotidiano delas. Imagens de crianças comendo em casa e na escola, da família reunida, dormindo, atividades de brincadeiras, seus conhecimentos prévios, alguns medos e atitudes chamam a atenção e por isso, os professores devem priorizá-los. Dessa forma, haverá maior participação oral e interesse, durante a atividade de contação e leitura.

Durante as atividades de contação de histórias, as crianças conhecem valores como o amor, amizade, família, moral e trabalho, e a usarem a imaginação, desenvolvem a oralidade, a criatividade e o senso crítico. As histórias auxiliam na construção da própria identidade, melhoram seus relacionamentos afetivos com os colegas, escola e família, inclusive, abrem espaço para novas aprendizagens escolares, pelo caráter motivador da criança.

Durante as atividades orais, é provável, as crianças quererem falar e apresentar suas ideias. Nesses momentos, é necessário que os professores as valorizem para aproveitar e compartilhar com os colegas.

A leitura em voz alta apenas não basta para que a criança ouvinte se envolva com a história, é preciso encantar, contá-la com emoção e entonação, expressar o que sentem e vivem os personagens. A criança também precisa ter o contato diário com a palavra escrita, familiarizar-se com elas. O professor precisa entregar os livros aos pequenos e propor que leiam as palavras como acham que deve lê-las, fazer sondagem e poder refletir sobre a escrita, de forma lúdica.

Práticas interessantes como contar histórias convidam as crianças para pegar livros e realizar leituras, a fim de encontrar o que sentiram e viveram enquanto as ouviam. Tanto mais se contam histórias, tanto mais se desejará ler.

A escola precisa oferecer um tesouro precioso que se descobre quando se abre um livro e formar leitores competentes e para toda vida. Quando as crianças ouvem, contam, criam e leem histórias, aprendem valores como a amizade e solidariedade, o respeito e amor. As crianças podem conhecer e participar de contação de histórias por meio de canto, teatro, ilustração, folheando os livros, fazer inferências e muito mais. Essas atividades são lúdicas quando os objetivos são enriquecer e incentivar a participação de todas elas, bem como desenvolver o gosto pela leitura. A formação do professor deve ser a que repense suas práticas, na busca de novos resultados satisfatórios à formação das crianças, sem exceção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as pesquisas realizadas sobre o trabalho com a leitura na Educação Infantil, concluem-se que atividades bem planejadas e com estratégias incentivadoras como a contação de histórias e leituras diárias são importantes para a boa formação das crianças.

Mais do que pedir para ler um livro sem incentivar a leitura, o professor precisa criar o hábito leitor. O aspecto lúdico permite a relação prazerosa com o texto, o que deve ser levado em consideração pelos professores, assim, garantirá que as crianças ouvintes/leitoras façam suas descobertas e críticas, errem e acertem com os personagens, nas mais variadas experiências.

A contação de histórias é uma forma de aproximar as crianças dos livros e do processo de ler, a fim de tornarem-se leitores para toda vida. Esta atividade incentiva o gosto pela leitura e contribui na formação da personalidade da criança envolvendo o social e o afetivo.

É necessário o contato diário com livros de todos os tamanhos e histórias diversas, pois a criança tem oportunidade de entrar no mundo imaginário e de descobertas importantes à sua formação. Tanto mais se lê e conta histórias às crianças, bem mais os professores contribuirão para formar leitores assíduos e amantes da leitura.

Durante a realização das leituras ficou evidente que na educação infantil a escola deve priorizar atividades lúdicas durante a leitura e contação de histórias, uma vez que estas permitem o autoconhecimento e formas de lidar com as dificuldades, no dia a dia. A escola deve incentivar continuamente o hábito de ler e garantir uma formação de qualidade às crianças leitoras.

A escola precisa repensar as práticas de leitura e aumentar significativamente o número de leitores que leem com prazer os mais variados gêneros literários. Dessa forma, garantirá às crianças, a alegria e prazer, a vontade de vivenciar sentimentos e emoções as mais diversas com inúmeros personagens, aprender e rever valores, saber identificá-los no cotidiano e modificá-los se preciso for.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fany. **Literatura Infantil**: Gostosuras e bobices. 4ª ed., São Paulo: Scipione, 1997.
- ALMEIDA, A. C. P. Carneiro; SHIGUNOV, Viktor. **A atividade lúdica infantil e suas possibilidades**. Revista da Educação Física/UEM, v. 11, n. 1, p. 69-76, 2008.
- BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Brasília, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**: pensamentos e ação no magistério. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1999.
- KRAEMER, Maria Luiza. **Quando brincar é aprender**. Edições Loyola, 2007.
- VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya. 1999.

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA INGLESA NO MUNDO GLOBALIZADO



DAMIANA DUQUE FAGUNDES LIMA

Graduação em Letras Português /Inglês – Uni Paulistana (2001); Graduação em Letras Espanhol – Literatura Espano Americana – Universidade Santo André; Graduação Pedagogia - Universidade Nove de Julho (UNINOVE, 2011); Pós graduação em Didática do Ensino Superior – Faculdade Network (2013); Pós graduação em Direito Educacional – Faculdade Network (2013). Trabalha hoje como professora nos Ensinos Fundamental e Médio, na Prefeitura de São Paulo. PMSP.

RESUMO

Este artigo tem como meta capital dissertar assertivamente acerca de uma temática muito relevante e muito importante na atualidade mundial: a importância da Língua Inglesa no mundo globalizado. Devido ao fato da importância de haver uma comunicação eficaz entre todas as nações e de que a Língua Inglesa se tornou essa língua que une e capacita de forma primordial a todas as pessoas a se comunicarem facilmente, esta temática se mostra de suma relevância para ser debatida, ponderada e analisada por meio deste artigo de cunho bibliográfico, o qual será elaborado por meio de pesquisa, tendo como base norteadora o Google Acadêmico e ainda a bibliografia mundial. Com este levantamento bibliográfico, serão elencadas algumas citações importantes de teóricos aclamados no meio educacional e, com elas, será possível apreender um pouco mais acerca do tema proposto neste artigo acadêmico.

Palavras-chave: Globalização; Língua Inglesa; Educação.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, todos podem compreender a Língua Inglesa como sendo um fenômeno que alcança nível mundial, abrangendo o mundo tendo em conta tanto o seu lado histórico, quanto o seu lado social, sendo vista como uma língua variável, heterogênea e compassiva aos contextos de uso.

Atualmente, a Língua Inglesa é considerada uma língua internacional, pois ela se tornou uma língua que conecta as nações, que é frequente em comunicação nas viagens,

no mundo dos negócios, no trabalho em empresas, nas buscas pela internet, nos estudos, e para todo o tipo de desígnios, afinal, a Língua Inglesa é uma língua completa para que haja a comunicação entre todo o mundo, se tornando uma língua globalizada.

A aprendizagem dessa língua traz consigo inúmeros benefícios, desenvolvendo no aprendiz sua agilidade, sua inteligência, a constituição de sua individualidade, o aumento de seu conhecimento e a reverência por outras raças e seus costumes e culturas.

Neste horizonte, podem ser citados como fatores externos haver uma maior facilidade para que haja uma boa conversação com indivíduos de várias outras nações e faixa etárias; haver mais acesso ao mundo da literatura mundial e de teores internacionais; haver melhores chances de colocação de emprego no mercado de trabalho em grandes empresas no Brasil e, até mesmo, em empresas multinacionais.

Desta forma, hoje, torna-se imperativo que haja pelo falante o domínio de uma língua estrangeira, como o Inglês, que atualmente se mostra como sendo uma língua mundialmente conhecida, estando inserida em diversos campos da sociedade, como por exemplo no mundo da propaganda, da interação social e do convívio por meio das músicas, dos anúncios, da literatura, do cinema, da internet e muitos mais.

Tendo como apoio as informações contidas no CBC - Currículo Básico Comum - da Língua Inglesa, pode-se afiançar que a Língua Inglesa atualmente passou a ser uma ligação entre múltiplas nações, etnias, costumes e civilizações.

Nenhuma língua é um aglomerado análogo, mas sim um conjunto de dessemelhanças, multiplicidades e de mutações de desigualdades com sinais, camadas e disposições sociais, existentes entre diferentes gêneros e diferentes etnias, com suas ideologias étnicas, como também estéticas predeterminadas.

Sendo assim, para que se consiga aprender, como também ensinar, a Língua Inglesa necessita-se ponderar a linguagem como um componente característico de nossa analogia sociocultural.

O educador precisa, portanto, usar o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa como meio norteador que tem como função basilar tanto a aquisição quanto o desenvolvimento das aptidões e das desenvolturas de ponderação e de uso da Língua em dessemelhantes circunstâncias de intercâmbio social.

Também há a necessidade de se ensinar a Língua Inglesa tendo como meta a preparação do indivíduo na sociedade para a vida, preparando-o para que tenha um aprendizado estável, que o auxilie para o exercício de cidadania.

É conhecido o fato de que a Língua Inglesa coopera para que haja o procedimento de desenvolvimento incondicional de qualquer sujeito e que ela também concebe a todos muito

além do que uma simples obtenção de configurações e de estruturas linguísticas, existentes em um código dessemelhante.

A Língua Inglesa, além de aumentar a abrangência da linguagem e de todo o seu modo de funcionar, também alarga uma maior consciência do indivíduo acerca de sua própria língua materna, contribuindo, com isso, para que sejam aumentadas as probabilidades desse indivíduo atuar discursivamente no mundo, como também de abarcar outras manifestações culturais características de outras nações e culturas.

Como é sabido, o mundo está constantemente evoluindo e, com isso, vemos todo o seu desenvolvimento de globalização crescer abruptamente e sua insistente indigência de obter uma linguagem ou uma língua competente para que possa haver uma comunicação que consiga unir a todas as nações e todas as culturas existentes no mundo

Desta forma, estudar e compreender o funcionamento de um idioma se tornou uma indigência fundamental para múltiplos campos profissionais de múltiplas áreas pertencentes a cada sociedade, nas quais todos consigam se organizar para adentrar em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e que passa a exigir mais de cada um.

Sendo assim, o estudo da Língua Inglesa, respeitada atualmente como uma língua globalizada, constitui para todos: desenvolvimento, crescimento e melhores qualidades nos avanços e nas transformações que vem acontecendo nesse mundo tão jovem e tão tecnológico.

Esse sucesso e importância da Língua Inglesa para o mundo iniciou fundamentalmente na Inglaterra, devido ao enorme poderio da economia inglesa no século 19, ajudado incondicionalmente tanto pela Revolução Industrial quanto pela expansão do colonialismo inglês, o qual contribuiu para que houvesse um extenso alcance geográfico e, com isso, fosse expandida também a Língua Inglesa.

Em seguida, no decorrer da segunda guerra mundial, apareceu a força político-militar americana, influenciando fortemente a parte econômica e cultural mundial, e concomitantemente, solidificando a Língua Inglesa como língua padrão para que houvesse, a partir dali, comunicações internacionais.

O enorme crescimento do mercado de trabalho, da época, contribuiu para que muitos países e nações aceitassem e adotassem a Língua Inglesa como sendo o idioma oficial, o qual contribuiria para desenvolvimento do meio tecnológico e para o desenvolvimento do meio dos negócios.

Na época, também se ponderava acerca da importância da parte econômica brasileira, colocando o Brasil como um país que se encontrava naquele momento em completo desenvolvimento econômico e social e que também deveria dominar a Língua

Inglesa como um meio para conseguir conviver e se integrar globalmente neste mundo tão cheio de concorrência.

Com o aprendizado da Língua Inglesa, então, abriram-se várias portas que contribuíram para que houvesse um desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional e cultural, mundialmente. O mercado de trabalho pondera atualmente a Língua Inglesa como ela sendo um pré-requisito indispensável e fundamental para o momento em que uma empresa for contratar alguém, ou seja, o futuro contratado pela empresa deverá ter pleno domínio da Língua Inglesa.

Atualmente, a Língua Inglesa se tornou tão nativa no Brasil que muitas faculdades, universidades e empresas começaram a cobrá-la em provas de admissão nas empresas e em vestibulares no final do ano.

Assim, a Língua Inglesa se mostra a cada dia mais atualizada em várias regiões, pois, não apenas aquele profissional que se encontra empregado no mercado de trabalho necessita conhecer e dominar esta língua estrangeira, como também aquele jovem que ainda almeja ingressar na faculdade, para sua tão sonhada graduação, como também pelo sonho de um emprego e um futuro melhor.

Com isso, vê-se o quão a Língua Inglesa se transformou como indigência mundial, visto que ela contribui para que haja a integração do indivíduo ao perfil do profissional procurado pelas grandes empresas e que, com isso, aumentem suas chances de conseguir alcançar trabalhos bem maiores e condições de vida melhores.

A LÍNGUA INGLESA NO COTIDIANO

É extremamente visível a importância da Língua Inglesa na vida de toda humanidade, seja no campo profissional como no campo pessoal. Se for observado o dia a dia mundial, em todas as nações, será apreendido que a Língua Inglesa, se mostra inserida em múltiplas circunstâncias presente.

Em seu cotidiano, o indivíduo acaba se deparando constantemente com a Língua Inglesa e, com isso, muitas palavras foram até incorporadas em nosso dicionário de língua materna, por serem tão usadas por todos os brasileiros em suas conversas. Podem ser citadas como exemplo destas palavras: DVD, home theater, fashion, stress, internet, game, Playstation, shopping center, drink, drive thru e outas.

A LÍNGUA INGLESA VISTA COMO MEIO CAPITAL PARA OS PROFISSIONAIS DA ATUALIDADE E DO FUTURO

A Língua Inglesa, vista como sendo um idioma de uso global, tornou-se um dos mais importantes instrumentos, para o nível acadêmico, como também para o nível profissional, sendo, sem nenhum tipo de questionamento, reconhecida como a língua estrangeira mais importante para que haja uma comunicação a nível internacional.

Sendo assim, há a indigência de que os educadores tenham acesso para cursos de especialização na Língua Inglesa, pois esses cursos também se tornam cada vez mais importantes para que a pessoa obtenha uma vaga no tão concorrido mercado de trabalho.

Um profissional de qualidade e que preencha os requisitos exigidos em testes admissionais necessita, sem sombras de dúvidas, ter conhecimentos definitivos para poder se destacar perante os demais concorrentes ao cargo almejado, tornando-se, desta forma, considerado apto para ingressar no mercado de trabalho da empresa escolhida.

Em suma, este profissional precisa se ajustar a todas as indigências do mercado tão dinâmico e tão concorrido com o qual ele se deparou e, neste mercado, a Língua Inglesa se torna como uma ferramenta essencial, tornando-se também como um símbolo de status e de poder.

Desta forma, aprender a falar e a dominar a Língua Inglesa é uma garantia de que o profissional estará apto para competir em testes de vagas de empregos inseridas neste mundo atualizado e globalizado.

A GRANDE IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS

O mundo de negócios atual, ao mesmo tempo em que harmoniza o contato de indivíduos com várias formas de línguas estrangeiras, as quais se misturam por meio da globalização, deixa muito claro que a Língua Inglesa passou a ser um idioma muito importante para todo o mundo e que ela se mostra sempre presente no cenário mundial atual.

Desta forma, nasce a indigência de que haja a implantação de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa nos currículos escolares de todas as escolas, visto que os alunos já coexistem diariamente tendo contato com este idioma.

Isso é apreendido quando se percebe que diariamente o aluno se vê inserido no mundo dos jogos de vídeo-game, na compra de produtos que todos consomem, com as

músicas ouvidas por ele, em certos anúncios e folhetos, e principalmente em algumas palavras inglesas que são inseridas em textos brasileiros.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Brasil, 1996) coloca o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa, ao lado da língua materna brasileira, a Língua Portuguesa, como sendo hoje um direito garantido a todos os cidadãos.

Desta forma, a Educação tem como meta basilar o desenvolvimento formativo de seus cidadãos, para que eles se tornem, com ela, apropriados para participar da constituição da sociedade na qual estão inseridos, da melhor forma possível.

Neste sentido, vê-se que este mundo extremamente globalizado, o qual se encontra cheio de informações; de novas e perfeitas tecnologias; tendo constantemente suas inovações, com a internet envolvida em tudo, faz a comunicação se tornar cada vez mais acelerada e ainda torna extremamente necessário que cada indivíduo preocupado com seu crescimento profissional tenha o domínio de uma língua uniformizada, ou seja, de um idioma com o qual todos consigam se entender.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNLI), fornecem em seu teor um fundamento teórico que guia a todos os envolvidos nesta área da Educação, mostrando quais seriam os melhores caminhos a serem seguidos para seja concretizado o uso da prática ao lado da teoria.

De acordo os PCNLI, ao se ensinar uma língua estrangeira, o educador passa a criar em seus alunos tanto esperanças, como também incertezas com analogia ao estudo. Isso, num plano que analisa o uso da língua estrangeira, fazendo com que os educadores passem a buscar um melhor método de alargar o seu trabalho em analogia ao plano de ensino-aprendizagem da língua estrangeira na escola.

Para Lopes (2003):

Se a educação quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente, é crucial que todo professor e, na verdade todo cidadão entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando. Não se pode transformar o que não se entende. Sem a compreensão do que se vive, não há vida política (LOPES, 2003, p.34).

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Quando se estuda acerca da história da Língua Inglesa no Brasil, apreende-se que ela se mistura com a história brasileira, visto que, naquele período no qual o Brasil foi descoberto e colonizado, o Brasil, como toda a América, tinha a Inglaterra como uma das

maiores potências da época, a qual já era tida como grande influência para o mundo, devido a qualidade e o avanço de sua tecnologia, de toda sua cultura, de sua arquitetura e de sua língua, tudo isso incutido na relevância de seu espantoso acréscimo e desenvolvimento econômico.

Por outro lado, ainda havia os aventureiros daquela época que buscavam uma expansão significativa para seus negócios e, desta forma, começaram suas atividades tendo como objetivo alcançar e se apropriar das riquezas que sabiam que encontrariam do lado do mundo, no Brasil.

Lima (2008) assegura com suas palavras que foi por meio do Bloqueio Continental Europeu, tendo a Inglaterra como protagonista, que as relações comerciais da Inglaterra com o Brasil começaram e, desta forma, surgiu aqui a Língua Inglesa.

Ao mesmo tempo, com a chegada do então príncipe regente português - Dom João VI - ao Brasil, chegaram também diferentes casas de comércio inglesas, as quais traziam consigo atividades de imprensa, de telégrafo, o trem de ferro e, para a alegria de todos, a iluminação a gás.

A indigência de uma comunicação eficiente entre as nações, povos ingleses e povos brasileiros, fez com que surgisse a figura do professor de Língua Inglesa no Brasil, já que para os chamados de “nativos” no Brasil tornava-se imperativo abeirar-se a um coeficiente de abrangência admissível entre todos os envolvidos para que, desta forma, houvesse exercícios e instruções remissantes dos novos aparelhos e sistemas de mercado ali inseridos.

Para a autora supracitada:

o ensino formal da língua inglesa no Brasil se deu com o decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo D. João VI, príncipe regente de Portugal, mandando criar uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa (LIMA, 2008, p. 02).

Para Lima (2003): “a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução e análise gramatical”. O que incidiu naquele momento na reprodução baseada no exemplo, própria do ensino atual da época, apreendida já naquele período histórico.

Desde o aparecimento do Colégio Pedro II até o ano de 1930, o Brasil começou a passar por mudanças em seu lado social e político que entusiasmassem todo o povo brasileiro, tanto em suas leis, quanto em seus posicionamentos, em suas filosofias e em seus principais objetivos.

No ano de 1889, em meio a Proclamação da República e de muitas outras transformações no Brasil, a educação brasileira passou a ter uma significação mais

audaciosa que antes. Com isso, os alunos dos colégios da época começaram a receber uma Educação voltada para o ensino superior, envolvendo o estilo preparador. Lima (2008) abordava este acontecimento dissertando que: “Outra intenção era substituir a predominância literária pela científica.

Mesmo sendo tão importante mundialmente, o ensino da Língua Inglesa padece com a falta de continuidade desta disciplina no currículo escolar, sendo administrado ora obrigatório, ora não obrigatório, ora fornecido nas escolas em caráter científico e, outras ocasiões, dando destaque ao mundo da literatura.

Neste horizonte, o governo de Getúlio Vargas, que atuava na década de 1930, motivado pelas articulações políticas da época, as quais eram motivadas pela Segunda Guerra Mundial, impulsionou o ensino da Língua Inglesa em todo o Brasil.

Segundo Lima (2008).

A língua inglesa era difundida como necessidade estratégica para contrabalançar o prestígio internacional da Alemanha devido à imigração alemã ocorrida no século anterior (LIMA, 2008, p. 41).

Desta Forma vê-se que diretrizes então,

estabeleciam, oficialmente pela primeira vez, a adoção do “método direto intuitivo”, o qual consistia, entre outros atributos, em ensinar a língua estrangeira na própria língua estrangeira.” (MACHADO, 2007, p. 02).

Segundo Machado (2007), o Método Direto foi estabelecido e reconhecido como método oficial de ensino que representava as línguas estrangeiras vivas, por meio do Decreto nº. 20.833, datado de 21 de dezembro de 1931:

Art. 1.º – O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão terá caráter eminentemente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas.

Parágrafo único – O ensino direto fica, nos primeiros anos, a cargo de professores denominados Auxiliares, e, no último, de um professor denominado Dirigente, para cada língua em cada uma das casas do Colégio, ao qual incumbirá também a função de orientar e fiscalizar o trabalho dos Auxiliares (MACHADO, 2007, p. 02).

Machado (2007), então, critica em seu estudo supracitado o conflito causado pela prática do método apresentado na citação acima, o qual acarretou conflitos marcantes naquele período histórico.

Segundo Frigotto (2004):

O número exíguo de horas reservadas aos idiomas modernos e, por outro lado, a carência absoluta de professores cuja formação linguística e pedagógica ensejasse o cumprimento de programa tão avançado foram

circunstâncias que transformaram as Instruções de 1931 em autêntica letra morta (FRIGOTTO, 200A, p. 24).

Com isso, fica claro que o autor supracitado acha muito pequeno o número de horas/aula destinado ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira nas escolas, como também há um número muito pequeno de educadores formados em cursos de língua estrangeira. Para o autor, tais fatos dificultam e atrapalham para que o ensino de línguas estrangeiras seja profícuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a leitura deste artigo pode-se apreender que o ensino da Língua Inglesa ajuda muito para todo o processo de desenvolvimento absoluto das pessoas dentro de qualquer tipo de sociedade no mundo atual, representando bem mais de que uma simples obtenção de conhecimentos acerca das formas e das estruturas linguísticas de uma língua que está representada em um código diferente.

Esse estudo e aprendizado, além de contribuir para que haja uma melhor abrangência da linguagem, como também de seu funcionamento, ainda contribui, desenvolvendo um melhor entendimento acerca da própria língua materna do indivíduo. No Brasil, da Língua Portuguesa.

Com o uso e o domínio da Língua Inglesa, o indivíduo passa a ter maiores probabilidades de atuar discursivamente de forma mais eficaz no mundo, como também de entender outros tipos de meios culturais, como também sociais, característicos de outras civilizações.

Sendo assim, o alcance de aptidões comunicativas em outras línguas que não seja a sua língua nativa concebe, para a pessoa, sua promoção ao aprendizado em múltiplos níveis que podem envolver campos como: turísticos, político, artístico, comercial, dentre outros, beneficiando as afinidades pessoais.

Tendo tal propriedade em outros idiomas, como podemos citar a língua inglesa, esse indivíduo terá um maior desempenho que o permitirá ter acesso ao intercâmbio científico, como também ao comercial, por fornecer a ele acesso à bibliografia e ao conhecimento científico exposto nas outras demais línguas.

O emprego de redes que trabalham para que haja informações, como pode ser citada a internet, por exemplo, fica favorecido pela capacidade comunicativa em dessemelhantes línguas estrangeiras, sendo ainda necessário ponderar acerca da relevância do domínio da

Língua Inglesa para que se consiga adentrar no mercado de trabalho atual, o qual busca aspirantes fluentes em um idioma estrangeiro para decorrência de aprovação contratual.

O ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em escolas particulares ou mesmo em escolas públicas necessita situar uma pedagogia mais absolutista, com desígnios claros e plausíveis de serem alcançados por todos os educadores que trabalhem com esta matéria.

Celani (1997) disserta que tais educadores precisam estar atentos à função igualitária da língua estrangeira em afinidade aos seus alunos, ou seja, ao papel que essa língua estrangeira representa na constituição da cidadania como componente complementar do desenvolvimento completo da pessoa.

As diferentes configurações do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa aproveitadas em nossas escolas públicas vêm mostrando a necessidade de haver alterações de múltiplos pesquisadores da área educacional, atormentados em considerar verdadeiramente se realmente existe eficácia no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, como pode ser citado o inglês, no que se alude à leitura e à escrita.

Para que o estudo e a aprendizagem da Língua Inglesa sejam profícuos na escola, o educador necessita escolher sempre os melhores materiais didáticos referentes à Língua Inglesa, para que, desta forma, seus alunos melhor se adaptem ao contexto em que atuam, de combinação com o programa pedagógico da escola em que estudam.

Tal procedimento serve para que haja ponderações entre os educadores de língua estrangeira, com o objetivo de identificar e aferir a qualidade de sua prática pedagógica referente a sua metodologia e ao ensino-aprendizagem da Língua Inglesa em sala de aula, sabendo que sempre deverá direcionar o ensino da Língua Inglesa tendo em vista o seu caráter de universalidade.

Para tanto, o educador necessitará reavaliar os seus métodos atuais de ensino, tendo como objetivo levar aos seus alunos uma nova sugestão que consiga desenvolver a capacidade comunicativa de seus alunos, tanto no campo da oralidade, quanto no campo da escrita.

Desta forma, fica claro que a escrita e a leitura feitas em língua estrangeira precisam estar inseridas em um processo eficaz, com textos de múltiplos gêneros textuais, com os quais o leitor apreende, censura e interatua ativamente, tendo como norteadores os três caminhos para o conhecimento: o conhecimento de mundo, o conhecimento textual e o conhecimento léxico-sistêmico, sendo todos capitais para o desenvolvimento das quatro desenvolturas imprescindíveis que são o ler, o escrever, o ouvir e o falar. Tudo isso para que haja uma aprendizagem expressiva.

As atividades selecionadas para que haja uma eficaz aprendizagem da Língua Inglesa envolvem cinco campos que são: o campo da compreensão escrita, o campo da produção escrita, o campo da compreensão oral, o campo da produção oral e o campo da conhecimento léxico-sistêmico.

Todas estas atividades precisam afiançar aos alunos que eles tenham oportunidades de emprego da língua estrangeira para, desta forma, atingirem suas reais finalidades de comunicação. A sala de aula, por sua vez, precisa ser transformada em um ambiente no qual haja prática social e intercâmbios significativos, para que, assim, o educador trabalhe com um melhor método de ensino-aprendizagem, sendo necessário haver uma articulação entre as aulas de língua estrangeira, neste caso a Língua Inglesa, e o de outras disciplinas.

Em suma, com a leitura deste artigo, fica claro ser primordial haver a ciência de que a aprendizagem seja encarada como sendo um processo ativo, no qual o aluno interage ativamente, interrogando, fazendo uso das informações apreendidas anteriormente, desenvolvendo, com isso, táticas de aprendizagem e externando ter um maior mando e uma disposição crítica acerca daquilo que está sendo apreendido.

Com isso, torna-se evidente haver o protagonismo da Língua Inglesa em todas as atuações referentes ao aprendizado da língua estrangeira, neste caso a Língua Inglesa, mostrando o quão ela se mostra hoje primordial para o intercâmbio de todas as nações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. **Currículo Básico Comum Língua Estrangeira / Ensinos Fundamental e Médio**. Secretaria de Educação de Minas Gerais. Minas Gerais, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias**. Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN Ensino Médio**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. Ensino de segunda língua redescobrando as origens**. São Paulo: EDUC, 1997

FRIGOTTO, G. **Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio**. In FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

KLEIMAN, A. **Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8. Ed. Campinas: Pontes, 2002.

LIMA, Gislaine P. **Breve trajetória da Língua Inglesa e do Livro Didático de Inglês no Brasil**. Londrina, 2008.

MACHADO, Rachel et al. **História do Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos**. São Paulo, 2007.

MOITA LOPES, Luis Paulo. **A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil**. A base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, Leila.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

A EXPLORAÇÃO SENSORIAL COM AS CRIANÇAS E A SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO PEDAGÓGICO



DANIELA CRISTINA RAMOS VESPERO

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC (2007); Professor de Educação Infantil – Módulo.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender como acontece a exploração sensorial com as crianças pequenas e qual é a sua importância no contexto da educação infantil. Sendo assim, realizou-se uma pesquisa por meio de revisão bibliográfica, considerando a contribuição de autores que se debruçaram sobre esse tema. A partir dessa pesquisa foram identificadas algumas formas de como o bebê e a criança busca no seu entorno as diferentes formas e texturas, sabores, cheiros. Quando o adulto propicia um ambiente sensorial, a possibilidade de exploração aumenta e por isso é importante que a oferta de vivências sensoriais na educação infantil seja grande, afim de que toda a criança possa ter uma ampla experiência, fazendo a leitura de mundo por meio dos seus sentidos. Esse artigo se direciona a professores, pais e mães, principalmente, que tem interesse em conhecer um pouco sobre a exploração sensorial vivida por crianças pequenas e qual é a sua importância no contexto da educação infantil.

Palavras-chave: Vivência Sensorial; Educação Infantil; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

As atividades sensoriais fazem parte de um rol de atividades que em sua maioria são simples de proporcionar, uma vez que é possível a utilização de uma variedade grande de materiais para que ela ocorra, como desde o algodão a areia.

Perceber a importância de proporcionar aos bebês e as crianças pequenas, momentos em que elas possam brincar com diferentes materiais e utilizar os seus sentidos

para descobrir o mundo, imaginando e recriando as suas vivências é proporcionar uma vivência lúdica e sobretudo, muito rica no sentido de conhecer a si própria.

As atividades sensoriais, em geral contribuem para o desenvolvimento dos aspectos motores, cognitivos e social. No entanto, quando há a falta dessas vivências na infância, é possível que o indivíduo em algum momento de sua vida tenha dificuldade em interpretar o mundo e de dar uma resposta adequada ao estímulo que vier a receber.

Sendo assim, este artigo tem como objetivo geral compreender como acontece a exploração sensorial com as crianças pequenas e qual é a sua importância no contexto da educação infantil. Para a realização da pesquisa, se utilizou a metodologia de revisão bibliográfica em que se procurou debruçar em autores consagrados sobre o assunto, como Friedmann (2012) e Beineke (2012).

Por meio da revisão bibliográfica realizada, se evidenciou que a formação de professores para a infância ainda é muito deficitária e que muitos, não sabem a importância dos estímulos sensoriais na infância e que é preciso que as secretarias de educação invistam neste sentido.

O ESTÍMULO SENSORIAL

Quando nasce, o bebê não sabe falar, andar e nem consegue alcançar um objeto para pega-lo. Por isso, quando há o estímulo de diferentes regiões sensoriais, como a visão, o olfato, o tato, o paladar e a audição, a criança começa a conhecer o mundo externo, sentir as diferentes formas dos objetos, ver diferentes cores, ouvindo alguém falar com ela ou até por meio da música, é um fator potencializador para estimular a fala e assim por diante.

Com muita clareza, de uma forma ou de outra a grande maioria de bebês e de crianças vivenciam experiências que proporciona estímulos sensoriais variados, mesmo que não seja diretamente como uma conversa com outra pessoa, uma música cantada ou tocada para ela, cores diversificadas para que ela possa contemplar, mesmo assim, ela presencia o mundo ao seu redor, tal qual como ele é.

No entanto, ao potencializar, proporcionando momentos com riqueza de materiais para aumentar essas sensações, fazem com que o seu desenvolvimento em todos os aspectos ocorra de forma mais saudável. Além das atividades pedagógicas que podem ser desenvolvidas neste sentido, há também os cuidados que os pequenos podem receber em casa ou em outros lugares, como na escola, que o fazem perceber como um ser único e potente.

Fazer a criança se perceber como ser único e atendendo as suas necessidades como indivíduo integral que é, faz com que a educação oferecida tenha uma fundamentação importante na formação da personalidade, no equilíbrio, na tomada de decisões, no desempenho acadêmico e no contexto social.

Portanto, é fundamental reconhecer as possibilidades de formar um indivíduo considerando todo o seu potencial é tudo o que é possível oferecer.

A FUNÇÃO DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DO ESTÍMULO SENSORIAL

A escola de educação infantil deve conter espaços e ambientes, com materiais adequados para que as crianças desenvolvam o brincar. Segundo Massena (2005), seria necessário que na escola de educação infantil, não tivesse somente mesas e cadeiras como ainda é visto. Ela precisa ter cantos, áreas como: cozinha, sala, quarto, área da fantasia, do consultório médico. Se não houver esses espaços para os pequenos, com os materiais e brinquedos que minimamente uma criança precisa, por exemplo, para brincar de médico e dentro dessas brincadeiras, cada uma em seu contexto, com ofertas de músicas, de diferentes texturas e temperaturas é impossível os pequenos explorar as situações do mundo.

A contribuição da estimulação sensorial das crianças pequenas, é sem dúvida um elemento essencial. Ela ajuda no desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e amplia as possibilidades de socialização do grupo, refletindo um bom ou mau trabalho na vida adulta em que a pessoa terá mais ou menos dificuldades em relação a alguns aspectos.

De acordo com Beber (2012), a educação do ser humano é complexa e progressiva, de modo que é importante que haja diversas fontes de estímulos para que as habilidades físicas, motoras e cognitivas se desenvolvam. Assim, “o estímulo sensorial é um grande aliado para esse processo, pois além de tornar o ensino prazeroso, contribui para a memória, atenção, criatividade e raciocínio” (FARIA, 2001, p. 13).

De acordo com Pimentel (2009), a criança começa a se desenvolver com satisfação e alegria quando exercita o corpo e a mente se ele é estimulado por sons, cores, texturas, sabores e cheiros. Assim, ao utilizar recursos sensoriais em sala de aula como ferramenta lúdica, o professor oportuniza experiências significativas para os alunos e garante a aprendizagem.

É aos poucos que a criança pequena vai criando estratégias para a sua comunicação, o bebe ainda não fala, mas se comunica chorando e percebendo tudo o que está ao seu

entorno. A criança maior, já fala e além de falar, existe a comunicação com o corpo, em que ela se movimenta, pula e roda de acordo com o seu estado de humor. Assim, os diferentes estímulos, como o sonoro, por exemplo, estimulam e desenvolvem essa capacidade de comunicação cada vez mais.

Como o cérebro é o grande órgão que comanda todas as funcionalidades do corpo, ao entrar em contato com um estímulo sensorial, ele começa a prestar atenção em cada característica singular, desde a melodia, as tonalidades, as cores, o brilho, a textura, o cheiro agradável ou não e outros. Assim, existe uma compreensão de mundo realizada pela criança ainda pequena e a interpretação dele.

De acordo com o RCNEI (1998), as atividades sensoriais na educação infantil, quando imersa nas atividades cotidianas, pode favorecer no desenvolvimento da expressão, da coordenação motora, do equilíbrio e da autoestima.

De acordo com Pimentel (2009),

A criança não é um ser estático, ela interage o tempo todo com o meio, tem esse caráter de provocar interação, pois, ela traz em si ideologias, emoções, histórias, que muitas vezes se identificam com as de quem ouvem, veem ou sentem (PIMENTEL, 2009, p.2)

Contudo, Beber (2012) enfatiza que os momentos com vivências sensoriais não devem se tornar momentos monótonos em que a única atividade, seja exclusivamente escutar música e interpretá-la. Para o autor, é importante que os professores façam desses momentos, momentos estratégicos em que as crianças gostem do que estejam fazendo.

Nereide Rosa (1990) destaca também sobre o estímulo sensorial que:

O estímulo sensorial deve estar presente nas atividades [...] de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e roda cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se principalmente através do corpo (ROSA, 1990, pp.22-23).

Para além das habilidades cognitivas, o estímulo sensorial desenvolve aspectos relacionados à coordenação motora da criança, priorizando a sua lateralidade, o seu ritmo, noção de espaço e outros. Todos os recursos que ele pode auxiliar no desenvolvimento da criança, vem ser um recurso na fase posterior, que é a fase de alfabetização.

Se tratando disto, Brito (2003), enfatiza que o trabalho com estímulos sensoriais não é perda de tempo como alguns profissionais da educação ainda pensam. Já que muitos, priorizam a antecipação de fases da aprendizagem, ensinando letras, números e a utilização do caderno e do uso de pautas com crianças com menos de 4 anos de idade.

De acordo com os autores supracitados, muitas crianças aprendem o que lhes é ensinado, porém, existem muitas fases que lhes são negadas neste processo formativo, uma vez que é preciso aprender com o corpo, através de vivências e experiências concretas, para poder transmitir esse aprendizado para algo mais complexo que é a escrita.

Essa é uma tendência que vem sendo adequada em escolas de educação infantil do setor privado.

Em contrapartida, é importante pensar no porquê esse tipo de cultura de antecipação de fases vem sendo adequada nas escolas. Para Beber (2012), isso acontece por causa de uma cultura que veio se instalando, de forma que as pessoas tendem a pensar que o ensino brasileiro está atrasado e que as crianças não têm todo o conhecimento que deveriam ter num determinado momento da sua formação.

Porém, de acordo com Friedmann (2012), isso ocorre no ensino fundamental de muitos estados e municípios, mas é preciso que se tenha cuidado ao fazer esse tipo de comparação para a educação infantil, pois os pequenos precisam adquirir habilidades que antecipam qualquer fase do ensino fundamental, de modo que são aquelas que estão ligadas ao desenvolvimento motor, social e afetivo. Assim, com a vivência sensorial é possível conseguir com que a criança vivencie todas as experiências das quais precisará para desenvolver futuras habilidades, sem que qualquer uma delas seja interrompida.

De acordo com Jeandot (1990), faz parte do universo infantil a participação voluntária de momentos diversificados como, movimentos, experimentação da fala e palmas, experimentação tátil por meio do toque, dança e sapateados. Desta forma que a vivência sensorial contribui ludicamente com o processo de ensino aprendizagem dos pequenos, tornando as atividades prazerosas e não mecânicas.

De acordo com Coelho (2008),

O professor deve evitar impor atividades de experimentação sensorial. Ao invés de “ensinar conceito sobre o mundo para crianças pequenas”, deve apenas sugerir e orientar o desenvolvimento das atividades. É necessário que a criança seja incentivada a descobrir, experimentar e recriar as suas próprias experiências (COELHO, 2008, p. 22).

Para Coelho (2008), a experiência sensorial deve ser utilizada como elemento importante na educação infantil e ela enfatiza que os educadores devem utilizá-la mais do que uma atividade vazia, sem um contexto lúdico. Ela deve ser um recurso que desperta a curiosidade e a criatividade das crianças.

O professor deve ser mediador desse processo, estimulando e orientando para que as crianças sejam conduzidas pela própria curiosidade diante das opções ofertadas e não ofertadas. Ainda, de acordo com o autor supracitado, a criança não é uma tábula rasa, uma vez que ela já possui conhecimentos sobre o mundo por meio da sua vivência. Ela vai fazendo sinapses com as experiências já conhecida, com as palavras, com os ritmos que já conhece, recriando e inventando novas letras e movimentos, palavras.

De acordo com Friedmann (2012, p. 03), “o estímulo sensorial aumenta as conexões entre os neurônios e, de acordo com cientistas de todo o mundo, quanto maior a conexão

entre os neurônios, mais brilhante será o ser humano”. Sendo assim, o autor comenta que os estados humorais da criança durante a escuta da música, também influencia nas sinapses que ela vai criando.

Para Massena (2005, p. 57), “o grande problema das escolas em relação a brincadeira das crianças, é que falta o equipamento básico para criar a possibilidade para que a brincadeira do faz de conta aconteça”. Geralmente, nos espaços de educação infantil, é comum encontrar folhas de sulfite, canetinha e lápis de cor, o que remete ao velho ensino tradicional, que acaba limitando as aprendizagens infantis, bloqueando o acervo que serviria como propulsor de curiosidade.

A mediação do professor, também é importante. A partir do momento em que esse profissional compreende a importância do faz de conta para o desenvolvimento da criança, a brincadeira adquire qualidade. Por exemplo: se numa brincadeira, uma criança estiver brincando, e por ventura, faltar algum item para o enriquecimento da ação, o professor consciente, que está prestando atenção nas ações e na brincadeira, pode disponibilizar o instrumento que falta.

Assim, é fundamental que durante a brincadeira, o professor preste atenção para que possa mediar com algumas ações, que naquele momento podem ser importantes e eficaz. Também, a área utilizada para essa atividade das crianças, não pode ser fixa, pois a medida em que as brincadeiras acontecem, é necessário incrementar e disponibilizar novos adereços gradativamente, para ampliar e modificar conforme vai evoluindo.

Portanto, para a brincadeira de faz de conta acontecer de forma efetiva nas escolas, afim de que promova o desenvolvimento das crianças pequenas, é necessário que haja: o professor, os materiais, a estrutura e a mediação.

Segundo Campos (1994, p. 78), “para uma brincadeira de faz de conta ter qualidade, é preciso que tenha crianças para brincar”. Também, é necessário que as brincadeiras sejam partilhadas por vários personagens, assim, uma brincadeira rica, é quando um é o médico, outro pode ser enfermeiro, dividindo funções que por sua vez, precisam atuar juntas, de modo que as crianças se organizem.

É importante ter um guia para brincar, já o seu uso permite a qualidade do brincar, diferente de um brincar sozinho, em que se faz qualquer coisa, a brincadeira complexa com vários personagens, necessita a atenção para aquilo que o outro vai fazer, sendo necessário uma resposta a essa interlocução com os parceiros. Por isso, o professor precisa estar atento a essas situações para deixar o ambiente com materiais que propiciam as crianças avançarem essa brincadeira mais complexa.

Para a escola pensar nos ambientes que recebem as crianças de forma adequada para o seu desenvolvimento, tendo a brincadeira como o principal ponto de partida, é necessário primeiro, ter uma política pública que queira isso, pois se não for assim, todo o ideal e toda essa concepção de brincadeira e infância não vai acontecer.

Para Friedmann (2012, p. 201), “é impossível ter um playground, por exemplo, com altura adequada, com chão macio, ou, um berçário adequado com os recursos que as crianças precisam, além de não ter espaço diferenciado para essas crianças, se não houver políticas públicas”.

Friedmann (2012), ainda ressalta que, a quantidade de adultos que se tem nas instituições de educação infantil, é totalmente inadequada ao número de crianças que tem numa sala de aula, pois se tem muitas crianças para poucos adultos. Sendo assim, o professor não tem tempo para observar a criança, tampouco, sentar e brincar junto porque ele está atendendo as demandas apenas de cuidado.

Além das políticas públicas, é preciso que haja professores formados, e que sobretudo, entendam a importância do brincar e da brincadeira, mas que saibam transformar aquilo que é teoria, em práticas. Quanto a isso, Friedmann (2012), aponta que os cursos de pedagogia têm trabalhado muito sobre a teoria da importância da brincadeira na educação infantil, mas segundo a autora, esta realidade ainda está muito longe da prática e aponta que é necessário trabalhar com os professores a razão dessa importância e ao mesmo tempo, as práticas que são necessárias desenvolver com crianças tão diferentes.

Na educação infantil, tem os bebês que vão até um ano e meio, as crianças pequenas que vão até três anos e as maiores, que vão até seis anos, sendo necessárias práticas diferenciadas para se trabalhar com toda essa diversidade.

Beineke (2012), aponta que essas práticas diferenciadas, geralmente, demandam espaço e tempo, e se não houver políticas públicas para isso, não vai acontecer. Não somente a política pública, mas um profissional que entenda a importância que a brincadeira e tudo o que ela envolve tem na vida da criança.

De acordo com Pimentel (2009, p. 102), “as práticas de pedagogia ainda são pouco valorizadas no curso de formação para professor”. Os cursos, discutem as teorias de grandes autores, mas deixam de lado as práticas e é fundamental, que o profissional que vai trabalhar com a criança pequena, saiba não só as razões, mas saiba como fazer.

Segundo Pimentel (2009, p. 76), “além de pensar na importância direta das brincadeiras desenvolvidas dentro das instituições de ensino infantil, é importante pensar no profissional que atua neste espaço”. Para a autora, é necessário que este profissional

tenha um local para descansar em determinado momento do dia, ficando preso numa jornada direta de seis horas, sem tempo sequer para ir ao banheiro ou fazer um lanche. Além disso, esse adulto não tem sequer uma cadeira para se sentar e poder ficar perto da criança numa posição mais confortável, como também não existe um espaço para que o professor possa receber a família em um dia de reunião, por exemplo.

Então, a escola não prepara ambientes para receber as famílias para discutir a educação da criança, assim como, ela não prepara um espaço de formação para o adulto que trabalha em creche.

De acordo com Pimentel (2009),

O profissional de creche não tem o tempo de planejamento diário, o que é muito importante, segundo a perspectiva da autora, pois é necessário que o profissional dos dois períodos se conversem, compreendendo a criança como um ser único e integral que não frequenta aquele espaço por frequentar, e que ações devem ser desenvolvidas, a partir do diálogo e observação, bem como os registros, feitos pelos dois profissionais, com a reflexão de ambos, assim, como o planejamento das atividades, importando sobre o que vai ser desenvolvido em qual período, pois uma pode complementar a outra. Por não haver esse tempo, as pessoas que trabalham com as crianças pequenas, muitas vezes, acabam fazendo o que querem (PIMENTEL, 2009, p. 200).

Assim, Haddad (1991), afirma que as políticas públicas estão em um período em que se valoriza bastante os documentos. Hoje, existem os indicadores de qualidade da educação infantil, as diretrizes curriculares, os referenciais curriculares. Porém, no plano do governo federal, não adianta ter um conjunto de normas e de indicações, se a educação infantil está sob a responsabilidade do município, que por sua vez, tem autonomia para dar o rumo à educação a partir das suas ideologias, das suas receitas e das suas políticas.

Segundo Merisse (1997), em São Paulo, existem trinta e cinco crianças na sala de aula para apenas um professor, no entanto, os documentos a nível federal, apontam que devem existir apenas vinte e cinco crianças, no máximo. Esse descompasso, não existe apenas em São Paulo, mas no Brasil todo, de modo que as normas existem, mas elas não são seguidas. Assim, a própria criança não é respeitada, assim como o profissional.

A brincadeira é o eixo da educação infantil e ela não pode ser pensada apenas para um momento, que muitos professores associam apenas ao momento da brinquedoteca. É justamente, por ela ser o eixo de todo o regimento do cotidiano na vida dos pequenos, ela dever ser pensada em todos os momentos, pois a crianças brinca toda hora. Ela brinca enquanto come, enquanto toma banho, enquanto mama a mamadeira. Por isso, é importante disponibilizar o espaço, os brinquedos e ter adultos que possam fazer mediações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa realizada, foi possível identificar a importância da vivência sensorial para o desenvolvimento das crianças pequenas e a qualidade que proporciona na vida como um todo, quando bem trabalhado na educação infantil.

Também, foi possível constatar que é preciso uma intencionalidade dentro da sala de aula e na escola como um todo para que essas vivências possam acontecer e além disso, os profissionais precisam ser capacitados, se não na universidade, deve haver uma formação continuada durante o exercício de trabalho.

É possível considerar que as escolas não comportam uma estrutura física adequada para que todas as crianças se desenvolvam do jeito que utopicamente pudera se esperar. Contudo, é preciso e urgente que se trabalhe com o que há disponível, com o espaço, o tempo e os materiais. A educação infantil não pode ser engessada, porque ela tem que considerar que as crianças possuem as suas peculiaridades e elas são seres integrais, com vontades diferentes uma das outras e que exigem uma atenção diferente uma da outra em diferentes momentos.

Em relação a isso, é possível afirmar que para atender a todas essas demandas dos pequenos, seria ideal que não houvesse tantas crianças pequenas na sala de uma só vez como ocorre o ensino público no Brasil. Contudo, mesmo precisando de constantes elaborações de políticas públicas e de constante atenção à demanda da população, há que se trabalhar com o que se tem.

Se não há um material específico para sentir a textura de algo, é preciso que se utilize o que tem, mas que essa ação seja concluída, sem que se fique esperando um investimento ou alguma mudança no sistema atual. A educação das crianças pequenas não espera, a necessidade que elas têm de experimentar o mundo é hoje e é urgente. Portanto, os professores precisam se apropriar daquilo que têm e com a criatividade, em horários de planejamento, elaborar brincadeiras e momentos para que as vivências sensoriais ocorram.

REFERÊNCIAS

BEINEKE, Viviane. **Aprendizagem criativa e educação musical:** trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 45-60, jan. /abr. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares Nacionais / Secretaria da educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRITO, Teca Alencar de. **Cenas musicais I:** a música do “Sombra”. Cadernos de estudos: educação musical, n. 1. São Paulo: Atravez, 2003.

CAMPOS, Márcia. **Educação Infantil no Primeiro Mundo:** uma visão daqui debaixo do Equador. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Org.). Creches e pré-escolas no hemisfério Norte. São Paulo: Cortez/ Fundação Carlos Chagas, 1994.

COELHO, Ana Cristina de Castro; IEMMA, Elisa Pinhata; LOPES-HERRERA, Simone Aparecida. **Relato de caso:** privação sensorial de estímulos e comportamentos autísticos. Rev. soc. bras. fonoaudiol., São Paulo , v. 13, n. 1, p. 75-81, Mar. 2008.

FARIA, Márcia Nunes. **A importância da música na educação infantil.** Rio de Janeiro.2001.

FRIEDMANN, Adriana. **O Brincar na educação infantil –** Observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de Identidade.** São Paulo: Loyola, 1991.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música.** 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1990.

MASSENA, Renata. **Entrelaçamentos Entre as Concepções do Educar e do Cuidar na Educação Infantil.** Disponível em:

<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Renata-da-SilvaMassena.pdf>.

Acesso em 15 Abr 2020.

MERISSE, Antônio. As origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE, A. (et. al.) **Lugares da infância:** reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte Andamp; Ciência, 1997.

PIMENTEL, Samara. **Expenciando a arte:** planos de aula que vivenciam a arte para facilitar o aprendizado de outras disciplinas curriculares. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

ROSA, Nereide. **Educação Musical para a Pré-Escola**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1990.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



DANIELE ALVES ESTEVÃO DA SILVA

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro (2012); Pós-Graduada em Musicoterapia pela Faculdade XV de Agosto (2017); Pós-Graduada em Ludopedagogia pela Faculdade Gennari & Peartree (2018); Professora da Educação Infantil, na Rede Municipal de São Paulo; Professora de Educação Básica I, rede Municipal de Embu das Artes.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância da Arte na Educação Infantil, refletindo sobre o fazer pedagógico do professor e abrindo possibilidades e caminhos para ressignificação do ensino dessa área de conhecimento que, muitas vezes, é entendida como secundária no contexto da sala de aula. O ensino de Artes na Educação Infantil é essencial, uma vez que promove os meios da expressão humana, amplia o conhecimento de mundo, desperta a criatividade e a imaginação. O trabalho com a arte permite que a criança se comunique, expresse seus sentimentos, como forma de linguagem, que pode ser percebida, sobretudo, por meio do desenho infantil, pois, é por intermédio dele que a criança concebe seu espaço, sua realidade: o desenho é o modo de expressar da criança. Sendo assim, um dos principais compromissos do professor da Educação Infantil é adequar sua prática educativa de modo a privilegiar a observação, a expressão e a comunicação das crianças, representando papel central nesse contexto, pois, atua como mediador entre o conhecimento e a criança.

Palavras-chave: Artes Visuais; Educação Infantil; Professor.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui uma fase imprescindível no desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. No âmbito dessa etapa da educação, o ensino da Arte constitui um instrumento capaz de facilitar o desenvolvimento da expressão e da criatividade da criança (BRASIL, 1996).

Defendida também nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), o ensino da Arte na Educação Infantil possibilita que a criança amplie seus conhecimentos e descubra suas habilidades e potencialidades.

Desse modo, as instituições de ensino infantil devem propiciar ambientes nos quais a criança possa se expressar de forma livre e prazerosa, uma vez que, por meio do trabalho com a arte, ela pode exteriorizar seus sentimentos, suas emoções.

A escola atual, na sua grande maioria, priva em muito a criança da sua originalidade e autonomia. Acredita-se que a criança deva ser orientada de forma efetiva durante o seu desenvolvimento escolar.

Depois de tantos avanços teóricos, descobertas em tecnologia educacional e a derrubada de métodos obsoletos, o ambiente escolar ainda reprime as ações da criança. Nesse contexto, pouco ou nada se usa da contribuição artística para o desenvolvimento escolar da criança.

Conforme Barbosa (2010), a visão de arte na educação infantil deve ser revista e ressignificada, pois, o desenvolvimento das habilidades artísticas é uma das maiores fontes de satisfação pessoal para as crianças, além de contribuir para elevar a sua autoestima e para construção dos valores essenciais de convivência em sociedade.

É por meio da arte que as crianças desenvolvem o conhecimento em diferentes produções artísticas e, sendo assim, deve ser estimulada por meio de atividades lúdicas que ampliem a livre expressão da criança.

Nesse sentido, o papel do professor da Educação Infantil torna-se fundamental, devendo ser o mediador entre o aluno e o conhecimento, ajudando-lhe a refletir sobre a Arte de maneira criativa, reflexiva e construtiva (BUENO, 2008).

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo discutir a importância das Artes Visuais na Educação Infantil, refletindo sobre o fazer pedagógico do professor e abrindo possibilidades para ressignificação do ensino dessa área de conhecimento que, muitas vezes, é entendida como secundária no contexto da sala de aula.

Assim, pretende-se afirmar a importância da arte na Educação Infantil, desmistificando a mesma como mero passatempo.

Quanto aos aspectos metodológicos, foi realizado um trabalho de revisão bibliográfica sobre o tema em questão, buscando levantar um referencial teórico que fornecesse subsídios à pesquisa.

AS ARTES VISUAIS COMO LINGUAGEM NA ATUALIDADE

Muitas questões ligadas à arte na contemporaneidade geram discussões, sobretudo, no que diz respeito ao ensino.

Bastos (2005) propõe que o ensino da arte contemporânea deve se pautar pela prática educativa comprometida com a liberdade e a consciência.

Segundo a autora, “uma visão ampla e inclusiva do mundo considera várias formas de arte, desafiando limites convencionais, inspirando uma valorização artística mais ampla e a possibilidade de maior participação social” (BASTOS, 2005, p. 229).

Outro aspecto importante é o conhecimento da cultura de hoje, pois dá significado ao momento atual e possibilita contextualizar as obras.

A compreensão da arte pós-moderna está diretamente ligada ao meio cultural e ao contexto do que à análise formal das obras.

As linguagens artísticas com todas as suas possibilidades servem como instrumentos, como recursos para veiculação da expressão humana.

Na concepção de Prosser (2012), isso ocorre porque quem exprime alguma coisa, o faz para alguém, ou seja:

O produto artístico, então, desempenha uma função mediadora: ele exprime uma ideia que é traduzida em símbolos e transformada em ação ou elemento concreto. Este novo elemento, por sua vez, transmite algo para a outra pessoa, que pode entender a mensagem de maneiras diferenciadas, conforme seus próprios referenciais (PROSSER, 2012, p. 47).

Nas artes visuais, os recursos de linguagem utilizados são distintos. Ao apreciar uma obra artística, distingue-se a superfície, a linha, as formas, as cores, as transparências, as texturas, os volumes, o movimento, a técnica (CARRARA, 2012).

Ao observar cada um desses elementos, Prosser (2012) acredita que é possível obter informações precisas sobre o autor, sua visão de mundo e sua época.

No contexto da educação infantil, Tatit e Machado (2003) acreditam que é necessário promover uma vasta discussão sobre os elementos da linguagem das artes visuais, que ajudará o aluno a ampliar sua visão na construção de uma obra.

Conforme Carrara (2012), para compreender os trabalhos de arte visual, é necessário conhecer os elementos que estruturam a linguagem. Tais elementos são chamados de formais e fazem parte de objetos de arte visual, transmitindo muitos sentimentos e sensações.

De acordo com Bueno (2008), a leitura de uma imagem só é possível quando se conhece tais elementos. A autora salienta que conhecer os elementos básicos que compõem a linguagem é equivalente ao fato de aprender a ler.

Ao se referir às artes plásticas, está se reportando ao que se reconhece por meio de elementos visuais e táteis, como o desenho, a gravura, a pintura e a escultura. Porém, o estudo desses elementos também se faz necessário em outras linguagens das artes visuais, como o vídeo, o cinema e a fotografia (BUENO, 2008).

Segundo Dondis (2001), os elementos visuais constituem a substância básica daquilo que se vê. São eles: o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a dimensão, a escala e o movimento.

O uso dos componentes visuais básicos como meio de conhecimento e compreensão tanto de categorias completas dos meios visuais quanto de obras individuais é um método excelente para explorar o sucesso potencial e consumado de sua expressão (DONDIS, 2001).

A compreensão dos elementos visuais individuais permite o conhecimento mais aprofundado das qualidades específicas de determinada linguagem visual.

A arte é uma maneira pela qual as pessoas expressam seus sentimentos, suas emoções, desenvolvem sua sensibilidade e criatividade, além de ser uma forma de comunicação.

Semelhantemente, Coletto (2010) e Goulart (2006) afirmam que a arte é importante na vida da criança, pois, facilitará o desenvolvimento da expressão e da criatividade do indivíduo.

Já para Silva e Gonçalves (2003), ao refletir sobre qualquer atividade essencialmente lúdica, como a artística, é preciso lembrar que ela desenvolve um elemento emocional de prazer.

Carvalho e Guimarães (2002) salientam que o desenvolvimento da criança é um processo que ocorre numa rede de relações sociais. Esse processo ocorre em um contexto no qual a criança é colocada em contato com outras pessoas.

É imersa nessa rede que a criança vai fazendo sua inserção no mundo. A aquisição da linguagem, a aprendizagem de hábitos e costumes estão diretamente ligadas ao fato de a criança fazer parte desse universo maior de relações sociais. (CARVALHO E GUIMARÃES, 2002, p. 31).

Não se pode negar que a arte faz parte da formação da criança e, dessa forma, o trabalho da arte na Educação Infantil irá propiciar às crianças formas de se expressar de forma livre e prazerosa.

Goulart (2006) afirma que é importante trabalhar artes na Educação Infantil, porque, por meio delas, a criança pode exteriorizar seus sentimentos, emoções e, ainda, por tratar-se de uma maneira de ampliar as capacidades da criança, possibilita a exploração de diversos tipos de materiais, desenvolvendo cada vez mais a sua autonomia e identidade.

A esse respeito, Silva e Gonçalves (2003) salientam que uma das funções básicas da escola é trabalhar, objetivando o pleno desenvolvimento do educando.

Atuam sobre a criança, todo o tempo, as influências do meio em que está inserida. “A maneira como a criança se relaciona com esse contexto que lhe é externo é de caráter predominantemente lúdico. Ela quer fazer o que lhe dá prazer, o que satisfaz, por isso gosta tanto de brincar e desenhar” (BARBOSA, 2020, p. 22).

O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As artes visuais na Educação Infantil são importantes no desenvolvimento da criança, pois, permitem que as crianças vivenciam suas experiências e desenvolvem o conhecimento em diferentes produções artísticas.

Na concepção de Barbosa (2003), a arte, como conteúdo, representa o melhor trabalho do ser humano. “Arte não é somente básica, mas essencial na educação de um país em desenvolvimento. Arte não é enfeite, arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente de interpretar o mundo, a realidade, o imaginário e é conteúdo” (BARBOSA, 2003, p. 4).

Com base nessa afirmação, é possível compreender que a arte tem influência fundamental sobre o desenvolvimento da personalidade infantil e precisa ser incentivada por meio da imaginação e de atividades lúdicas que alarguem as possibilidades cognitivas, afetivas, sociais e criadoras da criança.

Nesse sentido, Ferreira (2008) acredita que a realização de tais atividades e atitudes no contexto escolar favorece a ação espontânea da criança, contribuindo para a sua formação intelectual e o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades.

Ao questionar quando se devem iniciar as atividades artísticas na educação, percebe-se que a criança já as realiza desde que nasce.

Para Prosser (2012, p. 07):

A cada idade, a criança vai aprendendo inicialmente por observação e imitação e, depois, também de maneira mais abstrata, desenvolve-se na sua capacidade de exprimir, representar e reelaborar a realidade. Importa desafiá-la a ir cada vez um pouco mais adiante – respeitando, porém, o

seu ritmo, as suas capacidades e limitações. Ela mesma irá superá-las no decorrer do processo educativo que, na verdade, dura a vida toda.

Em muitas instituições, no entanto, o lúdico é visto de maneira improdutivo, sem nenhum vínculo com a aprendizagem formal, a que se destina a escola. A esse respeito, Carvalho e Guimarães (2002) salientam que a oferta de um ambiente rico e diversificado em estímulos/recursos com materiais, sons, espaços e relações, facilitará as oportunidades de desenvolvimento da criança.

Ferreira (2008) informa que a atividade artística na escola não é para “acalmar” as crianças ou “descansar” o professor, ou simplesmente ser uma atividade complementar.

A arte é muito mais do que isso, arte tem a função de favorecer a ação espontânea facilitar a livre expressão e permitir a comunicação, ela contribui para formação intelectual da criança desenvolvendo conhecimentos e habilidades, utilizando as mais diferentes linguagens para expressar experiências.

Portanto, trata-se de uma forma muito importante de expressão e comunicação humana, justificando sua presença na Educação Infantil.

O trabalho com crianças da Educação Infantil (0 a 6 anos) precisa considerar o processo de aprendizagem que ocorre conforme os estágios de desenvolvimento da criança. Entretanto, deve-se ter em mente que cada criança é única, com identidade própria e um ritmo peculiar de desenvolvimento (BARBOSA, 2010).

Assim sendo, além de considerar o processo de maturação da criança de forma geral e suas peculiaridades individuais, é necessário promover situações que a estimulem a conquistar gradualmente sua autonomia e sua individualidade. Identificar os conhecimentos prévios das crianças não é tarefa fácil. Exige que o educador crie estratégias didáticas para realizá-lo (BRASIL, 1998).

Para tanto, o RCNEI propõe que a prática das Artes Visuais seja trabalhada como parte do dia a dia da criança, uma vez que nesse período, que vai dos dois até os quatro ou cinco anos de idade, ela rabisca o chão e as paredes, desenha seu próprio corpo, pinta objetos, cria sua marca. Sugere ainda que:

As Artes Visuais precisam ser compreendidas como uma linguagem que tem estrutura e expressam, comunicam e conferem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade através da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, etc. (BRASIL, 1998, p. 86).

Essa sabedoria artística, própria de crianças pequenas, está cheia de conceitos e ideias que abrangem e revelam valores, emoções, sentimentos e significados acerca de si e acerca do mundo à sua volta.

A arte incentiva o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários às diversas áreas de estudo. Porém, não é apenas isso que justifica a sua introdução no currículo escolar, mas sim seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos. (BARBOSA, 2020).

Sendo assim, é necessário que o professor estimule a criança para que ela conquiste saberes novos e aproprie do conhecimento produzido.

De acordo com Fusari e Ferraz (2001), o professor deve conhecer e compreender melhor a forma de ensinar as linguagens artísticas, levando em consideração o contato que os alunos têm com o universo de visualidade do mundo contemporâneo, isto é, deve pensar as aulas de modo a privilegiar a observação, expressão e comunicação das crianças.

Sendo assim, um dos principais compromissos com o professor é adequar sua prática educativa para o desenvolvimento das expressões e percepção infantil, que são favorecidas quando “elas são orientadas para observar, ver, ouvir, tocar, enfim, perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta. Sentir, perceber, fantasiar, imaginar, representar, fazem parte do universo infantil e acompanham o ser humano por toda vida” (FUSARI E FERRAZ, 2001, p. 56).

A fim de orientar os professores sobre os conteúdos de aprendizagem em artes, os RCNEI's (BRASIL, 1998) recomendam que poderão ser organizados de modo a permitir que a criança utilize sua carga de conhecimento de mundo, mas também possa estabelecer novas relações. Para isso é necessário que o professor, para ter uma ação educativa de qualidade, deve garantir que:

- a criança possa compreender e conhecer a diversidade da produção artística à medida em que estabelece contato com as imagens das artes nos diversos meios, como livros de arte, revistas, exposições, filmes, etc.;
- exista a possibilidade do uso de diferentes materiais pelas crianças, levando-os a serem percebidos em sua diversidade, manipulados e transformados;
- os pontos de vista de cada criança sejam respeitados, estimulando e desenvolvendo suas leituras singulares e produções individuais;
- as trocas de experiências entre as crianças aconteçam nos momentos de conversa e reflexão sobre os trabalhos, elaborações e atividades em grupo;
- o prazer lúdico seja o gerador do processo de produção;
- a arte seja compreendida como linguagem que constrói objetos plenos de sentido;
- a valorização da ação artística e o respeito pela diversidade dessa produção sejam elementos sempre presentes.

A criança necessita expressar as ideias à sua maneira, cabe ao professor agir flexivelmente para compreender o modo de pensar dela, ser receptivo para aceitar suas ideias e encaminhar a criança para o uso de seu pensamento criador em todos os sentidos do desenvolvimento de sua criatividade.

Diante do papel fundamental que o educador desempenha no processo ensino-aprendizagem, Fusari e Ferraz (2001) acreditam ser papel do educador adaptar a sua prática para desenvolver as expressões e as percepções infantis.

Isso porque a arte é um dos espaços nos quais as crianças exercitam suas potencialidades perceptivas. Porém, é necessário que o professor conheça os principais aspectos pedagógicos e filosóficos que permeiam o processo de ensino e aprendizado da arte.

De acordo com Biasoli (2009), o professor deve procurar, em sua prática pedagógica, estabelecer uma ação recíproca com os alunos e com a realidade circundante, propor uma atividade criadora em oposição à atividade mecânica e repetitiva, vinculando a teoria à prática tanto no saber e fazer artístico como no saber e fazer pedagógico.

Da mesma maneira, é importante que o professor esteja atento e aberto para o que os alunos têm a dizer nas aulas, pois, “a relação entre professor e aluno é viva” (TATIT & MACHADO, 2003, p. 09).

De acordo com Tatit e Machado (2003), o docente precisa estar atento e sintonizado também com as transformações, com os estímulos que surgem no percurso do trabalho, porque, na maioria das vezes, os alunos gostam de participar manifestando suas ideias que são veículos de uma nova proposta.

Nesse sentido, o ensino da arte será efetivado pela figura do professor, uma vez que a prática pedagógica define o tipo de profissional que, por sua vez, define o tipo de prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão proposta pela presente pesquisa, sobre as Artes Visuais na Educação Infantil, proporcionou-nos a compreensão da importância da arte para o desenvolvimento infantil.

Partindo da perspectiva histórica da Educação Infantil, em seus primeiros passos até as recentes conquistas configuradas por meio da LDB 9394/96, que instituiu essa como a primeira etapa da Educação Básica, percebeu-se que se trata de um momento essencial para a descoberta de mundo na criança de 0 a 6 anos.

Essa percepção foi possível graças a várias pesquisas que demonstraram o crescente interesse em resgatar a importância da infância e todas as peculiaridades que lhe são inerentes, como as brincadeiras, a criatividade, as linguagens que lhe são próprias.

Tal interesse mostrou-se visível na legislação que regulamenta a Educação Infantil hoje, no Brasil, e que faz parte de um processo sócio-histórico no qual o ensino infantil está inserido: a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96 e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI, de 1998.

Assim como o amparo legal, vários pesquisadores enfocam em seus trabalhos a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança.

Isso porque a Educação Infantil propicia o desenvolvimento infantil, uma vez valoriza e amplia os conhecimentos da criança, possibilitando-lhe a construção de sua autonomia, criatividade e cidadania. Nesse contexto, o ensino de Artes nessa primeira etapa da Educação Básica é essencial, uma vez que promove os meios da expressão humana.

Com o intuito de valorizar a arte na Educação Infantil, o RCNEI privilegia esse aspecto, admitindo que o ensino da arte possibilita o desenvolvimento do conhecimento da criança, suas habilidades e a descoberta de suas potencialidades, o que por si só já justifica a presença da arte no contexto da educação.

Em especial, o trabalho com as artes visuais permite que a criança comunique-se, expresse seus sentimentos, seus pensamentos, como uma forma de linguagem, que pode ser percebida, sobretudo, por meio do desenho infantil, pois, é por intermédio dele que a criança concebe seu espaço, sua realidade: o desenho é o modo de expressar da criança.

A arte desempenha um papel especial na vida da criança, pois, sua capacidade de criar e recriar envolve escolhas pessoais, vivências e formas de perceber o mundo que a cerca, permitindo que a mesma traça um percurso de criação e construção individual. É um momento de liberdade máxima que a criança reúne elementos experienciados por ela para dar novo significado as suas produções.

A arte não deve ser considerada um passatempo e também menos importante do que as outras áreas do conhecimento.

Sendo assim, um dos principais compromissos do professor da Educação Infantil é adequar sua prática educativa de modo a privilegiar a observação, a expressão e a comunicação das crianças, representando papel central nesse contexto, pois, atua como mediador entre o conhecimento e a criança.

É imprescindível que o professor possa respaldar a sua prática de forma significativa, na qual todas as potencialidades infantis possam ser valorizadas, mesmo por que em se

tratando do fazer artístico da criança, a sua cultura e originalidade estão presentes de forma marcante e é imprescindível que seja abarcado pelo processo de ensino-aprendizagem.

Independente de ser especializado ou não o professor necessita dialogar, estar aberto às sugestões, partilhar angústias, pois, a arte talvez seja feita da matéria de uma experiência e linguagem que sobrevoam os sentidos das coisas, sem se preocupar se há mesmo uma verdade a que se deva bater continência. E assim construir caminhos não só para projetar a arte no espaço da escola, com também entender as possibilidades que a arte traz para criança de traçar estratégias para resolução de conflitos internos e externos, como também buscar finalidades educacionais comuns que valide toda expressão dos sentimentos e percepções dos educandos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino de arte**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- _____. Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. In: **Conceitos e Terminologias**. Aquecendo uma transformação. Atitudes e Valores no Ensino da Arte. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBOSA, P. P. S. **O Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil**: a prática de leitura e apreciação de obras artísticas. Monografia (Especialização em Ensino de Artes Visuais) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-A9FF7C/poliana_corre_o_avaliador_banca_29_12_15.pdf?sequence=1>. Acesso em: 04 mai. 2020.
- BASTOS, F. M. O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, A. M. **Arte/educação contemporânea**. Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.
- BIASOLI, C. L. A. **A Formação do Professor de Arte**. Do Ensaio à Encenação. São Paulo: Papirus, 2009.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n.9.394**, de 20 de dez. de 1996.

- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUENO, L. E. B. **Metodologia do Ensino de Artes**: Linguagem das Artes Visuais. Curitiba, IBPEX, 2008.
- CARRARA, R. M. **O ensino das artes no Brasil**. 195 anos de História. Porto Alegre: Simplíssimo Livros Ltda, 2012.
- CARVALHO, A.; GUIMARÃES, M. Desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. Natureza-cultura em interação. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (org.). **Desenvolvimento e Aprendizagem**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- COLETO, D. C. A Importância da Arte para a Formação da Criança. **Revista Conteúdo**. Capivari, v. 1, n. 3. Jan/Jul, 2010.
- DONDIS, D. **A Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- FUSARI, M. F. de R.; FERRAZ, M. H. C. de T. **Arte na Educação Escolar**. 4ª. Ed. Reimp. Coleção Magistério. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRA, A. **A criança e a Arte**: o dia-a-dia na sala de aula. 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- GOULART, J. Trabalhando a Arte como conhecimento na Educação Infantil. **Revista de Iniciação Científica**. V. 4, n. 1. 2006.
- PROSSER, E. S. **Ensino de Artes**. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.
- SILVA, M. T. C. G.; GONÇALVES, S. M. A. O. O Papel da Arte no Desenvolvimento da criança. In: STORI, N. (org.). **O Despertar da Sensibilidade na Educação**. São Paulo: Instituto Presbiteriano Mackenzie: Cultura Acadêmica, 2003.
- TATIT, A.; MACHADO, M. S. M. **300 Propostas de Artes Visuais**. São Paulo: Loyola, 2003.

COMO INSERIR A ESCALADAS NAS ESCOLAS PUBLICAS



DANIELE RESSURREIÇÃO DOS SANTOS

Graduação em Licenciatura Plena Educação Física pela FEFISA- Faculdade Integrada de Santo André (2009); Graduação em Bacharel Plena Educação Física pela FEFISA- Faculdade Integrada de Santo André (2010); Graduação em Pedagogia Plena Faculdade Associada Brasil (2016) Professora de Ensino Fundamental II EMEF Professora Virginia Lorisa Zeitonian Camargo de Educação Física.

RESUMO

O presente trabalho aborda a inclusão da escalada no âmbito escolar como prática curricular a fim de inovar as aulas de Educação física. A compreensão de onde e como ela ocorre além dos benefícios que pode trazer ao aluno é importante. Para tanto desenvolvemos reflexões a partir das referências bibliográficas. O nosso objetivo maior foi é modalidade escalada, como ela pode se adequar ao âmbito escolar

Palavras-chave: Educação Física, Escalada, Escola, Inserida.

INTRODUÇÃO

O surgimento de atividades de aventura, mais especificamente a escalada vem crescendo a cada dia, nas aulas de Educação Física principalmente no público mais jovem.

A escalada, de certa forma faz parte do desenvolvimento humano, pois todos nós desde muito cedo exploramos o mundo através de práticas como engatinhar, subir em cadeira, arvores, muros e etc.

Ao abordarmos a inclusão da escalada como forma de inovar as aulas de Educação Física Escolar.

Podemos considerar a introdução da escalada na pratica escolar como um desafio para concretização, de atitudes e valores referentes a atividades esportivas como meio de aprimorar o desenvolvimento global do aluno.

Neste sentido Pereira e Monteiro (1995, p114) afirmam que a “conexão dessa experiência de aventura aos objetivos educacionais do sistema escolar pode favorecer o especifico catalisador de competências cognitivas psicomotoras e sócioafetiva”. Souza

(2001) cita ainda que a escalada promover a resolução de situações problemas vivenciados através percurso. Para Matos e Neira (2000) afirmam que a criança ao se movimentarem se obrigam a pensar e planejar qual a melhor estratégia para realizar o desafio proposto.

Tendo em vista que a prática de atividades de aventura contribui não só para o desenvolvimento do aspecto motor como também, para o desenvolvimento das diversas capacidades condicionais, coordenativas e volutivas que melhoram a condições físicas geral do aluno e também uma busca pela melhora da qualidade de vida.

COMO INSERIR A ESCALADAS NAS ESCOLAS PUBLICA

HISTÓRIA DA ESCALADA

Ao iniciarmos este trabalho consultamos o dicionário Aurélio a fim de buscar definições e conceito sobre a palavra escalada e conforme, (Ferreira, 2001p. 279) Escalar.

1. Subir (Algum lugar) usando escalda.
2. Subir (Montanha íngreme)
3. Atingir.
4. Escalonar. Montanhismo SM. Esporte que consiste em escalar montanha; Alpinismo.

Verificarmos que Ferreira (2001) concorda com a definição da palavra escalada.

O termo escalada, montanhismo também são conhecidos como alpinismo, já que boa parte da sua história está atrelado aos picos do Alpes franceses, pois foram os primeiros a serem escalados pelo homem (ROMANINI, UMEDA,2002).

O alpinismo simboliza a luta do homem contra os obstáculos existente na natureza. Alguns autores concordam que o ato de escalar é algo que está dentro de nós seres humanos, que vem desde nossos ancestrais na pré –história que eram obrigados a escalar rochas para procurar alimentos, abrigo e se locomover de um lugar para o outro. Com o passar do tempo não precisavam mais ficar escalando por necessidade e começaram a escalar pelo simples prazer de ter um pouco mais de adrenalina correndo nas veias (ORTIZ, 2001; TOMIZAWA, 2002; PEREIRA, 2007).

Os primeiros relatos de escalada por aventura são datados 1492 o camareiro do rei Carlos VIII, recebeu a ordem de subir no topo do Monte Agulha (França) para revelar o que podia avistar de lá, no mesmo ano o pintor Leonardo da Vinci escalou algumas montanhas da Itália e da França por pura ciência. Edmund (NEO-Zelandese) seu Sherpa Tenzing conquistaram pela primeira vez o Monte Everest em 1953, ele é considerado o mais alto do mundo possui 8.850 metros de altura.

Já em 1786, o cume do Mont Blac com 4.807 metros foi conquistado por Jacques Baltmat e Michael Paccar e ao chegarem ao cume receberam um prêmio em dinheiro oferecido pelo Sausure. Neste mesmo ano Reinhold Messner chegou ao topo do Everest sem ajuda de oxigênio (ROMANINI e EUMEDA, 2002).

Após estes feitos as notícias se espalharam pela burguesia da Europa e Jean Jacques Rousseau foi a pessoa que defendeu o retorno a natureza incentivando a prática da escalada em contato com a natureza (outdoor). Após a primeira conquista aconteceram inúmeras grandes escaladas na Europa e EUA, foi um dos países que desenvolveu a técnica de escalada livre que tornaram possíveis conquistas cada vez mais difíceis. Na década de 80 na Rússia surgiu uma nova modalidade diferente do outdoor, a indoor pois pode ser praticada em locais fechados. (ROMANINI, EUMEDA, 2002).

A ESCALADA NO ÂMBITO ESCOLAR

As crianças e adolescentes tem se encantado com a escalada e estão se tornando os principais praticantes isso se dá por inúmeros fatores, tais como: o desafio do seu próprio limite, autoafirmação, ou por influência da mídia (UVINHA, 2004).

Pensando no grande aumento da popularidade dessa modalidade na juventude, a instituição escolar deve estar atenta a esta realidade e responder de forma positiva, no sentido de propor para os alunos a possibilidade, não só de vivenciar de forma efetiva esse tipo de atividade no âmbito escolar mais, de despertar o interesse nas atividades físicas (TOMIZAWA, 2002).

A introdução da escalada como conteúdo das aulas de educação física não só pode despertar interesse como também proporcionar interesse por outros assuntos vivenciados no seu dia-a-dia, tais como nutrição, biologia, história, geografia e outras disciplinas. Para Betran (2003), a escalada proporciona um bloco de atividades recreativas capazes de gerar por si mesmo uma série de situações motoras de grande importância pedagógica por conta de transmissão de valores, atitudes e normas de aprendizagem. Neste contexto Morin (2002), define essas aulas de escalada na educação física como uma pedagogia transdisciplinar, indo além da junção das disciplinas ou multiplicidade das mesmas.

Mattos e Neira (2000) discorrem sobre a importância de o aluno se interessar pela escola, pois para os autores, o professor deve abordar os temas que sejam relacionados às necessidades. Neste sentido os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de educação física relatam essa importância, partindo também das experiências anteriores.

“Cabe a escola trabalhar como o repertório cultural local, partindo das experiências vividas, mas também garantir o acesso a experiências que não teriam fora da escola” (BRASIL, 2000).

Com isso as aulas de educação física passam a ser um auxílio para os alunos que não tem a oportunidade de movimentação fora do espaço escolar.

A escola tem um papel de grande importância na formação dos alunos não só cognitiva como também social. Portanto ela deve incentivar e adequar o processo de iniciação para o convívio social e contato com a realidade, podendo assim, ser um agente atuante e modificador e não só um mero espectador.

Dessa forma a inclusão da escalda nas escolas depende de algumas condições não só físicas, como ressalta Uvinha (2004) e Pereira (2007), mas de recursos humanos, como professores formados que detenham o conhecimento necessário para o direcionamento das aulas.

Fica claro que para que isso ocorra é necessário a qualificação do profissional da área de educação física, pois Pereira e Carceroni (2005), acreditam que a baixa demanda de profissionais qualificados e os números reduzido de materiais oferecidos pelas escolas, são os principais motivos de preocupação. Pensando nisso é que as instituições de formação de professores de educação física vêm buscando formar profissionais como o mínimo de técnicas possíveis para a prática de esportes variados. Sobre a formação do professor Souza (2001) salienta que.

Só a informação não basta , o professor atualmente deve ser capaz de desenvolver o potencial da criança numa perspectiva de estabelecer relações entre o conteúdo, ou seja criar redes de conhecimento porque a tecnologia tem sido muito mais eficaz na transmissão de informação, nesse sentido ficou ao professor um papel mais nobre , refletir sobre a informação e reconstruí-la com o aluno. (SOUZA, 2001).

Ou seja, o professor não fica apenas a cargo de repensar informações, sendo assim é necessário um aprofundamento e dedicações para ser possível planejamento do conteúdo envolvendo a escalada. Para isso é necessário dois requisitos para ser um bom profissional: Primeiro, ser formado em educação física para possuir o conhecimento, saber lidar com o comportamento psicológico, biomêcanismos, prevenção de lesões, entre outros e segundo ter praticado a escalada alguma vez, pois assim poderá ter noções das dificuldades e facilidades que os seus alunos vão passar e se necessário ter que demonstrar para melhor compreensão dos alunos (TOMIZAWA, 2002, SILVA, RODRIGUES, MANA, 2007).

Isso significa que para ser um bom profissional é necessária uma busca constante por novas tendências e atualidades, teórico-prático, relacionadas ao que se pretende

ensinar, não permitindo a acomodação e estagnação. Desta forma os esportes de aventura (Escalada) podem ser e inserido de maneira segura e positiva por todo e qualquer professor que tenha consciência da sua importância e se aprofunde em estudos sobre o assunto, que trazer experiência motora para seus alunos de forma inovadora. Nesta visão é possível desbravar novos caminhos, ampliando o leque de conhecimentos, aperfeiçoado e atualizando a cada dia, sendo um verdadeiro pesquisador e transformador da realidade.

Pereira e Richter (2006) ressaltam que para a introdução de esportes de aventura (escalda) no currículo escolar “dependem do conhecimento do professor, do interesse dos alunos e da disposição na busca e técnicas da modalidade”. Eles ainda afirmam que uma das maiores resistências na inserção da escalada no âmbito escolar este ligado ao risco e ao perigo e modificar esse pensamento é um processo lento e cheio de obstáculos. No entanto, o número de educadores que apoiam esse esporte como conteúdo de educação física, aumenta a cada dia, contando com a elaboração de projeto e conteúdos claramente pedagógicos. Entende-se que a aula de educação física no âmbito escolar é muito importante para a criança e para o adolescente, afinal é uma aula que exige bastante movimentação, é absolutamente necessária pra um completo desenvolvimento psicopedagógico.

Sabe-se que algumas escolas já começaram a desenvolver a escalada como atividade física na grade curricular ou extracurricular visando uma inovação das aulas com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento pleno dos educandos.

A ESCALADA COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A introdução da escalada no conteúdo da educação física escolar visa proporcionar uma inovação da grade curricular além de buscar um melhor desenvolvimento motor, psicológico, emocional e lúdico, pois não existe conteúdo obrigatório qualquer iniciativa da escola ou mesmo do professor em particular com seus alunos, podem ser levados adiante com previsto pela LDB (Leis de Diretrizes e Base). Entretanto é imprescindível que dentro do meio escolar a escalada obtenha abertura com relação ao espaço e autonomia necessários para poder atuar de forma efetiva e transformadora.

O tratamento pedagógico da escalada na educação física permite também a realização de projetos inter ou mesmo transdisciplinares, como descrito na LDB já que está relacionada a várias áreas do conhecimento (Matemática, geografia, história...) e mais diretamente ligada a uma educação ambiental voltada para conscientização integrada de

todos os aspectos da vida humana, numa tentativa de valorizar e preservar o meio ambiente.

Conforme relata Silva (1997, p.119) do ponto de vista da área de Educação Física, algumas questões tem se mostrado de forma mais contundente.

“[...] o lazer no contato como meio natural, através dos esportes radicais (escalada), demonstrando que as discussões sobre a natureza, no âmbito de tal área descoberta do meio natural.” (SILVA, 1997, p.119).

Esse processo educacional visa a formação de indivíduos que cultivem hábitos saudáveis de atividade física e mais conscientes da preservação do meio ambiente. Portanto a aplicação da escalada no currículo escolar deve ser bem planejada e com um ambiente propício para poder obter resultados positivos e transformadores.

Se quisermos alunos inteligentes, necessitaremos de escolas inteligentes. Nossos espaços escolares nem sempre se caracterizam com campo férteis para o desenvolvimento da inteligência, é necessário repensar as estruturas das salas, quadras, corredores, bibliotecas para que o conhecimento seja percebido e vivenciado pelos alunos de diferentes maneiras. (SOUZA, 1995, p.58).

É indispensável que profissionais da área da educação física venha a ser professor pesquisador, que amplie sua gama de conhecimento e busque sempre aperfeiçoar –se a fim de priorizar um ensino de qualidade. Pois não podemos viver com tantas limitações enterrados em ideias conservadoras que venham a podar as novas ideias. Dessa forma é necessário inovar, desafiar suas próprias capacidades mudar o procedimento quando houver necessidade, tornando as aulas mais prazerosa contribuindo para uma formação mais significativa.

Para que ocorra mudanças significativas na qualidade de ensino é necessário a qualificação dos professores e uma inovação na grade curricular, a fim de buscar caminhos inusitados que venha gerar o aperfeiçoamento profissional e pessoal. Neste sentido e que estamos batendo na mesma tecla da importância dos educadores estarem se atualizando com o objetivo de criar possibilidade de estar em consonância com o mundo e com o processo acelerado que vivenciamos.

[...] atualizar-se e atualizar-se, pois esta repetição é intencional e pretende apagar da sua consciência algum possível resquício de desejo de acomodação, a chama educação permanente para todos os educadores [...] (SILVA, 1991 apud. FARIAS 2001, p.44)

Pensando nesta inovação na grade curricular e nos objetivos que o professor quer alcançar ao utilizar a escalada como conteúdo de suas aulas de educação física como Souza relata que:

[...] o ambiente da escalada indoor pode caracterizar com um contexto privilegiado no comportamento corporal e estimulando os escaladores a criarem respostas em situações-problemas nas quais há uma predominante exigência motora, gerando desequilíbrios motores para solucionar as dificuldades apresentadas pelo percurso. (SOUZA, 2001, p.140)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O crescimento por parte dos seus adeptos é que a mídia é um dos principais veículos que contribui para a divulgação. Desta forma a crescente divulgação pela mídia, das atividades corporais pode ser positivo como estimular a prática e a divulgação sobre a cultura corporal do movimento em geral e sobre o esporte em particular.

Para que escalada faça parte da realidade das escolas, os estudos, as discussões e as reflexões realizados durante o processo é necessário que se faça uma intervenção pedagógica que possibilite nossa aproximação com o universo juvenil, por meio de uma estimulação de suas expectativas e desejos.

Através do conhecimento e motivação, o professor deve levar seus alunos ao desafio de adquirir novas habilidades motoras, consciência corporal, experimentação criativa, expressão da imaginação, senso de responsabilidade, espírito de equipe, disciplina, autoconfiança. Tudo isso foi possível, através da inserção da prática da escalada no âmbito escolar.

Como professores de Educação Física podemos compreender que a legitimação e a autonomia pedagógica da área são construídas no processo de reflexão e reelaboração dos saberes profissionais que mobilizamos e operacionalizamos para ensinar na escola, e a escalada pode/deve ser um instrumento para isso.

Podemos concluir que, escalada nas aulas de educação física é possibilitar a todos a oportunidade do desenvolvimento pleno das suas possibilidades.

REFERÊNCIAS

ARMBRUST, I. **Os esportes de aventura na universidade**. Revista brasileira de ciência e movimentação .v.15, n4,p.138 Out/Dez,2007.

BEATRÁN, J.O; BEATRÁN, A.O. Proposta pedagógica para as atividade física na natureza na educação física do ensino médio. In: MARINHO, A; BRUHNS, H.T (org) **Viagens, lazer e esporte: o esporte da natureza**. Barueri: Manole, 2006.

BEATRÁN, J.O Rumo a um novo conceito de ócio e turismo na Espanha: as atividades físicas de aventura na natureza. In MARINHO, A; BRUHNS, H.T (org) **Turismo, lazer e natureza** Barueri: Manole, 2003.

BETTI, M. A janela de vidro. Campinas: Papirus, 1998.

BRASIL.LDB: **Lei de diretrizes e base: Lei n.9394/96/** apresentação Esther Grossi. 2. Ed. Rio de Janeiro de: DP&A, 1999.

DAOLIO, J. Da cultura corpo. 6. Ed.Campinas:Papirus,1995.

FARIAS G.O; SHIGUNOV, V; NASCIMENTO, J.V. **da Formação profissional dos professores de educação física**. In: SHIGUNOV, V; SHIGUNOV, NETO, A. **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina: O aututor, 2001.

FERREIRA, A.B.de.H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERRÉS, J. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PERREIRA,D.W;CARCERONI,D.S. **Atividades de aventura**: um programa para educação física escolar. Congresso Nacional de Educação Física na UNISA.2005 (Educação Física e conhecimento:da heteronímia útil a autonomia útil).

PEREIRA,D.W;MONTEIRO,L.R. **Actividades física de exploração da natureza** - em defesa do seu valor educativo. Revista Horizonte,69;111-116.

ROMANINI, A.V; UMEDA, M. **Esporte de aventura ao seu alcance**.São Paulo:Bei,2002.

SILVA,A.M. **A dominação da natureza**: Ointento do ser humano. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, Campinas, v.18 n.2, Jan.1997.

TOMIZAWA, R.F. Um panorama da escalada esportiva: caminho para sua inclusão nas escolas. 2002. 51.p. TCC - Educação Física, Santo André, 2002. Orientação de Eliana de Toledo.

UVINHA, R.R. Esportes educação radicais nas aulas de educação física no ensino fundamental. In: MOREIRA, E.C. (org). Educação física escolar: desafio e propostas. Jundiaí, Sp: Editora Fontoura, 2004. Cap. 7.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE SUA IMPORTÂNCIA PARA PRÁTICA DOCENTE



EDILEIDE LOPES DA SILVA OLIVEIRA

Graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Bandeirante de São Paulo - UNIBAN (2009); Especialista em Educação Física Escolar pela Faculdades Integradas de Santo André - FEFISA (2011); Professora Titular de Ensino Fundamental II e Médio de Educação Física da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.

RESUMO

O artigo apresentado espera contribuir para o despertar de um novo olhar sobre a importância do brincar, os espaços de brincar e a brincadeira na vida da criança, principalmente no ambiente escolar. Por isso nesta pesquisa veremos também informações sobre a brinquedoteca e as possibilidades que um espaço deste pode propiciar às crianças. É uma reflexão de fundamental importância, pois o trabalho com crianças pequenas depende muito dos adultos e professores, para terem acesso a diferentes informações e principalmente construir conhecimento sobre o mundo que as cerca. Além disso, a brincadeira da criança está presente na maioria de suas ações oferecendo oportunidades de se expressarem, de resolverem pequenos conflitos e vivenciar situações de respeito, colaboração e cidadania.

Palavras-chave: Brincar; Brinquedoteca; Educação; Professor.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é obter conhecimentos sobre a importância do brincar na escola, o histórico do brincar e suas características, bem como a atuação do pedagogo neste contexto.

Para tanto, a metodologia utilizada consiste em ampla pesquisa bibliográfica. Conheceremos também o histórico da brinquedoteca. Elaborei uma breve apresentação sobre a mesma e sua importância no ambiente escolar.

Sabemos que o professor precisa de vários instrumentos para o fazer pedagógico, e que o brincar é uma ferramenta fundamental para a construção do conhecimento dos alunos. É neste momento que ressalto a importância da Brinquedoteca, por ser um ambiente cuja intencionalidade é estimular o saber do aluno.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA ESCOLA

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais”. (p.22,vol.II).

Pensar a prática, a partir das atividades lúdicas nos conduz a pensar em mudanças significativas para o contexto educacional, delineando a prática pedagógica sob uma perspectiva integradora, cujo objetivo é despertar não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas todas as outras dimensões, ou seja, sociais, emocionais, afetivas e psicológicas.

Por meio das atividades que envolvam jogos e brincadeiras, a criança desenvolve o senso de companheirismo, a capacidade de ser mais criativa, a tolerância, pois, precisa esperar a sua vez e a conviver com as possibilidades de perder ou ganhar, um treino para a vida adulta que está por vir, os jogos e brincadeiras desempenham um papel importante que ao contribuir para que as crianças se tornem adultos maduros, com imaginação, criatividade, capacidade de convivência e autoconfiança.

Segundo Vygotsky (1998) e Piaget (1995), o brincar atribui o papel decisivo na evolução dos processos de desenvolvimento humano, como maturação e aprendizagem. Brincando a criança desenvolve potencialidades, ela compara, nomeia, analisa, associa, compõe, cria e deduz.

Baseando-se nos estudiosos citados é possível observar e perceber essas atitudes nas crianças, especialmente nas mais pequenas, onde o brincar está mais aflorado e se faz mais necessário, pois os pequenos falam, agem, sentem por meio dos brinquedos e brincadeiras a eles propostos. Sendo assim entende-se que um espaço privilegiado para o brincar deve ser obrigatório dentro das escolas, auxiliando e facilitando inclusive as aprendizagens dos envolvidos.

HISTÓRICO DO BRINCAR

Com o passar do tempo os educadores através de experiências vivenciadas no cotidiano, sentiram a necessidade de ampliar suas práticas educativas, para que as crianças conquistassem um desenvolvimento saudável, baseado nas necessidades e anseios das mesmas.

O brincar faz parte de um mundo onde a criança se socializa com facilidade, aprende a tomar decisões, e entra no mundo dos sonhos. A brincadeira faz parte da cultura de um país, de um povo e está na história da humanidade ao longo dos tempos. O primeiro filósofo a demonstrar interesse pelo estudo do lúdico e que aponta a importância dos jogos no desenvolvimento da aprendizagem das crianças foi Platão.

Segundo Kishimoto (1999), o brincar é aprendido e passado de geração a geração. O brincar para a criança é fundamental em seu desenvolvimento e para a aprendizagem, pois através da diversão, a brincadeira se torna um espaço de investigação e construção de conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo. O brincar compreende tanto a ação do indivíduo, quanto a do grupo, sendo que ele pode ser vinculado ou não a algum preceito.

“A brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar” (Kishimoto, 2002, p. 139).

A atividade lúdica é um divertimento da infância, atividade natural que é passada às crianças pelos seus familiares ou através do relacionamento com pessoas diferentes. Assim, desde que nasce, ela começa a aprender a compartilhar e respeitar o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo, ouvir a opinião de diversas pessoas e a dividir seus brinquedos.

É papel da escola frente às ações oferecer situações que garantam à criança a possibilidade de jogar e brincar, e com isso aprender, pois sabemos que tanto os jogos como as brincadeiras estão intimamente ligadas à infância e estas são uma base sólida para o desenvolvimento infantil. Para que novas aprendizagens ocorram de forma efetiva, é preciso planejar ações educativas, levar em conta a maturidade da criança e estar atento a toda ação que ela realiza, porque nelas estão embutidos os seus valores.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil (1998):

“a brincadeira está colocada como um dos princípios fundamentais, defendida como um direito, uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças”. (int., vol.III)

Ao brincar, as crianças imitam, criam movimentos, e se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. Com isto, as brincadeiras têm uma grande

contribuição a oferecer, pois favorecem o desenvolvimento de habilidades e competências, quando inseridas no cotidiano das crianças. Para tal, devem estar atreladas as intencionalidades didáticas das áreas diversas do conhecimento, de tal forma, que o professor e o aluno se apropriem dessas manifestações como parte de uma cultura corporal popular.

Durante as brincadeiras, as crianças aprendem a tomar decisões, fazem escolhas, percebem seus sentimentos e acima de tudo aprendem a lidar com possibilidades e limites. E ainda geram situações em que sua própria ação interfere na ação do outro, possibilitando em alguns momentos trabalhar em equipes, pedir e receber ajuda, observar a ação do outro, ou seja, comparar desempenhos de maneira saudável, ampliando assim o repertório educativo.

Existem algumas condições que devem ser ressaltadas, como: delimitação do tempo da brincadeira e onde será feita, o estado emocional dos participantes, ou seja, todas as circunstâncias envolvidas para alcançar o objetivo do jogo ou da brincadeira. O professor deve ainda, ficar atento ao raciocínio desenvolvido, onde devem seguir etapas que evoluam de forma sequenciada em busca dos objetivos a serem atingidos com tal proposta de trabalho.

[...] Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino- aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa motivadora. (KISHIMOTO 1999, p.36-7)

Durante o brincar, a criança estabelece qual papel assumirá, e este papel servirá como um ponto de partida para a reflexão do homem sobre as circunstâncias que cercam esta criança num momento real, fora da brincadeira.

Através do brinquedo, a criança entra em contato com o discurso cultural sobre a sociedade, realizado para ela, como é feito, ou feito nos contos, nos livros, nos desenhos animados. É produção que propõe um olhar sobre o mundo, olhar que leva em conta um destinatário especial, que é a criança. (BROUGÉRE 2000, p.65)

O brinquedo deve ser compreendido como suporte para a brincadeira e é através do seu uso que a criança aprende e estrutura o seu comportamento. É por intermédio de situações imaginárias que o brincar torna-se algo universal da própria cultura, porque promove a integração social, concede ao indivíduo a possibilidade de pensar sobre a realidade em que está inserida e acima de tudo criar condições para que a criança organize sua história de vida, amadurecendo cada vez mais sua forma de compreender e interpretar o mundo.

Essas atividades não fazem parte somente do universo infantil, mas estão intrínsecas ao mundo humano. Brincar é se destacar como um ser social e perceber-se estar no mundo.

As crianças ao brincarem desenvolvem suas habilidades sem cobrança ou medo, mas com prazer. Prazer este que acontece por ser uma atividade livre, onde a criança explora o objeto e não tem compromisso de saber que está aprendendo com a manipulação. Ela considera o brinquedo como um objeto e quando é chamada estará sempre disposta a brincar.

No brincar, a criança trabalha com a sua realidade interior, convertendo-a através de sua linguagem simbólica para uma realidade exterior. Esta linguagem se torna simbólica à partir do momento em que a criança utiliza dos recursos que foram disponíveis à ela, dando a estes novos significados para a expressão da cultura que a cerca.

Brincando, segundo Oliveira (1992), a criança manifesta como está organizando a sua realidade, favorecendo assim a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade.

A assimilação do real por meio da atividade lúdica, é o elo que dá a criança as condições para transformar a realidade, em função de suas necessidades próprias, ou seja, da sua realidade efetiva.

A brincadeira simbólica dá a condição para a criança organizar sua história de vida, e se percebendo como participante dela sendo que, desta forma, ela se torna agente de interação com o meio e com o outro.

Para Vygotsky (1998), o ato de brincar é uma fonte importante de desenvolvimento. Aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde os primeiros anos de vida da criança, logo, não é viável prender meramente a determinação de níveis de desenvolvimento e na capacidade de aprendizado.

BRINQUEDOTECA

A Declaração dos Direitos universais da Criança garante no Princípio 7º que “A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientadas para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos”. Pautado nisso, surge o conceito de “Brinquedoteca” em 1934 em Los Angeles nos Estados Unidos durante o Período da Grande Depressão Econômica Americana. Como o período era de escassez, haviam muitos problemas de roubos de brinquedos em lojas. Com isso, um diretor de um instituição de ensino resolveu dispor aos seus alunos muitos brinquedos que

poderiam ser explorados naquele local mesmo, tentando assim suprir a necessidade do brincar destas crianças, ocorrendo então uma diminuição dos roubos naquele lugar.

Sendo assim podemos entender que a Brinquedoteca é uma instituição que surge no século XX para garantir à criança um espaço destinado a facilitar o ato de brincar. De acordo com Azevedo (2008) ela se caracteriza por: possuir um conjunto de brinquedos e brincadeiras; oferecer uma ambiente agradável, alegre e colorido e considera que mais importante que os brinquedos é a ludicidade que eles proporcionam.

Segundo Cunha (2007, p.13)

Criou-se então um serviço de empréstimo de brinquedos denominado de “Toy Libraries” ou Biblioteca de Brinquedos, utilizando até os dias de hoje.

Na Suécia/Estocolmo em 1963 surge a primeira ludoteca (lekotek) que tinha como objetivo emprestar brinquedos e orientar famílias de crianças excepcionais sobre como brincar com seus filhos. É mantida pelo Ministério da Saúde e do bem Estar Social e até hoje ainda oferece atendimento individualizado realizado por pessoas especializadas, servindo de referência para muitas ludotecas ao redor do mundo (AZEVEDO, 2008).

No Brasil, em 1973 a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) implantou um sistema onde havia um rodizio de brinquedos e materiais pedagógicos, utilizando recursos existentes para que tivesse uma ótima realização do seu trabalho, sendo assim nomeou o espaço de Ludoteca, pela junção das palavras ludo=jogo/brincadeira e teca=cofre; ou seja cofre de brinquedos.

O espaço passou a chamar-se brinquedoteca em 1981, com a criação da “Primeira Brinquedoteca Brasileira na Escola Indianópolis” em São Paulo. Em 1984 foi criada a Associação Brasileira de Brinquedotecas, que ficou responsável pela luta ao direito da criança brincar com qualidade.

A Brinquedoteca brasileira diferencia - se das Ludotecas e das Toy Libraries porque aquelas têm seu trabalho direcionado para o empréstimo de brinquedos, enquanto que, na Brinquedoteca brasileira, o trabalho está focado no brincar propriamente dito” (CUNHA, 2007, p.14)

No ano de 1990 foram constatadas um total de 180 brinquedotecas, em diferentes contextos e com diferentes funções e em 1998 inaugurou-se o Labrimp/FEUSP (Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos da USP), mas foi na década de 90, devido a várias ações da Fundação ABRINQ pelos Direitos das Criança foi que enfatizou-se a importância do brincar e da brinquedoteca especialmente em nosso país.

A brinquedoteca não é resumida simplesmente em um espaço onde só contêm brinquedos, é também um ambiente propício a ludicidade, a liberdade, ao prazer e consequentemente ao desenvolvimento e a aprendizagem.

Segundo Nylse Cunha:

“(...) a brinquedoteca pode existir também sem brinquedos, desde que outros estímulos às atividades lúdicas sejam proporcionados.” (CUNHA, 2007p. 13.)

A decoração é importante para esse espaço, o ambiente deve ser agradável, conter muitas cores e apresentar materiais que façam com que a criança tenha interesse pelo ambiente.

“A decoração do ambiente precisa transmitir essa mensagem. A atmosfera deve estar impregnada de criatividade e de manifestações de afeto e de apreciação pela infância, a tal ponto que a criança sinta- se esperada e bem – vinda “. (CUNHA, 2007, p.16).

Para Cunha (2007, p.81) a proposta básica da brinquedoteca é dar total liberdade a criança para escolher seus brinquedos e suas brincadeiras, mas para dar mais vida ao trabalho, algumas atividades ou eventos podem ser programados”.

Dentre essas atividades, podemos destacar:

- Teatro Infantil;
- Feira de troca de brinquedos;
- Cursos de confecção de pipas e bonecas;
- Festas de aniversário

BRINQUEDOTECA NA ESCOLA

A brinquedoteca tem a função de ser um espaço mediador de aprendizagens, estimula a autonomia no brincar, a interação e socialização, apresenta inúmeras vivências e experiências para desenvolver o potencial dos educandos. Além de oferecer atividades lúdicas, também influencia definitivamente na formação e no desenvolvimento da criança, não sendo só um “cantinho” de brinquedos, mas sim um espaço onde tem a estimulação e o desenvolvimento integral da criança.

A brinquedoteca faz com que a criança preenche algumas necessidades, tais como:

Expressar, participar, transformar, desenvolver, aprender, e atuar como cidadão crítico na sociedade e na sua cultura. Sendo assim a importância de uma brinquedoteca em um ambiente.

O PEDAGOGO NA BRINQUEDOTECA

Faz-se necessária uma análise sobre o papel do professor neste ambiente, considerando as atribuições e contribuições para o desenvolvimento das propostas neste espaço. Para isso utilizei as bibliografias de Santos (2000 e 1995), Azevedo (2008), Negrine (1994) e Teixeira (2010).

A Formação do Professor no âmbito da Brinquedoteca

Ao entender a educação como um processo historicamente produzido e o papel do educador como agente desse processo, que não se limita a informar, mas ajudar as pessoas a encontrarem sua própria identidade de forma a contribuir positivamente na sociedade e que a ludicidade tem sido enfocada como uma alternativa para a formação do ser humano, pensamos que os cursos de formação deverão se adaptar a esta nova realidade. (SANTOS,1997, p.13).

Analisei alguns estudos sobre a formação do professor através destas informações trazidas por Santos. Verifiquei também quais as formas para que este profissional esteja capacitado para atuar no âmbito de uma brinquedoteca.

Um profissional que trabalhe numa brinquedoteca precisa ter convicção que o brincar é um direito da criança garantido por lei e que o brincar é de extrema importância para o desenvolvimento integral das crianças em variados aspectos, ou seja, no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social.

Desta forma o educador-brinquedista, profissional atuante no ambiente da brinquedoteca, tem o papel de enfatizar e valorizar o ato do brincar através dos recursos disponíveis neste local, resgatando assim a importância do brincar nos adultos que possam a vir frequentar o ambiente da brinquedoteca, e apresentando também às novas gerações esta importância, para que cresçam com este conceito e repassem às próximas gerações o valor destas brincadeiras, recebendo ambos assim todos os benefícios advindos do ato do brincar.

Ao notarmos o papel do professor como resgatador e apresentador do papel do brincar, percebemos por meio das palavras de Negrine (1994) que para atuar como professor de crianças em idade pré- escolar não basta apenas gostar de crianças, é preciso que tenham uma formação adequada e quanto mais baixa for a faixa etária a ser atendida, tanto mais qualificação deve ter esse profissional. Não que para trabalhar com crianças maiores não deva haver qualificação profissional, mas é preciso deixar bem claro que, para atuar em uma escola (...), o professor tem que ser uma pessoa muito bem preparada profissionalmente e essa preparação deve estar estruturada em três níveis, isto é: formação

teórica, pedagógica e a novidade que é a formação pessoal ou formação lúdica como prefere definir Santos (1997, p.39).

Percebemos em seu cunho histórico, que através dos tempos a infância teve sua caracterização alterada. Ariès (1981) nos traz a concepção de que a infância manteve-se ligada aos modelos pré-determinados pela sociedade. Não existiam cuidados voltados para a saúde, higiene e muito menos para a educação destas crianças. Passaram-se muitos outros modelos genéricos de infância ao longo de nossa história e chegamos na Idade Média, onde a criança era vista como um “adulto em miniatura”. Com o passar do tempo, chegamos à Rousseau em 1762 onde foi específico em sua obra Emílio, já que trouxe à luz novas teorias e colocações sobre o que seria a infância: pela primeira vez a infância foi colocada como um tempo específico na vida do ser humano.

Refletindo nas colocações acima, pude perceber a importância da formação pedagógica do educador-brinquedista. Atualmente muitas famílias ainda tem de certa forma uma concepção que as crianças são “adultos em miniatura”, e portanto não precisam dispensar de tempo para brincarem com suas crianças. Involuntariamente, transmitem este pensamento para a escola, e esta por meio do educador-brinquedista deve assumir o papel de esclarecedora deste equívoco às famílias, mostrando os benefícios que o brincar trazem às suas crianças, e como elas tem estabelecidas conceitos vitais com este ato simples, mas complexo.

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

Segundo RCNEI (1998, p.68) a preparação do ambiente é uma das atividades do professor, na brinquedoteca não é diferente, portanto cabe ao professor também neste ambiente, a preparação do mesmo de acordo com os objetivos que deseja alcançar através das brincadeiras e jogos, e que estes possibilitem a interação entre as crianças e com o professor.

De acordo com Azevedo (2008) as brinquedotecas escolares são encontradas principalmente em escolas de Educação Infantil, dessa forma não deixando dúvidas de que o brinquedo e o jogo são de grande importância para o desenvolvimento e para a aprendizagem. Procuram suprir as necessidades de materiais para o desenvolvimento da aprendizagem. Caracteriza-se pela montagem de um acervo, sendo utilizada a própria sala de aula como espaço para brincar. Após a utilização dos brinquedos, eles voltam para o acervo.

Com isto entende-se que cabe ao professor manter sempre a brinquedoteca organizada, já que é ele o responsável pela turma. Pensando que o tempo de espera da turma deve ser uma observável, uma brinquedoteca organizada possibilita à criança uma referência para se localizar no ambiente.

MEDIAÇÃO

Nas palavras de Santos (2000) é através das atividades lúdicas que as crianças demonstram suas individualidades, seus sentimentos, sua forma de “pensar e agir”, e para que o professor possa fazer uso desse recurso construindo com a criança novos conhecimentos é preciso que este esteja preparado e comprometido com o seu fazer pedagógico.

A interação professor/criança é de fundamental importância para o sucesso das propostas, pois essa mediação contribui para experiências das crianças com o brincar, fazendo com que elas atribuam significado a cada ação sua na brinquedoteca, as experiências vividas pessoalmente pelo professor em sua infância também contribuem para a ação e interação neste momento de brincadeira.

PLANEJAR

Ainda citando Teixeira (2010) a autora ressalta que no “brincar dirigido”, o professor deve sugerir “desafios”, respeitando a idade e o nível de desenvolvimento de cada aluno, e para isso o professor deve selecionar os brinquedos e atividades de acordo com o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento que pretende atingir-nos mesmos, respeitando também a personalidade das crianças.

O planejamento serve como norteador e por isso é muito importante realiza-lo de forma que se observe os objetivos a atingir, os desafios que já foram superados e ainda qual será o próximo passo, promovendo dessa forma uma ação intencional do professor.

Diante disso faz-se necessário planejamento de propostas que venham de encontro com as necessidades de cada grupo, onde o pedagogo poder possibilitar atividades lúdicas que contribuam de forma efetiva para o desenvolvimento das crianças.

As situações de aprendizagem podem variar desde simples explorações até atividades mais elaboradas, como por exemplo: uma roda de história com o tema “Conto de Fadas” e um posterior momento de brincadeira simbólica com fantasias, quando as crianças poderão transformar-se nos personagens que quiserem e mais se identificarem.

Essa atividade poderá ser desenvolvida da seguinte forma: iniciando com uma roda de história, onde o professor contará a história da Branca de Neve e os Sete Anões. A história será contada de forma que o professor torne o momento atrativo às crianças, com modificações em sua entonação da voz e lançando mão das figuras que constam no livro.

Na brinquedoteca, o professor sentará as crianças em roda e retomará brevemente com elas o que foi falado na sala, tanto a história, quanto os combinados sobre o uso da brinquedoteca.

Após isso, o professor vai direcionar as crianças para se vestirem com as fantasias específicas com o tema da história, e a interpretação será dividida em dois momentos: um para as crianças recontarem a história com a orientação do professor, e num segundo momento, o professor vai deixar as crianças recontarem a história livremente, de acordo com as possibilidades da turma.

CONCLUSÃO

De acordo com as pesquisas realizadas nesse trabalho, conclui que o brincar constitui-se como fase do desenvolvimento das crianças em seus diversos âmbitos, e que é por meio desse brincar que manifestam as mais diferentes formas de seus sentimentos e emoções, pois compreende-se que nessa brincadeira a criança também constrói e amplia seu conhecimento com relação ao mundo que as cerca.

Entende-se como necessidade humana independentemente de idade, mas especialmente durante a infância, um momento voltado para o “brincar” e esse não necessariamente implica somente em diversão, mas também resulta em aprendizagens. Atualmente, o trabalho desenvolvido nas escolas está em sua grande parte voltado para os conteúdos à serem desenvolvidos por meio dos eixos do conhecimento. Todo este trabalho também tem sua importância, já que sabemos que é na infância que são estabelecidos os mais valiosos conceitos. Sobretudo, não podemos como educadores permitir que o brincar se perca em meio a este trabalho, já que por ele as crianças podem desfrutar de momentos de grande valia educacional, lúdica e pessoal.

Por isso o brincar precisa ser observado com atenção, principalmente pelo pedagogo, destacando nesse momento um olhar crítico, que entenda a brincadeira como ferramenta de análise, bem como pensar, planejar e se necessário replanejar ações lúdicas, porém com intencionalidades bem definidas dos objetivos que se pretende alcançar.

Sendo assim destaca-se a importância de uma revisão curricular, bem como na formação do pedagogo brinquedista, para que o mesmo tenha plenas condições de agir de

forma intencional, oportunizando às crianças seu desenvolvimento através da brincadeira, especialmente no ambiente escolar de educação infantil, transformando o brincar numa ferramenta de trabalho bem elaborada para uma análise profunda de seus resultados.

Este profissional nunca deve esquecer-se que esta ferramenta deve ter também a simplicidade necessária para atrair as crianças à ela e que através de sua prática, ele pode ser canal para gerar na comunidade escolar um pensamento crítico e um espírito de constante reflexão sobre a importância do brincar, e suas implicações no meio escolar.

REFERÊNCIAS

_____. (Org.). **Brinquedoteca: O lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. (Org.) **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio De Janeiro: LCT, 1981.

AZEVEDO, Antonia Cristina Peluso de. **Brinquedoteca no diagnóstico de Intervenção em dificuldades escolares**. São Paulo: Alínea, 2008, 2º ed.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**.

Brasília; MEC/SEF 1998, **Volume I: Introdução**. Versão eletrônica, disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei nº 9394, de 23 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília – Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

BROCK, Avril. **A importância do brincar na infância**. Revista Pátio: Edição 27 Abril a Junho de 2011.

BROUGÉRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. Ed. São Paulo, Cortez, 2012.

CORSARO, William A. **Faz de conta, aprendizagem e infância viva**. Revista Pátio: Edição 27 Abril a Junho de 2011.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Aquariana, 2007.

FONTANA, Roseli; CRUZ, da M. Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo. :Atual, 1997.

FORTUNA, Tânia Ramos. **O lugar do brincar na educação infantil**. Revista Pátio: Edição 27 Abril a Junho de 2011.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. **O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, T. M., (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 7. Ed. São Paulo, Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar, atividades e materiais**. 3. Ed. São Paulo, Loyola, 1999.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil 2: perspectivas psicopedagógicas**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: **aprendizagem e desenvolvimento um processo sócio - histórico**. São Paulo: Scipione, 2004.

OLIVEIRA, V. B. (org). **O símbolo e o brinquedo: a representação da vida**. Petrópolis, Vozes, 1992.

ONU. **Declaração Universal dos direitos das crianças**, 1959.

PIAGET, S.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 14. Ed. Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil S.A., 1995.

REFERENCIAL CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Vol. 1. REGO, Teresa C.

Vygotsky: **uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

REVISTA NOVA ESCOLA – **Educação Infantil creche até três anos**. Agosto 07, edição especial número 15 nº 46 p.29 (WNNICOTT, D. W.)

SANTOS, Santa Marli Pires dos.(Org) **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOLÉ, Maria Borja. **Uma vida dedicada ao brincar**. Revista Pátio: Edição 27 Abril a Junho de 2011.

TEIXEIRA, Sirlândia. **Jogos, Brinquedos, Brincadeiras e Brinquedoteca: Implicações no Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento**. RJ: Wak, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. Ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



EREMILDA NUNES DE ABREU

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Camilo Castelo Branco (2003); Pós Graduação em Alfabetização e Letramento (2016); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Prof.ª Aparecida de Lourdes Carrilho Jardim.

RESUMO

Entendemos a necessidade de inserir a educação ambiental no ambiente escolar, de maneira que todos se mobilizem de forma efetiva para a melhoria da qualidade de vida. Diante dos problemas ambientais do mundo, é muito importante que as novas gerações possam ter em seus currículos escolares a dimensão ambiental porque a escola é um lugar ideal para que esse processo aconteça. Este artigo visa demonstrar que o conhecimento dos conceitos do que seja Educação Ambiental, bem como o estudo do seu histórico proporciona uma visão ampla e atual das principais questões ambientais, colaborando para que se possa implementar no ambiente escolar alternativas para sensibilizar alunos, professores e funcionários.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Ecologia; Reciclagem, Professores.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental nas escolas pode ser determinante para a amenização dos problemas que, há anos, vêm sendo causados ao meio ambiente pela ação do homem.

"As crianças representam as futuras gerações em formação e, como estão em fase de desenvolvimento cognitivo, supõe-se que nelas a consciência ambiental possa ser internalizada e traduzida de forma mais bem-sucedida do que nós adultos, já que ainda não

possuem hábitos e comportamentos constituídos" (CARVALHO, , p.46).

Pretendemos desenvolver uma conscientização ambiental, para que todos possam desenvolver ações responsáveis diante dos problemas ambientais. Investindo na mudança

e transformação do pensamento, visando uma qualidade de vida que se relacione com a preservação da natureza e identificar situações que causam danos à ecologia.

A preservação do meio ambiente deve ser uma preocupação por parte de toda sociedade. Pois, hoje a humanidade enfrenta problemas ambientais desastrosos, ocorrendo grandes catástrofes e uma deterioração extrema dos recursos naturais, ou seja, as condições ambientais estão sendo transformadas e extintas pela decorrência das posturas e ações inadequadas dos seres humanos, poluindo, desmatando, queimando e acabando com o que temos de mais precioso e importante para a sobrevivência de todos os seres, o meio ambiente.

Alcançar o objetivo de formar cidadãos com visão crítica e que veja o meio ambiente em sua totalidade. Para que assim encontre a habilidade de solucionar diversos problemas derivados do desrespeito ambiental. E buscar a atitude do indivíduo, da comunidade no âmbito de Desenvolvimento

Sustentável, despertando a melhoria na qualidade de vida presente e futura.

O QUE É EDUCAÇÃO AMBIENTAL?

A educação ambiental é um processo de aprendizagem interdisciplinar que se preocupa em conscientizar as pessoas dos problemas ambientais para que elas possam conservar e preservar os recursos naturais. Nesse estudo é abordado a sua reflexão nos meios econômicos, éticos, sociais, políticos e ecológicos.

"Educação ambiental é uma perspectiva que se inscreve e se dinamiza na própria educação, formada nas relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas e do ambientalismo, que têm no "ambiente" e na "natureza" categorias centrais e identitárias. Neste posicionamento, a adjetivação "ambientar se justifica tão somente à medida que serve para destacar dimensões "esquecidas" historicamente pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza, e para revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e do paradigma analítico-linear, não dialético, que separa: atividade econômica, ou outra, da totalidade social' sociedade e natureza; mente e corpo; matéria e espírito, razão e emoção etc." (LOUREIRO, 2004).

Esse estudo pode ser aplicado em qualquer lugar, escola, universidade, trabalho tanto por uma instituição privada, governo ou organizações ligadas ao meio ambiente. O objetivo é que todas as pessoas tenham acesso, isso é algo que pode e deve ser trabalhada em qualquer idade.

Existe uma lei sobre educação ambiental (97595) sancionada no dia 27 de abril de 1999.

"Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade." (Política Nacional de Educação Ambiental Lei n.º 97595/1999, art. 1.º).

Antigamente o homem dependia da natureza para sobreviver e até hoje precisa, mas antigamente em uma proporção maior e com o passar dos anos a ciência evoluiu bastante, os estudos e o homem passou a transformar o ambiente a sua volta de acordo com as suas necessidades e tarefas diárias. Podemos notar que isso gerou uma radical mudança na natureza e ela vem sofrendo constantemente com isso, mas mesmo assim quem vai sofrer as consequências somos nós. Os rios que antigamente eram muito valorizados para não faltar água nem comida (através da pesca) hoje em dia estão canalizados e poluídos. A enchente, por exemplo, é um dos problemas que a urbanização causou. É importante ter a noção que se interferimos na natureza vai ter consequências, da mesma forma que se trabalharmos em prol dela podemos correr atrás do prejuízo e isso quem ensina é a educação ambiental.

Um dos seus principais objetivos é fazer as pessoas perceberem os problemas que são produtos da urbanização e evitar que maiores aconteçam.

AGENDA 21

Ocorreu um evento no Rio de Janeiro chamado "Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento" (CNUMAD), mais conhecido como "ECO-92", durante esse evento foi assinado um documento por 179 países chamado Agenda 21. Esse documento existe com a propósito de tentar solucionar problemas socioambientais mundiais e envolve todas as áreas humanas que têm impacto no meio ambiente, dirigido pelo lema "pensar globalmente, agir ecologicamente", ele é formado por 40 capítulos, dividido em 4 sessões e alguns temas retratados são:

- Acordos internacionais;
- Desigualdade social/ pobreza;
- Saúde;
- Gestão ecológica;
- Mulher;
- Infância;

- ONG;
- Mares e oceanos;
- Comércio;
- Indústria,
- Biotecnologia;
- Recursos vivos;
- Financiamento;
- Tecnologia ecológica sustentável;
- Populações indígenas;
- Comunidade científica e tecnológica;
- Conscientização;
- Cooperação;
- Trabalhadores e sindicatos;
- Juventude;
- Dimensão social;
- Dimensão económica;
- Consumo;
- Sustentabilidade;
- Desenvolvimento sustentável;
- Meio ambiente;
- Desertificação;
- Seca;
- Agricultura;
- Produtores;
- Desenvolvimento rural;
- Diversidade biológica;
- Aproveitamento;
- Educação.

Esse documento em prática passa por algumas etapas, a primeira delas é a conscientização: informar as pessoas dos nossos problemas ambientais e seus impactos na sociedade, comprometimento: é de extrema importância todos os envolvidos estarem dispostos a buscar soluções e ser eficiente para alcançar progresso constante, priorização: definir prioridades e dar mais atenção aos problemas maiores que necessitam de soluções rápidas devidas o seu impacto, motivação social: naturalmente as pessoas envolvidas criam laços afetivos ao buscar os mesmos interesses e o objetivo é um trabalho em equipe.

Já a Agenda 21 Brasileira foi feita pela Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e Agenda 21 Nacional (CPDS) com base no documento global, entre 1996 a 2002. Hoje em dia o ODM (Objetivos de Desenvolvimento do Milênio) e ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) já criaram novas metas para serem alcançadas até 2030, essas metas também são conhecidas popularmente como "Agenda 30".

Essa mesma conferência gerou alguns outros acordos, são eles:

- Declaração do Rio;
- Declaração de Princípios sobre o uso das Florestas;
- Convenção sobre a Diversidade Biológica;
- Convenção sobre Mudanças Climáticas.

OS 3 "ERRES"

Ao falarmos de sustentabilidade você com certeza já ouviu falar nos famosos "3 erres", são eles: reduzir, reciclar e reutilizar. Adotar hábitos simples já contribui bastante para a natureza, vou citar exemplos de atitudes que envolvem esses "3 erres" e colabora para o meio ambiente:

REDUZIR

- Consumo racional de água: banhos menos demorados, fechar a torneira enquanto escova os dentes;
- Economia de energia: racionalizar o uso de ferro elétrico, máquina de lavar e chuveiro, regular a temperatura da geladeira;
- Economia de combustíveis: optar por ir ao trabalho de bicicleta no lugar do carro, oferecer caronas, usar o transporte público.

REUTILIZAR

- Doar roupas para pessoas necessitadas;
- Transformar roupas, como calça em short;
- Doar computadores para associações que ajudam pessoas sem condições;
- Usar a água que lavou a roupa para lavar o quintal.

RECICLAR

- Separar lixo reciclável;
- Separar lixo orgânico.

Muitas coisas que consumimos ou compramos nem sempre é feito de um material biodegradável, o plástico, por exemplo, chega a demorar mais de 100 anos a se decompor e se você parar para analisar a nossa volta vai perceber que é um dos materiais que mais usamos sacolinha plástica, embalagens plásticas, alguns lugares ainda disponibilizam do canudo plástico e pensa só no acúmulo desse material ao longo dos anos se o usamos em grande quantidade...

Nós já temos consequências que refletem dessa situação como os mares, oceanos e praias com uma grande quantidade de lixo, pratinho de isopor, copo descartável, latinha de cerveja, canudo, frasco de protetor e por aí vai... Acontece que esse descarte de forma errada pode prejudicar muito os animais marinhos, várias tartarugas já morreram engolindo ou aspirando canudos plásticos, baleias podem morrer ao ingerir esse tipo de material.

Existe uma lei válida no estado de São Paulo que proíbe o fornecimento ou comercialização do canudo plástico em pontos comerciais (Lei nº 17.110, de julho de 2019), a fiscalização deve ser feita pelo PROCON e a multa pode chegar até R\$ 5,5 mil reais. A lei não veda a fabricação, mas sim o fornecimento, como por exemplo: os restaurantes ou fast foods não podem fornecer canudo plástico aos seus clientes. A sugestão é para substituição por canudos de outros materiais, como papelão.

O primeiro passo para combater esse mal é a reflexão, três perguntas básicas que podem ser respondidas com sim ou não. Essa atitude colabora para uma consciência ecológica, além de dar indícios para escolhermos os melhores produtos.

- Você realmente precisa desse produto?

- Você tem uma opção de substituição feita por materiais biodegradáveis?
- Vou poder reutilizar?

Sabemos que para algumas coisas infelizmente não existem alguma forma sustentável para substituir, mas não é por isso que você vai deixar de ajudar. Fazer o descarte correto já ajuda bastante, existe o caminhão de coleta de lixo, bastam separar os vidros, plásticos, papéis, metais quando for jogar fora e já vai poupar um trabalho enorme que algumas pessoas se submetem a fazer em um ambiente de péssimas condições.

RECICLAGEM

A reciclagem é o processo de reaproveitamento do lixo descartado, dando origem a um novo produto ou a uma nova matéria-prima com o objetivo de diminuir a produção de rejeitos e o seu acúmulo na natureza, reduzindo o impacto ambiental. Pratica-se, então, um conjunto de técnicas e procedimentos que vão desde a separação do lixo por material até a sua transformação final em outro produto.

Apesar de não ser a única medida a ser realizada para a diminuição do lixo produzido pela sociedade, a reciclagem possui um importante papel, uma vez que, além de reduzir a quantidade de rejeitos, também diminui a procura por novas matérias-primas. Dessa forma, quanto mais se recicla, mais se reaproveita e, conseqüentemente, menor é a necessidade de extrair novos materiais da natureza.

Soma-se aos benefícios da redução do lixo e desoneração dos recursos naturais o fato de o processo de reciclagem ajudar a movimentar a economia, pois empresas especializadas nesse processo passam a atuar, gerando, inclusive, mais emprego e renda. Um exemplo também é a formação de cooperativas de reciclagem, como a dos catadores de papel que, embora trabalhem quase sempre em regime informal de trabalho, conseguem adquirir uma renda para sustentar suas famílias.

Há alguns casos em que a reciclagem também reduz o consumo de energia. O exemplo mais clássico nesse sentido é o alumínio, um

material quase que totalmente reciclável, pois a sua produção a partir da bauxita (recurso mineral não renovável extraído do solo) demanda o consumo de uma grande quantidade de energia elétrica em uma indústria de base. Dessa forma, em alguns casos, é mais vantajoso economicamente o reaproveitamento das latas e outros produtos de alumínio do que a produção de novos materiais.

O primeiro passo para a realização do processo de reciclagem é a coleta seletiva, ou seja, a separação do lixo por material com o seu posterior destino para o reaproveitamento. Geralmente, divide-se primeiramente o material reciclável do não reciclável e, em seguida, separa-se o que é reciclável em metais, plástico, papel e vidro.

Embora a reciclagem seja muito importante, ela apresenta algumas limitações. A primeira delas é a de que, mesmo que exista uma grande eficiência na sociedade para a realização desse processo, ele não será o suficiente para diminuir em níveis aceitáveis a produção de lixo. Esse problema eleva-se quando o consumismo é desenfreado e a consequente geração de rejeitos é acentuada, sendo impossível para a reciclagem absorver tudo isso. O mais importante, na verdade, é adotar a política dos 3Rs ou, até mesmo, a política dos 5Rs, que envolve repensar, reduzir, recusar, reutilizar e reciclar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O crescimento e difusão da Educação Ambiental é extremamente importantes para podermos dar condições melhores de vida às futuras gerações. Propõe-se que a Educação Ambiental seja um tema específico no

currículo e passe a ser uma disciplina separada, assim, se dará uma importância maior ao tema para trabalharmos com a conscientização das pessoas desde a escola, pois se continuar sendo tratada como tema transversal acabará sempre como fator secundário no cenário educacional.

É consenso planetário a necessidade de conservação e defesa do meio ambiente. Sendo assim, não há outro caminho, os indivíduos precisam ser conscientizados e, para que esta tomada de consciência se multiplique a partir das gerações presentes e passe para as futuras, se faz vital o trabalho de educação ambiental dentro e fora da escola, incluindo projetos que envolvam os alunos em sala de aula, tornando-os multiplicadores de atitudes sustentáveis, do ponto de vista do meio ambiente.

"O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (Freire, i 988, p .67).

A Educação Ambiental caracteriza-se por adotar a gestão ambiental como princípio educativo do currículo e por centrar-se na ideia da participação dos indivíduos na gestão dos seus respectivos lugares: seja a escola, a rua, o bairro, a cidade, enfim, o lugar das

relações que mantém no seu cotidiano. Entendemos que o papel principal da educação ambiental é contribuir para que as pessoas adotem uma nova postura com relação ao seu próprio lugar.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. Saber cuidar: ética do humano: compaixão pela terra. 7 .ed. Petrópolis: Vozes, 1999._____

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde. v. 9. Brasília, 1997 a. 128p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. A implantação da educação ambiental no Brasil: meio ambiente e saúde. Brasília, 1997b

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHALITA, Gabriel. Educação: a solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2002

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, 18ª edição.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: Layrargues, P. P, (Coord.) Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.



FRANCINE CRISTIANE BERNARDO SANT'ANA

Graduação em farmácia e Bioquímica pela Faculdade Unicastelo (1997); Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2012); Licenciatura em Química pela Universidade Unimes (2008); Licenciatura em Biologia pela Faculdade São Jose (2017); Especialista em Segurança do Paciente em Urgência e emergência pela Faculdade Fiocruz (2017); Especialista em Tecnologia do Sistema Único de Saúde pela Instituição Gama Filho(2008); Professora de Educação Infantil pela prefeitura de São Paulo – Cei Presidente Tancredo de Almeida Neves ; Professora de Ensino médio na Centro Paula Souza - ETEC Tiquatira.

RESUMO

A educação promove o desenvolvimento, o crescimento econômico e o progresso de uma nação, é patrimônio cultural do povo e o alicerce da nossa soberania. Ao Estado cabe estimulá-la, incentivá-la e investir, para que assegure o pleno desenvolvimento físico, intelectual e ético do homem. Por isso, é bom lembrar aos governantes que a escola é um espaço sincrético e mestiço, a escola é local de criação, de reelaboração e desenvolvimento de projetos que promovam o nosso desenvolvimento, é lugar de aprendizado. A educação no Brasil, mais exatamente, na segunda metade do século passado e neste, tomou outros rumos. Passados tanto tempo, a precariedade na educação é um dos problemas sociais do nosso país, onde temos crianças que ainda não têm acesso a escola, outras estão em escolas com salas de aulas lotadas e oferecem poucas condições, outras ainda em salas feitas de lata, por consequências essas crianças têm menos oportunidades. Um dos maiores problemas é que o Brasil não investe na educação de forma adequada. Outro grande problema é a precária formação docente, dificuldade de cursos de reciclagem ou atualizações, falta de salários dignos, professores a lecionar disciplinas para as quais não receberam formação e jornadas estendidas. Dentre as situações que requerem mais atenção, tem-se a reforma do ensino médio, a base nacional comum curricular (BNCC) e a crise do ensino superior.

Palavras-chave: Educação; Brasil; História e Evolução.

INTRODUÇÃO

A educação é um dos alicerces mais importantes para o desenvolvimento de uma nação. É através da educação, produção de conhecimentos que um país cresce, se desenvolve, aumentando sua renda e a qualidade de vida das pessoas. Embora o Brasil tenha avançado muito nas últimas décadas, somente em meados do século XX é que houve a expansão da escolarização básica no País, sendo que seu crescimento no tocante a rede pública de ensino se deu no final dos anos de 1970 e início dos anos 1980, mesmo assim verificamos que ainda há muito à ser feito, o investimento em escolas deve ser incrementado, a melhoria da qualificação de professores, cursos e infra-estrutura. A escola (educação infantil, Ensino Fundamental e Médio) é o ambiente propício para o pleno desenvolvimento psicossocial, cultural e emocional.

Vários estudos e pesquisas na área educacional apontam que cerca de um terço dos brasileiros frequentam diariamente a escola entre os professores e alunos. São mais de 2,6 milhões de professores e 53 milhões de estudantes matriculados em todos os níveis de ensino. Estes números apontam um crescimento no nível de escolaridade do povo brasileiro, fator considerado importante para a melhoria do nível de desenvolvimento de nosso país. Outra notícia importante na área educacional diz respeito ao índice de analfabetismo, o Censo de 2010 (IBGE) mostra uma queda no índice de analfabetismo em nosso país nos últimos dez anos (2000 a 2010). Em 2000, o número de analfabetos correspondia a 13,63% da população (15 anos ou mais de idade). Esse índice caiu para 9,6% em 2010 e para 8,3% em 2014 (IBGE), ou seja, um grande avanço, embora ainda haja muito a ser feito para a erradicação do analfabetismo no Brasil. Outro dado importante mostra que, em 2006, 97% das crianças de sete a quatorze anos frequentavam a escola e dados mais recentes, divulgados pelo IBGE em 2018, apontam uma queda do analfabetismo no Brasil para 7% da população (com 15 ou mais anos).

Esta queda no índice de analfabetismo deve-se, principalmente, aos maiores investimentos feitos em educação no Brasil nos últimos anos. Governos municipais, estaduais e federais têm dedicado uma atenção especial a esta área, programas de bolsa educação têm tirado milhares de crianças do trabalho infantil para ingressarem nos bancos escolares, programas de Educação de Jovens e Adultos (EJAs) também tem favorecido este avanço educacional. Tudo isto, aliado a políticas de valorização dos professores, principalmente em regiões carentes, tem resultado nos dados positivos.

Outro dado importante é a queda no índice de repetência escolar, que tem diminuído nos últimos anos, a repetência acaba tirando muitos jovens da escola, aumentando o número de evasão escolar, este quadro tem mudado com as reformas no sistema de ensino, que está valorizando cada vez mais o aluno e dando oportunidades de recuperação, as classes de aceleração também estão dando resultados positivos neste sentido.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), aprovada em 1996, trouxe um grande avanço no sistema de educação de nosso país. Esta lei visa tornar a escola um espaço de participação social, valorizando a democracia, o respeito, a pluralidade cultural e a formação do cidadão. A escola ganhou vida e mais significado para os estudantes.

DESENVOLVIMENTO

EDUCACAO NO BRASIL

Nestas últimas décadas a educação no Brasil tem sido um dos temas mais debatidos, muito se fala em educação, sabemos que somente através da educação é que pode ocorrer à melhoria dos padrões de vida do povo brasileiro. Varias teorias e Projetos Pedagógicos vêm sendo desenvolvido nesta área, mas o que se verifica é que poucos resultados são alcançados. No Brasil ainda temos 2,5 milhões de crianças e jovens, com idades entre 4 e 17 anos, fora da escola. Entre os jovens de 15 a 17 anos, neste intervalo etário ideal para o ensino médio, 15% destes não estão na escola e, portanto, não concluíram este ciclo e 50% dos jovens de 15 a 17 anos estão atualmente fora da escola ou abandonaram a sala de aula ainda no ensino fundamental. No Brasil o atendimento das populações em idade escolar é muito desigual, começando nos primeiros anos de vida. Dados mostram que em 25% das famílias mais ricas, destes, apenas 4% dos filhos estão fora da pré-escola. Seguindo a desigualdade socioeconômica latente nos pais, no outro extremo, dos 25% mais pobres, 12% estão fora. A desigualdade também se expressa nos níveis de aprendizagem. A diferença se mantém entre as escolas públicas, as unidades que atendem alunos mais pobres suas condições estão entre as piores considerando as que possuem condições e estudantes de maior nível socioeconômico.

Oferecer condições semelhantes de atendimento para as diferentes camadas da população é essencial, seja pela infraestrutura, seja pela qualidade dos professores, essa equidade passa pela definição de critérios mínimos de qualidade, é necessário privilegiar escolas com mais dificuldades, com recursos e práticas pedagógicas mais falhas devido a

carencia e dificuldade de recursos.

Brasil ainda possui um grande número de analfabetos, de crianças que deixam de freqüentar a escola por necessidade de trabalhar e ajudar na renda doméstica, muitas crianças ainda tem dificuldade de cursar ensino Básico devido à distância e dificuldade de locomoção até as escolas, dificuldade de acesso e locomoção, vários fatores deixam a desejar na educação brasileira.

Tratamos a desigualdade de modo pragmático do ponto de vista do quanto de renda se tem disponível para a população ou o quanto se tem de alimento para que não tenhamos o problema de desnutrição, fator este já demonstrado como limitante no aprendizado. No Brasil, tratar de desigualdade remonta os tempos da colonização até os dias de hoje, sendo que pouca coisa mudou a indiferença demonstrada pelo conjunto da sociedade mais abastada e latente.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASIL COLÔNIA

No período colonial (1500-1822), Brasil ainda era colônia de Portugal, não havia nenhuma política nacional de educação, eram os jesuítas através da Companhia de Jesus (1549), que catequizavam e instruíam os índios com o intuito de formar religiosos.

O analfabetismo abrangia a quase que a totalidade da população brasileira apenas uma pequena quantidade de pessoas tinham acesso a educação e como sempre acontece e aconteceu eram os mais abastados economicamente a possuir este acesso, podiam realizar viagens para a realização de cursos superiores fora do Brasil e o local mais procurado era a Europa.

A chegada da Família Real para o Brasil em 1808, que se constituíram algumas estruturas educativas no país, para atender aos desejos e as necessidades da Corte.

O governo brasileiro, mesmo após a independência de Portugal ocorrida em 1822, não tinha interesse em construir um projeto ou um sistema educacional com características próprias, a elite que governava queria apenas manter seus privilégios, pois não havia o desejo de programar políticas sociais que viabilizassem a educação para a maioria da população.

Quando da outorga da primeira Constituição Brasileira em 1824, o governo brasileiro influenciado por idéias liberais surgidas da Europa, não foram verificados e nem foram mencionados nenhuma diretriz ou política global para educação.

Começamos assim sem nenhum interesse pelo tema educação, e assim temos o início

do desinteresse e, portanto, incidindo até os dias de hoje a herança do período Imperial para o sistema educacional brasileiro, pois nesta fase, neste período ainda tivemos crises militares, religiosa dos escravos, o que se verificava era sempre a priorização da economia, que beneficiava a elite da época em detrimento da atividade educativa.

A educação formal no Brasil tem início em 1549 quando o padre Manuel da Nóbrega chegou ao país. O letramento era restrito aos meninos, que aprendiam a ler e a escrever, ao mesmo tempo em que eram convertidos ao cristianismo.

O principal objetivo dos jesuítas era a propagação de ensinamentos religiosos aos seus alunos, de quem esperavam obediência total. Em 1759 o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas e impôs novas regras, o ensino se tornou estatal.

Em 1760, apesar de não haver formação docente específica, houve concurso para professores, o fato de inexistir formação fez com que muitos padres se tornassem professores, o que mantinha a proximidade entre religião e educação.

Mas as aulas começaram oficialmente 14 anos depois, ou seja, em 1774, nesse grande intervalo, professores particulares ensinavam os filhos das famílias que tinham essa possibilidade em termos financeiros.

Havia um título de nobreza reservado aos professores, que também eram isentos de alguns impostos. Apesar disso, não eram compensados adequadamente. As aulas eram chamadas de aulas régias, mas após a demissão do marquês de Pombal D. Maria I mudou o nome para aulas públicas.

Brasil Imperial.

No período imperial era muito difícil passar no concurso de professores, precisando aumentar o quadro docente, o Estado admitia professores sem habilitação, mas pagava menos a eles. A dificuldade, no entanto, era premiada com a garantia do cargo vitalício, apesar de que a remuneração não compensava.

Foi somente em 1835 que surgiram as primeiras escolas de formação de professores. Contudo, os valores morais e religiosos eram os mais valorizados, mais ainda do que o conhecimento detido pelos docentes.

A grande maioria não reconhecia a importância da educação, por esse motivo, os pais não colocavam os filhos na escola com 5 anos, conforme recomendado pela reforma, ou logo que eram alfabetizados eram retirados da escola.

Já no Brasil República, Benjamin Constant organizou uma reforma na educação, a qual contemplava a divisão por séries e de acordo com as faixas etárias.

É nessa altura que surge a figura do diretor da escola, cargo ocupado por homens. O Estado pressionava os professores para cumprir o programa escolar e não reprovar alunos,

o que resultava em gasto excedente e evasão dos estudantes.

Dentre outros educadores, Anísio Teixeira foi um dos pioneiros da pedagogia nova. Ela combatia a restrição da educação às elites e a aproximação religiosa.

Em 1939 foi criado o curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Paulo Freire, um dos maiores pedagogos do mundo, propõe trabalhos em educação popular.

Em 1971, o ensino passou a ser organizado em primário, ginásio e colegial e obrigatório até os 14 anos de idade.

Em meados do século XX, numa educação tradicionalista, onde o Professor era transmissor de conhecimentos e o aluno mero espectador, que recebia todas as informações sem contestar, analisar e muito menos opinar. Críticas severas foram contra este sistema de ensino, porque o aluno era mero ouvinte do professor, sem direito a opinar, questionar e trocar experiências.

O mundo estava passando por sérias transformações culturais, tecnológicas, religiosas e científicas. O homem já tinha chegado a lua e conceitos e valores estavam mudando. Uma transformação teria que vir, o currículo escolar teria que ser avaliado e reformulado.

Em 1970 a LDB – Lei de Diretrizes e Bases do Currículo Nacional, determinava um Núcleo Comum e uma Parte Diversificada, dando novas diretrizes a educação, onde define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934.

O primeiro projeto de lei foi encaminhado pelo Poder Executivo ao Legislativo em 1948, e levou treze anos de debates até o texto chegar à sua versão final. A primeira LDB foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, após isso em 1971 foi reformulada e alterada, em pleno regime militar, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996. Para se manter viva e ativa até hoje, a LDB precisou ultrapassar barreiras governamentais e contou com o reforço de mecanismos como o Plano Nacional de Educação (PNE), que define metas e objetivos a serem alcançados a cada 10 anos.

De um ponto inicial de nenhuma informação sobre aprendizado de estudantes em 1994, os governos FHC (Fernando Henrique Cardoso) e Lula (Luís Inácio Lula da Silva) sistematicamente construíram sistemas para medir resultados educativos. Entre 1990 e 2010, a evolução na escolaridade da população do Brasil cresceu a um ritmo mais rápido que o da China. Depois do acesso, os maiores desafios para o país seriam a qualificação dos professores, o desenvolvimento das crianças mais vulneráveis e a melhoria da qualidade do Ensino Médio e a inclusão, temas que seguem bastante presentes no debate

até os dias de hoje. Houve a extinção da divisão primário e ginásio, dando espaço ao Ensino Fundamental I e II, que dava ao educando a grande possibilidade para continuidade dos estudos, uma vez que grande parte das crianças paravam os estudos ao término do quarto ano primário, com um “diploma”, sim, diploma.

Porque era dado um ao término desta etapa de quatro anos que possibilitava ao aluno, criança ainda, parar de estudar, não ir prosseguir seus estudos no antigo ginásio, porque consideravam ter alcançado um patamar que lhes permitia um trabalho no comércio local e, se conseguisse fazer um curso de datilografia que era o auge do conhecimento e tecnologia, arrumava com muita sorte um trabalho em escritórios contábeis ou indústrias locais. Isso porque havia necessidade de ajudar suas famílias no sustento e na aquisição da casa própria,

O Ensino Fundamental de oito anos, proporcionou aos educandos a possibilidade de crescimento educacional, social e posteriormente profissional. Grande passo se deu em termos de educação e aprendizagem, mas, ainda não era suficiente, porque veio a evasão escolar e muitos ficaram pelo caminho.

As Políticas Educacionais não foram suficientes para manter o aluno na escola. A vida sócio econômica das famílias exigia o trabalho por parte dos filhos. Viu-se aí, grande parte do fracasso escolar. Deve-se lembrar que neste período não havia nenhuma ajuda governamental as famílias, não tinha uniforme, merenda, material escolar, etc. Os pais eram responsáveis pela manutenção dos seus filhos na escola e para muitos era uma dificuldade muito grande.

A educação estava numa fase em que o número de escolas era insuficiente e as que existiam estavam em condições precárias, houve um aumento da demanda escolar, falta de motivação e desvalorização dos profissionais de ensino, desencadearam a situação crítica da educação. Várias escolas foram inauguradas, Estado doando prédios para Prefeitura e vice versa. Acreditavam que este movimento quantitativo daria a solução para a educação e a garantia de acesso da criança à escola.

A LDB tornou obrigatória e gratuita a Educação Básica, além de especificar quais etapas são contempladas: pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com o tempo, expandiu o ensino básico para nove anos e passou a determinar a matrícula de crianças a partir dos 4 anos (obrigatório).

A Educação Infantil saiu do campo da assistência para o da Educação, atendendo as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, onde a criança se desenvolve, aprende através do brincar. Isso influenciou bastante no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que passou a

contemplar essa etapa inicial e o Ensino Médio também.

Novos padrões comportamentais foram surgindo e outros adequados a realidade da época. À partir deste momento houve uma mudança por parte de educandos e educadores, a tecnologia passou a fazer parte da vida da Unidade escolar.

Segundo Paulo Freire, “teria que haver uma transformação na realidade das crianças e, uma troca de experiências e conhecimento, onde o Professor ensina e também aprende com os alunos”.

Paulo Freire (1921-1997) foi o mais célebre educador brasileiro, com atuação e reconhecimento internacionais. Conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, ele desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno, isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação.

O principal livro de Freire se intitula justamente Pedagogia do Oprimido e os conceitos nele contidos baseiam boa parte do conjunto de sua obra. Freire criticava a ideia de que ensinar é transmitir saber porque para ele a missão do professor era possibilitar a criação ou a produção de conhecimentos, troca de experiências. Mas ele não comungava da concepção de que o aluno precisa apenas de que lhe sejam facilitadas as condições para o auto-aprendizado, e sim ser autor da sua própria aprendizagem. Segundo o pensador pernambucano, o profissional de educação deve levar os alunos a conhecer conteúdos, mas não como verdade absoluta, ele dizia que ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas. "Os homens se educam entre si mediados pelo mundo", escreveu. Isso implica um princípio fundamental para Freire: o de que o aluno, alfabetizado ou não, chega à escola levando uma cultura que não é melhor nem pior do que a do professor. Em sala de aula, os dois lados aprenderão juntos, um com o outro - e para isso é necessário que as relações sejam afetivas e democráticas, garantindo a todos a possibilidade de se expressar. "Uma das grandes inovações da pedagogia freireana é considerar que o sujeito da criação cultural não é individual, mas coletivo"

Abriu-se aí um leque para troca de experiências, conhecimentos, e práticas de ensino onde o aluno começou a participar nesta nova construção do conhecimento, tornando protagonista da sua aprendizagem.

As Escolas de Educação Infantil, deram acolhimento as crianças da pré escola (creche criança de 0 a 3 anos e 11 meses e EMEI crianças de 4 a 5 anos), oferecendo um ambiente propício e adequado a criança, com um espaço de acolhimento, pois é, através do brincar e pela interação da criança com outras da mesma faixa etária, que ela se socializa e

aprende a conviver, respeitar e desenvolver atitudes para um bom convívio.

Apesar de todo empenho, em zonas rurais e em locais de difícil acesso as crianças não chegavam na pré escola. E até hoje, crianças da zona rural sofrem por falta de água, sanitários e alimentação nas escolas, além das distâncias, muitas vezes percorridas a pé, cavalos e até barcos. A falta de infraestrutura e materiais adequados dificulta muito o desenvolvimento destas crianças, que durante sua vida perdem o direito de ter uma educação de qualidade e a impossibilidade de concorrer com crianças de outras regiões, continuando sem opção de melhoria de vida.

A escola pública já mais adaptada as condições reais do povo brasileiro, começou oferecer atrativos como merenda e refeição, que foram grandes atrativos, principalmente para famílias mais carentes, cuja alimentação no lar era deficiente para o desenvolvimento psico, neurológico e intelectual dos seus filhos. Uma criança com fome, não aprende. E muitas vão à escola para se alimentar.

Passada a fase da Educação Infantil necessária a inclusão da criança no Ensino Fundamental, outro grande problema surgiu, a demanda escolar.

As Escolas Municipais ofereciam benefícios diferenciados das estaduais e, mesmo morando ao lado de escola estadual, pais queriam a Escola Municipal. Esta Demanda Preferencial acarretou grandes problemas para as escolas que não tinham como atender as todas as solicitações. Construiu-se uma rede física, onde as crianças foram matriculadas nas escolas mais próximas de suas residências. A informatização auxiliou muito neste aspecto e as Diretorias Regionais de Ensino(DRE) abraçaram esta causa, amenizando assim a responsabilidade das escolas. Mesmo nas escolas, ditas preferenciais havia muita precariedade por falta de investimentos, de estrutura adequada, que proporcionasse um ensino de qualidade. A Política quantitativa foi além da qualitativa.

Professores empenhavam-se na medida do possível e muitas do impossível, em dar atendimento adequado aos alunos, que por sua vez, se sentiam completamente desinteressados pelas atividades e pelas oportunidades oferecidas, desmotivados. Os alunos não acompanhavam as mudanças de ensino aprendizagem e professores frustravam-se cada dia mais.

Com tudo que já tinha acontecido a níveis de transformação, ainda havia e há grandes diferenças regionais, não há uma unificação do ensino a nível de Brasil e, estas divergências são gritantes quando nos referimos a alunos das cidades e das zonas rurais e periféricas; piso salarial dos profissionais da educação que divergem de Estado para Estado; falta de recursos financeiros para ofertar as escolas uma infra estrutura para o desenvolvimento integral dos educandos; falta de motivação dos professores; deficiência

nas tarefas da educação infantil em preparar os alunos para o Ensino Fundamental; etc.

Por ser um País muito grande, além dos problemas listados acima há as barreiras físicas que acaba excluindo uma grande parte de crianças. Sendo assim, o índice qualitativo deixou muito a desejar para o quantitativo. Algo tinha que ser feito porque politicamente falando, os índices de analfabetismo eram uma vergonha para o país. Sem falar que para melhorar a qualidade em um país tem que se derrubar preconceitos e estigmas referentes as diferenças raciais, culturais e territoriais, principalmente entre negros e indígenas, evitando assim um retrocesso evidente. Mais uma vez o avanço esperado foi um fracasso. Precisava-se de Políticas Educacionais sérias, onde há predomínio da inclusão, igualdade de direitos e deveres, e principalmente respeito ao outro. Vieram os ciclos, que explicavam a diferença na aprendizagem e que cada criança tem seu tempo para aprender.

Estes ciclos diminuiriam as retenções e acreditava-se que a criança aprenderia durante todo processo de ensino aprendizagem. Mas, as coisas não foram tão simples assim, pais desinteressaram-se pela educação dos filhos porque não seriam retidos em algumas séries; educandos com o mesmo pensamento deixaram de realizar tarefas do dia a dia, não faziam atividades a eles atribuídas e muitos desrespeitavam os professores; que por sua vez estavam cada vez mais desestimulados, cumpriam seu papel sem gratificação pessoal que é a aprendizagem do aluno, convivendo com alunos sem perspectivas de melhoria de vida, acomodados a situação do “se fizer eu passo de ano, se não fizer passo também”, Resultado, analfabetos funcionais, grande parte chegou ao término do Ensino Fundamental semi analfabetos. Sem generalizar, mas o fracasso foi para uma grande maioria.

Nova Política Educacional se realizou e fez uma revisão nos critérios de avaliação e aprovação, para que o aluno assumisse sua responsabilidade perante deveres e compromisso. Infelizmente mexeram-se muitas e muitas vezes, mas não há uma referência para as Políticas Educacionais no Brasil que deixe claro os conteúdos que o aluno tem que aprender. O Currículo Nacional deveria deixar pré-estabelecido os critérios de aprendizagem, deveria intervir com recursos humanos e técnicos para a melhoria dos profissionais.

A formação do professor é parte de toda esta problemática, tem que haver um esforço por parte de todo sistema educacional para atingir os objetivos propostos.

A educação no Brasil tem que avançar, a globalização já uniu povos de todas as etnias e só com o avanço tecnológico, melhoria de qualidade, investimento dos governos, atingiremos o patamar de país desenvolvido, caso contrário, estaremos sempre atrás da nações mais desenvolvidas. A nossa condição está bem abaixo da média.

Pode parecer repetitivo, mas a educação brasileira está numa condição lamentável, a situação é crítica e a implementação de políticas públicas está cada vez mais difícil por falta de recursos, investimentos e vontade política. Investimentos para termos escolas com boa estrutura e aparelhadas para oferecer o que há de mais moderno e avançado para o sucesso dos alunos ; investimento na valorização dos professores, para que tenham mais incentivo garantindo preparo didático para trabalhar na sala de aula e formar cidadãos pensantes e adultos capazes de resolver intelectualmente problemas que a vida possa oferecer; investimentos em segurança para que haja um ambiente de harmonia nos relacionamentos humanos e desenvolvimento intelectual adequado; investimentos nos Projetos Pedagógicos para que não fiquem apenas no papel; e, ampliação do horário do educando nas escolas para que possa desenvolver todas as atividades do Projeto Pedagógico e o enriquecimento pessoal, com escolas mais atraentes e flexibilização dos currículos.

Analisando o trabalho do educador, contatamos que os Professores sabem ensinar, mas, nem sempre tem condições para desenvolver seu trabalho. A implementação de uma Base Comum Curricular é uma das prioridades para reverter este quadro. Um mudança sistêmica se faz necessária e urgente, pois o cenário atual é de uma educação decadente.

A alfabetização é a origem dos problemas do Brasil, e umas das prioridades seria a alfabetização na idade certa, colocando a criança em confronto com o concreto e abstrato, fazendo com que consiga contextualizar o real do imaginário.

Quando a criança é alfabetizada, há um interesse maior em participar de atividades, sente-se em condições de igualdade, há diminuição da evasão escolar que tem ocorrido com mais frequência no sexto ano do Ensino Fundamental.

Paulo Freire, diz:” A educação é um ato político. A realidade do educando é o que dá sentido a educação com capacidades para leituras do mundo, mapeamento da realidade e resgate dos sonhos”.

Algumas reformas educacionais foram instituídas para a melhoria da Educação, o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015) apresenta a documentação pedagógica como a possibilidade de comunicar as vivências e aprendizagens dos bebês e das crianças, valorizando seu protagonismo, sua autoria e, também, o protagonismo docente. E é por meio da qualificação dos registros já realizados, de novas proposições acerca desses e da reflexão sobre as práticas, que almejamos o uso efetivo do conceito de documentação pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Em 2018 o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Agora o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica, escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento, educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.

BREVE RESUMO DA HISTORIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

- 1988: É promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular. Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.
- 1996: É aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica.
- 1997: São consolidados, em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira. Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo.
- 1998: São consolidados, em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. A intenção é ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade.
- 2000: São lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em quatro partes, com o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os

princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.

- 2008: É instituído em 2008 e funciona até 2010 o Programa Currículo em Movimento que busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio.

Entre 28 de março e 01 de abril é realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas para debater a Educação Básica. O documento fala da necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação.

- 2010: A Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Em 2010 é lançado o documento.

- 2011: A Resolução n.7, de 14 de dezembro de 2010, fixa a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
- 2012: A Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as ações do Pacto e define suas Diretrizes Gerais.

- 2013: A Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013, institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM).
- 2014: A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNC).

Entre 19 e 23 de novembro é realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.

- 2015 Entre 17 a 19 de junho acontece I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Em 16 de setembro de 2015 a 1ª versão da BNCC é disponibilizada.

De 2 a 15 de dezembro de 2015 houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC.

- 2016: Em 3 de maio de 2016 a 2ª versão da BNCC é disponibilizada.

De 23 DE JUNHO A 10 DE AGOSTO/2016 aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários.

Em agosto, começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2.

- 2017: Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE irá elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.

Em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho

Em 22 de dezembro de 2017 o CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

- 2018: Em 06 de março de 2018, educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira.

Em 02 de abril de 2018 o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. A partir daí o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la.

5 de abril institui-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular ProBNCC.

Em 02 de agosto de 2018, escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento.

Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Agora o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo podemos dizer que a educação é muito complexa e que a valorização e a formação dos professores, proporcionará um ensino de qualidade, pois a valorização do trabalho e financeira além de gratificante trás condições para que o educando ao reestruturar os currículos consiga articulá-los com os Projetos Pedagógicos da Escola. Só assim o educando irá trilhar um ensino de qualidade desde a educação infantil até o Ensino Médio e posteriormente uma Universidade Pública, visto que, a maioria não tem acesso as Universidades Privadas, pelos altos custos.

Se houver vontade política, investimento, incentivo, em um futuro bem próximo teremos formado homens com consciência crítica, pensamentos complexos, com ideais, emoções, e protagonistas de suas vidas.

REFERÊNCIAS

BORGES, Gilberto André. Trajetória da educação no Brasil. Florianópolis: E-book, 2005.

Disponível em . Acesso em maio de 2020.

BRANDÃO, Carlos R. O que é Educação. São Paulo: Brasiliense, 1997.

BRASIL. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil de 1934.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui %C3%A7ao34.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7%C3%A3o34.htm)

Acesso em maio de 2020.

CARVALHO, Marta M. C. de; SAVIANI, Dermeval; VIDAL, Diana. Sociedade brasileira de história da educação: constituição, organização e realizações. [online], São Paulo, jul. 2006.

Disponível em [http://www.sbhe.org.br/novo/index.php?arq=arq_historico&titulo=Hist%C3%B3rico>](http://www.sbhe.org.br/novo/index.php?arq=arq_historico&titulo=Hist%C3%B3rico%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil), <

http://www.sbhe.org.br/novo/index.php?arq=arq_historico&titulo=Hist%C3%B3rico>,

acesso maio de 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: Introdução crítica**. 11. ed. São Paulo. Editora Cortez, 2002.

Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da Educação Brasileira: a organização escolar. 18. ed. Revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª edição

Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon; BROCK Colin. (org). Os Desafios da Educação no Brasil. Rio de Janeiro.

http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=32:ldb-de-1961 , acesso maio de 2020.

Lições de Freire. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 23, n.1-2, Jan/ Dez, 1997.

<https://novaescola.org.br/conteudo/4693/20-anos-ldb-darcy-ribeiro-avancos-desafios-linha-do-tempo>, acesso maio de 2020.

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>, acesso maio de 2020.

<https://novaescola.org.br/conteudo/460/mentor-educacao-consciencia>, acesso maio de 2020.

<https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/7274-instrucao-normativa-sme-n-02-de-06-02-2019-aprova-a-orientacao-normativa-n-1-de-06-02-2019-que-dispoe-sobre-os-registros-na-educacao-infantil.html>, acesso maio de 2020.

A IMPORTÂNCIA DA LUDOTERAPIA POR MEIO DAS BRINCADEIRAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



GERALDINA SANTANA ALVES TEIXEIRA

Graduação de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Metodista de São Paulo –
Professora na área educacional. geraldina111@hotmail.com

RESUMO

A primeira infância é um assunto muito importante a ser estudado na atualidade, desde que a criança passou a ser detentora de direitos na sociedade em que está inserido, a concepção de criança e infância mudou, hoje a criança deve ser vista e tratada como tal. E a educação infantil deixou de ser um direito da mãe e se tornou da criança, sendo essencial um espaço adequado para sua aprendizagem e desenvolvimento. E uma das concepções mais importantes é a oralidade, tratar e olhar esses indivíduos como criança, pois a linguagem é uma capacidade construída socialmente, isto é, a criança experimenta desde o primeiro momento de sua vida. A relação de comunicação no primeiro ano ocorre por meio de troca de experiências interpessoais com familiares e/ou educadores. Com os estímulos recebidos a criança pode interferir no mundo e fazer parte dele, pois leva seu conhecimento para fora das instituições de ensino.

Palavras-chave: Oralidade; Educação Infantil; Primeira Infância.

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem abrange um grau elevado de desenvolvimento por meio da participação imitativa, ou seja, com o outro mais experiente, seja o professor, ou o colega.

A limitação do diálogo e as respostas vazias permitem que à criança construa um vocabulário pobre. É fundamental nesta fase tão importante atender e compreender a criança. As escolas são responsáveis diretas nesta realidade atual, uma vez que as crianças cada vez mais cedo estão sendo deixadas nas instituições escolares.

É imprescindível aos profissionais atuantes na educação de crianças pequenas e recém-nascidas terem noção plena da importância de falar com elas nos momentos do cuidado de rotina e compreender a importância desse momento para a criança. Exatamente nesse momento ela percebe que o profissional está só com ela, sentindo seu toque, escutando-a, fornecendo respostas aos seus anseios, dando-lhe atenção. (HEVESI, 2004). “Dessa forma a educadora que se acostuma a essa prática, considera natural informar, inclusive a um recém-nascido, de todas as coisas que o afetam e que afetam a vida do grupo

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

Na transição do século XVII para o XVIII, o significado e o papel social da infância, assim como uma literatura adequada para esta instituição que apenas foi criada posteriormente, as crianças eram reconhecidas como pequenos adultos, possuidores de tarefas e cuidados semelhantes aos de um adulto, o que pode explicar a alta taxa de mortalidade infantil naquela época, pois as crianças eram vistas como adultos e tratadas igualmente, não se tinha a visão de “criança” que se tem atualmente na sociedade em que vivemos.

Por isso elas faziam todas as atividades com as pessoas mais velhas, pois as crianças também possuíam a mesma cultura literária que os demais.

“... a criança é concebida na sua condição de sujeito histórico que verte e subverte a ordem e a vida social. Analiso, então a importância de uma antropologia filosófica (nos termos que dela falava Walter Benjamin), perspectiva que, efetuando uma ruptura conceitual e paradigmática, toma a infância na sua dimensão não-infantilizada, desnaturalizando-a e destacando a centralidade da linguagem no interior de uma concepção que encara as crianças como produzidas na e produtoras de cultura”. Kramer (1996p. 56)

No século XVIII, a literatura infantil começou a ganhar importância nas instituições de ensino e na necessidade de uma mudança na mentalidade sociocognitiva que a criança possuía. A escola foi um dos principais agentes para que a mudança na literatura ocorresse.

As primeiras produções infantis foram realizadas por professores e pedagogos no final do século XVII e durante o século XVIII.

Os aspectos relacionados à concepção de infância e sobre como as crianças eram tratadas e educadas permitem analisar e refletir melhor sobre as concepções hoje existentes, também possibilitando uma reflexão sobre a educação e a escola hoje.

Segundo Coelho (2001p. 21) “estudar a história é ainda escolher a melhor forma ou o recurso mais adequado de apresentá-la.” (COELHO, 2001, p. 31).

A contação de histórias é uma das atividades mais antigas e permeia os dias atuais com muita importância para o desenvolvimento dos educandos.

As histórias narradas sempre acompanharam a vida do homem em sociedade. Por meio delas, foi possível a preservação da cultura. Durante muito tempo, foram à única fonte de aquisição e transmissão do conhecimento.

Durante muito tempo, o cuidado e a educação das crianças pequenas eram vistas como tarefas da família, principalmente das mães e de outras mulheres. Depois do desmame, a criança era percebida como um pequeno adulto, quando já alcançava certo grau de independência, passava a ajudar os adultos nas atividades cotidianas e a aprender o básico para sua inserção social.

Não se considerava a identidade pessoal da criança.

Devido ao caráter familiar do atendimento à criança pequena, as primeiras denominações das instituições infantis fazem uma referência a esse aspecto, como o termo francês “creche” que significa manjedoura, presépio. E o termo italiano “asilo nido” que significa um ninho que abriga.

Nos anos 90, ocorreu uma ampliação sobre a concepção de criança. Agora procura-se entender a criança como um ser sócio-histórico, onde a aprendizagem se dá pelas interações entre a criança e seu entorno social. Essa perspectiva sóciointeracionista tem como principal teórico Vigotsky, que enfatiza a criança como sujeito social, que faz parte de uma cultura concreta. (OLIVEIRA, 2002p. 87).

Há um fortalecimento da nova concepção de infância, garantindo em lei os direitos da criança enquanto cidadã. Cria-se o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente); a nova LDB, Lei nº9394/96, incorpora a Educação Infantil como primeiro nível da Educação Básica, e formaliza a municipalização dessa etapa de ensino.

Os referenciais teóricos trazidos por Dahlberg et al. (2003) mostram também uma concepção de infância pautada na *descentralização*. Isso significa dizer que a constituição da criança como sujeito está diretamente atrelada ao âmbito sociocultural. A infância é, diante dessa perspectiva, um construto social.

“a infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças” (DAHLBERG et al., 2003, p. 71)

Em 1998, é criado RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil), um documento que procura nortear o trabalho realizado com crianças de 0 à 6 anos de idade. Ele representa um avanço na busca de se estruturar melhor o papel da Educação Infantil, trazendo uma proposta que integra o cuidar e o educar, o que é hoje um dos maiores desafios da Educação Infantil. É preciso afirmar que as propostas trazidas pelo

RCN só podem se concretizar na medida em que todos os envolvidos no processo busquem a efetiva implantação das novas propostas, se não ele vai se tornar apenas um conjunto de normas que não saem do papel.

No ECA (1990) encontramos o conceito de criança como a pessoa até os doze anos de idade incompletos, sendo reconhecida a sua infância em condições dignas de existência como sujeitos de direitos.

A partir desse reconhecimento legal sobre a criança e infância, um novo movimento começa a despontar em favor da educação de crianças e assim estudiosos e pesquisadores manifestaram suas concepções sobre essa fase de desenvolvimento.

Para Souza (2007, p.7), “a criança é um sujeito social, investigado, observado e compreendido a partir de perspectivas investigativas e teóricas distintas” e, foram essas perspectivas que segundo a autora, advindas de vários campos como a psicologia, a sociologia, a educação que demarcaram as ideias que atualmente legitimam sobre a criança e a infância. Segundo a autora, a “criança e infância” não são apenas o pano de fundo das representações sociais, pelo contrário, são protagonistas das relações que estabelecem no dia a dia com pais, professores e outros sujeitos responsáveis pela condução da infância.

A narrativa é a arte de contar histórias que é tão antiga quanto o homem. A contação de história estimula a imaginação, retrata pessoas, lugares, acontecimentos, desejos e sonhos, favorecendo o processo da aprendizagem.

São textos que mantêm uma estrutura fixa, partindo de um problema (como estado de penúria, carência afetiva, conflito entre mãe e filho), que desequilibra a tranquilidade inicial.

O desenvolvimento é uma busca de soluções, no plano da fantasia, com introdução de elementos mágicos: fadas, bruxas, duendes, gigantes entre outros. A restauração da ordem acontece no final da narrativa, quando se volta a uma situação de tranquilidade.

IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE EM SALA DE AULA

A arte evoluiu naturalmente, pois se alguns gostavam de contar histórias, outros preferiam apenas ouvi-las. Com o tempo as narrativas foram envolvendo mais pessoas, como também novos elementos em sua contação.

Na história computadorizada não encontraremos mais a voz primordial do contador, vamos encontrar a voz do narrador que auxiliado por sofisticados recursos tecnológicos mantém a história acesa. O narrador lança imagens no ar e os ouvintes as transformam na sua história, ancorados no seu imaginário e pela sua própria história de vivências para

construir personagens, situações e ações. A recepção da história é uma ação individual, e aquelas mais procuradas pelas crianças ainda são as que possuem um narrador humano, conclui-se que a figura do contador de histórias continua sendo a ponte entre o ouvinte e o conto, esteja este ao vivo ou na tela do computador.

De acordo com OLIVEIRA (2007p. 76)

Entre 8 e 10 meses são formadas diferentes capacidades comunicativas e cognitivas, habilidades fundamentais para a formação da competência linguística. Em seguida, a criança contextualiza-se por meio das produções das primeiras palavras. Porém, só aos 20 meses é detectada a capacidade de combinar palavras e, logo, inicia-se a gramaticalização. OLIVEIRA (2007) ainda diz que é a partir dos 5 anos, que a criança constitui novos progressos, domina novas estruturas que se tornam mais complexas. Esse progresso de estruturação linguística é contínuo com reorganização e aperfeiçoamento até a pré adolescência, “enriquecido pelas experiências culturais das crianças, particularmente por sua vivência escolar” (OLIVEIRA, 2007p. 76).

Houve grande esforços para a popularização dos livros para crianças por muitos autores, porém, o principal escritor que demarcou a literatura infantil entre o ontem e o hoje foi Monteiro Lobato, que veio a completar o que faltava nesta corrente área no Brasil. Iniciou sua carreira na literatura infanto-juvenil com o livro “A Menina do Narizinho Arrebitado”, publicado por sua própria editora, a Monteiro Lobato & Cia, e com o sucesso desta obra, logo surgiram outros títulos, que misturavam o real e o maravilhoso, de forma a não separá-los mais e confundi-los, como os personagens do famoso e lendário “Sítio do Pica-Pau

Amarelo”, onde personagens reais (Narizinho, Pedrinho, Dona Benta, Tia Nastácia, etc.) interagem com personagens irreais (Emília, Visconde, Rabicó, Saci, etc.) e ambos existindo na mesma verdade, dentro do universo do faz de conta lobatiano, perdurando durante o tempo e fazendo que várias gerações morem no Sítio.

Outras obras de Monteiro Lobato, publicadas entre 1920 e 1942:

- “O Saci”
- “Fábulas”
- “O Marquês de Rabicó”
- “A Caçada da Onça” – “A Cara de Coruja”
- “Aventuras do Príncipe”
- “O Noivado do Narizinho”
- “O Circo de Cavalinho”
- “A Pena de Papagaio”
- “O Pó de Pirlimpimpim”
- “As Reinações de Narizinho”
- “Viagem ao Céu”
- “As Caçadas de Pedrinho”

- “Emília no País da Gramática”
- ” Geografia de Dona Benta”
- “Memórias de Emília”
- “O poço de Visconde”
- “O Pica-Pau Amarelo”
- “A Chave do Tamanho”, entre várias adaptações de contos clássicos da literatura infantil mundial.

Monteiro Lobato é uma autor essencial para a geração presente e futuro, pois por meio de suas obras as crianças conseguem vivenciar momentos lúdicos muito importantes para o desenvolvimento, pois há muita magia, alegria misturado com realidade das crianças, assim imaginam e recriam outras histórias a partir das criações de Lobato,

Após Monteiro Lobato, a literatura infantil foi contemplada, no Brasil, com a contribuição de novos autores, multiplicando-se, assim, seus valores pedagógicos, com interesse no desenvolvimento intelectual e na diversão infantil, como algumas obras lançadas nas décadas de 80 e 90: O Menino Maluquinho, de Ziraldo; Marcelo Marmelo Martelo, de Ruth Rocha; Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque; A Bolsa Amarela, de Lúcia Bojunga Nunes; A Arca de Noé, de Vinícius de Moraes, e muitas outras.

As histórias encontradas em livros, filmes, teatro e conversas informais, remetem o ouvinte a novas situações, o que faz despertar interesse e expectativa.

As histórias carregam um conhecimento acumulado durante muito tempo pela humanidade, isso é transmitido através das ações das pessoas de qualquer lugar no mundo.

Pois muito antes de conhecer o universo escolar, a criança tem muitas experiências com o universo linguístico. Ela escuta histórias, participa de conversas com pessoas próximas, escuta músicas, vê TV, entre outras situações cotidianas de linguagem; através desses mecanismos, a criança vai construindo a estrutura da linguagem oral.

Por ser tão presente no cotidiano de todos e ter uma aprendizagem tão cultural a oralidade, mas do que as outras formas de comunicação costumam não merecer muita atenção de nossa parte, ouvimos sempre dizer que temos que ensinar as crianças a ler e escrever, como se falar e ouvir não tivesse importância alguma, ou como se sua linguagem oral já fosse suficiente para todos os fins.

Muitos se sabem das mudanças necessárias no âmbito educacional e nesse sentido a oralidade pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da criança tanto na aprendizagem como no desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando no processo de socialização, comunicação e construção de pensamentos do aluno, garantindo

assim uma interação muito mais eficiente, proporcionando o saber ouvir, respeitar a fala do outro, organizar as ideias e conseguir adequadamente seus pontos de vista.

A HISTÓRIA DO PONTO DE VISTA DE QUEM OUVI

O uso dos elementos precisa ser estudado e trabalhado para que, na contação, eles possam suscitar imagens (tanto no ouvinte como no contador) e permitirem que o ouvinte crie sua própria história, em vez de impor e entregar pronto o que a imaginação de cada um pode construir.

Contar histórias para crianças ajuda no desenvolvimento da linguagem

Segundo, Cláudia Marques(2010), quando a criança ouve uma história, ela usa a sua imaginação para ir além, por isso é essencial contar histórias em toda fase da educação brasileira

“Um dos principais objetivos de se contar histórias é o da recreação. Mas a importância de contar histórias vai muito além. Por meio delas podemos enriquecer as experiências infantis, desenvolvendo diversas formas de linguagem, ampliando o vocabulário, formando o caráter, desenvolvendo a confiança na força do bem, proporcionando a ela viver o imaginário. Além disso, as histórias estimulam o desenvolvimento de funções cognitivas importantes para o pensamento, tais como a comparação (entre as figuras e o texto lido ou narrado) o pensamento hipotético, o raciocínio lógico, pensamento divergente ou convergente, as relações espaciais e temporais(toda história tem princípio, meio e fim) Os enredos geralmente são organizados de forma que um conteúdo moral possa ser inferido das ações dos personagens e isso colabora para a construção da ética e da cidadania em nossas crianças”. Marques(2010 p. 94)

As histórias pessoais de leitura aparentemente invisíveis vêm à tona; a “fricção” que o texto provocou no contador aparece; o tempo da preparação torna-se evidente; o cuidado das escolhas cria uma camada mais do que perceptível; o ensaio enfim, se cumpre, não sem paixão!

O potencial criador e individual mostra-se inteiro contar histórias não é simples. O ouvinte, enquanto espera, está submerso no mistério o antes faz parte desse jogo e imprime sabor ao desvendamento e revelações de uma história!

O momento de contar uma história é também o instante da revelação de um segredo ingressamos na intimidade do narrador.

Neste sentido, somos eleitos (por outros ou por nós mesmos!) para nos constituirmos em depositários do mistério e do saber que uma história carrega. Não um saber puramente informativo, mas um saber poético, na base do sensível, com uma estética que se cumpre na medida em que as estratégias e formas do narrar se desenvolvem.

Enquanto o contador ordena a informação (e isso é tarefa do bom contador de histórias) o interesse do ouvinte vai sendo despertado dito pelo contador, de forma dosada, vai abrindo caminho para a aproximação, que é sempre gradual. O ouvinte é também espectador.

O ouvinte confia ao outro (ao contador) o seu tempo. O tempo do imaginário é outro. Ser ouvinte de uma história é assumir uma condição especial. Com os olhos voltados para o espaço do imaginário, o ouvinte ultrapassa a compreensão pura e simples de uma história.

Ele é atingido por uma ininterrupta carga emocional: tons da voz, caráter dos personagens, corpo e gestualidades manejadas pelo contador.

Ver através da sugestão do narrador as gradações do silêncio de uma narração oral enche o momento e o espaço de densidade multiplica a história.

Acredita-se que história acorda história o território do imaginário protege o ouvinte oferece amparo para que as emoções possam fluir livremente, para que o contato consegue mesmo se beneficie da mediação do contador e da história.

E é evidente que quando o ouvinte se entrega à história ele fica vulnerável, mas certamente sai fortalecido da experiência da entrega é decorrente do “fogo” que o contador emprega no seu exercício de contar.

Torna-se poroso à história mesmo porque uma história oral não se mostra inteira, o contador só mostra-a em parte o ouvinte também usa sua imaginação fazendo com que o entendimento dele na vivência nunca serão o de outro. Os 3 anos, ela presta atenção na leitura, sabe a diferença entre texto e ilustração e imita a pessoa que está lendo a história, como se a própria criança estivesse lendo. Aos 4 anos, memoriza a história, faz perguntas sobre ela e relaciona elementos dos contos com a vida real. Aos 5 anos, a criança já identifica os títulos e os autores do livro e antecipa o que vai acontecer no conto.

Ou seja, a mesma história pode ganhar várias interpretações.

Segundo Abramovich (1995 o. 101) o ato de escutar contos é o início para aprendizagem de se tornar um leitor. Trabalhar essa didática educativa significa capacitar às crianças para que possam desenvolver todas as suas potencialidades dentro.

A contação de história é uma prática bastante recorrente em escolas de educação Infantil, no âmbito da Secretaria Municipal de São Paulo, já que as professoras comentaram que é uma prática que faz parte de suas rotinas no decorrer da semana. Melo (2009, p.127) afirma que pela observação fica evidente que as práticas pedagógicas na educação infantil parecem considerar apenas o tempo referente às atividades planejadas. Desse modo, a escola, processo trabalhar essa prática, buscando planejar as atividades diárias para que

possa envolver o aluno num “mundo lúdico da aprendizagem” e de uma aprendizagem mais significativa. Assim através da contação de histórias leva o aluno a aprender buscando, envolvendo-se na mágica das palavras.

Talvez só possamos dimensionar isso quando ouvimos de novo outra história, ou até a mesma história a final uma história bem contada o ouvinte sente-se mais livre.

Enquanto uma história resplandece no ouvinte, ela é capaz de habilitá-lo para “mergulhos” mais ousados e profundos possíveis, fazê-lo chegar ao ouvinte como uma labareda (e isso não exclui o humor! Labareda pode se chicote, pode ser cócega!).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oralidade é uma prática essencial na educação infantil, pois as crianças aprendem e se desenvolvem muito quando escutam e há um espaço adequado para usarem a sua imaginação e se expressarem pela fala, por uma contação de história, recontar e dramatizar uma história que gostam.

O professor deve planejar as suas aulas, focando na oralidade e atividades lúdicas que possa permitir que as crianças se desenvolvam e elas próprias transformem o que escutaram e aprenderam em conhecimento.

Muitos se sabem das mudanças necessárias no âmbito educacional e nesse sentido a oralidade pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da criança tanto na aprendizagem como no desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando no processo de socialização, comunicação e construção de pensamentos do aluno, garantindo assim uma interação muito mais eficiente, proporcionando o saber ouvir, respeitar a fala do outro, organizar as ideias e conseguir adequadamente seus pontos de vista.

Portanto, a oralidade em sala de aula possibilita a articulação entre objetividade e subjetividade, espaço "entre" no qual se situa o trabalho psicopedagógico. É, portanto, um recurso que pode ser usado tanto no diagnóstico como na intervenção psicopedagógica em instituições e na clínica. O conteúdo mítico, as ações praticadas pelos personagens, os valores morais implícitos na narrativa, permitem projeções que facilitam a elaboração de questões emocionais, muitas vezes expressas como sintomas que se apresentam na aprendizagem. A compreensão dos enredos, a análise dos conteúdos, a estrutura lingüística subjacente ao texto, permitem ao profissional investigar questões cognitivas presentes nas dificuldades do processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo, vol. 3. Brasília-MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- BRASIL. Lei n.9394, **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Editora do Brasil.
- BrasíliaMEC/SEF, 2006. CASTILHO, A. A língua falada no ensino de português. São Paulo: Contexto, 1998.
- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky, Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo SócioHistórico. São Paulo: Scipione, 1995.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Construindo a primeira infância: o que achamos que isso seja? In:DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel.(1996). **Infância**: Fios e Desafios da Pesquisa. SP: Papirus.
- <http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/viewFile/913/902>
(Acesso em 10 de abril de 2020)
- <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200343.pdf>
Acesso em 10 de abril de 2020)
- <http://www.profala.com/artigopsicopedagogia5.htm>
Acesso em 10 de abril de 2020)
- <https://bebeatual.com/historias> Acesso em 10 de abril de 2020)
- <http://www.pedagogia.com.br/artigos/concepcaodeinfancia/index.php?pagina=3> Acesso em 10 de abril de 2020)

A INCLUSÃO NA ESCOLA E O PROCESSO DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA



GISLAINE BARROS CARDOSO ALVES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIP Universidade Paulista (2010); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade UNISAL Centro Universitário Salesiano de São Paulo (2012); Professor de Educação Infantil - na EMEI Brigadeiro Eduardo Gomes.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir a aprendizagem como uma estratégia no contexto escolar, especificamente da educação básica, considerando-a promotora de inclusão escolar e social. Verificar quais práticas pedagógicas facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental é o principal debate deste texto. Educar tais crianças para tornarem-se “cidadãos úteis” e “cidadãos do futuro” implica tornar a aprendizagem mais significativa para todos. Na primeira seção “A Inclusão como prática pedagógica”, abordo estratégias para a aprendizagem de todos, associada às mudanças políticas, econômicas e sociais do movimento inclusivo. Na segunda, “A Aprendizagem da leitura e da escrita” destaco a alfabetização e o letramento como importantes conceitos implicados em aprendizagens mais significativas, cujas práticas pedagógicas têm como ênfase o desenvolvimento de habilidades e competências como, por exemplo, a aquisição da habilidade de questionamento. E, por fim, articulo as duas seções no sentido de compreender a amplitude do processo de ensino e aprendizagem, voltado para uma aprendizagem personalizada e ativa, que responda às diferenças sociais, culturais e individuais dos educandos.

Palavras-chave: Inclusão; Leitura; Escrita; Avaliação.

INTRODUÇÃO

Os alunos precisam participar ativamente da cultura escrita desde a alfabetização inicial, uma vez que constroem simultaneamente conhecimentos sobre o sistema de escrita e a linguagem que usamos para escrever, para isso é necessário que o professor crie

condições, representando ou rerepresentando na escola os diversos usos que a leitura tem na vida social.

A avaliação tem que ser contínua, com conteúdos que façam sentido e que tenham a ver com a realidade destes alunos. Quando se trata de questões como estas, outro fator fundamental para que as propostas de melhorar o ensino andem juntas, é tratar da “inclusão”, que propõe um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.

As transformações da escola dependem de um compromisso coletivo de professores, gestores, pais e da sociedade em geral. É difícil o dia a dia da sala de aula. Esse desafio que enfrentamos tem limite – o da crise educacional que vivemos, tanto pessoal como coletivamente, deste ofício que exercemos.

É preciso ressignificar o papel da escola e instalar, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. São as escolas que têm de mudar e não os alunos, para que estes tenham assegurado o direito de aprender, de estudar nelas. O direito à educação é indisponível e natural, não admitindo barganhas.

Conforme Ferreira (1999, p. 23):

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. Segue-se necessário que os educadores tenham o cuidado dessa inclusão da leitura para as crianças, observando seu meio social e as interações que elas trazem.

A INCLUSÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Com o movimento pela inclusão, intensifica-se a ideia de romper com o mito de que convivemos com duas educações: uma regular e a outra, especial. Acrescente-se a isso a suposta ruptura entre os paradigmas de modelo de deficiência e de modelo de inclusão escolar, a construção de novas arquiteturas escolares, a participação das comunidades, familiares e organizações não governamentais nas decisões pedagógicas, a discussão sobre a metodologia e possíveis mudanças no currículo escolar. Acredita-se que, em decorrência da mudança de paradigmas (reducionista - organicista para um paradigma interacionista), se amplia o alunado da Educação Especial (CARVALHO, 2006). Alguns autores afirmam também que a deficiência, como incapacidade física, mental, sensorial não implica, necessariamente, dificuldades de aprendizagem.

Vejam os documentos oficiais.

Acreditamos que a aprendizagem da administração das relações sociais e interpessoais, no contexto da diversidade, é fator essencial para a construção de uma sociedade democrática, e acreditamos, também, que a escola tem papel fundamental no desenvolvimento dessa competência. (BRASIL, 2000, p. 5).

A aprendizagem como o centro das atividades escolares e o sucesso dos alunos como a meta da escola são condições básicas para se caminhar na direção de escolas acolhedoras (de sermos receptivos aos níveis diferentes). Afinal, as escolas existem para formar as novas gerações e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais privilegiados. (BRASIL, 2000, p. 34).

Mudar a escola, colocar a aprendizagem no centro das atividades escolares, esse parece ser o grande desafio proposto pelo movimento da inclusão. Ao referir-se à aprendizagem dos alunos, o Ministério da Educação (BRASIL, 2000, p. 31) ressalta alguns fatores para que essa tarefa seja cumprida:

[...] a- colocando a aprendizagem como o eixo das escolas, porque a escola foi feita para fazer com que todos os alunos aprendam; b- garantindo tempo e condições para que todos possam aprender de acordo com o perfil de cada um e reprovando a repetência; c- garantindo o atendimento educacional especializado; d- abrindo espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados, pois são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; e- estimulando, formando continuamente e valorizando o professor, que é o responsável pela tarefa fundamental da escola – a aprendizagem do aluno.

Conforme define a LDB/1996, e sob o enfoque interacionista, a Educação Especial ultrapassa a concepção de atendimentos especializados, tal como vinha sendo a sua marca nos últimos tempos, e volta-se para a formação do indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania. Os discursos oficiais salientam que a expressão necessidades educacionais especiais, pode ser utilizada para referir-se à capacidade ou à dificuldade das crianças:

[...] Falar em necessidades educacionais especiais, portanto, deixa de ser pensar nas dificuldades específicas dos alunos e passa a significar o que a escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades, de um modo geral, bem como aos que apresentam necessidades específicas muito diferentes das dos demais. (BRASIL, 2006, p. 42).

Em uma escola inclusiva, as práticas pedagógicas consideram que:

os estudantes têm voz e são ouvidos, apoiam os colegas e são apoiados no processo de aprendizagem, realizam tarefas na classe através do trabalho colaborativo e, juntos, compartilham o que aprenderam entre si e entre os membros da comunidade escolar (BRASIL, 2005, p. 12).

Em tal contexto educacional, é preciso que tanto a escola quanto o professor estejam preparados para receber esses alunos e dar-lhes o apoio pedagógico necessário, ou seja, tornar suas aulas mais inclusivas e significativas. Esse tipo de prática significa que o professor, na aprendizagem ativa, deve “estimular ideias e fazer conexões na

aprendizagem das crianças enquanto trabalha ao lado delas, por meio de perguntas, fornecendo recursos e fazendo sugestões em resposta às ideias das crianças” (FFIELD, 2016, p. 31). Ou seja, “criar andaimes” (FFIELD, 2016, p. 32) para os alunos, dando suporte necessário para capacitá-los a trabalhar de forma independente com uma tarefa.

A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

É necessário que se crie condições didáticas favoráveis se quer formar praticantes da leitura e da escrita, críticos aptos de adotar uma posição própria, hábeis de admirar a qualidade literária.

O desafio, segundo Délia Lerner (2002) é que as crianças manejem com eficácia os diversos escritos que circulam nas sociedades a fim de combater a discriminação, unir esforços para alfabetizar todos os alunos assegurando a apropriação da leitura e escrita como ferramentas essenciais ao progresso cognoscitivo e de crescimento pessoal.

A valorização dos saberes construídos fora das situações escolares, segundo as autoras Weisz & Sanchez (2009) é condição para que os alunos tomem consciência do que e do quanto sabem pois a situação da maioria das escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas – sempre se avalia o que o aluno aprendeu, ou que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão.

A avaliação tem que ser contínua, com conteúdos que façam sentido e que tenham a ver com a realidade dos alunos.

O planejamento é fundamental, de maneira que os problemas possam ser identificados, registrados e problematizados em conjunto com outros professores, conciliando a teoria à prática, tornando-se educadores investigativos, reflexivos.

Outro aspecto abordado por Weisz (2009) é o “erro” do aluno. Pois, a partir, do erro o professor tem a oportunidade de saber o que o aluno sabe, e o que deve ser feito em relação as intervenções necessárias para que ele avance. O aluno precisa saber que atrás das coisas que aprende existe uma lógica e é esse esforço que impulsiona na construção do conhecimento. Por isso, o professor nunca deve desconsiderar o esforço do aluno.

O trabalho em grupo ou duplas, quando bem planejado permite ao professor conhecer os saberes e raciocínios dos alunos, através da observação das trocas que eles fazem. Essa situação favorece a aprendizagem dos alunos, uma vez que considera o que ele já

sabe e as condições do meio. Quando a criança observa os procedimentos de um colega mais avançado, ela constrói a lógica necessária para aprender.

As diferentes culturas, às quais as crianças fazem parte colaboram para conhecimentos diferentes, por isso o professor precisa entender que as crianças que pertencem a um nível de cultura valorizado pela escola terão mais facilidade de aprender, pois no dia a dia presenciam práticas adotadas pela escola como a leitura e a escrita, enquanto que aquelas que não convivem em um ambiente de leitura e escritas terão mais dificuldade. Assim, cabe a escola atender as necessidades de cada um, oferecendo oportunidades de aprendizagem, de modo a contribuir para o sucesso escolar de cada aluno. A escola deve ser um espaço de inclusão social e não de exclusão. Por isso, o professor deve garantir que todos os alunos participem da cultura em todas as possibilidades.

A mesma autora destaca como ponto principal a existência de um projeto educativo compartilhado pela comunidade escolar. Assim haverá inteira valorização da produção coletiva na qual facilitará tanto na formulação dos objetivos educacionais quanto na elaboração de estratégias pedagógicas.

Segundo Jolibert (2006), a aprendizagem é entendida como um processo centrado no aluno e na sua atividade, caracterizada pelo seu aspecto significativo, ativo, interativo, social e reflexivo. Para a autora (2006, p. 180):

Vivenciar um clima acolhedor para as suas próprias experiências, sua cultura, sua linguagem, capaz de incentivar suas curiosidades [...]. Um meio estimulante feito de expectativas positivas e de intercâmbios sociais. Experimentar situações de aprendizagem que sejam também situações de vida, que tenham sentido para as crianças, que façam parte de seus projetos [...] Encontrar textos autênticos, de todos os tipos que sirvam para alguma finalidade. [...] Contar com apoio metodológico adequado, que lhes permitam ser realmente ativas, refletir sobre as suas aprendizagens e encontrar ou elaborar ferramentas apropriadas quando delas precisarem. (JOLIBERT, 2006, p. 180).

Há um consenso entre alguns autores sobre os fatores que favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita do aluno: considerar o entorno social e cultural a que pertence o aluno e considerar a diversidade; criar condições para a prática cotidiana da linguagem falada e escrita; respeitar os conhecimentos dos alunos ajudando-os na construção de novos conhecimentos sobre a língua escrita; despertar o gosto pela leitura e escrita e a necessidade da sua utilização; estimular a expressão de outras linguagens (jogos, desenhos, etc.); levar em conta as oportunidades oferecidas pelo mundo letrado, estimulando as habilidades de leitura, entre outros (BRASIL, 2005).

As contribuições das teorias construtivistas e sócio-interacionistas têm sido consideradas fundamentais para a área da aprendizagem da leitura e da escrita. Pois,

partem da ideia de que a aprendizagem de um indivíduo não depende só de sua atividade individual, mas da sua interação social como veículo fundamental para a transmissão dinâmica do conhecimento social, histórico e culturalmente construído.

Nessa concepção de que a aprendizagem do aluno é o resultado da sua interação com o mundo, é importante salientar que na prática inclusiva o modo como se organiza o ensino é determinante para que todos os alunos construam aprendizagens significativas e participem ao máximo possível das atividades da sala de aula. Assim, para o processo de aprendizagem é fundamental a maneira como o professor organiza este processo, as metodologias, os materiais, os critérios e os procedimentos de avaliação utilizados por ele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Mantoan (2006), “incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ensinando todas as crianças, indistintamente”.

A pedagoga propõe um deslocamento da visão educacional que se sente ameaçada pela inclusão para uma perspectiva que se abre para outras formas de ensinar e avaliar a aprendizagem. Conhecendo o potencial teórico da educação inclusiva e sua implicação no campo da mobilização, mostra a importância da análise do contexto escolar, para entender as dificuldades de atender a estudantes com deficiência e outros e apontar o propósito da inclusão como objetivo primordial dos sistemas de ensino.

Faz uma homenagem à Marsha Forest (1987, p. 23) cabe aqui à metáfora do caleidoscópio descrita por ela: “[Ele] precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado”.

Temos, portanto, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica na Resolução nº 2/2001, que determinam o atendimento especial desde a educação infantil às crianças com necessidades educacionais especiais mediante a avaliação e interação com a família e a comunidade, o que de fato vem contribuir com o aprendizado e fortalecer os laços com a escola.

Mantoan (2006, p. 23) ressalta que:

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação.

Neste momento, podemos constatar, em relação aos apontamentos direcionados as políticas públicas de educação especial inclusiva, que nossa tarefa e missão é grandiosa e constante na busca do compromisso de acompanhar as ações e intervenções das organizações financiadoras e dos governos Estadual e Federal para com a educação, e que a implementação das políticas públicas educacionais vise uma escola que vivencie em seu dia a dia uma educação especial na perspectiva inclusiva.

Acredita-se que a docência implica desenvolver um trabalho colaborativo e cooperativo que resulta em respeito mútuo (interação professor-aluno) e no desenvolvimento pessoal e social dos nossos alunos. A docência implica também desenvolver estratégias para a resolução de problemas que possam ser aplicadas na vida real; implica o uso das novas tecnologias como ferramenta pedagógica. Em suma, implica apresentar desafios cognitivos que instiguem as crianças e jovens a pensar de modo reflexivo e sistemático, capacitando-os a atender as exigências do século XXI, que nos parece cada vez mais desafiador.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola. Organização: SORRI-BRASIL. Brasília, 2000.
- CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem: Educação Inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Márcio Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FFIELD, M. Aprendizagem ativa na educação infantil. In: VICKERY, Anitra. [et al.]. Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 31- 32.
- JOLIBERT, J. et al. Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

WEISZ, T. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem/Telma Weisz: Com Ana Sanchez. – 2ª ed. – São Paulo: Ática, 2009.

A INFLUÊNCIA DA ARTE AFRODESCENDENTE NA CULTURA BRASILEIRA: UMA VISÃO SOBRE A DIVERSIDADE E CIDADANIA NO ENSINO FUNDAMENTAL



GISLEINE FERREIRA DE FREITAS MELLO

Graduada em Arte pela Universidade Metropolitana de Santos (2009) especialista em Coordenação Pedagógica pela Faculdade Campos Elísios (2018) Professor de ensino Fundamental II – Disciplina de Arte na EMEF Deputado Joao Sussumu Hirata.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo ressaltar mudança de atitude das pessoas em relação à convivência na escola, baseando num sentimento de responsabilidade mútua que poderá constituir o ponto de partida para uma importante mudança interior e exterior na interação diferenciada que irá revelar uma visão de igualdade, e de valorização. O principal intuito desta pesquisa foi deixar claro que cidadania é participação, é ter direitos e obrigações, por isso o ensino é marcado por novas concepções assumidas no plano social, buscando efetiva participação de todos os que compõem a instituição. A pesquisa foi realizada por meio de diversos autores que defendem o estudo da igualdade étnico-racial e da arte africana e afrodescendente sendo desenvolvida nas Instituições de Ensino. Tratou-se esta pesquisa em destacar a Cultura Africana e Afrodescendente, buscando aprimorar a cidadania e a diversidade através do conhecimento desta cultura no nosso País, construindo uma educação que utiliza a Arte como ferramenta nas aulas de história, tendo como foco o conhecimento, a investigação, a valorização de si e do outro respeitando as diferenças.

Palavras-chave: Cultura; Diversidade; Arte; Cidadania.

INTRODUÇÃO

Acreditamos que a arte no ensino fundamental deve ser como um processo de conscientização e reflexão sobre a evolução histórica que o país recebeu e sofreu durante sua trajetória por vários séculos até chegar aos dias atuais.

Essa temática sobre a importância da cultura africana e afrodescendente, sua influência na cultura brasileira, a diversidade evoluída nesta cultura, é o enfoque dessa pesquisa que será desenvolvida e incentivada pela Arte, tanto visual, quanto criativa, tornando o aluno além de criador, investigador de sua história, e como está envolvido na cultura de um povo, tornando-se importante na busca do conhecimento, resgatando valores e aprendendo o quanto é importante conhecer o mundo, sua evolução e sua atuação nele.

Pretende-se com essa pesquisa ampliar os conhecimentos do aluno auxiliando-o no desenvolvimento da aprendizagem escolar, e a apropriação que as diferentes linguagens que surgem por meio da leitura de imagens, música, dança culinária, artes plásticas e tantos outros tipos de artes que fazem parte da história, por meio de sua influência.

Destacamos a rica cultura que recebemos dos africanos e afrodescendentes que fazem parte da história do Brasil, desde o início do progresso econômico, de uma riqueza que fez a história do passado que nunca será esquecido.

Ao longo desta pesquisa procuraremos demonstrar que a escola é um espaço de convivência e de construção de conhecimento.

O ensino da arte na escola busca promover o desenvolvimento de potencialidades individuais, do espírito de integração ao grupo e da formação do indivíduo conhecedor da humanidade, a influência, em sua vida dentro e fora da escola.

Resolvemos fazer uma pesquisa diante da necessidade de levar o aluno a conhecer a história de um povo de forma criativa, criadora, prazerosa, pois a arte é um componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental, garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ela deve fazer parte do cotidiano escolar, pois são através da arte, que o sujeito exterioriza suas emoções e sentimentos, representados de diversas maneiras como pintura, desenhos, dramatizações, entre outras formas de atividades artísticas.

Os alunos por meio do conhecimento da arte dos diversos grupos étnicos que contribuíram para a formação do povo brasileiro serão estimulados a conhecer as diferentes etnias africanas, e, afrodescendentes, que irá levá-lo a conhecer a real história do Brasil, desde o tempo do Brasil colônia até a atualidade, a cultura da África que chegou ao Brasil, em sua maior parte trazida pelos escravos negros e mesclada por outras culturas que também fazem parte da história do Brasil.

No desenvolvimento desta pesquisa levaremos o aluno ao reconhecimento da influência dos africanos em nossa língua, segundo uma perspectiva intercultural, delineando a educação como eixo de preservação da identidade cultural, criando o espaço democrático que tornará possível o encontro e o diálogo de culturas, reflexão fundamental para viver a multiculturalidade que caracteriza as sociedades contemporâneas.

INCLUSÃO E CONSCIENTIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A educação contemporânea é vista como um processo contínuo, visando à autonomia do aluno, centrando a aprendizagem e no seu nível de interesse. A educação é responsabilidade de uma equipe e não pode mais ser fragmentada.

Deve contemplar a todos respeitando a diversidade, unindo a dimensão ética com a estética num processo inclusivo. Salienta a importância da dimensão ética, pelo desenvolvimento dos valores e das virtudes.

A estética pelos estímulos à criatividade, dando vazão às emoções e aos sentimentos, numa relação dialógica, os temas devem ser discutidos, analisados e os saberes divulgados, induzindo a uma postura ética frente à questão de preconceitos que ainda existe na escola.

A educação cidadã tem reflexo na vida das pessoas e da sociedade, pois suas práticas associadas aos saberes desenvolvem e reafirmam os valores culturais e sociais num resgate contínuo do respeito às diferenças.

A escola pode colaborar, trabalhando as metodologias que resgatam valores, afeto, desenvolvendo a cultura do acolher, da aprendizagem significativa, centrada no aluno e nas suas necessidades; no intuito de respeitar a diversidade e promover a acessibilidade à inclusão escolar.

A escola enquadra, ajusta, integra, desestimula atividades antissociais, e ajuda a transformar o aluno num ser social. Ao passar valores específicos de uma região ou de um país, passa também comportamentos e permite ao aluno, acesso ao patrimônio cultural da humanidade.

E os direitos e obrigações da cidadania são partes integrantes desse patrimônio. Ser cidadão é simplesmente conhecer, e viver.

Os educadores devem dar atenção especial a uma questão que está presente nas relações cotidianas de todos que deve ser cuidadosamente tratada na escola, onde se manifesta com mais frequência à questão do preconceito e da discriminação nas mais variadas formas.

A escola é um local privilegiado para trabalhar estes temas, atenuando a exclusão, o afeto a solidariedade, frente a todos os tipos de diferenças.

Definir estratégias para combater à exclusão é as metas que a escola deve traçar pela frente, estimulando, a luz dos seus conhecimentos, discussões sobre conceitos como

“raça”, etnia, nação, racismo, preconceito, estereótipo, etnocentrismo, que são visões e crenças errôneas de tantas culturas, “raça”, etnias, povos e religiões.

É importante criar um ambiente estimulante e acolhedor e incentivar sua participação nos acontecimentos históricos e a sua distribuição para o desenvolvimento.

Todos se beneficiarão na medida em que estarão tomando conhecimento de outras culturas, outras visões de mundo e, sobretudo, estarão aprendendo uma postura de respeito ao seu semelhante, mesmo que ele seja diferente ou considerado como tal.

Quando a relação do homem com esse mundo se modifica, o próprio homem se transforma, em seus valores, suas crenças, seus conhecimentos, seus desejos. O homem é histórico e historicamente tudo se atualiza.

São no interior das escolas, na con (vivência) diária entre educando, educadores e pais que se descobrem no seio da comunidade escolar, aspectos da realidade social, que sejam significativos para os alunos, a partir dos quais será possível ingressar-nos mais complexos elementos da cultura humana.

O cotidiano no âmbito escolar é revelador. Tanto professor com aluno traz sua bagagem diária, inserido no presente abrindo caminhos para o futuro, sua história de vida, seu dia a dia que faz parte fundamental do seu saber, da construção do seu conhecimento que vai transparecer no coletivo, caracteres de sua personalidade e formação de sua con (vivência).

É, portanto, no espaço cotidiano, para compor uma “coletividade”, e para trabalhar coletivamente que a realidade escolar vai revelando, não, diretamente na reflexão prática do trabalho do educador, mas na reflexão sobre essa prática, na análise dos aspectos que a compõem, que a mudança vai sendo absorvida e se solidificando a transformação escolar.

O mundo artístico compreende uma quantidade imensa de materiais, procedimentos, expressões, movimentos e emoções, inseridos em um contexto histórico e social, bem como de relações entre os homens, à sociedade e a natureza.

A partir desse princípio, observa que a arte é fundamental para organizar, reorganizar e expressar o pensamento, agindo sobre os sentidos, a imaginação e criatividade.

Segundo TEPLOV (1991) A arte tem efeito profundo e de grande alcance nos diversos aspectos, não só sobre a imaginação, e os sentidos, como também sobre o pensamento e a vontade. Daí a sua enorme importância para o desenvolvimento da consciência, da autoconsciência e do autocontrole, da autonomia. A educação artística é um dos mais poderosos meios para desenvolver uma personalidade plena e harmoniosa. Nesse sentido

deve-se haver união entre a expressão individual e a imaginação, e os conhecimentos artísticos acumulados pelo sujeito ao longo de sua história. (TEPLOV, 1991, p.12)

A arte tem um importante significado na transformação interior dos alunos que está sendo preparado para o enfrentamento do mundo que o cerca ao respeito e a valorização das culturas que influenciaram a cultura do seu país.

A ARTE AFRODESCENTE NA ESCOLA

O homem, ser cultural e histórico, existe num mundo societário, no qual há leis e normas que são produtos das relações de sujeitos, numa construção coletiva, em relação à qual cada um tem sua responsabilidade.

A ideia de cidadania, nesse sentido, está ligada à atuação do homem, membro coletivo, nesse princípio, da solidariedade e o respeito ao outro em suas múltiplas possibilidades de interação e convivência na sociedade.

A arte deve fazer parte do cotidiano escolar, pois é através da arte, que o sujeito exterioriza suas emoções e sentimentos representados de diversas maneiras.

A aprendizagem artística envolve diferentes tipos de conhecimentos que possibilitam a transformação e o crescimento do ser humano, além de proporcionar a aproximação e compreensão de diferentes culturas.

A aproximação de culturas faz da arte um agente formador de opiniões. Os alunos podem ampliar seus pontos de vista acerca do seu mundo, ao estabelecer interações entre o visível e o oculto nas obras, ou seja, entre a obra criada e as inter-relações que ela carrega consigo mesma.

As aulas de História em muitos casos, ainda são vistas como o simples estudo do passado, em que se exige a memorização de fatos e datas. Quando a disciplina é assim ensinada, os alunos acabam considerando os fatos como algo perdido em algum momento e distante da realidade atual. Reverter esse quadro, criando condições para que elaborem novos sentidos e significados para os que estudam em classe, seja uma questão desafiadora para os professores da área, trabalhar artes na História. Um dos eixos curriculares que permitem aos alunos identificar uma proximidade de maior com sua vida é a História do Brasil.

Pesquisas mostram que, para compreender as sociedades antigas, eles utilizam as informações que possuem sobre a vida atual e a organização social que conhecem.

As orientações curriculares da Prefeitura de São Paulo assinalam que à medida que os alunos são estimulados a construir relações entre seu dia-a-dia, e aspectos mais amplos

da vida social e histórica, começam a aprofundar as reflexões, não além da realidade imediata, passando a generalizar conceitos.

Essa familiaridade maior dos jovens com a história do Brasil por meio da arte só garante o sucesso do trabalho.

É preciso encontrar formas de envolver todos nas atividades e ajudá-los a perceber o impacto de determinado momento histórico na sociedade e, ao mesmo tempo, as diferenças entre a vida do passado e a de hoje.

A arte africana e adro-brasileira é a expressão que estudiosos encontram para englobar toda a produção artística tradicional das centenas de povos que vivem nas dezenas de países da África Negra, povos diferentes, com culturas diferentes, línguas e dialetos diferentes, estilos de vida diferentes. Os conteúdos sobre o estudo da História da África e dos africanos em terras brasileiras, da cultura negra na formação da sociedade nacional, foi regimentado em um parecer intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o ensino da História e Cultura afro-brasileira e Africana”, cujo intuito é regulamentar a Lei 10.639/03, cumprindo o estabelecido na Constituição Federal. Além disso, insere, no calendário letivo, o dia 20 de novembro com “Dia da Consciência Negra”.

O parecer procura oferecer uma resposta entre outras, na área da educação à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de ações afirmativas, isto é, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade.

“O ensino da arte na História do Brasil levará em conta as atribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (Brasil, 1988, p.68).

O tema do racismo e da discriminação racial é importante para quem se preocupa com a educação que é um direito de todos, partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que os instrumentos de trabalho na sala de aula são fundamentais para que o ensino tenha em conta a diversidade de culturas e, memórias coletivas dos vários grupos étnicos que integram nossa sociedade.

DIÁLOGO TRANSFORMADOR E RESGATE DE VALORES

A formação cultural do Brasil se caracteriza pela fusão de etnias e culturas, pela continua ocupação de diferentes regiões geográficas, pela diversidade de fisionomias e paisagens, e também pela multiplicidade de visões sobre a miscigenação em sentido amplo, algumas ainda presas à desinformação e ao preconceito.

As trocas de valores culturais que incluem relações marcadas pela negociação e pelo conflito são desde sempre, um atributo fundamental das sociedades humanas; que articula as noções de identidade e alteridade, bem como a organização de toda uma série de vínculos históricos, políticos, econômicos e estéticos responsáveis pela estrutura ideal e, ao mesmo tempo concreta o que chamamos de sociedade.

Diante disso, o sujeito em suas práticas coletivas tende a ecoar os diferentes momentos e processos que atravessam as relações entre o eu e o outro.

A escola se torna inevitavelmente um lugar privilegiado que reflete através de diferentes perspectivas, o rico e desafiador enredo das relações sócias. Daí, a necessidade imediata de educadores e educandos se articularem, a fim de estabelecer redes de convivência que resultem não só no ensino-aprendizado de determinados saberes, mas para além disso, na percepção e da importância do conteúdo foco deverá ser a educação voltada para a conscientização da importância do negro para a constituição e identidade da nação brasileira e principalmente, do respeito à diversidade humana e a abominação do racismo e do preconceito desenvolvido por meio um processo educativo do debate, do entorno, buscando nas próprias raízes, a herança biológica e/ou cultural trazida pela influência africana.

"O documento de Pluralidade Cultural trata da diversidade étnica e cultural; plural em sua identidade é índio, afrodescendente, imigrante, e urbano, sertanejo, caipira, caipira, enfatizando as diversas heranças culturais que convivem na população brasileira, oferecendo informação que contribuíam para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas que se coloca, portanto, é o desafio de a escola se constituir em um espaço de resistência, isto é, de criação de outras formas de relação social e interpessoal mediante a interação entre o trabalho educativo escolar e as questões sociais, posicionando-se crítica e responsabilmente perante elas". (Secretaria de Educação Básica – MEC).

A complexidade desse enredo expõe, muitas vezes, através das práticas culturais, que trazem à tona os modos possíveis de apreensão do mundo e indicam que os marcadores de status social variam de um grupo para outro.

Combater o racismo e as discriminações, defendendo seus princípios, baseados na prevalência dos Direitos humanos, tiveram no campo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 10.639/03 que confere ao contexto educacional e especificidades de articular com a diversidade, por manifestações culturais, bem como um currículo que atenda as necessidades de todas as partes envolvidas na relação ensino – aprendizagem, divulgando e produzindo conhecimentos, formando atitudes, posturas, valores, educando

cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial descendentes dos africanos, indígenas, europeus, asiáticos, para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (Brasil, 2004, pg. 83).

Para Munanga (1996, p.32) “a negritude passa, a ter maior notoriedade, abandonada a assimilação. A libertação do negro deve efetuar-se pela reconquista de si e de uma dignidade autônoma”.

As ações da inclusão desencadeadas por órgãos governamentais e entidades civis são de vital importância para que o patrimônio cultural de diferentes comunidades possa ser compreendido e valorizado como suporte teórico e prático do ensino e da aprendizagem em nossas redes escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devemos considerar que o ensino da Arte abre, portanto um leque de oportunidades para o uso das mais variadas arte africanas e afrodescendentes, e que o professor saiba utilizá-la problematizando conteúdos para desenvolver a solidariedade, uma visão altruísta de respeito às diferenças; que permitam ao aluno conhecer sua história e transcrevê-la no contexto do cotidiano, envolvendo seus costumes, suas raízes, aguçando sua capacidade artística, participativa, construtiva e criativa.

Assim estaremos evitando qualquer tipo de racismo ou preconceito na sala de aula, e estaremos construindo para que todos os alunos se envolvam e participem de uma cultura extensa em arte visual, corporal, leitura das mais diferentes formas de imagens, enriquecendo seu aprendizado, conhecendo a história de um povo e sua construção efetiva na cultura do país.

Dessa forma, o ensino deve ser um processo de relação mútua entre o professor e aluno, caracterizado pela busca interativa de novas formas de aprendizagem que ajudem a tornar a sala de aula um ambiente onde o aluno sinta valorizado, tenha o prazer de estudar, ao mesmo tempo em que está sendo incentivado à pesquisa, tornando dessa forma um investigador na busca conjunta pelo conhecimento, cabe ao professor à tarefa de encontrar novos caminhos para que essa visão acerca da cultura africana e afrodescendente desperte nos alunos a consciência de que arte é de suma importância, pois tem a capacidade de levá-los ao entendimento da origem dessa cultura.

Esse processo que relaciona a História às Artes é também fundamental no desenvolvimento da sociedade no respeito a diversidade de povos que tanto tiveram participação na cultura que envolve nosso dia-a-dia.

Essa tomada de consciência é essencial se queremos um mundo mais digno. A Arte deve respeitar uma reflexão diante das diferentes linguagens que surgem a cada pesquisa e cultura de povos, contemplando o multiculturalismo e o avanço na trajetória de séculos.

A arte deve fazer conhecer, exprimir, envolver o sujeito histórico, social, cultural, enredado na linguagem, conduzido pela expressão mediada visão da mesma.

A construção do conhecimento se processa na solidificação das representações sociais e pesquisas, tendo a linguagem com instrumento de interação e desenvolvimento. A produção artística desloca o olhar, rompe com o limite do racional e o estigma da diferença, pois ordena o pensamento, revela a expressão, convida a criação, constrói a forma, tornando-a visível (imagem) e, enquanto construção se revela como linguagem e construção.

Se entendermos o conhecimento como ação do sujeito sobre a realidade, numa interação mediada pela relação com os outros, então, a arte propicia a construção do conhecimento e da própria consciência dessa ação que irá incorporar uma mudança de olhar além das diferenças.

A produção artística deve ser considerada sob a perspectiva da diversidade cultural, pois o que faz a diferença é o olhar que se tem para a diferença.

Ser educador constitui um verdadeiro desafio, exigindo uma continua disponibilidade e abertura para novas situações, além de ter como responsabilidade fundamental incutir em cada aluno a admiração e o valor pela cultura de um povo que tanto contribui para o progresso do país.

REFERÊNCIAS

- Brasil, **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Temas Transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Constituição; **República Federativa do Brasil (DF).** Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- LEI Nº 9394/96 - **Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.** Brasília, Ministério da Educação, 1996.

Parecer CNE/ CP 003/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnica – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Brasília: MEC, 2004.

TEPLOV, R. M. **Aspectos psicológicos de Educação Artística**. In: Luria, et al **Psicologia e Pedagogia II**, Lisboa: Editora Estampa, 1991.

MUNANGA, Kabengele. **Estratégia de Combate à Discriminação (org.)** São Paulo: editora da Cidade de São Paulo. Estação Ciência, 1996.

CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL



GRAZIELLA ABRAHÃO

Graduada em Pedagogia pela UNIBAN – Universidade Bandeirantes (2009); Pós-Graduada em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora da rede municipal de ensino de São Paulo.

RESUMO

Nas últimas décadas, muito tem-se discutido a respeito do que conduz uma criança a ler e a escrever, buscando encontrar as melhores estratégias para as crianças com dificuldades de aprendizagem. Assim sendo, o presente trabalho tem como objetivo aprimorar o conhecimento dos docentes que atuam nas séries iniciais, referentes a algumas metodologias de alfabetização, entendendo que todas necessitam de cuidados ao serem trabalhadas no processo de ensino-aprendizagem para que não percam significado ao educando. Ficou claro que as escolas que apresentam melhor desempenho fazem uso de uma metodologia mista, com atividades de letramento e de alfabetização, sem dar ênfase a um ou ao outro. Assim, é preciso adotar uma “prática diferenciada” com educandos que enfrentam dificuldades de aprendizagem, isto é, uma abordagem com estratégias e recursos que alcancem a necessidade desse aluno. É necessário adaptar o ensino às características de cada aluno e não o aluno ao ensino.

Palavras-chave: Alfabetização; Métodos; Dificuldades de Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Ao tratar do tema alfabetização, no sentido de aprendizagem inicial da leitura e escrita ou aquisição do código alfabético, passam-se em revista as bases teóricas e os procedimentos didáticos de diversos métodos de alfabetização, e faz-se observações sobre sua aplicação, extraídas da experiência prática, dos modos de pensar e de agir de quem está com a mão na massa. Aqueles que estão se iniciando no ofício de alfabetizar têm

muitas dúvidas e preocupações a respeito dos métodos, até porque as questões metodológicas da alfabetização têm sido relegadas a segundo plano nos cursos de formação inicial e continuada, com prejuízo para alunos e professores.

A questão do processo de alfabetização escolar permanece sendo um tema desafiador para os pesquisadores e profissionais da área da Educação. Apesar do fato de que nos últimos anos, temos observado grandes avanços teórico-metodológicos na área, a formação do educando como um competente leitor e produtor de texto, em nossas instituições escolares, ainda é um dos grandes objetivos a serem atingidos.

A relevância dessa questão pode se dar em parte pelo crescente reconhecimento da sociedade em geral e dos educadores, particularmente, de que o envolvimento com as práticas alfabetizadoras trata-se de uma condição necessária, apesar de não ser suficiente, para o pleno exercício da cidadania. Por outro lado, também se reconhece que a família e a escola têm um papel essencial nesse contexto, pelo fato de se tratar de espaços privilegiados para acontecer o processo de mediação da criança e do jovem com a escrita (LEITE, 2001).

Historicamente, a alfabetização esteve embasada em abordagens teórico-metodológicas tradicionais, nas quais o foco do processo de ensino-aprendizagem centra-se no eixo: “como se ensina”. Nestas perspectivas, a preocupação volta-se às técnicas e estratégias utilizadas para que a criança aprenda a ler e escrever com êxito (MORTATTI, 2020).

Assim sendo, o presente trabalho pretende aprimorar o conhecimento dos docentes que atuam nas séries iniciais, referentes a algumas metodologias de alfabetização.

O objetivo é levar os profissionais da área a perceberem o quanto se faz importante rever os conceitos já adquiridos sobre alfabetização, entender como o ensino da leitura e da escrita passou por mudanças e que essas mudanças agregaram positivamente no espaço da aprendizagem dos docentes e discentes, adotar novas metodologias, repensando qual melhor método a ser utilizado. Entender que todas as metodologias necessitam de cuidados ao serem trabalhadas no processo de ensino aprendizagem, para que não perca significado ao aluno (MORAIS, 2020; SOARES e MACIEL, 2020; MORTATTI, 2020; SOARES, 2020). O presente estudo é uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, sendo caracterizado, segundo a natureza dos dados, como uma pesquisa bibliográfica.

Acredita-se que não é possível trabalhar explorando somente o que aparece no contexto da sala de aula, sem refletir sobre uma organização sistemática do trabalho. Nos dias de hoje, o que se recrimina é um planejamento inflexível, que funcione

independentemente dos educandos, de sua cultura, de suas preocupações, de seus conhecimentos prévios e de suas conceituações acerca dos conteúdos que aprendem.

AS ATUAIS POLÊMICAS NOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Com o passar do tempo, a alfabetização escolar passou a ser foco de incontáveis polêmicas teóricas e metodológicas, obrigando que a escola e, particularmente, os profissionais relacionados com o desafio de alfabetizar, situem-se quanto às mesmas, o que provavelmente gerará consequências para as práticas didáticas que irão utilizar.

Segundo Militão (2020), por um longo período, no Brasil, prevaleceu o debate a respeito da eficiência dos métodos de alfabetização, provocando embates entre os intitulados métodos sintéticos e métodos analíticos, obtendo-se uma junção dos dois nos denominados métodos analítico-sintéticos, como por exemplo, a palavração. Com o propósito de fugir das diferenças de cada indivíduo no aprendizado inicial da leitura e da escrita e os eventuais fracassos que tais métodos não conseguiam retificar, institui-se um conjunto de imposições para uma alfabetização verdadeira e eficaz, dando ênfase, principalmente, a um equilíbrio dos fatores perceptuais e motores associada a um domínio da linguagem oral.

A aplicação desse método estava vinculada a uma teoria de alfabetização que afirmava que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita tinha como finalidade conduzir o educando a reconhecer as palavras, o que iria lhe garantir dominar as correspondências fonográficas. Buscou-se apenas assegurar que essa percepção fosse desenvolvida com diversas palavras que representassem algo importante para o estudante em sua vivência, como nas tradicionais cartilhas regionais. Contudo, de uma maneira geral, tratava-se de uma concepção comportamental da aprendizagem que era considerada de caráter cumulativo, baseada na cópia, na repetição e no reforço. O foco consistia nas associações e na memorização das correspondências fonográficas, uma vez que se desconhecia a relevância do educando desenvolver a sua compreensão a respeito de como funcionava o sistema de escrita alfabética e de como se utilizar do mesmo em situações reais de comunicação (MILITÃO, 2020).

Na década de 80, a alfabetização escolar no país gerou novas discussões. Todavia, a prioridade dos estudos e discussões consistia na emergência de novos olhares e novas teorias de alfabetização, e apontavam a necessidade de entender como funcionavam os

sistemas alfabéticos de escrita e como fazer se utilizar do mesmo em situações reais de escrita, já vislumbrando evitar o analfabetismo funcional no futuro (MORTATTI, 2020).

A partir do aumento e disseminação de pesquisas acerca da psicogênese da língua escrita, como por exemplo, as de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), a concepção construtivista passou a ser, sem a menor dúvida, uma das mais relevantes e presentes no desenvolvimento de novas teorias de alfabetização, uma vez que, além de indicar o avanço da concepção que as crianças experimentam até o ponto de compreender como funciona o sistema vigente de escrita de nosso idioma, incorporou a ideia defendida por Smith (1999) de que ler e escrever fazem parte da comunicação humana e que, por isso, devem ocorrer por intermédio de textos assentados na realidade, onde o leitor ou escritor utiliza seus conhecimentos do idioma, em que os fatores sintáticos, semânticos e fonológicos se associam com o propósito de que se consiga dar sentido ao que está representado de modo gráfico nos textos escritos.

A corrente que defendia a importância das práticas sociais de leitura e escrita ainda teve a colaboração de estudos que ressaltaram as distinções entre as formas da língua oral e língua escrita e apontaram que, a maioria das crianças, obtém a linguagem escrita por meio da convivência com distintos tipos de textos, e com suas interações com adultos, mesmo antes de estarem alfabetizadas. Em contrapartida, também tinha aqueles educandos que, apesar de já alfabetizados, ainda não dominavam a linguagem escrita (REGO, 1986).

Bristol (apud REGO, 2020), apresentou um estudo que revelou, de modo categórico, o valor das práticas com a leitura de histórias para alunos na Educação Infantil para alcançar o êxito posterior na alfabetização da leitura e da escrita. Os resultados deixaram evidente que os estudantes que possuíam pais que liam com certa frequência e compartilhavam com eles os textos, não somente aprenderam a ler de modo mais rápido e com mais facilidade como também se revelaram excelentes escritores ao final do Ensino Fundamental.

Silva (2004) afirma que, na maior parte das vezes, a aprendizagem ocorre por intermédio da observação do comportamento de outras pessoas. Nesse sentido, pode-se dizer que o exemplo é o recurso mais eficiente de influência comportamental.

No mesmo período, ainda despontaram diversos estudos, como os de Carreher e Rego (1981), que investigaram o vínculo existente entre o desenvolvimento de uma capacidade para pensar a respeito dos segmentos sonoros das palavras e das diferenças peculiares na aprendizagem da leitura e da escrita.

No entanto, consoante opinião de Rego (2020), os vínculos existentes entre essa capacidade conhecida como consciência fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita têm sido alvo de grandes discussões. Para alguns pesquisadores, a capacidade de averiguar fonemas é consequência do contato com o aprendizado de sistemas alfabéticos de escrita, haja vista que, como o fonema é um conceito abstrato, as escritas alfabéticas apenas poderiam ser apreendidas por meio do ensino detalhado acerca desses segmentos e sua associação com as letras do alfabeto.

Todavia, os resultados destes estudos foram desprezados por aqueles que defendiam a teoria psicogenética, uma vez que, embora reconheçam que as crianças desenvolvem a capacidade de pensar acerca das sílabas (FERREIRO, 2004), argumentam que a maior parte dos estudos desenvolvidos sobre consciência fonológica e seu vínculo com a aquisição da língua escrita, desconsideram o processo de avanço apresentado na psicogênese da língua escrita e que seria por intermédio da escrita e da busca por adequar a segmentação oral com a segmentação gráfica que se sucederia a tomada de consciência dos elementos sonoros da palavra e o desenvolvimento da consciência fonológica (REGO, 2020).

Na opinião Rego (2020), embora haja provas que existe um vínculo entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a psicogênese da escrita em crianças que falam o inglês, o espanhol e, mais recentemente, o português, não se deve desprezar os resultados dessas duas pesquisas clássicas de intervenção que confirmaram as vantagens de haver uma estimulação precoce da consciência fonológica para o aprendizado da leitura e da escrita.

Assim sendo, os estudos que surgiram a partir da década de 1980 e os conceitos adotados conduziram à apresentação de distintos modelos pedagógicos de alfabetização. Alguns deles enfatizando com muita veemência o processo de letramento, a partir do uso de atividades que incentivem a leitura e a escrita em sala de aula, e outros modelos, que julgavam serem necessárias ações específicas de alfabetização e que defendiam a relevância de aceitar os resultados de estudos sérios que investigaram as consequências da estimulação precoce da consciência fonológica para o aprendizado da escrita (REGO, 2020).

Como fica claro em Militão (2020), a corrente que defendia o construtivismo, embasada nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) e os modelos de leitura preconizados por Kenneth Goodman (1967) e Linda Smith (1999), defendiam uma alfabetização com contexto e significado para o educando, a partir da transferência das práticas sociais da leitura e da escrita para a sala de aula. Considera também a descoberta

do princípio alfabético como um dos efeitos do contato com a leitura e a escrita, que precisa acontecer de um modo reflexivo, por meio da apresentação de situações problema, onde os educandos revelem de maneira espontânea as suas hipóteses e sejam conduzidos a raciocinar a respeito da escrita, sendo função do educador intervir de modo a tornar esta reflexão mais eficaz.

Sob esse prisma, a alfabetização se daria a partir de um intenso trabalho dos discentes com as práticas sociais de leitura e escrita, desprezando-se qualquer atividade desvinculada dessas práticas. De acordo com os estudos de Teberosky (1994), tal prática permitiria constituir um vocabulário balanceado de palavras, sendo então, a principal referência do educando para a descoberta do sistema alfabético, haja vista que isso iria se suceder a partir dos conflitos vivenciados pela criança que existem entre o seu conceito primário de escrita e a escrita real das palavras. Conforme essa teoria, não seria necessário estudar de modo sistemático as correspondências som-grafia nem práticas de estimulação à consciência fonológica, já que isto viria em decorrência do próprio avanço da concepção da criança frente a uma aprendizagem reflexiva da leitura e da escrita.

No Brasil, posteriormente, essa abordagem foi incorporada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) e aos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RECNEI).

Entretanto, num estudo mais recente, Moraes e Kolinsky (2004) colocaram em dúvida a abordagem construtivista, distanciando a relevância das práticas sociais de leitura e escrita como objetivo primário da alfabetização e colocando em seu lugar o domínio do sistema alfabético a partir de um procedimento que mostra de forma clara as relações existentes entre fonemas e grafemas. Essa concepção é embasada em teorias cognitivistas que tratam a informação na leitura de forma progressiva, onde é preciso o reconhecimento automático das palavras para compreender a leitura.

Essa concepção foi um retrocesso na evolução das práticas de leitura e escrita, pois fez retornar ao método fônico e a um padrão de alfabetização restrito ao reconhecimento de palavras, onde prevalece o ensino direto, não levando em consideração os conhecimentos pré-existentes da criança a esse respeito, ou seja, o que ela já sabe acerca do sistema alfabético de escrita. Consoante essa teoria, as diferenças existentes entre língua oral e língua escrita e o uso da escrita como meio de comunicação são insignificantes (MORTATTI, 2020).

Todavia, na visão de Mortatti (2020), é muito importante ter cautela com as polêmicas e divergências das diversas teorias apresentadas entre alfabetização e letramento em distintos períodos da história da humanidade. Porém, não é muito difícil imaginar que uma teoria

embasada apenas no estudo das correspondências fonográficas, não iria produzir uma alfabetização eficaz, uma vez que as práticas de leitura e escrita quase não existem em uma boa parte das famílias dos educandos do Brasil. Desse modo, elas seriam embasadas apenas sob o elemento pedagógico, tornando, muitas vezes, a aprendizagem sem sentido para a criança.

Mas, se não podemos desconsiderar a relevância das práticas sociais da leitura e da escrita como meio de comunicação, também não podemos, conforme Moraes (2020), desconsiderar o fato inquestionável que é somente a partir da descoberta do princípio alfabético e das regras ortográficas que criamos um leitor e escritor autônomo.

Nesse sentido, o autor supracitado sustenta uma teoria que apoia o desenvolvimento pleno desses dois elementos que abrangem o aprendizado da leitura e da escrita: a língua, com seu uso social, e a escrita, a partir de atividades e procedimentos que favoreçam a consciência fonológica e demonstrem de forma clara para a criança as relações existentes entre o som e a grafia das palavras (MORAIS, 2020).

É necessário considerar que a grande maioria dos nossos educandos apenas ingressa na escola após os 6 anos de idade. Assim, não devemos adiar a constituição de um leitor mais autônomo por causa de um extenso processo de letramento, haja vista que já foi comprovado que, atividades que estimulam metodicamente o desenvolvimento da consciência fonológica, beneficiam o aprendizado da leitura e da escrita, sobretudo, quando se utilizam jogos e brincadeiras (SOARES; MACIEL, 2020).

A inserção de práticas lúdicas possibilita a construção de um ambiente propício para o conhecimento das práticas de leituras e escritas que permeiam a nossa sociedade (CHOCHÉL; COSTA, 2020).

Conforme Maluf (2004), introduzindo atividades lúdicas em seu trabalho diário, o educador oportuniza uma aprendizagem direcionada à criança em sua essência. A ludicidade possibilita a construção do conhecimento quando empregada com objetividade e trabalhada com função educativa, seja por meio de jogos, músicas, dinâmicas, diferentes tipos de gêneros textuais, entre outras atividades. Isso proporciona ao aluno ser sujeito ativo de sua aprendizagem.

Infelizmente, no Brasil, foram poucas as pesquisas que examinaram as consequências geradas pelas inovações pedagógicas inseridas no processo de alfabetização a partir da década de 80.

Uma dessas pesquisas foi realizada por Nunes (1995), na qual ele comparou o desempenho em leitura e escrita de diversos educandos de classe média alta alfabetizados, fazendo uso de métodos distintos para cada escola observada. Deu o nome de Escola A

para aquela que tinha como foco as correspondências fonográficas e de Escola B para aquela que associava práticas de alfabetização e letramento, enfatizando atividades com leitura e produção de texto. Os resultados indicaram que os estudantes da Escola B tinham mais facilidade para produzir texto de qualidade e uma maior relação entre leitura e compreensão de texto. Já os educandos da Escola A, apesar de revelarem um maior conhecimento da ortografia ao reconhecerem e escreverem palavras, não mostraram melhor desempenho em compreender e produzir textos.

O que ficou evidente nesses estudos é que as escolas que apresentaram melhor desempenho faziam uso de uma metodologia mista, com atividades de letramento e de alfabetização, sem dar ênfase a um ou ao outro. Portanto, é possível afirmar que uma metodologia mais abrangente é mais eficaz e traz maiores benefícios na aprendizagem da leitura e da escrita. São pesquisas desta espécie, que poderão fornecer o sustentáculo empírico necessário à postura defendida por Soares (2004, p. 31) e que parece muito sensata ao afirmar que:

Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação dos diversos aspectos do processo de aprendizagem inicial da escrita é inquestionavelmente o caminho para superar os problemas que se apresentam neste estágio da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a enfatizar este ou aquele aspecto como se fez no passado, como se faz nos dias de hoje, sempre produzindo o reiterado fracasso da escola brasileira em possibilitar às crianças acesso efetivo ao universo da escrita.

ESTRATÉGIA PARA ALFABETIZAR CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Neste momento, iremos apresentar algumas estratégias para aplicar em crianças com dificuldades de aprendizagem, que precisam ser incentivadas para que as mesmas venham a ter um melhor desempenho na escola e, em consequência, em sua vida.

Nesse sentido, não somente a escola, mas também a família e a sociedade precisam repensar a possibilidade de transformações tanto no sistema educacional como na vida pessoal a fim de que se ajuste sempre ao desenvolvimento dessas crianças, de forma que sejam consideradas e respeitadas em suas particularidades e ritmo de aprendizado.

Conforme Lombardi (2020, p. 02), uma das maiores diferenças entre os “estudantes eficientes e os não eficientes é a sua compreensão e o uso de boas estratégias de aprendizagem”. Na opinião do autor, uma estratégia é desenvolvida conforme a “maneira como o aluno aborda a tarefa e inclui o modo como o educador atua quando planifica, executa e avalia a realização da tarefa e os seus resultados”.

Para Lombardi, embora existam diferenças de modelos de estratégias de aprendizagem, todas convergem em dois pontos: primeiro, existe um grande número de crianças, muitas vezes denominadas como "de risco", desmotivadas, imaturas, com dificuldades de aprendizagem, que são deficientes na utilização de estratégias de aprendizagem. Estes educandos são encontrados tanto na educação regular como na educação especial. O segundo ponto é que tais educandos são capazes de aprender estratégias de aprendizagem, o que irá auxiliá-los a abordar as tarefas com mais eficácia, ampliando as possibilidades de sucesso.

Em suas diversas pesquisas sobre estratégias de aprendizagem, o autor acima não propõe soluções, mas apresenta indicações para os professores que pretendem melhorar o seu ensino de estratégias, cujo enfoque consiste no "Como aprender" e não em "o que aprender".

O trabalho em equipe também contribuirá para a interação e a socialização do saber pelos educandos e as atividades precisam privilegiar o interesse e os anseios dos alunos com dificuldades na aprendizagem. A mediação deve focalizar no processo cognitivo vivenciado pela criança, e não na transmissão de informações (SOARES; MACIAL, 2020).

Consoante Perrotti (2006), podem beneficiar a criança a compreender a escrita e a leitura: a criação de textos coletivos, a reescrita, a leitura de poesias, contos de fada, músicas, parlendas; nomeação de figuras; jogos com o alfabeto móvel, caça-palavras, cruzadinhas, adivinhas, entre outras atividades de interesse do grupo tendo como objetivo a percepção da escrita das palavras no seu todo e nas partes que as compõem, isto é, as sílabas.

Segundo Ferreira (2001), a partir da vivência com diversos tipos de textos impressos e com o meio em que vive, a criança descobre os distintos valores fonéticos da língua e acaba por incorporá-los em sua escrita por meio da mediação de um adulto. Dessa forma, é criado o vínculo entre leitura e escrita, indicando o final da construção da base alfabética pela criança com dificuldade na aprendizagem.

Alfabetizar crianças com dificuldade de aprendizagem requer um conjunto de processos ou técnicas utilizadas para realizar uma tarefa específica. Os inúmeros modelos de ensino de estratégias têm como propósito substituir uma aprendizagem ineficaz e pouco efetiva por estratégias que conduzam o educando ao sucesso. Na essência de diversos modelos se encontra a utilização de bons princípios de ensino (LOMBARDI, 2020).

Na opinião de Lombardi (2020), exigir o envolvimento dos educandos é provavelmente o elemento mais relevante da orientação de estratégias para alfabetizar crianças com dificuldades de aprendizagem. Existem muitos estudos a respeito das técnicas de

motivação, no entanto, o objetivo primordial é o de fazer com que tais educandos entendam e acreditem que também são capazes de ler e escrever como as demais crianças.

Conforme Carvalho (2005), é indispensável que o educador domine a estratégia usada de modo a aplicá-la com confiança, para que os educandos possam enxergar os passos dados naturalmente e com conforto.

Ainda segundo Carvalho, é fundamental reconhecer e recompensar o esforço do educando, pois, geralmente, as crianças com dificuldade de aprendizagem têm uma história de insucesso e o educador precisa ser sensível a isso e elogiar ou dar um feedback positivo para suas realizações, mesmo que sejam modestas.

As estratégias precisam ser utilizadas numa grande variedade de situações a fim de que os educandos não notem a sua relevância e não consigam generalizar a sua utilização (CARVALHO, 2005).

Sempre que aparecer uma oportunidade, os educadores devem seguir e reforçar a utilização de estratégias de aprendizagem e os pais também devem ser encorajados a fazer o mesmo em casa.

Incentivar a adaptação e o desenvolvimento do aluno com dificuldade de aprendizagem é uma estratégia que pode ser aprendida e generalizada, devendo tornar-se numa parte funcional do processo mental do educando. As alterações, a fim de adaptar fatores temporais, conteúdo, ou situações ambientais no processo de alfabetização do aluno com dificuldade de aprendizagem, são adequadas. O objetivo final é conseguir que os educandos compreendam todo o processo de aquisição de aprendizagem, sendo capazes de criar as suas próprias estratégias para aprender (DIAS, 2005).

O tempo para a aquisição dos passos numa estratégia para alfabetização da criança com dificuldade de aprendizagem varia de acordo com a dificuldade da estratégia, bem como da média de aprendizagem do educando (DIAS, 2005).

Lombardi (2020) afirma que os seguintes passos deverão ser seguidos no ensino de estratégias de aprendizagem na alfabetização de alunos com dificuldades de aprendizagem:

1 - Decidir se a estratégia é necessária: Existem diversas justificativas para que os educandos apresentem dificuldades de aprendizagem e uma estratégia ineficaz e não efetiva é um dos motivos. Portanto, o primeiro passo é averiguar se há necessidade de uma estratégia.

2 - Expor a estratégia: Para que os alunos com dificuldade de aprendizagem percebam sentido para seus esforços.

3 - Evidenciar a estratégia: Este é o passo mais importante. É preciso que os educandos experimentem o processo que lhes é concedido, pois eles precisam saber e ver como a estratégia funciona.

4 - Executar a estratégia: Os educandos precisam praticar a estratégia até que consigam utilizá-la de modo automático. A aprendizagem deve iniciar num nível fácil, e, gradativamente, a partir do momento em que vão se sentindo confortáveis com a tarefa, a aprendizagem deverá elevar a dificuldade.

5 - Empregar a estratégia: Nesta fase, os educandos devem estar prontos para aplicar a estratégia à tarefa ou situação na qual estejam sentindo dificuldades. Eles próprios deverão buscar as pistas necessárias, sem dependerem do educador, que apenas deverá acompanhar e averiguar.

6 - Tornar geral a estratégia: Para que o esforço empenhado e o tempo gasto com a estratégia tenham sido válidos, será necessário que os educandos sejam capazes de generalizar suas conquistas a uma grande variedade de situações.

7 - Moldar a estratégia: Os educandos com dificuldade de aprendizagem devem ser capazes de adaptar a estratégia de alguma forma. Isso significa que a estratégia se interiorizou no processo de solução de dificuldades do aluno a ponto de ter se tornado automática.

Na ótica de Bernardino (2007), é preciso oferecer aos estudantes com dificuldades de aprendizagem atividades que:

- Permitam o desenvolvimento biopsicossocial da criança por meio do lúdico;
- Desenvolvam, através do lúdico, conceitos de semelhanças e diferenças;
- Valorizem todas as atividades desenvolvidas pelo educando colaborando para que seja reparada a ideia de insucesso e elevando sua autoestima;
- Incluam exercícios de psicomotricidade a fim de que sejam supridos os requisitos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem;
- Contribuem com o educador, propondo estratégias para superar as dificuldades apresentadas.

Assim sendo, na visão dos autores acima, é a partir de trabalhos com atividades diferenciadas como jogos, brincadeiras e atividades psicomotoras, que serão desenvolvidas no educando as habilidades básicas para a alfabetização.

Existem diversas estratégias que podem ser utilizadas para lidar com todos os aspectos da vida e no processo de alfabetização dos alunos com dificuldade de aprendizagem não é diferente. Muitas vezes, determinam o sucesso ou insucesso da aprendizagem dessas

crianças. Infelizmente, muitos alunos com dificuldades de aprendizagem têm dificuldade em adquirir e utilizar essas estratégias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo em que vivemos a escrita está presente em praticamente todos os lugares e espaços: nas paredes, nas camisetas, nos computadores, nos rótulos e embalagens dos produtos, nas placas de sinalização de trânsito e, para ser cidadão que exerce seus direitos, é necessário estar capacitado para fazer uma leitura crítica das mensagens escritas. Daí a importância da alfabetização e da formação docente, que precisa buscar metodologias adequadas que promovam melhores condições de aprendizagem.

No entanto, ficou claro que não há uma metodologia ideal, e sim uma metodologia para cada situação, pois, as escolas que apresentam melhor desempenho fazem uso de uma metodologia mista, com atividades de letramento e de alfabetização, sem dar ênfase a um ou ao outro. Portanto, é possível afirmar que uma metodologia mais abrangente é mais eficaz e traz maiores benefícios na aprendizagem da leitura e da escrita.

Há um número significativo de educandos que apresentam baixo rendimento escolar. Esses alunos precisam de intervenção individualizada, pois, muitas vezes, apresentam baixa autoestima, indisciplina, falta de interesse, problemas familiares, entre outros, sendo necessário oportunizar-lhes recursos para superarem tais dificuldades.

A criança com dificuldades de aprendizagem somente adquire o conhecimento se for capaz de atuar sobre ele, uma vez que, aprender é descobrir, inventar, modificar. Assim, é papel do educador promover a socialização, integração e melhora da autoestima de seu educando e é função da escola fornecer meios para que ele possa se identificar como integrante de um grupo.

O fator família é de suma importância para o bom rendimento escolar, podendo atuar como principal motivador para o sucesso escolar. Do contrário, a má influência familiar pode ser a grande causadora das reprovações, desinteresse e das dificuldades na aprendizagem.

No entanto, atribuir a responsabilidade da dificuldade de aprendizagem totalmente ao educando, ou à família, ou apenas à escola é, no mínimo, uma atitude ingênua diante da complexidade do processo da aprendizagem. Buscar e encontrar algum culpado do fracasso escolar nos dá a sensação de que está tudo solucionado.

É válido lembrar que equipes multidisciplinares constituídas por educadores, pedagogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, médicos e demais profissionais envolvidos,

cada vez mais, encontram-se disponíveis para auxiliar nos casos de problemas de aprendizagem, contribuindo para que as crianças com dificuldade de aprendizagem possam desfrutar sua cidadania de forma plena.

Assim, fica clara a ideia que precisamos desempenhar uma prática docente em parceria com uma equipe multidisciplinar, na qual todos deverão voltar seu “olhar” e sua “escuta” para o educando. Não adiante refletirmos sobre o trabalho docente e buscar de modo contínuo agregar valores à formação, ressignificar os conteúdos e adotar novos métodos, se não conhecermos o indivíduo que estamos educando e a grande responsabilidade que é a de participarmos da sua formação.

Ao realizar a prática docente desenvolvendo vínculos afetivos com o educando, mesmo que ele não deseje aprender naquele momento, por algum motivo, certamente estaremos fazendo a nossa parte: prepará-lo para operar de forma autônoma seu futuro utilizando sua mente para pensar em alternativas viáveis para os problemas da sua sociedade, seu coração para sentir as exigências e apelos sociais e suas mãos para agir em prol do bem comum.

Conviver com uma diversidade de educandos e suas dificuldades referentes à aprendizagem leva os educadores a serem eternos aprendizes à procura de soluções e alternativas que favoreçam a aprendizagem em favor de uma educação de qualidade, auxiliando-os em suas atividades, sendo o mediador hoje no que ele ainda não sabe fazer sozinho, mas que num futuro próximo será capaz.

REFERÊNCIAS

- BERNARDINO, M. C. S. **Dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita na primeira série do ensino fundamental**. Campinas: PUC, 2007.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- CHOCHEL, C. C.; COSTA, A. M. F. **A Importância da Inserção do Lúdico no Processo de Alfabetização e Letramento**. Disponível em: <<http://iessa.edu.br/revista/index.php/tcc/article/view/59>>. Acesso em: 02 abr. 2020.

DIAS, M. A. Z. **Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita no processo de alfabetização**: falha do aluno ou do professor. Trabalho de Conclusão de Curso. Jacarezinho: FAFIJA, 2005.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 25ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Uma Reflexão sobre a Língua Oral e Aprendizagem da Língua Escrita. **Pátio**, 29, 2004.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LEITE, S. A. da S. (org.). **Alfabetização e Letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001.

LOMBARDI, T. P. **Estratégias de aprendizagem para alunos problemáticos**. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/148221035/Estrategias-de-Aprendizagem>>. Acesso em: 02 abr. 2020.

MALUF, A. C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. 3ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

MILITÃO, G. M. A. **Alfabetização e Letramento**: as práticas de leitura como recurso para a alfabetização. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/ARTIGOSANAIS_SEPECH/giseldamamilitao.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

MORAIS, A. G. de. **Concepções e Metodologias de Alfabetização**: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/adridaleffi/121212/morais-concepes-e-metodologias-de-alfabetizao>>. Acesso em: 02 abr. 2020.

MORAIS, J.; KOLINSKY, R. A ciência cognitiva da leitura e a alfabetização. **Pátio**, 2004.

MORTATTI, M. R. L. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

NUNES, S. R. **Comparando habilidades de leitura e escrita em crianças alfabetizadas por diferentes metodologias**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, 1995.

PERROTTI, E. Leitores, ledores e outros afins (apontamentos sobre a formação do leitor). In: PRADO, J; CONDINI, P.(Org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Argus, 2006.

QUINTAL, T. M. M. de. Alfabetização: a questão dos métodos. **Bol. psicol**, São Paulo, v. 67, n. 146, p. 101-106, jan. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432017000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 abr. 2020.

REGO, L. L. B. **Alfabetização e Letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ alfbsem.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2020.

_____. **Repensando a Prática Pedagógica na Alfabetização**. Isto se Aprende com o Ciclo Básico; Projeto Ipê curso II, Secretaria do Estado da Educação - coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo, 1986.

SILVA, E. T. da. **Leitura & Realidade Brasileira**. 5ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2004.

SMITH, F. **Leitura significativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, M. B. Alfabetização e letramento: Caminhos e Descaminhos. **Pátio**, 29, 2004.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. **Alfabetização**. Série Estado do Conhecimento n. 1, 2000. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Alfabetização/f9ddff4f-1708-41fa-82e5-4f2aa7c6c581?version=1.3>>. Acesso em: 02 abr. 2020.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. São Paulo: Ática, 1994.

O PSICOPEDAGOGO E AS INTERVENÇÕES NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM



HESDRYA NEVES SANTOS DA SILVA

Graduação em Letras pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2007); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2009); Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Brasil (2013). Professora de Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e Professora de Língua Inglesa no Município de Taboão da Serra.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo abordar a psicopedagogia e compreender como ocorre o processo de aprendizagem e tratar possíveis dificuldades que ocorrem durante o processo de ensinar e aprender. Fatores como o tipo de metodologia utilizada na sala de aula, o currículo escolar que é oferecido aos alunos a falta de prática de alguns professores, conteúdos e exercícios inadequados, as questões orgânicas, cognitivas, afetivas, emocionais, econômicas, sociais e culturais podem influenciar no processo da aquisição de aprendizagens bem como também causar transtornos, primeiramente na criança, na família e depois para a escola.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Dificuldade de Aprendizagem; Educação.

INTRODUÇÃO

A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana e surgiu de uma demanda: o problema da aprendizagem. É uma ciência que se preocupa com os problemas de aprendizagem e o psicopedagogo é o profissional que deve ocupar-se inicialmente do problema envolvendo-se com o processo de aprendizagem buscando explicações do tipo: Como esta criança aprende? Como sua aprendizagem varia? Como se produzem as alterações em sua aprendizagem? Como reconhecer, tratar e prevenir os problemas de aprendizagem?

Segundo BOSSA (2000), o objeto central da psicopedagogia está estruturado em torno do processo da aprendizagem humana: seus padrões evolutivos normais e patológicos, bem como a influência do meio (família, escola, sociedade) no seu

desenvolvimento (apud KIGUEL, 1994).

O psicopedagogo é um profissional que tem total dedicação à assessoria de instituições escolares com o intuito de certificar e oferecer aos profissionais que nela atuam condições precisas para se atingir uma melhor compreensão da complexidade do processo de ensinar e aprender. O trabalho desempenhado pelo profissional psicopedagogo permite uma composição de análises correspondentes a cada instituição escolar garantindo a elas uma melhor qualidade de trabalho para os educadores e ainda estimular à desenvoltura de relações interpessoais, a estabilidade de vínculos sócio afetivos, o emprego de processos de ensino e aprendizagem compatibilizados com as concepções mais atualizadas a respeito dos métodos de trabalho e planejamento por meio de um envolvimento mais dinâmico com a equipe escolar, proporcionando acima de tudo uma ampliação no modo de olhar o aluno em torno dos problemas ocorridos em torno de seu processo de aprendizagem.

Por meio do diagnóstico psicopedagógico podem-se identificar os motivos que causaram ou causam os problemas de aprendizagem, tendo como instrumentos pedagógicos provas operatórias e materiais pedagógicos em geral. O psicopedagogo pode confirmar ou não suas suspeitas após fazer o diagnóstico na criança, podendo afirmar se há ou não problemas de aprendizagem, caso existam o mesmo inicia com anuência da família acompanhamento psicopedagógico e também analise se a necessidade do envolvimento de outros profissionais tais como: psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista ou outro especialista dependendo do caso.

O acompanhamento psicopedagógico pode ser realizado por meio de várias atividades e diversos recursos tais como: brincadeiras, jogos pedagógicos e contação de histórias, sempre com o objetivo de identificar o melhor caminho para a promoção da aprendizagem para a criança e ainda identificar o que pode estar causando algum bloqueio para a mesma.

Por meio de jogos a criança alcança a maturidade, aprende a ter limites, aprende a vencer e a perder, aumenta seu raciocínio, desenvolve a concentração, consegue maior atenção. Para Piaget, (1986):

(...) os jogos consistem numa simples assimilação funcional, num exercício das ações individuais já aprendidas. Gera ainda, sentimento de prazer, tanto pela ação lúdica em si, quanto pelo domínio destas ações”.

A atividade lúdica é um dos melhores caminhos para o entendimento do mundo da criança e/ou adolescente, por isso, a mesma deve sempre ser utilizada em sessões de acompanhamento psicopedagógico. No que se refere ao acompanhamento escolar, algumas vezes se faz necessário o acompanhamento por meio da observação dos

cadernos, a organização e os erros cometidos, auxiliando a criança a compreender seus erros e ajudando-a descobrir o melhor meio de estudar e fazer com que a aprendizagem efetivamente aconteça.

O psicopedagogo que está fora da instituição onde está a criança e ou adolescente poderá comparecer a mesma para conversas informais ou não com o docente, colegas e demais funcionários da instituição para um melhor conhecimento da criança/adolescente atendido. O contato do profissional com as pessoas envolvidas no dia-a-dia da criança e/ou adolescente sempre revelam aspectos que podem auxiliar no acompanhamento das mesmas.

O trabalho na instituição escolar apresenta duas naturezas: o primeiro diz respeito a uma psicopedagogia voltada para o grupo de alunos que apresentam dificuldades na escola. O seu objetivo é reintegrar e readaptar o aluno à situação de sala de aula, possibilitando o respeito às necessidades e ritmos. Tendo como meta desenvolver as funções cognitivas integradas ao afetivo, desbloqueando e canalizando o aluno gradualmente para a aprendizagem dos conceitos conforme os objetivos da aprendizagem formal. O segundo tipo de trabalho refere-se à assessoria junto a pedagogos, orientadores e professores. Tem como objetivo trabalhar as questões pertinentes às relações vinculares professor-aluno e redefinir os procedimentos pedagógicos, integrando o afetivo e o cognitivo, através da aprendizagem dos conceitos e as diferentes áreas do conhecimento.

Segundo BOSSA (2000), no exercício preventivo, pode-se falar em três níveis de prevenção:

- a. No primeiro nível, o psicopedagogo atua no sentido de diminuir a frequência dos problemas de aprendizagem, seu trabalho recai nas questões didático-metodológicas, bem como na formação e orientação de professores, além de fazer aconselhamento aos pais.
- b. No segundo nível, o objetivo é diminuir e tratar dos problemas de aprendizagem já instalados, a partir dos quais, procura-se avaliar os currículos com os professores para que não se repitam tais transtornos.
- c. No terceiro nível, o objetivo é eliminar os transtornos já instalados, num procedimento clínico com todas as suas implicações. O caráter preventivo permanece aí, uma vez que, ao eliminarmos um transtorno, estamos prevenindo o aparecimento de outros.

Na sua tarefa junto às instituições escolares, o psicopedagogo, numa ação preventiva, deve adotar uma postura crítica ao fracasso escolar visando propor novas alterações de ações voltadas para a melhoria da prática pedagógica nas escolas.

Segundo FERNÁNDEZ (1991):

Para resolver o fracasso escolar necessitamos recorrer principalmente ao plano de prevenção nas escolas, batalhar para que o professor possa ensinar com prazer para que, com isso, seu aluno possa aprender com prazer, tende a denunciar a violência encoberta e aberta, instalada no sistema Educativo, em outros objetivos. (1991. p.81-82).

A intervenção do psicopedagogo no processo de diagnóstico das classes de alfabetização é muito importante para o sucesso dos alunos nos anos iniciais de sua escolarização, pois os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto aos conhecimentos já adquiridos nas diversas áreas do conhecimento, ou seja, o seu conhecimento prévio, portanto, às crianças não chegam à escola com o mesmo desenvolvimento real, como também não mostrarão ao educador os mesmos processos de maturação em via de serem consolidados na zona proximal e, tampouco, terão as mesmas possibilidades na zona potencial. Cada criança mostra-se como um ser único, com capacidades, limitações, motivações, habilidades, atitudes e interesses específicos.

Segundo Vygotsky (1988) o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, daí o papel da escola na construção do “ser psicológico” dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. O psicopedagogo e o professor devem atuar na zona de desenvolvimento proximal como mediadores, e interventores no organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. Para o desempenho desse papel é preciso conhecer os processos já consolidados pela criança, seu nível de desenvolvimento real, os que já se iniciou ou não na zona proximal e o que se precisa aprender para o desenvolvimento de suas funções psicológicas – Zona de Desenvolvimento Potencial ou Imediato.

De posse do diagnóstico, o psicopedagogo e a escola devem dirigir o ensino não para etapas intelectuais já consolidadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pelos alunos, mas já iniciados no seu processo de desenvolvimento. Assim, o psicopedagogo será o construtor da ponte entre o que o aluno sabe e o que ele pode e deve aprender. Nesse percurso, é necessário observar sempre as possibilidades das crianças e o nível de desenvolvimento potencial de cada uma.

Nessa perspectiva, o processo ensino-aprendizagem na escola será construído a partir do nível de desenvolvimento da criança, num determinado momento, em relação ao conteúdo curricular a ser desenvolvido, tendo em vista os objetivos e as metas estabelecidas pela escola, professor e até mesmo pelo psicopedagogo, para aquele ano escolar e para cada grupo de criança atendida.

O professor não precisa mais trabalhar o que a criança já sabe; precisa sim trabalhar o que ela não sabe, mas o que ela precisa aprender e que certamente aprenderá com o professor e o psicopedagogo na intervenção na zona de desenvolvimento proximal. Com o

auxílio do outro, seu processo de desenvolvimento será muito mais fácil. Em seus estudos, Vygotsky ressalta a importância do educador no processo de ensino-aprendizagem, pois para ele é fundamental que o professor assume seu papel de interlocutor mais experiente intervindo nessa interação, ajudando a criança ou adolescente a confrontar seus modelos com o modelo do outro e, a partir desse confronto, chegarem à compreensão das diversidades encontradas. Consideram-se, ainda, de grande importância às interações sociais que ocorrem no espaço escolar, porque através delas professor e aluno tomam consciência de que o saber é construído socialmente, e que aquilo que a criança faz com a ajuda do professor ou de colegas mais experientes será uma etapa de grande valia para a interiorização do conhecimento escolar e para o seu desenvolvimento psíquico.

Segundo Vygotsky (1988) a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar e esta nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. E a partir desse pressuposto que os professores devem ressignificar sua prática docente.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Apesar de vários estudos no Brasil, romper com problemas de aprendizagem escolar ainda é preocupante. Fatores como falta de preparo de educadores, condições precárias de funcionamento de gestão administrativa, pedagógica e estrutural da maioria das escolas; questões econômicas, sociais e culturais das famílias entre outros, têm servido de pauta para debates dentro e fora das escolas, responsabilizando estes fatores como causadores dos problemas de aprendizagem escolar, contribuindo assim com a falta de estímulo de alunos e professores.

Na visão de Scoz (2002) a realidade educacional brasileira ainda não conseguiu uma política clara e segura de intervenção que torne a escola capaz de ensinar e contribuir com a superação de problemas de aprendizagem. Para isso acontecer “seria necessário que os educadores adquirissem conhecimentos que lhes possibilitem compreender sua prática e os meios necessários para suscitar o progresso e sucesso dos alunos”.

Nos encontros pedagógicos das escolas em geral ouvem-se queixas de professores, como forma de desabafo e também para tirar de suas costas a responsabilidade da não aprendizagem, de grande parte de seus alunos. Expressões como: o aluno é preguiçoso e desatento; lento para copiar, escrever e resolver as atividades faz parte do cotidiano da maioria das escolas e a interação professor/aluno pouco tem contribuído como fator facilitador de aprendizagens. Na maioria das vezes a discussão é gerada apenas em torno

do foco “alunos que não querem aprender” e “pais que não interessam pelos seus filhos e que não comparecem à escola”. Usam como estratégia de responsabilidade, o aluno, pelo seu próprio fracasso escolar.

[...], no que se refere à prática docente suponho que o despreparo e a insegurança estão na raiz da dissimulação, da estratégia de culpar a vítima e ao mesmo tempo ama-la sem nada poder fazer de objetivo para evitar-lhe o peso do fracasso. Uma melhor capacidade profissional do professor permitiria, no mínimo, eliminar essa hipótese. [...], vejo na capacidade profissional o ponto crítico a partir do qual imprimir um caráter político à prática docente para esse professor. (SCOZ, 2002, p. 12).

As desculpas, sem consciência e tomada de providências, tendem a aumentar o problema de aprendizagem e deixar o aluno desmotivado para aprender. O problema da aprendizagem não tem origem apenas cognitiva e atribuir ao próprio aluno o seu fracasso, sem considerar as condições de aprendizagem que a escola oferece ao aluno e outros fatores extras escolares, é reforçar o fracasso tanto do aluno como da escola. O professor precisa criar vínculo com seus alunos e atentar para diferenciar a forma de ensinar, principalmente se interessar por trabalhar as dificuldades, que devem ser entendidas como desafios a serem vencidos.

Se o aluno percebe que tem dificuldades para aprender, começa a apresentar desinteresse e às vezes torna-se agressivo, pois sente que algo está lhe causando sofrimento para aprender. A causa do sofrimento precisa ser identificada, para tratar o problema. Aí entra a ação da psicopedagogia, pois geralmente o aluno não aprende porque não quer. Sabemos que a relação professor/aluno pode tornar o educando capaz ou incapaz e se o professor demonstra-se despreparado, com certeza vai transferir toda sua insegurança e conseqüentemente provoca no aluno sérias dificuldades de aprendizagem.

Considera-se que para a escola resolver problemas de aprendizagem, ela deve levar em conta todas as esferas em que o indivíduo participa, ou seja, a própria escola, a família, o ambiente fora da família e da escola, etc. Sabemos que os primeiros ensinamentos vêm da família, pois com eles os filhos aprendem a interagir e depois se desenvolvem e aperfeiçoam ao participar de outros ambientes. Afirma Scoz, 2002, p.22 que não há apenas uma única causa para os problemas de aprendizagem, afinal “[...] é preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos e sociais”.

O professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem precisa ser interventor na resolução de problemas e desenvolver um trabalho consciente, que promova aprendizagens. Sendo assim, a escola é um dos lugares mais privilegiados para diminuir problemas de aprendizagem. Ela deve oferecer condições favoráveis, satisfatórias e ambiente adequado para que o aluno possa se sentir bem acomodado no modo da escola

ensinar. Quando a escola ensina a aprendizagem significativa, o conhecimento é aprendido e apreendido e passa a ter significado para a vida do aluno.

Segundo Fonseca (1995), muitas das aprendizagens se adquirem por imitação e por simples interação social, outras, porém, só se adquirem em situações estruturadas. Será que todos os alunos se beneficiam do ambiente adequado antes de entrar para a escola? Durante o período de aprendizagem escolar, estarão os pais disponíveis para proporcionar os reforços emocionais necessários? Baseado nestas questões, Fonseca comenta a etiologia das dificuldades de aprendizagem que pode ser abordada em dois níveis: endógeno e exógeno. O aspecto endógeno é de origem biológica e sua influencia em termos de desenvolvimento e o aspecto exógeno é de origem social desencadeada por condições de pobreza e privação cultural.

Quanto aos fatores endógenos (biológicos), pode-se afirmar que as causas genéticas são indispensáveis para esclarecer àquelas relacionadas às dificuldades de aprendizagem. Desta forma, oportuniza-se um diagnóstico detalhado em busca de maiores informações para o processo de intervenção do psicopedagogo.

Na perspectiva de descobrir as causas das dificuldades de aprendizagem é importante enfatizar que neurologicamente até os trinta meses de vida, o cérebro está em acelerada formação, razão pela qual, qualquer lesão poderá comprometer irreversivelmente o potencial de aprendizagem, quer verbal ou não.

Justamente pelo processo natural em que o cérebro se desenvolve, é de suma importância que a escola não insista na maturação precoce do hemisfério esquerdo uma vez que o seu desenvolvimento se dá num ritmo mais acelerado a partir dos seis anos. Este lado do cérebro sendo responsável pelas regras, organização, lógica, símbolos (letras e números), parâmetros, compreensão do tempo, relatividade, apresenta um amadurecimento lento. É comprovado pela neuropsicológica que a criança começa a aprender a partir das funções do hemisfério direito que amadurece mais precocemente desde o nascimento.

A fase inicial do processo de ensino-aprendizagem (entre os 5 e 6 anos) deve ter como objetivo o raciocínio e a aprendizagem assistemática e não a aprendizagem de conteúdos formais. Até os sete anos o desenvolvimento primordial é do hemisfério direito, tendo ainda um raciocínio pré-lógico, necessitando de um trabalho concreto, pois este hemisfério consegue assimilar a linguagem das cores, formas, criatividade, música, arte, dramatização, jogo e imaginação.

Luria defende a ideia de que a motivação abre as estruturas de aprendizagem, tendo em vista que aumenta a capacidade dos neurônios de estabelecerem sinapses. Portanto,

para ser motivado, o aluno precisa ser respeitado no seu aspecto neurológico, não sendo então confrontado com o conteúdo de forma antecipada, respeitando assim o seu tempo maturacional.

O processo de aprendizagem é desencadeado a partir da motivação e está intimamente ligado às relações de troca que se estabelece com o meio, principalmente, seus professores e colegas. Nas situações escolares, o interesse é indispensável para que o aluno tenha motivos para se apropriar do conhecimento.

No que se refere às questões neuropsicológicas, não podemos deixar de destacar a grande importância dos fatores emocionais e afetivos e a relação com a mãe durante o período crítico do desenvolvimento da linguagem. A interação afetiva e linguísticas entre a mãe e o filho de zero a quatro anos determinará a maturidade emocional e o desenvolvimento cognitivo. Se a mãe não fala com o filho durante os anos iniciais de sua formação, o filho não se interessará pelos estímulos auditivos e não captará a informação necessária para compreender e falar, resultando assim em limitações linguísticas, afetando a maturidade neurológica das áreas associativas do cérebro.

As condições de pobreza provocam privações nos aspectos biológicos, psicológicos e sociais e como consequência temos dificuldades de aprendizagem nos alunos oriundos de meios socioeconômicos desfavorecidos.

Quanto aos fatores de envolvimento e de privação cultural, temos como resultado para o desenvolvimento do aluno consequências devastadoras. Lamentavelmente sofrem desvantagens culturais em relação às famílias das classes mais favorecidas, pois são privados de uma estimulação auditiva e linguística. As dificuldades de processamento da informação auditiva, atenção seletiva, discriminação, identificação, sequencialização, retenção, etc. tendem a prejudicar o desenvolvimento da linguagem e a elaboração de estruturas cognitivas.

Como consequência de todas as questões citadas, temos por parte dos alunos, conhecimento reduzido, pensamento concreto não conceitualizado, linguagem pouco utilizada em termos introspectivo e reflexivo, falta de hábitos de leitura e de escrita, repetências escolares frequentes, poucas experiências representacionais ou simbólicas, ausência de curiosidade cultural, alienação cotidiana e outros.

Estes são alguns fatores de privação cognitiva que se refletem desde muito cedo no potencial de aprendizagem dos alunos desfavorecidos. Ocorre então uma acomodação quanto às exigências curriculares, tanto por parte dos professores que veem o aluno na sua limitação, bem como por parte do próprio aluno que se esquia dos desafios propostos por

se achar incapaz; portanto acaba naturalmente excluindo a si próprio do processo ensino-aprendizagem.

É imprescindível que as escolas criem uma perspectiva preventiva das dificuldades escolares, pois é no princípio da escolarização e não no fim, que se deve otimizar o potencial de aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva muito se pode economizar, quer em potencial humano, quer em dinheiro.

A identificação precoce das dificuldades de aprendizagem fará com que a escola não seja seletiva, uma vez que o “insucesso escolar é sinônimo de insucesso social, pois sem as aquisições escolares, o aluno fica impedido de participar eficientemente no progresso da sociedade”. Segundo pesquisas realizadas, 15% dos alunos precisam de apoio no início da escolaridade, todavia se tal intervenção tardar, a porcentagem duplica e o insucesso escolar será a tendência normal.

Não é justo que esses alunos sejam excluídos porque não aprendem pelo método ou ritmo imposto pelos professores. Nesta perspectiva, podemos encontrar vultos como Einstein, Newton, Thomas Edison, Walt Disney, Abraão Lincoln, Winston Churchill e outros que foram considerados “maus alunos e repetentes”.

A escola, portanto, deve ser acolhedora, para inserir o aluno, fazendo-o se sentir parte do contexto escolar e que está ali para se construir enquanto sujeito. Segundo Fonseca (1995), a condição de errar é a condição de ser humano. O aluno não pode ser sistematicamente um “falhado crônico”. O insucesso deve ser projetado em termos construtivos e não em termos humilhantes, pois o aluno deve experimentar o erro sem interiorizar o sentimento de autodesvalorização.

A identificação e a observação devem ser rotineiras na prática do professor, de modo a permitir amplo entendimento do desenvolvimento acadêmico e social do aluno. Paralelo a essas percepções cabe ao professor a responsabilidade de no seu planejamento oportunizar a assimilação do conteúdo, planejando suas aulas de forma diversificada e significativa, pois muitos casos de insucesso escolar é espelho do insucesso pedagógico, questão que será abordada posteriormente.

O professor precisa ter uma visão subjetiva do aluno para poder avaliar seus avanços na aprendizagem, “pois dois indivíduos nunca seguem exatamente o mesmo percurso educativo, mesmo se permanecerem de mãos dadas durante anos”. O aluno com dificuldades de aprendizagem não possui uma inferioridade mental global e não pode ser classificado como deficiente, trata-se de uma criança normal que aprende num ritmo mais lento. Não pertence a nenhuma categoria de deficiência, mas possui um potencial normal que não é realizado em termos de aproveitamento escolar.

É imprescindível ao professor das séries iniciais identificar os casos de dificuldades de aprendizagem e proporcionar as devidas intervenções preventivas, justamente pelo fato do cérebro estar em processo de maturação, pois quanto antes identificarmos o problema, mais rápido será o progresso.

As dificuldades de aprendizagem dependem então de funções cognitivas, na maioria dos casos de origem orgânica, que direta ou indiretamente afetam o cérebro, verdadeiro órgão da aprendizagem. Portanto, as dificuldades de aprendizagem não podem ter como causa as discrepâncias socioeconômicas, pois se encontram em todas as camadas sociais, embora seja claro e implícito que o maior número de dificuldades recai em crianças oriundas de classes desfavorecidas.

Neste sentido Polity (2002) também faz a defesa considerando que o fracasso de quem aprende e o fracasso de quem ensina como inter-relacionados. A autora toma emprestado da medicina o termo iatrogenia dando-lhe um sobrenome: iatrogenia pedagógica, situação onde a prática educacional do professor gera novos problemas no lugar de solucionar os existentes.

É necessário destacar a importância do questionamento do fracasso de quem aprende, olhando também para o fracasso de quem ensina – ou seja, para a dificuldade de ensinagem, tendo em vista que a dificuldade de aprendizagem está relacionada à dificuldade de ensinagem.

A autora faz uma distinção entre dificuldade de ensinagem no lugar de dificuldade de ensinar. A dificuldade de ensinar refere-se apenas a transmissão de um conteúdo específico. Já a dificuldade de ensinagem é basicamente relacional, pressupondo interação, onde os estados de intersubjetividade podem tornar-se significativos. Supõe então relacionamento e considera as trocas emocionais que permeiam o ato de ensinar. A ensinagem é, portanto, ensinar com a emoção e com a razão.

Como exemplo, podemos deixar claro que um computador é capaz de ensinar, mas nunca será capaz de uma ensinagem, pois não existe relação afetiva entre máquina e aluno. Ensinagem abrange, portanto, a percepção emocional que o professor tem de sua prática; não só como ele a pensa, mas a forma como ele a sente. Aprender e ensinar são os dois lados de uma mesma moeda que se complementam, e que não podem se sustentar a não ser na relação dialética que estabelecem entre si.

A autora então convida os profissionais da educação para darem um mergulho num processo de autoconhecimento, tendo a coragem de debruçar-se sobre sua própria experiência e buscar a partir do resultado de sua ação, o seu próprio fazer. Este ato requer

coragem, abertura, iniciativa do profissional que muitas vezes tem posturas de superioridade e defesa em relação a sua prática.

PSICOPEDAGOGIA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A psicopedagogia é constituída a partir de dois saberes e práticas: da psicologia e pedagogia. Também recebe influencia da psicanálise, porém diferencia-se da psicologia escolar nos aspectos: origem, formação e atuação. Quanto à origem, a psicologia escolar tem como foco compreender as causas do fracasso escolar e a psicopedagogia tem como função procurar as causas e tratar determinadas dificuldades de aprendizagem específicas. Quanto à formação, a psicologia escolar configura como uma especialização na área de psicologia, enquanto a psicopedagogia é aberta a todos os tipos de profissionais e áreas de atuação. A atuação da psicologia escolar configura especificamente como área psicológica e a psicopedagogia age de forma interdisciplinar, abrangendo a psicologia e a pedagogia.

[...] A psicopedagogia além de dominar a patologia e a etiologia dos problemas de aprendizagem, aprofundou conhecimentos que lhe possibilitam uma contribuição efetiva não só relacionada aos problemas de aprendizagem, mas, também, na melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas. [...]. Dessa forma contribui para a percepção global do fato educativo e para a compreensão satisfatória dos objetivos da educação e da finalidade da escola, possibilitando, assim, uma ação transformadora. (SCOZ, 2002, p. 34).

Aprendizagem não se restringe apenas a aprender a ler escrever. Porém muitos alunos não conseguem ler e escrever na idade/série que se supõe que deva dar a aprendizagem. Nisto são frequentes as queixas de alguns professores de que, a maioria de seus alunos, está com problemas relacionado ao grafismo e à leitura e que não conseguem assimilar o conteúdo programático. Sabe - se que alguns problemas de aprendizagem podem ser resultantes da interação da criança com o seu meio.

A psicopedagogia contribui com o trabalho de minimizar alguns problemas de aprendizagem, tanto dos alunos que tem Dificuldades de aprendizagem, como também, daqueles que, na visão da escola, são considerados “normais” para aprender, ou seja, bastam dominar a leitura, a escrita e situações matemáticas. Quando as ações pedagógicas não são organizadas, resultam em desarmonia e podem causar no aluno, situações problemas que requererão encaminhamentos de intervenção específica com profissionais da área.

A capacidade de conseguir tolerar frustrações é um dos fatores importantes para ser levado em conta pelos professores dentro da sala de aula, pois o próprio ambiente escolar, quando não é capaz de supera desafios, pode tornar-se se motivador para acontecer

falhas no desenvolvimento da aprendizagem e leva à defasagem, desarmonia, problemas afetivos/ emocionais e ao baixo rendimento escolar. Isto causa elevado nível de tensão e de frustração, e conseqüentemente, ocorre o desinteresse e eventualmente uma aversão generalizada aos estudos, por conta do baixo fator afetivo promovido pela escola e também pela família. O aluno precisa ter uma estrutura emocional controlada para ser capaz de tolerar as cobranças impostas pela escola, pois muitas vezes é obrigado a cumprir atividades que vem a partir de um currículo escolar inquestionável, que não tem muito a ver com o momento, os anseios e suas expectativas. São atividades que não contemplam as necessidades que a vida requer para o aluno no diz respeito a um futuro promissor.

[...]. Sentimentos básicos de alegria e tristeza, sucesso e fracasso experimentados em relação aos objetos e situações também serão experimentados, futuramente, em relação às próprias pessoas, o que dará origem aos sentimentos interindividuais. (SISTO, 2001, p.102).

O insucesso do aluno pode levá-lo ao fracasso e conseqüentemente ao abandono escolar. A manifestação de baixo desempenho e ou dificuldades de aprendizagem pode acontecer de forma momentânea ou duradoura, mas qualquer destas situações deve ser motivo de preocupação e alerta, tanto para a escola como para os pais. Quando se leva em consideração as influências dos vínculos afetivos, positivos e negativos, do sujeito com os objetos e situações, a escola compreende o processo de aprendizagem dos alunos e assume diferentes intensidades e postura para orientar condutas de personalidade e de comportamento disciplinar, com menor ou maior grau de estabilidade. Neste momento a intervenção psicopedagógica é de suma importância acontecer, pois focaliza o sujeito na sua relação com a aprendizagem.

A intervenção psicopedagógica focaliza o sujeito na sua relação com a aprendizagem. A meta do psicopedagogo é ajudar aquele que, por diferentes razões, não consegue aprender formal ou informalmente, para que consiga não apenas interessar-se por aprender, mas adquirir ou desenvolver habilidades necessárias para tanto [...]. (RUBINSTEIN, 2001, p. 25).

Defender a necessidade da existência de psicopedagogos dentro das escolas, para auxiliar no trabalho do pedagogo, é fazer opção por uma intervenção que reedifique a prática pedagógica dos professores, para acontecer a melhoria da aprendizagem.

O psicopedagogo constantemente acompanha junto aos professores e coordenadores o aprendizado de seus educandos, orientando-os e discutindo essas relações. Ele discute os conteúdos, formas de aprender e ensinar, as avaliações, relação família e escola e, ainda, faz a ponte entre profissionais que atuam de forma multidisciplinar no acompanhamento do desenvolvimento humano, como neurologistas, fonoaudiólogos, psicólogos e fisioterapeutas. O comprometimento de todos os envolvidos no processo de

construção de conhecimento embasa decisões da ação psicopedagogia para o sucesso do acompanhamento as dificuldades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicopedagogia é basicamente reconhecida e entendida como um método que contribui, juntamente com a psicanálise, pedagogia e a psicologia, para participar na solução de problemas que surgem no contexto educativo, vindo estes, do ambiente familiar, escolar, do meio social, econômico, cultural ou de outras origens. Quando faz parte do ensino da escola, contribui para aquisição de conhecimentos que são elaborados no processo de ensinar e aprender, proporcionando ao aluno uma maneira gratificante e prazerosa para acontecer aprendizagens, autonomia e emancipação. Trata o processo de aprendizagem e suas dificuldades humanas, considerando as realidades interna e externas à escola e procura compreender as questões cognitiva, orgânica, social, familiar, emocional e também o trabalho pedagógico como elementos relevantes de sucesso ou insucesso para aquisição de aprendizagens.

As dificuldades de aprendizagem constituem uma situação real dentro das instituições escolares, portanto faz-se necessário que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem sejam leitores e pesquisadores de problemas de aprendizagem para que possa os possibilitá-los a entender melhor como se dá a influência de fatores intra e extras escolares e como podem ser trabalhados de forma a minimizar problemas de aprendizagens, no dia a dia da escola. Muitos alunos têm apresentado dificuldades de aprendizagens já nas primeiras fases escolares e o acompanha por um longo período de sua vida, ocasionando sérias dificuldades para desenvolver aprendizagens.

Ainda são poucas as pesquisas sobre a importância da psicopedagogia como metodologia primordial para o desenvolvimento do trabalho das escolas, no combate aos problemas de aprendizagem dos alunos. Mas quando educadores escolares fazem reflexão sobre sua prática de ensino, é possível analisar o porquê do aluno não conseguir aprender e conseguem detectar fatores que estão interferindo, negativamente, no processo de aprendizagem e que provocam o insucesso do aluno, da escola e da família do aluno. Para tanto, a escola precisa, recorrer aos psicopedagogos para juntos estruturarem ações, estratégias e intervenções psicopedagógicas que contribuam como solução para diminuir os problemas de aprendizagem, pois o aluno, o aluno é sujeito de transformação e de aquisição de aprendizagens.

Conclui-se que, diante de toda a complexidade que envolve a questão da aprendizagem, a intervenção psicopedagogia visa a sua compreensão e, claro, aplicação. Seus princípios exercem uma função importante dentro da Psicopedagogia já que orientam e iluminam os rumos a serem seguidos, cabendo ao profissional Psicopedagogo buscar identificar as estruturas básicas, os fundamentos integrados a vários outros campos dos saberes na tentativa de resgatar a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COUTINHO, Maria Tereza da Cunha. **Zona de Desenvolvimento Proximal**. Revista Presença Pedagógica. V. 12. n.71. set./out.2006.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada: Abordagem Psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2 ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6 ed. São Paulo, Atlas, 2006.
- MORAIS, Antonio Manoel Pamplona. **Distúrbios de aprendizagem**: uma abordagem psicopedagógica. São Paulo, EDICON, 12ª Ed, 2006.
- RAPAPPORT, Clara Regina. **Psicologia do desenvolvimento**: teorias do desenvolvimento. São Paulo: E.P.U, 1981, v. 1.
- RAPAPPORT, Clara Regina. **Psicologia escolar**: temas básicos de psicologia. São Paulo: E.P.U, 1984, v. 1.
- RUBINSTEIN, Edith. **Psicopedagogia**: uma prática, diferentes estilos. 1 ed. São Paulo: Casa da Editora, 2001.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SISTO, Fermino Fernandes. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico** (org.). 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOUZA, Evanira Maria de. **Problemas de aprendizagem: crianças de 8 a 11 anos**. Bauru, EDUSC, 1996.

SUKIENNIK, Paulo Berél. **O aluno problema: transtornos emocionais de crianças e adolescentes**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

TOPCZEWSKI, Abram. **Aprendizado e suas desabilidades: Como lidar?** Casa do Psicólogo, 2006.

ZIPPIN, Miriam P. S. **A prática dos orientadores educacionais** (org.), 6 ed. São Paulo, Cortez, 2008.

ZUIN, Antonio A. S. **Adoro odiar meu professor: o aluno entre a ironia eo sarcasmo pedagógico**. Campinas, SP, Autores associados, Coleção Polêmicas do nosso Tempo, n.97, 2008.

BEUCLAIR, João. **Psicopedagogia: trabalhando competências, criando habilidades**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2004.

_____. **Para entender psicopedagogia: perspectivas atuais, desafios futuros**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2006.

PAÍN Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1992.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. **A Linguagem e o pensamento na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SCOZ, J. L. (Orgs.) **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

TOPCZEWSKI, Abram. **Aprendizado e suas habilidades: como lidar?**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

VISCA, Jorge. **Psicopedagogia: Novas Contribuições**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

VYGOTSKY, L. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: U.S. P, 1988.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Um diálogo entre a Psicopedagogia e a Educação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2007.

CHALITA, Gabriel. **Educação – A solução está no afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2001.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DEMO, Pedro. **Aposta no Professor**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FAGALI, Eloísa Quadros; VALE, Zélia Del Rio. **Psicopedagogia Institucional Aplicada**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas 1990.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

NOFFS, Neide. **Psicopedagogo na Rede de Ensino**. São Paulo: Elevação, 2003.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **Avaliação Psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2005.

PAIN Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

POLITY, Elizabeth. **Dificuldade de Ensino**. Que história é essa...? São Paulo: Vetor, 2002.

RUBINSTEIN, Edith. **Psicopedagogia** – Uma prática diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

WEISS, Maria Lucia. **Psicopedagogia Clínica** – Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

ESTUDOS DA PSICANÁLISE: A HUMILHAÇÃO SOCIAL E SEUS IMPACTOS NA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE ÉTNICO RACIAL



JOANIZIA FEITOZA DE SOUZA

Mestranda em Educação e Psicanálise pela Universidade Ibirapuera; Especialização em Gestão Pública pela Faculdade Campos Elísios (2019); Especialização em Gestão em Segurança Pública pela Faculdade Campos Elísios (2019); Especialização em Direito Administrativo pela Faculdade Campos Elísios (2018); Especialização em Políticas Públicas pela Faculdade Campos Elísios (2018); Graduanda em Segunda Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Campos Elísios (2019); Graduação em Direito pela Universidade do Extremo Sul da Bahia (2016); Graduação em Filosofia pela Escola Superior de Teologia (2014). Professora de Ensino Médio – Filosofia – na EE Ignês Correa Allen; Advogada inscrita na Ordem dos Advogados do Brasil, OAB/SP nº409.148.

RESUMO

Tal pesquisa é um referenciado aos constructos freudianos, cujo recorte consubstancia-se na base teórica que está insculpida nos processos do inconsciente, pré-consciente e consciente, inundados pelas frustrações da castração e pelas pulsões que alimentam os processos de transferência, e que estão intrinsecamente correlacionados aos estudos das teorias da psicanálise freudiana. Tais embasamentos, buscam evidências por assimilação aos problemas da psique humana correlacionadas a psicologia social, interligando-os ao capitalismo de Marx, no contexto contemporâneo, no que concerne as condições da construção da subjetividade dos indivíduos que compõem o grupo étnico racial, analisados sob a ótica da rememoração da história da colonização no Brasil, através de suas percepções, ao se depararem com o processo de humilhação social.

Palavras-chave: Psicanálise; Subjetividade; Étnico Racial; Humilhação Social.

INTRODUÇÃO

Incontestavelmente, compreende-se que a angústia está relacionada as frustrações que permeiam a mente humana e podem ser identificadas através das percepções, evidências e análises dos processos freudianos identificados como primários e secundários sendo que é imprescindível para esta pesquisa, por sua abordagem direta, a análise da construção da subjetividade do indivíduo, carregada por suas pulsões, no que tange as

questões sociais, seu pertencimento, e condições sociais que estão relacionados ao local onde se vive, suas conquistas, temores e sonhos.

As bases teóricas de Freud e Marx, alicerçam os fundamentos que explicam as questões relacionadas ao coas social e aos percursos enfrentados pela mente humana, ao se deparar com situações conflituosas em sua existência. A humilhação social permeia a inquietação dos estudiosos da academia, através de pesquisas de autores que construíram um legado sólido que visam nos inquietar acerca da temática social e moral que é enfrentada pelos indivíduos da era contemporânea.

Contudo há que observar a imensa dívida que o Brasil possui com os povos de origem Africana, que hoje compõem mais de 56% da população brasileira, é que em sua grande maioria continuam esquecidos a margem da sociedade. Sobrevivendo de migalhas sociais, carentes de políticas públicas eficazes que possam mudar tal realidade. Um país soberano é aquele em que sua população é tratada de forma justa, livre e igualitária onde suas diferenças são respeitadas na medida de suas desigualdades.

Dos construtos freudianos é possível ponderar que:

“...os homens não são criaturas gentis que desejam ser amadas e que, no máximo, podem defender-se quando atacadas; pelo contrário, são criaturas entre cujos dotes instintivos deve-se levar em conta uma poderosa cota de agressividade. Em resultado disso, o seu próximo é, para eles, não apenas um ajudante potencial ou um objeto sexual, mas também alguém que os tenta a satisfazer sobre ele a sua agressividade, a explorar sua capacidade de trabalho sem compensação, utilizá-lo sexualmente sem o seu consentimento, apoderar-se de suas posses, humilhá-lo, causar-lhe sofrimento, torturá-lo e matá-lo...” (FREUD, 1969, p. 234)

Conclamamos que tais subjetividades são analisadas sob o prisma de que as questões sociais, suas fragilidades e dificuldades subjacentes e em especial a pobreza, que aflige as classes minoritárias, aprisionam os indivíduos, e cooptam da análise do passado, através de ações que habitam o presente e que assumem, conscientemente ou inconscientemente, sua dualidade.

Com enfoque na dialética dos construtos de Freud e Marx, ou psicanálise e marxismo, é possível discorrer e compreender que a pesquisa científica analisa os conceitos defendidos entre as duas classes teóricas, impares para a comunidade científica, como se ambas pertencessem a mundos diferentes ou posicionando-se em cosmovisões sociais, fato que compreendemos como necessários para um melhor entendimento das auguras humanas.

Contudo ao buscar uma solução eclética, onde se possa dialogar com Freud e Marx, há que considerar que tais observações e desdobramentos poderiam incorrer em

exaustivas análises vez que dificilmente progrediríamos sem compreender que existe uma complementação onde freudianos e marxistas necessitam uns dos outros para a complementação de seus processos políticos e investigações da vida psíquica. (GUIMARÃES,1999)

A HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE E A HUMILHAÇÃO SOCIAL

A subjetividade conceituada com base nas inquietudes dos indivíduos é uma fagulha, uma parte, da psique humana inerente a todo ser. Será constituída e construída a partir do nascimento e retroalimentada ao longo da vida pelas ações e acontecimentos do mundo externo e interno, resultante de suas vivências, ações e omissões acerca de si e do mundo que o permeia calcados pela psicologia social como elementos que constituem a subjetividade e a subjetivação.

Para aqueles que analisam a psicologia social, demonstra-se que fatalmente incidirá sobre os problemas intermediários dos indivíduos, um enfrentamento das questões relacionadas a subjetividade do homem abstraído de suas condições históricas que não seriam compreendidas sem o estudo da individualidade do ser humano em paralelo com o estudo dos indivíduos inseridos na sociedade.

Compreende-se, segundo Hornsteín (2006, p. 143), que:

“...converter a história em passado, já que esta não é passado até que se elabore, isto é, recordar para poder esquecer. A recordação é o começo do esquecimento, na medida em que desatualiza o passado, temporaliza-o. A repetição, pelo contrário é efeito da atemporalidade do inconsciente, é o passado que se dá como presente porque é esquecido como passado....” (HORNSTEIN, 2006, p. 143)

Tais fatores estarão representados pela liberdade singularizada por Freud se contrapondo ao recurso da análise investigativa da vida política abordada por Marx, Guimarães (1999). Neste ponto ao analisar o indivíduo em suas vivências subjetivas e oriundas da introspecção das relações do seu cotidiano em sociedade, onde seus anseios não serão atendidos sejam por motivações financeiras ou pela não realização dos desejos e anseios de seus pares e familiares, esse indivíduo se depara com o fenômeno da humilhação social, construída pelos acontecimentos vivenciados desde o início de sua existência ou pela herança genética oriunda da história e crenças de seus familiares. Alonso (2016, p.62) afirma que:

“...Há acontecimentos na infância que se inscrevem difusamente, marcas psíquicas que ficam informes, indefinidas, à espera de um acontecimento e que só depois adquirem sentido. Temos então a ideia de um passado

que não é fixo, mas que se ressignifica no presente. Nesse “outro tempo! Que não respeita a cronologia, nesse tempo do só depois, há movimentos-que retranscreve, que articula novos nexos, rearticula as inscrições do vivido-, construindo sonhos no dormir, fantasias e pensamentos na vigília. Há movimentos das dimensões pulsionais e desejantes que, misturando os tempos, produz novos sentidos. O tempo não passa no sentido do tempo, produz novos sentidos sequenciais, em uma direção irreversível, mas, na mistura dos tempos, as marcas mnêmicas nas mãos do processo primário condensam-se, deslocam-se criam sentidos...” (ALONSO, 2016, p. 62)

Os indivíduos na construção de subjetividade procuram um espelhamento, um modelo ideal a ser idolatrado e almejado. Essa busca possui o afã de satisfazer uma incompletude humana que idealiza a supremacia do Ideal de Ego constituído por um domínio simbólico, Laplanche (1970). Percebe-se que as desigualdades políticas sociais desencadeiam determinações econômicas que indicam a exclusão e a separação por classes sociais que permeiam e traçam o perfil do humilhado socialmente, fazendo deste indivíduo um ser angustiado, cuja apresentação social dá-se em diversas formas pré-denominadas por fenômenos internos e externos, cunhando sua personalidade através de suas dores, medos e vergonha.

Tais expressões imbuídas de vergonha segrega, isolando aqueles que são alvo da humilhação social e racial e segundo, Gaulejac (2006, p.109), identifica-se que:

“... a vergonha incomoda, ela cria desconforto, é preferível evitá-la. A vergonha é um sentimento doloroso e sensível sobre o qual é preferível não falar. Ela engendra o silêncio, o fechamento em si, até a inibição. É preciso circunstâncias bem específicas para enfim ousar dizer, ousar contar. É preciso que uma das circunstâncias seguras para seu surgimento seja o setting analítico, caso contrário, a análise estará fadada ao insucesso e a reedição da violência vivida...” (GAULEIAC, 2006, p.109)

Mormente os estudos de Freud e Marx colidirem, frise-se que a maioria dos indivíduos negros e seus descendentes são neutralizados, vez que fruto da desigualdade política e das determinações econômicas estipuladas pela sociedade. Em grande maioria, são moradores de um submundo que acumula desgraças sociais, em uma vida pautada na miserabilidade que o constitui como o humilhado, escarnecido pelo massacre de um sistema social preestabelecido cujo pertencimento nunca ocorreu. (GUIMARÃES,1999)

Tais circunstâncias são explicitadas por Cashmore (2000, p.81), que elucida:

“...é um fenômeno ideológico complexo cujas manifestações, embora variadas e diversas, estão ligadas a necessidade e aos interesses de um grupo social de conferir-se uma imagem e representar-se. O racismo engloba as ideologias racistas, as atitudes fundadas em preconceitos raciais, comportamentos discriminatórios, disposições estruturais e práticas institucionalizadas que atribuem características negativas e determinados padrões de diversidade e significados sociais negativos aos grupos que os detém, resultando em desigualdade racial, assim como na noção enganosa de que as relações discriminatórias entre grupos são

moral e cientificamente justificáveis. O elemento central desse sistema de valores é de que a “raça” determina o desenvolvimento cultural dos povos. Deles derivam as alegações de superioridade racial. O racismo, enquanto fenômeno ideológico, submete a todos e todas, sem distinção, revitaliza e mantém sua dinâmica de evolução da sociedade e das conjunturas históricas...” (CASHMORE, 2000, p. 81)

Concernente ao ponto de vista teórico freudiano e marxista, o indivíduo pode ser melhor compreendido como fruto de uma situação inter-humana repleta de frustrações imbuídas por impulsos mórbidos ao se deparar com sua vida, seu bairro, sua vila, sua moradia, ele percebe que ali lhe falta o mínimo necessário para uma vida com dignidade, Guimarães (1999), e pior não vislumbra meios para que essa realidade seja transformada então sente-se impedido, estagnado, sugado pela própria vida que possui.

Vislumbra-se que é necessário recordar que a maioria das sociedades que possuem um escopo multirracial, ou que se omitem através de um discurso antirracista, compõem a hegemonia branca em cargos de poder públicos e ou privados, demonstram o que realmente são, através das desigualdades raciais existentes nos cargos de mais elevado poder, e, sendo assim toda essa diferença se apresenta como uma forte opressão, àqueles que não possuem representatividade e por conseguinte não se fazem ouvir sendo submetidos a dominação e a submissão, Souza (1983).

RACISMO E A HUMILHAÇÃO SOCIAL

Eis que, quanto ao racismo é possível identificar que este se renova, a sociedade se transforma e com ela as várias formas de racismo e o ciclo permanece sempre o mesmo, por mais que se empenhe em buscar alguma forma de transformação parece-lhes que aquele ambiente sempre estará fadado ao insucesso e a angústia retorna finalizando em processo de castração e humilhação.

Observou-se que conforme explica Bossi (1988, p.112)

“... não há memória para aqueles a quem nada pertence. Tudo o que se trabalhou, criou, lutou, a crônica da família ou do indivíduo vão cair no anonimato ao fim de seu percurso errante. A violência que separou suas articulações, desconjuntou seus esforços, esbofeteou sua esperança, espoliou também a lembrança de seus feitos...”. Tais explanações explicitam que a humilhação social tem um papel cruel na vida e nas memórias de tais indivíduos, restringindo sua participação no papel social político ao de mero expectadores...” (BOSSI, 1988, p. 112)

Nos ensina Bossi (1988, p.48) ao analisar o indivíduo, que:

“... O migrante perde a paisagem natal, a roça, as águas, as matas, a caça, a lenha, os animais, a casa, os vizinhos, as festas, a sua maneira de vestir, o entoado nativo ao falar, de viver, de louvar a seu Deus. Suas múltiplas raízes se partem. Na cidade, a sua volta é chamado “código restrito” pelos

linguistas; seu jeito de viver, “carência cultural”; sua religião, credence ou folclore...”. (BOSSI, 1988, p.48)

Percebe-se que quando há submissão ao apagamento histórico, esse fato é irreversível, transformando essas pessoas em um povo sem história sem passado. Há exemplo, segundo Queiroz (1987, p.86), os povos negros Sudaneses e Bantos foram brutalmente assassinados no Brasil, sendo escravizados nos engenhos, minas e cafezais.

Indubitavelmente compreende-se que a existência de “heranças” escravocratas precisam ser reanalisadas e discutidas buscando assim, identificar no passado a origem do caos que permeiam o presente daqueles que compõem as classes étnico raciais no Brasil contemporâneo, cuja sociedade se fundou nas mortes de negros que renunciaram à própria vida, suicidando-se, posto que morrer era melhor do que viver uma vida a qual não pertenciam, (GUIMARÃES,1999).

Ao pensar que o martírio acabaria, ou que o Estado Brasileiro, no pós colonialismo representaria a solução para um problema já considerado como crônico em um país, de desigualdades, que não mais agenciava os negócios oriundos da escravidão, o Brasil através de suas políticas públicas e dos representantes do povo, descartou o negro e seus descendentes ofertando-lhes um título de liberdade, que na verdade apenas existia em um pedaço de papel, sem oferecer-lhe nenhuma estrutura para esse novo recomeço, (SOUZA, 1983).

Tal exacerbação de desigualdades, transformou pessoas, em sua grande maioria, em mendigos enquanto, outros, na melhor sorte, foram submetidos a total violação dos direitos humanos e passaram a compor o rol de proletariados, em sua maioria povoando o submundo das favelas e cortiços brasileiros, vítimas da colonização e descolonização.

De certa forma tal estudo foi aclarado pela literatura de Souza (1999, p.72), que traduz essa realidade:

“...Para o sujeito negro oprimido, os indivíduos brancos, diversos em suas efetivas realidades psíquicas, econômicas, sociais e culturais, ganham uma feição ímpar, uniforme e universal: a brancura. A brancura detém o olhar do negro antes que ele penetre a falha do branco. A brancura é abstraída, reificada, alçada à condição de realidade autônoma, independente de quem a porta enquanto atributo étnico ou, mais precisamente, racial. A brancura é o fetiche simétrico inverso do que a autora designou por mito negro. Funciona como uma essência que antecede a existência e manifestações históricas dos indivíduos reais, que são apenas seus arautos e atualizadores. O fetichismo em que se assenta a ideologia racial faz do predicado branco, da brancura, o “sujeito universal e essencial” e de sujeito branco um “um predicado contingente e particular”. (SOUZA, 1999, p. 72)

Para pesquisadores da história do racismo, este é como uma sombra escondida por uma névoa que persegue suas vítimas, desde o seu nascimento, ninguém o vê mas ele

está em todos os lugares e meios, e sua existência sufoca e segue ora construindo e ora desconstruindo a subjetividade destes indivíduos minando suas expectativas acerca do mundo. (QUEIROZ, 1987)

O racismo, muito embora seja negado pela maioria de seus possuidores Moura (1989), é uma prática que pode habitar o consciente e o inconsciente das pessoas. Nessa esteira, observa-se que Freud (1969, p. 38) aprofundou-se em tal análise, vejamos:

“...O inconsciente do isso é o mais primário reservatório da energia psíquica, das pulsões de vida e de morte. Instância das tendências hereditárias, da herança arcaica, das determinações inatas e constitucionais, o que traz com o nascimento; das pulsões que provêm da organização corporal, que encontram no isso uma primeira expressão psíquica, cujas formas são desconhecidas...”. (FREUD, 1969, p. 85)

A CONTEMPORANEIDADE E O CAPITALISMO VETORES DA HUMILHAÇÃO SOCIAL

A contemporaneidade aclara que o capitalismo acentua a condição do humilhado, e transformo as grandes capitais em território, de economia metropolitana, em que o dinheiro é contemplado como o grande ‘senhor’ dos negócios, quem o detém, quem possui algum trabalho, sobrevive, enquanto que aqueles desprovidos da moeda mercantil Marx (1971) sofrerão os impactos de sua ausência, passando por situações de humilhação social.

Tais afirmações são elucidadas por Gonçalves Filho (1989, p.65), que nos ensina:

“... A ubiquidade do dinheiro. [...] As relações sociais estão despersonalizadas, refreando a solidariedade para o âmbito privado da família. Toda e qualquer aquisição – material e simbólica – foi transformada em moeda: “se você não tiver dinheiro acabou o mundo...”. (GONÇALVES FILHO, 1989, p. 65)

Em contraposição as relações sociais de colaboração financeira são perpetradas apenas entre familiares e amigos, neste espaço de convívio ainda existe uma colaboração mercantil onde o dinheiro pode ser utilizado para uso e apoio coletivo. Contudo, ao analisar a liberdade dentro deste contexto nota-se que segundo, Guimarães (1999), a liberdade é um valor individual, ao mesmo tempo em que a justiça é um direito reconhecido de cada indivíduo na esfera de sua liberdade privada desde que não interfira na liberdade de outrem.

Percebe-se da análise do texto que os indivíduos que desde sempre foram massacrados pelo sistema capitalista que lhes oferece emprego, Bosi (1991), e legitima sua subsistência, ao mesmo tempo que consome todo o seu salário deixando-os ainda imersos em dívidas, e, mesmo assim estas pessoas trabalhadores e trabalhadoras ainda possuem certa gratidão por fazer parte do sistema capitalista, onde o principal temor destes

indivíduos é adoecerem, e encontrarem-se em uma condição de não mais trabalhar privando-se do mínimo que possuem e ainda correndo o risco de padecerem na dependência do sistema de saúde e ou previdência pública, permanecendo tais pessoas desprovidos de amparo financeiro, compondo mais uma vez as estatísticas daqueles que encaixam-se no perfil psicológico da humilhação social, Guimarães (1999).

Tal aspecto social pode ser compreendido se analisado aos olhos de Ceccarelli (2012, p. 82):

“... os mitos, cujas origens se confundem com a dos homens, representam o capital fantasmático de uma cultura. Graças à cosmogonia que sustentam, cria-se um ponto de partida que permite fundar historicamente a origem do homem, dos animais e das coisas, assegurando a passagem do caos à ordem [...]. Os mitos têm os mesmos estatutos que o da realidade psíquica: são relatos que oferecem representações às pulsões [...] cumprem uma importante função ideológica: a de representar a ordem simbólica, que sustenta a social, como sagrada, universal e imutável...”
(CECCARELLI, 2012, p. 82)

Tais narrativas servem para elucidar que o homem branco sempre foi o possuidor das benesses na sociedade, e ocupou desde o início os melhores lugares em busca da ascensão social. Contudo, a história da ascensão dos negros conquistada a duras penas, sendo rebaixados e humilhados ao longo da história e pela história, subsistem do rebaixamento moral e urge, para poucos, a conquista que o retirará da condição de humilhado, eivados pela força de suas lutas travadas por assimilações que buscam mudança de paradigmas em relação aos padrões estabelecidos pelos brancos.

Deflui-se que um dos princípios relevantes para alguns membros que constitui uma sociedade é a aparência pública ou a forma como seus membros são vistos por esta mesma sociedade, cujo papel está pautado em uma vida de construções e conquistas sociais, que determinaram o valor moral de cada homem.

Para a devida compreensão do cerne desta questão, é preciso refletir acerca das palavras de Gonçalves Filho (1998, p. 15), senão vejamos:

“...Sem dúvida, trata-se de um fenômeno histórico. A humilhação crônica, longamente sofrida pelos pobres e seus ancestrais, é efeito da desigualdade política, indica a exclusão recorrente de uma classe inteira de homens para fora do âmbito intersubjetivo da iniciativa e da palavra. Mas é também de dentro que, no humilhado, a humilhação vem atacar. A humilhação social conhece, em seu mecanismo, determinações econômicas e inconscientes. Devemos propô-la como uma modalidade de angústia disparada pelo enigma da desigualdade de classes. Como tal, trata-se de um fenômeno ao mesmo tempo psicológico e político. O humilhado enfrenta uma situação de impedimento para sua humanidade, uma situação reconhecível nele mesmo – em seu corpo e gestos, em sua imaginação e em sua voz – é também reconhecível nele mesmo – em seu corpo e gestos, em sua imaginação e em sua voz – e também reconhecível em seu mundo – em seu trabalho e bairro.” (GONÇALVES FILHO, 1998, p. 15)

Dos temas pertinentes a humilhação social, Filho (1998), elucida que aqueles que povoam as capitais brasileiras, em sua maioria negros e pobres, compõem o ápice da pirâmide das questões sociais que se relacionam ao desemprego, a falta de saneamento básico, a fome, a carência de atendimento médico de qualidade e contínuo, à segurança pública eficaz que os proteja e não que os extermine, ao acesso à educação de qualidade que possam contribuir com um ensino capaz de transformar realidades e não apenas para cumprimento de componentes e ou conteúdos curriculares. Tais articulações verbais são referendadas por Gonçalves Filho (1998, p. 37), que nos ensina:

“...Os pobres sofrem frequentemente o impacto dos maus tratos. Psicologicamente, sofrem continuamente o impacto de uma mensagem estranha, misteriosa: ‘vocês são inferiores’. E, o que é profundamente grave: a mensagem passa a ser esperada, mesmo nas circunstâncias em que, para nós outros, observadores externos, não pareceria razoável esperá-la. Para os pobres, a humilhação ou é uma realidade em ato ou é frequentemente sentida como uma realidade iminente, sempre a espreitar-lhes, onde quer que estejam, com quem quer que estejam. O sentimento de não possuírem direitos, de parecerem desprezíveis e repugnantes, tornar-se lhes compulsivo: movem-se e falam, quando falam, como seres que ninguém vê...” (GONÇALVES FILHO, 1998, p. 37)

Nota-se que estes indivíduos, primeiros alvos da humilhação social, subjugados e massacrados diariamente, por políticas públicas ineficazes merecem permear os estudos aprofundados na academia, para que suas questões de cunho emocional possam ser identificadas e tratadas, antes que se transformem em verdadeiras prisões mentais que afogam suas vítimas em perturbações morais e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tal trabalho literário foi pautado em pesquisas teóricas que foram analisadas com o intuito de construção de saberes, utilizados para evidenciar que a problemática da humilhação social também aflige, em grande parte, as pessoas pertencentes ao grupo étnico racial e seus descendentes que compõem a sociedade brasileira, por serem alvos das desigualdades e do racismo.

Compreende-se que a subjetividade é pautada pelo conjunto de ideias e emoções que permanecem internalizadas e que produzem um espaço relacional cujo pertencimento está cunhado em cada ser humano, seja de forma latente, pulsante ou vibrante e que ao longo da vida se manifesta como um fio condutor de energia que alimenta a vida de forma a favorecer a continuidade da espécie humana que sempre estará em movimento a fim de resolver a sua própria incompletude.

No tocante ao emprego e utilizações de termos considerados técnicos, estes fazem-se necessários, por mais que dificultem o entendimento da leitura, seu uso oferece maior precisão quanto a expressões relacionadas a psique e uma maior compreensão da psicanálise, com base nos construtos teóricos desenvolvidas por Freud, onde não há espaços para assimilacionismos.

Assimila-se da revisão da literatura realizada que é presumível, de forma preliminar, porém incisiva, que as questões aqui analisadas e explanadas evidenciam a necessidade de novas pesquisas acerca do tema proposto, que ao longo do tempo possibilitarão aclarar com respostas cada vez mais precisas às inquietudes e a incompletude que compõe o indivíduo membro da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Silvia L. O Tempo Que Passa e o Tempo Que Não Passa. Cult, n IOI, abril de 2006.

ANDRADE, A. N. Vozes do Silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações de humilhação. 2006. 266 p. Dissertação (Mestrado em Direito) & Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

BOSSI, E. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, A., org. O olhar. São Paulo. Companhia das Letras, 1988.

BOSSI, E. Memória e Sociedade- lembranças de velhos. São Paulo. Companhia das Letras, 1991.

CASHMORE, Ellis. Dicionário de Relações Étnicas e Raciais. São Paulo: Summus, 2000.

FREUD, Sigmund (1930[1929]). O Mal-Estar na Civilização. ESB Edição Standart Brasileira de Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v.14. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

_____. Notas Psicanalíticas sobre um relato Autobiográfico de um caso de Paranóia (Dementia Paranoides) (1911), In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v.14. Rio de Janeiro: Imago, 1969, Volume XII.

_____ Freud (1923-1925) O eu e o id “autobiografia” e outros textos- Tradução: Paulo Cesar de Souza, Companhia das Letras, 2011.

_____ Psicologia de Grupo e a Análise do Ego (1921) In: Edição Standart. Rio de Janeiro, 1969, Volume XVIII.

_____ Sobre o Narcisismo: Uma Introdução (1914). In: Edição Standart. Rio de Janeiro, Imago, 1969, Volume XIV.

FILHO, José Moura Gonçalves. Humilhação Social – Um Problema Político em Psicologia. Psicol. USP, 1998, vol. 9, nº 2.

GUIMARÃES, Antônio S. Alfredo. Racismo e Antirracismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 1999.

GAULEJAC, Vicente de. As Origens da Vergonha. Trad. Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Via Lettera, 2006.

LAPLANCHE, J. Pontalis, J. B. Vocabulário da Psicanálise. Lisboa, Moraes, 1970.

MARX, Karl. Das Capital. O Capital. Editorial Boitempo, 2015.

MOURA, C. História do negro brasileiro. São Paulo, Ática, 1989.

QUEIROZ, S.R.R. Escravidão Negra no Brasil. São Paulo, 1987.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se Negro: As vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. 6º ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1998.

TEMPOS E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



JOCELY DE PAULA LIMA ROQUE

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré, pós-graduada em Educação Inclusiva e Artes visuais pela Faculdade Integrada Campos Salles. Professora de educação infantil e fundamental I lecionando em EMEI e professora de educação infantil lecionando em CEI na Prefeitura Municipal de São Paulo há 09 anos. jocelylima@ig.com.br

RESUMO

Esse artigo busca reflexões a respeito dos tempos e dos espaços na Educação Infantil. A palavra criança é entendida como falta de idade, maturidade ou de adequada integração social. Portanto essa definição está longe de ser apenas o fator da idade, pois está associada a determinados papéis e desempenhos específicos e esses papéis dependem estreitamente da classe social que a criança é inserida. Sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas se diferenciam dependendo da posição da criança e de sua família na estrutura socioeconômica. Se essa inserção social é diferente, fica impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização.

Palavras-chave: Educação Infantil, Tempos e Espaços, Infância e Criança.

INTRODUÇÃO

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, correspondendo à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento.

Quanto ao contexto social que determina o surgimento deste tipo de sentimento e dois aspectos precisam ser enfatizados, de acordo com o historiador Philippe Ariès:

- Era muito alto o índice de mortalidade infantil que atingia as populações e quando sobrevivia, ela entrava diretamente no mundo dos adultos. É importante acentuar que essa mortalidade continua hoje a ser regra geral para os filhos de classes dominadas em países de economia dependente.
- O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até hoje: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é paparicada pelos adultos e outra surge junto com a primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da educação feita pelo adulto.

Este duplo sentimento é a nova função efetiva que a instituição familiar assume e começa na burguesia até chegarmos ao povo. É bom esclarecer que não é a família que é nova, mas o sentimento de família que surge no momento, inseparável do sentimento de infância. O reduto familiar, torna-se então cada vez mais privado e esta instituição vai assumindo funções antes destinadas para a comunidade.

A concepção atual de infância, segundo Sonia Kramer (1987) é que o sentimento de infância resulta numa dupla atitude com relação à criança: preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão. AS noções de inocência e de razão não se opõem, elas são elementos básicos que fundamentam o conceito de criança como essência ou natureza.

A ideia de infância não existiu sempre e da mesma forma. Ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que muda a inserção e o papel social desempenhado pela criança na comunidade. Este conceito de infância é determinado pela modificação das formas de organização da sociedade.

Esta forma de organização instituiu diferentes classes sociais no interior das quais o papel da criança é diferente. A ideia de uma infância universal foi divulgada pelas classes dominantes, baseada no seu modelo padrão de criança, a partir dos critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de um tipo específico de papel social por ela assumido no interior dessas classes.

Para a pedagogia tradicional, a natureza da criança é corrompida, a tarefa da educação é discipliná-la e colocar regras, através de intervenção direta do adulto e da constante transmissão de modelos.

Para a pedagogia nova ou moderna, concebe a natureza da criança como inocência original, a educação deve proteger o natural infantil, preservando a criança da corrupção da sociedade e salvando sua pureza. A educação não se baseia na autoridade do adulto, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade. A concepção de

infância elaborada pela pedagogia nova torna possível o surgimento de uma psicologia científica da criança e de um método genético a partir do qual a criança deve ser compreendida em função de seu passado individual.

Ambas as perspectivas tratam a criança como um ser abstrato camuflando o significado social da infância, que se esconde de argumentos filosóficos e psicológicos.

A escola tem um modo específico e especial de organizar e propor situações para que ocorra a aprendizagem de determinados conteúdos culturais. A questão central da escola é o ensinar e o aprender. Para que uma aprendizagem ocorra é necessário um bom planejamento, sustentado no trabalho do coletivo dos educadores. De cada professor é exigido um sério preparo profissional que garanta o saber e o saber-fazer, ou seja, domínio do conteúdo e da metodologia de ensino.

O professor da Educação Infantil deve criar situações em que a criança desenvolva sua autoconfiança, possibilitando que confie e acredite nela, promovendo sua autoestima. Brincadeiras de faz de conta, atividades individuais e em grupo.

O desenvolvimento integral diz respeito não só a formação cognitiva, mas sim a social, afetiva, emocional e física entendendo assim que a criança precisa se desenvolver em todas essas dimensões para se constituir como cidadão e um ser social. A avaliação nessa fase é feita em forma de observação, registro e avaliação formativa para acompanhar e replanejar o trabalho educativo do professor.

O TRABALHO COM O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao falar em práticas pedagógicas, uma das ações mais relevantes no trabalho como a Educação Infantil é o desenvolvimento do letramento. Para Ostetto (2002) parte-se do princípio que o desenvolvimento da linguagem oral já detalhada acima a partir do RCNEI, se dá pela interação entre adultos com crianças e crianças com crianças e que o estímulo da fala é importantíssimo na Educação Infantil, pois é a partir da fala que as crianças começam a expressar seus desejos e vontades. Não se pode permitir que durante esse processo de aquisição da fala o estímulo fique de lado, pois trata-se aqui de um estímulo consciente, de acordo Junqueira Filho (2001) “O desenvolvimento da linguagem oral, portanto, não se dá nem natural, nem magicamente, mas através da qualidade da interação do adulto com a criança”.

Com a vida cotidiana tão conturbada e atarefada dos pais, infelizmente após esta aquisição da linguagem oral, os diálogos entre pais e filhos acontecem muito pouco, é o que nos relata Junqueira Filho (2001):

Na qual as conversas sobre como foi o dia das crianças, as brincadeiras com os filhos, os momentos de contar histórias, cantar juntos, os carinhos, acabam excluídos, sem tempo, sem lugar na rotina. É nessas horas, geralmente que entra a televisão (...) (Junqueira Filho, 2001 p.139)

Muitos acreditam que a televisão apenas traz malefícios na vida das crianças, porém Junqueira Filho (2001) se contrapõe dizendo “que as horas de companhia que a tevê faz as crianças, essas trazem muitas contribuições para a fala, já que a fala dos personagens é algo fundamental, durante os desenhos animados, programas educativos ou até mesmo as novelas”. A tevê tem um papel muito importante na vida da criança durante esse processo de letramento, pois através dos anúncios de propagandas, pois mesmo sem saber ler, a criança sabe o que aquela logomarca quer dizer. Após a concretização da linguagem oral, estratégias pedagógicas ou não, passam a fazer parte das fases do processo de letramento na vida da criança. Sendo assim, os processos de aquisições se iniciam com a fala, mas a próxima etapa de sua vida será a apropriação da linguagem escrita.

Antigamente o aluno era visto como uma “tábula rasa”, este aluno para o professor não possuía conhecimento prévio algum. Dessa forma, iniciava-se o processo de alfabetização do aluno, sem levar em consideração quais os conhecimentos que este aluno já possuía. Com os métodos de alfabetização utilizados anteriormente denominados analíticos e sintéticos, o aluno precisava apenas memorizar o conteúdo que já estava posto em uma cartilha e através da memorização de sílabas e palavras, fazendo uma leitura repetitiva e assim o aluno aprendia a ler, ou seja, uma decodificação das letras sem qualquer compreensão do que está escrito. É o que nos afirma Morais e Leite (2012):

É por isso que, de acordo com aqueles métodos, os professores esperavam que o aluno fosse ser alfabetizando, na medida em que era treinado a repetir as correspondências som-grafia que a cartilha lhes apresentava. Seja memorização das famílias silábicas (BA-BE-BI-BO-BU;LA-LE-LI-LO-LU) seja pela leitura repetitiva das palavras que começam com uma mesma relação fonema-grafema. (MORAIS, LEITE, 2012 p.06)

Barbosa (1990) concorda com Morais e Leite (2012) na medida em que nesta metodologia, o aluno “alfabetizado é aquele que foi ensinado e convencido pelo processo escolar de alfabetização que, para ler, basta seguir com os olhos, linha por linha, o texto escrito tentando transformar cada letra, sílaba e palavra numa oralidade de que, o mais das vezes, lhe soa estranho”.

Nos dias atuais é necessário “alfabetizar letrando e letrar alfabetizando”, o professor atual já consegue realizar a quebra do paradigma de que o aluno seja uma “tábula rasa”. Ele sabe que este aluno possui diversos conhecimentos, porém esses conhecimentos

prévios devem ser estruturados de forma correta. Atualmente, com o letramento, a alfabetização inicia-se do todo, de um texto o aluno vai criando suas hipóteses tanto de leitura quanto de escrita. Partindo deste pressuposto que o professor deve iniciar o letramento-alfabetização a partir de textos, o aluno deve ser desafiado a refletir sobre o som das letras. Este aluno necessita escrever como ele sabe para que o professor consiga identificar em que hipótese este aluno encontra-se e assim criar situações de aprendizagem para eles.

Souto-Maior (2002) complementa ainda mais esta ideia: “O planejamento não como uma mera formalidade, mas como um instrumento para ‘ouvir outras linguagens’, para conhecer as crianças”. O professor precisa planejar antecipadamente suas atividades para que assim consiga obter um melhor resultado com os alunos. Ele deve realizar registros para conseguir analisar sua prática. Esses registros podem ser realizados em portfólios, fotos realizadas durante as atividades ou até mesmo registros escritos em seu diário de classe.

O planejamento precisa ser flexível para que as atividades possam ser interessantes e significativas aos alunos. Observar, registrar e refletir também são processos de construção para se avaliar e planejar o dia seguinte.

O PROFESSOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM SUA FORMAÇÃO

A identidade do profissional de Educação Infantil sofreu inúmeras modificações em relação à sua formação ao longo do tempo. Na LDB nº 4024/61, os profissionais que atuavam diretamente com a Educação Infantil eram nomeados de crecheiras, pajem, auxiliar de desenvolvimento infantil, entre outros. Com o passar do tempo, pode-se notar que estes profissionais passaram por um processo de formação, denominado como formação em serviço, a qual se dá na interação com o mundo, com a apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente e com a socialização de ideias e pontos de vista, e passam a ressignificar o sentido de suas práticas, o que culmina com a LDB nº 9.394/96 com a obrigatoriedade da formação em Ensino Superior para os professores inclusive o da Educação Infantil (Art. 62). O trabalho com a Educação Infantil vai se constituindo como um trabalho educativo, de caráter intencional, o qual tem como objetivos centrais no desenvolvimento infantil e nas relações educativas.

O Curso de Pedagogia destinar-se-á à formação de profissionais em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício

técnico- profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares. (LIBÂNEO, PIMENTA 2002, p.15)

Com bases teóricas a serem desenvolvidas em sua atuação seja ela em espaços formais ou informais, orientando suas práticas e conceitos sejam eles de convívio, interação com o campo educativo ou a total integralidade com o ser humano. O profissional não sai do curso de pedagogia totalmente capacitado para docência necessitando para o seu desenvolvimento uma formação continuada, buscando uma especialização para o seu fazer docente, garantindo sua formação continuada proporcionando uma reflexão constante de seu trabalho. Na interação com o outro que esse profissional vai desenvolvendo suas habilidades e construindo novas experimentações, sua experiência será construída pouco a pouco, pois sempre haverá novos meios e possibilidades de aprendizagens. Nesses momentos percebe-se que a prática não caminha sem a teoria, e a teoria não se enobrece sem as experiências da prática.

Momentos em grupos são de grande relevância no contexto educativo desse profissional, pois as trocas de experiências farão com que esse profissional se torne reflexivo sobre determinadas práticas, e com isso ele conseguirá articular o saber da sua experiência e o seu autodesenvolvimento.

Com o avanço tecnológico e as modernidades as exigências são maiores, os profissionais se deparam com as novas situações e não estão preparados para lidar com algumas, para isso a importância da formação em serviço, desafio esse que precisa ser enfrentado pelos professores, coordenação, direção e todos os membros que fazem parte, estudando novas possibilidades para essa nova realidade social. As formações em serviço devem desenvolver nesses profissionais atitudes e capacidades, dando subsídios para que ele consiga, a partir dos desafios que lhes são postos todos os dias, articular essa prática junto aos seus saberes com um olhar investigativo e reflexivo para suas experiências atuais ligadas a realidade e transformando essas práticas quando necessário.

O TEMPO E O ESPAÇO

O tempo foi inventado para dar ritmo ao cotidiano, assim deve ser organizado de tal forma que favoreça e facilite o desenvolvimento das metas propostas dentro da jornada diária.

O RCNEI (1998) propõe que este tempo deva conter três modalidades de organização, afim de, suprir as intenções educativas contidas no projeto proposto pela unidade de ensino. São elas:

Atividades permanentes: são atividades que respondem às necessidades básicas de cuidado, aprendizagem e de prazer para as crianças, ou seja, atividades que ocorrem com frequência, como, brincadeira; roda de histórias e de conversas; oficinas de artes; higiene; alimentação; etc.

Sequência de atividades: são atividades planejadas e orientadas que oferecem desafio em diferentes níveis, com o objetivo claro de promover uma aprendizagem específica e definida.

Projetos de trabalho: são conjuntos de atividades que partem de eixos de trabalho, sem uma duração determinada, que visam a exploração total do conteúdo, geralmente com uma produção final clara, objetiva e palpável.

O espaço escolar, atualmente, vem sendo tratado como mais um componente do currículo, afinal, é o ambiente de formação da criança, fator de aprendizagem, onde o professor deve intervir de forma coerente, organizando-o de acordo com os seus objetivos e metodologia educacional, afinal, este espaço planejado passa a ser mais um dos fatores de aprendizagem.

Lina Iglesias (IN: Zabalza, 1998) demonstra dois modos de conceituar espaço, são eles:

• *Território: local físico e estruturado caracterizado pelos objetos, materiais pedagógicos e mobiliários.*

• *Ambiente: não é só o espaço físico mais também as relações interpessoais e afetivas que nele se estabelece.*

A partir destes conceitos, a autora, propõe quatro dimensões fundamentais para a organização do ambiente escolar:

- Dimensão física: aspectos materiais e estruturais.
- Dimensão funcional: utilização dos espaços e diferentes funções que estes podem assumir.
- Dimensão temporal: modo de organização do tempo.
- Dimensão relacional: relações que se estabelecem dentro do espaço escolar.

Ainda segundo a autora, este ambiente escolar estruturado de acordo com as dimensões acima relatadas, se organiza segundo quatro aspectos:

Aspectos que interferem na tomada de decisão do professor – fatores já existentes, que o professor deve levar em conta ao organizar o espaço, como: condições climáticas; recursos ambientais; condições arquitetônicas; elementos estruturais; mobiliários; materiais; modelo pedagógico adotado pela escola; faixa etária a ser trabalhada e suas necessidades e características do local.

Crítérios de organização do espaço – este deve favorecer a escolha, a autonomia, a segurança, o atendimento das necessidades das crianças e suas formações éticas e

estéticas. Para essa organização do espaço, Sônia Kramer (1995) propõe que a sala de aula deve ser dividida em: área movimentada – onde as crianças atuam diretamente sobre os objetos, expressando-se de diferentes maneiras; área semi movimentada – onde as crianças vivenciam as artes plásticas e jogos; e área tranquila – onde as crianças desenvolvam seus conhecimentos sobre os fenômenos físicos, naturais e sociais.

O papel do professor na organização do espaço – o professor é quem traduz concretamente suas intenções educativas e seu método de trabalho, na criação de um ambiente como fator de aprendizagem.

Dessa forma, o espaço deve ser amplo e diversificado, para que as crianças possam se mover com facilidade, proporcionando trabalhos individuais e grupais. Afinal, as crianças emprestam aos ambientes escolares significações que podem lhe causar medo ou curiosidade, irritabilidade ou calma, atividade ou apatia.

Um cenário com intenção de interações e desenvolvimento, promotor de aprendizagens, que estimule os sentidos e movimentos corporais e que se preocupe com a identidade pessoal de cada criança, deve articular adequadamente conteúdos, atividades, horários, espaços e objetos disponíveis. Sem valorizar apenas um ou alguns desses aspectos, para que não haja desdobramentos impróprios no desenvolvimento educacional, sendo todos eles igualmente importantes.

O tempo de abordagem dos assuntos não previstos pode ser maior ou menor, dependendo das possibilidades que apresentem para desencadear ou enriquecer o estudo dos conteúdos curriculares.

Na relação ativa com o novo, o contato com várias fontes, as explicações do professor, as discussões em grupo ou outras atividades devem permitir ao aluno entender, localizar e relacionar informações, tirar conclusões, ampliar sua compreensão, ou seja, apropriar-se dos conteúdos culturais básicos, com isso o aluno estará aprendendo a aprender para encontrar sozinho o caminho para outras aprendizagens.

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.

Ao dialogar sobre organização do Espaço e tempo, tomou-se como referencial teórico, Barbosa e Horn (2001), as quais apontam que o cotidiano das crianças da Educação Infantil é organizado de forma que as atividades tenham seu início a partir das necessidades delas. Por isso, esse educador precisa observar e se atentar ao que as crianças brincam, o que gostam de fazer, os lugares preferidos e o que chama atenção, sempre observando quando ficam agitadas e quando estão mais tranquilas.

Segundo Barbosa e Horn (2001) a organização do trabalho deve contar com o envolvimento das crianças em sua construção. Com as crianças pequenas observar a linguagem através de gestos, choro, olhares e expressão facial. As maiores podem dialogar e desta maneira, as atividades planejadas devem contar com a participação ativa delas.

A rotina de uma escola infantil deve contemplar momentos diversificados, que não serão da mesma forma para crianças maiores e menores. Muitas atividades são envolvidas nessa jornada diária desde o horário da chegada, atividades, brincadeiras, higiene, jogos, brincadeiras de faz de conta, entre outros. Esses momentos devem propiciar experiências, criatividade, imaginação, desenvolvimento das linguagens e a interação com outras pessoas.

Em relação ao tempo, as atividades devem ser organizadas pensando nas necessidades biológicas das crianças inserindo assim o tempo de repouso, higiene, alimentação e necessidades psicológicas, levando sempre em consideração que cada indivíduo tem um tempo e um ritmo próprio para realizar a atividade proposta. O professor deve estar atento a estas necessidades, pois além de individuais, também são sociais e históricas. Deve-se, portanto, respeitar as diferentes culturas e costumes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Exercer a função de professor na Educação Infantil não é tarefa fácil, conforme apontamentos teóricos utilizados ao longo deste trabalho.

No processo de construção de identidade se faz necessário que este profissional possa ressignificar suas práticas a partir de suas experiências, vivências com o meio e com outros profissionais.

É preciso que se tenha uma ação-reflexão-ação, para que assim este possa evoluir e melhorar sua atuação em sala e superar a visão assistencialista construída historicamente, construindo habilidades para o seu autodesenvolvimento profissional.

Sua formação precisa ser muito consistente e significativa para que assim esse profissional consiga desempenhar um bom trabalho e fundamentalmente conheça o percurso histórico pelo qual sua formação acadêmica passou para que luz da teoria ele possa construir e reconstruir sua prática.

REFERENCIAS

ANDRADE, Renata Aparecida Machado de. **A Educação Infantil nas bases da legislação educacional brasileira**. Maringá, 2013. 45 f. Monografia (Especialização em Pesquisa Educacional – Turma IV) – Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/Especial-4/trabalhos/Renata_Ap_Machado_Andrade.pdf>.

Acesso em: 02 de março de 2020.

ARIES, Phillipe. **História social da criança e da infância**, Rio de Janeiro: editora Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil**. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** São Paulo: Artmed, 2001.p.67-80.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 09 Março 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 2v.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Secretaria de Educação Fundamental. Módulo 1. Brasília: MEC, 2001. 310 p.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 08 Março 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 08 Março 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 08 Março 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>>. Acesso em: 08 Março 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2013. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 08 Março 2020.

FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira. Conversando, Lendo e Escrevendo com as Crianças na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** São Paulo: Artmed, 2001.p. 135-152.

KRAMER, Sonia. **Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, Editora Dimensão, v6, n.31, p.17-27, jan-fev. 2000.

LIBÂNEO, Carlos José; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança, In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11- 98.

RICARDO-BORTONI, Stella Maris; OLIVEIRA, Tatiana. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno. In: RICARDO- BORTONI, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 44-62

SAVIANI, Demerval. **A Nova lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. 336 p.

SILVA, Isabel de Oliveira. Identidade Profissional: uma questão para a Educação Infantil.

In: :_____. **Profissionais da Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 21-27.

SCARPATIO, Marcia; VICHESSI, Beatriz. **Ler é diferente de contar**. Revista Nova Escola.

Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/ler-diferente-contar-historias-683010.shtml>>. Acesso em: 08 Março 2020.

SOUTO-MAIOR, Sara Duarte. O mapa do tesouro: ultrapassando obstáculos e seguindo pistas no cotidiano da Educação Infantil, In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.).

Encontros e encantamentos na Educação Infantil. 3.ed. São Paulo: Papirus, 2002. p.63-82.

A PSICOMOTRICIDADE E O PROCESSO MULTICULTURALISTA DO CURRÍCULO



JOSÉ CÍCERO LIMA DA SILVA

Graduação em Letras pela Faculdade Universidade Guarulhos (2005); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2014); Professor de Ensino Fundamental II - Língua Inglesa - na EMEF Marcílio Dias, Professor de Ensino Médio – Língua Portuguesa – no Instituto Prisma de Educação e Cultura.

RESUMO

O trabalho tem como objetivo compreender a concepção de professores da educação infantil sobre as contribuições da psicomotricidade para a aprendizagem através de um currículo voltado para o multiletramento crítico. Sendo assim, este estudo tem como principal objetivo, investigar como a psicomotricidade se relaciona com o processo de aprendizagem da criança na escola através da diversidade curricular. A educação é um processo contínuo e, quando se fala em educação infantil sabe-se que esse processo deve ser realizado com paciência, carinho e atenção. É durante o processo de educação que podemos notar as dificuldades que são apresentadas pelas crianças. Os discentes devem estar envolvidos em brincadeiras, jogos, dinâmicas de acordo com sua faixa etária, isso facilitará o seu desenvolvimento. Para a melhoria das dificuldades de aprendizagem, a psicomotricidade deve ser trabalhada em todo o processo de ensino-aprendizagem, pois é através dela que as crianças terão mais conhecimentos do seu próprio corpo, auxiliará no relacionamento das crianças com o mundo e com ela mesma. A psicomotricidade aplicada na educação infantil contribui para que cada criança aprenda a expressar-se por meio de seu corpo, localizando-se no tempo e espaço. Palavras-chave: Psicomotricidade, Educação Infantil, Desenvolvimento Psicomotor.

Palavras-chave: Desenvolvimento Psicomotor; Multiletramento; Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A psicomotricidade é uma neurociência que segundo Costa Apud Associação Brasileira de Psicomotricidade (2002) é baseada numa “concepção unificada da pessoa, que inclui as interações cognitivas, sensório-motoras e psíquicas na compreensão das capacidades de ser e de expressar-se, a partir do movimento, em um contexto psicossocial. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da psicomotricidade na aprendizagem nos anos iniciais. Utilizando da pesquisa bibliográfica que segundo SEVERINO (2007) é o

Registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007 p.122)

Desta forma, a realização da pesquisa bibliográfica foi fundamental para que se conheça e analise as principais contribuições teóricas sobre a temática abordada neste artigo.

O presente trabalho tem como objetivo abordar e inter-relacionar o multiletramento através do currículo com as práticas trazidas pela psicomotricidade, pois o fato de deparar-se com crianças que no momento da aprendizagem enfrentam dificuldades e barreiras que para elas parecem ser intransponíveis, vem sendo na atualidade uma constante no contexto escolar.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO MULTICULTURAL

As dificuldades no processo de ensino-aprendizagem são tão corriqueiras, que especialistas se dedicam a estudar tal evento. As causas deste insucesso na vida acadêmica das crianças em idade escolar, são variadas podendo ser relacionados à hiperatividade, desinteresse, negativismo, problemas neurológicos, falhas no desenvolvimento psicomotor, além de processamento da informação visual ou auditiva como focalizam diversos autores da área em seus estudos e pesquisas.

Uma das causas que observamos mais frequente do insucesso escolar deve-se ao déficit no desenvolvimento psicomotor das crianças.

O desenvolvimento psicomotor é um processo que deve ser observado pelos professores, familiares e cuidadores da criança, nas suas atividades diárias. A

psicomotricidade tem uma importante contribuição no processo de ensino-aprendizagem, pois é através dela que a criança desenvolve suas habilidades, competências e atitudes corporais, que vão proporcionar prontidões para diversas formas de usos dos movimentos, que permitirão a construção de novos conhecimentos que contribuirão para a sua formação enquanto sujeito histórico social. Para tanto, encontramos na literatura sobre o desenvolvimento corporal o destaque para o brincar, que faz parte da vida da criança desde o seu nascimento. Portanto a brincadeira possui papel importante no seu desenvolvimento como destaca Silva & Santos (2009).

Para Giraldi (1993), no mundo infantil o brincar é a palavra de ordem que propicia o exercício dos movimentos da criança de forma lúdica e prazerosa.

Avaliando as pesquisas no âmbito do Multiculturalismo, de autores como Peter McLaren (2000), Vera Candau (2002, 2005), Carlinda Leite (2002), Ana Canen e Antonio Flávio Moreira (2001), entre outros, pode-se observar que além dos fatores sociais, as questões culturais interferem no quesito da desigualdade em relação ao processo de formação da educação e do currículo.

Partindo da afirmação que se vive em uma sociedade capitalista, a qual a globalização da economia é o elemento central para o gerenciamento e organização social reforçando a qual em sua maioria das vezes cria grupos marginalizados que acabam sendo excluídos socialmente, ressaltamos que os estudos que envolvem a relação entre o currículo praticado e as diferenças de etnia/raça, gênero e classe social presentes em nossas escolas, partindo desse pressuposto, Silva (1999) afirma que as questões de currículo devem ser tratadas levando-se em conta o contexto social e político, que hoje é fortemente influenciado pelo mercado. Nessa perspectiva, o currículo tem posição estratégica porque é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político, portanto o currículo é compreendido como tudo aquilo que é prescrito, e também como tudo aquilo que é vivido na escola dentro de suas práticas pedagógicas na sala de aula.

Com base no referencial adotado neste trabalho, a articulação do esforço pedagógico nas diferentes instâncias de elaboração curricular pode contribuir para a mudança de processos que geram a exclusão, desta forma, é fundamental que o currículo seja concebido como meio de se questionar os valores das relações interpessoais. A escola é entendida como tendo um importante papel na transformação social, como mobilizadora das atividades pedagógicas que conforme (1979), a percepção a qual lançamos sobre as questões do currículo e da multiculturalidade nos tem remetido a alguns questionamentos sobre a práxis em sala de aula e suas diferenças.

Tais diferenças constituem fatores que potencializam o enriquecimento da prática docente, ao modo como os professores realizam a formação dos discentes.

Segundo Horn (2004), a incorporação das questões relativas a pluriculturalidade aponta que poucos trabalhos têm enfrentado os desafios que a rotina didática escolar coloca, sendo mais constantes os trabalhos referentes a concepções que envolvem o multiculturalismo na sua realidade, em sua relação com a exclusão social.

Multiculturalismo é uma terminologia que tem uma amplitude em sua semântica a qual pode ser entendida com perspectivas diferentes. Uma destas significações é classificada por McLaren (2000) como Multiculturalismo Crítico, que aborda a compreensão e a representação de raça, classes e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas, sobre signos e significações, sendo assim o Multiculturalismo enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.

Candau (2005) aponta a necessidade de olharmos com uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Na contemporaneidade não se pode falar em igualdade sem incluir as questões relativas às diferenças, nem se podem abordar temas relativos às políticas de identidade excluindo a afirmação da igualdade. Para a mesma autora, não se deve contrapor igualdade e diferença, pois igualdade está oposta à desigualdade e diferença à padronização. Sendo assim, a busca por condições de vida igualitárias não pode prescindir do reconhecimento da questão da diferença entre as pessoas.

A entendimento ambiental reside nas inter-relações e interdependências que existem entre o meio vivo e não vivo, haja vista que é muito importante que tenha um equilíbrio entre esses meios. A vida seria impossível se não houvesse o meio não vivo como a água, terra, ar atmosférico entre outros.

No meio natural ao qual estamos circundados, uma coisa depende da outra, nenhum ser vive sozinho, são necessárias relações específicas para a sobrevivência de toda estrutura planetária, desta forma surge a necessidade e desenvolver relações sociais solidárias de respeito e comprometimento com a natureza, ao homem e a si mesmo. A educação ambiental não pode está limitada as preocupações dos conhecimentos científicos ou com campanhas ultra reais de proteção ao meio ambiente, esta deve propiciar um processo de mudança de comportamento e aquisição de novos valores e conceitos convergentes a necessidade do mundo atual e suas relações com as questões sociais, econômicas, culturais ou ecológicas.

Percebe-se o quanto o meio ambiente está à mercê de catástrofes ambientais, já que recebemos informações a respeito disso a toda hora. A questão é o que fazer então? Já

que ficamos estagnados assistindo tudo sem tomar as devidas providências, como se o problema que está sendo mostrado não fizesse parte de nossas vidas.

Com o advento da globalização, a responsabilidade com a proteção e melhorias ao meio ambiente passou a ser mundial, pois uma situação de risco ambiental ocorre em uma parte distante e ter repercussão em todo o mundo. Contudo estas questões parecem estarem fora de nossas realidades, fora do nosso cotidiano, porém elas estão presentes e destruindo nosso lar terrestre dia a dia, levando-nos a questionar: O que será do futuro? O que será da terra?

A todo momento os meios midiáticos nos bombardeia de notícias a respeito dos problemas ambientais que estão ocorrendo no Brasil e no mundo, e isto sem deixar de fora que a falta de uma habitação regular para as pessoas, a desnutrição, violência, extermínio de moradores de rua, a miséria absoluta e uma infinidade de problemas observados no cotidiano e que também fazem parte de nossa vida.

Aborda-se também em uma crise socioambiental que ameaça a sobrevivência das espécies no planeta e, cuja saída requer um novo estilo de desenvolvimento, uma nova maneira de pensar e agir.

De acordo com os estudos feitos pela Rio-92, chamado “Nosso futuro comum”, constatou-se que alguns consomem muito, isto é, consomem os recursos naturais disponíveis a um tal ritmo que provavelmente pouco sobrarão às gerações futuras. Outros, em número muito maior, consomem pouco e vivem com a fome, miséria, doenças e morte prematura. A fome tem sido um parâmetro para o controle do número de espécie humana sobre a terra (controle biológico).

A problemática ambiental assume um papel de relevância social em proporções cada vez mais alarmantes e nocivas à qualidade de vida de uma população, surgem as discussões, conscientização, mobilizações para atuar, de forma participativa e comprometida em defesa do ambiente natural e do meio social, bem como, e fundamentalmente, da relação do homem com o homem.

Fazer e sentir-se parte integrante do meio natural, criando a necessidade de viver em equilíbrio e respeito com este sendo ao mesmo tempo ser social, atuante e sujeito de sua própria história, é necessária a prática e a construção da cidadania solidária e globalizada, assumindo o direcionamento de sua própria vida e suas escolhas.

Somos sujeitos de nossa própria história, e vem a indagação de qual papel representamos nela? Quais iniciativas tomamos ou deixamos de tomar em determinadas situações? Se somos sujeitos de nossa própria vida, do nosso cotidiano, de nossas vontades e ações, de nossas decisões e nossos destinos, precisamos reconhecer-nos

como parte fundamental desta história é um todo complexo e necessário à construção da cidadania e cultura, que é a identidade de um povo e da relação deste com a natureza. Portanto, com uma reflexão crítica e direcionada das questões que permeiam as questões sócias ambientais existentes, surge a necessidade de iniciar um estudo sobre o tema em questão.

O processo de transformação e mudança é de fato sempre necessário, e considerável dada a sua importância, a problemática é, quando e como mudar, transformar, melhorar.

Todavia, para haver uma transformação significativa, faz-se necessário a vontade, iniciativa e ação individual, concernente à subjetividade e a identidade de cada um. Segundo Barcelos (2002 p.8) “O descontentamento e a não aceitação passiva do que está acontecendo no mundo é o que pode suscitar nossa criação imaginativa na construção de uma teoria crítica do que existe, e viabilizar sua recuperação. ”

Para Reigota (2003, p.10) “Reconhecer-se a si mesmo, como sujeito da história pode ser mais complicado e penoso do que tentar reconhecer o outro sob o mesmo aspecto. Reconhecer o outro não significa necessariamente apreciá-lo, mas sem, respeitar sua história e individualidade. ”

Identificar-se e fazer parte da construção da história comunitária, ou mesmo, individual é um grande passo na trajetória de iniciativas populares à fim de tornar-se parte essencial nas mudanças e tomadas de decisões significativas dentro de um contexto. O diálogo entre seres sociais com ideais e perspectivas diferentes traz o crescimento individual e coletivo. O autor supracitado afirma que a dualidade entre diferentes e opostos vai muito além do simples direito de exposição de ideias, opiniões, representações e conhecimento, ela passa pela existência de cada um, lançada no espaço social da história.

Para Santos 2000, necessariamente a prática da solidariedade está vinculado ao reconhecimento, à aceitação e a defesa do direito ao exercício da cidadania individual e do outro, e está diretamente ligada a ideia de diversidade cultural. A solidariedade só se torna possível na diferença, no diálogo com o outro e com a discussão positiva de suas ideias e aspirações. Barcelos 2000, reforça que “o conhecimento é uma produção contextualizada. ”

Levando em consideração a suma importância de situar o conhecimento, sua construção e significância dentro da comunidade em questão, objetivando um melhor direcionamento de suas ações e práticas. Para Morin 1995, O pensamento complexo não é apenas a substituição da simplicidade pela complexidade, é o exercício de uma dialógica incessante entre o simples e o complexo.

Exemplo disto é a compartimentalização que existe no contexto escolar, contudo, para isto, seria necessário que os profissionais tivessem mais tempo e condições para trocar ideias e conhecimentos, o que nem sempre existem, pois, para quem convive no ambiente escolar sabe que a sala de aula exige praticamente todo o tempo disponível para viver só em função dele.

Segundo Reigota 1994, trata de refletir sobre questões de desenvolvimento econômico, domínio da natureza. Em educação ambiental se busca que estas questões sejam trabalhadas em todas as disciplinas, discutindo assuntos atuais e realidade de cada indivíduo não só nos aspectos pedagógicos, assim como social.

OS CONCEITOS DE APRENDIZAGENS

O ser humano está sempre aprendendo, o processo de ensino-aprendizagem é um dos principais processos do comportamento humano. A aprendizagem tem suas nuances, todavia, o que o ser humano aprende e percebe se configura como um conhecimento adquirido. O processo de conhecimento é um processo que envolve a mudança em diversos fatores sejam eles: emocionais, neurológicos, relacionais ou ambientais.

Para Silva (2003), o ato de aprender é o resultado de interações que o sujeito tem com o ambiente em que vive. São as interações ambientais que propiciam elementos significativos que irão promover o ato de aprender.

Para Diniz (2007) a aprendizagem é qualquer mudança permanente no comportamento do indivíduo, que tem como resultado experiência ou prática, desta forma o discente precisa se desprender do conceito em que o ato de aprender está ligado a somente aos conteúdos exigidos na base curricular nacional. As brincadeiras fazem parte do ensino-aprendizagem e da construção cível das crianças, pois há várias formas para se melhorar a aprendizagem das crianças com dificuldades, dentro delas está a psicomotricidade, que atua para que as crianças não tenham ou melhorem qualquer tipo de alteração em seu desenvolvimento motor.

Conforme Furtado (1998) o desenvolvimento psicomotor e a aprendizagem da leitura e escrita, se tem uma relação direta. Crianças com maior nível de desenvolvimento psicomotor possuem resultados significativos na aprendizagem da escrita, embora a psicomotricidade não seja o principal fator das dificuldades escolares.

A contribuição da psicomotricidade para a aprendizagem é efetiva para a formação do sujeito e a estruturação do mesmo. Sendo o objetivo principal da psicomotricidade incentivar a prática de movimentos em todas as etapas da vida do ser humano.

Para Vilar (2010), a psicomotricidade desempenha um papel de grande importância na aprendizagem das crianças, pois elas aquelas que tiverem qualquer alteração em seu desenvolvimento psicomotor estarão sujeitos a dificuldades futuras.

A execução da psicomotricidade na educação infantil de fato contribui qualitativamente para o desenvolvimento dos discentes, pois é no período da infância que a criança demonstra seus objetivos, interesses e desejos, através das brincadeiras, tornando-as como uma forma de descobrir o mundo e expor seus conhecimentos e aprendizados.

Para Silva (2010),

A psicomotricidade é a educação do movimento com atuação sobre o intelecto, numa relação entre pensamento e ação, englobando funções neurológicas e psíquicas. Além disso, possui uma dupla finalidade: assegura o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano. (SILVA 2010, p. 108)

A instituição escolar é a que possui papel de fundamental importância no processo de desenvolvimento das crianças. É necessário que o desenvolvimento psicomotor seja trabalhado na educação infantil, pois é na educação infantil que as crianças buscam conhecer seu próprio corpo, formar seus próprios conceitos. Conforme ROSSI (2012). É através da psicomotricidade que a criança irá conseguir se expressar, e irá compreender melhor como seu corpo pode se movimentar, obtendo noções de espaço e tempo.

O docente possui um papel fundamental no processo de desenvolvimento das crianças, pois cabe a este avaliar o desenvolvimento psicomotor da criança e cobrar as unidades escolares que ela seja trabalhada na educação infantil, pois é nesta fase escolar que as crianças buscam conhecer seu próprio corpo, formar seus próprios conceitos através das experiências trocadas com seus colegas.

Para Fonseca (2004) a psicomotricidade tem relação com o crescimento do indivíduo, haja vista que seu objeto de estudo é o movimento do sujeito no ambiente que vive.

A psicomotricidade é uma área de estudo multidisciplinar, pois se relaciona a cada movimento com seu contexto nas fases em que o discente está. Os educadores devem observar cada expressão, gesto, para que este possa fazer as devidas intervenções, sendo mediador do processo de ensino-aprendizagem das crianças, fazendo com que elas se tornem autônomas e seguras de seus atos.

Para Rossi (2012), a educação motora tem por objetivo ensinar a criança sobre os comportamentos motores, diante de jogos, brincadeiras e o envolvimento com outras crianças, sendo todas essas atividades analisadas e auxiliadas pelos pais e pelos educadores.

A criança na educação infantil tem a necessidade de brincar, correr, pular, mas não é brincar por brincar, é um brincar com um olhar diferenciado do professor, que deve ter um olhar voltado para o desenvolvimento psicomotor da criança. As atividades lúdicas deixam de serem apenas brincadeiras e passam a ter funções que permitem um trabalho de pensamento entre as crianças e seu corpo, pois conforme brincam, estas atividades tornam-se mais significativas

De acordo com Piaget (1976),

O jogo é, portanto, sob as duas formas essenciais de exercício sensório motor e de simbolismo, uma assimilação da real atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos de educação das crianças exigem todos que se forneça as crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores a inteligência infantil. (Piaget, 1976, p. 160)

Tavares (2007) ressalta que a psicomotricidade está relacionada diretamente com a aprendizagem, pois ela norteia a relação de conhecimento das crianças através das brincadeiras em que estas estão inseridas ou se inseriram. Posto isto, se a psicomotricidade for trabalhada desde as séries iniciais, certamente a criança terá um bom desempenho, pois ela é umas das mais valiosas funções para o desenvolvimento infantil.

Para o mesmo autor (2007), a criança que não tiver um bom desenvolvimento motor apresentará diversos problemas, como por exemplo, dificuldades na escrita, direção gráfica, leitura, entre outros.

Para os professores surge como grande desafio apresentar aos educandos seus corpos e como estes podem ser utilizados para a autossatisfação.

Desta forma cabe ao sistema educacional e seus integrantes assegurar que a psicomotricidade tem como principal objetivo a estimulação do desenvolvimento psicomotor da criança, despertando a sua criatividade, além de colaborar para a formação do discente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo pode-se perceber que a psicomotricidade é de grande importância para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da criança. As dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a diversos fatores, sendo eles, dificuldades na escrita, na leitura, desatenção, interação, e também pelo mau desenvolvimento psicomotor (VILAR, 2010).

A escola é um ambiente o qual podemos encontrar a reprodução e também produção de novos saberes. Para Leite (2002), na escola há uma predominância da cultura dominante, mas também convivem as manifestações das culturas dominadas, num espaço de conflito e de emancipação.

Não se pode deixar de expor que a importância das condições oferecidas aos docentes para o desenvolvimento de projetos educativos adequados. Leite (2002) aponta que é preciso que os docentes possam adquirir saberes que lhes permitam lidar com as características diversas da população escolar e que a administração escolar facilite esse processo.

A problemática ambiental assume papel de relevância social, cultural, econômica, ecológica, entre outras, em proporções cada vez mais alarmantes e nocivas à qualidade de vida de uma população. Surgem os debates, conscientização, reflexão, mobilizações, para atuar, de forma participativa e comprometida em defesa do ambiente natural e do meio social, bem como, e fundamentalmente, da relação do homem com o homem.

Sentir-se parte integrante do meio ambiente, necessitando viver em equilíbrio e respeito com o mesmo, e, ao mesmo tempo ser social, atuante, sujeito de sua própria história é fundamental na época presente. A prática e a construção da cidadania solidária e globalizada assumem a direção de sua própria vida e suas escolhas.

Segundo Medina (1994) o ambiente se gera e se constrói ao longo do processo histórico de ocupação e transformação do espaço por parte de uma sociedade. Desta forma, surge a síntese histórica das relações de intercâmbio entre sociedade e natureza.

Cooperativismo, solidariedade, autogestão, iniciativas populares, democracia, formulação de políticas, estratégias de ação, estão subordinados aos princípios filosóficos e éticos do homem e necessitam de profundas mudanças de valores, cultura e ideais. A educação é uma possibilidade de intervenção neste processo para modificar/transformar sua vida, seu meio físico natural, sua relação e inter-relação homem-sociedade, e assim salvar o planeta.

Percebe-se que a transformação da cidadania inicia com a criança em sua educação infantil e sequencia no ensino fundamental. Cresce a necessidade de organizar o ensino para que este tema perpassasse as diversas disciplinas e torne-se conhecimento.

A formação de crianças aptas a viver numa sociedade plural, democrática e em constante mudança é uma exigência social deste tempo. O processo de formação da cidadania e reavaliação de vários valores, entre eles o ético, o ambiental, o social entre outros.

O tema ambiental e social traz então questões desafiantes como a organização de projetos que atendam aos mais diversos aspectos e entre estes, a educação ambiental.

Faz-se necessário um conhecimento amplo e não fragmentado de concepções ético-ambientais e sociocultural de práticas educativas que propiciem uma compreensão real e crítica da situação atual numa visão global, nacional, regional e local, para com isso despertar atitudes que visem dinâmica e sensibilização, cuja participação envolva todos: escolas e professores, alunos, família e comunidade.

Após a concretização deste trabalho pode-se ainda concluir que é possível articular e planejar ações entre a comunidade escolar e local, relacionando e interagindo o conhecimento ao saber popular tornando-o contextualizado e inserido suas reais necessidades do povo em prol da melhoria da qualidade de vida e dignidade humana.

Nesta perspectiva a participação efetiva das comunidades no processo de elaboração projetos socioambientais pois ações pontuais devem partir do contexto de cada comunidade oportunizando cidadãos atuantes, críticos e reflexivos quanto sua trajetória social em defesa à busca por um ambiente adequado para se viver.

Os projetos que surgem dentro de uma comunidade, contextualizados com os problemas socioambientais dentro do local onde moram. Viu-se que projetos e programas que surgem dentro de um contexto de uma realidade socioambiental em uma comunidade com problemas graves em relação à esta temática repercute resultados mais eficientes e positivo. Através da gestão ambiental e iniciativas populares com mobilização e ações pontuais é possível transformar sua vida para melhor, seu meio físico-natural adequado e equilibrado e as inter-relações sociais mais justas e solidárias, em prol da melhoria da qualidade de vida em um todo.

Não há receitas prontas, não existe um “como fazer”, e por isso percebe-se a necessidade de muitos espaços de discussão e troca intelectual – e não apenas entre os reconhecidos como “intelectuais”, mas como os movimentos sociais. Não podemos, a despeito da exigência da lei, sair repassando nas nossas salas de aula informações equivocadas, ou tratar o tema de uma maneira folclorizada e idealizada. Esse é um grande

temor: repetir modelos para fazer com que esses conteúdos curriculares fiquem parecidos com os que já trabalhávamos ao tratarmos da História e das contribuições culturais comumente estudadas é um caminho fácil e perigosíssimo. São temas diferentes e sua abordagem necessariamente deve ser diferenciada (Brandão, 2006, p.46).

Pode-se destacar três pontos relacionados ao trabalho pedagógico com os conteúdos que possam vir a ser centrais para que se desenvolva, de maneira sistematizada, um trabalho pedagógico baseado no Multiculturalismo na perspectiva crítica:

Na primeira base deve-se relacionar um aprofundamento no conhecimento dos conteúdos a serem trabalhados referente às questões de classe, etnia/raça e gênero, entre outras.

Na segunda base, conforme Zabala (1998) deve-se organizá-los juntamente com os conteúdos curriculares das diferentes disciplinas, assim como definir os temas e organizar as discussões; a relação entre forma e conteúdo é muito importante: só discussão não basta, pois, esses temas envolvem os domínios cognitivo, atitudinal/valorativo e procedimental.

Na terceira base percebe-se a relação dos alunos com esse conteúdo antes, durante e depois de cada trabalho.

Cada um desses pontos necessita de maiores análises na prática pedagógica. Também são pontos importantes a serem considerados nos cursos de formação de professores. Em nossas análises, procuramos superar a lógica formal que julga professores/as como culpados/as ou vítimas do sistema. Entendemos que há um ciclo de construção e reconstrução da ideologia dominante que deve ser quebrado e isso é responsabilidade do/a professor/a, mas também dos/as formadores/as, com o objetivo de avançarmos na transformação social. Para isso, é necessário que tenhamos consciência da importância do papel dos educadores dentro da escola, mas também do Estado como fonte de investimento, elaboração e implementação de políticas públicas para assegurar a educação pública, gratuita e de qualidade a todos/as. Assim, espera-se do Estado e das instituições formadoras a incorporação do tema das diferenças na formação inicial e continuada, mas também condições de trabalho e de carreira que possibilitem aos docentes usufruírem dessas possibilidades de formação e de incorporar suas contribuições nas práticas docentes.

A escola é um ambiente o qual podemos encontrar a reprodução e também produção de novos saberes. Para Leite (2002), na escola há uma predominância da cultura dominante, mas também convivem as manifestações das culturas dominadas, num espaço de conflito e de emancipação.

Não se pode deixar de expor que a importância das condições oferecidas aos docentes para o desenvolvimento de projetos educativos adequados. Leite (2002) aponta que é preciso que os docentes possam adquirir saberes que lhes permitam lidar com as características diversas da população escolar e que a administração escolar facilite esse processo.

Ao trabalhar, por exemplo com temas como racismo e preconceito é considerado importante, pois a temática muitas vezes é posta de lado, escondida. O objetivo de ter um currículo voltado para o multiculturalismo é de suma importância pois cria a capacidade de desenvolver um trabalho pedagógico mais criterioso.

Segundo os apontamentos de Brandão (2006) pode-se inferir que não existe uma forma de trabalho definida para tratar a História dos Negros. Da mesma maneira, compreendemos o trabalho realizado com as diferenças de gênero e classe social:

Não há receitas prontas, não existe um “como fazer”, e por isso percebe-se a necessidade de muitos espaços de discussão e troca intelectual – e não apenas entre os reconhecidos como “intelectuais”, mas como os movimentos sociais. Não podemos, a despeito da exigência da lei, sair repassando nas nossas salas de aula informações equivocadas, ou tratar o tema de uma maneira folclorizada e idealizada. Esse é um grande temor: repetir modelos para fazer com que esses conteúdos curriculares fiquem parecidos com os que já trabalhávamos ao tratarmos da História e das contribuições culturais comumente estudadas é um caminho fácil e perigosíssimo. São temas diferentes e sua abordagem necessariamente deve ser diferenciada (Brandão, 2006, p.46).

Pode-se destacar três pontos relacionados ao trabalho pedagógico com os conteúdos que possam vir a ser centrais para que se desenvolva, de maneira sistematizada, um trabalho pedagógico baseado no Multiculturalismo na perspectiva crítica:

Na primeira base deve-se relacionar um aprofundamento no conhecimento dos conteúdos a serem trabalhados referente às questões de classe, etnia/raça e gênero, entre outras.

Na segunda base, conforme Zabala (1998) deve-se organizá-los juntamente com os conteúdos curriculares das diferentes disciplinas, assim como definir os temas e organizar as discussões; a relação entre forma e conteúdo é muito importante: só discussão não basta, pois, esses temas envolvem os domínios cognitivo, atitudinal/valorativo e procedimental.

Na terceira base percebe-se a relação dos alunos com esse conteúdo antes, durante e depois de cada trabalho.

Cada um desses pontos necessita de maiores análises na prática pedagógica. Também são pontos importantes a serem considerados nos cursos de formação de professores. Em nossas análises, procuramos superar a lógica formal que julga professores/as como culpados/as ou vítimas do sistema.

Entende-se que há um ciclo de construção e reconstrução da ideologia dominante que deve ser quebrado e isso é responsabilidade do/a professor/a, mas também dos/as formadores/as, com o objetivo de avançarmos na transformação social. Para isso, é necessário que tenhamos consciência da importância do papel dos educadores dentro da escola, mas também do Estado como fonte de investimento, elaboração e implementação de políticas públicas para assegurar a educação pública, gratuita e de qualidade a todos/as.

Assim, espera-se do Estado e das instituições formadoras a incorporação do tema das diferenças na formação inicial e continuada, mas também condições de trabalho e de carreira que possibilitem aos docentes usufruírem dessas possibilidades de formação e de incorporarem suas contribuições nas práticas docentes.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. ANÍSIO TEIXEIRA E A EDUCAÇÃO NA BAHIA. IN: ABREU, J. ET AL. **ANÍSIO TEIXEIRA: PENSAMENTO E AÇÃO.** RIO DE JANEIRO: CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, 1960.

BOHN, HILÁRIO; VANDRESEN, PAULINO. TÓPICOS DE LINGÜÍSTICA APLICADA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS. FLORIANÓPOLIS: UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 1988.

BOSSA, NÁDIA. A PSICOPEDAGOGIA NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA PRÁTICA. PORTO ALEGRE: ARTES MÉDICAS SUL, 1994.

_____. **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: O QUE SÃO E COMO TRATÁ-LAS.** PORTO ALEGRE: ARTMED, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: LÍNGUA ESTRANGEIRA. BRASÍLIA: MEC, 1998.

BROWN, H. DOUGLAS. TEACHING BY PRINCIPLES: AN INTERACTIVE APPROACH TO LANGUAGE PEDAGOGY. ENGLEWOOD CLIFFS: PRENTICE HALL REGENTS. 1994.

CHOMSKY, NOAM. LINGUAGEM E PENSAMENTO. PETRÓPOLIS: ED. VOZES, 1971.

COELHO, MARIA TERESA. PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM. EDITORA ÁTICA, 1999.

FERMINO, FERNANDES SISTO; BORUCHOVITH, EVELY; DIEHL, TOLAINÉ LUCILA FIN. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO PSICOPEDAGÓGICO. PETRÓPOLIS, RJ: VOZES, 2001

FERNANDES, ALÍCIA. A INTELIGÊNCIA APRISIONADA. PORTO ALEGRE: ARTMED, 1990.

_____. **OS IDIOMAS DO APRENDENTE: ANÁLISE DE MODALIDADES ENSINANTES EM FAMÍLIAS, ESCOLAS E MEIOS DE COMUNICAÇÃO. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2001.**

FONTANA, ROSELLI E CRUZ, NAZARÉ. PSICOLOGIA E TRABALHO PEDAGÓGICO. SÃO PAULO: ATUAL, 1997.

FREIRE, PAULO. EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE. 22. ED. RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 1997.

FREIRE, PAULO. PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA. 25.ED. RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 1996.

FREIRE, PAULO. EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE. 21. ED. RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 1996.

FREIRE, PAULO; FAUNDEZ, ANTÔNIO. POR UMA PEDAGOGIA DA PERGUNTA. RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA. 1985.

FREIRE, PAULO. AÇÃO CULTURAL PARA A LIBERDADE E OUTROS ESCRITOS. RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 1978.

GARNIER, CATHERINE; BEDNARZ, NADINE; ULANOVSKAYA, IRINA. APÓS VYGOTSKY E PIAGET PERSPECTIVAS SOCIAL E CONSTRUTIVISTA ESCOLAS RUSSA E OCIDENTAL. PORTO ALEGRE: ARTES MÉDICAS, 1996.

GATES, BILL. A ESTRADA DO FUTURO. SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRAS, 1995.

GERMAIN, C. EVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES: 5000 ANS D'HISTOIRE. PARIS: CLÉ INTERNATIONAL, 1993. (COL. DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES)

GLASERSFELD, ERNST VON. CONSTRUTIVISMO RADICAL: UMA FORMA DE CONHECER E APRENDER. LISBOA: INSTITUTO PIAGET, 1995.

HADJI, CHARLES. AVALIAÇÃO DEMISTIFICADA. TRADUÇÃO DE RAMOS, PATRÍCIA. PORTO ALEGRE: ARTES MÉDICAS. 2001.

HOFFMANN, JUSSARA. AVALIAR PARA PROMOVER: AS SETAS DO CAMINHO. PORTO ALEGRE: MEDIAÇÃO. 2001.

JAPIASSU, HILTON. UM DESAFIO À EDUCAÇÃO: REPENSAR A PEDAGOGIA CIENTÍFICA. 9.ED. SÃO PAULO: LETRAS & LETRAS, 1999.

JASPERS, KARL. INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO FILOSÓFICO. SÃO PAULO: CULTRIX, 1969.

KAPLÚN, MÁRIO. PROCESSOS EDUCATIVOS E CANAIS DE COMUNICAÇÃO. IN: COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO. SÃO PAULO: MODERNA, N. 14, JAN/ABRIL 1999.

KRASHEN, STEPHEN D. PRINCIPLES AND PRACTICE IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION. PRENTICE HALL INTERNACIONAL, 1987.

LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS, DIDÁTICA. SÃO PAULO. EDITORA CORTEZ. 1994.

LUCKESI, CIPRIANO CARLOS. FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO. SÃO PAULO: CORTEZ, 1995.

LUCKESI, CIPRIANO CARLOS. FAZER UNIVERSIDADE: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA. SÃO PAULO: CORTEZ, 1991

MESZÁROS. EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL. SÃO PAULO: BOITEMPO, 2008

PERRENOUD, PHILIPPE; RAMOS, PATRÍCIA CHITONNI. AVALIAÇÃO: DA EXCELÊNCIA À REGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: ENTRE DUAS LÓGICAS. PORTO ALEGRE: ARTES MÉDICAS, 1999.

PERRENOUD, PHILIPPE CONSTRUIRE DES COMPÉTENCES DÉS L'ÉCOLE. ESFÉDITEUR, 1997.

PERRET-CLERMONT A. N. A CONSTRUÇÃO DA INTELIGÊNCIA PELA INTERAÇÃO SOCIAL. LISBOA: SOCICULTUR, 1978.

POLITY, ELIZABETH. PENSANDO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM À LUZ DAS RELAÇÕES FAMILIARES. DISPONÍVEL EM [HTTP://WWW.PSICOPEDAGOGIAONLINE.COM.BR](http://www.psicopedagogiaonline.com.br). ACESSO EM 20 DE ABRIL DE 2020.

PUREN, C. HISTOIRE DES MÉTHODOLOGIES. PARIS: NATHAN; CLÉ INTERNATIONAL, 1988. (COL.DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES).

RICARDO, JOSÉ COMO ENSINAR E APRENDER INGLÊS E OUTRAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, SÃO PAULO: EDITORA FINL, 1988.

RICHARDS, JACK C.; RODGERS, THEODORE S. APPROACHES AND METHODS IN LANGUAGE TEACHING. CAMBRIDGE UNIVERSITY: PRESS, 1986.

SANTOS, CLEUSA RIBEIRO DOS. AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL. CRICIÚMA, SC: DO AUTOR, 2000. 129 P.DISSERTAÇÃO MESTRADO - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2000.

SAVIANI, DERMEVAL. EDUCAÇÃO: DO SENSO COMUM À CONSCIÊNCIA FILOSÓFICA. 12 ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 1996.

SAVIANI, G. HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS. SÃO PAULO: ÁTICA, 1996.

SAVIGNON, SANDRA J. COMMUNICATIVE COMPETENCE: THEORY AND CLASSROOM PRACTICE, TEXTS AND CONTEXTS IN SECOND LANGUAGE LEARNING. MA: ADDISON-WESLEY, 1983.

SCOZ, B. PSICOPEDAGOGIA E REALIDADE ESCOLAR. CAMPINAS: VOZES, 1996.

SENA, CLÉRIO CEZAR BATISTA, CONCEIÇÃO, LUIZ MÁRIO DA E VIEIRA, MARIZA CRUZ. O EDUCADOR REFLEXIVO: REGISTRANDO E REFLETINDO. RECIFE, ED. DOXA - 2004.

SEVERINO, ANTÔNIO J., METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO. SÃO PAULO, ED. CORTEZ – 2007.

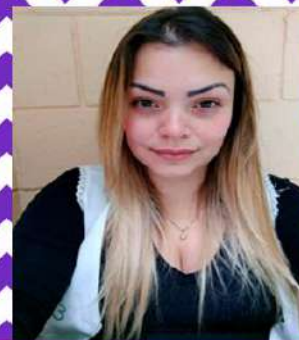
VASCONCELLOS, CELSO DOS S: PLANEJAMENTO PROJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO LADERMOS LIBERTAD-1. 7º ED. SÃO PAULO, 2000

VYGOTSKY, L. S. PENSAMENTO E LINGUAGEM. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 1987.

VYGOTSKY, L. S. ET AL. LINGUAGEM, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM. SÃO PAULO: ÍCONE, 1985.

ZABALA, ANTONI. A PRÁTICA EDUCATIVA: COMO ENSINAR. PORTO ALEGRE: ARTMED, 1998.

ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



JOSIANE APARECIDA VIEIRA BISPO

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant'Anna (2010); Professora de Educação Infantil na CEI Vereador Basileia.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre Educação Especial na Educação Infantil, com ênfase na situação da acessibilidade. Defendemos que a escola possui um papel importante, pois é um dos primeiros espaços de vivência pública da criança. A acessibilidade é um fator essencial no processo de inclusão. O espaço tem a capacidade de se comunicar. Diz não ao usuário quando não é adequado, impedindo seu uso por aqueles que apresentam alguma desvantagem na sua utilização. A adequação física do espaço permite que todo circulassem e exerça as atividades necessárias. Na escola, a adequação do espaço é essencial para a participação plena dos alunos com deficiência em todas as atividades escolares. No contexto da inclusão e do desenho universal espera-se que os espaços escolares sejam construídos levando em conta a sua possibilidade de utilização por todos os alunos.

Palavras-chave: Criança; Inclusão; Acessibilidade; Limites; Etapas.

INTRODUÇÃO

Acessibilidade é a adaptação de espaços, materiais e metodologias, garantidos por lei, para que atendam à inclusão de pessoas com deficiência, altas habilidades ou com necessidades especiais a locais e serviços essenciais, promovendo sua qualidade de vida e bem-estar.

A inclusão escolar já é uma realidade há alguns anos. Crianças e jovens com deficiência, necessidades especiais ou altas habilidades tiveram seu direito a frequentar a escola regular básica garantido.

No entanto, a acessibilidade na escola é ainda um problema e um desafio. Estima-se que apenas pouco mais de um quarto das escolas brasileiras proporcionem acessibilidade. Mesmo assim, não são totalmente acessíveis.

Um grande problema que acontece em muitas escolas é que, para atender os requisitos de acessibilidade, são realizadas adaptações pontuais. Ou seja, não há um projeto para a escola como um todo, ela, na verdade, vai se “ajeitando” conforme a necessidade e os recursos.

Exemplos disso são a construção de pequenas rampas e adaptação de banheiros a fim de atender requisitos de funcionamento. O problema são os improvisos e os riscos de projetos feitos sem seguir as normas técnicas de acessibilidade, como pisos escorregadios, banheiros mal adaptados ou rampas com muita inclinação.

Há inúmeras questões relacionadas à acessibilidade e à promoção da inclusão no ambiente escolar.

Acessibilidade arquitetônica: correspondem à oferta de mobiliário, equipamentos e espaços pensados para atender os alunos com deficiência, permitindo que ele se mova com segurança em todos os ambientes escolares.

Acessibilidade de comunicação: consiste na troca de informações entre as pessoas, ou seja, envolve a acústica das salas de aula e demais ambientes, bem como a presença de sinalizações ou imagens que contemplem e auxiliem na localização e comunicação entre os alunos e com o corpo docente.

Acessibilidade atitudinal: implantar e ressaltar uma cultura de valores inclusivos dentro do ambiente escolar, educando e conscientizando todo o corpo discente sobre a importância da inclusão e do respeito às diferenças e às deficiências.

Acessibilidade técnica: envolve a incorporação de produtos e equipamentos que são capazes de auxiliar o dia a dia de uma pessoa com deficiência, como pisos texturizações, corrimãos e barras de apoio no sanitário.

Facilitadores pedagógicos: itens essenciais para a inclusão escolar, esses instrumentos auxiliam o aluno a ter uma vivência pedagógica saudável. Aqui, incluem-se os adaptadores para tesouras e lápis, por exemplo, ou softwares de leitura para pessoas com deficiência visual.

LEGISLAÇÃO SOBRE ACESSIBILIDADE

Todas as pessoas, entre as quais se incluem as que possuem algum tipo de deficiência, têm direito ao acesso à educação, à saúde, ao lazer e ao trabalho. Essas áreas contribuem para a inserção social, desenvolvimento de uma vida saudável e de uma sociedade inclusiva.

O tema acessibilidade é novo no Brasil e regulamentado por etapas desde a Constituição Federal de 1988 e com último Decreto Federal 5.296/2004 sobre revisões técnicas sobre mobilidade e mobiliários urbanos e revisados a norma recente no final de 2015.

A Lei da Acessibilidade trouxe avanços e adequações no espaço urbano, mobilidade urbana, espaços privados e públicos, porém as barreiras aos ambientes e realização de tarefas dificultam a locomoção dos usuários que ficam privados de acesso e consequentemente, sua inclusão social.

A Lei da Acessibilidade através do decreto 5.296/2004 contempla e define a pessoa portadora de deficiência:

I – Pessoa portadora de deficiência, além daquelas previstas na Lei n. 10.690 de 16 de junho de 2003, a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:

a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (DB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz,

1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas.

As pessoas obesas também são consideradas portadoras de necessidades especiais no conceito da acessibilidade.

Para Cohen e Duarte (2001, p.2),

A delimitação adequada do conceito de acessibilidade reside no seu potencial de gerar novos paradigmas para o planejamento de espaços, bem como para a reflexão e abordagem de uma temática que tem estado tão presente em discussões onde se buscam respostas para os inúmeros problemas hoje encontrados nas cidades por pessoas com deficiência.

Para os efeitos da NBR 9050 aplicam-se as seguintes definições: Acessibilidade: Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos.

Acessível: Espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida. O termo acessível implica tanto acessibilidade física como de comunicação.

Adaptável: Espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento cujas características possam ser alteradas para que se torne acessível.

ACESSIBILIDADE NA ESCOLA

Acessibilidade na escola é:

- Permitir a circulação de todos com segurança e autonomia.
- Possibilitar o uso igual de equipamentos por todos os alunos.
- Ter banheiros acessíveis que permitam o uso com segurança, conforto e privacidade.
- Possibilitar o acesso de alunos com deficiência a todos os ambientes, incluindo salas de aula, auditório, biblioteca, refeitório, quadras de esportes, pátio e sanitários.
- É poder brincar das mesmas brincadeiras junto com outras crianças, no parquinho e demais áreas livres.
- Assistir vídeos com audiodescrição e poder rir das mesmas cenas engraçadas que as outras pessoas.
- É ter a oportunidade de aprender LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) para a melhor comunicação com alunos surdos.

- Ter uma biblioteca com livros em braile, audiolivros, materiais em LIBRAS, para que todos os alunos possam acessar as informações.
- Disponibilizar brinquedos e criar atividades para desenvolver todos os sentidos.

A sala de aula deve estar localizada em rota acessível. Para sua utilização de maneira adequada, é necessário seguir algumas recomendações:

- Apresentar espaços acessíveis, ou seja, espaços para alunos em cadeira de rodas (80 cm x 120 cm) com mesa acessível. Estes espaços devem permitir, ao mesmo tempo, ângulos de visualização e espaços de circulação ao redor adequados;
- Lousa em local acessível permitindo a aproximação lateral de uma pessoa em cadeira de rodas;
- Lousa instalada com borda inferior a 90 cm de altura do piso;
- Quando forem utilizadas carteiras universitárias, deve haver carteira para canhotos;
- Os alunos deverão prestar atenção ao lugar onde guardam bolsas e mochilas para não impedir a circulação;
- Móveis e carteiras devem permanecer nos mesmos lugares para não causar acidentes principalmente para alunos com deficiência visual.

O pátio deve estar localizado em rota acessível e apresentar piso em bom estado de conservação e sem obstáculos que impeçam a circulação adequada (vide itens anteriores: desníveis, grelhas etc.).

Quando houver palco, o acesso deve ser garantido por rampa com inclinação adequada ou equipamento eletromecânico (plataforma):

- Inclinação máxima de 16,66% para palcos com até 60 cm de altura;
- Inclinação máxima de 10% para palcos acima de 60 cm de altura;
- Guia de balizamento com altura mínima de 5 cm;
- Em rampas de palco não há necessidade de corrimão.

O acesso à quadra não deve apresentar obstáculos.

É importante que na arquibancada exista espaço reservado para pessoas em cadeira de rodas. Assim como nas salas de aula, estes espaços devem permitir, ao mesmo tempo, ângulos de visualização e espaços de circulação.

ao redor adequados e apresentar dimensões mínimas de 80 cm x 120 cm.

O parquinho deve estar em rota acessível e apresentar brinquedos que também possam ser utilizados por crianças com deficiência, sobretudo cadeirantes. Como exemplo, existem várias maneiras da criança em cadeira de rodas utilizarem um balanço, desde a mais simples, que é elevar a cadeira através de tiras, até colocar a cadeira em cima de uma

pequena plataforma. Outro exemplo de brinquedo acessível é o gira-gira, pois com uma plataforma, permite a acomodação de uma cadeira de rodas.

Segundo (DURAN; PRADO, 2006) a familiarização com o ambiente escolar é muito importante para os alunos com necessidades especiais. Para os alunos com deficiência visual essa familiarização deve ser feita da sua casa até a escola. Também é muito importante, no primeiro momento, que o aluno conheça o ambiente escolar com o auxílio de uma pessoa que o conduza. Após essa familiarização é preciso que as coisas fiquem sempre no mesmo local e quando algo for mudado o aluno com deficiência seja avisado (DURAN; PRADO, 2006).

ACESSIBILIDADE AOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Além da acessibilidade arquitetônica, é preciso prover acessibilidade na sinalização e comunicação. Trabalhar esse conjunto permite aos alunos que têm alguma dificuldade fazerem uso do ambiente escolar com mais liberdade, conforto e segurança, o que também se torna um estímulo para a continuidade dos estudos.

Os materiais didáticos são importantes recursos para a aprendizagem, no entanto, muitos deles não são adaptados para que alunos com algum tipo de deficiência façam uso. Com poucas modificações, é possível transformar um material comum em conteúdo acessível para diferentes pessoas.

As especificações de acessibilidade dos materiais podem ser encontradas na Norma de Acessibilidade — Comunicação na prestação de serviços (ABNT NBR 15.599:2008). É importante que os gestores responsáveis disponibilizem as versões necessárias para todos os educadores, a fim de que façam o uso inclusivo dos materiais.

- o acervo deve contemplar versões para diversos sentidos de percepção: material didático e lúdico que estimule os 5 sentidos, programas educativos com recursos de acessibilidade, gravações sonoras do programa em estudo e recursos de apoio em LIBRAS (como dicionários ilustrados);
- o acervo bibliográfico de escolas infantis deve ter livros em formato digital que possam ser processados por sistemas de leitura e ampliação de tela;
- os recursos didáticos, metodológicos e instrucionais precisam contemplar todos os tipos de comunicação (verbal, oral, visual, escrita, gestual, sonora etc.) com uso de material concreto e tangível;

- gráficos, desenhos, imagens e outros materiais em tinta devem ter versão ampliada e em relevo, a fim de viabilizar a escolarização de alunos com baixa visão;
- bibliotecas e demais espaços educativos devem prover equipamentos e programas de computador com interfaces específicas, como impressoras e conversores em braile, ampliadores de tela e sintetizadores de voz.

Com a expansão das tecnologias digitais, a tendência é que o conteúdo educacional esteja cada vez mais diversificado e presente em diferentes formatos. Hoje, é possível encontrar os mesmos exemplares de materiais em versões impressas, audiovisuais e eletrônicas.

MATERIAIS ACESSÍVEIS

Todos os produtos, serviços, estratégias e metodologias que buscam facilitar a participação de pessoas com deficiência em atividades educativas compõem uma área conhecida como tecnologia assistiva. A adoção de tais recursos garante maior autonomia, qualidade de vida, inclusão social e independência aos grupos que precisam.

Existem opções específicas para diferentes tipos de deficiência de aprendizado. Cabe à equipe responsável pela gestão determinar quais ferramentas podem ser úteis aos alunos atendidos pela acessibilidade na escola.

- livros e publicações em áudio: histórias gravadas possibilitam às crianças com deficiência visual escutar textos em CDs, tocadores de MP3 ou outra plataforma de som. Já existem, inclusive, serviços sob assinatura que oferecem bibliotecas em áudio;
- mesa digital: equipamento interativo e multidisciplinar que traz jogos e aplicativos variados. Os recursos são acionados pelo toque humano na tela (superfície) da mesa e podem ser manipulados por vários alunos;
- leitores de tela e sintetizadores de voz: fazem a leitura de diversos materiais enquanto conferem o que o aluno está escrevendo. Indicado para crianças com deficiência visual;
- software para reconhecimento de fala: alunos com limitações e dificuldades motoras severas têm seu desempenho melhorado com esse tipo de ferramenta. Basta ditar ideias ao microfone para que o software as transforme em palavras escritas, que podem compor uma redação;

- teclado alternativo: tem recursos especiais que permitem customizar as funcionalidades e até mesmo a aparência de um teclado padrão. É ideal para alunos que apresentam dificuldade para digitar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida possam sair nas ruas, ter uma rotina de estudo e de trabalho, tanto a cidade quanto os espaços públicos e privados, devem estar preparados para recebê-las.

Ao classificar qualquer tipo de setor, serviço ou atendimento como inclusivos, alguns pontos a serem avaliados, por exemplo, é a porta de entrada, verificar se há obstáculos, se proporciona autonomia a todos os usuários, conversar com os usuários, consultar especialistas e, principalmente, ter senso autocrítico para corrigir obstáculos já existentes e fazer o teste se colocando no lugar, não só de pessoas com deficiência, mas também de uma pessoa idosa, uma mãe com carrinho de bebê, ou ainda no lugar de algum conhecido ou parente e amigos próximos que precisam, porventura, usar muletas temporariamente.

Respeitar as diferenças de cada um e fornecer acessibilidade é um direito e um dever de todos e não um favor.

Considerando que as condições de acessibilidade são essenciais à garantia de equiparação de oportunidades, tanto para o acesso, quanto para permanência dos estudantes com deficiência, faz-se necessária a adoção de procedimentos administrativos, que permitam à identificação de tais estudantes, como também, a definição de mecanismos institucionais de identificação e eliminação das barreiras existentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 05 out. 1988 e IBGE 2010.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas

gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

COHEN, Regina; DUARTE, Cristiane Rose. Subsídios para o planejamento de acessibilidade aos espaços urbanos. Belo Horizonte, 2001. In: Anais do II Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, PUC-Minas.

DURAN, M. G.; PRADO, A. R. A. Acessibilidade nos estabelecimentos de ensino. In. III SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES - EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE. ENSAIOS PEDAGÓGICOS. Brasília. Anais... Brasília: Ministério da Educação, 2006. v. 1, p. 137-142.

CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL



JULIANA DA SILVA DE PAULA

Graduação em Letras pela Faculdade PUC São Paulo (2008); Professor de Ensino Fundamental I - na EMEF Jardim Mitsutani I – Jornalista Paulo Patarra.

RESUMO

O presente artigo traz síntese de embasamento teórico acerca das concepções que permeiam o tema Educação Integral. Temática recorrente em portarias, diretrizes e cursos de formação da Educação Pública e Privada, é necessário refletirmos criticamente acerca deste conceito e compreendermos sua aplicação prática. É necessário refletir sobre as diferenças entre Educação Integral e Educação em tempo integral. Sabemos que as diferenças entre esses dois conceitos são distantes e carecem de reflexões críticas sobre as especificidades de cada um e suas implicações para famílias, comunidades e educadores. Uma vez apropriados desses conceitos, seria possível torná-los presentes na documentação pedagógica e principalmente no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação Integral; Concepção; Período Integral; Práticas; Projetos.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo discutir as implicações teóricas sobre o tema Educação Integral.

Para discutir este tema, os passos serão os seguintes:

- Levantamento bibliográfico de teorias e discussões sobre com o tema Educação Integral;
- Breve levantamento reflexivo sobre da legislação municipal sobre o tema (portarias decretos específicos sobre Educação Integral);

- Breve apresentação de duas escolas com práticas de Educação Integral em unidades da Rede Municipal de São Paulo.

Tal discussão nasce da percepção recorrente deste tema em cursos de formação para educadores, em documentos e normativas da Rede Municipal de São Paulo, além de estar presente em projetos e discussões corriqueiras ao dia-a-dia nas organizações escolares, sejam elas de Educação Infantil ou Ensino Fundamental.

O tempo de permanência na escola vem sendo ampliado ao longo dos últimos anos, por meio de políticas públicas, que, entre outros fatores, buscam atender às demandas sociais das famílias, que precisam de lugares seguros e educativos para seus filhos(as) para além das quatro ou cinco horas ofertadas no ensino regular.

Esse tempo a mais na escola precisa ser qualificado, e não apenas aumentado. O que a criança faz neste período maior de permanência na escola deve ser refletido, planejado e organizado pelas equipes docentes e gestoras.

Entendemos por educação integral uma Educação emancipadora e emancipatória, que busca atender as necessidades integrais de formação dos sujeitos. Nesse sentido, conteúdos curriculares, corpo, aspectos afetivos, sociais e emocionais devem estar pautados no cerne das escolas ou dos espaços não-formais que se dispõem a atuar em consonância aos princípios da Educação Integral.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEPÇÕES

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida. John Dewey

A concepção ou fundamento da Educação Integral parte do princípio que a Educação não é um fim em si mesma e nem que acaba com o fim da escolarização curricular. Também parte do pressuposto que a escola é apenas uma das “fatias” deste amplo conjunto de saberes e conhecimentos acumulados e adquiridos ao longo do tempo.

A escola sozinha não é capaz de educar um indivíduo. Todos aqueles que com ele convivem são capazes de trocar experiências, emoções, vínculos. Todas essas vivências formam o indivíduo de modo inteiro, isto é, integralmente.

Como diria o provérbio africano “É preciso toda uma aldeia para educar uma criança”, e essa aldeia é composta por múltiplas experiências, em diferentes espaços, com diferentes sujeitos e ações. Muitas famílias acabam se preocupando exageradamente com o aprendizado escolar (porque culturalmente acabam sendo levadas à isso) mas esquecem

ou desconhecem a importância das múltiplas vivências para a construção dos aprendizados das crianças.

Mesmo no espaço escolar, quando pensamos na concepção de Educação Integral, estamos também falando em reinventar ou ressignificar a escola, com seus Currículos engessados e pouco atrativos aos educandos.

As concepções e visões dos educadores acerca do que é ensinar e de como se ensina (ou, ainda: é possível ensinar alguém, ou mediar esse aprendizado, para que ele ocorra?) também passam por um processo de transformação, onde o educando ocupa um novo espaço. Ele passa a ser o centro de todo o processo e para o qual converge toda a intencionalidade didática e pedagógica.

Em uma proposta de Educação Integral, o educando é o centro do processo educativo. Isso significa que todas as dimensões do projeto político pedagógico, tais como currículo, práticas educativas, recursos, agentes educativos, espaços e tempos são elaborados, permanentemente avaliados e reorientados a partir do contexto em que estes alunos vivem, seus interesses, necessidades de aprendizagem e desenvolvimento. (Agda R. M. Sardenberg Jardim, p. 8 Apostila Módulo I do Curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo, 2020)

Para melhor entendermos as concepções que hoje fundamentam os pilares da Educação Integral em nossas escolas e sociedade, é importante revisitarmos um pouco da história da Educação Integral no Brasil, com suas especificidades, qualidades e desafios próprios, falar de Educação Integral em nosso país não é o mesmo que falar nesta proposta em outros países.

Em 1950 o educador e pensador Anísio Teixeira junto a outros estudiosos, assinou o Manifesto dos Pioneiros, e foi responsável pela implementação do primeiro modelo de Educação Integral bem sucedido no Brasil, com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR, em Salvador, 1950). Fonte: site do Centro de Referência em Educação Integral

A partir deste modelo percursor e ousado (para as discussões da época, elitistas e excludentes), Anísio Teixeira e os pioneiros da educação trouxeram à sociedade discussões e reflexões, embora não atendessem aos principais interesses, começava a traçar caminhos para uma educação que pensasse o indivíduo em sua integralidade , considerando suas necessidades intelectuais, emocionais, físicas, alimentares, enfim, de bem-estar como um todo.

Estávamos então diante de um novo modelo escolar: uma escola que fizesse mais sentido para (re) significar as concepções e relações da época. Os conteúdos escolares isolados, ou “engavetados” em disciplinas estanques começa a ser questionado e ampliado a partir da premissa de uma Educação para a vida. E sendo uma educação para a vida,

não é possível “parar” ou limitar-se aos conteúdos escolarizados e limitados do Currículo Tradicional. Formar para a cidadania começa a ser uma discussão em pauta. Essas discussões foram ampliadas e difundidas entre as décadas de 1960 e 1980.

Na década de 1960, Darcy Ribeiro, já ocupando à presidência do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) começa a desenvolver planos de educação integral para Brasília e o Distrito Federal, inspirado na proposta de Salvador (Centro Educacional Carneiro Ribeiro). Esses planos, que serviriam como modelos e diretrizes nacionais, continuam com as propostas de integração e diversificação curricular.

Foi com base nesses pilares, de integração e diversificação curricular que em 2003 foi inaugurado na cidade de São Paulo o primeiro CEU – Centro Educacional Unificado. Ofertando as diversas etapas do ensino obrigatório com suas Unidades Escolares, CEI (Centro de Educação Infantil, para crianças de 0 a 3 anos; EMEIS (Escolas Municipais de Educação Infantil, para crianças de 4 a 6 anos) e EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental, ofertando o ensino Fundamental do 1º ao 9º ano de forma regular e muitas vezes também por meio da EJA, Educação de Jovens e Adultos). Localizados em áreas periféricas e de alta vulnerabilidade social, esses espaços tornaram-se referência / polo de eventos culturais e ações comunitárias visando o bem estar da população local, historicamente abandonada no quesito políticas públicas.

Partindo desses princípios de Educação Integral, o município de São Paulo passou a desenvolver diversas outras ações de promoção da Educação Integral, nas Unidades Escolares já existentes e por meio de parcerias com entidades não governamentais.

No próximo capítulo, vamos conhecer um pouco mais sobre essas ações e aprofundarmos ainda mais as discussões acerca das concepções de Educação Integral.

PRÁTICAS PROMOTORAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM OLHAR SOBRE DUAS UNIDADES ESCOLARES NA CIDADE DE SÃO PAULO

Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a "prática da liberdade", o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo. Paulo Freire

Pensar em Educação de qualidade para todos remete-nos aos princípios de equidade e a um olhar atento acerca do território e de sua relação com o Currículo.

Um território – seus agentes, espaços, dinâmicas e saberes – torna-se educador quando seus potenciais educativos são identificados e passam

a ser considerados a partir de uma intencionalidade pedagógica. Uma festa popular no meio da rua, benzedeiras entoando rezas, uma associação de moradores que se reúne todo mês, um bairro que redescobre suas origens afro-brasileiras. Cada território contém e cultiva saberes e práticas singulares, que ao serem reconhecidos pela escola, dissolvem os muros entre educação, comunidade e cidade. (Agda R. M. Sardenberg Jardim, p. 8 e 9 da Apostila Módulo II do Curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo, 2020)

Essas práticas singulares estão presentes em portarias e decretos federais, estaduais e municipais. A síntese abaixo, presente no site do MEC sobre o Programa Novo Mais Educação, que serviu como norte para estados e municípios pensarem e ampliarem as discussões e orientações sobre os pontos abaixo:

O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

Em 2018, o Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar.

O Programa tem por finalidade contribuir para a:

I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;

II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;

III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais – 3º e o 9º ano do ensino fundamental regular.

IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

O Programa Novo Mais Educação será implementado nas escolas públicas de ensino fundamental, por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação - MEC.

Podemos observar também a portaria Nº 7.464, de 03 dezembro de 2015, em seus dois primeiros artigos traz o seguinte texto, com princípios pedagógicos fundantes e essenciais:

Art. 2º - O Programa ora instituído fundamentar-se-á nos seguintes princípios e diretrizes pedagógicas:

I- Princípios:

a) a cidade como território educativo em que os diferentes espaços, tempos e sujeitos, compreendidos como agentes pedagógicos, podem assumir intencionalidade educativa e favorecer o processo de formação das crianças e adolescentes para além da escola, potencializando a Educação Integral e integrando os diferentes saberes, as famílias, a comunidade, a vizinhança, o bairro e a cidade configurando-se, assim, como Cidade Educadora;

b) a educação como instrumento de democracia que possibilita às crianças e adolescentes entenderem a sociedade e participarem das decisões que afetam o lugar onde vivem, sua escola, seu bairro e sua vizinhança, tornando-se parceiros de seu desenvolvimento sustentável;

Pensando nesses princípios e em tantos outros que a portaria em sua íntegra nos traz, vamos conhecer um pouco da história de duas escolas da rede municipal de São Paulo que adotam em seu Projeto Político Pedagógica as concepções de Educação Integral. São elas: EMEI Dona Leopoldina e EMEF Amorim Lima.

EMEI DONA LEOPOLDINA

Lunetas – Conte um pouco sobre o Projeto Político Pedagógico de vocês. Qual linha pedagógica vocês seguem, quais referenciais de educação procuram tomar como parâmetro?

Buscamos referenciais da Pedagogia Freiriana (Paulo Freire) e Regiana (Reggio Emília/Malaguzzi). Desde 2012 temos trabalhado com nosso Projeto Político Pedagógico que Possui três eixos: Arte, Educação Ambiental e o Brincar, visa construir condições para a proposição e discussão de espaços educadores trabalhando as relações indivíduo-escola- bairro- comunidade- bioma, sustentando os princípios da alfabetização ecológica e da permacultura , aliados aos princípios de Paulo Freire sobre a necessidade da construção da autonomia e da relação dialógica com crianças e adultos. Nosso projeto visa a reflexão e a construção de tempos e espaços que proporcionem a vivência da infância, o contato com natureza: com os quatro elementos: terra, água, fogo, ar. Procuramos transformar a escola em um lugar para encontros com as pessoas ,os bichos, as plantas, por meio das múltiplas linguagens. Fortalecer o uso e criar espaços educadores para gerar processos de educação ambiental na comunidade escolar. Através dos Projetos de trabalho desenvolvidos por todos os segmentos buscamos privilegiar o protagonismo infantil, resgatar as culturas populares, fazer uso das múltiplas linguagens, discutir as relações étnico-raciais, refletir sobre a educação para a sustentabilidade e o consumo consciente. (fonte: Portal Lunetas)



Arquivo EMEI Dona Leopoldina/ Portal Lunetas

Pontos essenciais que percebemos nesta escola de Educação Infantil ao colocar em sua prática cotidiana os princípios da Educação Integral: roteiros de pesquisa, projetos disciplinares e interdisciplinares, sequências didáticas, pesquisa e ação/ intervenção comunitária.

EMEF DESEMBARGADOR AMORIM LIMA

Os principais valores que fundamentam o projeto são inspirados no percurso realizado na Escola da Ponte, em Portugal. Mas um pequeno resumo pode ser apresentado da seguinte forma:

Na Amorim, cada aluno tem um educador tutor. Esse educador é responsável pela avaliação do progresso do estudante. Normalmente, cada professor da escola é responsável por cerca de 20 alunos por período. E, uma vez por semana, o tutor tem um encontro de cinco horas com seus tutorandos. Nos demais dias, se o tutorando tiver problemas pode procurar o seu tutor. E, de maneira geral, eles também se encontram no “Salão”, que você conhece abaixo.

– Cada aluno recebe ao longo do ano apostilas com roteiros de pesquisa. Cada roteiro tem cerca de 18 objetivos, ou seja, perguntas ou tarefas que devem ser respondidas ou desenvolvidas pelo estud. Os roteiros e seus objetivos são desenvolvidos a partir dos livros didáticos recebidos pelo estudante, e as perguntas que o estudante deve responder exigem que eles pesquisem em vários livros ao mesmo tempo (de português, de ciências, de geografia, de história...) Fonte: site da EMEF Desembargador Amorim Lima



Fonte: site da EMEF Desembargador Amorim Lima

Alguns dos princípios fundamentais presentes nesta Unidade Escolar no que diz respeito às perspectivas de Educação Integral são: aprendizagem permanente e currículo integrado, centralidade nos estudantes, valores e ações de valorização da educação inclusiva e valorização do território.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir sobre a temática da Educação Integral é uma necessidade presente no dia-a-dia da formação dos docentes, gestores e pauta importante das políticas públicas.

As discutirmos as concepções e os pilares da Educação Integral percebemos que ela está diretamente relacionada às dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular e aos princípios e diretrizes do Currículo da Cidade de São Paulo.

Planejamentos e propostas da rede pública e privada de ensino têm discutido essas temáticas e buscado inseri-las ao cotidiano escolar. Portanto, é importante sabermos sobre o assunto, independente do papel ou função que exercemos na escola. Mais do que apenas saber é relevante que saibamos refletir criticamente sobre nossa prática a fim de inserir esses princípios em nossa atuação.

Educar partindo do educando como centro da escola e das atividades pedagógicas, respeitando suas potencialidades, reconhecendo-o como um ser completo, considerando todas as áreas de sua vida como importantes na construção do conhecimento. O próprio conceito de conhecimento é colocado em xeque ao considerarmos que conhecer o próprio corpo, as emoções, ter experiências sensoriais, culturais, artísticas, esportivas é tão importante quanto aprender os conteúdos curriculares historicamente valorizados. Ou seja, ensinar e aprender por meio de todas essas relações é o caminho possível para a Educação Integral.

REFERÊNCIAS

AMORIM LIMA. <https://amorimlima.org.br/institucional/projeto-politico-pedagogico/> Site oficial da EMEF Desembargador Amorim Lima, acesso em 15/05/2020.

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, Centro de Referências em Educação Integral. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/linha-do-tempo/> acesso em 16/05/2020

FREIRE, Paulo | Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa – Paz e Terra, 2002.

JARDINI, Sardenberg M,R, Agda. Aulas 1, 2 e 3 do Módulo I. Unidade Educacional XXIV: Caminhos para uma Educação Integral. Curso de Pedagogia Interdisciplinar do Centro Universitário São Camilo, 2019.

JARDINI, Sardenberg M,R, Agda. Módulo 2: O Currículo na Educação Integral. Unidade Educacional XXIV: Caminhos para uma Educação Integral. Curso de Pedagogia Interdisciplinar do Centro Universitário São Camilo, 2019.

Portal do Mec.<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>, acesso em 16/05/2020

Portal Lunetas. <https://lunetas.com.br/emei-dona-leopoldina-educacao-infantil/>, acesso em 16/05/2020

COMPREENDENDO AS RELAÇÕES ORALIDADE/ ESCRITA: TRABALHANDO COM REPRESENTAÇÃO



KAREN LESSA DE CASTRO

Licenciatura em Pedagogia pela UNG - Universidade Guarulhos (2006); Especialização em Psicopedagogia pelo Instituto Dottori de Ensino Superior- Faculdade Dottori (2012); Licenciatura em Artes Visuais pela UNIMES - Universidade Metropolitana de Santos (2015); Professora na rede Municipal de ensino da cidade de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo elucidar que a prática educativa da alfabetização e letramento, desde as séries iniciais, constitui um tema bastante extenso, seja pela sua própria complexidade, seja pelas várias perspectivas atualmente em debate. Sem pretender esgotar o assunto, esta monografia apresenta um conjunto de princípios norteadores da prática, sob o ponto de vista do letramento. E, a prática pedagógica apoia, em última instância, no tipo de resposta que se dá a uma questão de fundo: qual é o objetivo do ensino da Língua? E da Alfabetização? A abordagem que se propõe parte da seguinte resposta: produzir o leitor/ escritor competente, capaz de fazer o uso adequado dos recursos discursivos – nas modalidades oral e escrita – para, de forma fluente, interagir linguisticamente com outros sujeitos. O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

Palavras-chave: Prática; Letramento; Educação; Oralidade; Escrita.

INTRODUÇÃO

O termo Alfabetização, segundo Soares (2007), 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. Ainda segundo o autor, 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.

O domínio da língua escrita pressupõe a capacidade de dizer alguma coisa de forma clara e correta, utilizando-se de um código específico que é a escrita alfabética.

Outrossim, ao lado do aprendizado dos elementos que constituem a textualidade, o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita demandam a apropriação dos conteúdos relativos à codificação/decodificação.

E, no que se refere a tais conteúdos, a compreensão da escrita como representação se configura numa importante aquisição conceitual, por se tratar de um princípio que fundamenta o desenvolvimento dos demais conteúdos da sistematização do código.

A ideia de representação fundamenta o princípio alfabético da nossa língua, no sentido que a escrita obedece a um sistema fonético, isto é, os sinais que são utilizados na escrita representam os sons da fala.

A apreensão desse princípio pode ser realizada pela reflexão que se inicia pela representação por meio do gesto, do desenho, passando à “leitura” de símbolos, de logotipos, da escrita dos números até alcançar a relação oralidade/escrita.

A representação, entendida como a ação ou o efeito de se apresentar algo na consciência, referido a um objeto real ou ideal, existente ou não existente, presente ou não, é apoiada em elementos codificados que mantêm ou não alguma semelhança com a coisa representada.

Portanto, o desenho, por exemplo, ao tentar reproduzir a imagem visual do objeto representado, guarda alguma similitude visual com ele, permitindo sua interpretação de maneira mais ou menos imediata. A fala, que se realiza por meio do código oral, não guarda qualquer relação perceptível visualmente com o objeto representado assim como a escrita, utiliza código próprio, o qual não guarda qualquer semelhança com o objeto nem com o desenho que o representa.

COMPREENDENDO AS RELAÇÕES ORALIDADE/ ESCRITA: TRABALHANDO COM REPRESENTAÇÃO

Para compreender o sistema de representação próprio da nossa Língua Portuguesa, o sistema fonético, segundo o qual os sinais utilizados na escrita representam os sons da

fala, os alunos serão levados à reflexão por meio de variadas formas de representação que lhes permitirão exercitar a interpretação por meio do exercício de decodificação/codificação, observando os elementos próprios de cada sistema simbólico e sua relação com o objeto representado.

O objetivo desse trabalho é mostrar para o aluno que a escrita é o “desenho” da fala humana. Para “desenhar” a fala, utilizamos as letras e os sinais gráficos próprios do código. Isso quer dizer que para decodificar os sinais da escrita, precisamos conhecer a sua relação com os fonemas e demais sinais do código. Ou seja, precisamos identificar a relação existente entre oralidade e escrita (KLEIN, 2003, p. 22).

Para a apropriação e consolidação da ideia de representação é essencial a realização de atividades que proponham diferentes formas de representação e sistemas de codificação.

É importante lembrar que nos primeiros contatos com a escrita, quando o aluno domina minimamente sua decodificação, as atividades são realizadas de forma predominantemente oral, propiciando-lhe oportunidades de comentar, nomear, relatar etc.

Será necessário, ainda, que o professor leia as orientações para o aluno, comente-as, explique-as e acompanhe a realização das tarefas.

Outro procedimento pedagógico relevante, e que se deve levar em conta, é que, dependendo das experiências anteriores, o aluno pode ter maior ou menor conhecimento da língua escrita e, portanto, certa compreensão de que a escrita “representa” alguma coisa, de que existem sinais próprios da escrita.

Ademais, independentemente do seu grau de conhecimento, é importante retomar e sistematizar a noção de representação que contribuirá sobremaneira nos encaminhamentos pedagógicos que visam à apreensão da relação oralidade/escrita.

E, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.

Esse entusiasmo unilateral pela mecânica da escrita causou impacto não só no ensino como na própria abordagem teórica do problema.

A psicologia tem considerado a escrita simplesmente como uma complicada habilidade motora. Notavelmente, ele tem dado muito pouca atenção à linguagem escrita como tal, isto é, um sistema particular de símbolos e signos cuja denominação prenuncia um ponto crítico em todo desenvolvimento cultural da criança.

O domínio da língua, oral ou escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso

à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício de cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 2001, p.15)

Um aspecto fundamental desse sistema é que ler constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto.

Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais.

A descoberta da escrita, pela criança, em uma sociedade instruída, ocorre muito antes do ingresso escolar: ela desenvolve noções de letramento da mesma forma que desenvolve outras aprendizagens significativas. Aprende a significar por escrito o idioma falado. À medida que a criança interage com eventos de letramento de sua cultura, ela elabora hipóteses sobre a função da escrita a partir do conhecimento que tem da língua oral. (DI NUCCI in LEITE (org.), 2001, p. 62)

Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita se converte num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações complexas entre elas.

Parece claro que o domínio de um sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas.

A única forma de nos aproximarmos de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fácil perceber que, os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem, denotando diretamente objetos ou ações e que a criança terá que evoluir no sentido do simbolismo de segunda ordem, que compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras.

Para isso, a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além das coisas, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta que conduz as crianças à escrita literal.

Do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade do desenhar coisas para o desenhar a fala.

É difícil especificar como esse deslocamento ocorre, uma vez que somente pesquisas adequadas a serem feitas poderão levar a conclusões definitivas, e os métodos geralmente aceitos do ensino da escrita não permitem a observação dessa transição.

No entanto, uma coisa é certa, o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá, pelo deslocamento do desenho de coisas pelo desenho de palavras.

De uma maneira ou de outra, vários métodos existentes de ensino de escrita realizam isso. Muitos deles empregam gestos auxiliares como um meio de unir o símbolo falado ao símbolo escrito; outros empregam desenhos que representam os objetos apropriados.

Por fim, é importante salientar que o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural. Uma vez que ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita, e resta então, simplesmente, aperfeiçoar esse método.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. **Posfácio: a aquisição da escrita em português: considerações sobre diferentes perspectivas de análise**. In: ROJO, R. (Org.). Alfabetização e Letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- ANDRADE, M. de. **No tempo das camisolinas**. In: MIGUEL, J. Curso de Língua Portuguesa. São Paulo: Harbra, 1989.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2008.
- CAPISTRANO, C. C. **Segmentação na Escrita Infantil**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- CADERMATORI, L. **O que é Literatura Infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- SME. **Currículo Básico**. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino. Curitiba: 1991.
- FARACO, C. A. **Escrita e Alfabetização**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- FARACO, C. A.; KLEIN, L. R.; VIRMOND, S. M. **Currículo Básico de Educação de Adultos: fases I e II**. Curitiba: SEED/DESU, 1989.

FARACO, C.A; KLEIN, L.R; VIRMOND, S.M. **Currículo Básico de Educação de Adultos – fases I e II**. Curitiba: SEED/DESU, 1989. p. 21-22.

FARACO, C. A. **Trabalhando com a Narrativa**. São Paulo: Ática, 1992.

_____. **Escrita e Alfabetização: características do sistema gráfico do português**. São Paulo: Contexto, 2001.

FARACO, C .A.; TEZZA C. C. **Texto de informação**. In: Oficina de Texto. Petrópolis: Vozes, 2003.

FERNANDES, M. **Poema matemático**. In: MIGUEL, J. Curso de Língua Portuguesa. São Paulo: Harbra, 1989.

KLEIN, L. R. **Alfabetização de Jovens e Adultos: questões e propostas para a prática pedagógica na perspectiva histórica**. Brasília: Universa, 2003.

KLEIN, L. R.; SCHAFASCHEK, R. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

_____. **Alfabetização**. In: Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Curitiba: SEED, 1990.

KLEIN, L. R.; VAZ, N. D. R.; BARRETO, R. R. **Projeto TAL: subsídios de Língua Portuguesa**. Campo Grande/MS: SEED, 1996.

_____. **Projeto TAL: subsídios de Língua Portuguesa**. Campo Grande/MS: SEED, 1997.

KLEIN, L.R. **Proposta Metodológica de Língua Portuguesa**. Cadernos da Escola Guaicuru. Campo Grande/MS: SEED 2000.

_____. **Alfabetização de Jovens e Adultos: questões e propostas para a prática pedagógica na perspectiva histórica**. Brasília: Universa, 2003.

_____. **Breves Considerações Sobre Critérios para Seleção de Textos de Literatura Infantil**. Curitiba: UFPR, 2004.

_____. **Considerações Sobre a Unidade Teoria-Prática**. Curitiba: UFPR, 2008. (Artigo

elaborado para fins didáticos, para o Curso de Pedagogia da UFPR).

LEITE, S. A. da S. (org.) **Alfabetização e Letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001

LEMLE, M. **A terceira etapa: as partes arbitrárias do sistema**. In: Guia teórico do Alfabetizado 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

SIQUEIRA, A.; BERTOLIM, R. **Viaje Bem VASP**. São Paulo: Spargat Dois Times Sem Jogo, 2004.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Trabalho apresentado na 26º Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

SOUZA, P. C. de. **Pausa poética**. In: MANDRYK, D.; FARACO, C. A. *Prática de Redação Para Estudantes Universitários*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Breves Considerações sobre Critérios para Seleção de Textos de Literatura Infantil**. Curitiba: UFPR, 2004.

_____. **Correspondência**. In: KLEIN, L. R. *Proposta Metodológica de Língua Portuguesa*. Campo Grande: Escola Guaicuru, 2000.

_____. **Proposta Metodológica de Língua Portuguesa**. Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de Educação, Governo Popular, 2000. (Série Fundamentos Político-pedagógicos).

SOUZA, P. C. et al. **Subsídio teórico-metodológico de Língua Portuguesa**. Campo Grande: SEEMS, 1998. (Série Subsídios – Ciclo I).

SOUZA, P. C. **Pausa Poética**. In: FARACO, A.C. ; MANDRYK, David. *Prática de Redação para Estudantes Universitários*. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A pré-história da linguagem escrita**. In: *A Formação Social da Mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL



LIANE CRISTINA BLOCH CHU

Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008); Pós Graduação em Educação Inclusiva; Artes Visuais pela Faculdade Campos Elíseos (2019); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo (2011) no Cei Jamir Dagir e na Emei Santos Dumont na Diretoria Regional de Pirituba / Jaraguá.

RESUMO

Este artigo faz uma análise o surgimento das creches no Brasil. As creches vêm servindo desde o séc. XIX, com a finalidade de abrigar crianças que os pais iam para a guerra e as mães, por sua vez, tinham que trabalhar fora de casa para sustentarem a família. Nos anos 50, surgiu a Lei que previa que as mães que amamentavam poderiam sair de seus empregos por meia hora, duas vezes ao dia. Com o passar dos anos as leis foram mudando defendendo as crianças e os adolescentes. A creche não veio substituir a mãe. Veio ajudá-las ao passo que estas trabalham fora de casa. A educação principal quem dá são os pais. Com os anos, a creche incorporou na educação básica e passou a se chamar centro de educação infantil, CEI, cujo objetivo é auxiliar a desenvolver capacidades e conhecimentos corporais, afetivos, emocionais, estéticos e éticos. Compreender o que acontece com as famílias, entender seus valores ligados e procedimentos disciplinares, com as pessoas, auxilia na construção conjunta de ações. A CEI deve evitar julgamentos moralistas, pessoais ou vinculados a preconceito para propiciar e para estabelecer uma base para o diálogo com as famílias.

Palavras-chave: Creche; Desenvolvimento Infantil; Educação Infantil; Instituição; Família.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil vem sendo cada vez mais estudado pelos educadores, especialmente por aqueles profissionais que trabalham na educação.

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988 e da Lei 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o debate sobre a educação infantil de qualidade nas creches para crianças de 0 a 3 anos está mais presente na sociedade. A educação infantil tem se expandindo nos últimos tempos, onde a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos. Tudo isto, provocou a sua inserção na pauta das políticas públicas que buscam oferecer serviços que superem a velha posição assistencialista por espaços educativos que privilegiem suas necessidades, estimulando suas potencialidades e incentivando sua inserção social.

A creche é uma instituição social, cujo objetivo é educar e formar a criança que passa maior parte do tempo sob cuidados dos educadores.

A educação infantil divide-se em duas etapas: as crianças de zero a três anos (creche) e de quatro a seis anos (pré-escola); a criança que frequenta a educação infantil pode ter uma melhor integração aos níveis fundamental e médio.

A educação infantil em creches e pré-escolas é um dever do Município e um direito da criança, e é considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade.

No Brasil, a creche também se instaura com traços assistencialistas, entretanto, em razão dos avanços nos estudos voltadas à educação e desenvolvimento da criança, a educação na creche passa a ser prevista na legislação brasileira.

Buscando atender as determinações da L.D.B 9.394/96 que estabelece ser direito das crianças o desenvolvimento nos aspectos, cognitivo, psicológico, intelectual e social, muitas creches oferecem algumas atividades pedagógicas e, por essa razão, se autodenominam instituições de ensino, considerando-se, ainda estarmos passando por um período de transição de creches exclusivamente assistencialistas para creches assistencialistas e educativas.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO INÍCIO DO SÉCULO XX ATÉ OS DIAS ATUAIS

A abolição da escravatura no Brasil e o início da República trouxe sérios problemas para as crianças: um aumento significativo do abandono de crianças, uma vez que os filhos dos escravos não mais assumiriam a condição de seus pais. As demais, filhas de operários, viviam em lares insalubres e precários, e em virtude as péssimas condições de infraestrutura sanitária da cidade repercute na saúde das crianças, provocando assim uma

série de doenças e, conseqüentemente um aumento significativo das taxas de mortalidade infantil nesta época. (OLIVEIRA, 2002).

Na década de 20 no Brasil, ocorreram diversos movimentos operários por melhores salários, condições de trabalho e a criação de creches, que foram criadas por empresas que acolhiam os filhos de funcionárias.

As creches foram criadas mediante ao ingresso das mulheres no mercado, evitando, assim a mortalidade infantil. Em seu surgimento, as creches não tinham a preocupação com os aspectos educacionais, era visado apenas o cuidado com as crianças para que suas mães pudessem trabalhar nas indústrias, pois muita delas não tinham com quem deixar seus filhos.

Em meados do século XIX, surgem na França e na Alemanha, as escolas maternais e os jardins de infância. As escolas maternais vieram substituir as antigas salas de asilo, apresentavam um enfoque educativo e priorizava o desenvolvimento integral da criança.

Segundo (KISHIMOTO 1985), o modelo francês de escola maternal para crianças de até sete anos teve uma grande influência na primeira Escola Maternal em São Paulo, criada por Anália Franco na Primeira República. No entanto, devido à carência de professores especializados, a maioria dos maternais foi se afastando, na prática, dos objetivos educativos de uma instituição pré-escolar. Assim desta forma, as escolas maternais ficaram caracterizadas pela associação entre a função assistencial e o caráter pedagógico, não descaracterizando das semelhanças dos asilos infantis.

Segundo (KISHIMOTO 1988, p. 32), na Alemanha surge o Jardim de Infância, ou Kindergarten, criado por Frederico Guilherme Froebel, com o objetivo educativo, destinava-se às crianças de três a sete anos, com um (.)"currículo composto por atividades que envolvem a formação religiosa, o cuidado com o corpo, a observação da natureza, o aprendizado de poesias e cantos, exercícios de linguagem, trabalhos manuais, desenhos, contos de lentas, cantos e realização de viagens e passeios."

Em São Paulo, os primeiros jardins de infância mantiveram os mesmos princípios propostos por Froebel. No entanto, houve um equívoco por parte de alguns intelectuais da nossa sociedade, que associaram os jardins de infância às salas de asilos francesas, desconsiderando assim a sua finalidade pedagógica.

Para alguns intelectuais, como o senador Junqueira, que defendia que os jardins de infância só serviam para atender filhos de operários, tendo uma visão assistencialista; para outros, como Olympio da Costa e Alberto Brandão, caracterizavam com um artigo de "luxo" para o Brasil, pois entendiam que a mulher tinha com única função o cuidado com os filhos e nada mais.

Instalou-se assim, uma verdadeira polêmica em torno da criação dos jardins de infância, defendiam aqueles que criticavam estas instituições por entenderem como um local de "depósito de crianças", e em contrapartida, haviam outros intelectuais, como Ruy Barbosa e Souza Bandeira, que defendiam essas instituições como dispositivos que visavam a educação de crianças.

Alguns políticos daquela época, afirmaram que "a função do Estado não era desmamar crianças e gastar dinheiro e esforço com diversões pedagógicas". (Kishimoto, 1988, p. 37).

Conforme afirma Oliveira (2002, p.93), "(...) nesse momento já apareciam algumas posições históricas em face da educação infantil que iriam se arrastar até hoje: o assistencialismo e uma educação compensatória aos desafortunados socialmente. Planejar um ambiente promotor da educação era meta considerada com dificuldade".

Os debates sobre os jardins de infância perduraram e, mesmo por parte de alguns políticos que se preocupavam com a educação das crianças das camadas sociais menos privilegiadas, os primeiros jardins de infância públicos criados surgiram para atender às crianças dos estratos sociais mais elevados.

Sendo assim, o panorama por volta de 1920, na cidade de São Paulo, consistia em uma divisão evidente de duas categorias de escolas: uma escola para ricos e outra para os pobres. Os filhos dos operários das fábricas se acomodavam nas escolas maternas com características assistenciais e uma ausência de fundamentação froebeliana. E os jardins de infância, pertenciam aos filhos das classes mais abastadas, que de uma certa forma seguia os preceitos propostos por Froebel, dentre eles, o trabalho em parceria entre escola e a família.

Por muito tempo, o atendimento às crianças pré-escolares não foi considerado um direito do trabalhador, mas como filantropia e benemerência dos mais favorecidos economicamente aos desvalidos. Esse atendimento foi adotado e assumido pelo município de São Paulo apenas em 1935, a partir do Ato Municipal nº 767 de 9 de janeiro, que criou o Serviço de Jogos e Recreio, subordinado ao Gabinete do Prefeito, instalando as primeiras unidades de parques de jogos ou parques infantis.

No mesmo ano também foi criado o Departamento de Cultura e Recreio, e o Serviço de Jogos e Recreio foi transformado em Seção de Parques Infantis. O município de São Paulo assumiu a tarefa de oferecer assistência pré-escolar às crianças de classes desfavorecidas da sociedade.

Os motivos para a criação dos primeiros Parques Infantis (instituições escolares destinadas às crianças pequenas) foram: a necessidade de retirar a criança e o adolescente

da rua, evitando o aparecimento de vícios e a criminalidade; melhorar as condições de saúde e higiene das crianças de famílias pobres; atender as reivindicações do movimento operário, que lutavam para terem locais onde deixar seus filhos durante a jornada de trabalho.

A priori os Parques foram construídos em bairros de grande concentração operária, pois o objetivo era atender a filhos de operários, em geral imigrantes, que sofriam os efeitos das precárias condições de vida na cidade.

No princípio, os parques infantis tinham por objetivo apenas em organizar um espaço para as crianças brincarem. Posteriormente, percebeu-se que havia uma necessidade de vigilância para evitar acidentes com as crianças, e também uma oferta de um complemento alimentar e atividades dirigidas, como por exemplo a recreação.

Em meados dos anos 50, o quadro de pessoal dos Parques Infantis eram: instrutores de educação física, educadores sanitários, educadores recreacionistas, educador musical, médico e dentista (OLIVEIRA, 1985).

Observou-se uma grande preocupação com as questões de higiene e saúde, a presença de educadores sanitários e médicos se justificava pela necessidade de responsabilizar a vacinação, verificar a existência de piolhos, realizar o atendimento de pronto-socorro e fazer palestras às mães.

Na década de 40, nos Parques Infantis instalou-se chuveiros para banhos dos alunos. De acordo com Oliveira (2002, p.100), "o higienismo, a filantropia e a puericultura dominaram, na época, a perspectiva de educadores de crianças pequenas. O atendimento fora da família aos filhos que ainda não frequentassem o ensino primário era vinculado a questão de saúde".

No período de 1947 a 1955, aumentou o número de Parques Infantis de 9 para 50. No entanto, a partir de 1956, com a criação do Ensino Primário Municipal, os Parques Infantis começam a perder força política. O Ensino Primário foi criado em caráter de obrigatoriedade e, passou a receber mais recursos financeiros, os professores obtiveram uma maior formação profissional.

No final da década de 60, criaram várias classes de ensino pré-primário nos Parques Infantis a fim de desenvolver um trabalho pedagógico que fosse capaz de reduzir os índices de reprovação no ensino primário. "A preocupação em realizar um trabalho educativo sistematizado no Parque e o abandono da ênfase assistencial e médica termina por questionar o caráter recreativo, próprio das atividades então realizadas nos Parques. As perspectivas antes adotadas – recreacional dirigida, lúdica-expressiva espontaneísta, aprendizado pelo trabalho prático para os mais velhos – passaram a conviver com o

discurso do ensino pré-escolar, que defendia, na época, uma didática que garantisse maior desenvolvimento da prontidão para alfabetização". (OLIVEIRA, 1985, p.16).

As creches expandiram-se nas décadas de 60 e 70, em razão dos discursos médicos que passaram a ver na creche a prevenção de doenças para as crianças pobres.

Na década de 70, a pré-escola pública tem a missão de resolver os problemas de escolarização das crianças oriundo dos segmentos mais pobres da sociedade. Nos Parques Infantis, os trabalhos assumiram um caráter mais pedagógico, porém fundamentados em conceitos como carência cultural e uma educação compensatória.

Em 1975 os Parques Infantis passam a se chamar Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), atendendo uma clientela de crianças de três a sete anos.

A forte influência de teorias e pesquisas norte-americanas, justificaram o conceito de carência cultural desta época, o pouco sucesso escolar dos alunos de classes baixas, a repetência no 1º grau, as deficiências de ordem nutricional, afetiva e cultural atribuíram a estas crianças menos favorecidas economicamente.

Com base nesse quadro caótico, surgiram programas de educação compensatória, desenvolvidos na pré-escola cujo objetivo era remediar as discrepâncias entre as crianças da classe média e as crianças de lares menos favorecidas, proporcionando um trabalho que suprisse estas carências e deficiências para esta parcela da população, que era classificada como atrasada em relação ao padrão escolar médio.

Segundo Patto (1984, p.118), tal discurso demonstrava uma visão absolutamente preconceituosa e discriminatória das crianças pobres, atribuindo à família ou ao ambiente sociocultural as causas do fracasso escolar.

O que permeou nesta política educacional compensatória que esta carência cultural não se encontra nas relações e nos processo sociais, na escola, nos currículos, na metodologia, na estrutura do seu funcionamento, na sua natureza e no seu papel de formação como se observou nas pesquisas norte-americanas; o problema está, na criança pobre e em sua família, que são incapazes de adquirir por si os requisitos necessários para o sucesso escolar e social.

Afirma Kramer (1984), todas as classes sociais estariam tendo as mesmas oportunidades educacionais, mas há uma "cilada" nesta afirmação, uma vez que o fracasso nos programas compensatórios poderia servir de justificativa para aumentar o preconceito e a discriminação em relação às classes dominadas. Ela explica: "se as mesmas chances educacionais forem dadas a todos e uns progredirem e outros não, se concluirá pela inferioridade dos últimos" (p.39). Portanto, o conceito de educação como agente transformador das diferenças entre as classes sociais seria, de acordo com a autora acima,

falsa, pois não houve uma transformação nas relações de produção existentes e todo o serviço público à infância pobre ainda é visto como um favor e não um direito, o que enfatiza as tendências assistencialista e paternalista do nosso sistema de governo.

Entre as décadas de 70 e 80, houve um crescimento da pré-escola municipal, mas nem toda demanda era atendida. Em relação aos programas compensatórios, por parte de alguns educadores houve um movimento pela democratização da escola pública para que toda a população tivesse acesso ao ensino. As discussões giraram em torno das verdadeiras funções da pré-escola, da necessidade de um plano pedagógico-educacional que servisse aos interesses das camadas populares e da exigência por maiores verbas públicas na educação.

Na década de 70, com o aumento do trabalho feminino, surgiram as creches particulares, a procura era da classe média que percebeu a função educativa da instituição no desenvolvimento infantil.

A partir de 1977 a LBA criou o projeto Casulo que vinha proporcionar a alimentação e estímulos psicossociais para o desenvolvimento da criança.

No decorrer dos anos 80 surgem os movimentos sociais, operários e feministas que tinham como meta a ampliação do atendimento educacional brasileiro. Nesta época, as creches davam conta de atender apenas crianças cujas mães estivessem trabalhando, vendo isso com um direito, sendo deixado de ser entendido o verdadeiro significado educacional da creche.

Mediante as iniciativas privadas, passou a ser assegurado como dever do Estado a Constituição Federal, sendo promulgada em 1988, tornando como um direito da criança pequena a matrícula em creche, sendo dever do Estado e da família.

Em 1988, a LBA recebia ajuda da Funabem que assumiu crianças de 0 a 6 anos que estavam sob tutela judicial. A LBA repassava para as creches uma quantia de criança a cada mês.

As creches, desde seu surgimento, adotaram como dever as questões de guarda, alimentação e higiene das crianças, e só foi visto com um olhar diferenciado quando as creches passaram a fazer parte da educação básica.

De acordo com a Carta Magna, podendo ser encontrada no artigo 208, que dispõe sobre o dever do Estado, o inciso IV sobre o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos de idade. Percebendo-se que a infância no Brasil percorre um grande caminho para conseguir ser legitimada, conquistando o direito e a garantia de obter um atendimento educacional diferenciado do modelo antigo, no qual era apenas feito o cuidar e guardar.

Em 1988, a partir desta forte mobilização social, a Constituição Brasileira garante assim, melhores condições ao desenvolvimento da criança, pois foi atribuído ao Estado o dever de garantir a educação das crianças brasileiras e não somente o amparo e assistência. (CAMPOS;ROSEMBERG;FERREIRA, 1993).

Em 1990, dois anos após a Constituição Federal como consequência da aprovação do artigo 227, no qual a criança e o adolescente são valorizados como prioridade nacional ocorre a promulgação do o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), onde estabilizou a situação da criança e do adolescente inserindo-os juridicamente no mundo dos direitos humanos. Até a data de sua promulgação, a criança e o adolescente eram poucos resguardados juridicamente comparados à população adulta. Desta forma, o ECA surge para proteger a criança de até 12 anos de idade e ao adolescente, garantindo-lhes condições e direitos cabíveis a uma pessoa humana, a segurança as oportunidades sociais, educacionais e culturais.

Ao consolidar-se como lei, o Estatuto da criança e do adolescente (ECA), na tentativa de impedir os desvios de verbas destinadas as instituições educacionais infantis, bem como a violação dos direitos recém adquiridos, criou um sistema de elaboração e fiscalização das políticas direcionadas à infância.

A função do ECA, é proteger a criança resguardando-a integralmente, socorrendo-a em qualquer circunstâncias e garantindo-lhe condições básicas e essenciais para seu desenvolvimento físico, moral, espiritual e social, com liberdade e dignidade.

A partir do momento em que o ECA entrou em rigor, mais instituições voltadas para o atendimento à criança foram criadas, bem como, novos programas e ações cujo objetivo passa a ser o de atender, com qualidade e com garantia de direitos, as crianças e sua família.

No governo Collor, em 1992, a LBA foi abolida, com isso estas instituições tiveram que recorrer a contribuições voluntárias.

O intuito do governo Collor era melhorar a contribuição financeira das creches, onde a secretaria da ação social deveria repassar a verba para as instituições, direito para os municípios.

A inclusão da creche no sistema educacional abre importantes perspectivas ao avanço de propostas que reconhecem as necessidades específicas das crianças nos programas destinados à faixa etária de 0 a 6 anos. Além de representar um grande passo para a superação do caráter assistencialista predominante nos programas destinados a essa faixa etária, cria a necessidade de formulação de uma política nacional, estabelecendo

diretrizes básicas para a implantação e o desenvolvimento de programas de creches e pré-escolas no Brasil.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no. 9394/1996 reconhece a creche como parte da educação infantil, atendendo crianças de 0 a 3 anos de idade, e a pré-escola que abrange crianças de 4 a 6 anos de idade.

Essa proposta desenvolvida para o atendimento de creches, que só foi definida quando a creche se tornou um espaço infantil incluindo o cuidado e a guarda com necessidades importantes, sendo estabelecido o desenvolvimento de propostas pedagógicas construídas com base em um currículo educacional.

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, vigente desde janeiro, indica metas de qualidade que contribuem para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, sendo capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância sejam reconhecidos.

Com base nessas ações a criança começou a ser levada a sério, por meio de determinações da Lei de Diretrizes e Bases. As creches e pré-escolas passam a ser reconhecidas como instituições nas quais são dadas totais garantias à infância.

A contextualização histórica no atendimento de 0 a 6 anos vem se modificando ao longo dos anos, assumindo posições diferentes em cada época. Lembrando que não podemos considerar a criança hoje possui um lugar no qual pode expressar a verdadeira infância, tendo o brincar como direito, podendo construir, adquirir conhecimentos, construir saberes, ao passo que sujeitos criadores de suas histórias, sendo mediados e incentivados por profissionais que defendem e reconhecem a importância dessa mudança na educação infantil.

QUADRO ATUAL

É dever do Estado efetivar a educação infantil nas seguintes faixas etárias: de zero a três anos em creches e de quatro a seis anos em pré-escolas.

A educação infantil tem o objetivo de oferecer à criança um desenvolvimento físico, psicológico e intelectual: “A sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, ou seja, para crianças de zero a seis anos” (RCN, 1998, p.11).

A educação para crianças de zero a seis anos, fica na prioridade dos municípios em conjunto com o ensino fundamental, permitindo que a crianças adapte à primeira série do ensino fundamental.

Conforme Niskier (1996), os legisladores observaram e reconheceram que é importante o desenvolvimento social, intelectual, afetivo nos primeiros anos de vida, e que é possível diminuir os problemas que afetam as crianças em idade escolar.

Entretanto, se acompanhamos algumas mudanças no cenário educacional, por meio do reconhecimento da responsabilidade do poder público perante as crianças pequenas, bem como seus direitos, conquistas ainda há muito o que se fazer concretamente para a melhoria da qualidade dos serviços educacionais voltados à criança de 0 a 6 anos. Vários autores apontam que todas as leis ainda não representam de fato uma transformação na realidade das escolas públicas de educação infantil. (Oliveira, 2002; Rosenberg, 2002).

Ao fazermos uma análise das políticas federais de financiamento à educação infantil durante a década de 80, Campos e Haddad (1992) afirmam que apesar dos direitos conquistados com a Constituição de 1988 e com o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, nenhuma fonte específica de recursos garantiu os tais direitos das crianças. Desta forma, as autoras acima apontam que os programas pré-escolares precisam competir por verbas com outros níveis de ensino, e que somando a essa situação, há um indefinição sobre a população-alvo que se quer atingir prioritariamente com as verbas públicas.

Há uma necessidade de uma reorganização institucional nas instâncias governamentais, definição das fontes de recursos e maior clareza na orientação ao programas pré-escolares para a melhoria da política social de atendimento das crianças de 0 a 6 anos.

OBJETIVOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Estudos criteriosos feitos por especialistas, apontam os altos riscos de desenvolvimento a que estão expostas as crianças que, por ventura, perdem suas mães cedo ou são por elas abandonadas.

A creche é um ambiente especialmente criado para oferecer condições ótimas, que propiciem e estimulem o desenvolvimento integral e harmonioso da criança.

As ações da creche, além de proteção e alimentação, devem estar subordinadas ao atendimento psicopedagógico construído sobre válidas bases afetivas que substituam a ação materna, permitindo que a criança cresça forte e segura emocionalmente.

Pode-se dizer, que além dos objetivos iniciais, que visavam apenas à saúde física, relacionados à higiene, segurança física e alimentação, acrescentaram-se os que visavam à saúde mental, relacionados aos aspectos psicológicos emocional, social e intelectual. "... a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as

crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias” (BRASIL, 1998, p. 47).

Para que possa atingir os objetivos é necessário selecionar conteúdos que auxiliem o desenvolvimento das capacidades: física, afetiva, cognitiva, estética de relação interpessoal e inserção social.

Conforme o Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 1998), a prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades: desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações; descobrir e reconhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidados com a própria saúde e bem estar; estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social; estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua observação; brincar, expressando emoções, sentimentos, desejos e necessidades; utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação perante elas e valorizando a diversidade.

ALGUNS ASPECTOS SOBRE CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

Durante muitos anos, as creches e pré-escolas funcionavam com ajuda orçamentária insuficiente, faltavam recursos materiais, instalações precárias, os profissionais não tinham formação adequada para cuidar das crianças.

A educação dessas instituições era marcada como assistencialista, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade, em muitas situações a creche atuava de forma compensatória para sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias.

Mudar a concepção de educação assistencialista envolve assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, às responsabilidades da sociedade e o papel do Município diante das crianças pequenas.

No processo de constituição do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre o que procuram desenvolver, assim as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem.

Individualizar a educação infantil é levar em conta suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural. Conhecendo bem essa população, permite compreender suas condições de vida, possibilitando eleger os temas mais propícios para o processo educativo para que possa atender a diversidade existente em cada grupo social.

A educação infantil desenvolve capacidades e conhecimentos de potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas.

Os cuidados com a criança são influenciados por crenças e valores na saúde, na educação e no desenvolvimento infantil, além das necessidades afetivas.

Em relação ao brincar, "a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, isto significa que aquele que brinca tenha domínio da linguagem simbólica" (BRASIL, 1998, p. 27).

Nas brincadeiras são desenvolvidas a autoestima, as experiências adquiridas com a interiorização de modelos adultos, é preciso que a criança tenha independência para escolher seus papéis.

A ampliação dos conhecimentos infantis é adquirida por meio de brincadeiras de faz-de-conta, jogos de construção, jogos tradicionais, corporais, etc. Cabe ao educador propiciar situações em que as brincadeiras ocorram de um modo livre, diversificado e independente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do descobrimento do Brasil, as primeiras instituições educativas surgiram com o objetivo catequizar e recolher as crianças abandonadas pela igreja católica. No começo, estas eram usadas para crianças em que os pais iam para as guerras e suas mães tinham que sair de casa para se sustentarem, a maioria destas famílias eram de classe

pobre. No decorrer dos anos isso foi se modificando, até que a independência da mulher veio à tona e até a classe média resolveu colocar seus filhos também em creches.

As leis foram primordiais porque mudaram as relações interpessoais entre as crianças e o sistema educacional.

O objetivo das creches eram exclusivamente atender crianças de baixa renda, pois a maioria destas instituições funcionavam com verbas do governo. Com a abolição da LBA estas instituições tiveram que recorrer a contribuições voluntárias.

Nos dias atuais existem inúmeras escolas de educação infantil que atende crianças de 0 a 6 anos, na cidade de São Paulo, dentre elas municipais e particulares.

Em relação ao funcionamento destas escolas de educação infantil, as atividades propostas devem ser baseadas na organização do espaço e na oferta de materiais pedagógicos adequados, de forma que proporcione a iniciativa, a ação independente e a imaginação das crianças.

As pessoas que trabalham nestas escolas têm que ter uma formação técnica especializadas, desde as funções de gestão até as pedagógicas, como as educadoras, que devem ter além do magistério ou pedagogia no mínimo uma especialização em educação infantil.

O intuito das escolas de educação infantil é fazer que as crianças sejam protegidas, alimentadas e, tenham um atendimento pedagógico. Essas ações, devem assegurar o desenvolvimento integral e, assim a criança deverá crescer forte e segura emocionalmente.

As escolas infantis devem proporcionar uma boa relação afetiva entre as crianças e as educadoras que devem ser interpretadas pelos pais como um indicativo de um bom trabalho pedagógico.

A troca de informações entre a família e os educadores é primordial para o desenvolvimento da criança e um bom relacionamento com todos.

Portanto, a escola de educação infantil não substitui a família, as duas instituições se completam entre si e devem ser compreendidas. O bom relacionamento entre escola e a família contribui para o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos com as crianças.

REFERÊNCIAS

Ariès, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zabar, 1978.

BRASIL. **LEI N 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Setembro de 1996. Editora do Brasil.

BRASIL. **Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998 vol. 3.

Chauí, M.S. **Cultura e Democracia. O discurso competente e outras falas.** S.P. Moderna, 1981.

Chauí, M.S. **Convite à Filosofia.** S.P. Ática, 2000.

DEIORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FARIA, S. **Histórias e políticas de educação infantil.** In: C. Fazolo, E., Carvalho, M. C., Leite, M. I., Kramer, S. (orgs.). **Educação infantil em curso.** Rio de Janeiro: Rival, 1997.

Kishimoto, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940).** Edições Loyola, 1988.

Kishimoto, T. M. **Recuperando a história da Educação Infantil em São Paulo.** Escola Municipal, ano 18 n.13, SP, Secretaria Municipal de Educação, 1985.

Kramer, S. **A Política do Pré-escolar no Brasil - A arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

Kuhlmann Junior, M. **Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922).** In Cadernos de Pesquisa, S.P. (78): 17-26, agosto 1991.

Kupfer, M.C. **Educação para o Futuro: Psicanálise e Educação.** São Paulo: Escuta, 2000.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico.** SP: Scipione, 1997.

Oliveira, Z. M. R. **Dos Parques Infantis às Escolas Municipais de Educação Infantil: um caminho de cinquenta anos.** Escola Municipal, ano 18 n.13, SP, Secretaria Municipal de Educação, 1985.

Oliveira, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

Patto, M.H.S. **Psicologia e Ideologia.** São Paulo: T. A Queiroz, 1984.

Patto, M.H.S. **Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres.** In Estudos Avançados 13 (35), 1999.

Patto, M.H.S. **Ética e mal-estar na educação: apontamentos para uma reflexão.** In: Anais do I Colóquio do Lugar de Vida/LEPSI, out/1999.

Rosemberg, F. **Organizações multilaterais, Estado e políticas de Educação Infantil.** In Cadernos de Pesquisa, n.115, p.25-63, março/2002.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

LETRAMENTO E MATERIAIS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA



LUCIANA CASTELANI CASIMIRO OLIVEIRA
Graduação em Pedagogia (2010); Pós Graduação em Docência do Ensino Superior (2017)
Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Esse artigo tem como enfoque principal a descrição e análise do letramento em materiais didáticos e das práticas de leitura desenvolvidas nas salas de aula da Educação Básica. Sabemos que alfabetização e letramento podem ocorrer ao mesmo tempo, no entanto, para que esse processo aconteça é preciso que o aluno esteja inserido numa importante estratégia didática: diversidade textual. Para aprender a ler é fundamental interagir com textos escritos. Pretendemos, por meio de este artigo apresentar as propostas de leitura contidas nos documentos oficiais (PCNs, Orientações Curriculares); comentar sobre os conceitos atribuídos ao letramento nos materiais didáticos; descrever o ensino de leitura realizado nos processos de alfabetização na Educação Básica; analisar os materiais didáticos em sala de aula e a sua importância para o processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Palavras-chave: Letramento; Alfabetização; Leitura; Materiais Didáticos; Etapas.

INTRODUÇÃO

Nosso objetivo é enfatizar a importância do letramento com foco em leitura nos anos iniciais do ensino fundamental e compreender a eficácia dos materiais didáticos utilizados em sala de aula de 1º ano.

Magda Soares, no artigo “O que é letramento?”, afirma que:

“letrar é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”.

É preciso ir além do analfabetismo funcional (pessoas que foram alfabetizadas, mas não sabem fazer uso da leitura) a pesquisadora defende que o letramento é um sentido ampliado da alfabetização, acrescentando, que não adianta aprender o código e a mecânica e depois não saber usá-lo.

A educadora argumenta que a criança precisa ser alfabetizada convivendo com material escrito de qualidade, ou seja, jornais, revistas e livros e, afirma que, é possível alfabetizar letrando por meio da prática da leitura e escrita.

Posição semelhante pode ser encontrada no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O documento explica que o letramento ocorre mediante uma prática constante de leitura de textos com uma diversidade de textos que circulam socialmente. O documento destaca a diferença que existe entre ensinar a ler e formar leitores competentes. Ensinar a ler se resume em decodificar qualquer texto, porém, sem uma construção de sentido e entendimento. Isso resulta numa visão empobrecida da leitura.

Mas formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos: que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Segundo os PCNs, para que se forme um leitor competente é preciso um trabalho com a com a diversidade textual.

Rojo no seu artigo “Concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: ler é melhor que estudar”, afirma que:

“as práticas didáticas de leitura e letramento escolar desenvolvem somente uma pequena parcela de capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade, àquelas que interessam à leitura para o estudo nas escolas”.

A pesquisadora afirma que ser letrado e ler na vida são muito mais que decifrar letras; é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social, é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos, é enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação a ela.

De acordo com a linguista, o letramento não se resume apenas a uma apropriação do conhecimento das letras do alfabeto, mas é um processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita e, naturalmente, das capacidades nelas envolvidas.

Compreendemos que alfabetização e letramento devem ocorrer em um mesmo tempo. Aprender a ler não se resume simplesmente em decodificar palavras, mas,

compreender e refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. Como dizia Mário Quintana analfabeto é precisamente aquele que, sabendo ler, não lê.

CONCEITO DE LETRAMENTO COM FOCO EM LEITURA

O sucesso da alfabetização é o principal objetivo de um professor que leciona no Ensino Fundamental básico, porém, a palavra letramento ainda é pouco compreendida. Se os professores da escola estadual tivessem conhecimento do que significa letrar, com certeza escolheriam materiais didáticos mais adequados à realidade de seus alunos. É preciso compreender que um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, como afirma (Soares, 2002, p.39):

“[...] alfabetizado é aquele que aprendeu a ler e escrever, e, o letrado é aquele que, além de saber ler e escrever usa socialmente a leitura e a escrita, praticando-as e responde às demandas sociais das mesmas”.

O processo de alfabetização e de letramento pode ocorrer em um mesmo tempo. O aprendizado torna-se muito mais prazeroso quando passamos a construir sentido do que aprendemos. Observar uma criança que ainda não sabe ler, pegar um livro e misturar o literal do texto com a sua própria interpretação é fascinante. É como soltar um pássaro engaiolado para voar, permitindo assim, o nascimento de um leitor competente. (Cagliari, 1998. p.317) explica:

“É preciso que o professor alfabetizador, desde o início, trate de maneira muito cuidadosa da produção de leitura em silêncio e em voz alta. Os alunos devem seguir a lei da fidelidade ao literal do texto sem deixar de lado a própria reflexão que corre em paralelo à mensagem do autor do texto”.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na quais os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.

Para (Soares, 2002, p.69):

“[...] a leitura estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias e eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido

do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamento sobre o conteúdo”.

BREVE ANÁLISE SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS

Segundo os PCNs, a principal estratégia didática de leitura é o trabalho com a diversidade textual. É necessário considerar os diferentes gêneros discursivos que circulam na sociedade e que estão presente no mundo. Compreender as funções da língua escrita na sociedade é essencial para a formação de um leitor competente. Dessa forma, traz-se a vida para dentro da escola. A leitura e a escrita são objetos sociais e não objetos exclusivamente escolares. A escola deve ser funcional. Não adianta ensinar um amontoado de conteúdos para serem utilizados somente no espaço escolar, é necessário transportar esses conhecimentos para vida prática tornando o ensino mais prazeroso e eficiente.

O documento destaca ainda que a escola vem produzindo uma grande quantidade de leitores capazes de decodificar qualquer texto, mas com enorme dificuldade para compreender o que tentam ler. Essa é uma questão crucial, pois se o aluno não é capaz de construir sentido e interpretar um texto é porque essa técnica não foi desenvolvida.

A ausência do gênero na sala de aula é também um problema de letramento. O professor, sem formação adequada e informação suficiente, não apresenta um nível de leitura que lhe possibilite ampla compreensão dos documentos oficiais de ensino. É possível arriscar em dizer, que, o que existe nas escolas é uma repetição no trabalho com ensino de língua na sala de aula: ainda é somente o gênero escolarizado de escrita e leitura que se ensina e se aprende.

Infelizmente, há uma distância entre o que dizem os PCNs e a prática efetiva do professor. Não basta mais somente aprender a ler e a escrever, é preciso usar a escrita no cotidiano e ter competências para usar a leitura e a escrita nas práticas sociais, pois o uso da língua pressupõe o uso de gênero sobre o gênero discursivo.

É importante resgatar o que afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), recuperando a concepção de interação verbal.

“Para aprender a ler, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes”. (Brasil, 1997, p.42 e 43).

Ao relatar a importância da utilização dos gêneros de discurso na esfera escolar não podemos deixar de mencionar a escolha do material didático no âmbito educacional como

processo de aprendizagem. Rojo, embasada na teoria de enunciação e gêneros do Círculo de Bakhtin, para esmiuçar como deve ser uma aula dialogada, cita os seus elementos principais: estilo, tema, ordem composicional e os conceitos de esfera. Segundo a autora, explorar os gêneros na sala de aula é algo enriquecedor e acrescenta que substituir a leitura rápida e superficial mecanizada dos textos, por formas criativas e a refração dos sentidos dos enunciados é essencial para escola contemporânea.

A proposta de Rojo é construir uma sequência de atividades didáticas articuladas, com um sistema de gêneros específicos. As escolhas feitas dos gêneros na aula dialogada não podem ser neutras, escolher o estilo de gêneros de acordo com a realidade dos alunos, ou seja, com textos que circulam na sociedade convoca a uma atitude receptiva e argumentativa, favorecendo um aprendizado extracurricular.

Tendo como apoio às propostas apresentadas nos PCNs, podemos compreender que o corpo docente precisa ter clareza do que significa letramento e gênero discursivo. É necessário ir além do processo de “ensinar a ler e escrever” para desenvolver um trabalho que contribua para a formação de leitores competentes.

ANÁLISE SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS

Analisar os livros didáticos não é tarefa fácil. Neste artigo, nos propomos apenas na análise do GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS-PNLD 2007 (Carvalho, Aloma Fernandes e Míngues Elaine. Alfabetização. Ponto de partida. São Paulo: Sarandi, 2005).

Embora o livro didático tenha sido aprovado pelo PNLD 2007, oferece um respaldo ao professor somente com relação a um repertório de palavras fixas e as relações entre grafemas e fonemas, deixando muito a desejar no que tange às atividades de leitura, que ocorrem, portanto, de forma insuficiente para o desenvolvimento de habilidades e de capacidades associadas à formação de um leitor autônomo.

Considerando essa realidade, compreendemos então que o professor deverá utilizar uma complementação para suprir a lacuna que existe com relação ao trabalho de leitura. É importante destacar que o PNLD 2007 oferece cerca de quarenta e sete exemplares, fornecendo aos professores total liberdade de escolha.

Podemos citar aqui Ferreiro:

“[...] as crianças tendem espontaneamente a pensar, e toda proposta pedagógica que as obrigue a renunciar a compreender dificulta a aprendizagem.” (FERREIRO 1992, p.35).

É importante citar o que os Parâmetros Curriculares Nacionais dizem com relação aos materiais didáticos feitos para ler:

“Os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar.” (Brasil, 1997, p.42).

Ao resgatar o que os PCNs (Brasil, 1997) trazem como proposta quanto ao leitor competente podemos compreender que existe uma distância muito grande para a realidade citada acima:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. (Brasil, 1997, p.41)

De acordo com os PCNs a leitura, por um lado, nos fornece a matéria prima para a escrita: o escrever e por outro lado, contribui para a constituição de modelos: como escrever. Portanto o trabalho de letramento com foco em leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura.

Seguindo a linha da proposta dos PCNs podemos compreender que se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes.

Segundo Soares, o contexto cultural influencia nesta construção e a criança que pertence a uma classe social mais privilegiada tende a dominar com maior facilidade as funções da língua escrita. Segundo a pesquisadora as crianças das classes mais favorecidas convivem com livros, e ouvem histórias que lhes leem, e, logo percebem que os textos da cartilha não são textos “para ler”, são frases para “aprender a ler” e que as “composições” ou os exercícios de “expressão escrita” que fazem são apenas para “aprender a escrever”. Ao contrário, as crianças das camadas populares que em geral, não convivem com livros nem têm quem lhes leia histórias, que quando escrevem buscam obedecer ao modelo das “cartilhas” ou dos “livros acartilhados”. Esse modelo implica em uma escrita sem coesão, coerência e unidade temática.

Segundo o PNLL uma das principais causas do elevado índice de alfabetismo funcional e das dificuldades generalizadas para a compreensão vertical da informação escrita se localiza na crônica falta de contato com a leitura, sobretudo entre as populações mais pobres. Como os investimentos para combater o analfabetismo têm sido crescentes

nos últimos anos, isso equivale a dizer que ao mesmo tempo em que milhões de brasileiros ingressam a cada ano na categoria de leitores em potencial, outros milhões saem pela porta dos fundos – a do alfabetismo funcional. Assim, um formidável conjunto de esforços, energia e investimentos públicos e privados não se realizam plenamente, não atingindo suas finalidades.

O MATERIAL DIDÁTICO E A IMPORTÂNCIA DE LER E ESCREVER

Os materiais didáticos devem ser ricos e trazer à tona textos que circulam na sociedade. A criança deve estar inserida em um contexto real: rótulos, jornal, revistas, bula de remédio e receita culinária devem fazer parte das estratégias didáticas utilizadas no cotidiano, afinal são esses gêneros que fazem parte do mundo que a criança participa. Os textos repetitivos são utilizados para ensinar a escrever e não a ler. É preciso fazer com que as crianças construam sentido daquilo que leem e compreendam a importância da leitura em um horizonte mais ampliado de maneira que logo, no primeiro ano escolar os alunos compreendam a importância da leitura tal qual da escrita.

As três preocupações centrais do ensino de língua materna, em ambos os ciclos do 1º grau, são:

- o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita, assim como o exercício.
- o mais complexo e variado possível
- da linguagem oral;
- o desenvolvimento da proficiência na norma culta, especialmente em sua modalidade escrita e nas situações em que seu uso é socialmente requerido;
- a prática de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da proficiência oral e escrita.

Assim, as atividades de leitura, produção de texto e oralidade, em situações reais de uso, devem ser prioritárias na proposta do livro didático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores podem alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, mas para que esse processo ocorra os docentes devem elaborar estratégias didáticas que permitam esta junção e se obtenha êxito. Só assim a famosa frase “aprendi a ler e a escrever” terá sentido.

Podemos trazer a memória neste momento nosso eterno educador Paulo Freire que dizia que a educação precisa ir além do método, as repetições não passavam de um processo bancário, onde o indivíduo apenas recebia. É preciso formar desde os primeiros anos escolares, um cidadão crítico que saiba se expressar e que compreenda e saiba se posicionar e participar de maneira ativa em meio às questões da sociedade e para que o sujeito tenha uma leitura de mundo qualificada é necessário que saiba ler e escrever com competências e habilidades potencializadas, compreendendo qualquer tipo de texto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando Sem O Ba - Bé - Bí- Bó- Bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CEALE. **Acompanhando e avaliando**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.

Guia do livro didático 2007: séries/ anos iniciais do ensino fundamental/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação Básica, 2006.

SOARES, M.B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **O que é letramento?** São Paulo: DIÁRIO DO GRANDE ABC, 2003.

_____. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

ROJO, R.H.R. Gênero do discurso no círculo de Bakhtin - **Ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas**. In: SIMPÓSIO IN DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 4., Tubarão, SC. **Anais...** Tubarão: UNISUL, 2007. p. 1761-1775.

ROJO, R.H.R. **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC/ Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, R. H. R. **Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des) articulação de objetos de ensino.** Perspectiva (Florianópolis), v. 24, p. 569-596, 2006.

AS CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO DO NEUROPSICOPEDAGOGO NA ESCOLA



LUCILENE LEMOS DE ÁVILA

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro – UNISA – 2016; Pós graduada em Neuropsicopedagogia pelo Centro Universitário de Jales – UNIJALES - 2018; Professora de Educação Infantil no CEU EMEI Vila Rubi.

RESUMO

Este é um artigo bibliográfico que faz uma reflexão sobre a Neuropsicopedagogia e seu papel nas instituições escolares, bem como as contribuições do profissional da Neuropsicopedagogia nessas instituições. Foram abordados os seguintes temas: Neurociências, Neuropsicopedagogia. A pesquisa foi qualitativa e feita através de livros e artigos científicos, na observação de como funciona o conhecimento da Neuropsicopedagogia no contexto educacional. Este se encerra com as considerações finais que apresentam as conclusões do presente estudo.

Palavras-chave: Aprendizagem; Educação; Neurociências; Neuropsicopedagogia.

INTRODUÇÃO

Este artigo vem mostrar a influência da Neuropsicopedagogia nas instituições escolares e o comportamento dos indivíduos frente a essa nova realidade. É importante ressaltar que as Neurociências se relacionam ao estudo dos neurônios e do sistema nervoso (Fiori, 2008). A Neuropsicopedagogia traz a proposta de entender como o cérebro aprende e guarda o aprendizado. Mais recentemente os estudos mais aprofundados da Neurociência esclareceram para nós algumas peculiaridades sobre o aprender, sobre o desenvolvimento e comportamento humano. O avanço da Neurociência esclarece aspectos relevantes do sistema nervoso, criando ferramentas para que se entenda melhor, do ponto de vista da ciência, o processo de ensino e aprendizagem.

A aprendizagem está ligada a mudanças, ou seja, organizar-se e reorganizar-se, criar novos olhares. As transformações do mundo moderno são inúmeras e acontecem em

tempo real. Nessa perspectiva, a educação encontra-se em constante equilíbrio e desequilíbrio. Há, também, a necessidade de responder aos anseios dos novos desafios da sociedade moderna. Dessa forma, os cursos voltados à área educacional têm passado por avanços significativos; a busca de profissionais vem aumentando na medida do crescimento de novas demandas. Estes devem ser capazes de conhecer para além de suas funções cotidianas, em contextos mais amplos. A busca pelo conhecimento deve ser uma constante para todos os profissionais envolvidos na educação.

Uma das grandes mudanças na área da educação nos últimos anos, foi o real interesse pelo campo das Neurociências e suas implicações no contexto educacional. O desenvolvimento da tecnologia proporcionou avanços nestes estudos: os exames de imagem trouxeram essa funcionalidade, tornando possível o mapeamento do cérebro. Tais contribuições das Neurociências auxiliaram a educação a compreender melhor como é processado a aprendizagem em cada indivíduo.

No contexto deste processo, é fundamental a observação; por ela ou por outros recursos como dinâmicas e atividades que estimulem o cérebro, os profissionais serão capazes de entender e trabalhar as questões acerca do comportamento dos educandos. Aqui, busca-se mostrar que existe um espaço para o Neuropsicopedagogo na escola: frente aos novos desafios, este profissional pode atuar e enriquecer o processo ensino-aprendizagem.

NEUROCIÊNCIAS

O sistema nervoso central coordena todas as atividades do organismo, integrando sensações a respostas, adaptando-o às condições (internas ou externas) vigentes no momento, permitindo melhores oportunidades de sobrevivência. Isto só é possível graças a estruturas altamente capacitadas nas funções de excitabilidade e condutibilidade, as células nervosas ou neurônios (Figura 1).

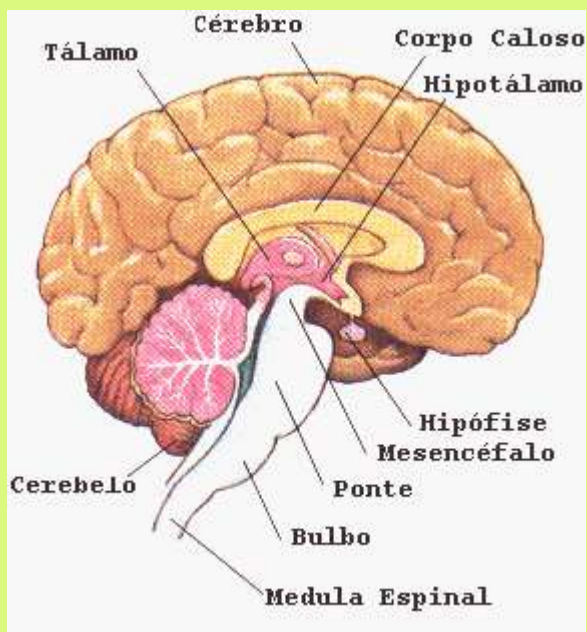


Fig.1

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/sistema-nervoso-periferico>

Os constituintes dos neurônios são: Corpo celular é a parte principal da célula nervosa, local onde está situado o núcleo e as organelas, que permitem a elaboração do estímulo elétrico ou impulso nervoso em resposta às sensações recebidas por sua membrana citoplasmática e seus prolongamentos. A formação dos neurônios começa no embrião durante a gestação. Aos quatro meses de gestação já se formaram aproximadamente 200 bilhões de neurônios. Quase a metade desses neurônios serão eliminados num breve lapso de tempo por não conseguirem estabelecer uma conexão com outros neurônios. Este processo de eliminação de neurônios está geneticamente programado para prevenir uma super população de neurônios sem conexão. Após o nascimento, o cérebro de um recém-nascido ganha mais ou menos dois terços do peso que terá o cérebro de um adulto. O cérebro de um recém-nascido estabelece milhões de conexões à medida que a criança vai assimilando seu entorno. Os neurônios são responsáveis pela recepção, interpretação, produção e condução de impulsos nervosos de um sistema para outro. Estes diferentes tipos de neurônios se organizam de forma funcional e hierárquica a fim de permitir ao SNC estabelecer sua função primordial sensitivo-motor-sensitivo. A neurociência compreende o estudo do sistema nervoso e suas ligações com toda a fisiologia do organismo, incluindo a relação entre cérebro e comportamento. O controle neural das funções vegetativas – digestão, circulação, respiração, homeostase, temperatura-, das funções sensoriais e motoras, da locomoção, reprodução, alimentação e ingestão de água, os mecanismos da atenção e memória, aprendizagem, emoção, linguagem e comunicação, são temas de estudo da neurociência.

Faz-se necessário destacar que a neurociência pode ajudar muito a todos os indivíduos, mas especialmente aqueles com transtornos, síndromes e dificuldades de aprendizagem uma vez que se tem o entendimento da plasticidade cerebral, da busca de novos caminhos para o aprender, das múltiplas inteligências propostas por Gardner.

NEUROPSICOPEDAGOGIA

Para entender a conexão entre o cérebro e a aprendizagem, é necessário rever a proposta a partir do conhecimento da Neurociência, este assunto apresenta como um dos assuntos mais procurados e um dos desafios educativos. Para tanto, considera-se que a neurociência é uma ciência nova no mercado, podemos dizer que o cérebro e aprendizagem necessitam de muito investimento científico, mas são profissionais das mais diversas áreas que tem voltado seus estudos para este enfoque. Conforme estudos de Tokuhami-Espinosa (2008, apud Zaro, 2010, p. 205). FERNANDEZ (2010) aponta para três pontos elucidativos da Neuropsicopedagogia,

abordada por Suárez: 1º Educação; 2º Psicologia e 3º Neuropsicologia. Educação no intuito de promover a instrução, o treinamento e a educação dos cidadãos.

Conforme as autoras colombianas, a Neuropsicopedagogia traz importantes contribuições à educação, pois existe a possibilidade de se perceber o indivíduo em sua totalidade. Mas, afinal do que se trata a Neuropsicopedagogia? Para Hennemann (2012, p.11).

O neuropsicopedagogo, profissional que está em constantes buscas de conhecimentos acerca dos transtornos, síndromes, patologias e distúrbios a qual o indivíduo possa estar relacionado, terá ter condições de identificar nos indivíduos tais sintomatologias, procurar identificar quais competências e habilidades que tais indivíduos possuem, e propor uma intervenção neuropsicopedagógica, que com certeza se fará acompanhada junto aos familiares, professores e equipe pedagógica e demais profissionais que se fazem presentes na vida destes indivíduos. Como foi mencionada em comentários anteriores a Neurociência e a Neuropsicopedagogia ainda é um campo educacional que está presente, mas é necessária maior divulgação e compreensão destas áreas. Em pesquisas realizadas através de livros e artigos publicados, no qual foram abordados os profissionais que tiveram conhecimento sobre a Neurociência, onde foram envolvidas algumas questões, sendo algumas objetivas e outras subjetivas, procurando investigar o entendimento sobre os profissionais que estão tendo este assunto como

alternativa para solucionar alguns casos. Estes profissionais responderam um questionário, porém, através da análise das respostas, pôde perceber a seriedade e o comprometimento dos mesmos neste processo educativo.

NORMATIVAS QUE FUNDAMENTAM A PROFISSÃO

PROJETO DE LEI Nº 3.124/97

O Projeto de Lei nº 3.124/1997 do Deputado Barbosa Neto, regulamenta a profissão do Psicopedagogo e cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicopedagogia. O Psicopedagogo é o profissional que auxilia na identificação e resolução dos problemas no processo de aprender. O Psicopedagogo está capacitado a lidar com as dificuldades de aprendizagem, um dos fatores que leva a multi- repetência e a evasão escolar, conduzindo à marginalização social. Este profissional detém um corpo de conhecimentos científicos oriundos da articulação de várias áreas aliada a uma prática clínica e/ou institucional que considera a multiplicidade de fatores que interferem na aprendizagem. Poderão exercer a profissão de Psicopedagogo no Brasil os portadores de certificado de conclusão em curso de especialização em Psicopedagogia em nível de pós-graduação, expedido por escolas ou instituições devidamente autorizadas ou credenciadas nos termos da legislação pertinente. O Psicopedagogo: 1. Possibilita intervenção visando a solução dos problemas de aprendizagem tendo como enfoque o aprendiz ou a instituição de ensino público ou privado; 2. Realiza diagnóstico e intervenção psicopedagógica, utilizando métodos, instrumentos e técnicas próprias da Psicopedagogia; 3. Atua na prevenção dos problemas de aprendizagem. 4. Desenvolve pesquisas e estudos científicos relacionados ao processo de aprendizagem e seus problemas. 5. Oferece assessoria psicopedagógica aos trabalhos realizados em espaços institucionais. 6. Orienta, coordena e supervisiona cursos de especialização de Psicopedagogia, em nível de pós-graduação, expedidos por instituições ou escolas devidamente autorizadas ou credenciadas nos termos da legislação vigente. Tendo em vista que a formação do Psicopedagogo vem ocorrendo em caráter oficial nas Universidades com muita procura, e há um grande número de profissionais formados nas Universidades Brasileiras desde a década de sessenta, a regulamentação da profissão torna-se não só legítima, mas urgente. Conselho Nacional da Associação Brasileira de Psicopedagogia 06/1997

PROJETO DE LEI Nº 3.512, DE 2008

Dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Psicopedagogia.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º É livre, em todo o território nacional, o exercício da atividade de Psicopedagogia, observadas as disposições desta Lei.

Art. 2º Poderão exercer a atividade de Psicopedagogia no País:

I - os portadores de diploma em curso de graduação em Psicopedagogia expedido por escolas ou instituições devidamente autorizadas ou credenciadas nos termos da legislação pertinente;

II- os portadores de diploma em Psicologia, Pedagogia ou Licenciatura que tenham concluído curso de especialização em Psicopedagogia, com duração mínima de 600 horas e carga horária de 80% na especialidade.

III - os portadores de diploma de curso superior que já venham exercendo ou tenham exercido, comprovadamente, atividades profissionais de Psicopedagogia em entidade pública ou privada, até a data de publicação desta Lei.

Art. 3º É assegurado aos atuais ocupantes de cargos ou funções de Psicopedagogo, em órgãos ou instituições públicas, o direito de continuar no exercício de suas respectivas atividades, desde que credenciados pelos órgãos competentes.

Art. 4º São atividades e atribuições da Psicopedagogia sem prejuízo do exercício das atividades e atribuições pelos profissionais da educação habilitados:

I - intervenção psicopedagógica, visando à solução dos problemas de aprendizagem, tendo por enfoque o indivíduo ou a instituição de ensino público ou privado ou outras instituições onde haja a sistematização do processo de aprendizagem na forma da lei;

II– realização de diagnóstico e intervenção psicopedagógica, mediante a utilização de instrumentos e técnicas próprios de Psicopedagogia;

II - utilização de métodos, técnicas e instrumentos psicopedagógicos que tenham por finalidade a pesquisa, a prevenção, a avaliação e a intervenção relacionadas com a aprendizagem.

DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

São vários fatores que levam um indivíduo a dificuldade de aprendizagem. Sabemos que os Distúrbios de Aprendizagem mais comuns são: Dislexia, Disgrafia, Discalculia,

Dislalia, Disortografia e o TDAH. Estes Distúrbios designam a criança a apresentar dificuldades de aquisição de matéria teórica, embora apresentem inteligência normal, e não demonstram desfavorecimento físico, emocional ou social.

Esta definição não demonstra incapacidade da criança, pois ela é capaz de aprender, mas de uma forma que requer atenção e um método de ensino apropriado. Esses distúrbios não devem ser confundidos com deficiência, pois a dificuldade em aprender é superada quando são fornecidas as experiências de aprendizagem adequadas.

Dislexia: é a dificuldade que aparece na leitura, impedindo o indivíduo de ser fluente, pois faz trocas ou omissões de letras, inverte sílabas, apresenta leitura lenta, dá pulos de linhas ao ler um texto, etc.

Disgrafia: normalmente vem associada à dislexia, porque se o aluno faz trocas e inversões de letras, conseqüentemente encontra dificuldade na escrita. Além disso, está associada a letras mal traçadas e ilegíveis, letras muito próximas e desorganização ao produzir um texto.

Discalculia: é a dificuldade para cálculos e números, de um modo geral os portadores não identificam os sinais das quatro operações e não sabem usá-los, não entendem enunciados de problemas, não conseguem quantificar ou fazer comparações, não entendem sequências lógicas. Esse problema é um dos mais sérios, porém ainda pouco conhecido.

Dislalia: é a dificuldade na emissão da fala, apresenta pronúncia inadequada das palavras, com trocas de fonemas e sons errados, tornando-as confusas. Manifesta-se mais em pessoas com problemas no palato, flacidez na língua ou lábio leporino.

Disortografia: é a dificuldade na linguagem escrita e também pode aparecer como consequência da dislexia. Suas principais características são: troca de grafemas, desmotivação para escrever, aglutinação ou separação indevida das palavras, falta de percepção e compreensão dos sinais de pontuação e acentuação.

TDAH: O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é um problema de ordem neurológica, que traz consigo sinais evidentes de inquietude, desatenção, falta de concentração e impulsividade. Apresentam alguma agitação, nervosismo e inquietação, fatores que podem advir de causas emocionais.

O NEUROPSICOPEDAGOGO NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

O objetivo principal deste estudo é demonstrar o papel do Neuropsicopedagogo nas

escolas, e mostrar como trabalhar as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos. O trabalho do neuropsicopedagogo com o aluno que tem dificuldade de aprendizagem ou processo que poderíamos chamá-lo de não aprendizagem, ou seja, responsável pelo fracasso escolar, é necessário que tenha um conhecimento sobre as questões, esclarecendo o problema e a dificuldade de aprendizagem. O processo da aprendizagem poderá ocorrer com um trabalho voltado para a causa da dificuldade de aprendizagem.

Para que o Neuropsicopedagogo inicie o seu trabalho, haverá necessidade de realizar a observação e um levantamento das queixas, sintomas, desempenho escolar e relacionamento comportamental desses alunos que irá avaliar.

Inicialmente, uma conversa com os pais a partir das queixas apresentadas pelos professores. Nesta proposta o Neuropsicopedagogo terá que estabelecer uma conexão com a neurociência para ter um aprofundamento do trabalho.

Segundo Dehaene (2012 p. 344, 345):

As neurociências da leitura mostram que cada cérebro de criança dispõe de circuitos neuronais capazes de aprender a ler. Mesmo para uma criança disléxica, ou para um adulto analfabeto existem soluções. A plasticidade cerebral é tal que é possível contornar as dificuldades da leitura por vias cerebrais incomuns. Estamos, contudo, apenas nos primeiros balbucios da ciência da leitura. A melhor compreensão do desenvolvimento da leitura, o aparecimento de softwares educativos e a adaptação ótima ao cérebro da criança oferecem grandes esperanças a todos aqueles para quem ler permanece uma prova. À medida que emerge um consenso científico sobre os mecanismos da leitura, seu ensino deveria progressivamente se transformar numa autêntica "Neuropsicopedagogia": a ciência unificada e cumulativa onde a liberdade de ensino não é negada, mas voltada para a pesquisa pragmática de um ensino melhor estruturado e mais eficaz.

POSSÍVEIS INTERVENÇÕES

METODOLOGIA ATIVA

A metodologia ativa é um instrumento usado para construir um processo amplo na inclusão referente à sua própria aprendizagem. Ela surge com o intuito de fazer com que o indivíduo venha a focar no processo de ensino aprendizagem. Participam ativamente e são estimulados a se manterem envolvidos no que está sendo apresentado, assim tornando-se indivíduos críticos e observadores dentro da situação problema que lhe é oferecida.

TÉCNICA DE NEUROFEEDBACK

O Neurofeedback é um treinamento de alta tecnologia que permite alterar o funcionamento cerebral, usualmente para melhorar a concentração e a velocidade mental. O Neurofeedback é baseado numa interface cérebro e computador, permitindo na mesma hora ver as ondas cerebrais existentes, podendo perceber alguma alteração. Sensores captam sinais elétricos provenientes dos neurônios que realizam as sinapses, sendo decodificados e processados por um software especializado, onde o cérebro será acompanhado em tempo real pela tela do computador, e os resultados vão sendo analisados conforme o especialista meche com o programa e as ondas. O Neurofeedback é um tratamento novo no Brasil, mais que vem ganhando espaço principalmente com os resultados positivos no TDAH.

O Neurofeedback nasceu na década de 1960 através do pesquisador japonês Joe Kamiya, que publicou um artigo onde relatou sua pesquisa sobre ondas cerebrais. Sua pesquisa enfatizou as ondas Alfa: descobriu que quando aumentava esse padrão de ondas alfa nas pessoas o resultado era de relaxamento e alívio de stress.

Conforme a Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia por meio da nota técnica publicada em fevereiro de 2017, disponível no link

<<http://www.sbnpp.com.br/wp-content/uploads/2017/05/Nota-T%C3%A9cnica-n.02-2017.pdf>>, o Neurofeedback pode ser utilizado como recurso de instrumento pelo Neuropsicopedagogo para processos de intervenção desde que o mesmo tenha a formação adequada para poder trabalhar e utilizar desta técnica.

JOGOS LÚDICOS

Jogo é a atividade lúdica que estimula as várias inteligências, permitindo que o indivíduo se envolva em tudo que esteja realizando de forma significativa.

Através do lúdico o profissional pode desenvolver atividades que sejam divertidas e que sobretudo ensine a discernir valores éticos e morais, formando cidadãos conscientes dos seus deveres e de suas responsabilidades, além de propiciar situações em que haja uma interação sobre o dia a dia do cliente.

O lúdico é um desses métodos que está sendo trabalhado na prática neuropsicopedagógica, pois possibilita crescer a vontade de aprender, estimulando o interesse ao proposto a ser ensinado, bem como levando o indivíduo a ser pensador, questionador e não um repetidor de informações.

Segundo Freire (2002), quando uma criança é pequena e ainda não desenvolveu sua linguagem verbal, ela passa a repetir os gestos que está observando, mesmo que seu uso

não seja necessário.

Esta habilidade é utilizada como uma conduta lúdica, sendo executada por prazer representando o ato corporal, sendo considerada um “jogo de exercício”, no qual representações mentais que caracterizam o pensamento.

Os jogos são recursos indispensáveis, tanto na avaliação, como na intervenção neuropsicopedagógica, pois favorecem os processos de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Na intervenção neuropsicopedagógica, a sua utilização é de que ao se propor um jogo é preciso ficar claro o porquê de jogar, o que jogar, para quem, com quais recursos, de que modo jogar, quando e durante quanto tempo jogar, e qual a continuidade desta atividade ao final de seu desenvolvimento.

Essa intervenção pode apresentar um caráter preventivo ou curativo, na qual o caráter preventivo vai estimular o sujeito a agir, elaborando previamente estratégias para a solução de problemas; enquanto que o caráter curativo é direcionado para pessoas que apresentam algum tipo de dificuldade na aprendizagem. Nesse caso é preciso identificar essa dificuldade e criar condições favoráveis para superação.

RESTA 1

O Resta 1 é um jogo que tem por finalidade ao final do jogo deixar sobra apenas 1 peça no tabuleiro, faz com que o indivíduo venha a ter uma boa cognição, estimulando o raciocínio lógico e rápido aonde venha a montar estratégias para ganhar no final do jogo.

DOMINÓ

O dominó é um jogo que vem a estimular a criança a desenvolver o raciocínio lógico e a percepção visual, através de uma brincadeira divertida.

BINGO DE PALAVRAS

O bingo de palavras vem a proporcionar ao cliente a compreensão de como as palavras são compostas quando pronunciadas separadamente, observa a semelhança sonoras nas sílabas iniciais das palavras, desenvolver a reflexão sobre as propriedades sonoras e a sua forma de escrita.

UNO

O jogo uno é um estimulador cognitivo que faz com que venha a desenvolver um pensamento rápido cognitivo, que desperta também a atenção e memória seletiva, é um jogo que prende a atenção fazendo que cada indivíduo consiga montar sua estratégia de jogo juntamente com a compreensão das habilidades matemáticas, identificando os códigos e interpretando as diferentes linguagens que o jogo lhe proporciona.

JOGO DA MEMÓRIA

O jogo da memória desenvolve ao cliente um raciocínio lógico, aprimora sua rapidez de reação, memorizar o conteúdo, a capacidade de observação e concentração, aperfeiçoa o aprendizado, estimula a disputa para alcançar o objetivo proposto.

JOGO DO ENGENHEIRO

O jogo do engenheiro é um referencial no quesito de desenvolver a criatividade, o foco e atenção, juntamente com a estimulação da percepção visual, onde o objetivo geral é fazer com que a criança construa a partir das peças que são disponibilizadas a elas, onde o profissional cada vez mais estimula o cliente a se superar montando cada vez algo diferente.

PEGA VARETA

O jogo pega vareta tem por objetivo trabalhar na atenção seletiva, no foco e atenção e na concentração, estimulando também a percepção visual, pois cada cor de uma vareta possui uma pontuação e no final do jogo o intuito é o maior número de pontos e não o número de quantas foram pegadas.

JENGA

Este jogo proporciona a criança a desenvolver o raciocínio lógico, as habilidades matemáticas, e o equilíbrio, juntamente com o predomínio do foco e da atenção que são os fatores principais para realizar esta atividade.

ATIVIDADES FÍSICAS

A atividade física quando bem trabalhada faz com que o indivíduo venha a se expressar de forma coerente e fazer o uso oral e corporal simultaneamente,

desenvolvendo a atenção e a agilidade juntamente com o raciocínio lógico. Criatividade é algo que acompanhará esta atividade, bem como coordenação motora, melhor equilíbrio e tônus muscular, concentração viso-motora.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A contação de histórias desenvolve na criança habilidades de imaginação e transferência de sentimentos; é possível identificar traços das vivências das crianças pelos personagens. Além disso, trabalha as habilidades de concentrar-se e manter o foco.

BINGO ORTOGRÁFICO

O jogo vem a estimular a atenção, a curiosidade, a motivação e as habilidades com a escrita e a sonoridade das palavras, significando o desenvolvimento cognitivo, nos pensamentos e no conhecimento de sua autonomia referente a escrita.

ESTUDO DE CASO

Descrição da queixa:

Menino de sete anos, está no primeiro ano, não reconhece cores, números e nem letras. Não faz o nome, apenas em cima de pontilhados, mas treme o risco. Não entende ordens dadas. Não fala corretamente e não tem pensamento lógico. Não formula frases complexas. Já foram feitas várias tentativas de atividades, mas não evolui.

O Neuropsicopedagogo assume o caso e, primeiramente, pede o parecer de vários profissionais da área:

Psicólogo 01: Na anamnese identifiquei que a família fazia tudo por ele, inclusive pegava na mão para realizar as atividades. Tratado como Bebê, sem autonomia e com a coordenação motora ampla comprometida. Estou trabalhando com ele atividades com massinha, pinturas com os dedos, lâminas de cobrir, enfim. Atividades de montar, empilhar, vivo morto, andar na linha, etc. A evolução ainda é discreta, mas ele já despertou o desejo pela aprendizagem e falou essa semana algumas cores em inglês. Antes não reconhecia nem as cores.

Psicopedagogo 02: Pode ser necessário ir à escola para saber como é o desenvolvimento em sala de aula. Se a família auxilia com as atividades de casa. Ao mesmo tempo trabalhar a aprendizagem através do lúdico.

Psicopedagogo 03:

Essa criança já passou por especialistas? Oftalmologista, otorrino para audiometria?

Pois se não entende ordens dadas seria melhor investigar. Necessário também uma visita na escola para saber como é o comprometimento da família com a vida escolar do filho. Também orientaria a família quanto à necessidade de autonomia, rotina, estímulos para melhorar a comunicação a percepção. Aplicaria o IAR e nas intervenções iniciaria com atividades psicomotoras para desenvolver essa coordenação que está comprometida.

Neuropsicopedagogo 04: Acredito ser necessário avaliar se não existe problemas físicos também.

Após toda essa avaliação, o Neuropsicopedagogo começa a atuar com as intervenções aqui já descritas no item 7.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das neurociências se intensificou na última década do século XX, é relativamente novo, principalmente no contexto educativo. Neste cenário, a atual prática neurocientífica relacionada a educação é ainda por nós desconhecida. Os conteúdos sobre o tema ainda estão em formação. Os educadores estão conhecendo os benefícios de conhecer o cérebro, aplicando ao desenvolvimento cognitivo. Vale ressaltar que isso nos foi permitido com o avanço da tecnologia, que proporcionou novas pesquisas e exames de imagem, levando a um maior conhecimento do funcionamento do cérebro.

Neste cenário nasce a figura de um profissional novo, o Neuropsicopedagogo, mais um ator que surge para atender as demandas da escola.

Este profissional, com seu conhecimento extremamente ligado as neurociências, demandou o surgimento de novos cursos para que os profissionais se atualizassem.

O trabalho do Neuropsicopedagogo nas instituições escolares é de suma importância para a comunidade escolar, pois este profissional reúne a clareza pedagógica sobre questões educativas e o conhecimento aplicado às Neurociências, o que gera a capacidade de interferir e estabelecer novas alternativas para o encaminhamento do processo educativo, procurando compreender e analisar a aprendizagem de forma individual.

Ele atua fundamentalmente com os educandos com dificuldade de aprendizagem, auxiliando e reestruturando a forma de aprender, embasado em seus conhecimentos biológicos do funcionamento cerebral.

O trabalho do Neuropsicopedagogo na escola ocorre através da observação e estudo individual daquele ser, de forma integral. A partir de daí, ele cria o seu planejamento e as estratégias de intervenção a serem seguidas, que normalmente ocorrem de duas formas: uma voltada para a detecção de sintomas e outra sobre as causas e sintomas, ambas pautadas em informações integradas entre o sujeito, a família e a escola.

Cabe ao Neuropsicopedagogo identificar eventuais problemas no processo de ensino aprendizagem que possam estar interferindo no desenvolvimento daquele indivíduo, favorecendo, assim, sua melhor orientação.

Tal missão só será possível de ser cumprida por profissionais capacitados e comprometidos, dispostos a respeitar a individualidade de cada um.

*“É bonito ser amigo, mas confesso: é tão difícil aprender!
E por isso eu te suplico paciência. Vou encher teu rosto de lembranças,
Dá-me tempo, de acertar nossas distâncias.”
Fernando Pessoa*

REFERÊNCIAS

- ASSENCIO-FERREIRA, Vicente José. O que todo professor precisa saber sobre neurologia. São José dos Campos: Pulso; 2005.
- BEAR, Mark F..CONNORS, Barry W. Neurociências: Desvendando o Sistema Nervoso. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- GAZZANIGA, Michel S.; IVRY, Richard B.; MANGUN, George R. Neurociência Cognitiva. A Biologia da Mente. 2 ed. Trad. Angelica Rosat Consiglio et all. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- HERCULANO-HOUZEL, Suzana. O cérebro nosso de cada dia: descobertas da neurociência sobre a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.
- ROTTA, Newra T. OHLWEILER, Lygia. RIESGO, Rudimar dos Santos . Transtorno de Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- TABAQUIM, Maria L. M. Avaliação Neuropsicológica nos Distúrbios de Aprendizagem. In Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. Org. Sylvia Maria Ciasca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Metodologia da Pesquisa. Curitiba: IESDE S.

A., 2008.

<https://blog.psiqueasy.com.br/2018/11/24/estudo-de-caso-psicopedagogico-e-psicologico-neuropsicopedagogico-04-para-analise-coletiva/>. Acesso 21/03/2020 às 21h52

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/saude/atendimento-neuropsicopedagogico>.

Acesso em 21/03/2020 às 22h09

DIVERSIDADE CULTURAL NAS ESCOLAS



LUCINIR ALVES DE OLIVEIRA

Graduação em Letras, com habilitação inglês/português pelo Centro Universitário UNISEB (2011); Graduação em Pedagogia, licenciatura Plena pelas Faculdades Integrada Campos Sales (2016) Professora de Ensino Fundamental e Médio na EMEF Brigadeiro Henrique Raymundo Dyott Fontenelle.

RESUMO

Diferentes grupos socioculturais conquistam espaços nos cenários públicos. As questões colocadas são múltiplas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo. Tendo presente esta problemática, este texto tem por objetivo analisar diferentes concepções de diferença presentes nas práticas pedagógicas, assim como, contribuir com os educadores para trabalhar este tema no cotidiano escolar. Entendemos que as diferenças são constitutivas, intrínsecas às práticas educativas e atualmente é cada vez mais urgente reconhecê-las e valorizá-las na dinâmica de nossas escolas.

Palavras-chave: Diversidade Cultural; Diálogo; Formação.

INTRODUÇÃO

A diversidade cultural é algo presente em vários contextos sociais. Nas escolas observamos atitudes preconceituosas e irônicas, desagradáveis em relação às diferenças, ambiente esse que se encontram pessoas em fase de formação, que precisam ser respeitados em suas diferenças. Infelizmente se propagou durante muito tempo a cultura do igual e a aceitação do politicamente correto.

As desigualdades sociais, econômicas e raciais têm causado uma grande disparidade no que tange ao nível de escolaridade concluída pela população brasileira. O reflexo dessas

desigualdades está presente nas salas de aulas, no contexto com várias realidades sociais e culturais. Nosso objetivo é demonstrar caminhos, percursos, atalhos para o trabalho da diversidade cultural dentro da escola contribuindo para práticas de mediação de conflitos.

Alguns temas e itens são indispensáveis no tocante desse assunto, e nesse texto abordaremos como segue:

- Promover o respeito às diferenças
- Valorizar e acolher identidades plurais
- Superar discriminações e preconceitos

Entendemos que as diferenças que acontecem no dia a dia do meio educacional não são temas fáceis de mediar, são assuntos que tem causado grandes impactos no aspecto psicológico de nossos alunos. Acreditamos que todo educador deve buscar maneiras de levar para seus alunos o espírito de cidadania e igualdade, um direito de todos, mas que, muitas vezes não funciona na prática, deixando cicatrizes profundas no íntimo de quem passa por tais injustiças.

Na fundamentação teórica trabalhemos: A multiculturalidade na escola, conviver e aprender com a diversidade, como o educador deve lidar com as diferenças, como identificar preconceitos e discriminações na escola, entre outros.

O QUE É DIVERSIDADE CULTURAL

Para Anete Abramowicz (2006, p.12) “diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança”. Nesse sentido, podemos afirmar que onde há diversidade existe diferença.

Marisa Vorraber Costa (2008) afirma que a diferença não é uma marca do sujeito, mas sim uma marca que o constituem socialmente, e se estabeleceu como uma forma de exclusão, ser diferente na educação ainda significa ser excluído e/ou ser subrepresentado nas instâncias sociais. Reconhecer que somos diferentes para estabelecer a existência de uma diversidade cultural no Brasil, não é suficiente para combater os estereótipos e os estigmas que ainda marginalizam milhares de crianças em nossas escolas e milhares de adultos em nossa sociedade.

Maria Vera Candau (2005) afirma que:

“Não se deve contrapor igualdade a diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à mesmice”. (CANDAU, 2005, p. 19).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é bastante clara quando inicia cada um de seus artigos com as palavras: “Todo ser humano tem direito a...”. A única condição para que um indivíduo seja considerado um sujeito de direito é que seja humano. Trata-se de um princípio ético, filosófico, antropológico e jurídico: nada do que alguém tenha feito, bem como nenhuma característica física, intelectual, social ou política, deve levar à privação dos direitos que são universais.

Para entendermos sobre diversidade cultural precisamos antes entender três palavrinhas mágicas nesse contexto: discriminação, racismo e preconceito.

Discriminação é um ato de valorizar a si próprio e diminuir os demais. Geralmente os que discriminam são pessoas inseguras porque não tem capacidade de conviver com os outros e aceitar as diferenças naturais entre os seres humanos. Os preconceituosos e racistas têm dificuldades em aceitar e conviver com a diferença e, às vezes, suas atitudes chegam ao delírio e como são medrosos e inseguros, projetam sobre os outros que são inferiores a eles e que não podem ter os mesmos direitos. Quando aos racistas e preconceituosos agem dessa maneira estão tratando os que eles julgam como inferiores a ele de maneira discriminatória.

Segundo o dicionário Aurélio racismo é um conjunto de teorias e crenças que estabelecem uma hierarquia entre as raças, entre as etnias.

Racismo é uma atitude carregada de preconceito. Um racista acredita que existem raças superiores às outras, o que é grande tolice, pois na espécie humana, não podemos dizer que existam raças; cor da pele, forma do nariz, tipo do cabelo, tipo do sangue, formato e cor dos olhos, espessura dos lábios, não são suficientes para estabelecer diferentes tipos de raças entre os seres humanos, que biologicamente são iguais em quase tudo, restando pequenas diferenças externas pouco importantes e que não servem para fazer com que uns sejam superiores ou inferiores aos outros.

Preconceito, a própria palavra já vem carregada de significado. É uma postura de julgamento antecipado a alguma coisa. É um julgamento apressado e superficial e muito perigoso, pois ao invés de melhorar a nossa vida e da sociedade, acaba trazendo muitas situações complicadas e até mesmo violentas.

MULTICULTURALISMO NA ESCOLA

A questão multicultural nos últimos anos vem adquirindo cada vez maior abrangência, visibilidade e conflitividade, no âmbito internacional e local. Isso preocupa muitas sociedades.

Convém ter sempre presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os referidos às questões identitárias, que constituem o lócus de produção do multiculturalismo. Sua penetração na academia deu-se num segundo momento e, até hoje, sua integração no mundo universitário é frágil e objeto de muitas discussões, talvez exatamente por seu caráter profundamente marcado pela intrínseca relação com a dinâmica dos movimentos sociais.

O termo multiculturalismo possui uma polissemia de significados. Entendemos que o multiculturalismo se refere a estudos voltados para as diferentes culturas espalhadas nos lugares do mundo, objetivando a partir da aprendizagem a importância de cada cultura a fim de evitar os conflitos sociais. Podendo também estar voltado à política, quando os grupos como negros, índios, mulheres e outros reivindicam perante as autoridades políticas seus direitos e deveres como cidadãos.

O multiculturalismo é um movimento social que surgiu nos Estados Unidos e tem como objetivos principais: a luta pelos direitos civis dos grupos dominados, excluídos por conta de não pertencer a uma cultura e classe social considerada superior a euro americana, branco, letrado, masculino, heterossexual e cristão.

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O País evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por "mitos" que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta "democracia racial". (Parâmetros Curriculares Nacionais, vol. 10, p. 22).

O multiculturalismo só ganhou visibilidade e tamanha importância nos Estados Unidos e no mundo, pois os grupos de pessoas que de alguma forma eram oprimidas e discriminadas, não se conformaram e se juntaram nos movimentos negro, feminista, homossexuais, e a luta dos deficientes para uma possível revolução. Hoje o assunto tomou tanta proporção que se torna interessante para o currículo escolar e aos políticos. Um exemplo muito claro é o que tem acontecido de eventos no Brasil e fora do Brasil tratando da temática e os obstáculos para a justiça social.

O multiculturalismo é o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem. Isto significa dizer que é muito difícil, compreender as regras desse jogo sem explicitar os contextos sócio históricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de interferir na política de significados em torno da qual dão inteligibilidade a suas próprias experiências, construindo-se enquanto atores (Gonçalves Silva, 2001).

A instituição escolar e o educador são fundamentais no assunto e quando se contrariam quando as práticas curriculares separam as crianças negras e a formação

universitária não preparam de forma eficiente os profissionais educadores a abordarem sobre diversidade em suas aulas.

O mérito não reconhecido e desrespeito a identidades culturais diferentes das nossas causam conflitos; quando apontamos para um determinado conjunto social e enxergamos essas pessoas com mais direitos do que o nosso, principalmente as questões financeiras já que necessitamos de oportunidades para aprender e ter um desempenho de como ser social e profissional. Devido a esse fato que Paulo Freire afirma que o fim maior da educação deve ser trabalhado a partir da conversa e da consciência, onde os indivíduos possam lutar por sua liberdade, contra o mal opressor do capitalismo.

Esse tema foi abordado pela necessidade pessoal de convivência com o próximo, estando cientes das nossas diferenças, procurando compreender o multiculturalismo para aprendermos a se relacionar e dar o devido respeito aos diferentes grupos sociais de uma forma igual e fazer a diferença como futuro profissional educador, nossos estudantes a tais práticas, diminuindo as discriminações e os atritos na instituição escolar e consequentemente social.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

O termo interculturalidade se refere à diversidade cultural que se manifesta na sociedade atual. Se levarmos em conta como referência as grandes cidades, iremos encontrar pessoas de variadas origens étnicas, línguas diferentes e tradições culturais bem diversificadas. Para que a convivência entre as pessoas seja harmoniosa é necessário promover valores como a integração, a tolerância e o respeito mútuo. Assim, a interculturalidade é justamente uma aposta da aceitação e da normalização das diferenças sociais.

A escola é um espaço carregado de diferentes formas e simbolismos culturais marcados pela diversidade de pessoas que ali convivem. Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre as práticas educacionais que são desenvolvidas no seu interior, de forma que estas busquem trabalhar com as diferenças existentes e com as relações de identificação e diferenciação que ocorrem não apenas em seu interior, mas que se estendem externamente, refletindo diretamente nas práticas sociais desenvolvidas pelos sujeitos em suas relações cotidianas. Sendo assim, consideramos a afirmação de Candau (2008, p.13) de que:

"[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que situa [...] não é possível conceber uma experiência pedagógica 'desculturalizada', isto é, desvinculada das questões culturais

da sociedade. [...]”, acreditamos que pensar sobre o papel da escola nos dias atuais implica, necessariamente, colocar na ordem do dia o debate sobre essas questões.

Segundo Candau (2008) existem questões significativas e desafiadoras, tanto para escola, como para sociedade, e entre elas destacam-se: questões de gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, tensões entre igualdade e diferenças e direitos humanos.

Pesquisadores como Candau (2008, 2009, 2011), Fleuri (2002, 2003), entre outros, discutem que, para que a educação intercultural aconteça, é necessário que o professor reflita e vivencie, ativamente, a diversidade dos grupos sociais, étnicos, religiosos, culturais etc.

É notória a presença do diálogo nas escolas, o que em algum tempo atrás não ocorria. Entendemos que avançamos frente às questões de gênero, sexualidade, e preconceitos ligados às questões étnico-raciais. A escola deixou de representar o papel de instituição disciplinadora e castradora, mas continua exercendo o papel de reprodutora da ordem vigente. Ou seja, esta instituição foi adequando-se às exigências governamentais que por sua vez incluíram em sua pauta reivindicações que se tornaram políticas públicas. No entanto, a escola continua desprezando comportamentos destoantes relacionados ao gênero. A questão sexual é determinada cultural e socialmente, é um fato histórico determinante, conservador e hetero normalizante. É necessário ir além dos estereótipos, desconstruir o preconceito camuflado que existe na nossa sociedade, colocar em cheque a normatividade que oprime os povos, que condena os gêneros, a cultura da desvalorização do ser humano. E a escola é uma das instituições necessárias para que tal discussão continue.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE, DIVERSIDADE CULTURAL EM AÇÃO

Reconhecer a diferença para estabelecer a existência de uma diversidade cultural no Brasil não é suficiente para combater os estereótipos e os estigmas, que ainda marginalizam pessoas nas escolas e na sociedade. Maria Vera Candau (2005, p.19) afirma que:

“Não se deve contrapor igualdade a diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à mesmice”.

Reconhecer a diferença é questionar os conceitos homogêneos, estáveis e permanentes que excluem o diferente de certo padrão estabelecido socialmente.

Para tanto, é preciso desconstruir, pluralizar, ressignificar, reinventar identidades e subjetividades, saberes, valores, convicções, horizonte de sentidos.

Uma ação pedagógica pautada na diversidade cultural tem como princípio uma política curricular da identidade e da diferença. Com a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença, ela coloca em seu centro uma teoria que permita não só reconhecer e celebrar a diferença, mas também questioná-la, a fim de perceber como está discursivamente constituída.

Silva (2000, p. 82) afirma que entender o currículo como artefato cultural demanda entender que a articulação poder-saber reflete na condição não neutra de todo e qualquer conceito. Dessa articulação emergem categorias, como indivíduos “bons e maus”, “normais e anormais”, “melhores e piores”, dentre outras que implicam operações de inclusão e exclusão social.

Silva (2001) enfatiza a necessidade de o currículo questionar não apenas “o quê?”, mas “por quê?” ensinar determinados conhecimentos, pois a produção sobre currículo vai além de uma seleção de conteúdos, sendo esse currículo um produtor de identidades.

“As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder”. (SILVA, 2001, p.16).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador pode e deve na condição de um ser social buscar mudanças com melhorias na educação, pois acreditamos num futuro melhor, onde nossas crianças, adolescentes e jovens possam sentir-se valorizadas como seres humanos, não pela sua classe social ou por suas origens.

Muito tem se falado em igualdade, mas na prática, diariamente alunos passam por momentos constrangedores quando suas bagagens culturais não agradam. Na maioria das vezes o educador não sabe lidar com tais situações. Acredito que por falta de informações e aperfeiçoamento, não só na formação do professor, mas também na formação continuada, que precisa dar uma atenção maior ao tema em questão, assunto esse que pode causar mágoas profundas em quem passa por tais exclusões.

A história de nosso país é marcada por injustiças devido à diversidade de culturas e ainda hoje essa exclusão se manifesta nos contextos sociais principalmente nas escolas, onde contrastes de personalidade se afloram, já que cada um traz consigo seus aprendizados e maneiras de ver e viver, é necessário que todos aprendam a entender e respeitar a singularidade de cada indivíduo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- BRAGA, Eliane Maio. **A questão do Gênero e da sexualidade na educação**. In: RODRIGUES, Eliane; ROSIN, Sheila Maria (orgs). *Infância e práticas educativas*. Maringá – Pr. EDUEM. 2007.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- CANDAU, Maria Vera. **Sociedade multicultural e educação**: tensões e desafios. In: CANDAU, Maria Vera (org). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático** – Salvador, BA, EDUFBA, 2005.



MÁRCIA DE SOUSA

Graduação em pedagogia (2010); Artes Visuais (2016); Pós Graduação em Educação Especial (2012); Pós Graduação em Neurociência (2017) Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Carlos de Laet.

RESUMO

As pessoas nascem aéticas, as atitudes são construídas e moldadas através de interações com o meio em que vivem no decorrer de suas vidas. Através das experiências sociais, são estabelecidos normas e valores que definem as pessoas enquanto sujeitos com comportamentos éticos e morais. E a educação faz parte deste meio. Este estudo de cunho bibliográfico discorre sobre a definição da palavra ética, abordando e relacionando a questão ética como um redirecionamento mental para aqueles que fazem parte da formação dos indivíduos desde o princípio, educar e transformar o pensamento dos profissionais da educação e daqueles que fazem parte do cotidiano social e educacional. Entendemos que, as estratégias dos educadores devem considerar as práticas educativas, como meios de formar cidadãos com princípios éticos e morais na sociedade atual.

Palavras-chave: Educação; Ética; Moral; Cidadania; Diálogo.

INTRODUÇÃO

Diante da atual conjuntura que a educação no Brasil apresenta, a valorização da ética no currículo escolar seria uma das disciplinas essenciais para o equilíbrio social. Pressupõe a possibilidade de um dialogo de orientação para a nova realidade na vida social e por saber que ela encontra-se sempre presente nas discussões relativas ao comportamento humano.

Serão tratados dois temas de extrema relevância. É impossível falar de ética, sem falarmos em moral e vice-versa. Apesar de serem distintas a ética e a moral são

indissociáveis, pois possuem significados comuns e apresentam-se inseridas no mesmo patamar dos valores humanos. É um dos grandes pilares de preocupação, reflexão e discussão entre indivíduos para o discernimento entre o certo ou o errado.

O trabalho ético consiste na globalização das práticas cotidianas através de reflexões que proporcionem o equilíbrio do pensamento e a prática de ações norteadoras. A ética na prática pedagógica, por exemplo, tende a valorizar os conhecimentos dos educandos e harmonizar a convivência entre todos que ali se encontram inseridos.

Por se considerar a ética um conjunto de valores que norteiam o comportamento humano, em relação aos outros, na mesma sociedade em que vive, esta deve ser instituída nos estabelecimentos de ensino com o objetivo de formalizar o bem – estar social. Raras são às vezes em que a ética tem sido discutida de maneira explícita no currículo pedagógico.

A ética é a teoria ou a ciência do comportamento moral dos homens em sociedade, ou seja, é a ciência de uma forma específica de comportamento humano. (...) enquanto conhecimento científico, a ética deve aspirar à racionalidade e a objetividade mais completa e, ao mesmo tempo, deve proporcionar conhecimentos sistemáticos, metódicos e, no limite do possível, comprováveis. (VASQUEZ, 2003, p. 23)

Possibilitar dialoga sobre ética no espaço pedagógico é, o mesmo que oferecer desafios no contexto do ensino-aprendizagem em busca de supostas atitudes críticas, o que proporcionará em longo prazo, condições para o avanço do desenvolvimento social e autonomia dos educandos além de oferecer-lhes capacidades de posicionamento mediante ações coletivas realizadas.

Em concordância com MORETTO, 2001, quando diz: “A ação do educador deve pautar-se na ética profissional vista como o compromisso de o homem respeitar os seus semelhantes, no trato da profissão que exerce...” Entendemos que a tarefa pedagógica exige ética, uma vez que a mesma representa um compromisso político-social, relações recíprocas e respeito ao conjunto de normas e regras sociais.

Na escola, muito mais que outro ambiente social precisou ter um dialogo aberto sobre ética, pois há necessidade de organizar um bom convívio entre os pares baseados no respeito e no bem comum. Deve se prevalecer o acordo coletivo e não necessidades individuais.

ÉTICA NO AMBIENTE ESCOLAR

Tanto a ética quanto a moral são assuntos que devem ser trabalhados na escola com o objetivo de orientar o comportamento dos indivíduos na sociedade em que vivem. Por ser a escola a verdadeira formadora de cidadãos, cabe-lhe a tarefa de orientar o comportamento ético e moralista dos seus educandos. Podemos partir de um pressuposto básico: não adulterar documentos ou produtos para obter vantagens, tratar as pessoas com respeito, não falar palavrões etc., estaria cumprindo com as normas da ética e da moral adquiridas na instituição educacional.

Infelizmente, somos colocados em situações difíceis de nos posicionarmos enquanto educadores. Nossos adolescentes testemunham falsificar documentos para frequentarem bares, baladas, shows, comprarem bebidas alcoólicas, entre outras. Discutir ética e moral na escola nada mais é que colocar em debate casos verídicos como esses citados. Os jovens precisam de um caminho, de um norte, necessitam se afirmar e constituir-se num grupo.

Os temas “ética e moral” são normas que necessariamente deveriam estar inclusas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e nos Regimentos Escolares (RE) para que fossem disciplinados ao longo dos estudos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a questão central da moral e da ética é desenvolver uma visão crítica nos educandos, de como proceder diante dos outros.

O cumprimento da ética torna-se, às vezes, complexo diante de um dilema. Por exemplo: Dever-se-ia roubar ou não um remédio, cujo preço é inacessível, mas precisar-se-ia salvar alguém, e que, sem ele, morreria? Quem deveria ser privilegiado, a vida ou a propriedade privada? Esses desafios deveriam ser apresentados aos alunos para discussões a respeito do cumprimento ético no contexto histórico social. Entendemos que uma escola ética é aquela que orienta os seus educandos a se comportarem com honestidade, retidão e responsabilidade para a efetivação dos princípios morais na sociedade em que eles encontram-se inseridos. Admite-se que a ética esteja consagrada no bojo da família, da escola e da comunidade por ser à base de uma sociedade mais justa e igualitária e que, portanto, carece de um olhar humano mais aprofundado, pois ela é uma forma racional humana de viver em harmonia com outros humanos.

Nossos educandos devem ter em mente a importância do caráter democrático da sociedade, levando em consideração a promoção da liberdade, do respeito e da tolerância para vivenciar a diversidade que lhes rodeia. Nesse contexto, cabe à escola orientar e

viabilizar meios que possam, de fato, tomar parte nessa construção e tornarem-se livres para pensarem e tomarem decisões.

A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. “Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e perante elas, quanto à dimensão das ações pessoais.” (PCNs, p. 29-30. 2001).

Todavia, a ética norteia os princípios morais e os valores necessários aos indivíduos em suas ações com outros membros da sociedade da qual fazem parte. Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, uma reflexão realizada pela ética refletirá na transformação da moral. Não se poderia fazer cidadania se fosse deixado de lado a ética, e o lócus propício para o seu aprendizado e o seu exercício, é a escola. Cabe à escola trabalhá-la no seu âmbito, ensinando e exigindo a sua prática, propiciando assim um resultado qualitativo.

ÉTICA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Quando falamos de ética, estamos dando ênfase à questão exclusivamente humana por que ela pressupõe escolha e decisão. Ética tem a ver com liberdade, liberdade reflexiva e responsável. Ao tomar uma decisão, o indivíduo deve acionar experiências anteriores do que vivenciou para depois estar ciente da decisão, portanto, o conhecimento tem a ver com a ética. Agir sem pensar nas consequências é agir com máscaras cínicas e nessa hora o perigo se avizinha.

O indivíduo que tem a ousadia de buscar vantagens sobre o prejuízo de terceiros, aniquila os seus conhecimentos e burla a sua ética pessoal. É preciso que se tenha o cuidado para o zelo da integridade, mantendo-se inteiro, transparente e verdadeiro. Zelar pela ética é, ao mesmo tempo, zelar pela morada do humano, pois ela oferece abrigo, garante identidade e sustenta a verdadeira marca do ser social.

A percepção e a reflexão são os melhores exercícios da ética. François já dizia: “Conheço muitos que não puderam, quando deviam, porque não quiseram, quando podiam.”.

Atualmente há uma acentuada preocupação da sociedade brasileira, de como encontrar estratégias que possam, de fato, efetivar o respeito às diferenças e o combate à violência. Os casos de desrespeito, discriminação e outras ações violentas são realmente assustadoras e inaceitáveis numa sociedade que almeja os princípios éticos e morais.

A ética é um princípio de comportamento que deve estar presente na produção do conhecimento do indivíduo para que esse se torne consolidado e comprometido com a cidadania. Se um motorista, por exemplo, aprendeu que não se deve ultrapassar a faixa contínua e ultrapassou, que não deve exceder a velocidade máxima permitida e excedeu, infringiu as regras de trânsito e feriu os princípios éticos e morais.

Exercer a ética é algo que requer certo esforço, pois tem a ver com a prática da capacidade e da responsabilidade da pessoa. O conhecimento construído com ética torna-se muito mais consistente e eficaz além da consolidação de uma sociedade mais justa.

Se a ética é a ciência normativa que conduz ideais promissores dentro da comunidade, uma vez que o ser humano é um animal social, seria inútil compreendê-la como ciência para indivíduos isolados. Na verdade tudo o que o indivíduo produz ou realiza, reflete consequências que podem atingir outras pessoas.

No contexto social, da atualidade, é comum observar alguém querendo sobressair-se melhor em relação ao outro, sendo mais esperto, apegando-se ao jeitinho brasileiro e a muitas outras práticas indecentes e reprovadas pela cidadania. Essas atitudes ou maus costumes são características de uma sociedade que, pela ausência do respeito, do civismo e da consideração coletiva macula a verdadeira cidadania.

POSSO, QUERO E DEVO?

A ética é uma questão de autonomia (aquilo que vem de dentro). É a regra interna que tem de ser internalizada, e não apenas obedecida. Há coisas que quero, mas não posso. Há coisas que posso, mas não devo. E há coisas que devo, mas não quero. O equilíbrio na vida vem quando o que você quer é algo que você pode e algo que você deve.

Um grande pensador vindo do cristianismo, chamado Paulo, ou São Paulo, por alguns, tem uma frase clássica que é muito forte, em sua segunda carta aos coríntios: “Tudo me é lícito, mas nem tudo me convém”. Posso fazer qualquer coisa porque sou livre, mas não devo fazer qualquer coisa. E o que não devo fazer? O que torna imunda a minha história, o que torna desonrosa a minha vitória, o que torna indecente o meu sucesso, o que torna nojento o meu patrimônio... Isto é, tudo aquilo que fraturar apodrecer a minha integridade. Nesse contexto devemos encaminhar os debates, demonstrando que muitas coisas nos são oferecidas, o fato de dizer sim ou não implicará em consequências que poderão ser boas ou ruins, mas que independente de sucesso ou não devem ser assumidas.

QUESTÕES ÉTICAS

As grandes questões universais são: O que é certo e o que é errado? O que é o bem e o que é o mal? Temos um princípio pessoal para julgar o que é bom e o que é ruim. Tudo o que fizermos que ajude a mim e outros seres humanos a terem mais vitalidade e não diminuam sua dignidade e capacidade é bom. Tudo o que nós fizermos que diminua sua dignidade, capacidade ou vitalidade não é bom.

As questões éticas podem mudar ao longo da história. Diante da evolução das plataformas digitais, por exemplo, trouxe novas questões éticas relacionadas à ideia de privacidade. A ética é relativa ao seu tempo. Ela só é compreendida quando se levam em consideração a sociedade em que surge, a época em que vem à tona e também a cultura em que se situa.

Só se pode dizer que uma pessoa não tem ética se ela for incapaz de decidir, julgar e avaliar. Por exemplo, uma criança pequena, um adulto que tenha mal de Alzheimer ou esclerose senil, uma pessoa com distúrbios mentais. Estes, sim, não são capazes de escolher, decidir e julgar.

Um bandido tem ética? Claro. Na verdade, ele tem princípios e valores para julgar, decidir e agir. Chamamos a ética do bandido de antiética. O político que frauda o orçamento, o professor que se vale de sua posição para exercer autoritarismo, o pai ou a mãe que é leviana naquilo que faz todos esses têm ética.

Antiética é o que colide com o que entendemos como saudável. Nós somos capazes de escolher o que nos faz mal, mesmo sabendo das consequências. Por exemplo, comemos alimentos que nos fazem mal conscientemente. Essa capacidade de escolha e os princípios que a regulam é o que nós chamamos de ética.

A ÉTICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Visando a construção da prática pedagógica do ensino da ética constituída de princípios, valores e condutas, ou ainda mudanças de comportamentos que possam assegurar o estabelecimento de relações permanentes na fundamentação ética, o educador deve desenvolver projetos pedagógicos, nos quais estabeleça metas e prazos, com certa flexibilidade para rever ou reajustar de acordo com as necessidades ocorridas.

Por meio destas práticas pedagógicas, é possível criar um espaço em que, alunos e educadores possam debater assuntos de ética, através de reflexões e atitudes que façam parte da rotina de cada um,

E assim reverem suas posturas diante dos outros indivíduos. De acordo MATOS. E. et al. (2013), algumas atitudes que auxiliam no contexto escolar e na interação professor x aluno. São elas:

- ✓ Respeitar a diversidade existente em sala de aula;
- ✓ Motivar a aprendizagem;
- ✓ Inovar para que os alunos sejam sempre criativos;
- ✓ Tratar os alunos de forma ética sem privilegiar ou rotular;
- ✓ Dar o exemplo a ser seguido;
- ✓ Ter uma postura ética ao falar com os alunos;
- ✓ Estabelecer regras e combinados, conjuntamente com os alunos, cobrando-os sempre que descumpri-las.
- ✓ Promover o diálogo como forma solucionar problemas e conflitos.

Segundo MATOS. E. et al (2013) “trabalhar ética em sala de aula” pressupõe, garantir o respeito às diferenças e o combate aos preconceitos e a discriminação seja racial, social, religiosa, moral, intelectual, entre outras.

Segundo LAVELBERG. C. (2010) publicado no site da revista Nova Escola, alguns temas são sugeridos para o trabalho envolvendo ética e cidadania, entre eles: Leitura de textos com temas transversais (religião, orientação sexual, relação de gênero, trabalho, preconceito, entre outros), leitura de textos que tratam de direitos fundamentais como, por exemplo, Declaração dos Direitos Humanos Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros.

A participação dos estudantes na gestão escolar estimula o senso de responsabilidade, a autonomia e a organização dos coletivos sendo um meio de socialização e envolvimento como membros de conselhos de classe, assembleias, grêmios estudantis. O mesmo pode atribuir na atuação em trabalhos voluntários nos âmbitos sociais ou sociais-ambientais.

Nesse contexto, cabe ao orientador educador assegurar que essas ações tenham um caráter formativo na vida escolar e social dos alunos. Por isso é importante desenvolver em conjunto com a equipe pedagógica a introdução da ética nas práticas que ampliem as possibilidades de reflexão e ação dos educandos dentro e fora do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ética é algo fundamental que precisa ser seguido no dia a dia, tanto na vida profissional quanto na vida pessoal. A educação é um espaço potente para oportunizar a formação de uma sociedade crítica, para que os alunos não apenas absorvam os conteúdos, mas que os modifiquem e coloquem em prática suas opiniões e valores, e que os mesmos contribuam para formar uma sociedade mais digna, justa e ética. Torna-se necessário que se reflita no sentido de que novas ações sejam realizadas com o intuito de tornar as pessoas mais sensíveis, mais responsáveis e mais conscientes das atividades que praticam em qualquer espaço da vida. O individualismo e a ganância pelo poder vêm quebrando valores, burlando regras e eliminando o verdadeiro sentido da ética e da moral diante da sociedade.

A ética na educação torna-se concebida a partir do momento em que os valores forem considerados e o exercício profissional um propiciador de ações humanizadoras. A sociedade vem exigindo dos indivíduos uma postura aceitável com ações e responsabilidades que possam, de fato, oferecer respostas que sinalizem a mais perfeita harmonia para o bem estar social. E, para que isso se concretize, a ética deve estar impregnada nas ações realizadas no dia a dia, nas mais diversas áreas e nas mais distintas profissões.

Certas classes sociais e políticas relegam a ética, quebrando valores e burlando princípios em prol do individualismo, ignorando-a e desnortando-a do seu sentido. No entanto, é preciso que se discutam conceitos e dialogue as discrepâncias existentes entre sujeitos e sociedades, com o intuito de abolir-se as práticas errôneas do cenário que vivencia. O sentido da solidariedade, da consideração e do respeito parece escasso, tendo em vista que a dedicação absoluta passou a ser exclusiva do próprio “eu”.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13ª ed. São Paulo: ática, 2002.

Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988.

CORTELLA, Mário Sérgio. Qual é a tua obra? **Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética**. 9ª ed. – Petrópolis, RJ, Vozes, 2010.

DUTRA, Lenice Ramos. **Ética na educação: Faz toda a diferença**. 2013. Publicado no site: <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/etica-na-educacao-faz-toda-diferenca.htm>. Acessado em 16 de maio de 2020.

LAVELBERG, Catarina. **Formação moral e ética dos alunos-cidadãos**. Publicado em Gestão Escolar, Edição 008, Junho/Julho 2010. Título original: Formação de atitudes. Disponível no site: gestaoescolar.org.br. Acessado em: 16 de maio de 2020.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN / **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**.

Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, p. 29-30, 2001.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Vida Social. Programa de formação de professores em exercício**. Módulo I, Unidade VI. Identidade, Sociedade e Cultura, 4ª ed. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2002, p. 53-73.

SOUZA, Sônia Maria Ribeiro de. **Outro olhar: filosofia**. São Paulo: FTD, 1995.

VAZQUEZ, Adolfo Sanches. **Ética Rio de Janeiro: Civilização Brasileira**, 24ª ed., 2003.

EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA



MARCIA REGINA BARRELLI

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1991); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade FGF (2011) Especialista em Arte Educação Faculdade HSM (2015); Graduanda em Artes Visuais Faculdade Unar (2020); Professor de Educação Infantil (Rede Municipal de São Paulo); Supervisor Escolar aposentado (Rede Municipal de São Paulo); Professor Especialista em cursos livres de Pós-Graduação; Professor de Educação Infantil Cei Ceu Jardim Paulistano (Rede Municipal de São Paulo). Contato: E-mail: mrbarrelli@gmail.com; Instagram: [marciabarrelli1969](https://www.instagram.com/marciabarrelli1969)

RESUMO

Este artigo propõe uma breve reflexão acerca do momento em que vivemos de pandemia, o que ocasionou medidas de isolamento social (como recurso para baixar os índices de contaminação) e a educação infantil. As questões que incomodam os educadores, as crianças e as famílias são muitas: desde questões sociais tais como: muitos bebês e crianças, cujas famílias se encontram em linha de extrema pobreza, só recebem cuidados e alimentação nas unidades de educação infantil, o que podemos fazer? Até questões mais específicas que este artigo buscará discutir: Como as instituições/escolas podem educar à distância bebês e crianças pequenas? Os pais podem substituir os professores? Quais ferramentas estão disponíveis para garantir a formação continuada e coletiva da equipe gestora e docente da Rede Municipal de São Paulo? Como e de que forma garantir os direitos de aprendizagens previstos no Currículo da Educação Infantil Paulistana? Quais recursos e estratégias metodológicas estão disponíveis aos professores e às famílias, cujos filhos estão matriculados em escolas públicas, para serem atingidos de forma ampla e democrática? Este artigo não pretende esgotar, nem mesmo responder definitivamente às aflições, mas sim, oferecer leitura, início de reflexão e “pistas” para pensar sobre a Educação Infantil de Escola Pública à distância, reservadas as proporções de um país continental como o Brasil, com realidade socioeconômica diversa e contraditória, “salpicada” entre os estados, municípios e até mesmo nos distritos e bairros como uma grande metrópole, São Paulo. Para tanto, aproveito para trazer à baila concepções de experiências de educação infantil na História, como por exemplo, Reggio Emília,

Montessori, como também ressaltar a importância das situações planejadas de formação obrigatória aos educadores da Rede Municipal da Cidade de São Paulo, oferecido em plataformas institucionais digitais, aproveitando este precioso momento para estudar, fortalecer vínculos, debater sobre a construção dialógica das propostas curriculares que são vivenciadas com os nossos alunos, bebês e crianças, zelando pela educação infantil integral, democrática, de qualidade, com vistas ao protagonismo infantil, desenvolvimento, integridade, direitos e proteção dos pequenos, à transformação, à igualdade, à equidade.

Palavras-chave: Educação Infantil; Protagonismo Infantil; Recursos e Estratégias Pedagógicas; Isolamento Social.

INTRODUÇÃO

De uma hora para outra, escolas foram fechadas e passaram a atender seus alunos de maneira remota. Pais e responsáveis passaram a ter que acompanhar a rotina escolar de seus filhos de perto. Completa-se, na primeira semana de maio, 50 dias que alunos e professores foram apresentados a uma nova escola por causa da pandemia do Covid-19. Uma escola que ninguém frequenta presencialmente, e que, principalmente na rede privada de ensino, as atividades chegam pela internet, levando as famílias a imprimirem freneticamente, quantidade excessiva de lição de casa, e fazer com e/ou pelos filhos. Mas essa é apenas uma face do problema. Ainda há aqueles que não têm acesso à internet e muitas vezes nem a comida, pois não podem trabalhar nesse período. Diante desse cenário, como proceder? Do lado dos pais, o cenário não é diferente. Ninguém os preparou para equilibrar o acompanhamento das atividades escolares ao mesmo tempo que precisam lidar com tarefas e preocupações do trabalho e de casa. Então, a primeira coisa a se fazer é entender que a adaptação não será perfeita e que todos estão dando o seu melhor nessa nova realidade, já que não estamos vivendo dentro da “normalidade”. Entidades diversas passaram a se pronunciar a respeito da educação infantil, debatendo a situação sob os pontos de vista: médico, social, pedagógico, psicológico, dentre outros. Trazendo brevemente a discussão pedagógica, é notório que nessa quarentena, a relação entre crianças, pais e educadores traz reflexões sobre o valor social e educativo dos encontros e abre novos olhares para a educação. Em tempos de educação à distância, especialistas intensificam as críticas: repetir a escola como é, não funciona, até porque o tempo da escola e da casa são diferentes, e a relação professor/aluno é diferente da relação pai/filho. Para as crianças e suas famílias o confinamento é uma condição nova. As crianças ficam ansiosas, preocupadas, sentem muito a falta da convivência com os colegas na

escola, mas nem sempre sentem falta do modelo educativo praticado. Muitas delas se aborrecem na escola, não aprendem, não se desenvolvem, ficam cansadas de lições e tarefas não significativas e em grande quantidade. Ora, se a Educação Infantil, mais especificamente a Paulistana, é estruturada oficialmente (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, Currículo da Cidade – Educação Infantil) em um currículo que foca a interação e o brincar, concebida com a criança como protagonista de sua própria aprendizagem, neste momento, o papel das escolas é acolher, formar os pais, as crianças, ajudá-los a enfrentar o confinamento, manter o vínculo escola-crianças, através de ferramentas, estratégias, recursos e mídias, e não simplesmente “lotar” a caixa de e-mail com atividades inúteis em folhas. Até porque deve-se falar aqui de uma educação infantil pública, com experiências e ações orientadas por outras formas de alcance, neste momento com as crianças, famílias e professores. Para corroborar com as reflexões, este artigo será permeado por concepções pedagógicas descritas nos documentos curriculares oficiais, especificamente da cidade de São Paulo, e de algumas experiências italianas, como por exemplo, Reggio Emilia. Este projeto idealizado pelo pedagogo Loris Malaguzzi, implantado nas escolas de Educação Infantil e que foi realizado na Itália logo após o término da Segunda Guerra Mundial, tinha a intenção de mostrar a abordagem pedagógica voltada para a criança como protagonista na construção do seu conhecimento. As famílias e as crianças na época, ficaram longo tempo em situação de confinamento/isolamento, e a pedagogia da região de Reggio Emilia admitiu que os adultos tivessem como tarefa prioritária a escuta e o reconhecimento das múltiplas potencialidades de cada criança, que deve ser atendida em sua individualidade, embalados por desejo de reconstrução das vilas, das cidades, da própria história e da possibilidade de uma vida melhor para seus filhos. Neste contexto, reservadas as diferenças, como concepções e momento histórico, lembramos de Maria Montessori, médica italiana, que na década de 60, elaborou uma “Pedagogia Científica” a partir de sua experiência com crianças pobres, a qual foi desenvolvida no bairro de San Lorenzo, em Roma, e a proposta baseava-se na necessidade de se ir além do diagnóstico dos problemas educacionais, no qual a ideia era propor uma aprendizagem por meio dos sentidos, respeitando-se, sempre, a individualidade de cada criança e o ritmo do seu desenvolvimento. Por meio da observação, conseguiu compreender as manifestações das crianças no que diz respeito à concentração, quando essas interagiam com os exercícios propostos. Pensar que o momento é de “excepcionalidade”, diante da situação de isolamento social, trazer estas contribuições e experiências pedagógicas, nutrir as formações de professores, instituições de educação infantil, especificamente, CEIS/creches

de aportes teóricos, currículos, documentos oficiais, sugere desafios, necessidade de continuar discutindo e traçando novas ações. Como por exemplo, a demanda de continuar mantendo vínculos com as famílias e com as crianças com o propósito de garantir direitos de desenvolvimento e aprendizagem, bem como a postura e também aprendizagem dos docentes frente aos novos recursos midiáticos apresentados (e-mails, lives, reuniões online, plataformas, chats, registros, planejamento semanal, drive coletivo, etc), com o objetivo de garantir a formação continuada e coletiva. Afinal, como muito tem-se ouvido nos debates em “lives”, as escolas estão de portas fechadas, mas a educação não, esta é um processo contínuo e em continuidade.

EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TECNOLOGIA E A CULTURA DE BEBÊS E CRIANÇAS

A educação infantil defendida aqui é a que prioriza as culturas infantis, por meio de abordagem interacionista, onde a criança é protagonista de sua própria aprendizagem. Assim educar é escutá-las atentamente, é possibilitar às crianças situações de aprendizagem e de socialização, isto é, de desenvolvimento de suas potencialidades, e acolhê-las e cuidá-las, enquanto sua experiência com o mundo acontece. Crianças brincam, expressam-se e relacionam-se com o mundo por meio das diferentes linguagens. Assim, materializam ideias, hipóteses, fantasias, desejos, lógicas, ao mesmo tempo que devem ser ouvidos, cuidados, supervisionados e considerados pelos adultos, que enquanto educadores também são protagonistas do seu próprio aprendizado, do seu ofício de ser professor. As crianças aprendem com suas próprias experiências, na interação com os colegas, com os adultos, com os objetos e explorações. E os educadores também, num “movimento freiriano”, aprendem com as trocas entre as crianças e entre seus pares, daí a importância destacada à participação efetiva nos momentos de formação coletiva, agora através dos computadores, tablets e celulares, devido ao distanciamento social. As tecnologias, principalmente neste momento de distanciamento social auxiliam na promoção de um diálogo permanente entre equipe escolar/famílias e professores. E isto não significa deixar crianças e bebês à frente de uma tela, realizando atividades, ou realizando atividades em folhas impressas pelos pais. Sobretudo as escolas privadas têm feito em enviar por e-mail, ou propor nas plataformas, um trabalho descontextualizado e desconectado do valor dos encontros. A legislação, tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) como na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC), traz

como um dos eixos do currículos as interações e as brincadeiras, assim não podemos achar natural que as escolas divulguem os “recorte e cole” ou os “para colorir”. A proposta de ação pedagógica deve continuar pautada nas concepções e aportes teóricos que vinham sendo estudados, aplicados e refletidos, nos PPPs (Projetos Político-pedagógico) e nas cartas de intenções dos professores, gestores e das unidades. E aqui enfatiza-se a escola pública, que tem como objetivo principal oferecer às novas gerações oportunidades para encontrar pessoas e conhecimentos que lhes possibilitem experiências, que provoquem e gerem acontecimentos, intercâmbios, conseguindo constituir modos de ser e de participar da vida social. Ao interagir nas brincadeiras, explorações e investigações, os bebês e crianças vivenciam experiências e aprendem as estratégias de convivência que foram constituídas historicamente nas diferentes culturas, interagindo com os distintos saberes e os conhecimentos. A proposta, tem sido esta na educação infantil paulistana, no entanto é necessário lembrar das dificuldades de inúmeras famílias, quanto ao acesso às atividades postadas pelos professores em redes sociais, como por exemplo, “Facebook” institucional da escola. Mesmo sabendo que há um alcance tímido e modesto, em relação ao acesso das famílias das crianças, não se pode perder o foco, desviar-se das concepções da educação infantil explicitadas nos currículos e documentos oficiais, e nos PPPs das unidades. As equipes escolares e os professores em formação coletiva, devem continuar a discutir, refletir e planejar as ações, como por exemplo, postagens de vídeos, a linguagem, os cuidados, as imagens, as brincadeiras, as propostas para as famílias fazerem com as crianças, tudo isto embalado pelo desafio de continuar o processo educativo, a manutenção dos vínculos com as famílias e com as crianças, formando, auxiliando os pais, acolhendo e entendendo as situações adversas e as dificuldades, principalmente de fundo socioeconômico. Destaca-se neste último aspecto que várias unidades educacionais municipais paulistanas, estão nesta pandemia, replanejando e realizando ações sociais, arrecadando gêneros alimentícios, de higiene, distribuindo para as famílias em situação de extrema pobreza, máscaras, fraldas, “dinheiro para o gás” , como também oferecendo suporte e orientações para que estas famílias recebam o auxílio do governo. Retomando o aspecto pedagógico, longe assim de cumprimento de conteúdo programático, mas de considerar também que estar em casa, todos juntos, é uma oportunidade de convivência muito rica e que deve ser valorizada. Ler, cantar, brincar com os filhos, realizar outras atividades da rotina da casa, de cuidados pessoais juntos, como propõe Francesco Tonucci: que a casa seja considerada como um laboratório de experiências para se descobrir coisas e os pais sejam os colaboradores, que além de favorecer os vínculos afetivos, trazem aprendizagens significativas para nossas crianças. Obviamente, que em todas as

proposições estão reservadas as dificuldades de diversas ordens, vivenciadas pelas famílias para realização das atividades, principalmente aquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade e extrema pobreza. Outro ponto desafiador que as famílias estão enfrentando é o encontro constante com seus próprios filhos, muitas vezes perdidos e angustiados com esta relação que não tinham antes da pandemia. Interessante lembrar que, muitas famílias das crianças das escolas paulistanas de educação infantil, também esperam atividades em folhas, caderno de atividades, com “pinte”, “recorte e cole”, “ligue”, e estas ideias dos pais reforçam ainda mais a necessidade do trabalho de formação com estes, realizado anualmente pelas equipes, onde são explicitadas as concepções da educação infantil, o PPP das unidades, o Currículo da Cidade.

Para o alcance de todo o exposto, a disposição dos professores aos momentos formativos deve ser mais intensa do que em situações de “normalidade”, pois o distanciamento, a educação não presencial para bebês e crianças é uma novidade mais desafiadora ainda. Para aqueles educadores resistentes à própria formação continuada, à tecnologia, ao uso dos computadores e os inúmeros recursos, os tempos mudaram definitivamente. Hoje, a necessidade de mobilização para o uso de tecnologias na formação parte não só da administração pública oferecer a estrutura (rede, plataformas para realização das atividades de planejamento e de estudo coletivo, suporte teórico e orientativo técnico-pedagógico), como também da postura ética do educador em compreender a formação continuada, e agora on-line, como fundamental para sua constituição como profissional para revisão da sua prática e construção do seu próprio conhecimento, também num movimento de interação e de protagonismo. Estar disponível e inteiro à formação continuada, ser pesquisador, manter-se atualizado sobre as novas tecnologias, metodologias e desenvolver práticas pedagógicas mais coerentes e eficientes são alguns dos principais desafios da profissão de educador. O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Esta postura de educador competente possibilita a cultura da investigação e da pesquisa, exigindo dos educadores despirem-se das certezas, para pautarem-se na observação, no diálogo com bebês e crianças, repensando sobre práticas não significativas e descontextualizadas, e principalmente neste momento de pandemia e distanciamento social. A ideia é de que os professores e equipes escolares aproveitem ao máximo os recursos oferecidos, no caso da Rede Municipal de São Paulo, e se “contaminem”, pela oportunidade de continuidade de formação coletiva, aproveitando a potência do diálogo, mesmo que seja à distância, refletindo sobre sua ética profissional, de maneira efetivamente participativa. Antonio Nóvoa

cita em sua entrevista à Revista Nova Escola, Paulo Freire escreveu que a formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. "Para se ser, tem que se estar sendo". Paulo Freire explica-nos que ela nunca se dá por mera acumulação. É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores. Mas depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio.

“Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos. Tudo isso sem cair em meras afirmações retóricas. Nada vai acontecer se as condições materiais, salariais e de infraestrutura não estiverem devidamente asseguradas. O debate sobre a formação é indissociável das políticas de melhoria das escolas e de definição de uma carreira docente digna e prestigiada.” – Antonio Nóvoa, 2001 – Nova Escola

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta situação provocada pela pandemia do Covid-19 é nova para todo mundo, todos estão tentando entender como agir. Agora, mais do que nunca, é essencial fazer o exercício da empatia. Tem-se a considerar: “A relação professor-aluno é muito diferente da relação pai-filho”, “o tempo/espço de casa é diferente do tempo/espço da escola”. Além disso, as famílias não estão preparadas para dar conta de “conteúdo escolar”, e muitos estão imersos na luta diária de conseguir o que comer, pagar as contas, angustiados e pressionados pela quarentena em si. Planejar ações mediadas pela tecnologia que levem ao aprendizado, utilizando e-mails, redes sociais, considerando todas as circunstâncias, é um exercício difícil. Sendo a dificuldade mais recorrente para as famílias cujos filhos estão em escola pública é a realidade socioeconômica, a desigualdade ao acesso digital. As equipes gestoras e os professores têm se dedicado a aprender a trabalhar com novas ferramentas e recursos. Crianças, pais e familiares também estão se adequando às novas dinâmicas. O momento é de apoio, solidariedade, também de estudar, reinventar, testar coisas novas e repensar se a Educação e a dinâmica escolar que estava sendo exercida é a que faz mais sentido ou não para o momento atual. Não existe resposta pronta. Mas existe uma grande oportunidade de construir novos caminhos para a escola.

Os desafios estão postos:

Diminuir a curva da contaminação; manter-se vivo e saudável; ter condição mínima para alimentar-se; gerar bem estar para nossas crianças, sendo presentes mesmo à distância; manter o vínculo, apoiando famílias, crianças, professores; pensar no futuro, todos juntos, partilhando, refletindo, estudando, conhecendo e descobrindo, aplicando novas habilidades.

Após a pandemia voltaremos em/ao estado normal? Que estado de normalidade é este?

Fica como reflexão, como será a organização do retorno, e como assunto para um próximo artigo.

“Temos o desafio de nos encontrarmos na distância, como aqui, conectados por um fio invisível. Teremos um desafio novo ao retornar às escolas, nos (re)encontrar com as crianças e os colegas. Não será uma readaptação, não será uma volta depois de um feriado. Suponho que isso tudo nos exigirá “um mundo aberto” ao pulsar da vida.” Paulo Focchi -2020, Lunetas.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela. **Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões.**

In: FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA (orgs). Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007

FERREIRA, Anna Rachel. **“Mudança de rotina: como se manter próximo das famílias em tempo de pandemia”** - <https://novaescola.org.br/conteudo/19087/mudanca-de-rotina-como-se-manterproximo-das-familias-em-tempos-de-pandemia> Publicado em NOVA ESCOLA 28 de Abril 2020 Educação em tempos de quarentena

FOCCHI, Paulo. **Como zelar pela educação infantil em tempos de isolamento social?** <https://lunetas.com.br/como-zelar-pela-educacao-infantil-em-tempos-de-isolamento-social/>

FOCCHI, Paulo. **Estratégias para a Educação infantil em tempos de distanciamento social** - <https://youtu.be/tkfJdqmXK34>

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofias básicas. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança; a. abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre; Artmed, 1999. P. 59-104.

NÓVOA, Antonio. **“Professor se forma na escola”** -

<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevistaformacao-antonio-nova>. Publicado em NOVA ESCOLA Edição 142, 01 de Maio 2001.

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

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Trilhas de aprendizagens: brincadeiras e interações para crianças de 0 a 3 anos**. – São Paulo: SME / COPED, 2020.

TONUCCI, Francesco. **“Não percamos esse tempo precioso com lição de casa”**

<https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-04-12/francesco-tonucci-nao-percamos-esse-tempo-precioso-dando-deveres.html>

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO REGULAR



MARI LUCILENE PARAIZO

Graduada em Pedagogia pela UNIBAN – Universidade Bandeirantes de São Paulo (2007); Professora da Educação Infantil, na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo pesquisar sobre a Síndrome de Down e sua inclusão no ensino regular. Existem muitos motivos para que uma criança com Síndrome de Down tenha a oportunidade de frequentar uma escola comum, visto que cada vez mais estudos comprovam a capacidade dessas crianças, aumentando o potencial de serem incluídas com sucesso. Nesse sentido, este trabalho traz informações a respeito do perfil de aprendizado característico de uma criança com Síndrome de Down e sugestões para sua inclusão e educação no Ensino Fundamental regular. Utilizando a Revisão Bibliográfica como metodologia, foi possível concluir que, embora lentamente, a inclusão de alunos com Síndrome de Down vem acontecendo de modo positivo. Indivíduos com Síndrome de Down possuem habilidades e potencialidades como qualquer outro, entretanto, suas limitações cognitivas, de linguagem e de desenvolvimento global necessitam de um tempo diferenciado para se desenvolverem, onde a estimulação adequada irá contribuir de forma satisfatória e apresentar avanços significativos.

Palavras-chave: Síndrome de Down; Aprendizagem; Inclusão.

INTRODUÇÃO

No mundo sempre existiram indivíduos com deficiência, seja em famílias pobres como em famílias ricas, porém, a sociedade sempre fez questão de não valorizar e acreditar no potencial desses indivíduos.

Todo ser humano é capaz de aprender e de desenvolver; o indivíduo com Síndrome de Down não é diferente, porém, ele precisa de diferentes estímulos. Todo ser humano precisa ser visto em sua individualidade.

Para Augusto (2020), com estimulações apropriadas, a criança com Síndrome de Down pode se desenvolver e realizar atividades diárias e até mesmo conquistar formação profissional.

É com base nesse pressuposto que se propõe este trabalho, como uma tentativa de refletir acerca da inclusão e do desenvolvimento das crianças com Síndrome de Down no ensino regular, e dos caminhos que podem ser tomados, em função da história já construída até então.

Acredita-se que essa reflexão pode contribuir para todos aqueles que vêm dedicando seus esforços na prática da Inclusão, para a formação de indivíduos mais integrados, mais livres, criativos e atuantes, no exercício pleno de sua cidadania.

Considerando que a criança com Síndrome de Down possui uma série de limitações quanto ao seu desenvolvimento, vê-se que um ambiente de estimulação pode favorecer e proporcionar melhoras no desenvolvimento global desta criança, facilitando a realização de movimentos e, desde cedo, incentivando-as para realizar atividades desafiadoras e comuns para qualquer criança (COSTA, 2011).

Qualquer deficiência se constitui de fortes empecilhos para o aprendizado e, é por meio da estimulação adequada, que os profissionais da área encorajam-se a aprender, fazendo adaptações, compreendendo e orientando todo o processo de desenvolvimento global dessa criança com Síndrome Down (COSTA, 2011).

Assim sendo, não se tem aqui a pretensão de explorar todos os campos de estudo a respeito da pessoa com Síndrome de Down, mas sim, a partir de Pesquisa Bibliográfica e da prática, demonstrar pontos relevantes e que devem ser corretamente explorados e observados, apresentando técnicas na educação do Down.

CONHECENDO A SÍNDROME DE DOWN

De um modo geral, a Síndrome de Down consiste numa alteração cromossômica que causa deficiência mental. É caracterizada pela falha na divisão celular, que pode ocorrer tanto no desenvolvimento do óvulo ou do espermatozoide, como também durante as primeiras divisões do óvulo fecundado.

Essa alteração genética é configurada pela presença extra do autossomo 21, isto é, no lugar de dois cromossomos 21, o indivíduo apresenta três. Tal alteração é chamada de trissomia simples (SILVA, 2020).

Contudo, conforme Silva (2020), podem existir outras alterações genéticas que geram Síndrome de Down, como as advindas de translocação, na qual o autossomo 21 extra está

vinculado a outro autossomo. A alteração também pode se dar em função da proporção variável de células trissômicas que existe ao lado de células citogeneticamente normais.

Entretanto, esses dois tipos de alterações genéticas são menos frequentes do que a trissomia simples. Essas alterações genéticas são procedentes de "defeito" em um dos gametas, que irão constituir o sujeito. Os gametas deveriam conter apenas um cromossomo e, desse modo, a junção do gameta materno com o gameta paterno produziria um gameta filho com dois cromossomos, como toda espécie humana. Todavia, no processo de formação do gameta podem acontecer alterações e, a partir da não-disjunção cromossômica, que se sucede durante o processo de reprodução, podem-se compor gametas com cromossomos duplos que, ao se juntarem a outro cromossomo na fecundação, originam uma alteração cromossômica (DIAS, 2004).

Tais alterações genéticas alteram todo o desenvolvimento e maturação do organismo e até mesmo a cognição do indivíduo com a síndrome; além de lhe concederem outras características referentes a síndromes (SILVA, 2020).

Conforme a literatura médica, indivíduos com síndrome de Down apresentam retardo no desenvolvimento mental e físico, podem apresentar problemas ortopédicos, oftalmológicos e cardiológicos, e dificuldades respiratórias frequentes.

Segundo Silva (2020), de um modo geral, a pessoa com Síndrome de Down é calma, afetiva, bem humorada e com prejuízos intelectuais, que podem manifestar grandes mudanças no tocante ao comportamento.

Para o autor acima, a personalidade muda de indivíduo para indivíduo, podendo apresentar distúrbios de conduta e seu comportamento pode mudar no tocante ao potencial genético e características culturais, que definem o comportamento.

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS

As crianças com SD têm aspectos semelhantes, sendo eles as características corporais, que são influenciadas pelo material genético. Com a alteração no cromossomo 21, o down possui características físicas que diferem de seus pais, irmãos ou de crianças que não possuem a síndrome (PUESCHEL, 2007).

De acordo Schwartzman (2003), as crianças com SD possuem as seguintes características: prega palmar única, atresia duodenal, baixa estrutura, dismorfismo da face e ombros, hidronefrose, ventriculomegalia cerebral, bexiga pequena e hiperecogênica, comprimento reduzido do fêmur e úmero, cardiopatias, mãos curtas, ouvido simplificado, lóbulo

auricular aderente, quinto dedo da mão e o pescoço curto, língua aumentada e proeminente, hipoplasia da região mediana da face, fissuras palpebrais, e a distância aumentada entre o primeiro e o segundo dedo dos pés.

Em geral, a cabeça das crianças com SD é um pouco menor quando comparado com as crianças normais; os olhos apresentam pálpebras levemente oblíquas e estreitas. Às vezes, as orelhas são pequenas e com um canal estreito; em alguns casos a borda superior é dobrada. A boca é pequena e na medida em que o down vai envelhecendo a língua pode ter estrias. Os pulmões no geral são normais, porém, algumas crianças com a doença cardíaca congênita, podem apresentar nos vasos dos pulmões pressão sanguínea alta podendo levar à pneumonia. É importante dizer que nem todas estas características citadas acima estão presentes em um indivíduo com SD (PUESCHEL, 2007).

Quanto ao desenvolvimento mental, Canning (apud PUESCHEL, 2007) afirma que as habilidades intelectuais das crianças com SD abrangem um vasto campo, do retardo mental à inteligência normal, pois varia muito de criança para criança, porém, a grande maioria apresenta um desenvolvimento normal. Ainda segundo o autor, algumas crianças têm a função intelectual média-baixa e apenas uma pequena parcela de indivíduos apresenta deficiência mental severa.

Conforme Silva (2020), as crianças com SD não desenvolvem estratégias espontâneas, algo que deve ser considerado no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ela terá dificuldades em resolver problemas e encontrar soluções sozinhas. Também há outras deficiências que estão presentes na criança down e dificultam o desenvolvimento da aprendizagem, sendo elas: incapacidade de organizar atos cognitivos e condutas, alterações auditivas e visuais. Sobre isso:

Entre outras deficiências que afetam o desenvolvimento neurológico da criança com síndrome de Down, é possível mencionar dificuldades na tomada de decisões e iniciação de uma ação; na elaboração do pensamento abstrato; no cálculo; na seleção e eliminação de certas fontes informativas; no bloqueio das funções perceptivas (atenção e percepção); nas funções motoras e alterações da emoção e do afeto (SCHWAARTZMAN, 2003, p. 247).

Contudo, estas dificuldades de aprendizagem podem ser vencidas quando a criança com Síndrome de Down é estimulada de maneira adequada e vivencia uma situação de aprendizagem com mediação, recebendo o estímulo apropriado. Assim, conforme Pueschel (2007, p. 78), “estratégias específicas são, então, utilizadas para aumentar os níveis de interesse, atenção e habilidades da criança”.

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DO INDIVÍDUO COM SÍNDROME DE DOWN

Consoante Silva (2020), a criança com SD possui idade cronológica diferente de idade funcional. Dessa forma, não se pode esperar que ela tenha uma resposta igual à das crianças consideradas "normais" no processo de aprendizagem.

No entanto, o fato de a criança não desenvolver uma habilidade ou demonstrar um comportamento imaturo em certa idade, comparada à crianças com a mesma condição genética, não implica que ela não vai desenvolvê-la posteriormente, visto que é possível que amadureça com mais lentidão (SCHWARTZMAN, 2003, p. 245).

A velocidade para o aprendizado depende da complexa adaptação dos processos neurológicos e da adequada evolução de funções específicas, como linguagem, percepção, esquema corporal, orientação temporo-espacial e lateralidade (VOIVODIC, 2008).

É bastante frequente encontrar na criança com Síndrome de Down diferenças severas de internalizações de conceitos de tempo e espaço, que dificultarão diversas aquisições como da linguagem e irão afetar de modo especial a memória e a planificação (SILVA, 2020).

Conforme Voivodic (2008), crianças com SD não desenvolvem estratégias espontâneas e isso precisa ser considerado em seu processo de aprendizagem, uma vez que irá ter muitas dificuldades para solucionar problemas e encontrar soluções sozinhas.

Segundo Soares (2007), outras deficiências apresentadas pela criança com Síndrome de Down e que trazem dificuldades na aquisição da aprendizagem são: deficiências auditivas e visuais; incapacidade de organização de ações cognitivas e condutas, dificuldade de associação e programação de sequências (SOARES, 2007).

No entanto, mesmo com várias deficiências e dificuldades, a criança com Síndrome de Down é capaz de se desenvolver e realizar atividades cotidianas e até mesmo obter formação profissional se tiver a estimulação adequada (DIAS, 2004).

A linguagem e as atividades como leitura e escrita podem ser desenvolvidas a partir das próprias experiências da criança (DIAS, 2004).

No tocante ao desenvolvimento motor, são frequentes as hipocinesias associadas à falta de iniciativa e espontaneidade ou hipercinesias e desinibição, o que também influenciam na aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento psicomotor é o alicerce da aprendizagem (SILVA, 2020).

As várias alterações do sistema nervoso afetam no desenvolvimento global e na aprendizagem. Não há um padrão único previsível nas crianças com SD e o desenvolvimento da inteligência não depende apenas da alteração cromossômica, mas também de estimulação proveniente do meio (SILVA, 2020).

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

O trabalho pedagógico com as pessoas com Síndrome de Down primordialmente deve respeitar o ritmo de cada um, proporcionando-lhes uma adequada estimulação para o desenvolvimento de suas habilidades (BISSOTO, 2020).

A frequência dessas pessoas na escola regular, bem como no AEE permitirá que elas venham adquirir gradativamente conhecimentos específicos para o seu desenvolvimento global.

Assim, segundo Bissoto (2020), o ensino das pessoas com Síndrome de Down deve acontecer de forma sistemática, não sendo teórico e metódico, mas criativo e agradável, que desperte o interesse do aluno em querer aprender.

O lúdico pode e deve ser um recurso utilizado, pois além de permitir o desenvolvimento global do aluno através da estimulação de diferentes áreas, reúne um conjunto de experiências integradas que permitem a estas pessoas relacionarem-se no contexto social e familiar (NASCIMENTO, 2020).

Pessoas com Síndrome de Down não conseguem absorver um grande número de informações, por isso, o trabalho deve acontecer de forma gradual. Informações isoladas e mecânicas devem ser evitadas.

A evolução gradativa da aprendizagem dessas pessoas deve ser respeitada, não sendo adequado pular etapas ou exigir que o aluno com esta síndrome desenvolva atividades que ele não possa realizar. Seus atendimentos devem ser baseados em situações diárias, facilitando assim, a sua aprendizagem (SILVA; KLEINHANS, 2020).

Podemos perceber uma grande variação das dificuldades e habilidades nas pessoas com SD. Dessa forma, devem ser considerados programas individuais em que possam ser enfatizadas as possibilidades de aprendizagem de cada um, bem como a motivação necessária para o desenvolvimento desta. No entanto, conhecer as diferenças de aprendizagem de cada uma dessas pessoas de forma a organizar um trabalho e toda uma proposta didática é de extrema importância para o professor que atua diretamente com estes alunos (SILVA; KLEINHANS, 2020).

Conforme Nascimento (2020), em relação ao ensino de alunos com síndrome de Down, alguns princípios devem ser considerados:

- O aluno merece respeito em todos os aspectos de sua personalidade;
- As atividades devem ser centradas em materiais concretos, onde o aluno possa ter um contato direto;

- O ambiente do aluno deve ser o foco para as experiências a serem adquiridas;
- A participação da família é indispensável no processo de seu desenvolvimento;
- Devem ser evitadas situações que possam vir a ser traumatizantes ou possam provocar estresse no aluno;

O professor da Sala de Recursos Multifuncionais deverá priorizar as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos que necessitem de um acompanhamento individualizado, visando desenvolver o seu potencial, devendo também dar suporte ao professor da sala de aula através de materiais e equipamentos didáticos que se façam necessários (NASCIMENTO, 2020).

Uma Sala de Recursos Multifuncionais sobrecarregada demais de recursos não significa um fator determinante para uma boa assistência a alunos com deficiência. É necessário que o professor sinta-se preparado para atender as necessidades de seus alunos, trabalhando em parceria com o professor de sala de aula comum.

O PAPEL DO PROFESSOR

O papel do professor é muito importante, cabendo a ele promover ações para incluir essas crianças na sala de aula, orientando a família sobre quais os recursos educacionais estão disponíveis para um melhor desenvolvimento de suas potencialidades, dentro de suas limitações, sem grandes dificuldades, deixando os mesmos cientes de que são capazes de se desenvolverem e superarem seus limites.

Conforme Schwartzman (2003, p. 58), a linguagem é a área que a criança com síndrome de Down apresenta maior atraso. Uma criança Down demora aproximadamente dezoito meses para pronunciar a primeira palavra e, no decorrer do tempo, terão dificuldades para adquirirem as regras gramaticais.

Apesar dessas dificuldades, em sua maioria, elas compreendem as regras utilizadas na conversação e fazem uso funcional da linguagem, porém as habilidades para a comunicação são bastante variáveis. A atenção é outro elemento de grande importância no desenvolvimento dos processos cognitivos dessas pessoas. O déficit de atenção observado em pessoas com síndrome de Down pode comprometer seu envolvimento em tarefas e na sua maneira de explorar o meio. Quando imita palavras que acabaram de ser ditas por outra pessoa, a criança pode falar mais claramente do que quando ela própria tem que lembrar as palavras para dizer o que quer (CANFIELD, 2020).

É necessário considerar que as pessoas com esta síndrome apresentam problemas articulatórios, ou seja, falar corretamente palavras é uma dificuldade para a grande maioria.

Dessa forma, falar em sentenças, mesmo curtas é mais difícil do que usar palavras soltas, já que seu problema articulatório aumenta quando está elaborando sentenças.

Em idade escolar, a criança com Down irá ter uma maior evolução nas habilidades de comunicação, sendo totalmente possível a sua alfabetização, na qual o desenvolvimento da linguagem se dará a partir da interação da criança com o meio. Normalmente, os indivíduos com SD são tidos como bem humorados, afetivos e calmos, com prejuízos intelectuais moderados (VOIVODIC, 2008).

Assim, podemos perceber que para desenvolver todo seu potencial, a pessoa com síndrome de Down necessita de um trabalho de estimulação desde seu nascimento. Ela faz parte do universo da diversidade humana e tem muito a contribuir com sua forma de ser e sentir para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje existem meios legais, constitucionais, que estabelecem direitos e é fundamental dar condições para que a pessoa com deficiência se torne capaz de se desenvolver dentro dessa sociedade.

Nesse contexto, o processo de inclusão só atingirá o sucesso quando a escola regular assumir que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado. Assim, a escola será inclusiva quando conseguir transformar não apenas a rede física, mas, a postura, as atitudes e as mentalidades dos educadores e da comunidade escolar em geral, que deverá compreender que o ser humano não pertence a um grupo homogêneo, por isso precisam aprender a lidar e conviver naturalmente com as diferenças.

Os alunos com Síndrome de Down aprendem como as crianças ditas normais, porém é necessário que elas tenham um tempo maior para se desenvolverem e, principalmente, a utilização de uma alfabetização respaldada num planejamento adaptado, priorizando a modalidade de atividades concretas, pois elas têm dificuldades de assimilar coisas no formato de abstração. A rotina também é um fator importante, pois os deixam mais seguros, dando-lhes maior autonomia na realização das atividades que deverão ser praticadas no ambiente escolar. Como faz parte da característica deles terem que sempre estar recordando aquilo que foi ensinado, principalmente quando vamos entrar em um conceito novo, deve se fixar nas paredes a rotina que eles têm que executar, proporcionando assim um aprendizado mais tranquilo e de qualidade. O elogio às tarefas realizadas também é um ótimo recurso para levantar a autoestima, quando se percebe que estão tristonhos.

Atualmente, uma das maiores dificuldades que as escolas encontram para trabalhar com as crianças com Síndrome de Down é a falta de profissional qualificado, ou seja, capacitado, que seja preparado para atuar com as singularidades que são acarretadas por essa Síndrome, como por exemplo, o fato de a criança aprender, porém, de um modo mais lento. É essencial que o educador que atue na formação dessas crianças entenda essa questão, visto que o desenvolvimento apresentado pela criança dependerá do estímulo que ela receber, assim, quando o professor acredita erroneamente que a criança aprende da mesma forma que as outras, na verdade estará prejudicando-a, pois como foi discutido com a ajuda dos teóricos anteriormente, é preciso que as metodologias utilizadas no processo ensino-aprendizagem atendam as necessidades imposta pelo tipo de deficiência apresentada pela criança.

Realizar esta pesquisa foi de enorme valia para ir mais a fundo sobre esta temática, quebrando a visão de que as crianças com Síndrome de Down são incapazes de aprender e se desenvolver. Hoje, o olhar está diferente e a ânsia em saber mais não só em relação à Síndrome de Down, mas a qualquer deficiência que venha a surgir na sala de aula, pois, somos responsáveis pelo sucesso ou insucesso destes sujeitos, com ou sem deficiência, numa sociedade que ainda engatinha na caminhada de se tornar uma sociedade inclusiva abrangendo a diversidade.

REFERÊNCIAS

- AUGUSTO, M. I. C. **As possibilidades de estimulação de portadores da síndrome de Down em musicoterapia.** Disponível em: <http://www.fw2.com.br/clientes/artesdecura/revista/musicoterapia/artigo_Ines.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2020.
- BISSOTO, M. L. **O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down:** revendo concepções e perspectivas educacionais. **Ciências & Cognição**, Ano 02, Vol. 04, mar./2005. Disponível em: <<http://www.ciencias ecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/485>>. Acesso em: 04 mai. 2020.
- CANFIELD, J. **O que é Síndrome de Down.** Disponível em: <http://www.canfield.psc.br/a_sindromedown.htm>. Acesso em: 02 mai. 2020.
- COSTA, C. L. M. S. **Benefícios da estimulação precoce com o uso da música na Síndrome de Down.** Monografia (Especialista em Educação Especial e Inclusão). Faculdade Internacional de Curitiba – FACINTER. Curitiba-PR, 2011.

DIAS, C. **Construindo o caminho** – Um desafio aos limites da Síndrome de Down. 2ª ed. São Paulo: Augustus, 2004.

NASCIMENTO, J. S. do. **A Importância do Atendimento Educacional Especializado para o Desenvolvimento da Aprendizagem de Alunos com Síndrome de Down.**

Disponível em: <<http://www.seippacajus.com.br/wp-content/uploads/2016/09/J%C3%9ALIA-80-X-120.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2020.

PUESCHEL, S. **Síndrome de Down: Guia para pais e educadores.** 12ª ed. Trad. Lúcia Helena Reily. Campinas: Papirus, 2007.

SCHWARTZMAN, J. S. et al. **Síndrome de Down.** 2ª ed. São Paulo: Memnom, 2003.

SILVA, R. N. A. **A educação especial da criança com Síndrome de Down.** Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/spdslx07.htm>>. Acesso em: 03 mai. 2020.

SILVA, M. F. M. C.; KLEINHANS, A. C. S. **Processos Cognitivos e Plasticidade Cerebral na Síndrome de Down.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n1/31988.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2020.

SIQUEIRA, D. P. **Inclusão da Pessoa com Síndrome de Down através da Educação.**

Disponível em: <http://www.fiscolex.com.br/doc_1929845_INCLUSAO_DA_PESSOA_PORTADORA_DE_SINDROME_DE_DOWN_ATRAVES_DA_EDUCACAO.aspx>. Acesso em: 02 mai. 2020.

SOARES, L. S. D. **Síndrome de Down** – Exercícios de Alfabetização e de Discalculia. São Paulo: Revinter, 2007.

VOIVODIC, M. A. M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down.** 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OS SENTIMENTOS QUE A MÚSICA DESPERTA NA VIDA HUMANA



MARIA APARECIDA DE ALMEIDA ARRUDA

Formada em Pedagogia, professora da rede Municipal de São Paulo. Leciona no CEI Maria José.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo chamar atenção da sociedade para o poder que a música exerce na vida humana desde do seu nascimento, ao ponto de transporta-las aos mais diferentes estados emocionais nas diferentes etapas da vida, tendo em vista que tanto pode despertar sentimentos de alegria, felicidades, trazendo calma e tranquilidade para o corpo e alma, como pode ser o inverso despertando sentimento de tristeza, medo, angustia, ansiedade, saudades entre outros.

Palavras-chave: Música; Vida Humana; Sentimentos.

INTRODUÇÃO

A música tem o poder de passar mensagens, inspirar novas ideias e despertar inúmeros sentimentos para quem as ouvem, sejam sentimentos bons ou ruins.

Temos visto, principalmente na sociedade atual a música se transformar em companhia diária dos seres humanos, é comum as pessoas irem de um lado para o outro com fones ouvindo suas músicas favoritas sem nenhuma preocupação em dar atenção a quem está ao seu redor. Neste encontro dos sujeitos com ele mesmo tendo a música como companhia, fica visível nas expressões faciais os tipos de sentimentos que ela está trazendo à tona no exato momento.

A música é tão importante na vida humana, que pesquisas e vivências tem demonstrado sua eficácia nos tratos com a saúde mental de crianças, adolescentes, adultos

e idosos, uma vez que ela age de forma integral, seja no cantar uma música de sua preferencial ou no deleite ao som de uma canção que lhe deixou boas memórias.

Nesta viagem ao mundo da musicalização, falaremos sobre seu surgimento, além de revelar seus efeitos na vida humana desde muito antes de seu nascimento.

Na segunda parte, será inserido relatos da observação realizada em uma sala de educação infantil a respeito do uso da música nas ações do dia a dia, assim como algumas entrevistas realizadas com criança, jovens e adultos.

HISTÓRIA DA MÚSICA

Segundo pesquisas e estudos científicos publicados no site UOL, a música é um dos principais elementos da nossa cultura. Há indícios de que desde a pré-história já se produzia música, provavelmente como consequência da observação dos sons da natureza. É de cerca do ano de 60.000 a.C. o vestígio de uma flauta de osso e de 3.000 a.C. a presença de liras e harpas na Mesopotâmia

No panteão grego, por exemplo, Apolo é a divindade que rege as artes. Por isso vemos várias representações suas, nas quais ele porta uma lira. Vale lembrar que na Grécia Antiga apenas a música e a poesia eram consideradas manifestações artísticas da maneira como as compreendemos atualmente.

<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/artes/musica---origem-sons-e-instrumentos.htm> Aceso em: 31 de marco de 2020

SOCIEDADE ATUAL

A música tem feito parte da vida humana desde o útero materno. Por meio das batidas do coração da mãe eles começam a ter contato com os primeiros sons e logo que nascem, passam a tomar conhecimento de outros ritmos musicais muito além dos que estavam acostumados a ouviam durante o tempo em que estava na barriga. Os tum, tum na qual estavam acostumados agora dão lugar a uma infinidade de outros sons, como é o caso do mobile pendurado no berço, o talher batendo no prato durante a hora das refeições, as chaves das portas, o ligar do carro, o barulho do vento e o estalar das folhas das arvores caídas no chão.

Aos poucos a música começa a fazer parte da vida dos bebês e das crianças, a começar pelo gosto e repertório musical da própria família, e das festas na qual participa

tendo a música como fator principal para a alegria e diversão de todos. É nesta diversidade musical, que as crianças vão crescendo e tomando gosto por este universo criando suas próprias memórias musicais.

Quem já viu pessoas que nunca haviam se visto antes cantando e dançando juntas, sabe que a música derruba muros. ela ajuda a promover a socialização das pessoas desde que nascem – pense na mãe e no pai cantando para o bebê dormir – e desenvolve suas habilidades de expressão e comunicação. Até antes de nascer, dentro da barriga da mãe, o neném reage à voz dela, aos ruídos – porque não começar ali a sua educação musical. (ATIVIDADES MUSICAIS COM CRIANÇAS DE ATÉ QUATRO ANOS, 2015, p. 8).

Com o percurso natural da vida e a transição do convívio familiar para escola, a música passa se tornar ainda mais presente, tornando o repertório musical das crianças cada vez mais aperfeiçoado isto porque eles tem a oportunidade de conhecer e interagir com diferentes instrumento, tornando a linguagem musical cada vez mais intensa.

Ao passo que o ser humano se desenvolve mais ele aprende sobre o mundo na qual está inserido, começa a perceber que o mundo é pura sonoridade, que cada um absorve e faz uso dela de forma diferente, tem pessoas que ouve música para dançar, trabalhar, fazer exercício físico, lembrar das coisas boas que viveu na infância, da época da escola, da primeira paixão, do primeiro namorado(a), do primeiro beijo, dos almoços em família, das viagens de carro ou daquele banho de mar inesquecível. Mas também tem aqueles que ouve uma determinada música para não esquecer de algo ou situação que jogue especial, mas que o tempo tenta apagar da memória. Tem aqueles que busca na música conforto para a alma, assim como tem gente que escuta música para relaxar, como fonte de inspiração para escrever e até mesmo chorar, vimos que a música tem grandes influência no estado emocional das pessoas, não dá para imaginar o mundo sem música.

Cada sujeito tem um jeito próprio de lidar com as lembranças deixada pela música, enquanto para alguns a música é vista como meio de diversão, para outros ela tem barulho e cheiro do mar, trazendo boas memórias de uma época que não volta mais.

Em momentos de solidão, ela também tem se tornado uma excelente companhia, assim tem sido na vida de muitas pessoal que moram sozinhas, que os filhos cresceram e foram viver em outras cidades deixando apenas boas lembranças do tempo em que dividiam no mesmo espaço.

A teoria dos aflitos, surgido no último período barroco explica os eventos musicais por sua relação com os sentimentos. Essa teoria, desenvolvida por werkminster em sua obra Harmonologia música, de 1702, foi também objeto de estudo de vários músicos e pensadores, como J.D. Heinichen (1711), J. Matherson (1739), J.J. Quantz (1752), F.W. Malpurg (1763), e outos escritores do século XVIII, Matheson, em 1739, descreve a teroria com grandes riqueza de pormenores, enumerado mais de vinte afeições e o modo pela qual devem ser expressas na música:

A tristeza deve ser expressa por melodia de movimento lento e lânguido, e quebrada por saltos.

O ódio é representado por uma harmonia repulsiva e rude, e por uma melodia semelhante. (Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira, 2005, p. 44).

A MÚSICA E SEUS EFEITOS

Vale ressaltar o depoimento de uma professora quanto ao uso da música nas interações e experiências proposta com as crianças, quando questionada sobre em qual situação a música estava presente nas ações em sala, ela respondeu: depende do estado emocional e comportamental das crianças, quando estão muito agitadas e não conseguem se concentrar nas ações proposta, o ideal é colocar uma música mais relaxante, caso contrário não consegue alcançar os resultados esperados. Entretanto, se a proposta for com algo mais agitado e percebe-se que as crianças estão sem ânimo para realizar, o mais viável é colocar uma música agitada que possibilite o grupo se movimentar ficando mais ativas e dispostas.

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.: (RCNEI, 1998, p.45).

Entre inúmeros benefícios causados pela música podemos destacar que: A música potencializa a plasticidade cerebral favorecendo conexões entre neurônios na área frontal, relacionada a processos de memorização e atenção. A prática musical desde a primeira infância desenvolve uma boa memória e a capacidade criativa de improviso. Em idosos, a música favorece a prevenção de Alzheimer, trabalhando a memória e o exercício mental. O ensino musical também trabalha a autoestima, disciplina, superação de barreiras, socialização e trabalho em equipe. A prática ajuda a criança a superar seus limites e reconhecer suas forças e fraquezas. A prática com instrumentos musicais também pode ser um grande aliado no combate à depressão, estresse e ansiedade, melhorando o humor e ajudando na capacidade de reconhecimento e resolução de problemas.



<https://www.terra.com.br/noticias/dino/7-beneficios-da-musicalizacao-infantil-a-chave-para-o-desenvolvimento-social-e-cognitivo-na-primeira-infancia,528831cdb61e03762046711ac68d06efw0ev6a77.html>.....acesso em: 27 de marco de 2020.

ENTREVISTA: CRIANÇA DE 11 ANOS DE IDADE

Em meio as observações ao comportamento da criança ao ouvia alguns ritmos músicas, uma situação especifica chamou atenção, quando a música trazia na letra e melodia, um som mais triste, ele tinha uma reação de choro, as lagrimas molhava seu rosto e ao ser questionado o porquê de tanto choro, ele disse que era porque pensava nas pessoas que não tinha mãe, inclusive pensava na sua própria mãe que não tinha mais a dela e que muitas vezes presenciava a mesma chorando de saudades por não poder vê-la mais.

Quando a música era instrumental, por mais que tivesse agitado logo se acalmava, se concentrava em alguma brincadeira ou procurava desenhar. quando era mais agitada, ele não parava quieto andava de um canto para outro como se tivesse procurando algo, ao ser questionado o porquê de tanta agitação ele disse que não consegue ficar parado a música lê deixa assim agitado, fico assim também quando como doce, palavras do João.

ENTREVISTADA: ADOLESCENTE DE 18 ANOS

Segundo a entrevistada, a música tem um peso muito grande em seu emocional, ela sempre ajudou nos seus piores dias, quando está triste ou quando não tem um dia muito legal, gosta de ouvir forro dos mais antigos por seu ritmo agitado e letras engraçadas, além

de ser os que seu pai costumava ouvir quando ela era criança e os dois saiam para passear de carro pela cidade.

Existe alguns ritmos musicais que ela gosta de ouvir quando está nervosa pois seu toque lê deixa calma, e a faz lembra dos colegas da época de escola.

Ela ressalta que tem determinadas músicas que nunca conseguiu ouvir até o final, pois tanto o toque quanto a letra a deixa muito nervosa.

Em relação as músicas pop, gosta de ouvir porque seu ritmo lhe faz sentir várias emoções ao mesmo tempo, se sente pra cima uma pessoa emponderada, ela também lê faz recorda uma viagem que a família fez de carro, as imagens que passa na cabeça são das cidades iluminadas durante o anoitecer, traz essas memórias.

ENTREVISTA REALIZADA COM A DONA MARIA DE 55 ANOS

Ao ser questionada sobre os sentimentos e as memórias causadas pela música ela disse que traz em seu coração sentimentos de saudades e boas lembranças de seus pais e avós, ela revela que em sua adolescência morava na zona rural do interior de Pernambuco, como não existia televisão em sua residência passava horas diante do rádio de pilha ouvindo os sucessos daquela época. Ela disse que embora os dias e noites fossem solitários, pela a vida humilde na qual vivia, buscava na música inspiração e imaginação para elevar seus pensamentos muito além daquela situação.

Ela ressalta que cada ritmo lhe trazia um tipo de sentimento, quando se tratava de algo romântico, sonhava que iria aparecer alguém para tirá-la da situação na qual estava vivendo, quando o ritmo era mais para o clássico, tinha medo de perder seus pais, esse sentimento era tão forte que muitas vezes chorava com um forte aperto em seu coração. Ela disse que hoje não tem mais seus pais, porém, quando ouve as músicas daquela época não consegue conter as lágrimas, pois tudo que viveu no passado vem à tona trazendo saudades dos que já se foram, tristeza pela ausência, mas também um sentimento de vitoriosa por ter superado as dificuldades e privações da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos na elaboração do presente trabalho, a música tem passado pela história causando inúmeros sentimentos e trazendo grandes benefícios.

Nos primeiros meses de vida o contato das crianças com a música ocorre sempre por meio das canções de ninar, e vão se intensificando com o passar do tempo.

Ao chegar na escola de educação infantil, recebem cada vez mais estímulos quanto ao seu repertório musical, isto porque é de suma importância a escola realizar experiências utilizando a linguagem musical para o desenvolvimento das habilidades e potencialidades das crianças.

Quando adolescente, seu gosto musical varia constantemente, entretanto, para alguns tem aquela música que fica, que marca um determinado momento de sua vida e quando se torna uma pessoa adulta e chega na velhice aquela música que marcou época irá trazer à tona os sentimentos e memórias deixada por ela, seja um momento em família, do primeiro amor ou de uma festa que se tornou inesquecível.

Por todo o contexto sentimental que a música exerce na vida humana percebemos que ela tem um poder sobrenatural, poder de levar as pessoas aos diferentes estágios emocionais como medo, tristeza, dor raiva, alegria, amor, felicidade, além de curar e tira muitas pessoas do estágio de depressão e ansiedade.

REFERÊNCIAS

ELIANA Protásio; texto original, Renato Santoro Rezende; edição de texto, Mazda Edir.

Atividades musicais com crianças de até quatro anos / organização, Centro de Criação de Imagem Popular; coordenação, – Rio de Janeiro: CeCiP, 2015. 48 p.: il. color.; 21 cm.

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. 3v.: il.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira

De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação/ Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. – São Paulo: Editora UNESP, 2005.

EDUCOMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: INFLUÊNCIAS DOS DESENHOS ANIMADOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS CONTEMPORÂNEAS



MARIA ISABEL ASSIS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Mogi das Cruzes (2010); Especialista em Educação Infantil pela Universidade Nove de Julho (2014); Especialista em Arte e Educação pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba(2014); Especialista em Educação Financeira pela Escola Superior de Administração (2017); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo no CEI Vereador Renato Antônio Checchia na Diretoria Regional de Pirituba-Jaraguá; Professora de Educação Infantil e Fundamental I na Rede Municipal de São Paulo na EMEF Brasil Japão na Diretoria Regional do Butantã.

RESUMO

Os avanços tecnológicos e sua propagação no mundo atual têm proporcionado e exigido novas oportunidades e necessidades da Educação, uma vez que as diferentes linguagens e meios de diálogos com a realidade interferem de maneira formativa na construção dos sujeitos. A linguagem audiovisual é uma das formas de comunicação que, tem se expandido cada vez mais, gerando, desde muito cedo, o contato frequente da criança com imagens, movimento, símbolos e sons. Nesse contexto, sabendo que o desenho animado faz parte do cotidiano da criança nos diversos espaços e da necessidade de considerar elementos da cultura infantil na escola e nas práticas pedagógicas, a presente pesquisa destaca a influência dos desenhos animados na aprendizagem infantil, com foco nas práticas educacionais que contribuem para o trabalho do educador que busca uma Educação de qualidade que promova intervenção social.

Palavras-chave: Educomunicação; Desenho Animado; Aprendizagem Infantil.

INTRODUÇÃO

O mundo atual apresenta avanços tecnológicos que se aprimoram a cada instante, modificando e influenciando as formas de comunicação. Há diferentes linguagens e meios de diálogos com a realidade para se fazer compreender e atingir, de maneira formativa, o maior número de pessoas, promovendo intervenção social. Atualmente, com a transformação midiática e comunicacional, o acesso à mídia televisiva e a linguagem audiovisual tem se expandido cada vez mais, gerando, desde muito cedo, experiências e

contatos frequentes das crianças com a imagem em movimento da TV, computadores, internet, videogames etc. Nota-se que essa mídia apresenta um papel educativo, interferindo na formação sociocultural das crianças. Nesse contexto, considerando as mudanças, as novas tecnologias e suas influências, há a necessidade de a Educação, acompanhar tais avanços, utilizando-os como instrumentos educativos, uma vez que um dos principais objetivos da educação formal é formar cidadãos, capazes de atuar e intervir na sociedade.

Nessa perspectiva, a Educomunicação é um dos campos de pesquisa, multidisciplinar e pluricultural, que entrecruza saberes, capaz de contribuir, desde a Educação Infantil, com a complexidade e sensibilidade da ação educacional, promovendo diálogos entre Educação e Comunicação, com espaços e ideias contemporâneas. Segundo Soares (2006), uma das propostas que particulariza a Educomunicação é a interlocução, a conversa e as relações múltiplas entre os que constroem e os que utilizam os saberes. Contribuindo assim, com a busca e elaboração de práticas pedagógicas que influenciam desde a base da formação humana e conseguem contemplar estas novas exigências da contemporaneidade.

As reflexões e a ação educomunicativa destacam a qualidade do processo educacional, a atenção aos detalhes, interesses, significados e fundamentos dos objetivos que se pretende alcançar. Assim, analisando a criança, a sociedade atual e a programação midiática, constata-se que os desenhos animados são os principais produtos voltados para o público infantil, logo, seus enredos devem representar referências significativas na formação das crianças. Uma vez que, no cotidiano escolar e num olhar mais atento para a criança em si, é possível observar admiração, identificação, repetição de falas e vontade de ser como os personagens de desenho animado.

Nota-se que os desenhos animados conseguem atrair e nutrir a imaginação das crianças. De acordo com Green e Bigum (2002), as crianças que nascem nesse contexto sociocultural midiático já são crianças com uma organização do pensamento advinda dessa nova vivência. Diante do reconhecimento da existência dessas referências midiáticas no cotidiano escolar e na cultura lúdica da criança, ressaltando a relevância da ação e das práticas pedagógicas do educador nesse contexto educativo, faz-se necessário entender quais os elementos capazes de atrair, contribuir e possibilitar a interação entre a criança e o desenho animado, além de saber qual sua real influência na aprendizagem infantil.

A presente pesquisa que, objetiva compreender o quanto o dispositivo da mídia e da linguagem audiovisual é pedagógico, destacando a participação dos desenhos animados na constituição da criança contemporânea e entender as influências que o uso dos mesmos como instrumentos pedagógicos podem obter na aprendizagem infantil, é relevante, pois

além de contribuir para a formação de professores, que podem ampliar, enriquecer e aprimorar suas práticas pedagógicas, acompanhando e atendendo as novas necessidades infantis, permite a construção de conhecimento e a percepção de uma área em expansão no mundo atual que envolve a centralidade dada as crianças em diversas modalidades sociais, considerando a cultura e a linguagem da infância.

O estudo é baseado em pesquisa teórica, pautada em documentos reflexivos como textos, livros, artigos e teses. A prática pedagógica educ comunicativa na Educação Infantil é comentada com o apoio dos estudos de Soares (2006), Sartori e Souza (2012), que refletem a respeito dos estilos de aprendizagem e das contribuições do desenho animado para o aprendizado de crianças contemporâneas. Para refletir a respeito da relação das crianças com os desenhos animados, seu sistema modelizante e as consequências desse sistema no meio infantil, as ideias de Fernandes (2005), Sabat (2002) e Vicente (2003) ganham destaque. A fim de entender um pouco da infância no currículo de filmes infantis, as contribuições de Silva (2010) são consideradas, visto que a autora foca seus estudos no Governo, Poder e Subjetivação das crianças.

EDUCAÇÃO E MUDANÇAS: NOVOS MODOS DE CONHECER

O mundo atual apresenta avanços e mudanças constantes, a tecnologia está cada dia mais sofisticada, ocasionando profundas transformações que afetam praticamente todos os segmentos da vida, as informações circulam rapidamente, mostrando a eficiência dos sistemas comunicativos que se interconectam com outros sistemas sociais, influenciando até mesmo na formação humana. As crianças estão, cada vez mais cedo, obtendo experiências e contatos com os mais avançados aparelhos tecnológicos, vivenciando assim, novas maneiras de conhecer e aprender.

Nesse contexto, percebe-se que a Educação disputa espaço e tempo com a qualidade e agilidade das informações e comunicações que atingem de maneira formativa os educandos. Os canais de televisão informam, em tempo real, fatos históricos que acontecem em qualquer parte do mundo. Os animados videogames podem lembrar e recriar as guerras e batalhas históricas. Os telefonemas, a televisão, os computadores são parte das novas formas de produzir e fazer circular as informações, de maneira que atinjam as mais diversas instituições. De acordo com Citelli (2004), estamos diante da Era da Informação, em que as notícias e fatos repercutem sob diferentes níveis e formas rapidamente. O autor relata:

A mobilidade espacial e temporal característica de nossa época ganha sentido particular no campo das comunicações, não apenas por envolver recursos técnicos que armazenam e distribuem dados, mas também por repercutir, sob diferentes níveis e formas, nos modos contemporâneos de ver e sentir. Isto é, estamos diante do que alguns teóricos chamam de Era da Informação, que possui alcance transterritorial, capacidade de redução do tempo de tráfego das ocorrências, permanência e imaterialidade. Tais circunstâncias geram novos processos de apreensão, conveniência e circulação dos eventos disponibilizados pelos recursos comunicacionais. (CITELLI, 2004, p. 19).

Com novos recursos comunicacionais, a aceleração tecnológica e as diversificadas linguagens, as maneiras de aprender e sentir se modificam. Desde muito cedo as crianças têm contato com a linguagem audiovisual, repleta de imagens e atrativos, que muitas vezes são mais atrativas que o discurso e ações didático-pedagógicas das escolas. Para Citelli (2004), essa mudança nos meios de comunicação fez com que a escola não fosse mais a exclusiva agência de promoção educacional, obtendo outros pólos de formação, intensificando as possibilidades de contato com as informações e conhecimento.

Percebe-se que a prática cultural mudou, de acordo com Sartori e Souza (2012), a televisão é o meio de comunicação mais popular no Brasil, capaz de atingir diversas classes sociais e suas famílias, resultando em um maior contato com a linguagem audiovisual e, conseqüentemente, com a mídia televisiva. Vale ressaltar também que, além da televisão, nos dias atuais, a criança acessa a linguagem audiovisual pelo cinema, por mídias de DVD, tablets, celulares, computadores e outras tecnologias, que a desafia, desde muito cedo, a ler linguagens imagéticas e complexas que, segundo Citelli (2012), permite o encontro, num mesmo campo de representação, de signos de natureza distinta, fazendo com que os sentidos sejam produzidos pela fusão de planos imagéticos, verbais, proxêmicos, pictóricos etc.

Os novos recursos tecnológicos, que se apresentam também como novas maneiras de aprendizado, destacam mudanças nos modos de conhecer, viver, sentir e pensar, ou seja, influenciam diretamente na formação das pessoas. Citelli (2004), ao falar da presença da televisão, destaca que os temas e problemas por ela tratados terminam circulando nos espaços educativos, sendo objetos de comentários e discussões nos corredores e intervalos das aulas, tanto por alunos, quanto pelos próprios professores. Percebe-se que a abrangência desse contato vai além do momento em que se assiste à programação da televisão, as mensagens, apropriações, impressões e significados se expandem e influenciam em diversos espaços. E essa influência deve implicar atenção e interesse de outros formadores como a escola e sociedade, uma vez que até então, eram os principais agentes e mediadores da construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, torna-se necessário a escola manter um diálogo com os “concorrentes”, ressignificar e repensar a ação educativa para inserir-se nos processos de mudanças da sociedade. Uma vez que, segundo Citelli (2004), ao passo que o livro didático se organiza em torno de conteúdos fixos, que trocam a surpresa pela linearidade da sequência programática, as linguagens não-escolares podem possuir sua organização e lógica interna no lugar em que se originam, fato que deveria ser aproveitado pelas escolas. O autor destaca:

*Os meios de comunicação e as tecnologias da informação significam para a escola em primeiro lugar isto: um **desafio cultural**, que torna visível a distância cada dia maior entre a cultura ensinada pelos professores e aquela outra aprendida pelos alunos. Pois os meios não só descentram as formas de transmissão e circulação do saber como também constituem um decisivo âmbito de socialização mediante aos mecanismos de identificação/ projeção de estilos de vida, comportamentos, padrões de gosto. É apenas a partir da compreensão da **tecnicidade mediática como dimensão estratégica da cultura** que a escola pode inserir-se nos processos de mudanças que atravessam a nossa sociedade. (grifos do autor) (MARTÍN-BARBERO, 1996, p.19 apud CITELLI, 2004, p.22).*

Assim, a partir da compreensão da tecnicidade mediática, dos novos recursos culturais e das linguagens não- escolares, a escola pode integrar-se ao ecossistema comunicativo, investindo na construção do saber e do pensamento crítico, de maneira mais prazerosa e em consonância com o deslumbramento provocado pelo conjunto de aparatos técnicos que as novas tecnologias trazem. Para tanto, torna-se necessário entender quais mecanismos e instrumentos a escola pode utilizar e a Educomunicação, ao passo que o campo de pesquisa multidisciplinar e pluricultural, pode contribuir nesse processo.

EDUCOMUNICAÇÃO: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Os avanços tecnológicos, as referências midiáticas, os novos recursos culturais e comunicativos apresentaram mudanças significativas na formação dos sujeitos, influenciando em sua aprendizagem e construção. As crianças estão tendo contato cada vez mais cedo com as informações, a linguagem imagética possibilita o acesso a conhecimentos antes restritos a leitura e permissão do adulto, gerando uma difusão do saber. O contexto educacional está se transformando, passando por diversos desafios que implicam na ressignificação da ação educativa e do trabalho pedagógico, uma vez que esses devem acompanhar os progressos sociais, pois formam os cidadãos que atuarão na sociedade.

Nesse contexto, novos campos de estudos, pesquisa e intervenção social contribuem com a Educação. A Educomunicação é um deles, que entrecruza saberes e promove um diálogo entre a Educação e a Comunicação, permitindo uma recepção crítica dos meios de comunicação no processo educativo. Souza (2013), citando Káplun, argentino que trabalhou na criação da “comunicação popular”, ressalta que todo educador é um comunicador, sendo um comunicador deveria trabalhar com a prática educomunicativa.

A Educomunicação envolve o trabalho com uso da mídia na formação dos alunos, conhecendo, reconhecendo e produzindo comunicação de forma democrática e participativa. De maneira interdisciplinar, com uma metalinguagem, consegue quebrar as barreiras entre as diferentes disciplinas, transformando por meio da comunicação (Souza, 2013). Sendo definida por Soares (2002) como um:

(...) conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos de informação no processo de aprendizagem. (SOARES, 2002, p. 24, apud SOUZA, 2013, p.83).

Atualmente o uso de recursos da informação no processo de aprendizagem é fundamental, visto que as crianças estão inseridas em um contexto social cada vez mais avançado, em termos tecnológicos, e que a maioria tem acesso rápido às informações e conhecimento. Reflexões, pesquisas e discussões a respeito da necessidade de acompanhar as transformações sociais e promover um ensino de qualidade, capaz de formar cidadãos preparados para intervir e atuar na sociedade, culminaram, em 2011, na criação do curso de Licenciatura em Educomunicação na USP, formando profissionais que entendam as interações da Educação e Comunicação (Citelli, 2011). Pois, segundo Sartori (2006):

A aproximação Comunicação-Educação exige um novo pensar que reelabore modelos pedagógicos e novas estratégias de intervenção na sociedade que consigam responder aos processos mediáticos e educacionais contemporâneos. Esta exigência se coloca na medida em que tanto o desenvolvimento tecnológico, quanto as mudanças econômicas e sociais, como produtores de novos padrões culturais, têm colocado em pauta para a escola, um reposicionamento diante do que ela se exige: encaminhamentos intencionais que preparem as pessoas para inserção crítica na sociedade. (SARTORI, 2006, p.01, apud SOUZA, 2013, p.88).

Formar profissionais que entendam a relevância de manter e promover um diálogo entre as ações comunicativas e educativas, utilizando intencionalmente as novas tecnologias, é compreender que o ambiente educacional envolve conhecimentos múltiplos, descentralizados e conectados. E o uso intencional das novas tecnologias está interligado

ao reconhecimento de que as mesmas fazem parte da constituição sociocultural da criança contemporânea.

Assim, a prática pedagógica educ comunicativa, que condiz com a realidade vivida pelas crianças do mundo atual, pode ocorrer desde a Educação Infantil articulando educação, cultura e comunicação, organizando ambientes, disponibilizando diversos recursos e linguagens, com ações comunicacionais entre os sujeitos envolvidos. Considerando a complexidade de comunicação que há nas escolas, visto que cada um veio diferentes contextos sociais, é essencial se atentar para o entorno cultural do aluno, dos colegas, da família e das mídias envolvidas, planejando ações que possibilite a participação, a construção e a troca de sentidos.

Desse modo, considerando o foco da presente pesquisa, de integrar Educomunicação na Educação Infantil, sabendo que as mídias audiovisuais, especialmente a televisão com os desenhos animados, participam da constituição da cultura e das práticas sociais das crianças contemporâneas, faz-se necessário entender qual influência dos mesmos na aprendizagem das crianças e o porquê do seu papel provocador de fantasias e imaginações.

A INFLUÊNCIA DOS DESENHOS ANIMADOS NA APRENDIZAGEM INFANTIL

No contexto social atual as mídias e a linguagem audiovisual têm grande destaque, fazendo parte da vida da maioria das pessoas, desde muito cedo, como elementos constituintes da cultura. Sabendo da necessidade de considerar e valorizar os conhecimentos trazidos a partir da experiência de vida das crianças na escola e nas práticas pedagógicas, torna-se significativo trabalhar e entender a influência dos desenhos animados na aprendizagem infantil, uma vez que a televisão e sua programação fazem parte do cotidiano das crianças nos diversos espaços, se configurando como importante referência na formação sociocultural.

Segundo Souza (2013), entre tantas tecnologias e mídias a televisão exerce o papel de provocadora de fantasia, visto que ao se aproximar do mundo das telas, as crianças ampliam suas possibilidades lúdicas e constroem seus conceitos e significados sobre as coisas do mundo, obtendo assim novas sensibilidades, que influenciam na maneira de sentir, pensar e viver.

Ao observar uma criança contemporânea, seja ela de diferentes contextos de vida, brincando ou conversando é comum identificar comportamentos, diálogos, músicas ou

gestos de seus personagens favoritos. De acordo com Sartori e Souza (2012), essas atitudes acontecem, pois os desenhos animados tornaram-se referência em comum, suas narrativas possuem elementos que atraem e nutrem a imaginação das crianças, deixando o desejo de ser semelhante aos personagens e viver suas aventuras.

As crianças aprendem de diversas formas e estilos, ao criarem e recriarem as narrativas dos desenhos animados de acordo com seus interesses, elas constroem e ressignificam seus conhecimentos, valores e entendimentos de mundo, de maneira criativa. Sartori e Souza (2012) reforçam:

(...) A cultura infantil contemporânea tem nos desenhos animados um dos seus principais fornecedores de “conteúdos”. Quando trazidos para os contextos de brincadeira, os elementos de desenho animados passam por processos de ressignificação entre as crianças e, portanto, participam de suas aprendizagens. Eis uma possibilidade para se pensar em Práticas Pedagógicas Educomunicativas para a Educação Infantil, eis um caminho para se enfrentar os desafios da educação na contemporaneidade. (SARTORI E SOUZA, 2012, p.7).

Assim, como citam as autoras, as narrativas e elementos dos desenhos animados tornam-se conteúdos por produzirem um currículo cultural e se aproximar de questões, hábitos, atitudes e comportamentos que devem ser discutidos e construídos. Sabat (2001) ao analisar o filme infantil “Mulan”, comenta:

*(...) tomando o filme **Mulan** como artefato cultural que opera como meio de representação do **eu** e do **outro**, como formas de educar e governar sujeitos, como um meio de regular condutas. Tal representação não traz apenas marcas concretas, mas também subjetivas, envolvendo ética, sentimentos, qualidades pessoais. Ao analisar as representações do **feminino**, é imprescindível observar também de que formas o feio, o estranho, o objeto é representado, considerando a indefinível fronteira entre esses elementos e seus opostos, ou seja, o belo, o “normal”, qualidades frequentemente atribuídas aos heróis e as heroínas. (grifos do autor) (SABAT, 2001, p.1).*

Nesse contexto, percebe-se as mensagens e objetivos das narrativas do filme e, ao trazer essa realidade para as brincadeiras, criando e recriando seus enredos, a criança consegue construir seu entendimento de mundo. Esse estilo de aprendizado é prazeroso, uma vez que envolve o lúdico e a imaginação da criança e conta com um recurso relevante no contexto infantil que apresenta uma linguagem complexa.

A programação televisiva, com destaque nessa pesquisa para os desenhos animados, conta com diferentes signos no mesmo campo, reunindo elementos que seduzem a criança, como imagem, símbolos, sons e movimentos, fortalecendo a relação e interação da criança com eles.

Nessa perspectiva, nota-se a relevância da percepção de que a comunicação não se esgota no verbal, uma vez que a cultura visual também influencia e participa das

construções dos sujeitos. A experiência visual se aproxima do real, em razão a todas as informações imagéticas existentes também na contemporaneidade. O próprio significado de animação compreende a ilusão do movimento por meio da rápida sucessão de imagens, o que se aproxima do universo infantil, que desde muito cedo, está em contato com a velocidade e movimentação das coisas.

Considerar a contribuição dessas outras linguagens na educação não minimiza a importância da textualidade e sim a complementa, visto que na cultura visual as imagens são estratégias ou recursos para enriquecer o texto escrito. Sabat (2001) cita Mirzoeff (1998) que afirma:

Mirzoeff (1998) afirma que “[o visual] oferece uma proximidade dos sentidos que não pode ser rivalizada pela mídia impressa: ele é o próprio elemento que torna a visualidade de todos os tipos diferente dos textos”. (p.9). Essa sensação imediata que irrompe no momento em que observamos um evento suscita sentimentos como raiva, admiração, prazer, horror. Ou seja, podemos identificar o cinema como um dos mecanismos mais importantes na produção de uma cultura visual e que funciona, basicamente, por meio de um processo de interação com o público espectador suscitando os mais diferentes tipos de reações. (SABAT, 2001, p.2-3).

A visualização da imagem afeta diretamente as estruturas interiores da criança, causando identificação ou sensações de acordo com a realidade e contexto. A linguagem imagética, juntamente com os recursos sonoros ativam as estruturas mentais relacionadas à criatividade, às emoções e às sensações. De acordo com Citelli (2004), a criança quando entra em contato com o mundo imagético é despertada e estimulada a trabalhar os próprios sentimentos, se envolvendo com os desenhos, identificando-se com algumas personagens de forma carinhosa, doce, ou até mesmo, antipática, exteriorizando aquilo que vem de seu interior.

O autor destaca que a criança se expressa, ao ver o desenho, pois recebe estímulos sensoriais por meio das imagens, que ajudam em sua organização e percepção de coisas do mundo. O espetáculo, a repetição e o imaginário são mecanismos que atraem a atenção dos pequenos. Geralmente os desenhos animados apresentam assuntos com grandes focos em determinadas cenas, que se repetem diversas vezes, em episódios diferentes ou dentro do mesmo episódio, causando a atração e o fascínio da criança, uma vez que, ela quer sempre saborear de novo o que lhe causou diversão e prazer.

Citelli (2004) ressalta que além das repetições nos desenhos animados, a fragmentação é outro ponto relevante e atrativo, com a estrutura composta de momentos soltos e de ações que se repetem, o que dá suporte e sustenta o imaginário infantil que também é fragmentário. O autor acrescenta a influência dos sons, outro recurso dos desenhos animados que atrai e ajuda a construir sentido:

Pois, “o som tem um poder mediador, hermético: é o elo comunicante do mundo material com o mundo espiritual e invisível” (Wisnik, 1989, p.25). Por meio da sonoridade somos capazes de decifrar as mensagens e os códigos que se ligam para construir o sentido. O índice sonoro deve nos levar a interpretar e buscar o significado do signo que nos é apresentado. (CITELLI, 2004. p.120).

A linguagem complexa dos desenhos animados se complementa com suas narrativas que são muito próximas da vida real, promovendo uma identificação que faz com que as crianças se envolvam. Geralmente, nas histórias dos desenhos, os heróis e aventureiros têm uma vida normal e parecida com a dos pequenos, vão à escola, se relacionam com os pais e amigos, se comportam mal algumas vezes, mas também são capazes de salvar o mundo. Essas narrativas despertam a vontade da criança viver os enredos dos desenhos em suas brincadeiras, repetindo-os, complementando e criando seu parecer.

A riqueza dos elementos e recursos dos novos meios de comunicação tem uma grande receptividade no universo infantil. Constata-se com os estudos e destaques citados na presente pesquisa, que os desenhos animados influenciam de maneira positiva na aprendizagem infantil, tornando necessário trabalhar e utilizá-los em sala de aula, uma vez que estão presentes na realidade e no cotidiano dos alunos. O papel do educador nesse contexto é o de repensar a educação, desde a Educação Infantil, na perspectiva das exigências atuais, escolher e mediar o processo educativo da melhor maneira, visto que, segundo Sartori e Souza (2012), a comunidade escolar não é mais vista como o único espaço de construção e reconstrução de conhecimento, sendo relevante reconhecer a influência midiática no contexto formal de educação, uma vez que estas participam da constituição sociocultural dos educandos.

Contudo, vale ressaltar que a utilização dos desenhos animados na prática pedagógica, assim como a de outros instrumentos e estratégia, precisa ser planejada, ter objetivos claros, significativos, pois o mero uso dos desenhos apenas para “passar o tempo” não envolve uma educação de qualidade e reflexiva. É necessário que os educadores observem as crianças e pensem em formas pedagógicas, que busquem a interação com a sociedade que vivemos, tendo a consciência de que a comunicação não se esgota no verbal e que, novos códigos e mensagens devem ser considerados, contribuindo para ampliação e desenvolvimento das dimensões linguísticas, intelectuais, expressivas, críticas, motoras, emocionais, sociais e culturais das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises e o contato com as literaturas apresentadas ao longo deste trabalho permitiram reflexões significativas a respeito da criança contemporânea que nasce no contexto sociocultural midiático, envolvida com televisão, internet, computador e outras tecnologias avançadas, visto que ela já está com uma organização do pensamento advinda dessa nova vivência. Cabe a Educação formal e todos os envolvidos no processo educativo, considerar, valorizar esse currículo cultural infantil e propor práticas pedagógicas que envolvam as experiências e referências das crianças, destinadas a promover diálogo, reflexão, ampliação e diversificação de repertório lúdico e cultural.

O objetivo geral proposto foi satisfatório, a pesquisa permitiu e conseguiu responder as questões inquietadoras, deixando outras problematizações a serem resolvidas nos próximos trabalhos, o que é essencial para um estudo, deixar a vontade de aprender sempre mais e se empenhar cada vez mais para colocar em prática o conhecimento teórico adquirido.

A partir das leituras realizadas, percebeu-se que a escola é um espaço complexo de comunicações que, junto com os outros dispositivos de educação, promove a formação e construção de conhecimento dos sujeitos. Assim, as práticas educativas dentro do espaço escolar, além de envolver a linguagem audiovisual, que a criança tem acesso cotidianamente, devem ser planejadas pensando na intencionalidade da inserção das mídias no contexto educativo, refletindo a respeito da contribuição e possibilidade de interação entre a criança e o objeto de estudo.

Nessa perspectiva, a Educomunicação é um desses campos de estudo que promove o diálogo e a inter-relação entre Educação e Comunicação, que interfere não só nas práticas educativas com as crianças, mas também atua na formação dos educadores, permitindo uma recepção crítica dos meios de comunicação no processo educativo, envolvendo o trabalho com uso da mídia na formação dos alunos, conhecendo, reconhecendo e produzindo comunicação de forma democrática e participativa.

As práticas educomunicativas podem e devem acontecer desde a Educação Infantil, os desenhos animados, que fazem parte da constituição da cultura infantil contemporânea, trazem alta qualidade tecnológica, diversão, formas, imagens, símbolos, movimento, diálogos e sons, obtendo um papel de provocador de fantasia, uma vez que a criança ao interagir com ele amplia suas possibilidades lúdicas, revela, constrói e reconstrói seus conceitos e significados sobre as coisas do mundo. Os conteúdos dos desenhos animados

e suas narrativas atraem e nutrem a imaginação das crianças, trazendo de maneira prazerosa questões de hábitos, valores, atitudes e comportamentos, envolvendo a realidade e a brincadeira em um contexto de linguagem complexa.

Contudo, constata-se que os desenhos animados influenciam na aprendizagem infantil, criando e atendendo as novas sensibilidades das crianças. Para tanto, vale ressaltar que é preciso equilibrar o uso das tecnologias e dos recursos audiovisuais na escola, uma vez que a criança tem outras necessidades. Além de planejar, discutir, refletir e questionar algumas narrativas e conteúdo dos desenhos animados é importante que o educador tenha objetivos claros e concisos em sua prática educativa, já que a utilização de recursos avançados por si só, sem planejamento e mediação não tem valor qualitativo na educação.

REFERÊNCIAS

CITELLI, A. O. **Outras linguagens na escola**: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos e informática. São Paulo: Cortez, 2004.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. **Alienígenas na sala de aula**. IN: SILVA, Tomás Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais em educação*, Petrópolis: Editora Vozes, 4ª edição, 2002.

SABAT, R. **O que se aprende nos desenhos infantis?** In: 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPED, Caxambu, 2001.

SARTORI, A., SOUZA, K. R. **Estilos de aprendizagem e a prática pedagógica Educomunicativa na Educação Infantil**: contribuições do desenho animado para aprendizagem das crianças contemporâneas. In: Revista Estilos e Aprendizaje, nº 10. Vol 10, outubro de 2012. Disponível em: http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_10/lsr_10_octubre_2012.pdf
Acesso em Maio/2020.

SOUZA, K. R. **Desenhos animados e Educomunicação**: as brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da Educação Infantil. Universidade do Estado de Santa Catarina,

Florianópolis, 2013. Disponível em:

http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3330

SOARES, D. **Educomunicação- o que é isto?** In: Revista Educação e Tecnologia de comunicação e Informação – Gens, São Paulo, 2006. Disponível em:

http://www.portalgens.com.br/baixararquivos/textos/educomunicacao_o_que_e_isto.pdf

Acesso em Maio/2020.



MARIA IVANIL DA SILVA NUNES FEIJÓ

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Arujá (2018); Pós Graduação em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes (2018); Professora de Educação Infantil I na EMEI Marechal Tito.

RESUMO

O desenho é uma representação gráfica de um objeto real ou de uma ideia abstrata. O desenho é uma das formas de expressão mais antigas da humanidade. Utiliza-se o desenho como uma forma de comunicação desde a pré-história, quando os primeiros homens, através de pequenas figuras desenhadas nas rochas e nas paredes das cavernas, manifestavam suas ideias e pensamentos entre si. Uma das principais funções do desenho no desenvolvimento infantil é a possibilidade que oferece de representação da realidade.

Palavras-chave: Desenho; Desenvolvimento; Expressão, Representação.

INTRODUÇÃO

A criatividade de uma criança parece não ter limites, por esta ser uma fase em que o lúdico é muito presente, o simples ato de desenhar possui um papel muito importante no desenvolvimento da criança, além de poder revelar a forma como ela enxerga o mundo.

O desenho é uma das principais atividades na educação infantil, além é claro das brincadeiras. O desenho revela uma forma de se expressar e contribui em vários aspectos, entre eles: coordenação motora, visão, movimentos das mãos, organização do pensamento, construção das noções espaciais e outros aspectos cognitivos muito importantes para a alfabetização.

Quando nos deparamos com o desenho de uma criança, muitas vezes não conseguimos ver uma lógica ou sentido. Porém é no desenho que a criança cria uma cópia

fiel da realidade, em que ela imprime seus sentimentos e ideais podendo dar pistas de como a mente da criança se encontra.

Ao desenhar, pintar ou manusear pequenos objetos, a criança realiza movimentos mais precisos, delicados, e desenvolve habilidades que a acompanharão por toda a vida.

A CRIANÇA E O DESENHO

É por meio do desenho, que a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade. Como possibilidade de brincar, de falar, de registrar, o desenho marca o desenvolvimento da infância e em cada estágio, ele assume um caráter próprio. Estes estágios definem maneiras de desenhar que são bastante similares em todas as crianças, apesar das diferenças individuais de temperamento e sensibilidade.

[...] porque o desenho é para criança uma linguagem como o gesto e a fala. A criança desenha para falar e poder registrar sua fala. Para escrever. O desenho é sua primeira escrita. Para deixar sua marca, antes de aprender a escrever, a criança se serve do desenho. A criança desenha para falar de seus medos, suas descobertas, suas alegrias e tristezas. (MOREIRA, 2009, p. 20).

Na faixa etária de 4 a 7 anos, as crianças começam a vincular os seus desenhos com o mundo exterior e as pessoas e coisas que desenharam já têm formas mais definidas. No entanto, há crianças que ainda não correlacionam as coisas entre si, apenas as dispersam no papel. Na maioria dos casos, a criança, por si mesma, adquire a necessária experiência e o estímulo, que a levará à descoberta das “relações espaciais” sem precisar de nenhum apoio adicional ou interferência de adultos. Isso acontece, gradativamente, a partir de suas próprias experiências, tanto que as motivações são necessárias para que a criança desenvolva a sua sensibilidade.

É também nesta faixa etária, que a criança começa a relacionar as cores com os objetos reais, a partir da relação de significado emocional que ela estabelece com os objetos. Um aspecto importante que se evidencia é a questão da proporção, pois essa está relacionada ao lado emocional da criança, ou seja, a criança desenha de acordo com suas percepções e não com o tamanho real das coisas.

Há uma relação muito próxima entre o desenho e o desenvolvimento da escrita. A escrita exerce uma verdadeira fascinação sobre a criança, e isso bem antes de ela própria poder traçar verdadeiros signos. Muito cedo, ela tenta imitar a escrita dos adultos. Porém, mais tarde, quando ingressa na escola, verifica-se uma diminuição da produção gráfica, já que a escrita (considerada mais importante) passa a ser concorrente do desenho.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

O desenvolvimento progressivo do desenho implica mudanças significativas que, no início, dizem respeito à passagem dos rabiscos iniciais da garatuja para construções cada vez mais ordenadas, fazendo surgir os primeiros símbolos. (RCNEI, 1998, V.III, p. 92)

A EVOLUÇÃO DO DESENHO

A partir dos dois anos já é possível conversarmos com as crianças sobre o desenho. Ela já não faz rabiscos em forma de espirais. Suas linhas tornam-se mais precisas. Ele começa a ter o hábito de desenhar da esquerda para a direita. Nessa fase, a criança já desenvolveu seus músculos e sua visão. Ela consegue seguir gestos graças à sua visão e antecipar movimentos.

O que não era originalmente um desenho se torna em um com a idade de cerca de 4 anos. É nesse momento que a criança começa a querer representar coisas que ele conhece através de seus desenhos. Ele, então, desenha formas e começa a reproduzir homens. De certa forma, ele desenha um rosto, um retrato, seu auto-retrato.

Para Almeida (2003, p. 27):

[...] as crianças percebem que o desenho e a escrita são formas de dizer coisas. Por esse meio elas podem “dizer” algo, podem representar elementos da realidade que observam, e com isso, ampliar seu domínio e influenciar sobre o ambiente.

Durante os anos do jardim de infância, vemos claramente que seus desenhos evoluem. A criança aprende a desenhar personagens de forma mais realista:

Inicialmente, a criança desenha um homem "boneco". Ele o representa com a forma de um círculo, com pernas e braços. Posteriormente, a criança adiciona um segundo círculo que simboliza o tronco e alguns detalhes da anatomia do corpo humano. Ele desenha o pescoço, o cabelo, os olhos, a boca, os dedos, os pés, até o umbigo... É apenas por volta dos 6 anos que a criança começa a vestir o homem atraindo roupas.

Esses estágios comuns à grande maioria das crianças mostram que inicialmente eles não desenhavam o que veem, mas uma representação do que sabem. É somente crescendo que eles aprendem localizando-se no espaço, especialmente para fazer representações mais realistas.

Antes de 7 anos, os elementos que compõem o desenho podem parecer desproporcionais. A criança ainda não tem a noção de perspectiva. Também é comum que ela desenhe uma casa e veja seus ocupantes, como se as paredes fossem transparentes.

DESENHAR UTILIZANDO DIFERENTES SUPORTES

No desenho são inúmeras as propostas com diferentes meios como lápis de cor, giz de cera, canetinhas, grafite, giz de lousa, tintas, pastilhas e outros. Os suportes incluem o sulfite, a cartolina, o chão, a lousa, parede de azulejo, sucatas (rolinhos de papel higiênico, de laminado, caixas variadas, tampas de caixa de pizza, de sapato, etc).

É importante que além de variar o tipo de suporte, variam também os formatos: ora retangular, ora quadrado, triângulos, círculos; e as dimensões: bem grandes fixados na parede, colocados no chão; bem pequenos (10 x 10 cm) (utilizando canetinha fina) ou ainda estreitos e compridos. Essa variedade de tamanhos, formas e texturas conduzem os pequenos a buscar novas soluções, a encontrar outras possibilidades de ocupação do espaço e uso dos diferentes materiais.

As variações podem ser muitas: utilizando barbantes tingidos, palitos, galhos e folhas secas, tampinhas, etc.

Os riscantes são instrumentos para deixar as marcas: o giz, ou lápis, o pincel, a terra, a tinta, o carvão, entre outros. Os suportes são diversos: papéis, papelão, plástico bolha, tecido, parede, chão, areia, vidro, entre outros. A disposição dos materiais é outro elemento muito importante: cobrir bancos, paredes, chão, brinquedos do parque, pendurar, entre outros. É valioso pensar nas combinações que estes materiais e suas disposições podem oferecer em relação à diversidade de experiências e considerar a necessidade de repeti-las.

Onde riscar também pode despertar para diferentes aprendizagens. Além da mesa e do chão, é interessante mudar os planos onde apoiamos os suportes (papéis, cartões, plásticos etc.). Isso exige da criança outras estratégias para adequar os gestos alternar os locais onde são colocados os papéis para desenhar:

A qualidade dos suportes também amplia as possibilidades.

- Papéis com cores, espessuras e tamanhos variados: desenhar no papel de seda! Os primeiros vão rasgar... mas, e depois de repetir o processo algumas vezes...
- Cartolinas e cartões
- Caixas para desenhar por fora e por dentro. Embalagens e plásticos usando canetas tipo marcador e tintas mais consistentes.
- Pedras, folhas, galhos, sementes, terra, areia. Lixas, azulejos, tijolos, blocos de concreto. O Adulto deve verificar a segurança dos materiais quanto a extremidades cortantes ou toxicidade.

Essas produções podem ser feitas no chão, na mesa ou em outro suporte, podendo haver ou não o registro fotográfico já que serão desfeitos para guardar os materiais. Fazer fotos dos desenhos efêmeros, para expor no mural posteriormente, é a maneira de guardar o registro dos trabalhos.

Outra possibilidade muito bacana é a mesinha da criança servir como suporte, tinta guache direto na superfície da mesa e a criança desenha com o dedo – como poderá ser facilmente apagado e refeito, as possibilidades de experimentar e ampliar o uso de linhas, gestos e movimentos é potencializado.

Onde riscar também pode despertar para diferentes aprendizagens. Além da mesa e do chão, é interessante mudar os planos onde apoiamos os suportes (papéis, cartões, plásticos etc.). Isso exige da criança outras estratégias para adequar os gestos alternar os locais onde são colocados os papéis para desenhar:

A LINGUAGEM DO DESENHO

A linguagem do desenho permite às crianças inventarem e experimentarem suas ideias, suas ações, seus desejos e seus sentimentos expressos de formas variadas, deixando transparecer as suas emoções e o seu imaginário.

Lowenfeld (1977, p. 51) afirma que:

"[...] através da compreensão da forma, como o jovem desenha, e dos métodos que usa para retratar seu meio, podemos penetrar em seu comportamento e desenvolver a apreciação dos vários complexos modos como ele cresce e se desenvolve".

Referindo-se às fases do desenvolvimento, Lowenfeld (1977) denomina a primeira como Estágio das Garatujas, que acontece por volta dos dois aos quatro anos de idade. Nesta etapa, a criança faz rabiscos desordenados, ao acaso. A organização e o controle do traçado são percebidos aos poucos por ela, havendo uma evolução gradativa que vai dos riscos às formas controladas. Nesse estágio, a criança passa por várias fases de desenvolvimento, explorando seu corpo e espaço.

A segunda etapa, Estágio Pré-Esquemático, tem início por volta dos quatro anos e estende-se até sete, aproximadamente. Apresenta as primeiras tentativas de representação do real. A criança desenvolve a consciência da forma e transmite isso pelas imagens dos seus desenhos, embora as figuras ou objetos apareçam, ainda, de forma desordenada, podendo haver variações consideráveis nos seus tamanhos.

O Estágio Esquemático começa por volta dos sete anos, estendendo-se até os nove. Nesse estágio, a criança desenvolve o conceito da forma e seus desenhos simbolizam o que pertence ao seu meio, de maneira descritiva.

[...] é neste período que aparece uma interessante característica dos desenhos infantis: a criança dispõe os objetos que está retratando numa linha reta, em toda a largura da margem inferior da folha de papel. Assim, por exemplo, a casa é seguida de uma árvore, à qual se segue uma flor que fica ao lado da pessoa que poderá ficar antes de um cão, que é a figura final do desenho. (LOWENFELD, 1977, p. 55).

Mèredieu (1995) refere-se à evolução do espaço, afirmando que não existe nenhuma constância de grandeza ou tentativa para apresentar a profundidade (perspectiva) na produção gráfica infantil. Embora exista a compreensão de uma relação entre os elementos de um desenho, esses são representados justapostos, ao invés de coordenados. Esse estágio começa por volta dos 4 anos e tende a estender-se até os 10 ou 12 anos de idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que não importa o lugar, a criança sempre terá motivos pra desenhar, até porque sua imaginação é infinita, seu contexto social sempre apresentam novidades, boas ou mais, tristes ou alegres, as quais servirão de inspiração para suas expressões. Não são apenas traços, linhas, formas ou até mesmo simples passatempo; cada desenho possui uma realidade a ser dito, um grito a ser ouvido. É desenhando que a criança faz um encontro consigo mesmo, obtendo conhecimento do mundo ao seu redor. Portanto percebe-se que os desenhos não são traços isolados, revela o conhecimento, que a própria criança, tem de si mesma e do mundo, sendo adquirido socialmente, vemos, por exemplo, que muitas crianças, desenham o pai, mãe, irmãos, a família, bonecos, flores, carrinhos, casas. Seu raciocínio, habilidade de pensar evolui a cada momento, seja na cada cor á ser pintada, detalhes feitos, traços formados e nomes que são dados.

A cultura da infância urge ser vista, escutada e valorizada. Neste prisma, o desenho infantil configura-se como um instrumento valioso para a visibilização do ponto de vista da criança, de modo que defendemos o desenho como um importante recurso de pesquisa, que deve ser preservado, estimulado e valorizado. Não podemos esquecer que, através da expressão gráfica, a criança não só se conta, mas imagina, brinca, sonha e projeta seu futuro.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rosângela Doin. Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola. 2ª. Ed. São Paulo: contexto, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Formação Pessoal e Social: MEC/SEF, 1998b.
- LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MÈREDIEU, F. O desenho infantil. São Paulo: Cultrix, 1995.
- MOREIRA, A. A. A. O espaço do desenho: a educação do educador. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- PORCHER, Louis. Educação artística: luxo ou necessidade? 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1982.

SALA DE LEITURA E SUA ATUAÇÃO NA FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA



MARIA IZABEL DA SILVA

Graduação em Licenciatura Plena em Biologia pela Universidade Cruzeiro do Sul (1998), Licenciatura Plena em Pedagogia (Gestão) pela Universidade Bandeirante Anhanguera (2006), Licenciatura Plena em Pedagogia das Séries Iniciais pela Faculdade Associada Brasil (2015), Especialista em: Microbiologia Aplicada pela Universidade Camilo Castelo Branco (2000), Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação (2012), Gênero e Diversidade na Escola pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2014), Diversidade e Racismo na Escola pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2014), Educação Infantil pela Faculdade Associada Brasil (2017) e Metodologia da Educação Musical pelo Centro Universitário Cidade Verde (2018). Pós-Graduação em Arte Educação pelo Centro Universitário Cidade Verde (2019). cursando Música Instrumental (Violoncelo). Professora do Ensino Fundamental e Médio – Ciências – na EMEF Antônio Pereira Ignácio.

RESUMO

O presente trabalho procura apresentar um breve histórico da criação das Salas de Leitura das Escolas Municipais da Cidade de São Paulo e seu mérito na formação da competência leitora. Por ser um instrumento de aquisição de conhecimento, desenvolvimento intelectual e crítico, se faz necessário, que o educador desempenhe o papel de mediador, de forma a se apresentar como um exemplo de leitor, propiciando o despertar do hábito de ler, fazendo com que o educando se aproprie das benéficas do conjunto de conhecimentos propiciados pelo ato de ler.

Palavras-chave: Espaços de Leitura; Aprendizagem; Competência Leitora.

INTRODUÇÃO

Ler é um verbo que está comprometido com a ação de adquirir e apreender conhecimentos, que facilitam o raciocínio e a reflexão do educando durante todo o processo escolar, constituindo-se em todos os âmbitos como “pilares” da aprendizagem.

A socialização trouxe aos homens a capacidade para expressar suas ideias, vontades, conhecimentos, sentimentos e descobertas, primeiramente por meio da oralidade, todo conhecimento construído pelo homem era narrado. Com o advento da escrita, foi possível o registro de todo conhecimento acumulado, que é até os dias atuais repassado para a posteridade a condição de compreender os fatos e atos ali narrados.

A leitura confere ao leitor a capacidade de pensar e repensar, construir e reconstruir objetos de conhecimento, enriquece o vocabulário, facilita o processo de escrever e a oralidade, favorece a objetividade, possibilitando ao sujeito a ela submetido melhores condições de inserção social.

Nesse contexto, a leitura se constitui na escola como um instrumento fomentador de conhecimento para a formação de leitores e deve ser vista como um componente curricular de suma importância para a instauração e consolidação da aprendizagem.

O indivíduo que constrói hábito de leitura é capaz de refletir sobre vários assuntos, pois possui conhecimento para estabelecer um diálogo com o assunto abordado, ampliando a habilidade de compreensão, interpretação e escrita, favorecendo um melhor rendimento em todas as disciplinas. Nesse sentido, a leitura é importante para a formação da consciência crítica dos alunos, fator imprescindível para que eles se tornem adultos cientes dos seus direitos e deveres.

SALA DE LEITURA DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: UM BREVE HISTÓRICO

Tendo a Lei 5.692/71 – antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação como norteadora, a Secretaria Municipal de Cultura, dá início por meio da Portaria 2.032 de 13/07/1972 a um projeto piloto que associa a Biblioteca Infanto-juvenil Anne Frank e a Unidade Escolar de Primeiro Grau Maria Antonieta D’Alkimin Basto na realização de um conjunto de atividades que visavam desenvolver a competência leitora e escritora dos educandos. Essas atividades, no entanto, eram realizadas com caráter pedagógico sem divergir com as reais funções desempenhadas pelas Bibliotecas.

Em 29 de Julho de 1973, após as análises de rendimento escolar mostrar avanços consideráveis na aprendizagem no componente curricular Comunicação e Expressão por intermédio do estímulo a leitura e a pesquisa, é publicado em Diário Oficial o Decreto 10.541 que instituiu de forma permanente o Programa Escola-Biblioteca (PEB), cuja função era implantar e implementar o projeto e suas ações pedagógicas.

Por intermédio da Lei 8.024 de 14/01/1975, a Secretaria de Educação e Cultura é desmembrada em SME- Secretaria Municipal de Educação e SMC - Secretaria Municipal de Cultura, este desmembramento permitiu que a Secretaria Municipal de Educação obtivesse um novo perfil, sendo que, todas as suas ações passaram a ter um cunho totalmente pedagógico. Também neste mesmo ano, no dia 29 de dezembro, a SME publica a portaria nº 5.697 institui o RCEM de 1º Grau – Regimento Comum das Escolas Municipais.

A portaria trata também acerca da criação do PESL- Professor Encarregado da Sala de Leitura ou ESL - Encarregado da Sala de Leitura que a princípio deveria ser um professor readaptado respeitando as especificidades dos laudos médicos, que recebiam formação pedagógica e técnica para sua atuação. Foi publicada em 31/03/1978, a Lei 8.694 que reorganizou administrativamente a Secretaria Municipal de Educação e por meio do Decreto 15.002 foi criado o SAEB – Setor de Atividades Escola-Biblioteca do DOT - Divisão de Orientação Técnica do Ensino de 1º e 2º Graus, cuja finalidade era dar encaminhamento e suporte técnico pedagógico na implantação do (PBE) Programa Escola-Biblioteca. Tendo verificado por meio de estudos técnicos a eficiência pedagógica das atividades realizadas nas Salas de Leitura, a SME no corrente ano estendeu o programa perfazendo no ano um total de 131 escolas atendidas.

Por intermédio do Decreto 18.576 de 03/02/1983 foram criadas 300 Salas de Leitura a fim de atender a todos os educandos matriculados no Sistema de Educação Municipal da Cidade de São Paulo. Os professores designados para atuar nas Salas de Leitura, deveriam zelar pelo acervo, fazer empréstimos, participar da elaboração do currículo e do projeto político da escola assegurando que “todo educando” independentemente de ser “alfabetizado ou não”, deveria estar inserido em todas as atividades pedagógicas ali realizadas, visando o contato com a leitura e suas benéfices.

Todas essas atividades estavam em consonância com Portaria nº 5.637/11 publicada vinte oito anos depois, comprovando que já desde o início de sua implementação esteve e está o implícito em suas ações, ser a Sala de Leitura um ambiente pedagógico de consolidação da aprendizagem

Na Capital de São Paulo as escolas do município contam com uma sala de leitura cuja disciplina faz parte da grade curricular do ensino fundamental do 1º ano ao 9º ano e das cinco escolas de ensino médio. No entanto, no ensino infantil não há grade curricular e, portanto, suas unidades escolares não possuem sala de leitura. As escolas municipais que possuem sala de leitura contam com um ou dois POSL (Professor Orientador de Sala de Leitura) de acordo com o número de salas de aula de cada Unidade Escolar, que recebe formação pedagógica obrigatória para iniciantes e que se aprofundam ao longo de toda designação que preferencialmente é a do Professor de Língua Portuguesa.

O propósito das atividades realizadas nas Salas de Leitura é desenvolver o prazer pela da leitura e o desenvolvimento de um senso crítico e analítico que possibilite o gerenciamento da construção de seu conhecimento e por sua vez se aproprie de uma aprendizagem significativa, favorecendo a sua inserção e atuação social.

A ESCOLA E O SENTIDO DA LEITURA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 53), apresenta a seguinte definição para a leitura:

“A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc.”

Por definição a leitura é um conjunto de elementos organizados entre si, a fim de promover a compreensão e a interpretação de signos e sinais gráficos usados para a comunicação.

No entanto, acerca do ato de ler SILVA (2002, p.96), afirma:

“A leitura não pode ser confundida com a codificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados”.

Por meio da comunicação o homem desenvolveu habilidades de compreensão e interpretação, tornando-se capaz de dominar sua língua com o uso da escrita e da leitura.

A leitura é uma importante forma de expressão e veículo no desenvolvimento intelectual da sociedade. Ela desperta para a reflexão e para a criatividade e ainda propõe uma confrontação crítica com o texto e as ideias do autor, estabelecendo a reflexão, a análise de atitudes e posicionamentos (BAMBERGER, 2002, p.42).

Diante desse posicionamento vale ressaltar que leitura para ser completa exige a prática da interpretação. Ela não pode ser conceituada como um simples ato de decifração ou de reprodução de palavras.

Segundo SILVA (2002, p.96), “A leitura não pode ser confundida com a codificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados”.

A leitura não é e não pode ser encarada como uma simples decifração de signos. Ela deve ser trabalhada essencialmente com a interpretação, buscando a iniciativa crítica e a reflexão do leitor.

A leitura não é uma ação estática, mecânica, nem muito menos estática, ela permite não somente as interpretações, mas também a interação com o outro, que surge nos comentários, acerca das passagens que chamam a atenção e remetem o leitor aos conhecimentos e vivências sociais.

É um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras. O ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva (Brandão e Micheletti, 2002, p. 9).

A leitura como atividade orientada ou voluntária se configura como ação ao estímulo do pensar, da elaboração e estruturação de pensamentos, análises e proposições, fazendo uma interação entre o texto e o leitor, além de, incentivar as relações humanas, participando intensamente na criação e recriação das emoções sempre presentes no ato de ler.

Nessa premissa, Wolfgang Iser afirma que:

“Pois, por um lado, o texto é apenas uma partitura e, por outro, são as capacidades dos leitores, individualmente diferenciados, que instrumentam a obra” (ISER, 1999, p. 11).

Segundo GARCEZ (1998, p. 63):

... “o texto escrito, enquanto ação com sentido, constitui uma forma de relação dialógica que transcende as meras relações linguísticas, é uma unidade significativa de comunicação discursiva que tem articulações com outras esferas de valores. Exige a compreensão como resposta, e esta compreensão configura o caráter dialógico da ação, pois é parte integrante de todo o processo da escrita e, como tal, o determina”.

Em seu pensamento descrito acima Garcez deixa claro que a leitura se intensifica pela compreensão, esta, no entanto, permite ao leitor acessar as nuances intrínsecas do texto por intermédio das muitas interpretações que este lhe possibilita.

A leitura se configura em uma forma de aprendizagem, já que, durante o ato de ler o educando desenvolve habilidades tanto na escrita, quanto na oralidade, possibilitando uma maior e melhor participação no ambiente social, uma vez que, torna-se mais consciente do papel que desempenha e desempenhará quando adulto na sociedade a qual está inserido.

A aquisição de cada competência, se desenvolve durante todo o processo de alfabetização, e por isso se faz necessário, que haja na escola instrumentos que lhe proporcionem um contato prazeroso com o ato de ler.

A leitura se caracteriza em um importante veículo de transmissão das expressões e intelectualidade na sociedade e nas relações humanas por ela permeada. Esta permite a reflexão, a análise, a crítica e a interpretação do texto e das ideias do autor (BAMBERGER, 2002, p.42).

Para os PCN (2001, p. 54):

“Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua, que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender essa necessidade”.

A formação de leitores em ambiente escolar inicia-se o ensino infantil e não termina no ensino médio, ela se estende até a formação acadêmica, onde o estudante se deparará com textos técnicos e mais complexos. A escola se constitui como o ambiente onde a leitura se apresenta inicialmente como instrumento de prazer, depois, a medida que avança nas etapas da escolarização esta se constitui em fonte de conhecimento, informação e formação.

Para que a leitura se constitua em objeto de aprendizagem, é necessário que o educando, se aperceba dos propósitos implícitos da leitura.

Nessa premissa, DÉLIA LERNER (2002, p. 79-80), relata que:

“...a leitura é antes de mais nada um objeto de ensino. Para que também se transforme num objeto de aprendizagem é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas – que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza.”

Segundo Délia Lerner a escola deve ter claro que a leitura deve responder a um propósito didático e comunicativo e para que estes sejam alcançados, se faz necessário, apresentar um espaço adequado de leitura, selecionamento dos materiais (por exemplo, jornais, gibis, livros de literatura, poesia, cordéis, etc.), para que estes sejam adequados as faixas etárias e aos anos/séries, de forma que, estes tomem contato com leituras de textos que promovam a reflexão e a crítica durante sua formação escolar.

BAMBERGER (2002, p. 66-67) afirma que:

“...o quarto e quinto ano da escola são os anos de transição entre a idade dos contos de fada e a idade das aventuras”.

“...no sétimo, no oitavo e nono ano de escola, precisamos tentar incutir nos jovens a ideia de que os livros estão à sua espera, que eles poderão ajudá-los a encontrar respostas e indicar soluções”.

Por isso, é de suma importância que este material seja diversificado, de boa qualidade, e que contemple também as indicações dos alunos, assim o professor por mediação pode formar grupos de discussão e estabelecer objetivos que visem a alfabetização, a revisão de conteúdo, a roda de conversa, a pesquisa, a socialização e entre os educandos.

De acordo com KLEIMAN (2002, p. 51):

“...é necessário que todo programa de leitura permita ao aluno entrar em contato com um universo textual amplo e diversificado”.

Na Educação Infantil o material ofertado pelo professor à criança deve contemplar principalmente as figuras ou gravuras, a criança ainda não está na etapa da alfabetização, mas ela é plenamente capaz de fazer a leitura por imagem e por intermédio dela criar e recriar uma história. Portanto, deve-se estimular e propiciar às crianças livros infantis que possibilitem a ela fazer uma leitura anterior à leitura do professor, e após ela, a criança poderá fazer uma releitura própria do que lhe foi narrado. Esses livros devem conter uma boa oferta de histórias capazes de permear o imaginário das crianças por meio das fábulas e contos de fadas, mitos e folclore nacional, etc.

Por intermédio da leitura o educando desenvolve suas capacidades e habilidades, além de promover de maneira prazerosa seu crescimento intelectual e social.

No processo de formação de leitores o professor é o principal mediador, e é na escola que a leitura pode se tornar um hábito para vida inteira. O educador deve estar consciente da importância da leitura e, por isso, precisa ser um bom leitor. Com um bom treinamento

profissional, criatividade e força de vontade o educador terá êxito no desenvolvimento de atividades que motivarão o aluno a conhecer mais e mais o mundo da leitura.

Dessa forma, se faz necessário que a prática da leitura realizada nas escolas municipais por intermédio das salas de leitura deve abranger as mais variadas formas e gêneros textuais. Pois assim, cada educando em seus diferentes estágios de aprendizagem estará sendo submetido a uma diversidade literária que possibilitará a ampliação de sua capacidade de compreensão, de seu repertório se tornando um leitor cada vez mais proficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a concepção de leitura que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs:

“A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (PCN's, 1998, p. 69) ”.

As várias ações em sala de aula envolvem a leitura e a escrita, desta forma, qualquer que seja o conteúdo escolar a ser trabalhado, este envolve textos escritos que trazem as teorias à que estes se aplicam, informações e interpretações que nortearão a atividade de aprendizagem. Assim, pode-se dizer ser o papel da escola estabelecer estratégias pedagógicas competentes de forma a atender as necessidades dos educandos nos diferentes graus e/ou níveis de competência leitora.

Para que trabalho pedagógico efetuado nas salas de leitura possa resultar em aprendizagem, estas devem ser devem ser arejadas, iluminadas e confortáveis, também é preciso que contenham um vasto e conservado acervo de livros formando um ambiente agradável para o contato com a leitura, de forma que o aluno anseie por frequentá-las tendo um professor experiente, bem formado e amante da leitura para que possam compartilhar juntos das experiências que a leitura pode proporcionar.

Essa ação de formação de leitores perpassa pela responsabilidade das ações educacionais governamentais, pela escola e seus colaboradores (diretores, coordenadores e professores) e também pelas famílias. Estes devem ser sujeitos participantes e cooperativos, pois a educação ultrapassa a perspectiva do ambiente escolar.

Nesse processo é imprescindível que os pais incentivem e motivem seus filhos a realizar leituras estabelecendo com a escola uma parceria constante que deve continuar o processo em seus lares, oferecendo se possível leitura diária e tornando-se exemplos de leitura.

A leitura é uma forma incontestável de desenvolvimento intelectual para o aluno e nós educadores podemos contribuir, inserindo nesse processo educativo inovações que visem o maior desenvolvimento do educando, afim de que, este se torne um leitor proficiente.

Por intermédio das ações pedagógicas desenvolvidas nas salas de leitura, tem-se a esperança que estas complementem a aprendizagem dos educandos em um ambiente capaz de favorecer sua inserção em um processo educacional menos excludente, onde “todos” tenham o direito a uma educação igualitária e de qualidade, em que as oportunidades sejam iguais de crescimento como ser humano, profissional e cidadão.

REFERÊNCIAS

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

BERTIN, Terezinha C. H. **Linguagem e apropriação de conhecimentos: reencontrar o sujeito na relação com o conhecer**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000. Dissertação de Mestrado.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine e MICHELETTI, Guaraciaba. **Teoria e prática da leitura**. In: Coletânea de textos didáticos. Componente curricular Leitura e elaboração de textos. Curso de Pedagogia em Serviço. Campina Grande: UEPB, 2002.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC / SEB / Secadi / CNE, 2013.

__**Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

__**Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC / SEF, 2001.

BRASIL. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L12244.htm>. Acesso em 31/03/2020.

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

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro**. Brasília: Ed. UNB, 1998.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: 34 (Trinta e Quatro), 1999.

KLEIMAM, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9ª edição. São Paulo: Pontes, 2002.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENDES, Monica Fatima Valenzi. **Sala de Leitura nas escolas da Rede Municipal de ensino de São Paulo: uma inovação que resiste às discontinuidades políticas**. Tese de Doutorado. PUC/SP, 2006. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10480/1/MONICA%20FATIMA%20VALENZI%20MENDES.pdf>>. Acesso em: 12/04/2020.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. In: DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO LESTE 2. Disponível em: <http://www.deleste2.edunet.sp.gov.br/http2012/pc1_letramento.pdf>. Acesso em 21/03/2020.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Leitura ao pé da letra: caderno orientador para ambientes de leitura**. / Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **De olhos abertos: reflexões da leitura no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler – Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11ª ed. São Paulo: Global, 2003.

ARTE INSERIDA NA EDUCAÇÃO TEM UMA GRANDE IMPORTÂNCIA



MARIA RAIMUNDA MOREIRA DO NASCIMENTO

Graduação em Licenciatura, pela Universidade Braz Cubas (1991); Especialista em História pela Universidade Braz Cubas; Professor de Ensino Fundamental II e Médio – História.

RESUMO

Práticas com artes visuais e música favorece o trabalho em relação ao movimento é portanto um dos mais simples deslocamento do corpo no espaço. Por outro lado, a educação pelo movimento trata do desenvolvimento humano no que se refere ao corpo em movimento. Ela nos fornece instrumentos que nos permite acompanhar as fases do desenvolvimento infantil e, quando necessário, interferir diretamente através de estímulos sensoriais e exercícios corporais com o objetivo de promover um melhor desempenho da criança frente ao seu mundo interno e externo. A arte na educação contemporânea assumiu um papel bastante importante, além de desenvolver as habilidades artísticas é necessário que o aluno conheça e aprecie os grandes trabalhos artísticos e as diversas tendências artísticas existentes, assim como a diversidade cultural existente no Brasil, tornado os campos das artes bastante amplo e complexo. Assim são necessários que se desenvolvam as habilidades em cada pilar de arte para que possamos atingir o que propõe o documento da educação infantil e o parâmetro da arte. Refletir sobre o processo de construção do conhecimento; proporcionar o desenvolvimento do processo educativo contínuo e global; despertar o senso crítico do educando; resgatar valores humanos; preparar cidadãos críticos, participativos e transformadores da sociedade em que estão inseridos.

Palavra-chave: Arte; Música; Desenvolvimento; Educando.

INTRODUÇÃO

As artes visuais podem ser consideradas uma linguagem e uma das formas importantes do indivíduo se comunicar, se expressar no mundo e na sociedade e ressaltando que a arte pode ser considerada um fator indispensável sobretudo na Educação infantil, pois desde o nascimento a criança se depara com Artes Visuais; nas cores, em quadros, nos brinquedos, figuras, em casa e em todos os lugares do nosso cotidiano.

Ainda bem que as coisas mudaram um pouco, hoje já podemos vê o quanto é importante o ensino das artes na educação infantil, pois a arte não é um passatempo e sim um estudo que possibilita o desenvolvimento da criatividade e interpretação, e faz com que a criança conheça a sua história e desenvolva habilidades e valores sociais. Para que tudo isso possa torna realidade também é necessário, que haja profissionais qualificados e comprometidos com a valorização de cada criança, tornando as pessoas mais críticas e participativas na sociedade em que vive.

Para o desenvolvimento de uma prática pedagógica no contexto dos eixos de Arte e Linguagem oral e escrita, Educação Infantil que privilegiasse a vivência/experiência, do processo de criação, e ampliasse o repertório artístico-cultural dos alunos, buscou-se uma metodologia de trabalho para atender aos aspectos das disciplinas e que prevalecesse a apreciação/fruição estética, a reflexão contextualizada e o fazer artístico/produção em arte, assim como apreciação de um repertório de poemas que despertem a leitura verbal e visual discente.

A partir dessa metodologia requer um maior envolvimento da atividade docente durante o desenvolvimento do trabalho, isso se caracteriza-se por especificar o fio condutor; buscar recursos materiais; estudar e preparar o conteúdo; envolver o grupo reforçando a consciência do aprender; destacar o sentido funcional do projeto; manter atitude de avaliação (centrada nas relações e nos procedimentos e não em conteúdos); rever o processo seguido, ordenando-o para contrastá-lo e planejar novas propostas educativas.

Enfim a arte propicia: o desenvolvimento de atitudes de autoconfiança nas tomadas de decisões em relação às produções pessoais; o Posicionamentos pessoais em relação a artistas, obras e meios de divulgação das artes; a Cooperação com os encaminhamentos propostos nas aulas de arte; a Valorização das diferentes formas de manifestações artísticas como meio de acesso e compreensão das diversas culturas; a Identificação e valorização da arte local e nacional; a Atenção, valorização e respeito em relação a obras e monumentos do patrimônio cultural; o Reconhecimento da importância de frequentar instituições culturais onde obras artísticas estejam presentes; o Interesse pela História da

Arte; a Valorização da atitude de fazer perguntas relativas à arte e questões a ela relacionadas; a Valorização da capacidade lúdica, da flexibilidade, do espírito de investigação como aspectos importantes da experiência artística.

É importante propiciar atividade que promovam a apreciação artística e o trabalho com obras de arte para o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade infantil, uma vez que o contato com o trabalho artístico desperta o interesse pela criação pela construção de alguma coisa e isso promove a aprendizagem.

A ARTE É UM GRANDE AGENTE TRANSFORMADOR QUE DESENVOLVE A REALIZAÇÃO PESSOAL

A arte inserida na educação tem uma grande importância, pois para que a aprendizagem infantil ocorra com sucesso temos que acreditar no potencial de cada criança, incentivando as para que elas venham a usar sua imaginação, principalmente na escola, através de atividades como reciclagem, desenho, pintura e muito mais, nessa perspectiva também pode ser trabalhada a expressão dos sentimentos tais como o medo, frustração e o afeto dando a elas novos saberes.

A arte é um grande agente transformador que desenvolve a realização pessoal, o prazer, o equilíbrio, a identificação com o outro, onde leva o ser humano a ser um construtor de um mundo melhor e mais civilizado, valorizando tudo o que é eficaz e bom no nosso dia-a-dia e acrescentando mais um fator importante, temos a arte como instrumento do desenvolvimento integral que atingirá também o seu nível cultural e servirá de alicerce para uma vida estudantil plena e realizada.

É fato que a história da arte passou por um longo processo, mas posso afirmar que esta história não acaba aqui, pois a muito a ser feito, principalmente na área de qualificação dos professores, para obter um melhor resultado para com os alunos. "A arte se ensina, Arte se aprende" (DOMINGUES 2007, p.39).

A arte visual é uma importante ferramenta de comunicação com o mundo em que vivemos hoje, e ela começa a ser trabalhada, na educação infantil, mas não só para as crianças, qualquer fase da vida, a arte é muito importante, para nos ajudar no nosso próprio conhecimento. Mas quanto mais cedo for vivenciada a arte na educação, fará com que as crianças, desenvolva, suas habilidades, seu potencial e principalmente a criatividade, dando a criança novas possibilidades dentro de umas sociedades cada vez mais exigente.

O artista visual pode atuar como artista plástico junto ao mercado de arte formado por Galerias, Colecionadores, Museus e Instituições de Arte no Brasil e no exterior. Pode

também atuar junto à indústria cultural, como ilustrador, desenhista, designer, fotógrafo, diretor de arte, cenógrafo, gestor cultural, crítico de Arte, curador, museólogo.

A arte visual é uma importante ferramenta de comunicação com o mundo em que vivemos hoje, e ela começa a ser trabalhada, na educação infantil, mas não só para as crianças, qualquer fase da vida, a arte é muito importante, para nos ajudar no nosso próprio conhecimento. Mas quanto mais cedo for vivenciada a arte na educação, fará com que as crianças desenvolvam suas habilidades, seu potencial e principalmente a criatividade, dando a criança novas possibilidades dentro de uma sociedade cada vez mais exigente.

A arte desempenha um papel potencialmente vital da educação das crianças. Desenhar, pintar ou construir um processo compreendido em que a criança forma e reformula esses elementos. A criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura, proporciona parte de si próprio como pensa e como vê.

Ao pesquisar sobre a arte visual, eu tive um enorme prazer, pois tenho paixão pela arte, durante a pesquisa eu compreendi as inúmeras evoluções que o ensino da arte teve no Brasil, e o que há para si fazer pelo ensino da arte, principalmente na educação infantil. E ao analisar a importância da arte visual na educação infantil e seus benefícios, eu pude entender que de suma importância para o desenvolvimento da criança, na vida escolar e social.

Mas novamente no final desta mesma década foi repensada a importância da arte na escola e na vida social, sendo assim surgia então a arte-educação, mas só dez anos depois é que foi criada uma federação das associações de arte educadores compostos por professores de todo o país, todos em busca da qualidade no ensino da arte.

Segundo Herbert Read lá em 1957, ele reafirma a ideia de Cassirer que: “A arte uma prioridade genética e histórica, reconhecendo que a imagem precede a ideia no desenvolvimento da consciência humana”.

Mesmo após toda a luta pelo ensino da arte, em 1988 foi feita uma nova lei de diretrizes e bases da educação, por ora a exclusão da arte como disciplina obrigatória, mas após dois anos, voltou a se discutir a obrigatoriedade da arte como disciplina, e foi aprovado apenas em alguns níveis de ensino.

Muito tempo se passou até que em, 1998 a arte foi implantada na educação infantil, visando o desenvolvimento pessoal e social das crianças, e desde então a arte está sendo trabalhada em todas as escolas.

A arte inserida na educação tem uma grande importância, pois para que a aprendizagem infantil ocorra com sucesso temos que acreditar no potencial de cada criança, incentivando-as para que elas venham a usar sua imaginação, principalmente na

escola, através de atividades como reciclagem, desenho, pintura e muito mais, nessa perspectiva também pode ser trabalhada a expressão dos sentimentos tais como o medo, frustração e o afeto dando a elas novos saberes.

Em (2005), Azevedo a afirmou que: “Arte não é básica, mais fundamental na educação de um pai que se desenvolve. Arte não é enfeite, arte é cognição, é profissão e é uma forma diferente da palavra interpretar o mundo, a realidade o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo a arte representa o melhor trabalho do ser humano” (AZEVEDO,2005, p.4).

A arte traz inúmeros benefícios para vida social das crianças, ela traz, alegria, confiança, criatividade, habilidades e auto-conhecimento fazendo com que aumente as possibilidades de novas experiências, contribui para o desenvolvimento desta sociedade em que vive

Neste sentido, o ensino da Arte nas escolas tem o papel de sensibilizar as crianças, para que ela possa entender a realidade em que vive, de maneira lúcida e verdadeira.

A arte tem um grande poder no desenvolvimento das crianças, ela ajuda na linguagem, na expressão, na coordenação motora. De acordo com os PCN – Artes (1997, p.61) “tal aprendizagem pode favorecer compreensão que “toda obra de arte é um fenômeno de Dessa forma, podemos perceber na colocação de Amorin e Castanho (2007, p.04) que “a Arte pode educar o homem, pois o mesmo tem necessidade de beleza e por meio dessa necessidade desenvolver a sensibilidade”.

A arte é uma disciplina capaz de transformar o ser humano em pessoas mais desenvolvida em diversas áreas da sua vida, fazendo com que a arte e a educação dêem-se as mãos em busca de um objetivo que é desenvolver e sensibilizar o homem fazendo com que se preocupe com que lhe acontece ao redor, e assim transformar a sociedade em que vive.

A arte trás inúmeros benefícios para vida social das crianças, ela trás, alegria, confiança, criatividade, habilidades e auto-conhecimento fazendo com que aumente as possibilidades de novas experiências, contribui para o desenvolvimento desta sociedade em que vive

Neste sentido, o ensino da Arte nas escolas tem o papel de sensibilizar as crianças, para que ela possa entender a realidade em que vive, de maneira lúcida e verdadeira.

E uns dos benefícios maiores que a arte pode trazer para a vida das crianças é a interação social, capaz de transformar tudo que está ao seu redor.

Com tudo o que foi dito eu entendo que a educação aliada com a arte tem muito a oferecer para as nossas crianças, e desta maneira conseguiremos transformar o nosso país.

O propósito desta pesquisa foi mostrar o quanto a arte é importante na vida do ser humano, e principalmente na vida das crianças. É eu pude constatar, que para a arte ser considerada uma disciplina obrigatória em todo o território nacional, ela passou por inúmeras transformações por isso a arte deve ser muito valorizada e ser levada mais a sério pelas instituições de ensino.

Ao desenvolver esta pesquisa, eu passei entender o verdadeiro sentido da arte, que transformar vidas e desenvolver suas capacidades de maneira ampla e objetiva. Sem esquecer, para que a arte possa transformar vidas através da educação é preciso a aja profissionais qualificados e dispostos a vestir a camisa, colaborando para que as crianças se desenvolva ainda mais.

Pimentel nos diz que “o conhecimento da produção humana do tempo passado deve estar comprometido com a produção humana do tempo contemporâneo, que levou em conta as manifestações da arte que estamos vivendo do cotidiano social, cultural, individual de quem ensina e aprende”. (PIMENTEL, 1999, p.165).

Desta forma pensando em contribuir com um melhor entendimento das principais rupturas da história da arte organizamos conteúdos sobre os principais movimentos artísticos do século vinte. Tivemos como intuito desencadear pensamentos reflexivos dos alunos quanto aos conhecimentos artísticos da arte. Hernández nos lembra o seguinte “uma educação, que construam e participem de experiências vivenciadas de aprendizagem, pelas quais aprendam a resolver questões que possam dar sentido ao mundo em que vivem de suas relações com os outros e consigo mesmos. (Hernández, 2007 p.15).

Se tomarmos como exemplo a arte do quadro referente ao artista Picasso (Guernica) nota-se que os elementos visuais compostos na obra sugerem que os mesmos devem ser observados com cuidado pelos leitores; pois o professor de artes ao propor tal análise aos alunos deve orientá-los de forma que estes deixem fluir seus pensamentos expressos pela imagem fazendo os descobrir os elementos que através deles passam agonia, desespero, dor e tristeza.

“Desta forma “as atividades artísticas têm essa pretensão de capturar a vida onde ela se esconde ou se camufla”, porém é de fundamental importância para um bom relacionamento em sala de aula”. Neste sentido, os professores bem como o aluno vivem momentos apaixonantes onde aproveitam as diferenças ao invés de tomá-las como problemas. (DUARTE 2002 p.63).

Com a finalidade de investigar o papel do professor na aprendizagem do educando bem como a prática pedagógica, através de metodologias e estratégias utilizadas para

atender os alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio em sala de aula e analisar com os alunos algumas obras importantes dos autores Portinari e Picasso.

Podemos relatar ainda que da escola através da equipe pedagógica vem cada vez mais buscando estratégias inovadas a fim de que as artes visuais sejam inseridas no processo ensino aprendizagem e contribuem na qualidade de formação do educando.

A dialética e experimental tomamos como ponto de partida a observação e análise coletiva desenvolvida juntamente com a professora de artes sobre as características mais importantes de obras dos artistas Picasso e Portinari proporcionando-lhes ainda a oportunidade de compreendê-las e também compará-las.

Além disto, os alunos situaram no passado relacionando-o com presente e perceberam “fatos históricos atuais podem ser diferentes ou iguais ao passado”.

“Como exemplos, percebemos na obra Guernica (Picasso) retrata a Segunda Guerra Mundial no passado já na obra de Portinari (os Retirantes) focaliza “os Retirantes” do Nordeste (Brasil) saindo em busca de sobrevivência”. Nota-se que “tal cenário nordestino apesar de estarmos em pleno século vinte e um retrata a mesma situação do povo nordestino no passado”.

Podemos considerar desta forma que introduzir o trabalho com as artes visuais na sala de aula não é um “bicho de sete cabeças”. Valer-se das artes visuais de artistas importantes como práticas inovadoras na sala de aula muito contribui na formação de educandos pensantes, críticos, capazes de compreender os acontecimentos passados ou atuais da sociedade a qual se encontra inserido.

A arte visual é muito importante no processo ensino aprendizagem uma vez que entendida pelos educandos como processo que permite-lhes o conhecimento e interpretação do mundo.

Segundo afirma Cunha (apud Pillar, 2001, p.164): “A procura do novo a ruptura com o passado, a busca da expressão e a experimentação, que são características modernas, e mais as descobertas tecnológicas, impulsionaram a diversidade da arte”.

“Nesta perspectiva, podemos ressaltar que se modernidade possibilitou a diversidade visual a pós-modernidade buscou as imagens do passado para a constituição de uma nova narrativa visual.”

[...] De uma maneira ou outra, os paradigmas, históricos, visuais influenciaram as imagens, destinadas as crianças. Além disto, o próprio conceito de criança é alterado hoje ilustrações, e os textos visuais convocam as crianças a conhecê-los, a percorrê-los e racioná-los com uma realidade maior imaginada ou real. (CUNHA, APUD PILLAR, 2001, p.164).

No olhar de Hernandez, “o professor é um catalisador que cuida para que cada estudante esteja cada vez mais conectado, para que seja cada vez mais um participante ativo nesta relação que visa a aprendizagem”. Neste sentido de acordo o mesmo autor “o professor é mais um “DJ” do que Um diretor da orquestra (HERNANDEZ, 2007 p.63).

Vale ressaltar nesta perspectiva que educadores precisam repensar sobre o ensino das artes na escola e fazê-la interessante para ganhar espaço no repertório de aprendizagem dos nossos educandos.

A função primordial da arte é objetivar o sentimento de modo que possamos contemplá-la e entendê-lo. É a formulação da chamada interior, da vida interior, que é possível atingir pelo pensamento discursivo, dado que suas formas são incomensuráveis com as formas de linguagem e de todos os seus derivativos. (DUARTE Junior, p.84). Neste sentido podemos considerar que a escola, é um espaço provocador de possibilidades reflexivas e de conhecimentos tornando como recurso.

ressaltando que a arte pode ser considerada um fator indispensável sobretudo na Educação infantil, pois desde o nascimento a criança se depara com Artes Visuais; nas cores, em quadros, nos brinquedos, figuras, em casa e em todos os lugares do nosso cotidiano.

A arte é um grande agente transformador que desenvolve a realização pessoal, o prazer, o equilíbrio, a identificação com o outro, onde leva o ser humano a ser um construtor de um mundo melhor e mais civilizado, valorizando tudo o que é eficaz e bom no nosso dia-a-dia e acrescentando mais um fator importante, temos a arte como instrumento do desenvolvimento integral que atingirá também o seu nível cultural e servirá de alicerce para uma vida estudantil plena e realizada.

O artista visual pode atuar como artista plástico junto ao mercado de arte formado por Galerias, Colecionadores, Museus e Instituições de Arte no Brasil e no exterior. Pode também atuar junto à indústria cultural, como ilustrador, desenhista, designer, fotógrafo, diretor de arte, cenógrafo, gestor cultural, crítico de Arte, curador, museólogo.

Ainda bem que as coisas mudaram um pouco, hoje já podemos ver o quanto é importante o ensino das artes na educação infantil, pois a arte não é um passatempo e sim um estudo que possibilita o desenvolvimento da criatividade e interpretação, e faz com que a criança conheça a sua história e desenvolva habilidades e valores sociais. Para que tudo isso possa torna realidade também é necessário, que haja profissionais qualificados e comprometidos com a valorização de cada criança, tornando as pessoas mais críticas e participativas na sociedade em que vive.

A arte desempenha um papel potencialmente vital da educação das crianças. Desenhar, pintar ou construir um processo compresso em que a criança para formar e reformar esses elementos. A criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura, proporciona parte de si próprio como pensa e como vê.

Ao pesquisar sobre a arte visual, eu tive um enorme prazer, pois tenho paixão pela arte, durante a pesquisa eu compreendi as inúmeras evoluções que o ensino da arte teve no Brasil, e o que há para si fazer pelo o ensino da arte, principalmente na educação infantil. E ao analisar a importância da arte visual na educação infantil e seus benefícios, eu pude entender que de suma importância para o desenvolvimento da criança, na vida escolar e social.

É fato que a história da arte passou por um longo processo, mas posso afirmar que esta história não acaba aqui, pois a muito a ser feito, principalmente na área de qualificação dos professores, para obter um melhor resultado para com os alunos. "A arte se ensina, Arte se aprende"(BUORO 2000,p.39).

A arte visual é uma importante ferramenta de comunicação com o mundo em que vivemos hoje, e ela começa a ser trabalhada, na educação infantil, mas não só para as crianças, qualquer fase da vida, a arte é muito importante, para nos ajudar no nosso próprio conhecimento. Mas quanto mais cedo for vivenciada a arte na educação, fará com que as crianças, desenvolva, suas habilidades, seu potencial e principalmente a criatividade, dando a criança novas possibilidades dentro de umas sociedades cada vez mais exigente.

A arte inserida na educação tem uma grande importância, pois para que a aprendizagem infantil ocorra com sucesso temos que acreditar no potencial de cada criança, incentivando as para que elas venham a usar sua imaginação, principalmente na escola, através de atividades como reciclagem, desenho, pintura e muito mais, nessa perspectiva também pode ser trabalhada a expressão dos sentimentos tais como o medo, frustração e o afeto dando a elas novos saberes.

Finalmente nos anos 90 decorre a reformulação da lei de diretrizes bases da educação nacional (LDBEN) de 1996, beneficiando o ensino de artes, que foi introduzido no currículo oficial, como disciplina obrigatória. Esta lei também veio garantir este espaço na educação infantil, o contexto da linguagem da arte como fundamental no desenvolvimento cognitivo, sensível e cultural da criança. Assim sendo, salientamos que o conteúdo de artes é um componente fundamental no desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

A arte como um todo pode ser ensinada e aprendida, sua importância na sociedade e na educação é devido sua função indispensável na vida dos seres humanos, pois,

representa também, um determinado tempo histórico-cultural, expresso através de quadrados, estátuas, esculturas e museus.

Desde o nascimento já vivemos em um mundo repleto de produções culturais que contribuem para nossa estruturação do senso crítico quanto às imagens, objetos, músicas, falas, movimentos, historiam, jogos, etc. e assim vamos dando formas as nossas maneiras de admirar, gostar, julgar, apreciar e também de fazer diferentes manifestações culturais do nosso grupo social, e as manifestações estéticas da nossa vida tanto direta quanto indiretamente.

Hoje, os sistemas de ensino encontram-se em plena fase de transição, nos últimos anos, educadores têm buscado formas criativas e alternativas de tratar a educação infantil no Brasil, levando-se em conta a multiplicidade própria da sociedade Brasileira.

O trabalho com crianças da educação infantil deve levar em conta o processo de aprendizagem que se realiza de acordo com as fases de desenvolvimento da criança, contudo, é bom lembrar que cada criança é única, com identidade própria e um ritmo singular de desenvolvimento, portanto, além de levar em conta o processo de maturação da criança, é preciso propor situações que incentivem a conquista devagar da autonomia e da individualidade em seus diversos contextos. (BRASIL,1998c,p.33)

Porém, os desenhos realizados aqui pelas crianças mostram a expressão autoral, mesclam fantasia com memória visual, num tributo aos arquivos construídos com a invenção/descoberta de novas formas visuais, culminando em imagens que remetem ao repertório cognitivo e ao poder de criação e expressão.

De acordo com o RCNEI (Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil) as artes visuais expressam, comunicam, e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhos etc. (BRASIL, 1998, p.85)

Para as crianças a arte funciona como um grande motivador, pois através dele podem-se manipular objetos que sejam desconhecidos, que estimulem a imaginação, podendo assim favorecer situações de prazer e esforço espontâneo para o desenvolvimento cognitivo.

O trabalho com as artes visuais na educação infantil é muito importante, no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas do conhecimento próprio a cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição devem ser trabalhados de forma íntegra,

favorecendo o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças. No processo de aprendizagem em artes visuais a criança traça um percurso de criação e construção individual.

Em relação à música o RCNEI, afirma que “a música é uma das formas importantes de expressão humana, o que por si justifica sua presença no contexto da educação.” (1998, V3, p.45).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Porém, é necessário que a criança tenha oportunidades de desenvolver a criatividade e a expressão livre, e que, neste processo, ela possa se conhecer e conhecer os outros, formando-se integralmente. As artes, em todas as suas modalidades, exploram, inevitavelmente, a expressão, a criatividade, a imaginação, a intuição e a sensibilidade de uma pessoa. Através da pintura, desenho, esculturas e outras formas de artes plásticas realizam-se desejos, satisfazem-se necessidades e se afirma o Eu, ou seja, a pessoa se revela para si mesma. Assim, ao exercitar a expressão livre, a criança libera sua subjetividade e se conhece cada vez mais.

O professor não é somente o produto, o resultado de um curso de licenciatura. A formação do professor não se constrói de uma só vez, mas é um processo constante, contínuo, que se dá ao longo da sua formação e da sua atuação como professor, da sua vivência na prática, assim como, nas relações e desafios que encontra em seu trabalho com as crianças, nas necessidades visíveis e não-visíveis que elas apresentam ou deixam transparecer em seus comportamentos, e na conscientização progressiva sobre o que é realmente importante que as crianças vivenciem, aprendam e construam como sujeitos da história e da cultura.

A educação exerce um papel primordial no desenvolvimento da personalidade dos indivíduos. Por essa afirmação, é fácil perceber que o futuro de um aluno que é instigado, que desenvolve a criatividade e o pensamento crítico, tem perspectivas melhores de inserção na sociedade, pela possibilidade de conscientizar-se do seu lugar de cidadão.

Para tanto, é necessário que o professor busque conhecer obras de arte, a vida dos artistas, o contexto em que essas obras foram criadas, suas características mais marcantes, assim como, é preciso conhecer as diversas técnicas utilizadas em pintura, desenho, escultura e, da mesma forma, na música, na dança e no teatro. Envolver a arte no processo educacional de crianças para buscar uma educação significativa para elas, não se limita apenas em incluí-la em um currículo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. RECENI Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DOMINGUES, Diana (org.). A arte no século vinte e um: a humanização das tecnologias. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. Fundamentos estéticos da educação. 8. Ed. Campinas. Papirus, 2005.

HERNANDEZ, Fernando. Cultura Visual mudanças educativas e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino das artes, 13. Ed. Porto Alegre; Mediação, 2003.

PIMENTEL, Lúcia Gouvea. Limites em expansão: licenciatura em artes visuais. Belo Horizonte; c/ Arte, 1990.

A DIVERSIDADE CULTURAL POR MEIO DA HISTÓRIA NO BRASIL



MARIA VANETE CARDOSO DO AMARAL DE AZEVEDO
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Paschoal Dantas (2016); Graduação em História Centro Universitário de Jales (2018); Especialista em Neuropsicopedagogia pelo Centro Universitário de Jales (2019); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na EMEI Parque Savoy City.

RESUMO

A escola como estrutura viva e profundamente enraizada na sociedade, refletirá as circunstâncias sociais, econômicas culturais dessa mesma sociedade. Daí então a escola teve assim a necessidade de se ajustar a esta diversidade, que está caracterizando a sociedade atual, mudando a sua postura e passou a ser uma escola para todos. Na perspectiva de Paulo Freire (1972) citado por Moreira e Candau (2005), “atualmente, todos os círculos da sociedade são marcados pelas diferenças, (sociais, linguísticas, econômicas, culturais, religiosas etc.) existentes entre “uns” e “outros”, mas é no seio da comunidade escolar que o seu entendimento pode e deve ser perspectivado a favor de uma maior justiça social e de um crescimento pessoal”. Como já referimos, os espaços escolares abriram-se à população em geral, e lentamente começou a assistir-se a um alargamento dos sujeitos aprendentes, e consequentemente Diversidade Cultural no Contexto Escolar 34/121 verificou-se um maior contato entre as diversas culturas que aí coexistem.

Palavras-chave: Diversidade; Aprendizagem; Crianças; Professor; Escola, História.

INTRODUÇÃO

Tendo em consideração a grande massificação do ensino, a escola se depara com uma nova realidade: a multiculturalidade no seio dela. Nesse sentido, não é mais possível primar pela uniformidade, pela homogeneidade uma vez que a pluralidade, a heterogeneidade se torna uma realidade concreta, sendo assim necessária uma maior diversificação e flexibilidade de modo a dar resposta ao público também diversificado. De

acordo com Leite (2003), “refletir sobre a escola e a diversidade cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocá-las na pauta das nossas reivindicações, no cerne do processo educativo”.

Por exemplo, no caso do processo de ensino-aprendizagem, urge olhar cada aluno como um ser único, individual, com conhecimentos, interesses e estilos de aprendizagem diferentes, dando voz às diferenças de idade, de sexo, de personalidade, hábitos familiares, proveniência social, entre outros. Além disso, em educação, a diversidade pode estimularmos à busca de um “pluralismo universalista que contemple as variações da cultura, o que requer mudanças importantes de mentalidade e de fortalecimento de atitudes, de respeito entre todos e com todos”. Ou seja, a prática pedagógica, ao reconhecer e se apropriar da diversidade, tem a chance de enriquecer seu leque de experiências que possibilitam o aprimoramento da práxis educativa, face aos desafios que a modernidade exige das ações escolares.

A ESCOLA E A DIVERSIDADE CULTURAL

Para entendermos melhor a nossa cultura, nós temos que falar um pouco da história do nosso país, então voltando a alguns anos atrás, para ser mais exato, vamos voltar no tempo no ano de 1500 no descobrimento do Brasil. Qualquer escola, cuja política educativa se pretenda pautar pela multiculturalidade, terá Diversidade Cultural no Contexto Escolar 35/121 obrigatoriamente de se guiar por princípios de igualdade e de aceitação da diferença, procurando contribuir para que nenhuma cultura perca a sua identidade, ou subjugada incorretamente por qualquer outra. Assim, para que a escola possa possuir a sua identidade e promover a interação no seu seio, ela deve criar vínculos não só entre os seus atores educativos: professores, alunos, funcionários, administradores, mas também a comunidade que a envolve de modo particular e a sociedade em si, de uma maneira mais geral.

Por nosso país ser muito grande, pela nossa história, pelos imigrantes que vieram de todas as partes do mundo, nosso país tem uma imensa diversidade cultural e hoje vamos falar sobre a diversidade cultural de nosso país, passando por todas as regiões e falar da cultura de cada uma delas.

Para entendermos melhor a nossa cultura, nós temos que falar um pouco da história do nosso país, então vamos voltar alguns anos atrás, para ser mais exato, vamos voltar no tempo no ano de 1500 no descobrimento do Brasil. Em 1500 o Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral, mas o descobrimento foi algo que aconteceu meio que sem querer,

pois, Pedro havia se desviado do caminho das Índias e veio parar em nosso território e Pedro reivindicou esse território para Portugal.

Com o Brasil começando a ser colonizado por Portugal, muito de sua cultura também se estabelecia em nosso país e isso se misturava com as tribos indígenas que aqui já estavam. Com a vinda dos portugueses, junto chegou a religião entre muitas outras coisas como a sua comida típica e até mesmo o teatro, para quem não sabe o teatro foi trazido para o Brasil por Portugal. Como tal esta Diversidade é de fato uma realidade nas nossas escolas, e isso exige dos professores e da escola redobradas responsabilidades, no sentido de desenvolverem um trabalho interdisciplinar, com a finalidade de formar cidadãos do mundo, capazes de viver na nossa aldeia global e de interagir de modo construtivo com a Diferença.

É preciso de fato a interação entre os seres humanos como forma de compreendemos melhor o outro ao nosso redor. Portanto é necessário entender a escola, como um sistema, para poder analisar a questão da interação que ocorre dentro e fora dela, é preciso ter presente os vários atores educativos que intervêm no processo escolar.

DIVERSIDADE CULTURAL NO CONTEXTO DE SALA DE AULA

Hoje no mundo em que vivemos, a diversidade cultural está cada vez mais patente nas escolas. Nelas encontramos adolescentes e crianças de diferentes meios socioculturais, com as suas potencialidades e especificidades diferenciadas. Mas como sabemos é na sala de aula que essa diversidade ganha maior visibilidade, visto que é um lugar de encontros, na qual cada Diversidade Cultural no Contexto Escolar 39/121 vez mais deparamos com existência de alunos com culturas e características heterogêneas. Realmente na escola atual, circulam e convergem diferentes culturas, cabendo também a esta ser produtora de Diversidade. Esta heterogeneidade deve, portanto, ser repensada, o que exige que na sala de aula se valorize o pluralismo, em detrimento de uma visão etnocêntrica do mundo, unicamente centrada nas culturas dominantes.

Tendo em consideração essa multiplicidade de diversidade, a tarefa da escola é conseguir reconhecer as diferenças, não só culturais, mas também a níveis dos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, de interesses e capacidades. É um desafio que compete a todos nós adotarmos no sentido de caminharmos cada vez mais para uma sociedade em que sejam formados indivíduos responsáveis, críticos, atuantes e solidários, conscientes dos seus direitos e deveres. Neste sentido ainda Perestrelo (200: 37) acrescenta que é

impossível ignorar que “a nossa sala de aula, tem vindo a tornar-se cada vez mais heterogêneas. Temos de reconhecer que estas diferentes pertenças são uma fonte de riqueza inesgotável”. O reconhecimento desta diversidade nas nossas salas de aula é uma realidade com que os professores e demais agentes educativos se confrontam diariamente, e exige uma postura de reflexão sobre o decorrer dos processos de ensino e de aprendizagem. Sabendo que na sala de aula deparamos sempre com a diversidade de alunos, portanto neste caso os professores têm um grande papel a desempenhar perante esta situação, e cabe ao ele ajustar os conteúdos às necessidades dos alunos, ou seja, deve fazer uma diferenciação pedagógica. Para Morgado (1999), “a organização e gestão da relação pedagógica solicita ao professor a ter em consideração de um conjunto de dimensões que se operacionalizam de forma Diversidade Cultural no Contexto Escolar 40/121 interdependente”. Daí que não posso esquecer que, tal como escreve Perestrelo (2001), “numa sala de aula está presente uma complexa interação cuja diversidade não se resume apenas à cor da pele ou à etnia, mas na qual se conjugam diferentes eixos de classe social, de gênero ou de origem”. Na perspectiva de Ramiro (2002: 48) o professor faz uma diferenciação pedagógica, “quando prepara tarefas específicas para diferentes grupos de alunos, tendo em consideração as suas necessidades de formação e interesses próprias”. Neste caso o professor terá que adotar estratégias que permita que cada aluno, aprenda determinado conhecimento de acordo com as suas próprias características, que provém do seu saber, dos seus hábitos de pensar e de agir. Segundo Miranda (2004) uma das formas do professor fazer a gestão da diversidade na sala de aula é por meio de “formação de grupos heterogêneos e a abordagem diferenciada são necessárias e eficazes na gestão da diversidade na sala de aula”.

Ainda nesta mesma linha de pensamento Aguado (2000) focaliza igualmente esta forma para gerir a diversidade, a “aprendizagem cooperativa em equipas heterogêneas visto que quando as relações com as colegas se produzam adequadamente, proporcionam o principal contexto para adquirir as competências sociais mais sofisticados para enfrentar os elevados níveis de incerteza” Nós também propomos que para trabalhar com a turma toda sem fazer nenhuma exclusão, devem propor atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos, e em que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos, pois tudo o que essas atividades propõem pode ser disposto, segundo as possibilidades e interesses dos alunos que optaram por desenvolvê-las. Entendemos que esta estratégia leva os alunos a aprender a cooperar, negociar e a questionar face aos problemas dos outros, e sobretudo ter um maior conhecimento do outro.

Isto porque entendemos que não se pode falar em educação multicultural, sem se especificar com clareza o multiculturalismo como movimento social, em que abriu o caminho para o campo educativo, para que hoje possamos nos inquietar pelo desejo de compreensão e busca de novas possibilidades pedagógicas, que nos permitam atuar numa perspectiva de respeito com a nossa rica diversidade cultural. Inicialmente surgiu desvinculado do sistema educativo, incorporado na sua maioria pelos movimentos sociais, especialmente os grupos culturais negros.

O eixo orientador do movimento é o combate ao racismo e as lutas pelos direitos civis. Diversidade Cultural no Contexto Escolar Gonçalves e Silva (1998), “situam o início desse movimento na primeira metade do século XX, com as lutas dos afro-descendentes, que buscavam a igualdade de exercício dos direitos civis e o combate à discriminação racial no País”.

Nesta perspectiva então o multiculturalismo aparece como um movimento legítimo, de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior desses países, para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto também como uma solução, para os problemas daqueles grupos raciais e étnicos no interior desses países. O multiculturalismo se destaca como uma das suas preocupações, os estudos sobre a multiplicidade de culturas, a pluralidade de identidades, as relações de poder assimétricas e também veio questionar e desafiar práticas silenciadoras de identidades culturais, particularmente as questões de racismos, machismos, preconceitos e discriminações. Ao longo das últimas quatro décadas, o multiculturalismo como movimento social engajado na defesa da diversidade cultural, vem ganhando espaço nas discussões e debates, nas mais diversas perspectivas e vertentes, levando sempre em conta que o sentido dessas discussões depende, necessariamente, de uma visão global e articulada, capaz de integrar todos os aspectos ao mesmo tempo, políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais. Tal movimento nos ensina que conceber e conviver com as diferenças requer o reconhecimento de que existem indivíduos e grupos distintos entre si, mas que não se anulam ou se excluem em termos de direitos iguais e de oportunidades que garantam a afirmação de suas identidades e dignidade humana.

A partir desses pressupostos, uma das questões que deve nortear o estudo sobre multiculturalismo é o próprio conceito que o termo abrange. Para a maioria dos autores (Mclaren, 2000; Souza Santos, 2003; Gonçalves e Silva, 2006; Hall, 2006) o termo multiculturalismo abarca diferentes definições e perspectivas que se contradizem.

Para tal, acreditamos que é necessário em primeiro lugar lembrar que, nossas vidas estão permeadas por essa discussão multicultural, tendo em vista as próprias características da sociedade moderna em que as diferenças não só aumentam, como se tornam cada vez mais problemáticas.

Ainda Silva (2007) acrescenta que de uma forma ou de outra, “o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço”. Dessa forma, numa sociedade que se percebe cada vez mais multicultural, cuja pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea penetrando os espaços de educação formal.

É neste sentido que segundo Moreira (2001), educação multicultural surge como um conceito que “permite questionar no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, a “superioridade” dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais”. É evidente o fato de que o debate acerca da educação multicultural tem proliferado muito na atualidade. O multiculturalismo vem ganhando dimensão na educação, e este fenômeno está a ocorrer em muitos países, desafiando-os a fazer diversas alterações nas práticas educativas, como forma de dar respostas aos novos desafios da sociedade atual. Embora seja um termo ainda em construção no nosso país.

Nesse sentido, levar em conta a pluralidade cultural no âmbito da educação implica pensar formas de reconhecer, valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Significa, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, bem como buscando homogeneizá-las numa perspectiva monocultura. Atualmente a escola, por se configurar como espaço legítimo na qual se dá o processo de socialização, é o ambiente no qual mais se encontra a diversidade cultural, racial, social. Portanto é necessário que haja um convívio multicultural que implica respeito ao outro, diálogo com os valores do outro. Em função dessa realidade, a educação em geral e mais especificamente, a escola e os professores são encarados como “esperança de futuro”, sendo pressionados a repensar o seu papel diante das transformações em curso, as quais demandam novos saberes, novas competências, um novo jeito de pensar e de agir, enfim um novo perfil de formação do cidadão. Segundo Fontoura (2005), um dos grandes objetivos da educação multicultural é o de “reformular as escolas de maneira que os estudantes de diferentes classes sociais e de diferentes grupos étnicos e raciais possam

experimental a igualdade e possam usufruir, homens e mulheres, de igualdade de oportunidades para o sucesso em educação”

Neste sentido nós entendemos que a educação multicultural é um movimento de reforma da educação, que leva à igualdade de oportunidades para todos os alunos, tornando-se necessária uma modificação do ambiente na escola de tal maneira que este reflita as diversas culturas e grupos existentes na sociedade e na própria escola. Deste modo, a educação multicultural pode ser encarada como uma educação para aplicar de uma forma contínua numa sociedade pluralista e democrática. Ferreira (2003) acrescenta ainda que um importante objetivo da educação multicultural é a de: ajudar os alunos a desenvolverem o espírito crítico e a adquirirem os conhecimentos, as atitudes, as capacidades e o empenhamento necessários para participarem numa atividade democrática, que contribua para que os ideais da democracia se tornem realidades. A educação multicultural procura realizar os princípios democráticos da justiça social por meio de pedagogias críticas, proporcionando conhecimentos, desenvolvendo a reflexão ação que permita aos futuros cidadãos, participar nas transformações sociais no sentido de atingir níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades. Rejeita e combate todas as formas de discriminação na escola e na sociedade. Aceita e defende o pluralismo representado pelos alunos e pelas suas famílias. A educação multicultural deve ser encarada como um processo progressivo de mudança.

Ela por sua vez obriga a escola a mudar a sua organização administrativa e pedagógica, e a estruturar de modo a acolher da melhor forma a diversidade dos seus alunos. Isso implica reajustamentos do currículo ao nível dos conteúdos, das estratégias e das interações entre alunos e professores, de modo a proporcionar a todos os alunos igualdade de circunstâncias educativas. Souta (1997) define a educação multicultural como “uma abordagem transdisciplinar que procura introduzir alterações aos diferentes níveis no sistema, quer na definição de políticas educativas, quer nos programas e materiais didáticos”.

Em suma, seja qual for a concepção adotada pelos diversos atores, nós entendemos que a educação multicultural, é uma questão fundamental no campo educativo, dado que nas escolas prevalece uma grande heterogeneidade cultural e étnica, devendo valorizar-se a diversidade cultural e o respeito pela diferença. Sugerimos, portanto, uma educação multicultural aberta a todas as formas de diferenças entre todos os grupos que se encontram na escola.

A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Antes de entrarmos no domínio educativo, gostaríamos em primeiro lugar analisar o termo intercultural. Atentando na própria palavra *Intercultural*, verificarmos que o prefixo *Inter* aponta para a idéia de interação, neste caso entre culturas, o que indica também a existência de uma relação entre os grupos, indivíduos e identidades. Relação essa que entendemos como uma construção e não como um dado adquirido. De acordo com Ferreira (2003), o interculturalíssimo refere: à interação entre culturas de uma forma recíproca, favorecendo o seu convívio e integração assente numa relação baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo. A expressão também define um movimento que tem como ponto de partida o respeito pelas outras culturas, superando as falhas de relativismo cultural, ao defender o encontro, em pé de igualdade, entre todas elas.

Nesta mesma linha também Trindade (1999), salienta que o interculturalíssimo implica, “reciprocidade e partilha na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas. Numa perspectiva sociológica mais global, o interculturalíssimo é uma atitude humanista que valoriza o diálogo, o respeito pelas diferenças e a compreensão mútua”. Nesta perspectiva nós entendemos que este contacto entre os indivíduos é fundamental, dado que cada um de nós somos portadores de fragmentos culturais, isto é, experiências de vida distintas que potenciam um conceito de cultura mais abrangente, podendo a partir daqui, promover o desenvolvimento de uma competência intercultural. Por seu turno Candau (2006), acrescenta que o modelo intercultural refere-se à “interação entre as várias culturas, reconhecendo o direito à diversidade e luta contra a discriminação e desigualdade social, defendendo relações dialógicas e igualitárias entre pessoas de diferentes grupos”.

Diante disso então, o termo intercultural remete-nos para o diálogo e interação entre as culturas, que deve ocorrer numa abertura efetiva ao outro, dado que não se pode considerar que qualquer cultura tenha atingido o seu total desenvolvimento. Portanto o diálogo entre os povos de diferentes culturas é o meio de possibilitar o enriquecimento mútuo. Entretanto o interculturalíssimo propõe, que se aprenda a conviver num mundo pluralista e se respeite e defenda a humanidade no seu conjunto. Roque (2002) acrescenta que: o verdadeiro desafio cultural para o futuro da nossa sociedade, parece estar na criação de atitudes interculturais, em que as culturas não se limitam a uma convivência pacífica, mas interatuam umas nas outras, por meio do diálogo, do conhecimento mútuo, da abertura ao universal, sem prejuízo da originalidade própria.

De acordo com Vieira (1995), o interculturalíssimo propõe-se alcançar os seguintes objetivos:

- Compreender a natureza pluralista da nossa sociedade e do nosso mundo;
- Promover o diálogo entre as culturas;

□ Compreender a complexidade e riqueza das relações entre diferentes culturas, tanto no plano individual como no comunitário; Colaborar na busca de respostas aos problemas mundiais que se colocam nos âmbitos sociais, econômicos, políticos e ecológicos.

Em suma, nós defendemos que para a prática de uma abordagem intercultural, o simples respeito e tolerância não se revelam suficientes. É preciso criar um verdadeiro diálogo, em que os conflitos sejam ultrapassados por meio de negociação. Com isso se origina uma dinâmica de criações novas e também de enriquecimento entre as culturas. De realçar também que a abordagem intercultural que aqui propomos não pode ser confundida com o modelo multicultural, isto porque, a abordagem intercultural acentua no processo de interação entre indivíduos e culturas. Ora bem, transpondo esta análise para o campo educativo, entendemos que a educação intercultural é uma forma diferente de tratar a Diversidade.

Ainda o mesmo autor acrescenta que, “a educação intercultural propõe que a pratica educativa situe as diferenças culturais como foco de reflexão e de indagação pedagógica”. Entretanto pensar sobre a educação intercultural, significa refletir sobre a relação entre as diferentes culturas e a sua integração no espaço escolar.

Neste sentido a educação intercultural é uma educação para a alteridade, isto é, para entrar em contacto com alguém que é simultaneamente diferente e semelhante. Neste caso o processo educativo tem que basear sobretudo numa pedagogia que promove a interação, a compreensão, o reconhecimento do outro e da sua diversidade, a tolerância e a igualdade de oportunidades educativas e sociais para todos.

É nesta linha de análise que entendemos a educação intercultural, como toda a formação que leva em conta a diversidade cultural dos alunos. Neste sentido a educação intercultural aparece como uma forma de abordar a diversidade cultural, a partir de processo de interação entre as diversas culturas no contexto escolar. A nosso ver a educação intercultural centra essencialmente no diálogo e na convivência entre as diferentes pessoas, o que faz com que elas aprendam umas com as outras, tomando sempre como pressuposto que cada um de nós temos as nossas especificidades, mas podemos aproveitar dessas especificidades, e complementar uns aos outros.

Neste sentido o que propomos para âmbito escolar é que todos os agentes educativos criem dispositivos pedagógica que permitam uma convivência entre todos os parceiros educativos, e também aprender a negociar de uma forma pacífica os conflitos (encontros e desencontros de diferenças), promovendo uma aprendizagem cooperativa. Em suma o que

pretendemos é que se faça da escola um lugar de encontro e de convivência entre culturas. Na qual exercício de uma verdadeira educação intercultural passe pelo contacto que se proporciona ao aluno com um ambiente heterogêneo, pluricultural e pelo convívio com outras culturas.

O PAPEL DO PROFESSOR EM FACE DE DIVERSIDADE CULTURAL

O professor é um indivíduo que ensina, mas tem de perceber que não é só depositar os seus conhecimentos numa determinada sala de aula, para que o seu papel seja bem desempenhado. Em contextos escolares multiculturais, a capacidade técnica bem como o domínio dos conteúdos e da metodologia por parte dos professores, é insuficiente. Para assegurarem uma educação efetiva dos estudantes de culturas diferentes, os professores terão de ser capazes de alterar e modificar estratégias de ensino que possam respeitar e desafiar alunos dos diversos grupos culturais, em ambientes educativos. Não é necessário pensar muito para lembrar de como os costumes no Rio Grande do Sul são diferentes dos costumes do Nordeste. Dois estados de muita tradição que abrangem o mesmo território, e, ainda assim, de diferenças enormes nos costumes observados.

Assim, o Brasil, por ter essa imensa extensão territorial, compreende costumes diversos ao longo do país. Desde as diferenças climáticas, como econômicas, sociais, gastronômicas e culturais. Os responsáveis principais por essa variada e enriquecida cultura está ligada às: Colonizações europeias a partir dos anos 1500; Migração europeia ocorrida no final do século XIX e início do século XX; Escravos oriundos da África; População indígena nativa; Entretanto, uma educação sem fronteiras e que trabalhe no sentido de mitigar as diferenças existentes, não é tarefa fácil, requer preparo por parte do professor, uma vez que para lidar com as adversidades é necessário compreender como elas se manifestam e em que contexto. Todavia o professor que acolhe seus alunos é um professor reflexivo, que percebe e respeita as diferenças de cada um, e constrói um ambiente de igualdade, e propicia uma segurança aos seus alunos, e isso refletirá em melhor e maior aprendizado.

Os professores terão de estar conscientes, de que a escola reflete a sociedade e a comunidade envolvente. E de certa forma, são influenciadas pelo poder de uns em relação a outros que se verifica na comunidade envolvente.

O professor tem de analisar a sua população, para perceber de que forma isso pode influenciar as dinâmicas de sala de aula, para assim poder intervir no sentido de abolir as práticas de exclusão e de discriminação. No entender de Cardoso (2001), o professor deve “compreender o aluno, e tudo o que este transporta para a sala de aula, deve estar consciente acerca das suas opiniões, perspectivas, concepções e sentimentos, enquanto cidadão e professor numa sociedade multicultural”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É por meio de uma visão multicultural que o professor dos nossos dias, deve pautar a sua forma de estar na sala, tornando-a num local de aprendizagem não só de conteúdos programáticos, mas também na qual podemos ensinar algo aos outros e acima de tudo aprender muito com eles. Neste caso, a escola e os docentes têm o dever de valorizar, aceitar e aproveitar saberes, valores, interesses e competências que os alunos trazem, pois eles não entram para a escola como uma tábua rasa, uma mente vazia. Assim, a formação dos docentes em contextos multiculturais é a pedra basilar da educação intercultural, pois conduz à melhoria da qualidade do ensino e das capacidades dos professores face à diversidade. Para isso é necessário o desenvolvimento por parte dos professores de atitudes não etnocêntricas, ser sensível e respeitar as várias diferenças e promover a paridade de culturas e a emancipação dos alunos mais desfavorecidos.

Os professores ao adquirirem tais conhecimentos, estarão capazes de criar na escola uma nova cultura organizativa a nível social e pedagógico-didático, para que todos os grupos minoritários e majoritários aprendam a viver juntos, numa verdadeira permeabilidade de pessoas e culturas e sem separação entre o nós e os outros. Só assim, é que a escola pode suscitar verdadeiras aprendizagens interculturais, que permitam às crianças dos grupos minoritários a aquisição de competências que lhes possibilitem uma participação ativa e criativa na comunidade majoritária, preservando simultaneamente as suas identidades culturais. Stoer e Cortesão (1999: 58), por seu lado defendem a formação do professor inter/multicultural, como agente promotor de uma democracia aprofundada, indicando as suas principais características e os seus pressupostos estruturantes:

- ☐ encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem;
- ☐ promove a rentabilização de saberes e de culturas;
- ☐ toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição de confrontação entre culturas;

- refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural;
- Defende a descontração da escola – a escola assume-se como parte da comunidade local;
- conhece diferenças culturais por meio do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social. Pressupostos estruturantes: cidadania baseada na democracia participativa;
- Igualdade de oportunidades;
- Escola Democrática. O professor inter/multicultural, atento às questões da diversidade será um elemento facilitador no âmbito da compreensão e identificação do “arco-íris cultural” presente na sala e na escola. Esta postura tem como base a construção de comunidades culturais que se reconhecem, respeitam e interagem.

Defendemos que praticar a educação intercultural é necessário organizar e administrar a escola tendo em conta a diversidade cultural nela existente. Considerando essa diversidade nos planos educativos da escola, nos planos curriculares de turma, discuti-la nas assembleias de escola, nos conselhos de escola e nas assembleias de turmas, de forma a promover a interação cultural. Por outro lado também dentro da escola é necessário definir propostas educativas que visam construir uma ponte de ligação entre a cultura da escola e a da comunidade envolvente, com o intuito de propiciar uma harmonia entre valores, saberes e estilos de vida da comunidade. Comunidade essa que é representada por meio da presença dos alunos na escola.

REFERÊNCIAS

- Abramowicz, A. (2006). **Trabalhando a diferença na educação**. São Paulo: Editora Moderna.
- Aguado, M. (2000). Educação intercultural e aprendizagem cooperativa. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2004). **Professores Reflexivos em uma escola Reflexiva**. 3ª ed. São Paulo: Cortez.
- Alves, N. (2000). Espaço e tempo de ensinar e aprender: Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Barroso, J. (1999). **Fatores organizacionais da Exclusão Escolar: Perspectivas sobre a inclusão**. Porto: Porto Editora - Coleção educação especial. B.O. 526, I Série – Nº 29, da República de Cabo Verde de 8 de dezembro de 2003.

- Branco, M. L. (2006). **A educação democrática face aos desafios do Multiculturalismo**. Coimbra: Edições pedagógicas.
- Brandão, C. R. (2002). Pesquisa participante. 4. ed. São Paulo: Brasiliense.
- Candau, V. M. (2006). **Didática e perspectiva multi/intercultural: dialogando com protagonistas do campo**. vol. 27. Campinas: Editora Vozes.
- Cardoso, C. (2001). Gestão Intercultural do Currículo. 2º ciclo Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação.
- Costa, M. V. (2008). **Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença: Trajetórias e processos de ensinar e aprender**. Porto Alegre: Edipucrs.
- Cuche, D. (2003) A noção de cultura nas Ciências Sociais. 2ª Edição Lisboa: Editora Fim de Século.
- Dayrell, J. (2007). **Escola e diversidade cultural: considerações em torno da formação humana**.
- Diogo, F. (2006). **O currículo escolar face à diversidade: Currículo e Multiculturalismo**. (2006). Coimbra: Edições pedagógicas.
- Dicionário. (2001). Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa. Lisboa: Verbo, I Volume, p. 1289.
- Ferreira, F. I. (2005). **Educação Intercultural**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, M. (2003). **Animação, Gestão e Parceria**. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fontoura, M. (2005). Uns e outros: da educação multicultural à construção da cidadania. Lisboa: universidade aberta.
- Formosinho, J. (1992).

HISTORIOGRAFIA AFRICANA: A CONTRIBUIÇÃO E A INFLUÊNCIA DA ÁFRICA NA CULTURA BRASILEIRA



MARILEIDE SANTOS ARAÚJO

Graduação em pedagogia pela Universidade São Camilo (2008); especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Nove de Julho (2013), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Educação Paulistana (2018) e especialista em Psicomotricidade pela Faculdade de Ciência e Tecnologia Paulistana (2019). Professora de ensino fundamental I na EMEF Doutor José Augusto César Salgado.

RESUMO

Ainda são grandes as diferenças sociais entre brancos e negros no Brasil, sendo os negros os responsáveis pelos mais baixos índices de desenvolvimento humano. O preconceito racial deixa uma marca estigmatizada, uma relação perversa e negativa em tudo que se relaciona ao negro, às suas formas de ser e de ver o mundo. Essas maquinações preconceituosas, que geram ideais estéticos, epistemológicos e culturais, são reproduzidas dentro do ambiente escolar, local que se atribui, atualmente, a responsabilidade pela promoção de valores e de respeito pelas diversidades. Em 2003, a lei nº 10.639 torna obrigatória a inclusão de conteúdos da história e da cultura afro-brasileiras, nos currículos escolares, tanto nas escolas públicas quanto nas particulares. Este estudo foi desenvolvido por meio de pesquisas centradas na importância da introdução do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira na Educação, com o objetivo de revelar a importância deste tema para a formação da identidade dos alunos. Constatou-se que o ensino em questão contribui para a construção de uma sociedade que reconhece e valoriza a diversidade existente, contribuindo, assim, para a construção da cidadania e da democracia. Contudo, é necessário que a Escola e os profissionais de educação complementem sua formação, a fim de que possam desenvolver projetos pedagógicos que desconstruam modelos que não favorecem a formação da identidade dos alunos e repudiem preconceitos e discriminações.

Palavras-chave: História e Cultura Afro-brasileira; Formação da Identidade; Educação.

INTRODUÇÃO

A realidade populacional e cultural brasileira foi por muito tempo negligenciado pelas matrizes curriculares adotadas em nossas escolas. Não temos como objetivo esgotar os inúmeros acontecimentos que ocorreram durante estes períodos que culminaram na formação de uma nação com enormes diferenças sociais, especialmente com relação aos negros e mulatos do nosso país. No entanto, tentaremos destacar os acontecimentos, ao nosso olhar, que mais se despontaram para o estabelecimento e manutenção da desigualdade social existente entre negros e brancos em nossa nação.

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de estudos em diversos materiais desde livros e sites na internet e outros, contemplando o assunto em estudo sobre os Contos Africanos. Compreendendo a importância da pesquisa bibliográfica, ela abrange o estudo das contribuições científicas existentes sobre o tema em estudo por meio das referências teóricas publicadas e a pesquisa documental analisa os instrumentos normativos, como leis.

Mais de dez anos se passaram da entrada em vigor da Lei nº 10.639, e o quadro ainda continua o mesmo de quando a lei foi promulgada. A maioria dos municípios ainda não incluíram em seu currículo escolar os assuntos que tratam das culturas afro-brasileiras e indígenas, em cumprimento da lei em vigor. Outra coisa que chama atenção, é que muitos professores, no exercício da profissão, continuam sem formação específica, adequada, pertinente ao que exige a lei. Por isso, faz-se necessária a formação e a difusão de conhecimentos sobre o tema, tanto para professores quanto para gestores.

O tempo decorrido entre a promulgação da Lei nº 10.639 até hoje, supõe-se que seja mais que o suficiente para que as escolas atendam as exigências legais referentes aos conteúdos curriculares, neles incluindo as histórias da África e da presença do negro no Brasil, permitindo, com isso, a educação e as relações étnico-raciais em sala de aula. Os educadores, já com sua formação específica, poderão contribuir sobremaneira para a construção de uma sociedade melhor e mais igualitária, trilhando caminhos para a superação dos desafios rumo a uma escola mais acolhedora e mais diversa.

Para que a questão de tempo fique bem definida em relação ao ensino de conteúdos étnico/raciais nas escolas públicas, é necessário fazer um recuo no tempo, indo até os anos 1950, 1960, quando das reivindicações para incluir os citados conteúdos nos currículos escolares, solicitações essas feitas ao governo federal, que não disse sim, mas nada fez para, pelo menos, demonstrar boa-vontade.

Na Constituição Federal do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, consta em seu texto dois pontos que geram questionamentos: 1) “a educação é um direito do cidadão e um dever do estado; 2) “racismo é crime inafiançável e imprescritível”. Passaram-se quase 40 anos para que houvesse uma tomada de posição por parte do governo. Foi só. O governo marcou sua posição ao sancionar a constituição, mas fez questão de não referendá-la. Oito anos depois, em 20 de dezembro de 1996, entrou em vigor a Lei nº 9.394, que em nada melhorava as questões educacionais na área das relações étnico/raciais.

Esta lei foi alterada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que determinava a obrigatoriedade do ensino da História da África e História Afro-Brasileira na Rede Oficial de ensino, juntamente com o currículo escolar regular, já existente. Para que outro elemento tivesse autorização para participar deste enredo étnico/racial redigido e dirigido pelo governo, faltavam duas coisas: a passagem de alguns anos entre uma lei e outra, e a definição de qual elemento participaria do enredo.

A Lei nº 11.645 uniu as duas coisas e, em 10 de março de 2008, elas chegaram, após 5 anos de espera. O texto da lei dispunha sobre a obrigatoriedade de se incluir nos currículos das escolas, públicas e privadas, a História dos Índios Brasileiros. Aí estava o outro elemento: o índio. Sendo assim, o tripé da formação básica da população da nação brasileira estava completo (o índio, o negro e o branco).

A ÁFRICA É O BERÇO DA HUMANIDADE

Quase todo, em algum momento, já ouviu a frase “a África é o berço da humanidade”. Não por acaso, essa frase está ligada aos primeiros registros arqueológicos encontrados no continente africano, consta não só a presença de humanos, mas, também, de grupos humanos vivendo em companhias uns dos outros, visando sobreviver e criando meios para isso. Os pesquisadores têm mostrado que o continente africano teria sido o palco das primeiras etapas da evolução humana.

Os primeiros hominídeos, os antepassados dos humanos, deixaram vestígios no Chade, datados de 7 milhões de anos, que foram encontrados em 2002. Importantes exemplares do *Homo habilis*, humano que produzia ferramentas e tinha raciocínio complexo, que viveram entre 2 e 2,5 milhões de anos atrás, também foram encontrados, entre outros lugares do continente, no desfiladeiro de Olduvai, na Tanzânia, cenário arqueológico importante para o conhecimento das origens da humanidade.

Resta saber como os primeiros humanos se espalharam pelo mundo, e se saíram da África como *Homo erectus* ou *Homo sapiens*. O que se pode afirmar é que, na África, encontram-se vestígios dos mais antigos antepassados dos humanos. As pistas achadas em território africano, de diferentes tipos dos primeiros humanos, foram fundamentais para compor a história sobre a vida dos homens e das mulheres que iniciaram a humanidade.

Duas consequências muito importantes advêm dessa história: a primeira é que os estudos realizados em campos africanos permitiram um maior conhecimento do processo da evolução humana. A segunda é de que os estudos da história africana sobre tempos tão remotos contribuíram para rever o conceito de pré-história.

O início dos tempos históricos foi marcado a partir do surgimento da escrita, que funcionava como linha divisória, deixando fora da história os povos que não criaram formas de escrita. Também, aqueles que, apesar de viverem em épocas com a escrita já difundidas, porque não faziam uso dela como meio de registro e comunicação ficavam marcados para sempre como “gente fora da história”.

A arte rupestre é outra fonte para o estudo das antigas formas de vida, de sonhos, de religiosidades e simbologias dos primeiros grupos humanos. Em diferentes regiões da África, em paredes de pedra, são encontrados registros de cenas do cotidiano, de desejos e sonhos, transformando as pinturas rupestres em documentos valiosos, se encontra registradas as formas de representação e as características de homens e mulheres há milhares de anos. A história da África mostra aspectos da história do mundo em seus períodos mais remotos trazendo à luz da compreensão o início da vida humana em sociedade.

Muda o conceito de pré-história ao repensar e entender povos e grupos contemporâneos que não dominam a escrita, mas que mesmo assim registram a sua história. Esses povos, que viviam em sociedades africanas organizadas, registraram sua história, usos e costumes por meio das suas tradições orais, mantendo viva, de geração em geração, a história dos seus antepassados, não permitindo que o tempo apagasse a memória dos seus antepassados e as suas. Os historiadores se viram forçados a aprender e interpretar esse tipo de fonte e criar meios capazes de extrair dela as informações e validá-las como registro.

Todo o trabalho e o método de aprendizagem sobre as fontes orais foram compensados com os desdobramentos históricos de muitas sociedades, aquelas que utilizavam à escrita, mas que registraram oralmente os aspectos fundamentais da sua história.

Todo o trabalho para encontrar fontes de informações sobre a história africana acabou transformado em desafios para entender a história de vários grupos humanos, e fez a historiografia reconhecê-los como autores de registros históricos.

Os grupos de analfabetos ou semianalfabetos, indígenas e nômades, que viviam em países do mundo desenvolvido no Ocidente, excluídos do registro escrito, graças ao trabalho com as fontes orais, recuperaram seu lugar na história das academias e das instituições científicas.

Os relatos coletados da tradição oral não foram exclusividades de historiadores africanos ou africanistas. No final do século XIX e princípios do século XX, alguns letrados no período colonial fizeram esse trabalho juntamente com estudiosos africanos formados em escolas coloniais. Faltava compreender melhor e dar legitimidade a essas fontes.

A metodologia para esse suporte que faltava, surgiu na década de 1960, baseada em um trabalho pioneiro de estudioso belga, chamado Jan Vansina. Ele indicou a possibilidade de controle e crítica necessários para uso científico das tradições orais. Seminários acadêmicos realizados na África – em Dacar, Senegal – em 1961, e em Dar es Salaam (Tanzânia), em 1965, apresentaram contribuições de outros estudiosos e enalteceram o papel insubstituível das tradições orais.

Historiador e escritor nascido no Mali (África Ocidental) e um dos grandes nomes nos estudos das tradições orais no continente, Amadou Hampate-Bâ disse: “A palavra é a memória viva da África”. É o que se percebe nesse trecho de um artigo seu considerado um texto clássico sobre o tema: Para alguns pesquisadores, o problema se resume em saber se a transmissão oral, ao passo que o testemunho de acontecimentos passados, merece a mesma confiança concedida à transmissão escrita. A meu ver, esta colocação é errônea. Em última análise, o testemunho, escrito ou oral, é sempre um testemunho humano, e seu grau de confiabilidade é o mesmo do homem.

O que se questiona, além do próprio testemunho, é o valor da cadeia de transmissão à qual o homem está ligado, a fidelidade da memória individual e coletiva e o preço atribuído à verdade em determinada sociedade. Ou seja, o elo que une o homem à Palavra. Ora, é nas sociedades que a função da memória é mais desenvolvida, e mais forte o elo entre o homem e a Palavra. Na ausência da escrita, o homem se une à sua palavra. Tem um compromisso com ela.

O homem é a sua palavra e sua palavra dá testemunho do que ele é. A própria coesão da sociedade depende do valor e do respeito pela palavra. Nas tradições africanas – pelo menos nas que conheço que são de toda a zona de savana ao sul do Saara – a palavra falada, além de seu valor moral fundamental, possui um caráter sagrado que se associa à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas. Sendo agente mágico

por excelência e grande vetor de 'forças etéreas', não pode ser usada levianamente (BÂ, 1973, p. 17).

Em obra mais recente, publicada no Brasil, o mesmo autor fala sobre sua formação e de outros historiadores da mesma tradição africana:

É que a memória das pessoas de minha geração, sobretudo a dos povos de tradição oral, que não podiam apoiar-se na escrita, é de uma fidelidade e de uma precisão prodigiosas. Desde a infância, éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta atenção, que todo acontecimento se inscrevia em nossa memória, como em cera virgem (BÂ, 2003, p. 13).

Na história, o período conhecido como Idade Antiga quase nunca, ou raramente, contempla o continente africano. Tal omissão pode ser observada na história do Antigo Oriente Próximo. O Egito, apesar de se encontrar no continente africano, aparece como se fosse parte de um mundo não especificado. O enfoque do Egito se dá por conta de seus contatos com a Península Arábica e a antiga Mesopotâmia, e não por sua relação com as terras do sul da África, atualmente estão localizados o Sudão e a Etiópia.

A fundação do Império Egípcio, ocorrido há cerca de 5 mil anos, se deu a partir do sul, estão as bases da chamada civilização egípcia, e, depois, se expandiu com a conquista da região do delta do rio Nilo.

Cartago, antiga e importante cidade africana, rica e poderosa, também não teve espaço na história do Mediterrâneo Ocidental na Antiguidade, apesar do seu poder comercial, dos seus férteis campos de trigo, base para alimentação dos povos naquela época, de ser ponto de partida de navios fenícios que costeavam a África em direção ao ocidente, rumo ao litoral sul de Marrocos, e das guerras travadas contra Roma a ponto de ser considerada uma temível rival por sua adversária.

No entanto, em razão ao poderio naval e bélico, com um exército numeroso e bem treinado, Roma dominou Cartago, no ano 146 a.C., o que significou o poder de Roma sobre o norte da África e o estreitamento das relações entre o mundo europeu mediterrâneo e os povos do deserto. Foi, também, sob o domínio de Roma que houve a expansão do cristianismo no continente africano.

Outro ponto da história do continente africano que merece registro é a expansão banta e as línguas derivadas dele para o português do Brasil. A palavra banta é um termo resultante da combinação tu (ser humano) mais o prefixo ba, que designa o plural. Assim, banto (ou bantu) significa “seres humanos” ou, “gente”.

Os bantos, que são povos de línguas bantas não formam uma etnia nem um povo; eles pertencem a uma origem, aos idiomas e aos dialetos que falam. Compartilham a mesma origem linguística, o que significa compartilhar aspectos culturais, tendo algumas semelhanças na forma de interpretar a realidade, o que não os torna um povo ou um grupo étnico.

O processo de ocupação de grandes áreas do continente africano ao sul do equador ocorreu lentamente, ao longo de milhares de anos. A primeira grande deslocação teria ocorrido no final do segundo milênio a.C., partindo da região que hoje corresponderia o norte da fronteira entre Camarões e Nigéria. Cruzaram a fronteira se localiza a República Centro-Africana, ocupando áreas dentro e fora da floresta equatorial, a oeste e a leste. Eram agricultores e foram os primeiros nessa região a se organizar em aldeias, agrupando essas aldeias em unidades maiores com mais ou menos 500 pessoas.

A outra leva migratória aconteceu no ano 900 a.C., ao término da expansão inicial. Havia, então, dois grandes grupos falando línguas aparentadas, mas diversas: os bantos do oeste, hoje é a República Popular do Congo, e os bantos do leste, atual Uganda. Os bantos do oeste tiveram como destino o local que atualmente é o norte de Angola e os bantos do leste se deslocaram para o sudeste da região, hoje estão localizados o Zaire e Zâmbia.

Nos séculos iniciais da Era Cristã, outras ondas migratórias dos grupos bantas se destinaram ao sul do continente. Esses grupos tinham conhecimento das técnicas de metalurgia, o que muito contribuiu para melhorar suas condições de agricultores. Desse momento em diante, mais ou menos no século V, a esses deslocamentos de populações, expandiram-se as técnicas de metalurgia e de produção de alimentos.

A fixação desses grupos, cada um em uma área distinta, gerou produções de alimentos de acordo com a região. A produção diferenciada de tipos de alimentos provocou a aproximação dos grupos, surgindo novos meios para se reconhecerem e se relacionar, facilitando a troca de alimentos entre eles, intensificando esse tipo de comércio. Assim, a evolução da ocupação de grandes partes da África fez com que surgissem grupos que, por sua história, língua, crença e práticas em comum, passaram a constituir povos. Foi um processo lento que ocorreu entre o século V a.C. e o século V da nossa era. Daí, o surgimento das identidades de grupo.

Esta rápida passagem pela extensa história do Continente Africano, que é muito rica em detalhes e minúcias, permite que se abra espaço para algumas questões, quais sejam:

- Quando o primeiro homem surgiu, ele era branco ou negro? Se branco, como se tornou negro, e vice versa? Essa transformação talvez possa ser explicada pela evolução da espécie.
- Como os humanos saíram do continente africano e se espalharam pelos outros continentes? Por que só os brancos saíram? Por que só os negros ficaram na África?

- Sendo a África a origem do ser humano, antes da separação, brancos e negros pertenciam à mesma etnia, a mesma raça e origem, a mesma cultura. O que provocou o rompimento entre brancos e negros?

- Será que o motivo da segregação gerou tanta revolta nos africanos brancos que fizeram com que eles preferissem abandonar o continente?

- Seria essa segregação que provocou o início do preconceito racial?

- Ou o preconceito seria uma forma de negação das suas origens?

No mais longo processo de migração forçada da história da humanidade, mais de 11 milhões de africanos foram trazidos compulsoriamente para a América, que destes, 4 milhões vieram para o Brasil. O Império português se estendia até as cidades costeiras da Índia e Macau, na China. Na realidade era uma grande rota comercial que se transformou em uma ampla rede de comércio, a partir do momento que os colonizadores portugueses precisaram aumentar a mão-de-obra aqui no Brasil, à necessidade de expandir a produção de gêneros alimentícios e produtos agrícolas de exportação.

Esses produtos eram trocados por outros produzidos nas localidades costeiras, desde o sudoeste e sul da África até a Índia e Macau. Em seu retorno passavam pelo litoral africano e trocavam os produtos adquiridos por negros escravos, tecidos (pejorativamente chamados de panos de negros), e no Brasil trocavam os prisioneiros por açúcar.

A rede comercial envolvia muitos parceiros em diversas partes do mundo. Essas relações comerciais incrementaram o transporte de pessoas, de mercadorias, de novos produtos agrícolas, novos alimentos, novas formas de cultivo, novas ideias e as relações linguísticas e religiosas.

O lucro com o comércio de escravos era tão grande que já não se trazia escravos só para o Brasil. Os escravos se tornaram o principal produto comercial dos portugueses, sendo negociados em toda a América. As guerras eram o meio mais comum e mais eficaz para conseguir mercadoria em quantidade; caso contrário, eram planejadas excursões de caça e captura com essa finalidade, envolvendo europeus e africanos no processo.

De acordo a cultura de cada grupo, eles não se sentiam irmãos, motivo pelo qual uns caçavam os outros para aprisioná-los e vende-los como escravos. Os grupos caçadores eram sempre em grande número e atacavam de surpresa. Os capturados eram retirados de sua terra natal, de suas aldeias, de suas casas e de suas famílias. Ficavam para trás as mães sem seus maridos e filhos sem seus pais, que eram o suporte familiar. Não obstante serem de diferentes culturas, eram seus semelhantes, compartilhavam a mesma origem e cor. Mesmo que fossem brancos, amarelos ou vermelhos, nenhum argumento, qualquer

que seja, justifica tal agressão e brutalidade. O escravagismo não tornava os africanos escravos; fazia pessoas, seres humanos, de escravos.

Por quase três séculos e meio o comércio escravagista modificou o ocidente e fez com que a África perdesse vidas humanas que, provavelmente, fizeram falta ao seu desenvolvimento. Além do mais, toda essa ação indecente e criminosa, levada a cabo com o respaldo de pessoas importantes (o regime político de Portugal era a monarquia), que visava simplesmente o enriquecimento, não teve respeito pelo ser humano nem por sua dignidade.

Os impactos da ideia de raça na sociedade, em tono da qual se constrói o racismo, são muitos e agem diretamente na formação da sociedade. Em pleno século XXI pode-se observar que a democracia brasileira está incompleta. De acordo com as afirmações de diversos pesquisadores, embora as desigualdades sociais tenham apresentado reduções nos últimos anos, continuam sendo uma marca da sociedade e racismo sendo uma estrutura dessas desigualdades, definindo as oportunidades para os brasileiros, dependendo do seu pertencimento.

Os dados e análises sobre as desigualdades raciais na educação, no mercado de trabalho, e na saúde, demonstram que esse caráter nada democrático permanece na sociedade brasileira. Esse caráter se reflete em discriminações não só em relação às pessoas, mas, nos próprios conteúdos curriculares selecionados para serem trabalhados, não permite a construção de uma educação democrática. É evidente a formação moral eurocêntrica presente nos currículos de história e de outras disciplinas escolares.

O verbete do dicionário Houaiss para cultura – “conjunto de crenças, costumes, atividades, etc, de um grupo social” – amplia o conceito de tal forma que, no caso estudado, desfavorece sua compreensão por propiciar uma idéia de generalização dos assuntos relacionados à cultura Afro-brasileira. Costuma-se dizer que a religião é o candomblé, que a música é o samba e que a comida é a feijoada.

Tudo muito simplificado, limitado e, até mesmo, erroneamente colocado aos estudantes. A herança de uma educação branca e eurocêntrica condicionou a formação dos profissionais do ensino a temas afastados das outras culturas, gerando um despreparo dos educadores em relação à África, o que se reflete nos livros didáticos e em suas aulas.

Essa realidade, na qual os preconceitos e as discriminações, mesmo não explicitadas, alimentam as desigualdades sociais e raciais, também se reproduz nas escolas. Em 2009, uma pesquisa realizada pela Fundação FIPE, a pedido do Instituto Anísio Teixeira (INEP), em 501 escolas públicas, baseada em entrevistas com 18.500 alunos, pais, mães, diretores, professores e funcionários, revelou que 99,3% das pessoas no ambiente escolar têm algum

tipo de preconceito étnico/racial, socioeconômico, com relação a portadores de necessidades especiais, gênero e orientação sexual. Entre estes (99,3%), 94,2% têm preconceito étnico/racial.

Os preconceitos e discriminações impactam na formação das crianças e dos jovens, e acabam refletindo na sociedade brasileira como um todo. As memórias construídas nas escolas tornam-se relevantes, já que os grupos discriminados raramente têm (ou não têm) suas memórias e histórias trabalhadas nos espaços escolares. Essas memórias podem conduzir para o bem (entendimento de valores, de respeito, de dignidade) ou para o mal, quando o agressor tem noção da forma mais eficaz para conduzir uma humilhação, ou até mesmo, quando o agredido passa a crer na sua condição de pessoa inferior. A memória é importante na construção da identidade, sobretudo se concordar com Michael Pollak, quando ele afirma:

Podemos dizer que a memória é um elemento constituinte do, tanto sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992, p. 204).

A presença negra no Brasil, em todas as regiões e segmentos da sociedade, exprime uma grande diferença em relação às outras nações que surgiram nas Américas a partir da diáspora africana. É fundamental ter conhecimento da África para a formação da consciência social e histórica do povo brasileiro. Sendo assim, é importante problematizar estereótipos e distorções referentes ao continente africano, seus povos e sua história e, também, em relação à população negra brasileira. É de crucial importância discutir a reversão das ideias que afirmaram a falta de historicidade, sem capacidade de transformações, e a falta de humanidade dos povos africanos e da diáspora, que acabou gerando afrodescendentes no Brasil e em outras partes do mundo.

As distorções causadas no imaginário social das visões influentes do chamado "pensamento social" das elites intelectuais, que menosprezam e negam a contribuição de matrizes africanas na formação da nação brasileira.

No período temporal entre o final do século XIX e os trinta primeiros anos do século XX, o Estado brasileiro financiou a imigração europeia visando substituir a população, que estava completamente mestiçada de brancos, negros e indígenas, sendo, por isso, considerada incapaz de construir uma civilização.

A imigração foi planejada e financiada com o objetivo de contrabalançar a importância das matrizes africanas. Porém, mais de três séculos já se haviam passados e o povo brasileiro se caracterizara pela miscigenação euro-afro-ameríndia, pelos usos e costumes, pelas religiões, etc., e, além disso, as influências ou as contribuições negras, era

desprezada, como se isso restringisse o aporte africano, deixando a nítida impressão de que evolutivas e civilizatórias eram exclusivamente as matrizes europeias.

Nada é mais intrigante do que os atos atrozes cometidos por aqueles que se julgam evoluídos e civilizados, cujos valores de vida e dignidade são medidos pela ganância, que têm a presunção de se acharem superiores, mas que justificam seus atos apenas pela cor da pele.

José Honório Rodrigues, no livro “Brasil e África: outro horizonte” (1964) apresenta uma valiosa pesquisa a respeito da campanha legislativa para impedir a entrada de imigrantes não brancos no Brasil. De acordo com o autor, do início da República até o fim do Estado Novo,

Continuava dominante o pensamento de embranquecer o povo brasileiro e evitar a entrada de grupos não europeus, os dominantes, os superiores. O Decreto-Lei nº 7.967 de 18/09/1945, dispõe no seu artigo II: atender-se-á, na admissão dos imigrantes, a necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia (RODRIGUES, 1964, p. 153).

O regime escravagista brasileiro foi o mais longo do continente americano e ainda são comuns os estereótipos, o negro é visto como um mero objeto de exploração, passivo, “estranho”, inadaptado; ou, então, independentemente do seu grau de instrução e posição social, é considerado um escravo ajustado à formação social, como agregado e dependente, vivendo no meio da família patriarcal brasileira.

A bibliografia mais antiga aborda visões da escravidão, dando-a como benigna aos negros, assim, eles eram disciplinados, evangelizados e os livrava de seu primitivismo. Por efeito da Lei nº 10.639 de 2003, cresce cada vez mais a circulação de livros didáticos que abordam a violência da escravidão como fator principal da brutalidade física, mental e espiritual dos seres humanos escravizados.

Porém, seu protagonismo e sua condição de contribuintes para a formação do desenvolvimento da sociedade, estão ganhando reconhecimento e compondo análises mais criteriosas e fundamentadas, com isenção de estereótipos e distorções. Percebe-se, então, “assimetrias entre o conhecimento das sociedades europeias, ameríndias e africanas nesta forma de abordagem do problema” (Mattos, 2003).

Muitas são as interpretações da escravidão. Os analistas e estudiosos da matéria tecem críticas de acordo com a sua visão. E não poderia ser diferente, caso contrário, bastaria uma única visão.

Acontece que algumas análises são feitas a partir do momento em que o cativo passa a ser escravo de fato, quando ele já está em alguma senzala, contribuindo com a produção de açúcar e de cachaça. É como se, por ser escravo, ele não existisse, não como ser

humano. Essa formulação deixa a escravidão banalizada, natural, o que permite cogitar que ele (o negro) se encontrava na condição de escravo, porque assim ele queria sem ter sido forçado a ela. Assim, também, é a interpretação de Hebe Mattos, conforme trecho do seu livro:

“Essa naturalização da escravidão negra, com base em uma premissa que torna o tráfico negreiro um fenômeno histórico, econômico e cultural derivado apenas da história europeia, é fruto de desconhecimento da história africana e de sua importância na articulação do mundo atlântico, presente na formação de pesquisadores e de professores brasileiros” (MATTOS, 2003, p. 133).

Desconhecimento. Esta talvez seja a palavra mais apropriada e a mais contraditória para definir as tomadas de posições, tanto passadas quanto atuais, em relação às práticas pedagógicas educacionais, voltadas para a educação étnico/racial no Brasil.

Desconhecimento da História da África e da História Afro-Brasileira. Desconhecimento da aptidão e da falta de capacidade dos profissionais da educação, sobre os quais pesa a responsabilidade de transformar as mazelas do étnico/racial em bem-estar social moral.

Contraditória porque, as pessoas que têm a responsabilidade de organizar os conteúdos curriculares, as Leis de Diretrizes e Bases, as Políticas Públicas para a Educação e os Conselhos Estadual e Municipal da Educação, notadamente são pessoas que têm educação e cultura adquiridas em estabelecimentos de ensino, público ou privado. Essas pessoas não sabem, ou fingem não saber, da diáspora africana, da história do povo africano (um povo milenar, diga-se de passagem) e dos africanos (escravos) no Brasil. A lentidão com que as leis e as determinações são colocadas em prática, deixa no ar um que de sabotagem e de mais uma prática discriminatória.

A luz dos seus saberes não ilumina o provérbio africano: “O conhecimento não é a coisa principal, mas as ações”.

Pressupondo que a educação seja a principal ferramenta para enterrar de vez as discriminações, os preconceitos, as diversidades e caminhar rumo à igualdade, sendo transformadora dessa sociedade contaminada por ideais avessos aos valores sociais, é necessária uma ação mais eficaz e contundente, deixando de lado o campo teórico e exalte a prática.

Para compensar o tempo perdido, os currículos devem ser abrangentes e profundos, visando englobar todos os tópicos do tema, cujo conteúdo é extenso e não permitirá que sua abordagem seja superficial. Por outro lado, o currículo regular não deverá ser relegado ao segundo plano.

A morosidade com que o assunto étnico/racial foi tratado demonstra que o governo não está nem um pouco interessado em seu avanço. Desde os anos 1950/60, quando os

movimentos negros organizados reivindicaram a inclusão da História da África e História Afro-Brasileira, nos currículos educacionais, para a educação étnico/racial e combate à diversidade, até 2008, quando foi sancionada a Lei nº 11.645, transcorreram-se, aproximadamente, 50 anos.

Se o tempo que se perdeu tivesse sido aproveitado para especializar professores em cursos de formação voltados para o étnico/racial e, concomitantemente, os conteúdos específicos tivessem sido incluídos nos livros didáticos e nos currículos educacionais, para, pelo menos, atender o que determina a Lei nº 10.369, um grande passo teria sido dado e, em breve, teríamos uma geração com consciência social e de cidadão formadas, com subsídios críticos para discutir a naturalização do preconceito e da discriminação.

A falta de visão e planejamento daqueles que têm a prerrogativa de ditar e impor as leis acarreta atrasos consideráveis nas questões urgentes, em particular naquelas de cunho social, como é o caso da Lei nº 11.645/2008, que foi criada para incluir nos currículos escolares a obrigatoriedade do ensino da história indígena brasileira. Ora, esta lei, juntamente com a Lei nº 10.639/2003, altera a Lei nº 9.394/1996, cujo assunto já constava da pauta das Políticas Públicas Educacionais.

Muitas barreiras serão encontradas no caminho da transformação da sociedade tendo a educação como agente transformador. Uma delas é a liberação de verba para subsidiar os Cursos de Formação de Professores para a Educação Étnico/Racial, para professores que já estão na Rede Oficial de Ensino. Afinal, não é culpa deles se nos currículos escolares, quando eram estudantes, não constavam os conteúdos para aprendizagem das relações étnico/raciais, e que agora, por força das novas determinações, terão que se reinventar, pedagógica e didaticamente.

Outra barreira a ser transposta é a que diz respeito ao próprio eu dos educadores, não basta só a qualificação: tem que haver comprometimento. Não deverá ser uma questão de encher duas ou três lousas de matéria, usar o critério de matéria dada e pronto. Não Requer sensibilidade na abordagem, nas respostas e nas explicações.

“É o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono; meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, contato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 2005, p. 77)”.

Os objetivos apontados na perspectiva teórica da educação tida como popular, ao se configurar ações educativo-formativas devem, prioritariamente, se comprometer com as transformações das relações societárias, sendo, especificamente nesse caso, das relações

étnico/raciais de índole segregacionista que estigmatizam de maneira excessiva a organização social brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parodiando o grande escritor norte-americano, Stephen King: “Preconceito e discriminação existem. Eles estão dentro da sociedade. Na maioria das vezes eles vencem”.

Estes dizeres sintetizam bem o que ocorre em todas as camadas da sociedade brasileira. A rigor, assiduamente nas camadas mais elitizadas que, supostamente, possuem melhor nível de escolaridade de que se presume maior grau de civilidade. Ser civilizado é um termo enganoso que não dota nenhuma sociedade do que é consciência social, dos seus valores e de respeito às desigualdades. Ao contrário, o que se vê são demonstrações de força e de poder, como nos casos do holocausto e do tráfico de escravos africanos.

Sem violência, mas com enorme sutileza, são as situações discriminatórias detectadas por pesquisas e narradas pelos próprios pesquisadores. Seguem alguns exemplos:

- Em escolas de educação infantil que atendem crianças negras falta merenda, a verba de manutenção está sempre atrasada e os professores são mal preparados Fúlvia Rosemberg (2000).

- No atendimento judiciário, o tempo de espera para evolução de processos, que envolvem detentos negros, sempre é maior em comparação aos que envolvem detentos brancos; até, com relação à assistência jurídica, os advogados mais inexperientes são os indicados para proceder à defesa dos negros. Sérgio Adorno (1994; 1995).

Na Constituição da Federação Brasileira, promulgada em 1988, em seu texto referente à educação, consta que: “todo” cidadão tem direito à educação, sendo um dever do Estado preservar este direito. O problema é saber o que era a constituição para fazer valer este direito.

Referente aos Parâmetros Curriculares Educacionais é do conhecimento de todos, pela menos há uma presunção de que assim seja de eles não agem como imposição age como direcionadores, apontando objetivos e metas. São parâmetros para uma educação igualitária. No entanto, tendo a cidade de São Paulo como exemplo, se o currículo de uma escola localizada no Bairro da Consolação for comparado ao currículo de uma escola localizada em um bairro periférico, tipo Cidade Tiradentes ou Guaianases, será constatado que os conteúdos são iguais; Porém, a discrepância de aprendizado é enorme.

Esse fato ocorre porque as autoridades envolvidas mantêm a visão mais tempo voltada para as escolas centrais do que para as periféricas, os problemas se acumulam. As questões citadas e muitas outras que se enquadram no contexto étnico/racial têm características puramente discriminatórias, de formato segregatório. Formato construído pela sociedade e que vem sendo moldado, dos anos, que, agora, deixa a responsabilidade da transformação a cargo da educação. Necessário é acreditar que a educação dará uma grande contribuição e que, com certeza, fará a sua parte.

O que não se pode esperar, pelo que já vimos, é a benevolência dos detentores do poder econômico e seus apadrinhados políticos, como, também, não se pede esperar uma transformação repentina, como num passe de mágica.

REFERÊNCIAS

- ANGELA C.. M.. Eduardo R. de A. **História e Cultura Afro-Brasileira: POSSIBILIDADES E IMPOSSIBILIDADES NA APLICAÇÃO DA LEI 10.639/2003**. Revista Ágora, Vitória, n. 5, 2007, p. 1-12.
- AZEVEDO, C. M. M. **Onda negra e medo branco: o negro no imaginário das elites: século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Racialidade e produção do conhecimento**. In: SEYFERTH. et .al. racismo no Brasil. São Paulo: ABONG; ação educativa; ANPED, 2002. P.45 – 52.
- BRASIL, **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala** - Edição Comemorativa. 50ª edição. Rio de Janeiro: Global. 2005. 720p
- FONSECA, Marcus v. **população negra e educação: o perfil racial das escolas mineiras no século XIX**. Belo Horizonte: Mazza, 2009b.

GONÇAVES. L.A.O. **Negros e educação no Brasil**.in: Lopes, Eliane Marta T; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive da (Org.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autentica 2000.p.325.

HERINGER, E. **Promoção da igualdade racial no Brasil**: um objetivo democrático. Tempo e presença 42/43, jan./jun. 2003.

HERINGER, R; LOPES, S.A.(Org.). **Sonhar o futuro, mudar o presente**: diálogos pela inclusão racial no Brasil. Rio de Janeiro: IBASE, 2006.

MARCUS VINICIUS. Fonseca. **Relações étnicas raciais e educação no Brasil**: Belo Horizonte: Mazza edições 2011.

MATTOS, R.A. **História e cultura afro – brasileira**. 2 ed. São Paulo: contexto, 2016.

SILVA, Petronilha B.G. **Diversidade étnica – racial e currículos escolares dilemas e possibilidades**. Caderno CEDES, campinas, n, 32p. 25 – 34,1993.

A NEUROCIÊNCIA E A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM, A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO



MICHAEL MARIANO DE SOUSA

Graduado em Letras pela Faculdade São Bernardo (2014); especialista em Neuropsicopedagogia pelo Centro Universitário de Jales (2018); Professor de Língua Portuguesa em uma EMEF da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A neurociência compreende o estudo do controle neural das funções vegetativas, sensoriais e motoras; dos comportamentos de locomoção, reprodução e alimentação; e dos mecanismos da atenção, memória, aprendizagem, emoção, linguagem e comunicação. Tem, portanto, uma importante área de interface com a Psicopedagogia. Este artigo é pautado no conceito da neurociência e em seu avanço e importância na área educacional. O que possibilita aos docentes e profissionais da educação um conhecimento para as dificuldades de aprendizagem, causadas por uma lesão neural. O trabalho busca também apresentar como a neurociência pode ser utilizada como base para o desenvolvimento cognitivo, valorizando e construindo a plasticidade cerebral para que, assim, haja o melhor aproveitamento na fase escolar e, conseqüentemente, no desenvolvimento psicomotor do aluno. A educação ganha importância inusitada neste momento, quando se comprova que as estratégias pedagógicas utilizadas no processo ensino-aprendizagem são eficientes na reorganização do sistema nervoso em desenvolvimento, produzindo novos comportamentos.

Palavras-chave: Neurociência; Aprendizagem; Dificuldade de Aprendizagem; Neuropedagogia.

INTRODUÇÃO

É da natureza humana ser curiosa a respeito de como vemos e ouvimos, do porquê de algumas coisas serem prazerosas, ao passo que outras nos magoam, do modo como nos movemos, raciocinamos, aprendemos, lembramos e esquecemos, da natureza da raiva

e da loucura. A pesquisa em neurociências está desvendando esses mistérios, e as conclusões desses estudos, no que tange o processo educacional, é o tema deste artigo.

A Neurociência busca compreender o funcionamento do sistema nervoso, integrando suas diversas funções (movimento, sensação, emoção, pensamento, entre outras). Sabe-se que o sistema nervoso é plástico, ou seja, é capaz de se modificar sob a ação de estímulos ambientais. Esse processo, denominado de plasticidade do sistema nervoso, ocorre graças à formação de novos circuitos neurais, à reconfiguração da árvore dendrítica e à alteração na atividade sináptica de um determinado circuito ou grupo de neurônios. É essa característica de constante transformação do sistema nervoso que nos permite adquirir novas habilidades psicomotriciais, cognitivas e emocionais, e aperfeiçoar as já existentes.

A Neuroeducação busca compreender o funcionamento cerebral e de posse deste conhecimento o educador tem o desafio de viabilizar aulas que provoquem a reorganização das sinapses e o funcionamento dos sistemas sem ter que para isso trabalhar individualmente com cada aluno. Quando o educador conhece o funcionamento cerebral pode desenvolver estratégias pedagógicas que provocam a mobilização do aluno, reconhecendo e utilizando as melhores estratégias no processo ensino-aprendizagem.

Entretanto, proporcionar uma boa aprendizagem para o aluno não depende só do professor, uma vez que é fundamental para uma educação que pretende ajudar o aluno a perceber sua individualidade, tornando-o também responsável pelo ato de aprender, proporcionar a otimização de suas habilidades, facilitar o processo de aprendizagem e criar condições de aprender como aprender. Nesse contexto conhecer o seu padrão de pensamento pessoal e saber como usá-lo é o primeiro passo para ser um participante ativo no processo de aprender. A compreensão de como podemos lidar com certas características pessoais ajudará o aluno a identificar, mobilizar e utilizar suas características criativas e intuitivas, porque cada um aprende no seu próprio ritmo e à sua maneira.

Atualmente, a educação tradicional não tem priorizado a individualidade do aluno, inserindo-o num percurso pasteurizado e cartesiano. Desse modo, o aluno precisa se encaixar num ritmo que nem sempre condiz com sua experiência, expectativa ou capacidade. Pouco se leva em consideração seu repertório, suas preferências ou suas intenções. Por isso, é importante lançar um novo olhar para as necessidades e habilidades específicas de cada aluno. Nesse sentido, os conhecimentos provindos das neurociências, um ramo do conhecimento que envolve outras áreas como a neurologia, a psicologia, a biologia e a medicina nuclear, tendo como ponto comum de estudo o Sistema Nervoso,

podem auxiliar a escola e o educador a tornar o processo de aprendizado mais eficiente e mais interessante para o aluno.

A intervenção pedagógica se faz necessária para o desenvolvimento do sujeito, já que conduzir uma sala de aula requer competências básicas que não podem ser desconsideradas. Ser educador exige saber, saber fazer, e, sobretudo, saber ser. A competitividade do mundo contemporâneo, as novas tecnologias que surgem em espaços curtos de tempo, provocam a busca por uma aprendizagem contínua e satisfatória. A aprendizagem começa com o processo neuromaturacional e, portanto, o aprendizado escolar faz parte da evolução normal do ato de aprender. O avanço dos estudos da Neurociência é de suma importância para o entendimento das funções corticais superiores envolvidas no processo da aprendizagem, haja vista que o sujeito aprende por meio de modificações funcionais.

Os estudos da neurociência sobre o funcionamento do cérebro, no que diz respeito à aprendizagem e memória, podem transformar o modo de ensino. O que a neurociência está propondo é uma união dos conhecimentos biológicos, cognitivos e pedagógicos para uma melhor forma de aprendizagem e desenvolvimento educacional. Isso poderá revolucionar as escolas, por meio da exploração da tecnologia, gerando eficiência no ensino-aprendizagem. Além disso, poderá responder o grande enigma para a neurociência, que é como a aprendizagem ocorre no cérebro. Então, tanto a educação quanto a neurociência tendem a ganhar nesta articulação.

SOBRE A NEUROCIÊNCIA

A neurociência é uma disciplina científica que abrange várias áreas e, por este motivo, o termo é usado muitas vezes no plural. Os neurocientistas pesquisam diversos aspectos que compõem o sistema nervoso: sua estrutura, suas funções, patologias e bases moleculares. Assim mesmo, esta disciplina analisa as interações existentes entre as diferentes dimensões do cérebro humano, já que todas elas servem para conhecer os fundamentos biológicos da conduta, segundo nossas atividades intelectuais, tais como a linguagem, o reconhecimento das formas, a resolução de problemas e a planificação das ações.

Os estudos da neurociência estão divididos em campos específicos que exploram as áreas do sistema nervoso. Entre elas: neurofisiologia, neuroanatomia, neuropsicologia, neurociência comportamental, neurociência cognitiva. Em razão do objetivo aqui proposto,

não cabendo exemplificar cada campo de estudo relacionado, dessa forma, entendemos que a neurociência moderna é a ciência do cérebro que une interesses de variadas especialidades. É uma disciplina integradora que atualmente consegue envolver e abranger os conhecimentos de profissionais da área médica em diversas especialidades, de psicólogos, filósofos e outros, que por norma, não consideraríamos tão comuns, mas lidam com este mesmo conceito e que se beneficiam das recentes descobertas.

A NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Nos últimos anos, uma atenção especial começou a ser direcionada às possibilidades da neurociência e educação. Ela está contribuindo muito para esclarecer o que acontece no cérebro humano da sua formação até seu envelhecimento. Por isso, tem ajudado os educadores a entender o que acontece no cérebro quando ele entra em contato com novas informações, como ele processa essas novidades e de que forma o aprendizado se torna conhecimento para a vida toda. O cérebro é plástico e tem a capacidade de criar novas conexões entre os neurônios durante toda a vida. Não dá para acreditar que o aluno nasce com uma quantidade fixa de inteligência ou é incapaz de aprender algo novo. O professor tem papel fundamental quando ensina o aluno a ter autonomia e vontade de aprender, mostrando as suas capacidades e fortalecendo a autoestima.

A neurociência vem contribuir na educação explicando como o cérebro funciona, não é uma solução para a educação, mas uma auxiliar, que baseada nos fenômenos cerebrais, busca construir um caminho significativo para o processo de ensino-aprendizagem. A neuroeducação procura fazer uma ligação entre a neurociência e a educação usando descobertas sobre memória, aprendizagem e linguagem entre outras para buscar estratégias de ensino significativas e contextualizadas a vivências dos educandos. Segundo Marques:

...estuda a interação entre o cérebro, a mente e o aprendizado, possibilitando, através de métodos rigorosamente científicos, o planejamento de intervenções precisas que promovam o desenvolvimento de sujeitos epistêmicos. (MARQUES, 2008, p.11)

Maximizar a aprendizagem, aprender melhor, aprender a aprender, compreender como o ser humano aprende são temas que nos remetem ao professor, à sua formação acadêmica inicial e continuada, capacitando-o para o papel essencial na educação. Muito se discute sobre como as pessoas aprendem, mas pouco sobre como elas são ensinadas. Não se tem a intenção de defender ou se posicionar a favor ou contra linhas de pesquisa, correntes filosóficas ou teorias educacionais, mas sim de encontrar bases científicas que

possam contribuir para a compreensão dos processos educacionais em relação à aprendizagem e à formação do professor.

Dessa forma, cabe ressaltar que as ciências da educação e do cérebro possuem especialidades diferentes e, embora com similaridades em alguns aspectos, deve-se romper com mitos para se alcançar as possibilidades entre as áreas. Assim,

As neurociências são ciências naturais, que descobrem os princípios da estrutura e do funcionamento neurais, proporcionando compreensão dos fenômenos observados. A educação tem outra natureza e sua finalidade é criar condições (estratégias pedagógicas, ambientes favoráveis, infraestrutura, material e recursos humanos) que atendam a um objetivo específico, por exemplo, o desenvolvimento de competências pelo aprendiz, num contexto particular. A educação não é investigada e explicada da mesma forma que a neurotransmissão. Ela é regulada apenas por leis físicas, mas também por aspectos humanos que incluem sala de aula, dinâmica do processo ensino-aprendizagem, escola, família, comunidade, políticas públicas (Guerra, 2011, p. 03).

O NEUROPSICOPEDAGOGO

É um profissional que ocupa um espaço importante dentro de uma equipe multidisciplinar de atendimento a pessoas com deficiências sejam elas cógicas ou adquiridas, por ser um profissional que conhece aspectos da aprendizagem e o funcionamento desta em nível neurológico, ele tem importante papel de auxiliar os demais profissionais para o bom desenvolvimento do cliente em terapia seja para adquirir uma habilidade ou reabilitar uma habilidade perdida. Pouco são os livros, artigos ou escritos sobre esta nova profissão, talvez por ela ser jovem. Daí a necessidade de publicações de livros e revistas nesta área. Para o enriquecimento dos estudos e da valorização da área.

Seu trabalho é concentrado no centro cognitivo: mais especificamente na dedicação de aprender, no intuito de melhorar e ampliar habilidades e talentos potenciais. A assistência e a avaliação têm como objetivo detectar as dificuldades que estão onerando o aprendizado espontâneo, sem obstáculos, proporcionando recursos de auto superação da cognição, intelecto e emocional, favorecendo uma progressiva autoconfiança e motivar para a aprendizagem.

Assim sendo, o neuropsicopedagogo deve, acima de tudo, atuar na linha de frente para a implantação da Educação Especial Inclusiva mais humanizadora, como também ressignificar as práticas educativas de forma que possa estabelecer e promover práticas pedagógicas significativas, mais transformadoras e emancipatórias, levando em consideração como o cérebro aprende, além de estimular o neuroaprendiz a utilizar suas múltiplas inteligências, como selecionar, memorizar, armazenar e evocar informações e,

posteriormente, transformá-los em conhecimentos significativos em sua própria vida, na qual o sujeito é capaz de construir suas próprias aprendizagens, valendo-se suas próprias experiências, sendo sujeito e objeto do conhecimento em constante interação.

Para a Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (SBNP), a atuação do Neuropsicopedagogo na área Institucional, ou de educação especial, de educação inclusiva deve contemplar:

- a) Observação, identificação e análise do ambiente escolar nas questões relacionadas ao desenvolvimento humano do aluno nas áreas motoras, cognitivas e comportamentais;
- b) Criação de estratégias que viabilizem o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do aluno;
- c) Encaminhamento do aluno a outros profissionais quando for de outra área de atuação/especialização.

Assim sendo, o neuropsicopedagogo elege os instrumentos para avaliação fundamentado na sua experiência e deve ter consciência de que os testes não são absolutos. A interpretação exige conhecimento de aspectos cognitivos e afetivos e de fatores que possam interferir em uma tarefa. O psicólogo deve estar ciente da complexidade de cada função e das formas de avaliá-las, aprofundando seus estudos sobre o funcionamento cerebral e as diversas patologias do sistema nervoso central, analisando resultados quantitativos e qualitativos detalhados e estudos das funções intelectuais, permitindo que se faça a relação entre função/disfunção e área cerebral. Com essa análise será possível contribuir com recomendações e condutas ao programa de reabilitação da criança e adolescente corroborar a investigação clínica.

Diagnóstico não deverá somente fundamentar uma deficiência, mas apontar as potencialidades do indivíduo. Não é simplesmente o que este tem, mas o que pode ser e como poderá se desenvolver. É de extrema relevância detectarmos, mediante o diagnóstico, o momento da vida da criança em que se iniciam os problemas de aprendizagem. Do ponto de vista da intervenção, faz muita diferença constatararmos que as dificuldades de aprendizagem se iniciam com o ingresso na escola, porque pode ser um forte indício de que a problemática tinha como causa fatores intraescolares (BOSSA, 2007, p. 101).

A atuação do Neuropsicopedagogo na instituição escolar contribui para que se desenvolvam metodologias que abordam as várias barreiras para aprendizagem apresentadas pelas crianças no ambiente escolar, procurando ligar vários intervenientes

deste processo, tais como: pais, professores e colaboradores que juntos almejam uma melhoria significativa no desempenho acadêmico, social e emocional da criança.

A APRENDIZAGEM E A NEUROCIÊNCIA

O problema da dificuldade de aprendizagem é um assunto extenso, em razão complexidade que rodeia este tema desde 1963. O mesmo vem sendo discutido com intensidade pelos educadores e profissionais ligados a esta questão como: médicos, fonoaudiólogos, psicólogos educacionais, assistentes de ensino, assistente social entre outros, já que o conceito sobre a dificuldade de aprendizagem apresenta diversas definições entre as quais está citada por dois autores que ressaltam que as “necessidades educacionais especiais” e inadequações por déficit socioambiental” etc.(SMITH E STRICK, 2001).

A causa das dificuldades de aprendizagem (DAs) costuma ser atribuída a condições intrínsecas a pessoa, como: a herança, a disfunção cerebral mínima, ou os atrasos maturativos; circunstâncias ambientais nas quais se dá o desenvolvimento e/ou a aprendizagem, ambientes familiares e educativos, projetos instrucionais inadequados; a combinação das anteriores em que as condições pessoais são influenciadas de forma positiva ou negativa, pelas circunstâncias ambientais, entre outras.

É importante destacar aqui, que dificuldade de aprendizagem não é sinônimo de deficiência mental. A imprecisão do conceito de deficiência mental trouxe consequências para se esclarecer o atendimento a essa situação nas escolas comuns e especiais. Muitos professores, ao lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem mais acentuadas, confundem essas manifestações com deficiência mental. Essa confusão, muitas vezes, é utilizada pelo professor para justificar as próprias dificuldades e inabilidades em atender as diferenças significativas entre os alunos. Todavia, é importante reforçar que deficiência mental e dificuldade de aprendizagem são distintas e requerem avaliações adequadas que propiciem intervenções educacionais direcionadas.

Para Fonseca (1999), o campo educacional, ainda está cercado de problemas quanto à terminologia, à classificação e à definição que envolve o conceito de DA. Até se clarificar a complexidade do problema, torna-se difícil pensar em programas educacionais apropriados às necessidades específicas de todas as crianças. Vale ressaltar, que para o autor, além dos três critérios referidos, há um quarto critério, geralmente esquecido, mas de fundamental importância, que se refere à necessidade de adequadas condições

pedagógicas para se definirem uma dificuldade de aprendizagem. Se este critério não for devidamente compreendido e aplicado, a escola continuará a ser “reprodutora” de crianças com DA, cujos distúrbios, mal definidos e por várias vezes erroneamente identificados, resultam em atitudes negligentes e indolentes. Um contexto de representações que pode “criar” os evitáveis estigmas escolares do insucesso e do fracasso escolar.

Nesta perspectiva os autores tratam da dificuldade de aprendizagem estritamente como um problema neurológico. Uma outra visão sobre o tema é apresentada por Osti que afirma:

As dificuldades de aprendizagem abrangem vários fatores, uma vez que envolvem a complexidade do ser humano. Acredita-se que podem ser decorrentes de um problema fisiológico, um estresse grande vivido pela criança, como, por exemplo, problemas familiares envolvendo a perda de algum parente, problemas com alcoolismo ou drogas, separação dos pais, doenças, falta de alimentação, falta de material e estímulos, tédio na sala de aula, baixa autoestima, problemas patológicos como TDH (transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade), dislexias, psicopatias, alterações no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios químicos, hereditariedade, problemas no ambiente doméstico e/ou escolar. (Osti 2012, p. 47)

Para Coll, Marchesi e Palacios (2004) as Dificuldades de Aprendizagem podem ser classificadas como generalizadas, quando afetam quase todas as aprendizagens sendo escolares ou não escolares e como graves quando afetam vários e importantes aspectos do desenvolvimento da pessoa nas áreas motoras, linguísticos e cognitivos que geralmente aparecem como consequência uma lesão ou de um dano cerebral manifesto, observável cuja origem pode ter sido adquirida durante o desenvolvimento embrionário ou acidente após o nascimento, ou ainda fruto de uma má formação genética.

Segundo Fernandez (1991), em vários momentos do seu livro *A inteligência aprisionada*, traz-nos uma visão global das dificuldades de aprendizagem:

Se pensarmos no problema de aprendizagem como só derivado do organismo ou só da inteligência, para a sua cura não haverá necessidade de recorrer à família. Se ao contrário, as patologias no aprender surgissem na criança somente a punir da sua função equilibradora do sistema familiar, não necessitaríamos, para seu diagnóstico e cura recorrer ao sujeito separadamente da sua família (...).(Fernandez,1991,p.98)

A necessidade de ter, claramente, a concepção de dificuldade de aprendizagem na prática pedagógica indica que o fracasso escolar não está ligado diretamente com o fracasso do aluno. Por muito tempo o discurso do fracasso escolar remetia-se aos baixos rendimentos dos alunos na execução das atividades planejadas pelos professores, isso caracterizava a escola como inocente de práticas desgastadas e desmotivadoras. Assim, o sucesso do aluno resumia-se apenas aos seus próprios esforços. Por não mais satisfazer esse discurso o processo de ensino e aprendizagem começa ser questionado o que provoca a busca de respostas para o fracasso do aluno e da escola.

TIPOS DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Dificuldade de aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da recepção: fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estes transtornos são intrínsecos ao indivíduo, são atribuídos à disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de autorregulação, percepção social e interação social, mas não constituem, por si mesmas, uma dificuldade de aprendizagem. Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardo mental, transtornos emocionais graves) ou com influências extrínsecas (tais como as diferenças culturais, instruções inapropriadas ou insuficientes), não são o resultado dessas condições ou influências. (García-Sánchez, 1990, p. 35)

Correia (2004) afirma que a compreensão do que venha a ser as dificuldades de aprendizagem surgiu da necessidade de entender a razão pela qual alguns alunos, ditos normais, apresentavam diariamente insucesso escolar especificamente na leitura, escrita e cálculo. Sendo assim podemos abordar as dificuldades de aprendizagem mais frequentes no cotidiano escolar, tais como: dislalia, dislexia, disortografia, discalculia e disgrafia.

Dislalia: A dislalia é um distúrbio de articulação comumente observado na sociedade, que consiste na dificuldade de pronunciar determinados sons, podendo interferir também no aprendizado da escrita. Precisamos considerar que, por volta dos oito anos, a criança atinge a maturidade necessária para produzir todos os sons linguísticos. Portanto, só podemos dizer que se trata de um distúrbio de fala se essa dificuldade persistir e após avaliação de profissionais qualificados. É característico da dislalia o erro de pronúncia, podendo ocorrer omissão, substituição, distorção ou acréscimo de sons às palavras. As trocas comumente observadas são: p por b; f por v; t por d; r por l; f por s; j por z; x por s; entre outras. As desordens infantis da linguagem e da fala têm sido classificadas, de forma genérica, como: desordens provenientes de uma causa orgânica, seja de ordem periférica (ex: surdez, fissure palatal), seja central (ex: Síndrome de Down); e desordens em que as crianças envolvidas parecem ter um desenvolvimento intelectual, auditivo, psicomotor e social normal, embora apresentem problemas linguísticos. A dislalia pode ser subdividida em quatro tipos:

- Dislalia evolutiva: considerada normal em crianças, sendo corrigida gradativamente durante o seu desenvolvimento.
- Dislalia funcional: ocorre substituição de letras durante a fala, não pronunciar o som, acrescentar letras na palavra ou distorce o som.
- Dislalia audiógena: ocorre em indivíduos que são deficientes auditivos e que não conseguem imitar os sons.
- Dislalia orgânica: ocorre em casos de lesão no encéfalo, impossibilitando a correta pronúncia, ou quando há alguma alteração na boca.

Diversos estudos apontam relação entre distúrbios de fala na infância não tratados e dificuldades residuais na adolescência e idade adulta em relação à comunicação oral e/ou escrita, ainda que os distúrbios isolados de fala tenham melhor prognóstico de habilidades de leitura e de aprendizagem em geral que os distúrbios mais amplos da linguagem. Por outro lado, estudos que relacionam as habilidades de consciência fonológica e a ocorrência de dificuldades de escrita na infância destacam que a estimulação da consciência fonológica parece ser um facilitador para a aquisição da escrita, proporcionando o aprimoramento das capacidades metafonológicas, ainda que outros fatores internos e externos possam interferir nessa aquisição.

Dislexia é um transtorno específico da leitura e persistente, sendo uma alteração do neurodesenvolvimento. É caracterizado por um fraco desempenho na leitura, que não é esperado, uma vez que o aluno tem adequada instrução educacional, além de habilidade intelectual e sensorial preservadas (Peterson & Pennington, 2012). O nome transtorno específico é utilizado para enfatizar que o déficit é na decodificação e não na compreensão. Figueira (2012) analisa que é comum ouvir, quando se trata do tema dislexia, correlacionada com a palavra doença. Atualmente é um termo equivocado, porque na realidade trata-se de uma dificuldade, um distúrbio de ordem congênita hereditária. Como há diferentes níveis de dislexia (leve, moderado e agudo), a duração do acompanhamento profissional não é precisa, podendo atingir até quatro em média. Complementa Figueira (2012) que vale lembrar que tal acompanhamento não visa uma cura, porque não há cura. Trata-se de fornecer meios para que o disléxico possa caminhar com as próprias pernas.

Para compreendermos a dislexia, verificamos que a razão do problema se encontra na codificação e decodificação da linguagem escrita, resultando em uma linguagem incompreensível. Neste sentido, Topczewski (2000) faz a relação entre a leitura e escrita: “(...) A dislexia é definida como dificuldade relacionada à aquisição e ao desenvolvimento da leitura. Atualmente o sentido é mais abrangente, pois considera a dislexia relacionada também à escrita.” (p. 63).

As crianças com dislexia já apresentam um conjunto de sinais de alerta durante a infância (já que a dislexia é de caráter desenvolvimental), contudo, um diagnóstico definitivo só deve ser efetuado quando a criança entra para a escola e inicia a aprendizagem da leitura e escrita. Alguns autores defendem que esse diagnóstico só deveria ser efetuado dois anos após entrada para a escola, visto que dificuldades na fase inicial da leitura e escrita anteriores a estas idades são banais pela sua frequência. Apesar do diagnóstico definitivo ter que esperar, a intervenção deverá ser iniciada o mais precoce possível.

Disortografia é uma dificuldade na linguagem escrita e pode ter ligações com a dislexia já que envolve a linguagem. Nesse sentido ela se mostra presente em trocas de grafemas, por apresentar essa dificuldade a motivação e a atenção tornam-se fatores desfavoráveis para a aprendizagem da criança. A separação das sílabas é desordenada e a compreensão dos sinais de pontuação não são respeitados.

Discalculia é uma dificuldade para cálculos e números, essas pessoas não identificam os sinais das quatro operações assim como não sabem usá-los, não entendendo sequências lógicas. O transtorno da matemática, conhecido como Discalculia, é um problema causado por má formação neurológica, que se manifesta como uma dificuldade da criança em realizar operações matemáticas, classificar números e colocá-los em sequência. Nas fases mais adiantadas da vida escolar, a Discalculia também impede a compreensão dos conceitos matemáticos e sua incorporação na vida cotidiana. Detectar o problema, no entanto, não é fácil. A discalculia não é causada por lesão cerebral e está associada, sobretudo, a estudantes que apresentam dificuldades durante a aprendizagem das habilidades matemáticas. O termo foi referido por Garcia (1998) como discalculia ou discalculia de desenvolvimento, caracterizando-a como uma desordem estrutural da maturação das capacidades matemáticas, sem manifestar, no entanto, uma desordem nas demais funções mentais generalizadas. Segundo Garcia a discalculia pode se classificar em seis subtipos, podendo ocorrer em combinações diferentes e com outros transtornos é pode ocorrer em combinações diferentes e em conjunto com outras dificuldades de aprendizagem:

Discalculia Verbal – dificuldade para nomear as quantidades matemáticas, os números, os termos, os símbolos e as relações.

Discalculia Practognóstica – dificuldade para enumerar, comparar e manipular objetos reais ou em imagens matemática.

Discalculia Léxica – Dificuldades na leitura de símbolos matemáticos.

Discalculia Gráfica – Dificuldades na escrita de símbolos matemáticos.

Discalculia Ideognóstica – Dificuldades em fazer operações mentais e na compreensão de conceitos matemáticos.

Discalculia Operacional – Dificuldades na execução de operações e cálculos numéricos. (Garcia, 1998, p.43).

Disgrafia: Etimologicamente, disgrafia deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “grafia” (escrita), ou seja, é “uma perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao seu traçado ou à grafia.” (Torres & Fernández, 2001, p. 127); prende-se com a “codificação escrita (...), com problemas de execução gráfica e de escrita das palavras” (Cruz, 2009, p. 180). A criança com disgrafia apresenta uma escrita desviante em relação à norma/padrão, isto é, uma “caligrafia deficiente, com letras pouco diferenciadas, mal elaboradas e mal proporcionadas” (A.P.P.D.A.E., 2011b); a chamada “letra feia”.

De acordo com (Ajuriaguerra, 1980), disgrafia é uma deficiência na qualidade do traçado gráfico que não deve ter uma causa “déficit” intelectual e/ou neurológico. Fala-se, portanto, de crianças de inteligência média ou acima da média, que por vários motivos apresentam uma escrita ilegível ou demasiadamente lenta, o que impede um desenvolvimento normal da escolaridade.

O PAPEL DA NEUROCIÊNCIA PARA AUXILIAR NA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Os avanços e descobertas na área da neurociência ligada ao processo de aprendizagem é sem dúvida, uma revolução para o meio educacional. A Neurociência da aprendizagem é o estudo de como o cérebro aprende. É o entendimento de como as redes neurais são estabelecidas no momento da aprendizagem, bem como de que maneira os estímulos chegam ao cérebro, da forma como as memórias se consolidam, e de como temos acesso a essas informações armazenadas.

A neurociência nos vem descortinar o que antes desconhecíamos sobre o momento da aprendizagem. O cérebro, esse órgão fantástico e misterioso, é matricial nesse processo do aprender. Suas regiões, lobos, sulcos, reentrâncias tem sua função e real importância num trabalho em conjunto, nos quais cada um precisa e interage com o outro. Podemos compreender, desta forma que o uso de estratégias adequadas em um processo de ensino dinâmico e prazeroso provocará conseqüentemente, alterações na quantidade e qualidade destas conexões sinápticas, afetando assim o funcionamento cerebral, de forma positiva e permanente, com resultados extremamente satisfatórios. Estudos na área neurocientífica, centrados no manejo do aluno em sala de aula vem nos esclarecer que a aprendizagem ocorre quando dois ou mais sistemas funcionam de forma interrelacionada.

Além disso, o processo de aprendizagem não se dá da mesma forma em cada indivíduo, cada um tem seu ritmo, cada um tem sua habilidade, sua modalidade de

aprendizagem; além das influências externas que podem ser decisivas nesse processo. A escola tem a função de ensinar, mas não pode, nunca, ser confundida com produção em massa. Afinal o “produto da escola” é o mais valioso de todos: o ser humano, com ideias, opiniões e sentimentos. Neste caso o termo ensinar acaba tendo uma conotação bem diferente do que antes. Hoje sabemos que a escola tem um papel que vai além de ensinar conteúdos como: auxiliar o aluno a perceber sua individualidade, tornando-o também responsável pelo ato de aprender, proporcionar a otimização de suas habilidades, facilitar o processo de aprendizagem e criar condições de aprender a aprender. Ensinar a ter autoria de pensamento.

A Neurociência traz para a sala de aula o conhecimento sobre a memória, o esquecimento, o tempo, o sono, a atenção, o medo, o humor, a afetividade, o movimento, os sentidos, a linguagem, as interpretações das imagens que fazemos mentalmente, o próprio desenvolvimento infantil e as diferenças básicas nos processos cerebrais da infância, e tudo isto se torna subsídio imprescindível para o educador. Por exemplo: A arte de perguntar e o seu exercício estimulam o cérebro a buscar respostas e soluções, o professor ao entrar em sala de aula deveria sempre lançar uma pergunta em forma de problema, criar uma situação com base em seu planejamento e permitir aos alunos a busca dessa solução. Ao trabalhar dessa forma o educador está desenvolvendo a memória semântica. Há também a memória procedimental, memória emocional, memória episódica, memória, com atividades próprias para seu desenvolvimento. Uma dica para os educadores em geral: quanto melhor entendermos o cérebro, melhor poderemos educar.

Diante disso, entende-se que conhecer os processos de desenvolvimento (inclusive cerebral) poderá contribuir para uma maior compreensão acerca do processo de aprendizagem das crianças, e conseqüentemente uma melhor atuação do profissional que lida com esse grupo de crianças. Reconhecer suas áreas de maior habilidade, bem como compensar e reduzir o impacto de áreas de maior dificuldade é de extrema importância. Desde os seus primeiros anos, podemos observar como o bebê interage, se apresenta interesse pelo outro, se manifesta intenção de comunicação. Estas observações nos ajudam a compreender melhor sobre o amadurecimento de suas habilidades sociais, sua linguagem e permitem observarmos diferentes aspectos do seu desenvolvimento.

Portanto, conhecer os pontos de fragilidade do perfil de aprendizagem, bem como os aspectos do desenvolvimento que se constituem como pontos fortes daquela criança, poderá contribuir tanto para conhecer qual o impacto dos déficits naquela criança, bem como ao propormos estratégias que podem ser mais efetivas para a sua aprendizagem. E o mais fascinante é que com este raciocínio, favorecem não só a quem tem demandas

específicas, mas sim a todos. Com isto, agimos precocemente para minimizar ou compensar aspectos que merecem maior atenção e prevenimos o aumento de tais dificuldades.

É importante destacar que uma boa aprendizagem para o aluno não depende somente do professor ou da escola. É fundamental para uma educação que pretende ajudar o aluno a perceber sua individualidade, também colocá-lo como responsável pelo ato de aprender, e potencializar suas habilidades. Para tanto, é necessário conhecer o seu padrão de pensamento pessoal e saber como usá-lo, como o primeiro passo para ser um sujeito (aluno) ativo no processo de aprender. A compreensão de como é possível lidar com algumas características pessoais ajudará o aluno a identificar, adaptar e utilizar suas características criativas e perceptivas, porque cada um aprende no seu próprio ritmo e à sua maneira. Por isso, é muito importante que os professores estimulem individualmente a capacidade cognitiva de seus alunos, fazendo uso de técnicas lúdicas e didáticas que permitam o aluno escolher àquelas que são mais motivantes para o seu aprendizado.

Para Metring os neurocientistas

[...] não estão preocupados em formular receitas, seja para a área educacional, organizacional, médica ou qualquer outra. Estão sim preocupados em descobrir, dia após dia, coisas maravilhosas sobre a organização neuronal do ser humano e as disponibilizar para quem queira utilizar seus achados, mas o trabalho de articulação (no nosso caso, os processos de ensino e aprendizagem) precisam ocorrer a partir das necessidades dessas áreas e por profissionais dessas áreas. (Metring, 2011, p. 13)

A neurociência oferece um grande potencial para nortear a pesquisa educacional e futura aplicação em sala de aula. Pouco se publicou para análise retrospectiva. Contudo, faz-se necessário construir pontes entre a neurociência e a prática educacional. Há forte indicação de que a neurociência cognitiva está bem colocada para fazer esta ligação de saberes.

O ideal é que o professor tenha a Neurociência como sua aliada no processo de ensino-aprendizagem, buscando oferecer aos seus alunos aulas mais dinâmicas e lúdicas, assim, suas aulas irão gerar um efeito positivo e, conseqüentemente os alunos aprenderão melhor, agindo de maneira ativa na sala de aula. Dessa forma, serão capazes de construir seus próprios saberes, num processo flexível e dinâmico em que tanto o professor quanto os alunos serão capazes de descobrir o caminho para uma aprendizagem de sucesso. A aprendizagem é o resultado da facilitação da passagem da informação ao longo das sinapses, ou seja, a formação e a consolidação das ligações entre as células nervosas (Cosenza, 2001). Assim, é possível afirmar que a aprendizagem é o processo em que o cérebro reage aos estímulos do ambiente ativando novas sinapses. Logo, a neurociência

destaca essa importância, de forma que tais conhecimentos possibilitem ao professor perceber dificuldades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, e por meio da orientação e avaliação de profissionais capacitados de outras áreas de formação, o docente poderá viabilizar um plano articulado com as possibilidades e necessidades individuais dos alunos, tendo no seu próprio diagnóstico pedagógico, a constituição de estímulos que provoquem e produzam intervenções, sobre suas metodologias e práticas docentes. Tais condutas servindo-se do amparo das neurociências por certo dará mais consistência e assertividade na prática de ensino.

A neurociência cognitiva tem como escopo, em especial, as capacidades mentais mais complexas, como a linguagem e a memória, e essa última tem sido indicada como um dos principais alicerces da aprendizagem humana. Assim, é possível preconizar que achados resultantes de estudos nessa área colaboram para aprimorar o entendimento de como se dá a aprendizagem. Segundo Ratey (2001), ao aprendermos tudo o que podemos acerca do cérebro, ao conhecer como ele faz o que faz, passamos a nos tornar mais responsáveis pela maximização de nossas forças e pela minimização de nossas fraquezas, preparando-nos para participar do processo de construção do saber e do mundo. Com base nesse ponto de vista, passa-se agora a promover uma interlocução entre neurociência e educação, defendendo um diálogo criativo entre ambas e apresentando uma visão da interferência positiva dos conhecimentos neurocientíficos na educação, em especial na formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento atual das neurociências é verdadeiramente fascinante e gera grandes esperanças de que, em breve, tenhamos novos tratamentos para uma grande parte dos distúrbios do sistema nervoso, que debilitam e incapacitam milhões de pessoas todos os anos. Apesar dos progressos durante as últimas décadas e os séculos que as precederam, contudo, ainda existe um longo caminho a percorrer antes que possamos compreender completamente como o encéfalo realiza suas impressionantes façanhas. Isso, porém, é a parte divertida de ser um neurocientista: uma vez que nossa ignorância a respeito das funções do encéfalo é tão vasta, uma nova descoberta surpreendente nos espreita praticamente a cada volta do caminho.

Muito embora os aspectos sociais e antropológicos da educação não devam ser esquecidos, por meio de uma formação que aborde de maneira multidisciplinar o conhecimento neurocientífico e a educação, esses profissionais poderão utilizar-se das

características biológicas de seus alunos a favor da metodologia educacional que escolherem. É importante que se leve em conta que tais adaptações no sistema educacional teriam impacto direto na economia de toda uma região. Afinal, um desempenho econômico de qualidade é reflexo de um sistema educacional eficiente e de qualidade, sendo tudo isso revertido em aumento da equidade social.

Raramente as dificuldades de aprendizagem têm origens apenas cognitivas, por isso atribuir ao próprio aluno o seu fracasso, considerando que haja algum comprometimento no seu desenvolvimento psicomotor, cognitivo, linguístico ou emocional - conversa muito, é lento, não faz a lição de casa, não tem assimilação, entre outros, desestruturação familiar - sem considerar as condições de aprendizagem que a escola oferece a este aluno e outros fatores intraescolares que favorecem a não aprendizagem é inadequado.

A pouca utilização de conhecimentos das neurociências, como um todo, pelas instituições de ensino, pode ser reflexo de diversos fatores, como a falta de consenso entre educadores sobre questões filosóficas envolvendo conceitos de “mente” e “cérebro”, o que pode dificultar o papel da pesquisa educacional como integradora de conhecimentos; a dificuldade de acesso a informações embasadas em evidência por parte dos professores, uma vez que, em geral, não há preocupação com a fidelidade de informação entre o que é divulgado no meio científico e o que chega aos professores por intermédio da grande imprensa; os filtros necessários para julgar as informações que chegam da grande imprensa como confiáveis ou não, que poderiam ser exercitados e melhorados em mais cursos de formação para professores; a adequada e responsável popularização da ciência; e a possível falta de motivação dos professores, já que, como se pode observar acima, é grande a importância atribuída às neurociências no contexto educacional, entretanto é pequena a consulta pelos professores às mais diversas fontes de divulgação.

Propostas de autores comprometidos eticamente em produzir estudos consistentes sobre ensino e aprendizagem defendem a criação de ambientes educacionais integrando neurocientistas e educadores, com pesquisa e prática. A elaboração de ações educativas com bases na neurociência acrescenta ferramentas eficazes na análise do percurso da aprendizagem permitindo que seja possível se atingir o potencial de desenvolvimento individual.

Sendo o neuropsicopedagogo especialista e o gerenciador do processo de aprendizagem da escola, é responsável por cuidar juntamente com equipe multidisciplinar das possíveis dificuldades e distúrbios de aprendizagem que possa aparecer no âmbito escolar. A interação desta equipe colabora para o alcance dos objetivos educacionais

cabendo a eles buscarem constantemente conhecimento a respeito das anomalias citadas nesta monografia.

Nas décadas vindouras podemos esperar o início do descobrimento de complexidades do cérebro e entender pelo menos a natureza das principais funções cognitivas envolvidas no ato de aprender e como fazer, pedagogicamente falando, para otimizá-las. Tornando-se capazes de reconstruir nossa prática educativa em cima de uma sólida teoria do aprendizado. Diante disso, percebe-se que a neurociência oferece um grande potencial para nortear a pesquisa educacional e futura aplicação em sala de aula. Pouco foi publicado para uma análise retrospectiva. Contudo, faz-se necessário construir pontes entre a neurociência e a prática educacional, havendo forte indicação de que a neurociência cognitiva está bem colocada para fazer esta ligação de saberes e entre os saberes diversos.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA. J. **Manual de psiquiatria infantil**. São Paulo: Masson, 1980.

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE PESSOAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS (2011b). **Disgrafia**. Pesquisado realizada em <http://www.appdae.net/disgrafia.htm> . Acesso em 13/05/2020.

BOSSA, Aparecida Nádia. **A formação do Psicopedagogo no Brasil: uma especialização**. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORREIA, Luís de Miranda. **Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais**. *Análise Psicológica*, Jun 2004, vol.22, no.2, p.369-376

FERNÁNDEZ. A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

- FIGUEIRA, Guilherme Luiz Mascarenhas. **Um olhar psicopedagógico sobre a dislexia. Especialização em Psicopedagogia.** Universidade Cândido Mendes. Niterói: RJ.2012. Disponível em: https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N204682.pdf. Acesso em 13/05/2020.
- FONSECA, V. **Insucesso escolar: Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem.** 2ª edição. Lisboa: Âncora, 1999.
- GARCIA, J. N. **Manual de Dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Art. Med,1998.
- GARCÍA-SÁNCHEZ, J. N. **Historia y concepto de las dificultades de aprendizaje.** In V. S. Bermejo, J. A. B.Llera (Coords.) Dificultades de aprendizaje. Madrid: Editorial Síntesis. 1998.
- GUERRA, L. B. (2011). **O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades.** *Revista Interlocução*, 4(4), 01-10. Disponível em https://www2.icb.ufmg.br/neuroeduca/arquivo/texto_teste.pdf . Acesso em 13/05/2020.
- MARQUES. Carla V. M. **A avaliação neuropsicopedagógica de crianças surdas: O estudo dos processos corticais simultâneos de sucessivos, visuo-motores e verbais, através de testes neuropsicológicos.** In. *Revista Espaço- Informativo Técnico-Científico Espaço*, INES.nº 29 jan/jun. Rio de Janeiro: INES, 2008. Disponível em < https://www.researchgate.net/publication/334457196_A_Avaliacao_Neuropsicopedagogica_de_Crianças_Surdas_O_Estudo_dos_Processos_Corticais_Simultaneos_de_Sucessivos_Visuo-Motores_e_Verbais_Atraves_de_Testes_Neuropsicologicos > Acesso em 13/05/2020.
- METRING, Roberte. **Neuropsicologia e aprendizagem: fundamentos necessários para planejamento do ensino.** Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- OSTI, A. **Dificuldades de aprendizagem, Afetividade e Representações Sociais: reflexões para a formação docente.** Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

PETERSON, R. L. & PENNINGTON, B. F. **Developmental Dyslexia**. Lancet, v.379,n.9830,26mai.2012,pp.1997-2007.

RATEY, John J. **O cérebro: um guia para o usuário**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ENSINAR E APRENDER BRINCANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



MICHELE FERREIRA DA SILVA

**Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2010);
Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Nove de Julho (2013);
Professora de Ensino Fundamental I - Polivalente - na EMEF Saturnino Pereira, Professora de
Educação Básica I – Polivalente - na EE Professor Sérgio Rocha Kiehl.**

RESUMO

Este artigo contempla a concepção de ensino e aprendizagem por meio do ato de brincar, considerando o momento utilizado pelas crianças em interpretar tudo o que está a sua volta e em seu cotidiano, utilizando o estímulo que é transmitido pela sociedade, fazendo com que elas se desenvolvam e consigam construir o conhecimento necessário para sua vida de forma prazerosa, assim as instituições de educação infantil têm um grande desafio, que é ajudar neste processo.

Palavras-chave: Brincar; Ensino; Conhecimento; Aprendizagem; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O brincar implica em valiosos resultados na aprendizagem infantil, e ajuda a viabilizar a maneira de desenvolver a criança através da brincadeira. Fazendo com que o educador faça algumas reflexões de sua prática educativa e seus métodos adotados.

O professor encontra grandes dificuldades de procurar suprir a necessidade do aluno, de criar possibilidades para eles chegarem à construção do conhecimento significativo, e em procurar novos saberes que desenvolvam uma nova maneira de pensar em uma prática educativa mais dinâmica, produtiva e construtiva.

É fundamental entender o comportamento da criança diante de suas necessidades e anseios. Como que funciona o seu mundo, sua imaginação e suas emoções. Para que assim o educador, através de sua prática educativa possa ajudar a criança a desvendar e compreender essa fase de uma maneira mais simples, dinâmica e lúdica.

Por esse motivo, o professor necessita refletir e rever seus métodos e práticas. Para que o seu aluno tenha a oportunidade de adquirir novos conhecimentos através da interação, criatividade e do lúdico. Assim, o conhecimento será significativo e produtivo em sua vida, fazendo com que essa criança, torne-se um cidadão apto a conviver em uma sociedade, sem deixar de expor suas opiniões, ou seja, um cidadão crítico.

Com o intuito de facilitar o entendimento do professor em relação à prática educativa junto com o brincar, é de suma importância trazer as diferenças entre o jogo, a brincadeira e o brinquedo. Assim o educador poderá compreender melhor qual a necessidade, no momento, da classe ou aluno em adequar um jogo, brinquedo ou brincadeira no processo de aprendizagem.

O que realmente está de acordo, em relação à atuação do professor de educação infantil? Tendo em vista uma fase onde a criança ainda necessita de alguns cuidados além dos educacionais, muitos educadores, acabam não sabendo como lidar com essas diferenças. Sendo assim, é fundamental ressaltar algumas necessidades de saberes e deveres nessa fase tão importante e tão valorosa na vida da criança, que é a educação infantil.

O educador de educação infantil precisa fazer com que a criança desenvolva a imaginação, coordenação, atenção, inteligência, sensibilidade, potencialidade, e criatividade. E a maneira mais simples de fazer com que a criança alcance todas essas habilidades é através da brincadeira.

O PROCESSO ENSINO E A APRENDIZAGEM

O ensino tem uma grande relevância quando a instituição e o professor se colocam a disposição do aluno para mediar a sua construção da aprendizagem. Nesta perspectiva, a instituição necessita trabalhar tendo um objetivo pedagógico relacionado com a realidade de seus alunos, criando um ambiente escolar prazeroso, promovendo de maneira natural o interesse para a aprendizagem.

Tendo como papel principal trabalhar a integração entre os alunos e a vida social, reconhecendo as diferenças de cada um e sempre os respeitando, pensando sempre no desenvolvimento para formar alunos autônomos, críticos e responsáveis, sendo capazes de inventar, criar, pesquisar, criticar e diferenciar o real do irreal.

De acordo com Bassedas (1999, p. 54), a escola deve contemplar a formação dos alunos, assim é: “[...] necessário ir além das idéias que lhe conferem somente uma

perspectiva assistencial: é preciso pensar que é uma escola que educa e não somente que guarda as crianças”.

Desta maneira, a instituição e seus colaboradores, precisam fazer com que os alunos entendam a importância da escola em sua vida cotidiana, mostrando o que ela favorece em sua vida social, intelectual e física.

O papel do professor nesta perspectiva é estimular seus alunos para a construção do conhecimento de maneira que eles consigam enxergar a sua realidade de vida e com ela aprender saberes significativos, potencializando as situações de aprendizagem, promovendo a ação do aluno, utilizando os instrumentos indispensáveis para que haja o ensino e a aprendizagem. Para que essa ação do ensino e da aprendizagem aconteça o professor deve conhecer como o seu aluno pensa e se desenvolve, buscando quais são as suas necessidades para poder explorar o conhecimento de cada um deles, levando-os a descoberta e ao interesse do que eles ainda não conhecem.

O processo de ensino aprendizagem tem dois protagonistas importantes, o educador e o educando, a relação entre eles muitas vezes, torna-se afetiva e conseqüentemente, com essa afetividade cria-se a base para aprendizagem. O educador que consegue ter uma boa relação com seu educando consegue manter uma comunicação para que possa perceber quais são as dificuldades e necessidades, e assim facilitar a aprendizagem.

Ao falar do ensino e da aprendizagem, não é possível desmembrar um do outro, justamente porque ambos têm um papel de trabalharem juntos. Sendo o ensino a ação comportamental e educacional do professor, que faz com que o aluno aprenda e a aprendizagem é o que o aluno conseguiu aprender, através do ensino do professor, chegando assim a construção do conhecimento. A aprendizagem não ocorre somente no meio educacional, mas é a partir da escola, que se desenvolve um meio de ligação das crianças com a cultura, e o contato com a comunidade onde vive, para que assim seja trabalhado a integração e os saberes culturais, e com essas experiências fazer com que a criança construa seu conhecimento, partindo das diferentes histórias de vida, dando importância assim a sua escolaridade.

De acordo com Bassedas (1999, p. 56), a escola precisa estabelecer um vínculo com a cultura de seus alunos, pois assim: “[...] se nos situarmos no mundo da escola, podemos dizer que a educação tem como um de seus objetivos integrarem os pequenos de nossa comunidade à cultura do grupo ao qual pertencem e permitir que dele participem”.

Neste contexto, o professor deve viabilizar o contato do aluno com sua cultura dentro do espaço escolar, propiciando a eles um desenvolvimento relacionado à integração e aos saberes culturais, reconhecendo seu aluno como um indivíduo gerador do seu

conhecimento e valorizando as diferenças, possibilitando a igualdade para a construção do conhecimento e atendendo desta maneira as necessidades dos saberes de sua vivência.

Então, para que ocorra o processo de aprendizagem, é necessário que o professor busque algo que motive seus alunos, despertando neles o prazer no aprender, visando à necessidade do grupo em seu desenvolvimento e em sua realidade.

Segundo Friedmann (1996), para que o aluno se interesse pela aprendizagem, as suas necessidades são muito importantes, para despertar o interesse pelo conhecimento. Desta maneira, o professor precisa instigar seus alunos ao interesse de novas descobertas, incorporando em seu bojo experiências para desvendar a realidade de cada um deles, trabalhando com sua cultura e atendendo as suas necessidades, possibilitando o acréscimo de saberes para uma aprendizagem significativa.

Assim, para que ocorra um processo de ensino e de aprendizagem é necessário que o professor desempenhe um papel social, mediando este processo e ajudando seus alunos a aprender, propiciando a eles oportunidades de buscar o conhecimento, através das interações e da expectativa pelo novo, permitindo ao seu aluno que descubra sua forma de aprender, tornando-o um sujeito crítico, culto e criativo, garantindo desta forma, um ensino e uma aprendizagem de qualidade para todos.

O ATO DE BRINCAR

O brincar é uma necessidade básica da criança que proporciona a ela novos conhecimentos, desenvolvendo suas habilidades naturalmente e também a interação com todos os seus processos de desenvolvimento, para que assim possa aprender brincando, adquirindo autonomia, se tornando crítico e exercitando a democracia.

Desta maneira, o brincar é uma atividade espontânea do ser humano, que lhe traz grande prazer e que ajuda a experimentar a realidade, dando sentido ao mundo em que vivem.

Neste sentido, Maluf (2007, p. 20), defende o desenvolvimento da criança pelo ato de brincar, pois é: “[...] importante à criança brincar, pois ela irá se desenvolver permeada por relações cotidianas, e assim vai construindo sua identidade, a imagem de si e do mundo que a cerca”.

Desta forma, quando a criança brinca, ela consegue reproduzir o que vive em seu cotidiano, da forma que ela enxerga o mundo ao seu redor, adquirindo desta maneira o seu conhecimento de mundo e formando a sua identidade, aprendendo a lidar com as diferenças.

Neste sentido, o ato de brincar proporciona às crianças a assimilação da experiência cultural da sociedade na qual estão inseridas, conhecendo as diferenças que cada um traz no momento do brincar, aprendendo como lidar com essas diferenças e ajudando a entender melhor o mundo, ampliando os seus conhecimentos sociais e culturais, interagindo entre elas e trocando suas experiências.

Segundo Wajskop (1999), o ato de brincar tem origem e natureza histórica e social, diferenciada das outras atividades humanas, na qual se torna uma forma de conduta igualitária, para a compreensão do cotidiano da vida, organizado no período e no ambiente em que estão.

Desta forma, o brincar torna-se um fato social, existindo a interação entre as crianças, que constitui o indivíduo criança como indivíduo humano, produzindo história e cultura, recriando e interpretando a realidade, utilizando a comunicação e a interpretação, desenvolvendo sua imaginação para a construção e a elaboração de regras de organização e convivência, construindo uma realidade consciente e possibilitando sua modificação.

Neste processo, segundo Wajskop (1999), as crianças procuram entender e compreender os humanos e o mundo em que vivem, dando início a aprendizagem, apropriando-se das funções e das regras de comportamento dos sujeitos ao seu redor.

Neste contexto, as crianças para compreender o mundo fazem representações de personalidades diferentes da dela, usando sua imaginação, interagindo assim com as outras pessoas e crianças, colocando conhecimentos e sentimentos presentes na sociedade em que vivem. Com isso, é necessário que as crianças construam suas experiências em bases sólidas, sendo que quanto mais experimentarem, mais serão criativas e produtivas com o seu imaginário. Neste momento, o professor precisa orientar seus alunos de como devem utilizar-se dessas experiências para a construção de novos conhecimentos e de saberes significativos para o seu desenvolvimento.

De acordo com Friedmann (2006, p. 47), o professor é mais que um orientador desse processo, pois: “[...] ele deve ser um desafiador, colocando dificuldades progressivas na atividade, como forma de avançar nos seus propósitos de promover o desenvolvimento ou de fixar aprendizagens [...]”.

Neste contexto, o professor consegue adotar posturas que façam com que as crianças construam e adquiram conhecimentos de maneira lúdica e criativa, utilizando e compartilhando o processo de desenvolvimento de todos eles, observando e diagnosticando as atitudes e a participação do grupo. Assim através do brincar o professor consegue obter informações importantes do desenvolvimento da criança, conseguindo fazer um planejamento melhor, de como apresentar os novos conhecimentos aos seus

alunos, pensando no seu objetivo pedagógico e estimulando o desenvolvimento cognitivo, motor, sensorial e afetivo de cada um.

Desta forma, o brincar é fundamental para as crianças no seu processo de desenvolvimento, pois proporciona conhecimentos significativos e favorece que a criança tenha entendimento sobre a sociedade em que está inserida, tornando-se assim um sujeito crítico, questionador, argumentador capaz de entender o que está a sua volta, tendo a oportunidade de experimentar saberes e principalmente a realidade de mundo, reproduzindo no seu cotidiano tudo aquilo que vive e convive com as pessoas ao seu redor.

Oportunizando o entendimento das diferenças de maneira agradável, possibilitando reconhecê-las e aprendendo a lidar com elas, conseguindo formar sua identidade pela assimilação que obteve neste processo de brincar, interagindo com as outras crianças, trocando suas experiências de vida e seus conhecimentos sociais e culturais adquiridos ao longo de suas brincadeiras, favorecendo oportunidade para adquirir ou construir uma aprendizagem significativa a sua vida social e cultural, tornando-se sujeitos criativos e produtivos ao longo do processo.

Assim, cabe ao professor mediar esse processo de forma que a criança consiga construir e adquirir novos conhecimentos que sejam significativos a ela, adotando uma postura de planejar e estruturar suas aulas no seu objetivo pedagógico, que é o de transmitir conhecimentos satisfatórios a vida de seus alunos.

BRINCADEIRA, JOGO E BRINQUEDO

É muito difícil explicar a diferença entre a brincadeira, o jogo e o brinquedo, pois existem várias teorias e muitos autores escrevem suas pesquisas e estudos sobre este tema, sendo que cada brincadeira ou jogo tem suas particularidades. Segundo Kishimoto (2002), existem três níveis de diferenças do jogo, sendo a primeira a comunicação que ocorre dentro do contexto social. Na segunda existem regras a serem respeitadas em cada modalidade. E na terceira é o objeto que vem dar suporte ao ato de brincar.

Desta forma, para que as crianças possam brincar e se relacionar com as outras é preciso que de alguma forma elas se comuniquem para que possam trocar idéias ou experiências de como irão brincar. No segundo nível elas estabelecem ou simplesmente seguem regras já estabelecidas, para desempenhar uma sequência, conseguindo diferenciar os jogos. E no terceiro nível, o objeto é utilizado na brincadeira como suporte, favorecendo desta maneira uma compreensão melhor do jogo e do cotidiano.

Neste sentido, a brincadeira é desempenhada pela criança como forma de realizar as regras do jogo, acontecendo desta forma a ludicidade com a imaginação da criança em uma ação voluntária, tornando importante o processo de brincar.

Desta maneira, a brincadeira é uma ação voluntária e consciente da criança que consegue interpretar a realidade, podendo pensar e experimentar situações diferentes da realidade em que vive, desenvolvendo assim seu imaginário, compreendendo o ser humano e seu comportamento no cotidiano.

De acordo, com Wajskop (1999, p. 25), as crianças aprendem a brincar desde cedo com aquilo que elas vêem, pois:

“A criança desenvolve-se pela experiência social nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos”.

Neste contexto, as crianças estão sempre observando o comportamento dos adultos diante a sociedade, conseguindo desta maneira assimilar os comportamentos e utilizar a imaginação recriando e interpretando aquilo que chama sua atenção.

Com relação ao jogo, este estabelece regras a serem cumpridas durante o tempo que as crianças estão jogando, fazendo com que elas consigam estabelecer níveis de concentração e interação com as outras crianças.

Conforme Friedmann (1996, p. 14), o jogo representa mais para a criança, que somente uma forma de brincar, pois:

“O jogo implica para a criança muito mais do que o simples ato de brincar. Através do jogo, ela está se comunicando com o mundo e também está se expressando. Para o adulto, o jogo constitui um espelho, uma fonte de dados para compreender melhor como se dá o desenvolvimento infantil [...]”.

Neste sentido, o jogo traz tanto para a criança como para o adulto, uma compreensão dos atos da sociedade na qual estão inseridos. Garantindo a criança oportunidades de se expressar e mostrar a forma que ela enxerga o mundo, conseguindo desenvolver suas habilidades. Sendo que o adulto desta maneira pode interpretar o que a criança apresenta no momento em que está desenvolvendo o jogo, tornando-se mediador deste processo.

Neste processo, o professor precisa ficar atento com o desenvolvimento dos seus alunos, procurando estabelecer objetivos para poder analisar o que está acontecendo com eles, quais são as habilidades e competências que estão conseguindo estabelecer no processo do jogo, podendo assim utilizar essas informações na maneira de ensinar para uma maior aprendizagem dos seus alunos.

Neste sentido, Fortuna (2000) escreve que o jogo ensina ao professor como seu aluno desenvolve o seu intelectual, o seu social e a sua vida afetiva, informando à maneira que

seu aluno aprende e constrói o seu conhecimento e o seu relacionamento com as outras crianças.

Sendo assim, o jogo desenvolve a criança de maneira com que ela possa aprender os conhecimentos necessários, desenvolvendo de forma agradável as áreas de sua vida, se preparando para lidar com os conflitos que encontraram na sociedade.

Com isso, o brinquedo vem dar suporte ao ato da brincadeira e do jogo, para divertir as crianças motivando sua ação e instigando sua imaginação e fantasia, buscando satisfazer sua curiosidade pelo novo, interagindo com as pessoas e com o mundo ao seu redor.

Segundo Maluf (2007, p. 43), o brinquedo leva a criança ao imaginário, pois:

“Através do brinquedo a criança instiga a sua imaginação, adquire sociabilidade, experimenta novas sensações, começa a conhecer o mundo, trava desafios e busca satisfazer sua curiosidade de tudo conhecer”.

Neste sentido, para a criança o brinquedo é uma forma de conseguir interagir com o mundo que ela está explorando. Através de suas brincadeiras com o brinquedo ela consegue transmitir a forma que enxerga o mundo e o que está a sua volta, possibilitando uma maior interação com as pessoas ao seu redor, tendo a oportunidade de ter uma estrutura para as mudanças de suas necessidades.

Sendo assim, o brinquedo não tem uma determinação de como pode ser utilizado, não tendo regras, estimulando assim que a criança interprete o seu cotidiano, representando um objeto que é utilizado em seu dia-a-dia pelos adultos.

Portanto, a brincadeira, o jogo e o brinquedo fazem parte do processo de ensino e aprendizagem da criança, favorecendo a elas conhecimento do mundo em que vivem, aprendendo como as pessoas se comportam perante a sociedade, conseguindo trabalhar com as diferenças entre os indivíduos e como se relacionar com as outras crianças, construindo desta maneira o seu processo de aprendizagem, adquirindo de forma agradável o conhecimento necessário para a vida.

EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil ocorre de zero a seis anos de vida. Fase que até mesmo educadores, apresentam dificuldades em lidar com a complexidade do cuidar e educar. No entanto, o cuidar está além da higiene corporal e alimentação da criança. Na educação infantil o cuidar, significa importar-se com seus sentimentos, emoções, alegrias e medos.

Já o educar, consiste em desenvolver o cognitivo da criança, considerando suas habilidades, capacidades e individualidade.

De acordo com Candanten (2004, p. 93), o educador tem como função cuidar do desenvolvimento de seu aluno, pois: “A educação infantil é um período em que devem ser oferecidas as crianças todas as oportunidades e possibilidades de desenvolvimento e crescimento [...]”.

Diante deste contexto, a criança da educação infantil, encontra-se na fase de ser explorada ao máximo, pois está no momento de desenvolver-se por inteira, construir e ampliar o seu leque de conhecimentos.

Sendo assim, para que ocorra o desenvolvimento infantil, o educador necessita unir o cuidar com o educar no processo educacional, podendo utilizar práticas lúdicas que façam com que as crianças, participem e interajam entre si, favorecendo ainda mais, a construção da aprendizagem.

De acordo com Candanten (2004 p. 96) é fundamental que o professor pense mais no seu aluno e o que ele necessita, pois:

“O trabalho com as crianças exige uma postura objetiva e consciente de inovação, criatividade e transformação, priorizando uma prática que descentralizada de si mesmo, focalize o aluno, e contemple uma metodologia interdisciplinar, envolvendo desde os cuidados básicos que são fundamentais, até conhecimentos procedentes de diversas áreas”.

Desta forma, é de suma importância que o educador na fase da educação infantil preocupe-se com a qualidade de sua atuação, fazendo com que suas aulas sejam mais interessantes e produtivas, ele deve estar aberto para o novo, para que seus métodos não fiquem ultrapassados.

O educador pode utilizar o lúdico para a criança chegar à construção do conhecimento de forma prazerosa, despertando sua criatividade, curiosidade e imaginação.

Desta maneira, mesmo não sendo obrigatória a educação infantil, demonstra resultados valorosos no desenvolvimento da criança, preparando elas para o ensino fundamental, trabalhando com a interação e fazendo com que as crianças tenham acesso mais cedo a sua cultura, desenvolvendo assim o seu pensamento crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já está provado que o processo ensino e aprendizagem na educação infantil ficam muito mais interessantes aos olhos da criança se for mediado pelo ato de brincar, levando em consideração seu interesse pelas representações estabelecidas neste momento e a interação com as outras crianças e/ou pessoas.

Sendo o educador o profissional que deverá estimular seus alunos para a construção de saberes significativos para a sua vida cotidiana, instruindo-os para uma direção que conseguirão estabelecer conexões de sua vida com as relações sociais do mundo a sua volta. Desta forma, através da convivência com o seu aluno, o professor conseguirá avaliar a forma que ele aprende, assim conseguindo estabelecer o vínculo com o ensino e a aprendizagem de qualidade, ajudando seu aluno no ato de brincar e na construção de seus conhecimentos, valorizando o contato dele com a sua cultura e as diferenças encontradas na sociedade, possibilitando a igualdade na construção do conhecimento, dando oportunidade de novos descobrimentos, instigando neles o interesse pelo novo, fazendo com que busquem o conhecimento, tornando eles alunos críticos e responsáveis.

Desta maneira, no momento do brincar a criança consegue desenvolver suas habilidades e também suas competências, pois ela está experimentando neste momento a realidade vivida pelas pessoas ao seu redor e a sua mesma, reproduzindo aquilo que vive em seu dia-a-dia, criando sua identidade e construindo o seu conhecimento de mundo, desenvolvendo assim sua imaginação para que possa construir regras para uma boa convivência social, possibilitando também sua modificação.

Neste momento, o educador consegue ter informações do desenvolvimento do seu aluno, conseguindo melhorar seu planejamento apresentando novos conhecimentos a eles e estimulando todas suas fases em desenvolvimento. Sendo assim, o ato de brincar é fundamental na vida da criança para que ela possa entender melhor o que está a sua volta, construindo desta forma conhecimentos significativos, proporcionando um melhor desenvolvimento neste processo.

Vale ressaltar, a importância do brincar na vida da criança, que será o suporte de sua forma de brincar e aprender a lidar com os processos estabelecidos pela sociedade em que vive, garantindo a eles oportunidades de se expressar e mostra como vêm seu cotidiano, fazendo parte do processo de aprendizagem deles.

Desta maneira, as instituições de educação infantil, devem garantir as crianças à construção de seus conhecimentos de forma que elas sejam exploradas por inteira, oportunizando e possibilitando seu desenvolvimento em todas as áreas, unindo o cuidar e o educar para que esse processo educacional seja garantido a todas as crianças de maneira igualitária na construção da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BASSEDAS, E./ HUGUET, T. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- CRAIDY, Carmem Maria / KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FORTUNA, Tânia Ramos. **Sala de aula é lugar de brincar? Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- (Cadernos de Educação Básica, 6)
- http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf. Acesso em: 10 mai. 2020.
- FRIEDMANN, Adriana. **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006.
- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: Crescer e aprender - O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.
- HISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MALUF, Angela C.M. **Brincar, prazer e aprendizado**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1999.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ERA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO



MIRTES VIEIRA

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Nove de Julho (2003); Especialista em Educação para a infância: Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental pela Faculdade UnYleYa (2018); Professora da Educação Infantil da rede municipal do Estado de São Paulo.

RESUMO

Esta revisão bibliográfica teve como tema a Alfabetização e o Letramento na era das Tecnologias de Informação e Comunicação, com o objetivo de analisar os recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação como potencializadores dos processos de alfabetização e letramento das crianças, de maneira mais significativa. Especificamente procurou-se compreender as concepções de alfabetização e letramento das crianças dos anos iniciais e destacar os principais recursos tecnológicos que podem ser utilizados para favorecer a alfabetização e o letramento de crianças, além de identificar maneiras de inserir a tecnologia da informação e comunicação no cotidiano da escola, para alfabetização e letramento das crianças. Este trabalho teve caráter de revisão bibliográfica, para isso foi utilizado como referencia as ideias de autores como: Emília Ferreiro, Nova, Magda Soares, Ana Teberosky, entre outros. O resultado deste trabalho aponta que as tecnologias são importantes na construção do processo de Alfabetização de letramento e que apesar das contribuições, é certo que somente elas não são a solução para todos os males, e nem deve ser vista dessa maneira. No papel de ferramenta de apoio, elas não devem ser consideradas como substituta a outras práticas, como o relacionamento humano dentro da sala de aula, entre professor e aluno e entre os estudantes. Isto porque todos os recursos tecnológicos dependem de mediações inteligentes e articuladas pré-estabelecidas para fornecer um ambiente de aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Tecnologia.

INTRODUÇÃO

Para realização do presente trabalho fez-se necessário pensar na adoção de uma metodologia que pudesse melhor subsidiar o desenvolvimento da mesma. Sendo assim optou-se pela utilização da pesquisa bibliográfica tendo em vista a possibilidade de saber qual o olhar de diferentes autores sobre a questão em estudo. E ainda pela contribuição que a abordagem qualitativa de pesquisa proporciona a interpretação dos resultados. Pesquisaram-se mais profundamente essas questões, a partir do seguinte problema: Como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) poderão promover a alfabetização e o letramento de crianças?

Essa revisão bibliográfica teve como objetivo geral analisar os recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação como potencializadores dos processos de alfabetização e letramento das crianças, de maneira mais significativa, e como objetivos específicos, compreender as concepções de alfabetização e letramento das crianças dos anos iniciais; destacar os principais recursos tecnológicos que podem ser utilizados para favorecer a alfabetização e o letramento de crianças e identificar maneiras de inserir a tecnologia da informação e comunicação no cotidiano da escola, para alfabetização e letramento das crianças.

Dessa forma, para nortear a fundamentação buscamos dialogar com alguns teóricos que tanto auxiliaram e contribuíram para a efetivação da referida pesquisa, entre eles enfatizamos: Magda Soares (2002, 2005, 2010), Emília Ferreiro (2002, 2005), Paulo Freire (1987), Moran (2007), Nova (2003), Perrenoud (2002), Magda Soares (2002, 2005, 2010), Ana Teberosky (1985), dentre outros.

ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA ERA DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A alfabetização é uma fase distinta na vida de uma criança, cheia de novas experiências e sensações em que ela se depara ao chegar à escola, para os que não frequentaram a Educação Infantil, é o primeiro contato com a educação formalizada. Durante muito tempo a alfabetização foi vista como a mera aquisição do código escrito, que formava alunos para as fases seguintes.

Diversos fatos de importância histórica transformaram o cenário social da vida humana no fim do segundo milênio, dentre eles a revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da comunicação e informação.

Cada vez mais tem se notado o crescente aumento da utilização das novas ferramentas tecnológicas como a TV, o vídeo, o computador e a Internet na vida social, o que tem exigido das crianças novas aprendizagens de comportamentos e raciocínios específicos. A tecnologia assumiu seu papel de vez dentro da sociedade moderna, não ficando de fora da educação.

Não se pode conceber uma educação de qualidade sem o uso das tecnologias da informação e comunicação. Pois as crianças de hoje já "nascem plugadas" no computador, e na maioria das vezes com mais habilidades no manuseio do que um adulto. Essa nova realidade da era da comunicação sugere novas formas de escrever, ler, comunicar e lidar com o conhecimento.

Com isso, o professor também precisa mudar seu perfil e sua prática para acompanhar essa nova realidade da geração digital. O docente agora necessita se tornar um pesquisador virtual.

Além do computador e internet que são tecnologia recente é interessante que a escola também tire proveito das outras que nela existe. As escolas são equipadas com televisores, antenas e videocassetes, ou DVDs, convém reconhecer que a TV está profundamente presente na maioria das salas de aula, integrando todos os processos de ensino. As mensagens transmitidas pela TV comercial alimentam as emoções e o imaginário do alunado, em todas as faixas etárias. As opções de menu preferido são formadas de novelas e seriados, reality shows, programas de auditório e desenhos e filmes. A influência permanente e atuante dessa veículo de comunicação talvez constitua, hoje, um dos componentes mais desafiantes das situações com que o professor depara nas salas de aula.

A existência de um canal público voltado para a escola fortalece seu uso com recurso pedagógico. A "TV Escola", programa nacional lançado em 1996 pelo MEC, voltado para o uso da televisão a serviço da educação, está contemplando e discutindo também caminhos para uma formação crítica dos educadores em relação à mídia televisual. Assim a TV e o vídeo são ferramentas importantes no processo de alfabetização e letramento.

As práticas pedagógicas relacionadas a alfabetização e ao letramento devem também evoluir para que sejam situados na história e possam acompanhar as mudanças de cada contexto tecnológico, social, político, econômico ou cultural em uma dada sociedade. Além disso, os letramentos são transformados também pelas instituições sociais.

Neste processo, nota-se que um tipo de letramento serve como ponto de partida para o outro, ou seja, o alfabético está servindo de apoio para a aprendizagem do letramento digital:

As práticas sociais e os eventos em geral são mediados e efetivados por gêneros orais, escritos e, agora também, os digitais. Esses assumem um caráter essencial dentro das atividades específicas de letramento, já que estudar os tipos de letramento é uma parte do estudo dos gêneros de texto, para se saber como eles são produzidos, utilizados e adaptados a cada situação vivida pelo indivíduo pertencente a uma dada comunidade que está em processo constante de interação entre seus membros. Por essa razão é que dizemos que o advento da Internet vem contribuir para o surgimento de práticas sociais e eventos de letramento inéditos, bem como deixa vir à tona gêneros textuais, até então, nunca vistos nem estudados. Os dispositivos informáticos hoje disponíveis na rede digital de comunicação possibilitam a criação de formas sociais e comunicativas inovadoras que só nascem pelo uso intenso das novas tecnologias.
(XAVIER, S/D)

Assim os educadores devem apoiar iniciativas pedagógicas inovadoras e eficazes em seus mais variados espaços educacionais para que possam encarar os desafios que estão sendo colocados atualmente: a alfabetização e o letramento das crianças assim como sua inserção no meio digital.

De acordo com SOARES (2002), o conceito de letramento digital define-se como estado ou condição que adquirem os que se adaptam da nova tecnologia digital e desempenham práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Durante o processo de alfabetização das crianças é importante que o computador seja instrumento fundamental, por fazer parte do dia a dia da maioria das crianças, mas não se pode deixar de lado o modo tradicional, como uso da letra cursiva, já que o computador não irá substituir o caderno, mas sim só complementar nesse período da criança tão importante que são as descobertas. Dessa forma a escola também deve inserir a criança na *cibercultura*.

Lévy (1999), ao considerar a *cibercultura*, faz referência a fatores na mudança atual de paradigma de conhecimento. Para o autor, as tecnologias beneficiam novas formas de acesso ao saber pela navegação, a informação, novos estilos de raciocínio e de conhecimento, como por exemplo, a simulação. Com o uso dessas ferramentas os saberes podem ser compartilhados por muitos indivíduos, para aumentar o potencial de inteligência coletiva dos seres humanos.

Ao analisar a realidade das escolas, percebe-se que os alunos são os jovens nascidos a partir dos anos 90, originados da cultura digital, considerados nativos digitais, já que nasceram no mundo dominado pelo controle remoto, mouse, internet, imersos na *cibercultura*. Para Tapscott (1999) a geração net vive rodeada pela mídia digital, na qual os

usuários não são apenas platéia ou ouvintes, mas interagem com as tecnologias. Dessa forma, essas crianças são "sujeitos que interagem com o mundo a partir da mediação de tecnologias (TV, videogames e computadores) e que têm nas imagens e nos sons (cada vez mais hibridizados) a base dos processos comunicativos e cognitivos" (NOVA; ALVES, 2003, p. 121).

Em seus estudos Prensky (2001) defende que há um desalinhamento entre a forma como o velho modelo de ensino oferece conhecimento e a forma como os alunos aprendem. Atualmente, se aprende de forma hipertextual.

Para Kenski (1996) o fundamento da linguagem digital é o hipertexto, uma linguagem simples e possível para informar, comunicar, interagir, aprender e ensinar. Uma linguagem de síntese, que engloba aspectos da oralidade e da escrita em novos contextos interligados que funcionam como páginas sem numeração, rompendo com as narrativas circulares, repetidas e fragmentadas. O hipertexto pode ser considerado como uma evolução do texto linear. Toda essa nova forma de linguagem é facilitada por ser interligada ao telefone celular, computador, televisor, máquina fotográfica etc. que são utilizados para fazer circular as informações e conhecimentos. "Uma nova cultura, nova realidade, nova dinâmica de viver e novas aprendizagens que estão presentes na escola. [...], a sensação é a de que quanto mais se aprende mais há para estudar" (Kenski 1996, p.41), garantindo a mediação com os conhecimentos, configurando em um processo de interações que define as aprendizagens escolares.

Na escola, o uso da internet permite o desenvolvimento de atividades que podem colaborar para a aprendizagem tanto dos alunos como dos professores, pois possibilita a busca de informações, as interações entre pessoas, o entretenimento além de espaços abertos para a produção individual e coletiva de conteúdos. A interatividade é um fator essencial nessa nova forma de aprender e de ensinar.

O COMPUTADOR NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇA

O computador, quando é utilizado como ferramenta de alfabetização e letramento, deve ser concebido como um instrumento pelo qual o aluno desenvolve alguma coisa, e a aprendizagem ocorre, pelo fato de o aluno estar executando uma tarefa por meio deste recurso.

Conforme Valente (1998, p. 12), "o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve uma tarefa por intermédio do

computador”. No ponto de vista de ferramenta pedagógica, esse recurso deve ser utilizado de modo a auxiliar o professor a compreender que a educação não é somente transferência de conhecimento, mas processo de construção do mesmo.

Segundo Moraes (2006, p. 18),

(...) de uma educação voltada para a humanização, a instrumentalização e a transcendência. Uma proposta educacional centrada na pessoa, que compreenda a importância do pensar crítico e criativo, que seja capaz de integrar as colaborações das inteligências humanas e da inteligência da máquina, no entanto, o homem e/ou a mulher é capaz de transcender e criar.

É no período da alfabetização que as crianças entram em contato direto com a leitura e a escrita, realizando vezes apenas as atividades clássicas como cobrir letras pontilhadas e fazer exercício de caligrafia. Em algumas escolas, porém estas atividades clássicas, já convivem com computadores em sala de aula e, em breve, podem ser relegadas ao passado da pedagogia infantil.

LÉVY (1998) alega que:

Já no começo do século XXI, as crianças aprenderão a ler e escrever com máquinas editoras de texto. Saberão servir-se dos computadores como ferramentas para produzir sons e imagens. Gerirão seus recursos audiovisuais com o computador, pilotarão robôs... (...) O uso dos computadores no ensino prepara mesmo para uma nova cultura informatizada. (cit. por STEMMER s/d, p. 2)

O computador é uma ferramenta é muito importante na alfabetização e letramento das crianças. Por verem o computador como um brinquedo, as crianças não têm medo de errar, ou estragar, como ocorre com adultos, talvez por isso tenham facilidade de aprenderem rapidamente. Ainda que a criança não seja alfabetizada, o uso da informática pode ser uma ferramenta importante na hora de aprender o alfabeto. Os *softwares* e sites infantis atraem a atenção das crianças por serem coloridos, musicais e interativos. Com essa ferramenta, a criança pode realizar atividades como, por exemplo, digitar, ler e corrigir as palavras. Essas atividades auxiliam na alfabetização, mas, não substituem outros recursos tradicionais, como a leitura de livros e a prática da escrita, o computador deve ser usado apenas como um complemento.

A utilização de programas e softwares, como por exemplo, os editores de texto no processo de ensino da leitura e da escrita é importante. No entanto, não é possível crer que seja o suficiente para proclamar uma nova forma de aprender ou de alfabetizar, apenas pelo fato de utilizar o computador para o ensino.

No início do uso educacional de computadores, o *software* educativo era escasso. Atualmente existe uma grande facilidade de se encontrar softwares educativos disponíveis no mercado.

Para STEMMER (s/d, p. 2):

O uso do computador torna-se, a cada dia, mais popular na educação escolar. Envolto no discurso do moderno, da atualidade e do imprescindível, apregoa-se a informática nas escolas como mais uma mercadoria necessária posta à venda. Estampada como um chamariz para pais desejosos de oferecerem a melhor educação para seus filhos, lá está o uso do computador, os laboratórios de informática, etc.

Para um bom uso do computador, o educador deve saber escolher o software adequado para sua clientela, que deve ser usado fruto de um planejamento.

Os softwares educativos destinados à alfabetização, em sua maioria são formados por exercícios desenvolvidos basicamente em três etapas, de acordo com STEMMER (s/d, p. 4):

apresentação do alfabeto, apresentação gradativa de palavras com destaque ao som inicial, intermediário ou final de cada palavra e a associação de sons consonantais e sons vocálicos, formando palavras simples, de uma ou duas sílabas e, dependendo do grau de dificuldade escolhido no programa, torna - o mais complexo.

O uso adequado do computador como ferramenta educacional tem se mostrado útil e vantajoso no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, é importante lembrar que o software educativo não deve ser tomado como algo que independe da orientação do professor, dentro de uma situação educacional propícia.

O PROFESSOR ALFABETIZADOR E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Atualmente, o professor deve estar sempre em busca de novos modelos e diferentes formatos que possam despertar o interesse de seu aluno. Segundo com Moran (2007), “Educar numa sociedade em mudanças rápidas e profundas nos obriga a reaprender a ensinar e a aprender[...]” e a escola não pode ficar isolada da realidade que a cerca. É preciso que ela repense a prática pedagógica e os currículos escolares, incorporando as Tecnologias da Informação e da Comunicação em suas rotinas escolares. Para isso, é importante que os educadores sejam preparados para essas mudanças e que possam assumir uma postura aberta e flexível, abusando da ousadia e da criatividade.

Na atual sociedade da informação e comunicação são muitos os desafios enfrentados por professores para se transformarem em profissionais da modernidade, pois é preciso estar sempre estudando e trocando experiências com outros colegas, buscando o desenvolvimento das competências que deve ter o educador da atualidade.

Nesse novo cenário, nasce a figura que Soares (2002) chama de “educador comunicador” que deve ser alguém que reúna as funções de educador e comunicador e que seja capaz

de perceber as potencialidades e fazer o uso das ferramentas que têm ao seu redor para mediar o conhecimento.

De acordo com Soares, “[...] toda relação comunicativa pode transformar-se numa relação educativa e toda ação educativa deveria transformar-se em ação comunicativa”. O educador deve assumir uma atitude de articulador do conhecimento e estabelecer uma relação de parcerias com seus alunos para que estes se tornem astros do processo de ensino e aprendizagem.

As Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação já fazem parte da realidade de muitas escolas e aos poucos, estão sendo proporcionadas formações aos professores para a utilização dessas ferramentas na sua prática pedagógica. De acordo com Papert (1994: 70), “Muito mais do que 'treinamento', é necessário que os professores desenvolvam a habilidade de beneficiarem-se da presença dos computadores e de levarem este benefício para seus alunos”. Ao fazer o uso do computador como ferramenta educacional, o professor precisa experimentar as ações, prestando atenção as dificuldades apresentadas por cada aluno frente à máquina, interferido e auxiliando-o para a superação das dificuldades. Para tanto, o professor alfabetizador necessita de uma formação que o habilite para o desempenho de atividades que contribuam para a construção do conhecimento.

O uso do computador como recurso didático pode e deve criar situações de conflito que levem tanto o aluno como o professor a refletir sobre as práticas pedagógicas.

A principal ferramenta de trabalho do professor é a sua pessoa, sua cultura, a relação que instaura com os alunos, individual ou coletivamente. Mesmo que a formação esteja centrada nos saberes, na didática, na gestão de classe e nas tecnologias; não. Se deve esquecer da pessoa do professor. (PERRENOUD, 2002, p.49).

A linguagem destas novas tecnologias, repleta de imagens, movimentos e sons atrai, sobretudo, crianças e jovens que dominam com facilidade as novas tecnologias, sem a necessidade de manuais e treinamentos.

Quando essa realidade invadir o mundo da educação, que até o momento ainda é em grande parte, monótono e repetitivo, acontecerá a revolução educacional, despertará o interesse dos aprendizes e transformará a aprendizagem em algo prazeroso, significativo e, quando realizada por meio de projetos colaborativos, com a parceria entre alunos e professores, será capaz de provocar uma mudança significativa, formando cidadãos ativos, críticos e criativos para um mercado de trabalho cada vez mais exigente.

Até o momento, essas novas propostas de ensino estão recebendo uma resposta muito tímida da escola pela falta de uma política institucional mais ousada, corajosa e

incentivadora para as mudanças. Precisamos aprender a ensinar para, com muita convicção e segurança, aos poucos, mas com firmeza e determinação, irmos sinalizando as mudanças por meio de ações pedagógicas inovadoras que irão conquistando mais adeptos e seguidores e, para isso, é importante a conquista de parcerias com projetos interdisciplinares e colaborativos.

OS DESAFIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS

Sabemos que não é possível simplesmente ignorar as tecnologias, pois uma coisa é fato, elas estão presentes em todas as áreas e se expandem numa velocidade cada vez maior.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) sozinhas não são capazes de mudar a comunicação na aprendizagem, mas potencializam aspectos importantes que facilitam a prática pedagógica. Dentre os aspectos positivos do uso das TIC estão a formação de um processo de ensino e aprendizagem iterativo, colaborativo, que não possui centros fixos, já que ora exige do professor, ora do aluno, ora do material didático; neste processo alunos e professores assumem novos papéis; novos espaços de ensino e aprendizagem são criados; a disponibilidade de grande quantidade de informações; o desenvolvimento da habilidade e o hábitos de pesquisar informação e documentos para que a aprendizagem não seja limitada a um local ou a escola.

Muitos professores já trabalham com as TIC com a intenção de mediar a ligação dos conhecimentos escolares com o mundo da cibercultura. Utilizam-se destes recursos para tornar as aulas mais atraentes, desenvolver a criatividade dos alunos, proporcionar a interação com o outro e com o mundo e adequar a escola a novos tempos e as novas formas de aprender. Mas, ainda há muitos professores que não percebem o potencial que as TIC fomentam para planejar e desenvolver as aulas, especialmente na alfabetização e letramento das crianças. Isso ocorre devido a formação inicial que não contemplou estas tecnologias, além das condições da escola e a falta de habilidade para lidar com as TIC, condições que indicam a necessidade de apoio da gestão e colegas da escola, de análise e reflexão sobre o processo formativo e pedagógico, bem como sobre a possibilidade de avançar na construção de nova base de conhecimento para a docência.

Assim, o constante avanço da tecnologia, juntou-se com os meios de comunicação:

(...) de massa, encontra-se multiplicado atualmente pelo desenvolvimento da informática e das redes de comunicação. Em contrapartida, diante da proliferação das fontes de informação e de conhecimento, o educador reafirma mais do que nunca seu papel insubstituível: não mais de acumular conhecimentos - que se pode encontrar em outro lugar

- mas de se servir dos conhecimentos para construir uma certa representação do mundo. Representação essa não mais "objetiva" como se acreditou por muito tempo, mas "relativa", permitindo a adaptação a diferentes situações. (SOARES, s/d)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) recomenda uma prática educacional adequada à realidade do mundo, ao mercado de trabalho e à integração do conhecimento. Pode-se, então, entender que o uso efetivo das TIC na escola é uma condição essencial para inserção mais completa do cidadão nesta sociedade de base tecnológica. A sociedade precisa de pessoas que pesquisem, que questionem, que saibam realizar suas atividades de forma autônoma, que tenham iniciativa, que sejam capazes de resolver problemas. A utilização das tecnologias, na alfabetização e letramento das crianças é fundamental para a o convívio no mundo atual.

Um dos pontos a favor do uso das tecnologias na alfabetização que deve ser bem explorada é que: os alunos têm disposição e interesse por projetos e atividades que utilizem recursos tecnológicos. O ato de gostar equivale ao ato de querer conhecer, ou seja, temos mais chance de explorar a aprendizagem do aluno quando propomos atividades que têm significado para ele.

Ao elaborar uma proposta pedagógica eficiente para a utilização das tecnologias na escola, tão importante quanto a riqueza e o encanto das possibilidades oferecidas por determinado equipamento ou site educacional, é a elaboração de um planejamento adequado para a utilização dos recursos tecnológicos e para a obtenção de resultados. Por mais que seja rico em animações, vídeos e conteúdo um aplicativo não produzirá resultado algum se não for trabalhado de forma a contribuir para a aprendizagem do aluno. Uma das limitações de seu uso é que o professor parece dispor de pouco tempo para planejar, estudar e avaliar seu próprio trabalho. Pois, diferente dos alunos, os educadores de hoje não nasceram nem se formaram numa realidade de tamanha evolução da tecnologia e dos processos de interatividade. Os alunos estão prontos para a multimídia, os professores, em geral, não.

Os desafios para realização de um trabalho eficiente em relação ao uso das tecnologias da informação e comunicação na alfabetização e letramento das crianças são enormes, mas na mesma proporção, a utilização adequada das tecnologias representam uma oportunidade ímpar de alfabetizar e “letrar” as crianças com eficiência, além de inserir a escola como uma instituição voltada para a criação de ambientes colaborativos de aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de habilidades que se tornem competências nos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, a educação vem passando por mudanças profundas, as barreiras temporais estão sendo rompidas. Gestores, professores e alunos, são desafiados a encontrar novos modelos, novas formas de ensinar, enfim, novas práticas pedagógicas para novas situações. Assim, nos capítulos anteriores refletiu-se sobre as mudanças ocorridas no processo de alfabetização e letramento e como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) poderão auxiliar ao professor nesta tarefa.

Hoje em dia, ensinar e aprender não se restringe ao trabalho dentro da sala de aula. Implica modificar o que se faz dentro e fora dela, presencial ou virtualmente, organizando ações de pesquisa e de comunicação que possibilitem continuar aprendendo por meio das imagens da TV e do Vídeo, em ambientes virtuais, navegando em sites na Internet, pesquisando textos, jogando, recebendo e enviando novas mensagens nas redes sociais, colaborando no desenvolvimento, na reformulação e na disseminação da aprendizagem e na construção de novos conhecimentos.

Assim, a escola não pode deixar de se adaptar a esta nova realidade, em que as tecnologias fazem parte da vida de todos, para inserir desde cedo estas novas ferramentas no processo de alfabetização e letramento das crianças.

Com a inserção das TICs, a escola passa a ser como um local de produção de conhecimento e, portanto, de cultura; em que o professor, frente ao fato do cotidiano dos alunos, passa a fazer parte do mundo deles marcado pelos meios de comunicação e informação desde muito cedo, recorre ao processo dialógico para a conscientização no processo de leitura da realidade e apropriação das linguagens tecnológicas e culturais. Além disso, as tecnologias presentes no processo de alfabetização e letramento possibilita que esse profissional passe a considerar a importância do lazer, do prazer e envolvimento emocional existentes no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o dinâmico e interessante as crianças.

Quando se ensina utilizando as Novas Tecnologias, o professor assume papel diferente do convencional, já que ele é o coordenador do processo e o responsável na sala de aula. Sua primeira tarefa é sensibilizar os alunos, motivá-los, mostrando entusiasmo. Neste processo, é importante que o professor fique atento ao ritmo de cada aluno. O professor não pode impor, ele deve acompanhar, sugerir, incentivar, questionar e aprender junto ao aluno.

Apesar de todas essas contribuições, é certo que somente as tecnologias, não são a solução para todos os males, nem deve ser vista dessa maneira. No papel de ferramenta

de apoio, elas não devem ser consideradas como substituta a outras práticas, como o relacionamento humano dentro da sala de aula, entre professor e aluno e entre os estudantes. Isto porque todos os recursos tecnológicos dependem de intermediações inteligentes e articuladas pré-estabelecidas para fornecer um ambiente de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ensino Fundamental de Nove Anos: **Passo a passo do processo de implantação**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, MEC/SEB, 2007.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: parâmetro curricular nacional de língua portuguesa**. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10ª edição, São Paulo: Scipione, 2002.

FERREIRO, Emília. Alfabetização, letramento e construção de unidades linguísticas. In: **Seminário Internacional de Leitura e Escrita – Letra e Vida**, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, 2005.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo. Cortez, 2002.

_____; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 20ª ed., São Paulo: Cortez, 1987.

KENSKI, Vani Moreira. “O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In:” VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: O ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.

LA TAILLE, Yves – **Ensaio sobre o Computador na Educação**. São Paulo, Iglu, 1990.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARANHÃO, Diva. **Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira**. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 12 ed. São Paulo: Papirus. 2006.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. p. 73-86. Papirus, 2007.

_____. **Desafios da Televisão e do Vídeo à Escola**. Texto de apoio ao programa salto para o Futuro da TV Escola no módulo TV na Escola e os Desafios de Hoje – 25/06/2002. Fórum Temático.

_____. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Estação online: a “ciberescrita”, as imagens e a EAD. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.

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

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais Imigrantes Digitais**, 2001. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/55575941/Nativos-Digitais-Imigrantes-Digitais-Prensky>.

RODRIGUES, Nelson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 11^a ed. São Paulo. Cortez, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ. A.I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Tradução de Enarni F. da Fonseca Rosa. 4^a ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

_____. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 2^a ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TAPSCOTT, Don. **Geração Digital: A Crescente e Irreversível Ascensão da Geração Net**. São Paulo: Makron Books, 1999.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. Tradução de Claudia Schilling, 3^a ed., 6^a impressão, São Paulo: Ática, 1985.

VALENTE, José Armando. **Logo: conceitos, aplicações e projetos**. São Paulo: Ed. McGraw-Hill. 1998.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DO GRAFISMO EM CRIANÇAS COM LESÃO ENCEFÁLICA ADQUIRIDA (LEA)



MÔNICA LESCURA EXPOSITO

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade São Marcos (2007); Pós-graduada em Psicomotricidade pela Master School (2009); Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela UNIFAI (2010); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Prefeitura Municipal de São Paulo, na EMEI Heitor Villa Lobos.

RESUMO

A psicomotricidade privilegia a interação entre o domínio cognitivo, afetivo e motor visando uma educação ou reeducação do movimento, havendo assim uma íntima ligação com a fisioterapia. Dentro destes contextos, este artigo aborda os conceitos de psicomotricidade na visão de vários autores e seus princípios como o esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial e temporal, além dos aspectos do desenvolvimento neuropsicomotor e cognitivo normal.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Desenvolvimento; Lesão; Sequelas.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo dissertar sobre as contribuições da Psicomotricidade no desenvolvimento do grafismo em crianças com LEA (Lesão Encefálica Adquirida).

Segundo (Alonso; Silveira, 2007), pode-se observar que crianças com LEA têm perdas motoras, sensoriais, de fala e linguagem, comportamentais e cognitivas significativas.

Todas estas alterações, em especial a motora, estão relacionadas diretamente ao desenvolvimento do grafismo.

Segundo Le Boulch (1987), coordenação motora é a capacidade de integrar diversas ações musculares simultâneas e sucessivas, de modo a produzir um determinado movimento consciente com eficiência e economia de esforço, e devido à lesão essa capacidade sofre alterações.

Devido à lesão podem ter sido modificados aspectos psicomotores importantes. A psicomotricidade engloba movimento, intelecto e afeto, é uma ciência que oferece subsídios para que, através de atividades psicomotoras, o indivíduo tenha a possibilidade de melhorar a relação do indivíduo com seu corpo.

Pretendemos descrever como acontece o desenvolvimento encefálico; averiguar as possíveis causas que levam a uma LEA; verificar as sequelas que possam ocorrer em crianças com LEA;

PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade nasceu nos serviços de neuropsiquiatria infantil com o nome de reeducação psicomotora. Sua imagem inicial está ligada à patologia. Atualmente, uma corrente educativa tem se sobreposto à prática inicial, e há trabalhos mais recentes que se interessam pela Psicomotricidade como mais uma forma de terapia corporal. (Lévy, 2000)

Segundo Meur e Staes (1989) a psicomotricidade teve início com os estudos sobre o desenvolvimento motor da criança, e posteriormente a relação entre o atraso do desenvolvimento motor e o atraso intelectual. Atualmente os estudos ultrapassam as questões motoras, focando as ligações com a lateralidade, estruturação espacial e orientações temporais relacionados às dificuldades escolares de crianças de inteligência normal.

Psicomotricidade é a ciência que estuda a relação do homem através do seu corpo com seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, cujo corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Tem como base o movimento, o intelecto e o afeto. Pode ser entendida como uma concepção de movimento integrado e organizado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização (S.B.P., 1999).

Costallat (1976) afirma que a psicomotricidade é a ciência que através dos diferentes enfoques procura explicar as relações do ser humano com os demais. Lévy (2000) completa essa visão dizendo ser a psicomotricidade uma ciência-encruzilhada, um conjunto de técnicas em que se cruzam e se encontram múltiplos pontos de vista e que utiliza os conhecimentos de várias ciências como a biologia, psicologia, psicanálise, sociologia e a linguística.

A psicomotricidade, sendo uma educação pelo movimento, abrange aspectos fundamentais da experiência corporal, tais como: esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, orientação temporal, pré-escrita e coordenação motora.

ESQUEMA CORPORAL

“O esquema corporal é um elemento básico indispensável para formação da personalidade da criança. É a representação relativamente global, científica e diferenciada que a criança tem de seu próprio corpo.” (Wallon, apud Meur, 1989, p. 9).

Meur e Staes (1989) dizem que aos poucos a criança percebe e diferencia seu corpo do mundo que a cerca. Sua personalidade se desenvolverá graças às suas vivências e ela se sentirá bem conforme seu corpo lhe obedece, podendo usá-lo tanto para movimentar-se como para agir.

Ainda de acordo com esse autor, o desenvolvimento do esquema corporal se divide em etapas. São elas:

- Corpo vivido – esta etapa se inicia no nascimento, onde a criança percebe seu corpo e seus movimentos de maneira global, porém ainda não é capaz de nomear as partes do corpo.
- Conhecimento das partes do corpo – numa próxima etapa a criança se torna consciente de cada segmento do seu corpo, sendo capaz de identificá-las e nomeá-las em si, no outro e no objeto.
- Orientação espaço corporal – nesta etapa a criança reconhece gestos e posições possíveis a seu corpo, relacionando objetos e suas funções (ex: anel-dedo).
- Organização espaço corporal – a criança se torna capaz de exercitar todo seu corpo de forma intencional, usando este como meio para atingir seus objetivos.

LATERALIDADE

Para Le Boulch (apud Almeida, 2008, p. 61):

“a lateralidade se define através da dominância lateral, sendo que um dos hemisférios é responsável pelo ato motor, esse lado se estabelece por razões neurológicas ou por hábitos sociais. A dominância lateral pode ser de membros superiores e inferiores e olhos, podendo ser direita, esquerda ou cruzada. É importante lembrar que a dominância de um lado sobre o outro está relacionada em nível de força e precisão”. (Le Boulch apud Almeida, 2008, p. 61).

“Meur e Staes (1989) diferenciam a lateralidade do conhecimento de direita e esquerda, sendo a primeira a dominância de um lado em relação ao outro e o segundo, o domínio dos termos “esquerdos” e direitos”. Esse conhecimento é adquirido mais facilmente se a criança tem sua lateralidade bem definida, pois será capaz de relacionar o membro dominante ao nome correto (esquerda ou direita). Por esse motivo, o ensino da lateralidade é feito posteriormente ao conhecimento da dominância lateral.

ESTRUTURAÇÃO ESPACIAL

“É a orientação, a estruturação do mundo exterior referindo-se primeiro ao eu referencial, depois a outros objetos ou pessoas em posição estática ou em movimento.” (Tasset apud Meur, 1989, P. 13).

Enfim, a estruturação espacial é a tomada de consciência que a criança adquire do seu próprio corpo no ambiente, em relação às pessoas e coisas, da situação das coisas entre si, das suas possibilidades de atuar perante o mundo que a cerca, de organizar objetos, colocá-los em um determinado lugar ou movimentá-los.

As etapas da estruturação espacial são:

- Conhecimento das noções espaciais – nessa etapa a criança deve ser capaz de se deslocar em seu espaço habitual, situar objetos e perceber diversas formas, grandezas e quantidades.
- Orientação espacial – após o domínio dos termos espaciais (dentro, fora, em cima, embaixo, frente, trás, ao lado), a criança está apta a se orientar segundo esses comandos.
- Organização espacial – nesta fase a criança deverá organizar objetos em um espaço delimitado para atingir um objetivo, a partir de um ponto de referência.
- Compreensão das relações espaciais – engloba conhecimento das noções e orientação espacial, porém a criança dispõe somente de um espaço oferecido. O que difere essa etapa das anteriores é o uso do raciocínio a partir de situações precisas.

ORIENTAÇÃO TEMPORAL

Segundo Meur e Staes (1989), orientação temporal é a capacidade de situar-se em função da sucessão dos acontecimentos, duração dos intervalos, da renovação cíclica de certos períodos e do caráter irreversível do tempo, sendo estas noções muito abstratas e difíceis de serem assimiladas.

O tempo é dividido em subjetivo, aquele por nós criados, variando conforme pessoas e atividade do momento, e tempo objetivo, o matemático, sempre o mesmo. É importante desenvolver na criança o tempo objetivo, a fim de que ela se organize na vida cotidiana, pois é ele que regula nossas atividades.

A orientação temporal é composta pelas seguintes etapas:

- Ordem e sucessão – a criança deverá perceber o antes, depois, agora, durante o que foi feito primeiro e por último, e classificar imagens segundo uma ordem lógica ou cronológica.

- Duração dos intervalos – trabalha-se para que a criança perceba as noções do tempo decorrido, o que dura muito ou pouco, as diferenças de uma hora, um dia.
- Renovação cíclica de certos períodos – referem-se aos dias (manhã, tarde, noite), as semanas, meses, estações do ano, anos, e as atividades realizadas nesses períodos.
- Ritmo – engloba a noção de ordem, sucessão, duração e alternância.

COORDENAÇÃO MOTORA

Para Le Boulch (1987), coordenação motora é a capacidade de integrar diversas ações musculares (contrações, descontrações, alongamentos) simultâneas e sucessivas, de modo a produzir um determinado movimento consciente com eficiência e economia de esforço.

A coordenação se divide em:

- Coordenação Dinâmica Geral – é uma forma mais global de coordenação, presente nos movimentos de locomoção e outros que não precisam ser guiados necessariamente pela visão.
- Coordenação Visomotora – nesse caso, os movimentos são guiados pela visão, envolvendo orientação espaço temporais e esquema corporal.
- Coordenação Óculo Manual – está presente nas atividades manuais, como escrever, pintar, desenhar, modelar.
- Coordenação Olho Pés – é a aptidão de coordenar a percepção visual com o movimento dos membros inferiores.

LESÃO ENCEFÁLICA ADQUIRIDA

Lesão Encefálica Adquirida (LEA) é definida, segundo a AACD, como aquela que acontece após o nascimento em crianças que nasceram com um encéfalo saudável e, que na época da lesão, apresentavam as aquisições motoras compatíveis a sua idade; sendo que essa lesão não tem relação com doenças hereditárias, congênitas, degenerativas ou trauma de parto. Caso a lesão tenha ocorrido até os dois anos de idade, é considerada como paralisia cerebral pós-natal. A partir do segundo ano de vida, é classificada como LEA.

DESENVOLVIMENTO ENCEFÁLICO

O encéfalo, logo ao nascer, tem aproximadamente 100 bilhões de neurônios e um quarto do tamanho de um encéfalo adulto, atingindo por volta dos cinco anos de idade 90% desse tamanho. O desenvolvimento dos dendritos de cada neurônio é semelhante aos ramos de uma árvore, e paralelamente a isso, os axônios também vão se desenvolver. Esse crescimento precede as sinapses, que tem seu início por volta da 23ª semana de gestação, intensificam-se no primeiro ano de vida e prolongam-se até a adolescência e idade adulta.

Um encéfalo maduro não é capaz de manter todas as sinapses realizadas durante sua formação, filtrando e descartando assim as pouco utilizadas e permitindo que ele funcione de maneira mais eficiente. A seleção de sinapses é feita a partir dos estímulos que a criança recebe do meio ambiente, definindo quais serão mantidas e quais serão eliminadas. Qualquer lesão encefálica que ocorra durante essa fase pode acarretar em consequências ao desenvolvimento cognitivo da criança, pois é nessa época que ele acontece.

Uma característica do encéfalo é a neuroplasticidade, capacidade de reorganização dos circuitos neurais perante uma lesão, mais eficiente em crianças. Paralelo a isso, há a desvantagem do encéfalo de uma criança muito jovem ser pobre em conteúdo, ao contrário dos pré-adolescentes e adolescentes já terem adquirido grande parte dos circuitos corticais, tendo assim a chance de um melhor processo de reabilitação. (Alonso; Silveira, 2007)

TRAUMATISMO CRANIOENCEFÁLICO

Há diferentes etiologias das Lesões Encefálicas Adquiridas, cada uma com sua peculiaridade em relação ao retorno neurológico, evolução das incapacidades e na reintegração do indivíduo ao meio social.

O traumatismo cranioencefálico (TCE) engloba qualquer agressão que acarrete lesão anatômica ou comprometimento funcional do couro cabeludo, crânio, meninges ou encéfalo (Peclat, 2009).

Segundo (Alonso; Silveira, 2007), Encefalopatia Anóxica é definida como ausência total de oxigênio no encéfalo, que necessita de 20% de oxigênio e 25% de glicose do total que o organismo precisa para realizar seu metabolismo normal. Caso haja uma falta de oxigênio entre 10 e 15 segundos, isso causará uma perda de consciência, e passados 5 minutos poderá ocorrer uma lesão encefálica irreversível.

Diversas situações podem causar anóxia, dentre elas:

- Quase afogamento
- Sufocação Parcial
- Corpo estranho em vias aéreas
- Choque elétrico causando parada cardiorrespiratória (PCR)
- Intoxicação por monóxido de carbono
- Complicações intra-operatórias ou pós-operatórias causando PCR
- PCR devido a doenças sistêmicas. (Alonso; Silveira, 2007)

Quase afogamento ocorre quando o indivíduo fica submerso (em piscinas, rios, mares, tanques, baldes etc.) durante muito tempo, mas sem causar a sua morte (Alonso e Silveira, 2007).

É denominada sufocação parcial quando acontece uma grande privação de oxigênio, provocando uma grave falta deste no sangue, porém não havendo óbito. A laringe (primeira parte das vias aéreas) sofre um espasmo grave que obstrui a passagem de ar, comprometendo ainda mais a capacidade pulmonar de oxigenação do sangue. É a maior causa de morte em crianças com até 1 ano de idade. (Echeverria, 2009)

Corpo estranho em vias aéreas são substâncias - na sua maioria sólidas ou líquidas - aspiradas voluntária ou involuntariamente para o interior das vias aéreas, isto é, laringe, traqueia e brônquios. Como exemplo podemos citar: grãos de cereais (feijão, milho, amendoim etc.), artefatos de plástico, cáusticos, vômitos etc. (Maia; Ribeiro, 2009).

Choque elétrico causando parada cardiorrespiratória (PCR) é a passagem de uma corrente elétrica através do corpo, utilizando-o como um condutor. Esta passagem de corrente pode não causar nenhuma consequência mais grave além de um susto, porém também pode causar queimaduras, fibrilação cardíaca ou até mesmo a morte. (Wikipédia, 2009).

A intoxicação por monóxido de carbono é um acidente muito comum em casos de incêndios e em locais fechados onde há queima de combustíveis, como, por exemplo, garagens de automóveis e banheiros com aquecedores domésticos. O CO é um gás bastante presente no dia-a-dia da população e suas características principais é não ter odor, gosto ou cor, o que o torna extremamente perigoso. A intoxicação se dá com a combinação do gás CO com a hemoglobina do sangue, impedindo que esta leve oxigênio para as células, sendo este conhecido como asfixia química. (Warrer, 2009)

Complicações intra-operatórias ou pós operatórias causando PCR, acontece quando o paciente cirúrgico está sujeito a diversos riscos, sendo que as complicações podem ser intra-operatórias, aquelas que acontecem durante a cirurgia, ou pós operatórias, aquelas

que ocorrem após o término da cirurgia. Tanto uma como a outra podem resultar em uma PCR. (Batista, 2009)

PCR devido a doenças sistêmicas são aquelas que podem afetar todo o organismo, onde os órgãos alvos - coração, rins e cérebro - são progressivamente acometidos de forma irreversível. Os sintomas são: dor de cabeça, tontura, por vezes sangramentos nasais, desmaios e até mesmo coma, seguido de morte ou por infarto do miocárdio ou por hemorragia cerebral. Alguns exemplos dessas doenças são diabetes, hepatite, hipertensão, entre outras. (Sam, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Preocupamo-nos em demonstrar a utilização dos conceitos psicomotores como esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial e temporal para que nós educadores possamos entender até que momento é possível intervir e respeitar a limitação no desenvolvimento de cada criança, pois ninguém é igual a ninguém. O desenvolvimento sensório-motor da criança com dificuldade motora é específico e depende da extensão da lesão e local da mesma. Devido à inadequação dos movimentos e padrões anormais, a criança tem um atraso do desenvolvimento neuropsicomotor. Independentemente das dificuldades enfrentadas pela criança com tal deficiência nas etapas do seu desenvolvimento, a estimulação psicomotora é de extrema importância para a reabilitação, uma vez que a criança deve ser vista como um todo, ou seja, mente corpo e afetividade. Sendo assim, além do trabalho específico da Psicomotricidade devem-se associar alguns conceitos neurológicos para entendimento de cada caso.

No entanto, a maior dificuldade nos casos que podem ser tratados ou solucionados pela psicomotricidade é identificar sua necessidade. Nesse ponto, a atenção dos pais, parentes e professores são essenciais. Com base neste contexto, percebemos a importância das atividades motoras na educação, pois elas contribuem para o desenvolvimento global das crianças. Entretanto elas passam por fases diferentes uma das outras e cada fase exige atividades propícias para determinada faixa etária.

Enfim, a psicomotricidade precisa ser vista com bons olhos pelo profissional da educação e aplicada sempre que possível no seu dia-a-dia, pois ela vem auxiliar o desenvolvimento motor, intelectual e cognitivo do aluno, sendo que o corpo e a mente são elementos integrados da sua formação e de suma importância na primeira etapa da educação básica.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, M. I. B.; VIEIRA, J. L. (Org.). Textos e Contextos em Psicomotricidade Relacional. V. 2. Fortaleza: RDS Ed., 2013.
- BATISTA, M. I. B. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional, 2017, Fortaleza-Ce. Tópico temático da disciplina psicomotricidade relacional: teoria e prática. Fortaleza: CEARÁ, 2017.
- BATISTA, I; VIEIRA, L.; MORAES; et al. Alfabetização de crianças na idade certa: contribuições da Psicomotricidade Relacional por meio da promoção da saúde socio emocional de alunos e professores das escolas públicas do município de Fortaleza. RDS Ed. 2015.
- BRASIL, 1998. Ministério da Educação e do Desporto. Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil. Brasília. vol. 3. Acesso em: 05 jun. 2020.
- DE MEUR, A.; STAES, L. Psicomotricidade, Educação e Reeducação. Trad. Ana Maria Izique Galuban; Setsuko Ono (trad.). São Paulo: Manole Ltda, 1984.
- FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. Professor da pré-escola. 2ª ed. São Paulo: Globo, 1992.
- LAPIERRE, A. A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação. 3 ed. Curitiba: Filosofart, 2004.
- LAPIERRE, André; LAPIERRE, Anne. O adulto diante da criança de 0 a 3 anos – Psicomotricidade Relacional e formação da personalidade. Curitiba: UFPR/CIAR, 2010.
- LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação. Porto Alegre, RS.: Artes médicas, 1988.
- LASSUS, E. Psicomotricidade: Retorno às Origens. Rio de Janeiro: Panamed, 1984.
- LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos seis anos. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

LE BOULCH, Jean. Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

ROSSI, Francieli Santos. Considerações sobre a Psicomotricidade na Educação Infantil. 2012. Disponível em:

<<http://www.ufvjm.edu.br/site/revistamultidisciplinar/files/2011/09/Considera%C3%A7%C3%B5es-sobre-a-Psicomotricidade-naEduca%C3%A7%C3%A3o-Infant> Acesso em: 15 jun. 2020.

BENEFÍCIOS DA MUSICALIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS DE IDADE



NAUIZA SILVA SANT ANA SOARES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Anhanguera- Uniderp (2016); Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo desde março de 2015.

RESUMO

O presente estudo propõe uma reflexão acerca da relevância da música no desenvolvimento da criança da Educação Infantil, abordando a aplicação dos recursos da arte como estrutura para a formação e desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo das crianças. Neste sentido, a música se mostra de profunda importância no desenvolvimento das crianças, bem como na sua formação na infância, haja visto que é por meio da imaginação e fazer artístico que a criança manifesta suas emoções e sentimentos. O contato com arte desde cedo, é indispensável a criança. Objetivo principal: Compreender como a criança da educação pode ter o seu desenvolvimento beneficiado pelo trabalho com a música. E como objetivos específicos: Compreender o processo de desenvolvimento infantil por meio da musicalidade; compreender a importância do ensino da arte para crianças da educação infantil; analisar o papel do professor como mediador deste processo de desenvolvimento. A música na Educação Infantil proporciona o desenvolvimento integral da criança, proporcionando prazer neste aprendizado.

Palavras-Chave: Música na Educação Infantil; A influência da Música no Desenvolvimento da Criança de 0 a 7 Anos de Idade; A Escola e a Musicalidade; O Ensino de Artes e a Música.

INTRODUÇÃO

A inserção da educação infantil no ciclo básico promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 oportunizou que esse período pedagógico posicionasse seus esforços na formação de crianças, e no mesmo sentido a arte desbravou um trajeto

neste âmbito pioneiro, haja visto que possui uma função importante na esfera educacional, abrangendo elementos do conhecimento, da sensibilidade e da cultura.

A mente infantil se assemelha a mente do artista, pelo fato de ambos penetrarem naturalmente no mundo do faz de conta, da imaginação, da criatividade e das fantasias.

Tanto a criança como o artista visualizam o que os cercam de maneira especial e idealizam, criam e simbolizam. Assim o trabalho com artes passa a ser cada vez mais importante e significativo na Educação Infantil.

A Educação Infantil nas escolas possui seu cotidiano mediado por praxis expressivas com linguagens artísticas. E tais linguagens se manifestam como ferramentas de comunicação habituais no agir infantil sobre o seu universo e a prática pedagógica do educador

Neste sentido, música faz parte da vida dos seres humanos desde o início de sua existência e influencia as pessoas de uma forma muito significativa, haja visto que se relaciona com a cultura e os costumes de um povo e de uma época. No decorrer do tempo as preferências musicais podem ser transformadas em decorrência do desenvolvimento das tecnologias e influências dos meios de comunicação da sociedade, mas sempre exercerá um papel muito significativo.

No que se refere ao trabalho com as crianças da Educação Infantil, objeto deste estudo, a música se apresenta como uma ferramenta didática em sala de aula que permite várias atividades interessantes com vistas ao desenvolvimento da criança, pois se trata de uma linguagem universal, que pode variar de acordo com a cultura, abrangendo o modo de tocar, cantar, organizar os sons e estabelecer as notas e intervalos.

Esta destaca-se como uma atividade essencial no processo de desenvolvimento infantil, a música pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e, deste modo, precisa ser valorizada na esfera educacional, com vistas a potencializar a imaginação, linguagem, atenção, memória e demais habilidades, além de colaborar de maneira eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Através da música, os indivíduos adquirem conhecimentos também dos outros.

Por meio desta é possível ainda oportunizar o contato com culturas diferentes e proporcionar momentos de prazer e alegria, através dos quais o espaço escolar é transformado em um ambiente adequado à aprendizagem, além de estimular nas crianças a coordenação motora e o ritmo, beneficiando a autonomia e interação com o grupo.

Este artigo busca responder a seguinte problematização: De que forma a musicalidade pode beneficiar o desenvolvimento da criança na educação infantil?

Com vistas a responder a esta questão este artigo apresenta como objetivo principal: Compreender como a criança da educação pode ter o seu desenvolvimento beneficiado pelo trabalho com a música. E como objetivos específicos: Compreender o processo de desenvolvimento infantil por meio da musicalidade; compreender a importância do ensino da arte para crianças da educação infantil; analisar o papel do professor como mediador deste processo de desenvolvimento.

Diante de um grande interesse sobre os processos que envolvem o desenvolvimento infantil e sua relação com a música, ao observar como as crianças de um modo geral são envolvidas chegando a manifestar alegria, agitação, calma e tranquilidade, entre outras emoções ao trabalhar com este recurso, este interesse justifica a escolha pela abordagem deste tema.

Para desenvolvimento deste trabalho foi realizada pesquisa bibliográfica em livros e artigos. Os artigos foram buscados na internet em base dados da Scielo e Google Acadêmico, utilizando na busca os descritores e palavras-chave: música na educação infantil; a influência da música no desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos de idade; a escola e a musicalidade; o ensino de artes e a música. A pesquisa considerou as publicações dos anos de 2010 a 2020. Também foi realizada consulta ao acervo concreto de bibliotecas, a partir dos artigos e livros encontrados realizou-se a leitura e seleção dos materiais mais interessantes para a utilização no presente material, posteriormente seguiu-se com a elaboração do trabalho.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA

A Política Nacional para a Educação Infantil afirma que os meios pedagógicos aplicados a educação infantil precisam levar em consideração as crianças de forma integral. Deste modo, deve atentar-se a suas particularidades e diversidade e principalmente sua maneira privilegiada de conceber o mundo (BRASIL, 2006, P. 17).

Corroborando com a Política Nacional para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil definem criança como sujeito histórico e de direitos, que desenvolve a identidade pessoal e coletiva durante as interações, relações e práticas cotidianas em que participa. A criança produz cultura ao observar, experimentar, aprender, brincar, imaginar, fantasiar, narrar, questionar e ao construir sentidos da natureza e da sociedade.

As DCNEI's sugerem então que a criança seja vista como ponto central do planejamento do currículo, a define como sujeito de direitos, portanto, portadora de teorias e saberes, que assim atribui significados ao mundo a partir das experiências que são oferecidas na escola (BRASIL, 2010).

Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº 9394/96 conceitua a Educação Infantil como:

A primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Lei nº 9.394/96, art. 29).

Neste sentido as instituições de educação são responsáveis por dar às crianças condições para aprendizagem significativa que as desenvolvam de modo integral e de forma complementar a disponibilizada pela família e sociedade na qual essa está inserida.

Em concordância com a Lei 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que reúnem princípios, fundamentos e procedimentos com a intenção de nortear o educador em suas práxis pedagógicas, bem como em seu trabalho executado nas instituições de Educação Infantil, definem a Educação Infantil como:

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

Em outras palavras, a Educação Infantil é definida como a primeira etapa da educação básica, que se organiza levando em consideração a criança, o currículo e a proposta pedagógica. É oferecida em creches e pré-escolas próximas as moradias das crianças, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados, que são supervisionados e submetidos a controle social.

O estado tem por dever assegurar a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade e de forma indiscriminada.

A proposta pedagógica da Educação Infantil dever objetivar a garantia do acesso da criança a situações que lhe oportunizem apropriar-se de, renovar e articular conhecimentos e aprendizagens de linguagens distintas, assim como o direito a saúde, liberdade, proteção, confiança, respeito, brincadeira, dignidade, interação com os demais (BRASIL, 2010).

Haja visto que a Educação Infantil é uma etapa indispensável ao desenvolvimento da criança, e especialmente ao desenvolvimento integral, se faz necessário que a criança tenha contato com as diversas linguagens oferecidas por esta, sendo assim o ensino de

Artes e seus diversos componentes são essenciais ao desenvolvimento da criança. Neste sentido busca-se a seguir realizar uma abordagem a respeito da contribuição da musicalidade para as crianças inseridas neste âmbito.

Ao abordar a música na Educação Infantil que é pois, o objeto de estudo deste artigo, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes afirma que toda proposta de ensino que leve em consideração a diversidade deve dar espaço para o educando trabalhar a música em sala de aula, de modo acolhedor, contextualizado e ofertando obras que sejam significativas para o desenvolvimento das crianças nas atividades de produção e apreciação. Ressalta que a diversidade oportuniza a criança a elaboração de hipóteses a respeito do lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aperfeiçoando suas condições de analisar a qualidade destas e dos outros (BRASIL, 1997).

Ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes a música permite a criança contato com toda riqueza e diversidade de ritmos brasileiros e mundiais, que através desta são representadas (BRASIL, 1997).

Para Betti; Silva e Almeida (2012) a música pode oportunizar ao indivíduo uma transição para o universo desconhecido, pois evidencia-se na essência da música o encantamento com grandes fantasias e imaginações, o que pode acontecer simplesmente ao ouvi-la. Ainda de acordo com os autores, no universo da criança a música se manifesta como um modo de compreender o mundo. Quando nasce o indivíduo vai se desenvolvendo com o falar, cantarolar, explorando deste modo a sonoridade que pode ser criada por ela mesma. Ao manusear objetos como chocalho ou outros objetos sem que se faça necessário a mediação de um adulto, a criança sozinha notará a presença dos sons e poderá acompanhar fazendo o seu ritmo e melodia.

Para Rousseau (1999) a música é um modo de linguagem que se manifesta pelos sentidos. De acordo com Silva (2010) e Garcia (2012) a música é arte e está presente em várias ocasiões da vida, realizando um papel muito relevante na formação das pessoas desde a infância, haja visto, que a criança ainda dentro do útero já interage com a linguagem musical.

Brito (2003) corrobora com Silva (2010) e Garcia (2012) quando destaca que a interação das crianças com o mundo sonoro tem início antes de nascer, haja visto que na fase uterina os bebês já se familiarizam com os sons causados pelo corpo materno, como por exemplo, o movimento do sangue, da respiração, entre outros. A voz da mãe também se apresenta como um elemento sonoro especial e que dá uma referência afetiva. Sendo assim, os bebês desenvolvem uma convivência com a sonoridade, bem como com a

música, uma vez que ouvir, cantar e danças são ações que estão na vida de quase todas as pessoas, mesmo que de modos distintos.

Segundo Brito (2003) é possível afirmar que o processo de musicalização dos bebês e crianças tem início espontâneo, de modo intuitivo, através do contato com a diversidade de sons do dia a dia, e com a música. As cantigas de ninar, canções de roda, parlendas e demais jogos musicais apresentam profunda relevância, haja visto que através destas interações que oportunizam os bebês desenvolverem o repertório que contribuirá para sua comunicação com sons.

Para Eugênio; Escalda; Lemos (2012) as habilidades cognitivas presentes na aprendizagem musical estão associadas ao desenvolvimento fonológico, linguagem oral e escrita, musical, aperfeiçoamento da audição e das habilidades matemáticas, os autores destacam ainda a relevância da música em estratégias terapêuticas nos distúrbios de leitura e escrita, linguagem oral e processamento auditivo.

Ferreira e Rubio (2012) chamam a atenção para a contribuição da música no desenvolvimento psicomotor da criança, informam que a música é um meio lúdico e divertido que deve ser trabalhado na escola com as crianças, haja visto que, as crianças são perceptivelmente atraídas pela música, ao ouvi-la as crianças dançam, cantam, parecem alegres.

Brito (2003) reforça tal concepção quando destaca que o trabalho que busca o desenvolvimento psicomotor das crianças precisa realizar brincadeiras musicais, fazendo proveito da identificação natural que as crianças manifestam com a música. Tais atividades precisam estar muito relacionadas à descoberta e criatividade.

Para Eugênio; Escalda; Lemos (2012) a criança quando exposta a música apresenta melhor desenvolvimento da atenção e da memória.

Para Magne et. Al (2006) as crianças que estão em contato com a música possuem melhor percepção no que tange a distinção de variações das frequências, tanto na música como na fala, quando comparadas as crianças que não fazem esse contato.

Para Ferreira e Rubio (2012) a música integra a cultura das crianças e qualquer brincadeira acompanhada desta é motivo para aprendizagem e desenvolvimento. Sendo assim no dia a dia das crianças faz-se necessário a valorização de todas as fontes sonoras advindas dos diversos lugares, natureza, ambientes e objetos, neste sentido os brinquedos musicais são exemplos de fonte sonora que motiva a interação das crianças e resulta no movimento do corpo e deste modo a criança utiliza o seu esquema corporal desenvolvendo a visão, lateralidade, espaço, tempo, coordenação grossa e fina, memorização, esquema de conhecimento e acomodação, e a voz.

O Ministério da Educação compreende que a música beneficia o desenvolvimento da criança ao afirmar no RCNEI, que em todas as culturas as crianças brincam com música. Os jogos e brinquedos musicais são transmitido pelas tradições orais, permanecendo nas sociedades urbanas, onde a cultura de massa é muito forte, uma vez que são fonte de vivências e desenvolvimento expressivo musical. Usa-se os gestos, os movimentos, o canto, as danças, o faz-de-conta que são verdadeiras manifestações da infância. O brincar de roda, pular corda, ciranda, amarelinha, entre outros, são formas de manter contato consigo e também com os outros, bem como de sentir-se único e, paralelamente integrando um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se manifestam nas canções e brinquedos (BRASIL, 1998).

De acordo com Nogueira (2003) as crianças adquirem maior desenvolvimento do cérebro, da cognição, da motricidade e social. Para o autor o trabalho com a música permite o funcionamento cerebral “em rede”: a criança, ao ler por exemplo uma nota musical, passa tal informação visual ao cérebro e este transmite para as mãos o movimento necessário (tato); posteriormente, os ouvidos acusarão se o movimento realizado foi correto (audição). Destaca ainda que as pessoas que tocam instrumentos possuem mais coordenação na mão não dominante do que as pessoas que não tocam. O efeito do treino musical no cérebro é parecido com os exercícios esportivos que trabalham os músculos. Ao mesmo tempo que a música permite uma variedade de estímulos, também tem aspecto relaxante, podendo estimular a absorção de informações, ou seja, a aprendizagem.

De acordo com Algayer e Trugillo (2013) ao ouvir uma música a criança se atenta a letra e melodia e deste modo estimula o cérebro, ao realizar este estímulo o corpo os recebe e assim é possível ir além de escutar, é possível questionar a letra, absorver o ritmo, dançar e criar.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil a música supera a diversão, pois é uma fonte de desenvolvimento e até de cura. A medida que essa pode ser sentida, dançada, cantada e tocada, além de realizada com jogos, rodas, brincadeiras e instrumentos proporciona o desenvolvimento da audição, do ritmo, da expressão corporal e da socialização, além de estimular as crianças a experimentar, criar e improvisar (BRASIL, 1997).

De acordo com Brito (2003) as ocasiões de comunicação e troca sonoro-musicais beneficiam o desenvolvimento afetivo e cognitivo, assim como a criar relações fortes com adultos e com a música.

Diante de toda contribuição da musicalidade para o desenvolvimento infantil é importante que este trabalho quando realizado na educação infantil tenha propósito e para

tanto o professor ocupa um papel muito importante neste processo. No intuito de compreender o papel do professor no trabalho com a musicalidade na Educação Infantil aborda-se a seguir concepções de diversos autores a este respeito.

De acordo com Soler (2008) o trabalho com música na Educação Infantil, no decorrer do tempo, evidência de modo geral a ausência muitas vezes de recursos e métodos que orientem o educador para a efetivação de seus objetivos, o que leva a uma multiplicidade de atividades musicais. Ainda de acordo com a autora os docentes habitualmente se perdem na seleção aleatória das atividades musicais, fazendo com que em alguns momentos apliquem um método e outros momentos outro método, ou até mesmo vários simultaneamente, não havendo muitas vezes um conhecimento pedagógico para este trabalho e sendo assim atingir os objetivos propostos fica mais difícil.

O ensino da música na Educação Infantil, caracteriza-se nas práticas lúdicas para a exploração das fontes sonoras, para desenvolver a capacidade de percepção, expressão e reflexão no que se refere ao emprego da linguagem musical, levando o indivíduo a adquirir conceitos musicais. É importante destacar que não é a técnica que ensina, mas a sua utilização em função do que essa oportuniza executar, sendo assim educar musicalmente é permitir que as crianças desenvolvem aptidão para criar mudanças frente as situações com as quais se defrontam na vida, de acordo com o que lhes interessa ter como resultado do trabalho humano (TOZETTO & SOUZA, 2005).

Para a criança, qualquer atividade que envolve música é uma sistematização de suas experiências e uma mudança da sua compreensão do real. Haja visto que o realizar musical exterioriza outras possibilidades de percepção, de mudanças dos elementos sensíveis da realidade em significações novas, a música privilegia os elementos sonoros presentes na vida cotidiana dos alunos, pois identifica e reelabora as qualidades que os integram. Deste modo, os conteúdos específicos da música são as noções de ritmo, som e silêncio, as quais são conquistadas por meio do estudo dos elementos componentes que oportunizam a escrita e leitura musical. Isto é, da percepção do som no tempo musical (fontes, movimentos e qualidades sonoras), percepção do tempo musical (ritmo, andamento, organização do som no tempo musical), percepção dos silêncios (pausas musicais), audição musical e representação musical (TOZETTO & SOUZA, 2005)

De acordo com Gainza (1998) com o vínculo garantido, a música passa a fazer, por ela mesma, um profundo trabalho de musicalização, penetrando no ser humano, quebrando obstáculos de qualquer tipo, abrindo meios de expressão e comunicação na esfera psicofísica, levando, por meio de suas estruturas internas mudanças relevantes no aparelho mental das pessoas. Deste modo, partindo de uma mobilização inicial que se caracteriza

por movimento como reflexo de vida, de desenvolvimento, a tendência é a promoção de várias respostas e não unicamente de caráter musical e sonoro, haja visto que nisto consiste o papel pedagógico da música. Posteriormente, se tratará de estimular o interesse de maneira que leve de forma natural a apreciação, o gosto e conhecimento musical e das estruturas advindas dela, conservando sempre a maior espontaneidade na apresentação de experiências e materiais musicais.

Para que o trabalho por meio da música resulte no desenvolvimento da criança da Educação Infantil, é importante que o educador seja o mediador deste processo. De acordo com Cunha (1998) o docente deve ter uma boa relação com a criança preocupando-se com os métodos de aprendizagem e procurando meios dialógicos de interagir para a construção de um conhecimento significativo.

Para Ferraz e Fusari (1999) no encontro entre a criança e a cultura se encontra o docente, que possui o papel na esfera educativa de intermediador dos conhecimentos existentes e de oportunizador de condições para novos estudos. A função do educador é de mediador dos conhecimentos, agregando novos saberes aos já existentes.

Tudo o que criança conquista, quer por intermédio do educador ou de seu meio, colabora para o desenvolvimento de sua percepção e expressão. O educador como essencial mediador dos conhecimentos, deve propor a criança situações que lhe permitam expandir e tornar mais rica suas experiências, forma prazerosa e lúdica. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais- Artes (1997) aprender com significado e prazer está relacionado à compreensão mais evidente do que é ensinado. Deste modo é papel do educador selecionar os recursos didáticos mais eficazes para apresentar os conteúdos, analisando sempre a necessidade de inserir formas artísticas, pois ensinar a arte por meio da arte é o caminho mais assertivo.

Diversos aspectos são relevantes para que as aulas sejam significativas para os alunos da educação infantil, como por exemplo o ambiente motivador e desafiante, o acolhimento do que as crianças trazem e trabalhar estruturados no dia a dia dos alunos, em outras palavras, com um repertório da comunidade. (PCN- ARTES, 1997)

Ainda segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais- Artes - Artes (1997), o educador é um “criador de situações de aprendizagem”. Aquele que estimula, incentiva que trabalha para que as aulas tenham significado para as crianças. O professor de Arte deve atentar-se ao trabalho que desenvolve com seus alunos, observar se está contribuindo no desenvolvimento maior da percepção procurando desta forma a edificação de sua poética particular, haja visto que dar valor ao repertório pessoal de cada imagens, gestos, dizeres, sons, personagens e incentivar para que os alunos desenvolvam ideias, respeitar o ritmo

de cada aluno no seu despertar interno são elementos indispensáveis para o professor de artes, sendo que tais ações abrirão espaços para o imaginário (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998).

Neste sentido é importante que o professor avalie o processo e não o resultado, motive o educando a procurar e criar, a desenvolver sensibilidades quanto aos gestos, sons e cores. O trabalho do educador é incentivar e valorizar a criatividade das crianças, ver e ouvir o que já desenvolvem.

De acordo com Capivari (2010) as aulas de Artes precisam ser significativas. O educador deve conhecer seus educandos, suas preferências e utilizá-las como ponto de partida para ampliação de seu repertório. Para tanto pode fazer uso de materiais distintos, incentivar as produções das crianças, perguntar sobre o significado de suas criações, propor situações problemas para que deste modo procurem diversas respostas, novos meios de expressão, praticando seu potencial.

Outro aspecto relevante é o conhecimento do professor acerca dos aspectos que envolvem o desenvolvimento expressivo dos indivíduos, ainda que tais aspectos não sigam regras determinadas de conduta e idade, pois podem beneficiar o seu trabalho de mediação e, o essencial, é o conhecimento de cada um dos alunos.

Em suas aulas os professores precisam aplicar as quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) como meio do educando expressar-se de forma significativa e não unicamente visuais, como acontece habitualmente. O trabalho mediado pelo professor auxilia no desenvolvimento da capacidade da criança em criar. Por meio de suas orientações o professor motiva os educandos. Para tanto, pode empregar como ferramentas, perguntas, situações problemas, projetos, partindo sempre das necessidades das crianças e do que é do interesse das mesmas, potencializando seus conhecimentos e perspectivas (CAPIVARI, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se ao longo deste artigo contribuir para um despertar de reflexões e análises sobre a importância da arte, especificamente da música para o desenvolvimento de crianças da Educação Infantil, com a expectativa de criar caminhos para aperfeiçoar as formas de ensino e a aprendizagem de artes, bem como levar a uma maior valorização da disciplina.

A perspectiva contemporânea da arte e do seu ensino, no que tange o agir da escola ao trabalhar com as particularidades deste conhecimento, leva a crer que se faz necessário levar em consideração o contexto que permeia as produções artísticas e articular ações pedagógicas que tornem tal contexto significativo para os educandos, por meio da articulação entre a contextualização, a leitura e o executar artístico. Isso quer dizer que a escola pode refletir sobre situações de ensino e de aprendizagem da arte e musicalidade focando no aluno, em quanto participante de práxis culturais e o professor como mediador entre a criação do educando e o repertório da Arte.

A música permite à criança o desenvolvimento das esferas afetivas, motoras e cognitivas, empregando as diversas linguagens artísticas que a integram, permitindo a criação, recriação, construção e invenção, fazendo com que a criança se torne mais ativa e crítica perante a sociedade. No que se refere a Educação Infantil, o que é proposto adquire outras especificidades haja visto os aspectos das crianças nesta fase, tanto no que diz respeito as características do desenvolvimento, quanto a estruturação do seu pensamento. As crianças aprendem ao atuarem sobre o universo determinando relações para conhece-lo e, para tanto, utilizam as estratégias de pensamento que lhes são possíveis nesta fase. A criação de propostas de tarefas com arte deve levar em consideração, deste modo, as características e as estratégias de pensamento dos indivíduos entre dois e sete anos de idade.

O desenvolvimento é um sistematizador das práxis pedagógicas em Educação Infantil, que englobam os conteúdos e as habilidades precisas às crianças para que estas definam ligações com as pessoas e as informações.

A elaboração do simbolismo é essencial para o desenvolvimento das crianças nesta fase da Educação Infantil, o que nos remete a entender que o trabalho com as linguagens tem papel relevante na organização das práxis dos educadores.

As linguagens, entre estas as artísticas, são elementos de expressão e comunicação empregados pelos indivíduos para entender o mundo que o cercam, determinando relações e solucionando conflitos.

O conhecimento da arte ganha especial significado para as crianças quando estas estão utilizando a mesma em espaços de significação, ou seja, quando utilizam tal conhecimento para definir relações e leitura do mundo. A criança realiza tal ação tanto na ocasião em que articula como linguagem, e por isso, como ferramenta na criação de relações variadas, quanto na ocasião em que está criando esclarecimentos no que se refere a própria estrutura da arte. Deste modo, o acesso a arte ocorre tanto a medida que o indivíduo usa as linguagens artísticas para fins diversos, como na ocasião em que o intuito

do educador é o de oportunizar a reflexão a respeito do conteúdo específico e a maximização do repertório estético e artístico das crianças. Nas duas situações oferecem aos sujeitos condições de experimentar estéticas e significação para a arte em suas diversas representações.

As funções que os educadores dão a arte, paralelamente em que são esferas do trabalho com linguagens artísticas, são para as crianças, maneiras de aproximar-se do conteúdo, haja visto que não aprendem unicamente quando o educador tem o objetivo de ensinar especificamente algo, estas aprendem também ao atuarem sobre a realidade e fazem isso sempre.

Conclui-se que a arte e a música são essenciais ao desenvolvimento infantil, e que o professor é o grande mediador deste processo, e deve considerar a organização de propostas que relacionem as características do pensamento infantil, estruturas da área de conteúdo e dinâmica pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALGAYER, Karine Regina; TRUGILLO, Edneuzza Alves. A Música Como Ferramenta Pedagógica No Aprendizado Da Criança. **Revista Eventos Pedagógicos** v.4, n.2, p. 136 - 145, ago. – dez. 2013.

BETTI, Leilane Cristina Nascimento; SILVA, Deise Ferreira da; ALMEIDA, Flávio Fernandes de. A Importância Da Música Para O Desenvolvimento Cognitivo Da Criança. **Revista Interação**. 12.ed., ano VII. V.1, n. 2, 2012.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. V.3.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

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

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e Secretaria da Educação. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 1998. v. 3. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 03 de mar. de 2020.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. 2ª ed., São Paulo: Petrópolis, 2003.

CUNHA, M. I. A relação professor-aluno. In: VEIGA. I. P. A. **Repensando uma nova didática**. Campinas, Papirus, 1988.

EUGÊNIO, Mayra Lopes; ESCALDA, Júlia; Lemos, Stela Maris Aguiar. Desenvolvimento Cognitivo, Auditivo E Linguístico Em Crianças Expostas À Música: Produção De Conhecimento Nacional E Internacional. **Rev. CEFAC**, São Paulo, 2012.

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

FERREIRA, Lúcia Aparecida; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A Contribuição da Música no Desenvolvimento da Psicomotricidade. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 3 – nº 1 – 2012. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Lucia.pdf>. Acesso em: 03 de mar. De 2020.

GAINZA, Violeta Hemsy. **Estudos de psicopedagogia musical**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GARCIA, Vitor Ponchio. **A importância da utilização da música na educação infantil**. 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd169/a-musica-na-educacao-infantil.htm>>. Acesso em: 03 de mar. de 2020.

MAGNE C, Schön DM, Besson M. Musicians children detect pitch violations in both music and language better than nonmusician children: behavioral and electricophysiological approaches. **J Cogn Neuros Res**. 2006;18(2):199–211.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

NOGUEIRA, Monique Andries, 2003. **A música e o desenvolvimento da criança**. Disponível em: < http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/infancia/G_musica.html >. Acesso em: 03 de mar. 2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social: ensaio sobre a origem das línguas**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

SILVA, Cláudia Andréa Ferreira da. **A linguagem musical na educação infantil**. 2010. 12 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://licenciaturas.izabelahendrix.edu.br/pedagogia/trabalho-de-conclusao-de-curso-tcc>>. Acesso em: 03 de mar. de 2020.

SOLER, Karen Ildete Stahl. **A Música na Educação Infantil: Um estudo das EMEIS e EEIS da cidade de Indaiatuba – SP**. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. 2008.

TOZETTO, Henriqueta. **A educação musical: a atuação do professor na educação infantil e séries iniciais**. Curitiba: UTP, 2005.

O AUTISMO E A EDUCAÇÃO INFANTIL



PATRÍCIA FREITAS OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade São Camilo (2006); Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Especialista em Psicomotricidade (2018), Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo (2010), no CEI Renato Antonio Checchia na Diretoria Regional de Educação de Pirituba / Jaraguá.

RESUMO

Este artigo trás o autismo como questão principal, em especial na educação infantil. Temos visto que ultimamente vem sendo um assunto de grande foco, especialmente quando inserido no ambiente escolar e na rede regular de ensino infantil. Podemos perceber que infelizmente muitos educadores conhecem pouco sobre o autismo, não sabendo como lidar com situações cotidianas para incluir os alunos com este tipo de deficiência, por vezes até mesmo os conhecedores de métodos pedagógicos para lidar com tal situação encontram dificuldades. Ainda existe a falta e a necessidade de formar professores especializados a desenvolverem com as crianças altistas uma aprendizagem que ainda não foi alcançada, pois é muito importante a interação desses alunos autistas com os seus colegas e demais pessoas do contexto escolar, o qual está inserido, transformando assim suas necessidades em igualdades.

Palavras-chave: Autismo; Escola; Educação Infantil; Professores.

INTRODUÇÃO

A escolha deste tema dá-se pela necessidade de lidarmos com novos conhecimentos e obter maiores informações com relação ao autismo dentro da educação infantil. As crianças portadoras de Autismo podem e devem adaptar-se ao meio social em que estão inseridos, comunicando – se e promovendo – se em busca da socialização e independência.

Por intermédio deste artigo temos o objetivo de mostrar como identificar e estabelecer formas de reconhecimento do autismo, especialmente na educação infantil, etapa a qual a criança está sendo inserida no meio escolar e tendo seu primeiro contato com o mundo fora de sua família. As escolas buscam meios de facilitar o desdobramento de situações previstas, tais como: cuidadores, salas com recursos adaptados, estagiários e diversos educadores específicos para lidar com as crianças autistas, porém é sempre importante ressaltar que na inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, não é a criança que deve adaptar-se à escola, mas sim a escola que precisa adaptar-se para receber as crianças e transformar a escola toda em um conjunto de apoio de todos os envolvidos na rede de ensino. Para tanto buscamos responder o seguinte questionamento: Qual a melhor maneira de se trabalhar a inclusão de um autista no ambiente escolar?

Salientamos que a melhor relação do professor / aluno, estratégias que envolvam a comunidade escolar e os familiares dos estudantes, pois é por meio dessa interação e desenvolvimento significativo que a instituição esteja preparada pedagogicamente e estruturalmente para atender a todas as especificidades da criança portadora de autismo.

Para realização deste trabalho utilizamos recursos bibliográficos, como revistas, monografias, livros, artigos e nossa experiência profissional dentro de unidades de educação infantil.

O AUTISMO E EDUCAÇÃO

O autismo é um distúrbio neurológico que prejudica o desenvolvimento da comunicação e das relações sociais de seu portador. Conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), ele não tem cura, porém possui tratamento, o qual sendo feito da maneira correta a pessoa pode ter uma vida normal. O autismo pode ser identificado nos primeiros meses ou anos de vida do indivíduo e durante a infância costuma ser chamado de autismo infantil. Suas causas ainda são desconhecidas, porém existem diversos estudos que dizem ser provocado por fatores genéticos ou até mesmo de natureza externa, como complicações durante a gestação ou sequela de uma infecção provocada por algum tipo de vírus, mas estudiosos chegaram a algumas conclusões de fatores que podem ser predeterminantes da anomalia. Santos (2008, p.33) destaca alguns deles: rubéola materna, fenilcetonúria não tratada, encefalite, meningite, tuberosclerose, exposição química, desbalanceamento químico durante o desenvolvimento da criança e predisposição genética.

O autismo caracteriza-se por uma tríade de anomalias comportamentais, como: limitação ou ausência de comunicação verbal; falta de inserção social e padrões de comportamento restritos. "AUTISMO, s. m. (med.) Estado mental patológico, em que indivíduo tende a encerrar-se em si mesmo alheando-se ao mundo exterior." (FERNANDES, 1965, p.143). A manifestação destes sintomas ocorre antes dos três anos de idade e segue até a sua vida adulta. Apesar dos sinais do autismo serem variáveis, alguns são considerados um pouco mais comuns que outros, no caso temos a interação social, em que o modo em que se relaciona com outras crianças e adultos e com o meio ambiente; outro bastante recorrente é a dificuldade de comunicar-se, existem crianças que não desenvolvem a fala e outras que desenvolvem uma fala adequada, porém repetem palavras ou frases (ecolalia).

Outras características do autismo são descritas por Grandin & Scariano (1999):

O autismo é um distúrbio do desenvolvimento. Uma deficiência nos sistemas que processam a informação sensorial recebida fazendo a criança reagir a alguns estímulos de maneira excessiva, enquanto a outros reage debilmente. Muitas vezes, a criança se "ausenta" do ambiente que a cerca e das pessoas circunstantes a fim de bloquear os estímulos externos que lhe parecem avassaladores. O autismo é uma anomalia da infância que isola a criança de relações interpessoais. Ela deixa de explorar o mundo à sua volta, permanecendo em vez disso em seu universo interior. (GRANDIN & SCARIANO, 1999, p.18)

As crianças autistas são bastante resistentes a mudanças e costumam (precisam) manter uma rotina, qualquer mudança dentro da rotina é um grande incômodo para a criança, deixando-a bastante irritada e agitada. É bastante comum manterem uma insistência para determinados movimentos como abanar as mãos e rodopiar.

Os pais muitas vezes possuem receio de descobrir que possuem um filho "especial" e deixam de buscar auxílio por medo do diagnóstico, e quando procuram muitas vezes não encontram profissionais capacitados para elaborar um diagnóstico preciso e confiável. Os profissionais responsáveis pela análise e detecção do autismo devem utilizar procedimentos e técnicas em comum, discutindo sempre com os pais sobre as necessidades da criança e sobre o que ela consegue entender e executar. Muitos pais apresentam uma forte resistência ao tratamento por terem medo de reações adversas e por não serem orientados com informações mais precisas.

Existem vários graus de autismo, com diferentes níveis de gravidade, sendo as características mais marcantes em todos eles (como já citado) a dificuldade em estabelecer relações sociais, interesse compulsivo por algo e a presença de comportamentos repetitivos. A dificuldade em estabelecer relações sociais é advinda de o portador do autismo não conseguir entender ou ter dificuldades em aplicar as normas sociais.

O autista pode apresentar distúrbios sensoriais, o que faz com que se tenha a percepção diferenciada do mundo ao seu redor. O autista possui uma elevada sensibilidade auditiva, o que simples ruídos que não incomodariam uma pessoa sem autismo, o incomodam.

Autismo em nenhum momento significa falta de inteligência, tendo em vista que existe autistas com vários níveis de QI, a principal barreira enfrentada por um autista é a questão da dificuldade em comunicar-se e expressar-se.

Os sintomas do autismo variam de acordo com a gravidade do distúrbio, porém podem ser apresentados: o comportamento agressivo, falta de contato visual com outras pessoas, irritabilidade, repetição de palavras (mesmo que não possuam sentido), imitação involuntária de movimentos, hiperatividade, dificuldade de aprendizagem, dificuldade em lidar com mudanças (quaisquer que sejam estas), atraso na fala, manifestação de emoções extremas, perda de fala, falta de atenção, interesse intenso em coisas específicas, depressão, interesse intenso em coisas bem específicas, falta de empatia, ansiedade, andar na ponta dos pés, tiques nervosos.

Santos (2008, p. 34) afirma que a escola tem um papel importante na investigação diagnóstica, uma vez que é o primeiro lugar de interação social da criança separada de seus familiares, em que a criança vai ter maior dificuldade em se adaptar às regras sociais, o que é muito difícil para um autista.

O educador tem a necessidade de estar preparado para receber a criança com necessidades educacionais especiais, de modo que possa auxiliá-la a adaptar-se ao ambiente escolar, promovendo sua melhor aprendizagem e conforto, bem como fazendo os encaminhamentos necessários para os especialistas competentes como fonoaudiólogos e psicopedagogos, pois é por meio do trabalho em conjunto com outras especialidades que irá obter-se o melhor desenvolvimento da criança. É de suma importância que a escola e o educador façam parcerias junto à família de forma que essa se sinta apoiada e confiante de que a criança poderá viver em sociedade e desenvolver-se por completo em suas capacidades.

É bastante complexo a família, escola e todos os outros que estão em volta lidar com uma criança autista e os processos de adaptação a ele e dele, pois, uma criança nessas condições na maior parte das vezes prefere ficar isolada, não aceita ser contrariada e quando vem a acontecer a criança acaba tornando-se uma criança agressiva severa e os adultos por sua vez não sabem como agir diante dessas situações. É preciso que os adultos saibam tomar atitudes adequadas e eficientes para que a criança se acalme e consiga envolver-se no meio social. A formação de professores necessita fornecer cada vez maiores

conhecimentos, para que estes possam trabalhar de maneira correta sabendo como agir em determinadas situações. Uma escola bem preparada com recursos didáticos, com estrutura física, profissionais bem formados e aptos a acolher os alunos e contribuir para que tenham acesso aos recursos e possam fazer uso conforme seus direitos diante da aprendizagem.

O autismo em algumas crianças pode apresentar habilidades motoras, musicais, de memórias e outras avançadas que não estão nos níveis de sua idade, apresentando-se mais adiantada do que deveria estar.

De acordo com Santos (2008, p. 30),

A escola tem um papel importante na investigação diagnóstica uma vez que é o primeiro lugar de interação social da criança separada da família. É onde a criança tem a maior dificuldade em se adaptar as regras sociais, o que é muito difícil para um autista.

É necessário que o professor esteja sempre se atualizando, não podendo nunca se acomodar somente nos estudos ofertados por sua graduação, mas buscar, por meio de leituras e especializações melhores maneiras para trabalhar com as crianças autistas não sendo assim surpreendidos quando tiverem que lidar com elas.

Santos (2008, p. 30), afirma que o nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno. Nos dias atuais observamos com grande frequência dificuldades com relação à linguagem dos alunos, comportamento que muitas vezes torna-se agressivo e o professor acaba sentindo-se incapaz em diversas situações, em razão de possível falta de capacitação, pôr na verdade não conhecer muito bem o autismo, não sabendo assim os métodos a serem utilizados. Infelizmente a situação do despreparo acontece com bastante frequência, não somente com relação ao autismo, mas também em detrimento as outras deficiências, por esse motivo estudar as deficiências de forma precisa só tem a contribuir com o trabalho do professor.

Santos (2008, p. 31) ainda alerta que o autista pode apresentar uma reação violenta ao ser submetido ao excesso de pressão, no entanto se o programa de aprendizagem está sendo positivo ou se há necessidade de realizar alguma mudança.

O planejamento escolar deve ter um ritmo bastante constante, de forma a elaborar atividades que valorizem o comportamento, a concentração, bem como englobar atividades que promovam o desenvolvimento de habilidades, contendo jogos que trabalhem as questões de raciocínio, estimulem o aprendizado e melhorem a aproximação com o outro. A criança autista precisa que o professor tenha um olhar mais individualizado, para que suas potencialidades sejam estimuladas.

É utilizado no Brasil um método de ensino com o objetivo de atender as necessidades do autista utilizando as melhores abordagens e métodos disponíveis, é o método TEACCH. Este é um grande aliado do educador que busca eficiência e eficácia no processo de aprendizagem de seu aluno autista, pois, trabalha com o autista e toda a sociedade que o envolve. "No Brasil é muito utilizado o método de ensino TEACCH, que foi desenvolvido no início de 1970 pelo Dr. Eric Schopler e colaboradores, na Universidade da Carolina do Norte." (Santos, 2008, p.31).

O prazer, a diversão e a interação social fazem com que a criança autista cada vez mais queira socializar com as outras pessoas ao seu redor, e conseqüentemente, aprendam novas possibilidades de vida social.

Incluir uma criança com autismo não é uma tarefa fácil, seja em qualquer grau no ensino regular, porém é preciso que nós profissionais da educação garantirmos o direito a todos em ter uma educação de qualidade, portanto devemos ter em mente que a educação inclusiva é uma proposta para tornar a educação acessível a todas as pessoas, para tanto são necessárias a aceitação e a participação de todos.

"É importante a continuidade do ensino para uma criança autista, para que se torne menos dependente, mesmo que isto envolva várias tentativas, e ela não consiga aprender. É preciso atender prontamente toda vez que a criança autista solicitar e tentar o diálogo, a interação, Quando ocorrer de chamar uma criança autista e ela não atender, é necessário ir até ela, pegar sua mão e levá-la para fazer o que foi solicitado. Toda vez que a criança conseguir realizar uma tarefa, ou falar uma palavra, ou enfim, mostrar progresso, é prudente reforçar com elogios. Quando se deseja que a criança olhe para o professor, se segura delicadamente o rosto dela, direcionando-o para o rosto do professor. Pode-se falar com a criança, mesmo que seu olhar esteja distante, tendo como meta um desenvolvimento de uma relação baseada em controle, segurança, confiança e amor." (Santos, 2008, p.31 e 32).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que efetivamente aconteça uma educação inclusiva, de modo que o processo de ensino e aprendizagem esteja garantido as crianças autistas é necessário que ocorra a formação de professores, de maneira que se criem uma rede de apoio, em que todos estejam envolvidos, sejam eles, familiares, gestores, professores e demais profissionais que compõem o quadro de funcionários da escola, garantindo assim qualidade em toda a instituição.

A inclusão deve acontecer de forma em que a criança não seja somente “deixada na escola” e pronto está feita a inclusão e a aprendizagem, temos um grande caminho a ser

percorrido para que este processo aconteça. O autista precisa de atenção, carinho, para que seja estabelecida uma relação significativa com as pessoas que dele se aproximam. Nós temos que adaptarmos ao seu mundo e a sua linguagem, aprendendo com eles e compreendendo o quão especial é o mundo em que eles vivem.

Sabemos que para os pais de autistas nem sempre encontrar uma escola adequada é uma tarefa fácil, pois tudo acaba esbarrando na questão de aceitação de uma criança autista, como será o tratamento, as questões pedagógicas, as especificidades da deficiência. Porém a maior estratégia da inclusão é contar com professores capacitados e bem informados sobre o autismo e outras deficiências, pois hoje todas as escolas devem estar preparadas para receber uma possível inclusão.

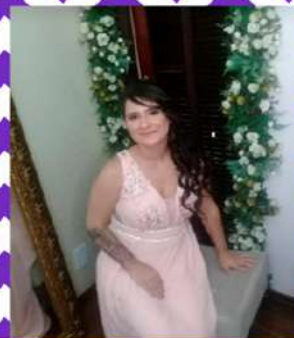
As práticas pedagógicas devem estar constantemente avaliadas, para que possam ser definidas a partir do aprendizado de cada um, levando em conta suas especificidades como um todo.

Os desafios do autista durante toda a sua vida é bem alarmante, seja na sociedade, na escola ou até mesmo em casa com a sua família, porém esses desafios existem para serem enfrentados e com a cabeça erguida, pois nenhuma barreira é difícil de ser derrubada.

REFERÊNCIAS

- FERNANDES, Francisco. **Dicionário Brasileiro Contemporâneo**. Edições Melhoramentos. São Paulo, 1965.
- GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret M. **Uma menina estranha: autobiografia de uma autista**. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.
- SANTOS, Ana Maria Tarcitano. **Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar**. São Paulo: CRDA, 2008.

A IMPORTÂNCIA DA DANÇA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL



PEDRITA ARANTES GARCIA NEGRI

Graduada em Ciências Biológicas; Licenciatura e Bacharelado pela Faculdade UNIABC em 2009 e 2011 respectivamente. Graduada em Pedagogia pela Faculdade UNINOVE em 2013; Graduada em Artes Visuais pela Faculdade UNIJALES. Pós graduada Lato-Sensu em Arte na Educação pela FAB.

RESUMO

A dança é uma manifestação comum a todas as sociedades humanas. Para além da sua conotação como hobby, ou passatempo, abordamos aqui seu aspecto educativo, quando ministrada a crianças, uma vez que, se praticada desde a infância, pode promover o desenvolvimento da inteligência, dos sentimentos e do desempenho corporal. Dessa forma, com este trabalho, procurou-se investigar, por meio de pesquisas bibliográficas, os efeitos que a dança pode causar no desenvolvimento infantil. Atividades corriqueiras como as atividades físicas ritmadas pertencentes ao cotidiano da criança na escola, podem fazer com que a dança possibilite o desenvolvimento infantil. Para isso, coletou-se dados através de pesquisa bibliográfica em diferentes fontes. A dança e sua importância histórica foi abordada, bem como sua evolução e contexto em que se aplicava no percurso da humanidade.

Palavras-chave: Dança; Infância; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa verificar a importância da dança no desenvolvimento infantil, tal questionamento surgiu através da frequente inquietação sobre como a dança pode ampliar o horizonte infantil, facilitar sua movimentação, autonomia e ampliar suas expressões corporais.

Tal trabalho se justifica ao passo que a dança é uma parte essencial para as expressões corporais e artísticas bem como para se verificar os benefícios por elas

adquirido. Com tais informações podem influenciar positivamente o trabalho com dança na infância, principalmente em âmbito escolar.

O presente instrumento tem por objetivo verificar a importância da dança no desenvolvimento infantil, se embasará em pesquisas bibliográficas em livros, artigos, periódicos, internet e afins.

Geralmente as crianças são seres em constante mobilidade e se utilizam disto para buscar conhecimento de si e de tudo o que está a sua volta através da movimentação. Esta é uma das formas de construção do conhecimento que acaba por se expressar através da linguagem. A criança começa a conhecer o mundo através do contato com a mãe, quando tem fome, frio, se sente irritada, com dores ou precisa que alguma necessidade sua seja atendida, ela se comunica através do choro, com o decorrer da vida esse processo comunicativo se amplia e se estende através das relações interpessoais, porém havemos de considerar que esse é um processo longo e gradual.

Para Wallon (GODOY, 2003), as pessoas frequentam e participam de vários meios, que se entrelaçam, algumas vezes se sobrepõem e outras podem se conflitar, possibilitando, com esse movimento, o desenvolvimento das linguagens expressivas.

Os meios estão imersos nesses processos de comunicação através de expressões, o que pode variar de acordo com as diferentes culturas, que por sua vez pode inter-relacionar-se com outras e transformar-se ao longo do tempo.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) sugerem, no âmbito da experiência de conhecimento de mundo, eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza, sociedade e matemática.

Neste texto, apresentamos a linguagem artística da dança, como uma possibilidade de experientiação de conhecimento de mundo na Educação Infantil.

Os diferentes tipos de relações entre os indivíduos de uma sociedade podem ser revelados através da arte de cada cultura, pois esta revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que a governam. Uma vez que a arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos, além de sensibilidade, como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Essa forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor, por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos (BRASIL, 2000).

As formas e manifestações artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significados construídos, por meio de imagens poéticas sejam elas visuais, sonoras, corporais, ou de conjunto de palavras, como em um texto literário ou teatral.

A Lei nº 9694/96 afirma que a Arte é considerada obrigatória na educação básica: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26).

Vemos que entre as outras três linguagens artísticas abordadas no currículo escolar, sejam elas: artes visuais, teatro e música a dança é a quarta a ser reconhecida como área de conhecimento. Verificamos que, sua introdução na escola ainda é recente e, por isso, o entendimento de que ela possui signos próprios – conteúdos que envolvem aspectos e estruturas do aprendizado e desenvolvimento do movimento – suscita experimentação e compreensão ao longo do processo educativo, uma vez que os educadores acabam por priorizar o processo de aprendizagem com um foco maior nas três primeiras.

Esses signos próprios podem ser vistos no estudo da coreologia de Rudolf Laban, na contextualização da dança quanto à sua história, na estética, na antropologia, na cinesiologia e na vivência da própria dança, ou seja, dos elementos que a constituem, tais como repertórios, improvisação e composição coreográfica.

A construção do conhecimento em dança envolve mais do que a simples reprodução de movimentos predeterminados, em que se valorizam a exatidão e a perfeição dos gestos, ela permite uma apropriação reflexiva, introspectiva, consciente e transformadora e também ampliada do movimento (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006).

Então, o ensino da dança na escola não deve fixar-se na formação de futuros bailarinos, mas em relacionar-se com a vida das crianças, como parte integrante da educação delas, estando correlacionada ao seu dia-a-dia. (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006).

O que nos leva a defender que a linguagem da dança na escola pode propiciar um contato estreito com a cultura local, tendo em vista a ampliação da observação de formas de dançar e perceber o corpo em movimento, desenhando novas possibilidades estéticas, resgatando histórias corporais e construindo diversas outras.

Com isso, “[...] nosso corpo passa a ser a expressão de nosso gênero, etnia, faixa etária, crença espiritual, classe social” que ao dançar traz a ideia de que “eu sou um corpo” e não de que “eu tenho um corpo” (MARQUES, 2010).

A dança pode construir com as crianças diversas possibilidades de relacionar-se consigo, com o outro e com o meio sociocultural, sendo assim uma expressão de um povo, uma cultura, de sentimentos e ideologias.

A dança ainda nos preocupa, ainda nos é estranho, pouco conhecida, às vezes temida, mesmo fazendo parte do cotidiano. Esta é representada por um conjunto de expressões corporais organizados em sequências significativas que representam a sociedade e cultura em que estamos inseridos, A sua introdução significativa no ambiente escolar seria uma das alternativas, para a maior compreensão e apropriação dessa forma de arte.

Tratar a dança na educação infantil, explorando toda expressividade da criança e todos os valores que seu corpo tem inseridos em si junto as marcas da sociedade em que vive de maneira crítica e lúdica pode ser um meio para uma nova visão da dança em nossa sociedade atual.

A história nos mostra a dança sempre presente nos meios sociais, sendo ela construída pela nobreza como as danças clássicas, nomeadas de danças acadêmicas por muitos, como o balé, ou as danças populares, onde o povo de mostra através dos movimentos toda sua inquietação com a sociedade, sua espiritualidade e sua ludicidade.

Nossa sociedade vive uma dicotomia corpo e alma, isto é, dissociamos o físico do espírito, não olhamos para eles como um só, algo que forma o ser humano e não pode ser trabalhado isoladamente, uma vez que formam um único ser, composto de sentidos e sentimentos.

Na sociedade atual as pessoas por vezes ficam atrofiadas em seus locais de trabalho e estudo durante toda a semana e quando essa semana termina contenta-se com pseudo-jogos e atividades que por vezes não possuem qualquer relação com cada um, dificilmente praticando atividades que realmente gostariam de experimentar, de sentir, onde seríamos realmente tomadas pela espontaneidade e pelo prazer, que lhe causem algum estímulo e bem estar físico e mental, fato que a dança através da possibilidade de expressão corporal, de desejos, emoções e sentimentos é capaz de realizar.

A dança é uma arte, é conhecimento e religião, com ela é possível unir o corpo e a alma, visto que nessa prática corporal estão presentes alguns aspectos fundamentais: os movimentos corporais e sua expressividade.

Dançar é expressar-se através de movimentos do corpo organizados em sequências significativas as experiências que transcendem o poder das palavras e da mímica. (GARAUDY, 1980, p.13)

Desde os tempos antigos a dança tem seu espaço nas atividades humanas, sempre esteve presente no cotidiano do homem, em momentos de trabalho, festa, religião, amor e morte.

Toda dança derivava de manifestações religiosas, e foi criada como uma necessidade do homem de se relacionar com a natureza, com algo superior, onde a comunicação existente não conseguiria fazê-lo, era necessário algo que transcendessem a fala e a escrita existente na época.

Portanto, desde primórdios da existência humana, o homem dançava em seus cultos aos deuses para agradecer ou pedir, a partir disso podemos dizer que a dança saiu dos templos, das manifestações étnicas para uma arte dos povos que passando por modificações ao longo do tempo se faz presente ainda hoje em nossa sociedade.

Como todas as artes, a dança é fruto da necessidade de expressão do homem. Essa necessidade liga-se ao que há de básico na natureza humana [...], a dança, provavelmente veio da necessidade de aplacar os deuses ou de exprimir a alegria por algo bem concedido pelo destino ou até mesmo para realizar pedidos (FAROp.13).

Na Grécia Antiga, as artes tinham um papel central na sociedade, porém com a chegada dos romanos, todo tipo de arte existente entrou em decadência como seus modos de vida, fato que culminou com a oficialização do cristianismo como religião do império e a negação do corpo humano por parte da Igreja.

No século IV, a dança e o teatro foram condenados, fato que perdurou durante toda Idade Antiga até o Renascimento.

Com a chegada do Renascimento, as artes retomam seus lugares na vida da sociedade, o teocentrismo dá lugar ao egocentrismo e a Igreja ainda que forte, perde força com relação ao corpo. A arte que era exclusiva da mesma torna-se um símbolo de riqueza e poder para a sociedade, podendo assim expressar muito mais do que apenas o sacral.

Nos séculos XIII ao XV as danças começam a ressurgir através de movimentos corporais rústicas entre os povos, produto das antigas danças pagãs e as danças da corte.

No século XV na Itália nasce o balé, como um cerimonial da corte para o divertimento da aristocracia que acabou por sofrer várias transformações até tornar-se uma língua morta. O balé clássico unia a música, a dança e o drama teatral codificou a dança e a levou ao academicismo, a uma arte puramente técnica com um fim em si mesmo.

Mais tarde no século XVIII tentou-se aproximar a arte da natureza, desenvolvendo a expressividade no balé, porém as técnicas prevaleciam perante a expressividade de sentimentos, emoções e contexto social da época.

Já no século XIX, após a Revolução Industrial a dança provoca uma negação a gravidade, a terra, fato que culmina na criação das sapatilhas dos bailarinos, das pontas que permitem flutuar, dos saltos acrobáticos, porém a expressividade predominava.

Contudo, o balé se consolida como uma arte sem raízes nacionais, sem identificação com um povo, sem caráter nacional, o mesmo balé de Paris se encontrava em Moscou, fato que culminou na sua decadência posteriormente, tornando assim o balé uma arte obsoleta para representação de um contexto social e como forma de transformação de uma sociedade.

Depois de um período onde o cristianismo negava o corpo, a dança moderna faz com que essa arte chegue aos povos, proporcionando experiências antes jamais vivenciadas, causando uma revolução artística.

Após a soberania do balé clássico, onde a técnica prevalecia, a dança arbitrária gerava um estereótipo que rejeitava o individualismo de cada um e consistia em uma uniformização de todos, houve um período em que a sociedade passou por uma transformação, onde as máquinas compartilhavam os espaços de trabalho e a vida de muitos pós revolução industrial. Tal vivência de repetições e padronizações foram também reproduzidas pela dança da época.

Com isso houve uma preocupação em não reproduzir movimentos vindos de fora com a dança, como ocorria com o balé clássico, onde as técnicas eram pré-fabricadas, muito menos copiar os movimentos de uma sociedade, o que gerou um enfrentamento desse momento histórico através da criação de movimentos de dentro para fora, o que mais tarde, revolucionaria o mundo da dança, uma vez que este era um novo jeito de fazer dança jamais visto, o que por sua vez causou certo desconforto para os tradicionalistas.

Isadora Duncan é a precursora da dança moderna no início do século XX, sua crítica ao balé clássico deixa clara a indignação aos movimentos apresentados pelos bailarinos a época, uma vez que este não representava os ideais sociais.

Sou inimiga do balé, que considero um gênero falso e absurdo, que está fora do domínio da arte... Embora os movimentos dos dançarinos fossem contrários a todo sentimento artístico e humano [...] Todo aquele treinamento parecia ter como objetivo separar completamente os movimentos do corpo dos do espírito (DUNCAN apud GARAUDY, p. 66).

Para Isadora Duncan a dança precisa exprimir os sentimentos das pessoas, e ter forte relação com a natureza, com a história e com a sociedade: “A dança que eu criei não era outra coisa senão a expressão da liberdade”

(DUNCAN apud GARAUDY, p. 58).

Através da observação das artes gregas e dos corpos desenhados em vasos, que representavam as expressões corporais ela procurava uma forma de traduzir essas expressões para o momento histórico em que se estava vivendo.

Deixar a técnica do balé e possibilitar uma maior espontaneidade dos movimentos através do conhecimento da cultura social e do conhecimento da natureza, era esse o seu objetivo. Consequentemente a natureza se fez muito presente nos seus movimentos de dança, pois ela tentava exprimir os movimentos da natureza em seu corpo, como o movimento das ondas no mar e dos ventos nas árvores. Além disso ela procurava um movimento chave, que pudesse exprimir um sentimento e que a partir desse movimento fossem criados inúmeros movimentos subsequentes, este era seu maior sonho.

Da crítica ao academicismo da dança, podemos destacar como pontos positivos, a possibilidade dessa arte atingir a todos da sociedade, e fazer parte do cotidiano das pessoas, pois podem exprimir sentimentos e atos vivenciados por todos, e sendo uma arte questionadora do momento histórico presente, pois permite exprimir críticas e gestos presentes no cotidiano da sociedade em que está inserida.

Concluimos esse período histórico da dança, que se dá com o descontentamento ao balé clássico do imperial por meio de Isadora Duncan onde após revoluções se sente altamente motivada a construir uma nova concepção de arte da dança, onde sua posição política via em Lênin uma construção de um Estado ideal, planejado pelos pensadores socialistas da época, buscando assim uma forma de mudança da dança através de movimentos livres, onde a natureza, a história e a sociedade pudessem fornecer subsídios para os movimentos a serem realizados, fato que mais tarde se tornaria a dança moderna.

Ruth Saint – Denise e Ted Shawn também contribuíram para a construção da dança moderna, inspirados nas danças orientais e a procura de sentimentos nos movimentos, ele questionava a educação da época, pois a mesma dividia o ser humano, em corpo, alma e espírito.

Já a crítica ao balé clássico é por conta dos movimentos decorativos, onde a emoção não transparecia, apenas com coreografias espetaculares, onde predominava uma tensão e um congelamento das expressões faciais, sem qualquer demonstração de sentimentos.

Denise Ruth Saint e Ted, formaram a escola com a sigla Denishawn, onde Ted desenvolve a dança masculina, criando uma dança que possua raízes culturais com os Estados Unidos, realizando pesquisas de Delsarte, onde os movimentos expressivos são estudados e colocados nas apresentações de dança, onde cada emoção possui um gesto específico, sendo assim esse gesto necessita ser passado e compreendido pelos espectadores e pela sociedade.

Os gestos ganham uma importância muito grande na dança e uma das principais diferenças para o balé clássico está na hegemonia do tronco para início do movimento,

visto que no balé as pernas é que davam início aos movimentos e principalmente a expressividade dos movimentos.

Martha Graham foi uma das principais contribuidoras para o surgimento da dança moderna, sua linha de pensamento estava em negação com os ritmos da natureza e acreditava que os bailarinos necessitavam conhecer seus próprios sentimentos, essas eram sua principal diferença para Isadora Duncan, que acreditava que a dança necessitava mostrar os problemas enfrentados no seu século, não somente as coisas belas da época, mas as guerras e as crises financeiras que abalavam o mundo deveriam ser retratadas na arte.

Uma identidade social formou-se com a dança, o Estados Unidos passou a fazer parte do contexto da dança de Graham, há de ressaltar o fato que as tragédias gregas foram representadas de forma magnífica por esta, que é considerada a mãe da dança moderna.

Sua principal técnica era o ato de respirar, o ritmo da vida, do fluxo e refluxo, permitia aos bailarinos expressarem as emoções através de movimentos puramente biológicos que se tornam voluntários, com a intenção de proporcionar uma identificação do mundo na dança.

A técnica, dizia Martha Graham, é o que permite ao corpo chegar a sua plena expressividade... Adquirir a técnica da dança tem apenas um fim: treinar o corpo para responder a qualquer exigência do espírito que tenha a visão do que quer dizer (GRAHAM apud GARAUDY, p. 97).

Mary Wigman colabora com a dança moderna, citando a necessidade da dança possuir movimentos do cotidiano e não movimentos codificados, dizendo ainda que o bailarino deve ter uma íntima relação com a música, e essa deve ser produzida em parceria entre o compositor e coreógrafo.

Para ela a música não necessita ser interpretada, se assim for ela é incompleta, e quando é interpretada o que vimos é uma tradução do próprio bailarino, ou seja, uma emoção do próprio eu. Sendo assim a dança deve retratar uma nova realidade de vida.

Após a década de 50, surge uma nova concepção de dança. Uma dança que tem como objetivo não representar sentimentos, emoções e tão pouco técnicas do balé clássico, mas ela deve criar uma realidade própria e não realidades exteriores ou interiores ao homem. Surgindo assim a dança abstrata ou a “nova dança” que tem como principais precursores Alwin Nikolais e Merce Cunningham.

Contudo, hoje em algumas instituições de ensino a dança é deixada para segundo plano, ou somente é evidenciada em comemorações como festas de época. Na mídia, ainda é vista como divertimento sendo algo que possui um fim em si e que não é capaz de

transmitir nada além de movimentos que são apreciados e geram emoções e sentimentos diferentes, porém o espaço para o entendimento e a crítica desta representação social não existe e muito menos é proporcionado.

Poucos momentos são dedicados às artes, porém devemos nos preocupar é como a transformação dessa sociedade que exerce um consumismo elevado, sendo que a dança pode exercer uma conscientização de homem, quanto um ser social capaz, não apenas de criticar o mundo em que vive, mas de criar um novo mundo novo, uma sociedade dançante.

No Brasil, as danças tiveram uma grande influência europeia e norte americana, sendo que a dança acadêmica, clássica chega ao Brasil quando a família Real chega ao nosso país em 1808. A primeira escola de dança no país foi fundada em 1927 no Rio de Janeiro, essa arte tinha como base a dança moderna e ainda era restrita ao público aristocrata da época.

Por isso vários movimentos revolucionários foram se criando por toda a nação. Surgem dois aristas que influenciaram a dança brasileira, Mercedes Batista e sua dança afro-brasileira, que colocou o negro nos palcos dos teatros do país e Klauss Viana que motivou as pessoas a dançarem afirmando que as expressões corporais são fundamentais aos dançarinos “...a dança já está nas pessoas, o que ele faz é ajudar, como um parteiro, para que a pessoa reconheça aquilo que já tem” (VIANNA apud VICENZIA, p. 25).

Festivais como o de Joinville e de Campina Grande na Paraíba, que são internacionalmente conhecidos, reforçam a ideia da importância da dança no Brasil, porém poucos têm acesso a informações sobre esses eventos. Porém a mídia brasileira se nega a destacar a dança e as artes em geral na divulgação de sua programação.

Contudo, vimos a história das danças consideradas “acadêmicas”, aquelas em que as técnicas prevalecem, um restrito público tem acesso e por talvez por isso recebam uma supervalorização.

As danças consideradas populares possuem sua história e seu desenvolvimento enraizados nas tradições da sociedade, nelas os valores de um grupo social são evidenciados, onde as técnicas não são colocadas em primeiro lugar, o que é realmente importante é a alegria, a representação, a teatralidade, a união entre as pessoas e em algum só momento social em que se vive.

“Entendo por “Expressão” toda emissão consciente ou não de sinais e mensagens” (SALZER, 1982 p. 19).

A partir dessa afirmação de Jacques Salzer, podemos encontrar em todos os movimentos e gestos que nosso corpo produz uma expressão, ou seja, estamos a todo momento nos expressando, e essa expressão revela nossos sentimentos, emoções e

pensamentos em um relacionamento contínuo com o ambiente, consigo mesmo e com os outros.

A Expressão Corporal é uma linguagem através da qual o ser humano expressa sensações, sentimentos e pensamentos com seu corpo, integrando – o assim, às suas outras linguagens expressivas. A fala, a escrita, o desenho e a escrita (STOKOE, 1987, p. 15).

O nosso corpo emite expressões através dos gestos, da postura, do olhar e da voz, sendo que para cada povo, indivíduo e para cada sentimento expressado estes apresentam variações, a partir dessas variáveis podemos intervir para melhorar a comunicação através do nosso principal instrumento utilizado desde o momento em que nascemos o próprio corpo.

Na educação infantil existe uma maior possibilidade de trabalho com as expressões corporais, uma vez que nessa fase da primeira infância inicia-se o auto reconhecimento corporal, a possibilidade de interação como mundo externo a si, a possibilidade de exploração dos objetos e com outros seres vivos, sendo esses eixos que podem ser utilizados para ampliar o conhecimento das expressividades nas aulas da educação infantil, permitindo assim que a criança conheça melhor a si, ao outro e ao mundo no qual vive.

A dança é uma das possibilidades criativas das expressões corporais. Stokoe, diz que a dança é uma resposta corporal a determinadas motivações, fazendo com que ações do cotidiano possam tornar-se dança, ou seja ganhar uma ressignificação e ampliação.

Motivações essas que tem como objetivo a transmissão de sentimentos, sensações e emoções aos integrantes de um grupo a ser atingido. Por exemplo, na relação do auto reconhecimento podemos trabalhar com os alunos o autoconhecimento corporal, essa possibilidade para as crianças é de fundamental importância para uma consciência corporal e propicia ao seu desenvolvimento.

Na relação com o outro, podemos explorar como nosso corpo se comunica, quais as formas que podemos utilizar para comunicar algo ao outro usando apenas nosso corpo por exemplo, já na relação com objetos e outros seres vivos podemos explorar o tato.

Os sentidos também integram o corpo humano e são fundamentais para uma comunicação e exploração do nosso meio, portanto, podemos concluir que na educação infantil, devemos ter a possibilidade de trabalhar a expressão corporal com nossos educandos, uma vez que a exploração do corpo e a comunicação através do mesmo são de fundamental importância para um desenvolvimento de todas nossas potencialidades de comunicação.

A estimulação desta por meio corpo do ser, faz com que o indivíduo adquira uma percepção das suas possibilidades de movimentos liberando assim através da sua linguagem corporal toda sua emoção, iniciando-se assim um processo de autoconhecimento.

Haja vista que a expressão corporal não deve se limitar somente a repetições estereotipadas, mas sim a expressão de individualidades, pois é uma ferramenta preciosa para o desenvolvimento integral do ser humano, uma vez ele tem que dispor-se por inteiro na atividade e por meio desta, vai se descobrindo, tornando mais conscientes do seu corpo e de suas capacidades.

O ser humano é corpo, mente e espírito, é afetivo, cognitivo e motor, para estarmos bem equilibrados integralmente há de se levar em consideração cada uma dessas especificidades, tendo em conta que cada corpo tem sua história de vida e que não existe certo ou errado, existe um corpo suas vivências e experiências.

Através da expressão corporal desenvolvemos a consciência corporal, ampliamos o vocabulário da linguagem do movimento o estímulo a pesquisa dos sentidos e da coordenação motora, abrangemos o estudo de formas, planos e dimensões, estudamos os fatores de peso, tempo, espaço e fluxo aprofundamos a noção de esquema corporal, integramos a relação entre som e movimentos que por sua vez estimularam a consciência de si, do outro e do grupo.

Geralmente a expressão corporal é abordada na atualidade como conteúdo exclusivo da matéria da educação física nas escolas e em alguns casos faz parte da disciplina de arte, mas não deveria se restringir a uma disciplina específica, uma vez que ela não é limitada, nem separada dos indivíduos, portanto deveria ser abordada por todos, ou ao menos os educadores deveriam ter em mente que os educandos pudessem conhecê-la, bem como os objetivos e benefícios desta prática, para que então pudessem vislumbrar do que se trata o “ser integral” que tanto ouvimos nos discursos pedagógicos.

Se faz imprescindível a formação continuada, para que os educadores e educandos vivenciem a expressão corporal, haja visto que para lidarmos com o corpo do outro, temos que aprender a conhecer os nossos próprios. Sendo assim trabalhar a expressão corporal na educação infantil é por si só pura expressividade, os educadores por vezes tentam sufocar essa expressão em detrimento dos seus objetivos educacionais, tentando suprimir os movimentos corporais das crianças, considerando movimentação como indisciplina.

Porem verifica-se que possível utilizar a expressão corporal para fins educacionais, desde que respeitem os a fase de desenvolvimento que a criança se encontra. As ferramentas são o jogo, o lúdico, assim como o faz de conta. Segundo Vygotsky (1989), o

lúdico influencia o desenvolvimento da criança e é através do jogo que a criança aprende a agir e tem sua curiosidade estimulada, além de adquirir iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

A linguagem corporal corresponde a todos os movimentos gestuais e de postura que fazem com que a comunicação seja efetiva. Sendo que a gesticulação foi à primeira forma de comunicação encontrada pelo homem. Com o aparecimento da palavra falada os gestos foram tornando-se secundários, contudo eles constituem o complemento da expressão, devendo ser coerentes com o conteúdo da mensagem.

Porém, o mais importante é não se deter a rótulos, ou técnicas estereotipadas, pois se corre o risco de perder o objetivo, que é a expressividade livre e espontânea onde será transmitido o conhecimento.

É comum que para garantir uma atmosfera de ordem e harmonia, algumas práticas educativas procurem simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades rígidas restrições posturais e limitações de movimentos.

Isso se verifica em momentos como a imposição de longos momentos de esperas em filas ou sentando-se a criança num local onde deve ficar quieta, sem se mover. Em linhas gerais, as consequências dessa rigidez podem apontar tanto para o desenvolvimento de uma atitude de passividade nas crianças como para a instalação de um clima de hostilidade (RCNEI, volume3, p.16).

Outro ponto a ser levantado é que a dança gera uma imprevisibilidade, onde sentimentos e sensações são manifestados de forma espontânea, não planejada, fato que talvez cause uma insegurança nos educadores que por sua vez evitam que algo saia de seu controle, pois esse planejamento precisa ser seguido de forma rígida e com os resultados por ele esperado.

Há de se considerar que por muitos a dança também é vista como algo voltado somente para o público feminino, e difícil, onde a bailarina clássica é a primeira imagem que vem à imaginação, fato que por si só cria uma barreira para o aprendizado da dança.

As danças segregadoras são evidenciadas na maioria das vezes em formaturas infantis, onde meninos realizam lutas e as meninas se apresentam com passos rígidos coreografados e escolhidos exclusivamente pelos professores.

Dançar muitas vezes pode ser sacrificante para algumas pessoas, pois pode transparecer seus sentimentos mais profundos, e isso causa uma auto defesa que impede de desfrutarem de toda essa experiência corporal.

Ao ser tratada na escola a dança não deve ser acadêmica, mas sim as danças populares mais próximas aos alunos e onde as técnicas perfeitas não sejam o principal objetivo.

Embora haja a ocorrência de todos esses pontos que podem atrapalhar o trabalho com a dança no ambiente escolar, temos vários pontos positivos que contribuem para o aprendizado através dessa prática corporal. Temos que ter em conta que a dança é pública, ou seja, deve ser acessível a todos, e por ser um elemento da cultura em que se está inserido, faz parte do cotidiano e todos podem ter acesso e compartilhar dela de diferentes formas e não se restringindo apenas ao ambiente escolar.

Por meio da dança pode-se conhecer o contexto social de uma sociedade, como vivem, quais sentimentos estão presentes naqueles movimentos e estilo. Deixando claro que para o conhecimento ser completo deve-se experimentar, sentir e fazer a dança, através do contato com a mesma.

Há de se escolher o conteúdo a ser trabalhado, esse deve ser apropriada ao contexto sócio cultural em que os alunos estão inseridos, sendo os conteúdos motivadores e ao mesmo tempo questionadores da realidade social em que vivem suas experiências corporais, sejam elas quais forem, devendo ser explorados e utilizados para a construção do conhecimento.

Portanto, devemos incentivar os movimentos dentro da escola, e uma dessas possibilidades é a dança, onde criamos, entendemos e nos relacionamos com o outro e com o mundo.

(...) dança com certeza é movimento, mas movimento não é necessariamente dança. A dança difere do movimento cotidiano por uma transposição a um nível mais “poético” de ações corporais (...) (NEVES, 1987p. 7 apud GALLARDO e SBORQUIA, 2006).

Porém, havemos de ficar atentos ao fato que todo ser humano se imitam, e que os alunos “imitam” seus professores, por isso no ensino da dança, os professores devem estar preparados não para apresentarem coreografias prontas ou movimentos estereotipados que não instigam a criatividade de nossos alunos, mas construir junto com as crianças as coreografias e movimentos próprios que definem o estilo de cada um: “...todas as ações humanas, desde as mais simples... até as ações mais elaboradas, como nadar..., são técnicas adquiridas por meio da imitação. O adulto faz e a criança copia. (MAUSS apud STRAZZACAPPA, 2001, p. 78).”

Art.26. da LDB.” Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino

e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.”

§2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº13.415/17)

§6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2º deste artigo. (Redação dada pela Lei nº13.278/16)

A dança na educação pode e deve ser mais explorada com nossas crianças, mas o que vemos muitas vezes são conteúdos de dança nos cadernos dos professores a partir do 6º ano do Ensino Fundamental somente.

Possibilidades temos, porém devemos deixar os pré-conceitos de lado e trabalhar para que as crianças sejam mais completas, que possam usar todas suas potencialidades, sua energia, sua vibração e através da dança, viver uma vida mais dinâmica, mais emotiva e mais expressiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dança, por si só, trata da construção da personalidade e da manifestação do lado humano uma vez que possibilita a livre expressão e o desenvolvimento de potencialidades.

Sabendo que, na maioria das vezes, a dança está presente na escola apenas em datas comemorativas, cabe ressaltar que não se trata de uma situação que deva ser abolida do sistema de ensino das instituições, mas que deve ser melhor trabalhada.

O que se faz enfatizar aqui é que, a dança, enquanto processo educativo, necessita de fundamentação teórica - e não meramente coreográfica - e principalmente, de continuidade no tempo para que propicie resultados verdadeiramente satisfatórios.

A pesquisa apresentada neste estudo enfatiza a necessidade da prática orientada na escola para o desenvolvimento físico, psicológico e social do aluno, bem como na sua busca pela qualidade de vida.

Portanto, fica em destaque a importância do papel das atividades ritmadas e da organização espaço-temporal na aquisição de habilidades para a dança no processo escolar de nossas crianças, uma vez que tais habilidades contribuem para a postura, a capacitação, a saúde, a qualidade de vida e a construção dos valores daqueles que comporão as gerações futuras do nosso país

A estimulação das potencialidades criativas e expressivas do ser por meio do seu corpo, pois o indivíduo adquire uma percepção das suas possibilidades de movimentos e libera através da sua linguagem corporal toda sua “bagagem” emocional, e então se inicia um processo de autoconhecimento, eu e meu corpo, eu e o corpo do outro, o outro e eu, como me sinto, como percebo estas relações.

Somos corpo, mente espírito, somos afetivos, cognitivos e motor, para estarmos bem equilibrados integralmente temos que considerar que cada corpo tem sua história de vida, não existe um tipo certo ou errado, existe um corpo e suas vivências e experiências, quando me refiro ao “corpo” não me limito somente a parte física, mas de todo o contexto que se está inserido.

É imprescindível a formação continuada para que os educadores vivenciem a expressão corporal, pois para lidarmos com o corpo do outro, temos que aprender a conhecer os nossos, além de compreender que é possível utilizar a expressão corporal para fins educacionais, desde que respeitemos a fase de desenvolvimento que a criança se encontra.

Devemos voltar a atenção para uma educação dos sentidos, pois em uma sociedade em que a razão sufoca a sensibilidade e os sentidos estão cada vez mais atrofiados e cada vez mais escravos de uma moral contraditória, faz-se necessário antes de qualquer prática corporal, trabalhar os sentidos, que nos trazem as sensações para uma inquietação do corpo que interage com o mundo através dos mesmos.

Portanto, só teremos uma sociedade com sentidos e olhares ampliados, quando se perceber a importância da dança dentro do processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

*ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia 4 edição**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANTUNES, C. **Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

*BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

*BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, 2013.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro**. 4 ed. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

GALLAHUE, D. L. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3 ed. São Paulo. Phorte, 2005.

GALLARDO, J. S. P.; Sborquia, S. P. A dança no Contexto da Educação Física. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

*GARAUDY, R. **Dançar a Vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GARDNER, H. **A teoria das inteligências múltiplas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1987.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância**: os saberes sobre o movimento corporal da criança. PUC/SP. Dissertação de Mestrado, 2004.

*GODOY, Kathya Maria Ayres. **Dançando na escola**: o movimento da formação do professor de arte. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – PUC-SP, São Paulo, Tese de Doutorado, 2003.

*MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: texto, 2010.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

*MAUSS, M. **As técnicas corporais**. In: MAUSS, Marcel. Sociologia e antropologia. São Paulo: EDUSP, 1974. p. 209-221.

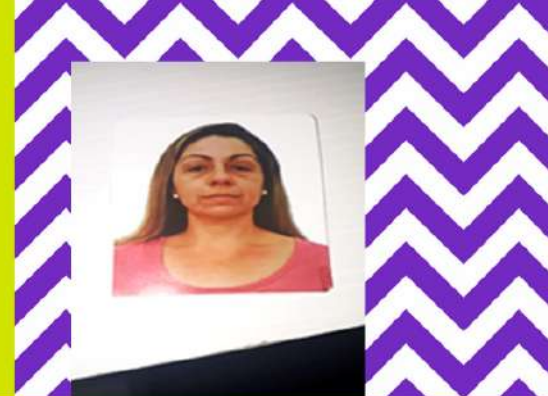
ROBLE, O. **Transvaloração do corpo**: notas para uma educação ético-estética. Campinas, SP. 2008.

*SALZER, J. A **Expressão Corporal**: Uma disciplina da comunicação. São Paulo, SP: DIFEL, 1983.

*STRAZZACAPPA, Marcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. Campinas: Papirus Editora, 2006.

VICENZIA, I. **Dança no Brasil Funarte**: São Paulo: Atração Produções Ilimitadas: 1997.

AUTISMO (TRANSTORNO ESPECTRO)



PRISCILLA MARINS CORREA NEGRELLI

Graduação em Pedagogia licenciatura Plena pela UNICID - Universidade Cidade São Paulo (2015), cursando Pós Graduação em Alfabetização e letramento pela FACAB - Faculdade Casa Branca, Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Copacabana.

RESUMO

Autismo e síndrome de Asperger são entidades diagnósticas em uma família de transtornos de neurodesenvolvimento nos quais ocorre uma ruptura nos processos fundamentais de socialização, comunicação e aprendizado. Esses transtornos são coletivamente conhecidos como transtornos invasivos de desenvolvimento. As pessoas com autismo têm uma grande dificuldade, ou mesmo incapacidade, de comunicar, tanto de forma verbal como não verbal. Muitos dos autistas não têm mesmo linguagem verbal, e noutros casos o uso que fazem da linguagem é muito limitado e desadequado, pois há uma acentuada incapacidade na sua utilização.

Palavras-chave: Autismo; Inclusão; Comportamento; Família.

INTRODUÇÃO

O autismo também conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido como uma síndrome comportamental que compromete o desenvolvimento motor e psiconeurológico dificultando a cognição, a linguagem e a interação social da criança.

O reconhecimento da sintomatologia manifestada pela criança com autismo é fundamental para a obtenção do diagnóstico precoce.

Os sinais possuem expressividade variável e geralmente iniciam-se antes dos três anos de idade. A criança com TEA apresenta uma tríade singular, a qual se caracteriza pela dificuldade e prejuízos qualitativos da comunicação verbal e não verbal, na interatividade social e na restrição do seu ciclo de atividades e interesses.

Nesse contexto, é fundamental planejar o modo como será revelado à família esse diagnóstico mantendo-se a relação dialógica compreensiva para facilitar o fluxo de informações fornecidas, bem como viabilizar uma melhor aceitação por parte da família, a fim de que esta estabeleça as estratégias de enfrentamento do problema da criança.

O QUE É AUTISMO?

O autismo ou Transtorno Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno neurológico que causa uma deficiência no comportamento e comunicação verbal, não verbal e social. A genética é a mais responsável pela causa do autismo, principalmente pelo fator hereditário. Existem vários níveis desse transtorno, algumas pessoas nunca vão saber que possuem essa deficiência ou por não apresentarem nenhum dos sinais ou pelos sinais serem mínimos e não enxergar a necessidade de ir ao médico para um possível diagnóstico.

O autismo é uma desordem que faz parte de um grupo de síndromes chamada Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), definido por alterações presentes antes dos três anos de idade e que se caracteriza por alterações qualitativas na interação social, afetando a capacidade de comunicação e o uso da imaginação. (Gauderer, 1997).

Em 2007 a ONU (Organização das Nações Unidas) declarou o dia 2 de abril como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo (World Autism Awareness Day) e todo ano nesse dia vários pontos turísticos do mundo todo como o Cristo Redentor no Rio de Janeiro, as pirâmides do Egito, a Torre Eiffel na França se iluminam de azul para chamar atenção da população quanto ao tema.

Existe uma lei no Brasil, sancionada em 28 de setembro de 2012 – 12.764 Berenice Piana, que defende a proteção e os direitos da pessoa que possui o Transtorno Espectro do Autismo (TEA).

Existe também o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) que difere do autismo infantil por evidenciar-se somente depois dos três anos de idade, referir-se a um desenvolvimento anormal e prejudicado e não preencher todos os critérios de diagnóstico. O autismo atípico surge mais frequentemente em indivíduos com deficiência mental profunda e em indivíduos com um grave transtorno específico do desenvolvimento da recepção da linguagem. (SPINA, 2013).

CARACTERÍSTICAS E COMPORTAMENTO DO AUTISTA

Os autistas tendem a ter as mesmas características e sinais comportamentais quando apresentam a deficiência, são eles:

- Auto agressividade;
- Insônia;
- Hiperatividade;
- Irritabilidade;
- Desatenção não manter contato visual por mais de dois segundos;
- Impulsividade;
- Agitação;
- Dificuldade em se manter focado;
- Não atender quando chamado pelo nome;
- Não manter contato visual por mais de dois segundos;
- Não se mistura a crianças;
- TOC de alinhar objetos;
- Apegado ao passado;
- Insistente;
- Não gostar de brincadeiras de imaginação, como faz-de-conta;
- Presos emocionalmente a rotinas;
- Usa pessoas como ferramentas;
- Demonstram angústia sem razão aparente;
- Não tem medo do perigo;

Os primeiros contatos se dão no olhar, geralmente de mãe para filho. No caso de uma **criança com autismo**, ela não fixa o olhar por muito tempo.

Ainda bebê, ela não se mostra muito interessada nas vozes das pessoas que estão por perto e nem mesmo pelos estímulos. Há que se considerar o fato de que cada caso deve ser observado separadamente. No entanto, algumas características costumam se apresentar em boa parte dos pacientes, como o pouco contato visual.

A curiosidade e a interação são fatos que dificilmente a criança autista apresenta. Muitas vezes ela fica parada por um bom tempo, olhando para um determinado ponto e demonstra não estar interessada em nada que esteja presente naquele ambiente.

A criança com autismo pode e deve brincar. No entanto, é preciso saber que o tempo dela é outro, ou seja, a brincadeira pode acontecer, mas o pequeno vai querer parar quando

algo começar a incomodá-lo. Aliás, qualquer atividade ou gincana que cause sensação de aperto tende a irritá-lo. Isso pode ocorrer devido a sua hipersensibilidade.

Há casos daqueles que preferem brincar sozinho no seu canto e com o objeto preferido. Professores e pais ou responsáveis devem saber que a criança com autismo jamais deve ser forçada a brincar com os demais. O processo deve ser conduzido por meio de intervenções que procurem estabelecer no pequeno a condição exata para despertar nele a vontade de se juntar aos colegas e amigo.

TRATAMENTO, TERAPIAS E ALIMENTAÇÃO

O tratamento adequado e o tempo em que ele se inicia são muito responsáveis pela qualidade de vida do paciente, deve se começar os tratamentos imediatamente após ser diagnosticado. Quanto mais o transtorno estiver avançado mais cedo os sinais vão aparecer e vão se tornando cada vez mais perceptíveis. Geralmente eles começam aparecer a partir dos dois anos de idade. Por volta de um terço das pessoas diagnosticadas com autismo não desenvolvem a fala por começar o tratamento muito tarde em pacientes com alta gravidade ou então por simplesmente não começarem.

Segundo a Associação Americana de Psiquiatria o tratamento mais efetivo é o de intervenção comportamental, feito por uma pessoa capacitada, geralmente psicóloga ou psiquiátrica. Dependendo da gravidade é necessário profissionais de outros meios acompanharem também o tratamento, pois pode afetar várias funções no corpo, como fonoaudióloga que vai ajudar na fala, por exemplo... Também podem ser indicados alguns remédios que ajudam a controlar emoções ligadas a agressividade.

Não há cura para o autismo. Remédios para lidar com ele só são prescritos na presença de agressividade e de outras doenças paralelas, como depressão.

O tratamento deve ser multidisciplinar, englobando médicos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos e pedagogos. Em resumo, tudo isso visa incentivar o indivíduo a realizar, sozinho, tarefas como se vestir, escovar os dentes e comer.

Existem várias versões da dieta para autismo, mas a mais conhecida é a dieta SGSC, que implica uma alimentação na qual são retirados todos os alimentos que contenham glúten, como farinha de trigo, cevada e centeio, assim como alimentos que contenham caseína, que é a proteína presente no leite e nos derivados.

Crianças que seguem a dieta SGSC podem apresentar uma síndrome de abstinência nas primeiras duas semanas, onde podem se exacerbar os sintomas de hiperatividade,

agressividade e alterações do sono. Isso normalmente não apresenta uma piora do quadro de autismo e passa ao fim desse período.

Os primeiros resultados positivos da dieta SCSG surgem após 8 a 12 semanas de dieta, sendo possível observar melhora na qualidade de sono, diminuição da hiperatividade e aumento da interação social.

Na dieta para autismo deve-se fazer uma alimentação rica em alimentos como vegetais e frutas em geral, batata inglesa, batata doce, arroz integral, milho, cuscuz, castanhas, nozes, amendoim, feijão, azeite, coco e abacate. A farinha de trigo pode ser substituída por outras farinhas sem glúten como a de linhaça, de amêndoas, de castanha, de coco e a farinha de aveia, quando o rótulo da aveia traz a indicação de que o produto é sem glúten.

Já o leite e seus derivados podem ser substituídos por leites vegetais como leite de coco e de amêndoas, e pelas versões veganas para queijos, como o tofu e o queijo de amêndoas.

IMPORTÂNCIA DA DIETA SGSC

A dieta SGSC ajuda a controlar o autismo porque esta doença pode estar ligada a um problema chamado Sensibilidade Não Celíaca ao Glúten, que é quando o intestino é sensível ao glúten e sofre alterações como diarreias e sangramentos quando o glúten é consumido. O mesmo vale para a caseína, que é má digerida quando o intestino é mais frágil e sensível. Essas alterações intestinais parecem estar muitas vezes ligadas ao autismo, levando à piora dos sintomas, além de causar problemas como alergias, dermatites e problemas respiratórios, por exemplo.

No entanto, é importante destacar que nem sempre a dieta SGSC vai funcionar para melhorar os sintomas do autismo, pois nem todos os pacientes têm o organismo sensível para glúten e caseína. Nesses casos, deve-se seguir uma alimentação saudável geral de rotina, lembrando que sempre deve ser feito o acompanhamento com o médico e com o nutricionista.

O AUTISTA DENTRO DA ESCOLA

Muitas professoras ficam com receio quando se deparam com uma turma de alunos e um deles tem autismo, não pela discriminação, mas pelo despreparo, não sabem como ensinar sem ser especialistas no assunto e ainda encontram dificuldades em aplicar

componentes curriculares para uma criança que não consegue se manter focada e tem muitas distrações continuamente.

A verdade é que não existe uma forma certa de ensinar, cada pessoa que tem autismo age de uma forma diferente, até porque existem vários níveis desse transtorno, algumas podem ter mais dificuldades que as outras em uma área específica ou podem ter mais distrações que as outras, enfim não existe um método diferente e eficaz para quem sofre de TEA.

Sabemos que em pleno século XXI ainda existem problemas na inclusão de autistas na escola, primeiramente seus familiares já dentro de casa devem tratá-lo de forma normal para que ele sempre se enxergue assim dentro da sociedade. Brincar é uma ferramenta que pode ajudar bastante, além de estimular o processo de aprendizagem também acaba causando naturalmente uma interação social, é importante que o autista tenha amigos. Existem algumas brincadeiras que os pais podem fazer com ele para ajudar a estimular a atenção, essas brincadeiras são chamadas de brincadeiras lúdicas.

Um exemplo delas é pular sem parar na frente da criança e pedir que ela faça o mesmo, mas com um objetivo: ganha quem pular mais alto por mais tempo. Também tem outras mais simples como ajudar uma criança a descer no escorregador e incentivar a sempre escorregar, girar e dar voltas em seu eixo, brincar de cavalinho e levar a criança em suas costas, balançar em um balanço no parque, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As síndromes autísticas e a de Asperger são síndromes originadas de alterações precoces e fundamentais no processo de socialização, levando a uma cascata de impactos no desenvolvimento da atividade e adaptação, da comunicação e imaginação sociais, entre outros comprometimentos. Muitas áreas do funcionamento cognitivo estão frequentemente preservadas e, às vezes, os indivíduos com essas condições exibem habilidades surpreendentes e até prodigiosas.

É muito importante que haja uma parceria entre familiares e escola, pois os pais são portadores de informações preciosas que podem colaborar com o planejamento das intervenções educacionais das crianças autistas. A parceria entre família e escola pode se configurar especialmente por meio dos serviços de aconselhamento para amenizar o estresse e garantir a motivação para a continuidade do tratamento do filho e das técnicas dentro de casa. Diminuir os estressores familiares é importante para evitar que os pais deixem de manter um relacionamento afetivo com seus filhos e isolam-se do ambiente

social (Sprovieri e Assumpção Jr., 2001; Gomes e Bosa, 2004). A escola também pode colaborar dando sugestões aos familiares de como estes podem agir em casa, de maneira que se tornem coautores do processo de educação de seus filhos. Muitas vezes, as estratégias educacionais desenvolvidas em sala de aula não têm uma continuidade dentro de casa, e isso só pode ser resolvido com um intenso processo de aconselhamento dos pais.

Há que procurar compreender os comportamentos autistas e estipular objetivos a atingir, estimulando e acompanhando a criança/jovem no seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem e contribuindo para a sua integração plena na sociedade.

REFERÊNCIAS

- AIELLO, A.L.R. **Identificação precoce de sinais de autismo**. In: GUILHARDI, H.J. et al. **Sobre comportamento e cognição: contribuições para construção da Teoria do Comportamento**. Santo André: ESETec Editores Associados, p. 13-29, 2002.
- Assumpção Jr. F.B. - **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento Infantil**. Lemos Ed., São Paulo; 1997.
- Gauderer, C. - **Autismo**, década de 80. Sarvier, São Paulo; 1985.
- NILSSON, I. **A educação de pessoas com desordens do espectro autístico e dificuldades semelhantes de aprendizagem**. In: Temas sobre Desenvolvimento, v.12, n.68, (pp.5-45), 2003.
- Schwartzman, J. S.; Assumpção Jr. F.B. - **Autismo Infantil**. Mennon Eds.; São Paulo, 1995.
- WING, L. **Que é autismo?** In: ELLIS, K. Autismo. Rio de Janeiro: Revinter, p. 1-20, 1996.

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



REGINA LOPES DE LIMA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de São Paulo (2011); graduação em Letras pela Faculdade Universidade Metropolitana de Santos em (2014); especialista em Psicopedagogia Institucional e clínica, pela Faculdade INESP (2019), professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Prefeitura Municipal de São Paulo, CEMEI Jardim Ângela.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo contribuir e subsidiar o trabalho do professor em sala de aula, através do uso do desenho, como objeto de análise, com foco na criança e o seu desenho, seus traços, cores e formas. A relevância do aprofundamento dessa temática, origina-se e justifica-se no fato de muitos professores, se deparam com problemas na aprendizagem em sala de aula e dificuldade na aprendizagem. Cabe ressaltar que através de atividades com desenhos o profissional consegue acessar áreas que a criança não consegue demonstrar. Através da ação educativa pedagógica e análise sobre a construção dos símbolos que a criança agrega de seu cotidiano e o quanto incorpora códigos e símbolos que representam as imagens de seu entorno, passa-se a considerar a hipótese de que o desenho serve para revelar e imprimir o que se vê e o que se sente. Desse modo o estudo desenvolve novas possibilidades de observar, conhecer e revelar criança, pois no desenho, se expressa integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade. Esse estudo foi realizado através de pesquisa bibliográfica. Busca-se estudo contribuir com suporte teórico para estudos dos profissionais atuantes na educação sobre o tema desenho.

Palavras-chave: Desenho Como Ação Educativa; Ferramenta Pedagógica; Desenho Analise; Desenho Como Terapia.

INTRODUÇÃO

O desenho é um instrumento utilizado por diferentes áreas de atuação presentes em nossa sociedade, seja ele, para desenvolver atividades em sala de aula, propaganda midiáticas, é uma ferramenta que contribuem de forma eficiente para desenvolver a criatividade, espontaneidade da criança, traz um momento prazeroso e único, pode ser em uma folha de papel, chão, paredes ou qualquer outro lugar, aonde se utiliza os lápis, giz de cera, giz de lousa, carvão, tintas e pinceis, para se manifestar e imprimir seus riscos, cores e formas. Ali cada risco encanta e cada criança retrata em seus desenhos as diferentes impressões sobre um mesmo tema.

A utilização de atividades lúdicas e terapêuticas tem sido valorizadas, pelos profissionais da educação por entendermos que através deles pode-se acessar áreas, de cunho pedagógico educacional ou de natureza emocional, que as crianças não conseguem enfrentar ou revelar as dificuldades por meio de conversas, por muitas vezes, culmina-se na dificuldade no aprendizado.

Para embasar o conteúdo deste material, utilizei-me da pesquisa bibliográfica e como referencial teórico os autores: Piaget, Vygotsky, Jean Jacques Rousseau, Nicole Bedard.

Os estudos realizados pelos autores citados nos revelam um caminho a ser percorrido com experiências e pesquisas, sobre o desenho e as suas características, peculiaridades do indivíduo e podem ser utilizadas pela comunidade em geral e contribuir para elucidar os motivos da não aprendizagem pela criança.

As inquietações sobre a forma que se aprende e o tempo que cada criança consegue atingir potencialmente de se alfabetizar tem sido de grande preocupação, dentro do ambiente escolar, seja por parte dos pais/responsáveis ou pelos professores e equipe gestora.

A HISTÓRIA DO DESENHO

Na idade média, as ilustrações eram recursos complementares à escrita; a obra pictórica, para além da beleza, também transmitia fatos e ideias complementando o discurso da época.

A pintura da idade média conseguiu deixar evidente para a grande maioria não alfabetizada, os castigos, as torturas, às quais seriam submetidos aqueles que desviassem dos preceitos da igreja, no fogo do inferno.

O interesse pelos desenhos infantis começa com Ruskin no ano de 1857, algumas das suas observações que este faz em sua obra *Elements of Drawing*, foram retomadas pelo inglês Ebenezer Cooke, a partir das mesmas pesquisas e repensa a forma em que a arte era ensinada nas escolas até o momento.

Graças a investigação realizada no campo clínico da psicanálise, a expressão gráfica passou a ocupar um lugar importante dentro dos métodos projetivos de exploração da personalidade.

Informar a respeito de sua relação com o mundo já que o homem em geral e a criança em particular, expressam através da totalidade de sua personalidade que se acha imersa no contexto social onde está se desenvolvendo.

Diante deste pressuposto, podemos considerar que é inegável o valor projetivo da expressão gráfica, já que permite-nos através da análise dos dados ter um conhecimento mais adequado do sujeito.

Conhecimento este que nos dá a possibilidade de ter acesso ao nível adaptativo, ao nível expansivo e o nível projetivo da conduta gráfica deste sujeito em questão.

Por meio de uma rápida retrospectiva pode-se notar que as técnicas gráficas, tiveram um enfoque projetista com diferentes autores: Sophie Morgenstern, Anna Freud e Melanie Klein, que usaram os trabalhos terapêuticos com crianças descobriram que estes através de seus desenhos, não só expressavam seus conflitos, mas as modificações que neles se operavam em virtude da ação terapêutica.

Na idade média os desenhos eram utilizados como técnicas gráficas eram interpretadas como provas de maturidade mental, somente após estudos que começaram a ser utilizados como expressão da personalidade.

A INTERPRETAÇÃO DO DESENHO INFANTIL

Nicole Bérard é uma pedagoga canadense. Seu livro é direcionado a educadores e demais pessoas envolvidas no trabalho com crianças, no início da sua discussão, esclarece a uma diferença entre conceitos como “análise” e interpretação”. Analisar estaria relacionado a um enfoque “técnico, “racional”. A interpretação seria correspondente à síntese ou resultado da análise. Tais conhecimentos, de acordo com a autora, são ensinados aos futuros educadores. A interpretação de desenhos teria pontos em comum com a Grafologia, que considera desde os aspectos espaciais relacionados ao texto escrito até outras características como as dimensões dos caracteres e a pressão com que são exercidos.

A autora afirma que a atividade de desenhar nunca deve se tornar uma imposição, mas ser espontânea e prazerosamente desenvolvida pela criança. No momento em que desenha, a criança transpõe para o papel seu “estado anímico”.

Em seguida, a autora esboça os períodos aproximados em que surge o interesse pelo desenho espontâneo, assim como suas principais características. Entre dezoito meses e dois anos ocorre interesse por rabiscar sobre superfícies grandes, não havendo ainda domínio da coordenação motora. Entre dois e três anos de idade, ocorre predomínio da experimentação sobre a expressão. O controle motor continua sendo desenvolvido, ocorrendo melhores condições de segurar o lápis com firmeza. Uma peculiaridade que ocorre dos quatro aos cinco anos é que as cores são escolhidas de modo a se adequarem à realidade do objeto que está sendo desenhado. A capacidade imaginativa se faz acentuada nesse período, explicando o interesse pelos contos de fadas.

Nota-se que os estudos realizados por diferentes pesquisadores que as técnicas gráficas foram sempre avaliadas de um enfoque projetivo graças as contribuições de Sophia Morgenstern, Anna Freud e Melanie Klein, as quais denominavam-se os desenhos infantis como trabalhos terapêuticos e afirmam que as crianças não só expressavam seus conflitos, mas as modificações que neles se operavam em virtude da ação terapêutica.

Do mesmo modo, Rocha (1970) afirma que, ao desenhar espontaneamente a criança cria uma estrutura que a leva com maior facilidade em direção às suas emoções, fantasias e sentimentos.

HISTORICO DAS TECNICAS GRAFICAS

O interesse pelos desenhos infantis começa com Ruskin no ano de 1857, das observações que este faz em sua obra *Elements of Drawing*, foram retomados pelo inglês Ebenezer Cooke, quem a partir das mesmas repensa a forma em que a arte era ensinada nas escolas, até esse momento.

No final do século XIX, Claparede, Luquet e Kerchenstiener, entre outros, utilizaram os desenhos infantis como instrumentos de medida da capacidade intelectual.

Sendo assim, as investigações realizadas sobre desenhos infantis demonstram que através da expressão gráfica, não só mostra sua capacidade intelectual, põe em manifesto sua atividade criadora e expressa também as situações básicas de sua existência.

Em 1895, James Sully, publica o livro *Studies Childhood* onde utiliza a expressão “arte infantil” pela primeira vez, reconhecendo-a como uma arte individualizada, peculiar e com qualidade, mas que, preso aos preconceitos da época ainda não tomada do espírito de

liberdade, que virá a seguir, ainda considera as atividades da criança algo a ser policiado e corrigido.

Sully, considera a arte infantil uma arte embrionária e elabora três grandes fases: Garatujas, Desenho primitivo ou esquema os Desenhos mais elaborados – tematizados em personagens e animais.

A CRIANÇA CONTEMPORÂNEA

Com o passar dos anos novos estudos foram sendo introduzidos na arte do desenho, com materiais apropriados para cada idade, surge novos debates e novos formatos na educação e como a criança é vista pela sociedade.

Surge novas técnicas de analisar os desenhos infantis e seus significados, pois a criança deste século, já não é a mesma, começam a vivenciar novas experiências e apresentam dificuldades no aprendizado e nos relacionamentos interpessoais.

A criança se expressa uma das formas é através dos desenhos e pouco a pouco, vai adquirindo um repertório de formas, traços e cores, que lhe permite a explorar o espaço, incluindo novos signos e linguagem gráfica, vai realizando uma acomodação visomotora ao ato de desenhar.

Sendo assim, faz-se necessário ter um novo olhar para esta criança de se buscar novas técnicas de analisar e interpretar seus traços e a representatividade, desvendar o real sentimento que existe atrás daquele traço, das cores e formas.

A CRIANÇA, O DESENHO COMO UMA REPRESENTAÇÃO SIMBOLICA

A criança transfere para o papel as suas emoções a situação que está passando naquele momento o que ficou marcado na sua história, por isso o objetivo do estudo foi fazer uma relação do momento em que a criança está passando um recorte do cotidiano e a construção.

Desta maneira, o desenho infantil representa mais do que o objeto que se vê, ele reflete a imagem e o conceito que a criança tem além do significado do objeto propriamente dito, além de nos dar pistas de como entrar no seu mundo, utilizando essa ferramenta para ajudá-la em suas dificuldades, transtornos, perdas ou até mesmo um conflito momentâneo consigo e com mundo que a cerca, por vez, no ambiente escolar surge com a dificuldade no aprendizado.

As primeiras garatujas, a criança tem como hipótese que o desenho é uma simples ação de ir e vir sobre o papel, os prolongamentos desses movimentos rítmicos transformam-se em formas definidas inserindo a criança. neste mundo imaginário e revelador, algumas representam seu primeiro grupo social, a família, ao desenvolvimento e crescimento da criança, desenvolve-se também no campo de imaginação e as formas, que antes eram indefinidas, agora passam a ter formas correlativas ao objeto intencionalmente correspondente, além de nos deixar uma mensagem.

Essas mensagens não são significativas, mas é preciso treinar nosso olhar e prestar a atenção em detalhes, que possam nos dar pistas do desenho. se é apenas uma brincadeira ou se tem algo pertinente que a incomoda e revela algo a mais a ser observado.

Utilizar desenhos como ferramenta de investigação para diferentes questões apresentadas no desenvolvimento infantil, questionar-se desenhar, porque, desenhar fazer com que elas embarquem no mundo da fantasia, propor uma teia, que desenhem para os pais, para elas, com seus pares, sozinhas e coletivamente, propiciar momentos de interação e criação para elas e com elas.

Propiciar conhecimentos formando um saber que lhes de prazer que permita a vincular a intensificar seus sentimentos, permitindo a sonhar e se libertar expressando através do desenho.

Analisar o desenho infantil, traços, cores e formas, pode ser utilizado como ferramenta na investigação das dificuldades apresentadas pelas crianças na fase escolar e pode ser um aliado para profissionais que atuam na investigação das causas das dificuldades apresentadas na fase escolar da criança.

O referencial que sustentou a condução do estudo longitudinal foi algumas considerações técnicas sobre o desenho da criança do ponto de vista do processo cognitivo e semiótico. A criança faz uma transferência dos seus sentimentos e memórias, utilizando-se do desenho como marca para registrar a sua história.

O desenho infantil representa mais do que o objeto que se vê, ele reflete a imagem e o conceito que a criança tem além do significado do objeto propriamente dito, além de nos dar pistas de como entrar no seu mundo, utilizando essa ferramenta para ajudá-la em suas dificuldades, transtornos, perdas ou até mesmo um conflito momentâneo.

O desenho expressa o prazer em que a criança tem de deixar sua marca, ela coloca sentimentos e suas histórias de uma forma peculiar que constitui uma forma própria de vocabulário e sintaxe.

As primeiras garatujas, a criança tem como hipótese que o desenho é uma simples ação de ir e vir sobre o papel, os prolongamentos desses movimentos rítmicos

transformam-se em formas definidas inserindo a criança, neste mundo imaginário e revelador, algumas representam seu primeiro grupo social, a família, ao desenvolvimento e crescimento da criança, desenvolve-se também no campo de imaginação e as formas, que antes eram indefinidas, agora passam a ter formas correlativas ao objeto intencionalmente correspondente, além de nos deixar uma mensagem.

Essas mensagens não são significativas, mas é preciso treinar nosso olhar e prestar a atenção em detalhes que possam nos dar pistas do desenho se é apenas uma brincadeira ou se tem algo pertinente que a incomoda e revela algo a mais a ser observado.

INTERPRETAÇÃO E ANALISE DOS DESENHOS

No final do século XIX surge os primeiros estudos feitos sobre desenhos de crianças fundamentados nas concepções psicológicas e estéticas da época. As primeiras observações e nos desenhos infantis foram publicadas por artistas e psicólogos que descobrem originalidade do desenho infantil. Corroborando com Jean Jacques Rousseau, sobre a maneira própria de ver e pensar de cada criança, os psicólogos e artistas da época transpuseram para o domínio do grafismo essa relação, considerando a originalidade dos desenhos.

Segundo Piaget (1948), a representação é gerada pela função semiótica, que por meio de um símbolo ou signo a criança reconstrói um objeto ausente e essa representação é condição básica para o pensamento existir, pois sem ela seria apenas a inteligência puramente vivida como no nível sensório-motor.

Um dos primeiros teóricos a se interessar pelo desenho infantil foi Luquet (1969), analisando-o numa abordagem cognitiva. Na busca de respostas para questões relativas o que e como a criança desenhava, assim como suas intenções e interpretações o autor aborda os “erros e “imperfeições” do desenho da criança que atribui a “inabilidade” e a “falta de atenção”, além de afirmar que existe uma tendência natural e voluntaria da criança para o realismo.

A interpretação do desenho consiste no resultado da análise, já a análise fundamenta-se em bases solidamente comprovadas com um enfoque técnico e racional. Pode-se comparar ao mesmo deliamento que encontram-se em psicologia e em psiquiatria.

Tanto a interpretação como a análise há pontos incomuns com a grafologia, tais como a dimensão, pressão do lápis, cores escolhidas, informações transmitidas pela orientação espacial entre outras.

O desenho faz referências ao inconsciente de uma maneira importante, considerando o simbolismo utilizado pela criança e não a busca pela perfeição estética.

O QUE REPRESENTA AS FERRAMENTAS E OS SIMBOLOS QUE A CRIANÇA UTILIZA NA CONSTRUÇÃO DO DESENHO

A escolha das ferramentas que a criança utiliza para construir seu desenho nos remete ao seu inconsciente e nos revela algumas características específicas daquela criança. Com a escolha de uma ferramenta básica e tão simples como o lápis, já é possível traçar um breve perfil da criança, pois estudos revelam que o indivíduo que escolhe um lápis de ponta fina é sinal que prefere conforto e procura estar perto de pessoas em destaque. Já com ponta mediana são pessoas que costumam ter qualidades de adaptação e flexibilidade diferentemente daquele que escolhe o lápis com ponta grossa que denota um caráter de pessoas inflexíveis e não facilmente influenciáveis.

Quando se trata da escolha do papel que a criança faz há algumas indicações que deverão ser relevantes na análise, como a escolha de um papel de formato pequeno que estará indicando certa capacidade de introversão e concentração ou até mesmo revela-nos que suas necessidades estão limitadas e a falta de confiança em si mesmo. Já que a escolhe um formato médio mostrará uma criança adaptável e flexível, assim como aquela que escolhe um formato grande acredita ser capaz de realizar coisas importantes socialmente.

O desenho, uma vez executado ou em plena execução, recebe do seu autor uma interpretação, a intenção era apenas o prolongamento de uma ideia que a criança tinha o espírito no momento de começar a traçado, do mesmo modo na interpretação deve-se a uma ideia que tem no espírito enquanto executa o traçado, ao qual dá o nome. (LUQUET, 1969, p. 37)

Segundo Bédard (2010), é importante considerar os traços simples que a criança projeta no papel, eles nos revelarão sua rapidez de espírito ou suas dúvidas.

O traço contínuo sem ser cortado por outras linhas denota um espírito dócil ao contrário do traço manchado ou cortado, esse revela insegurança da criança em mudanças da sua rotina. O traço oblíquo, sem muita pressão, lançado até o céu como um foguete, revela a energia e o ímpeto desta criança e a determinação de que ela tem em relação aos seus objetivos.

A pressão no lápis nem sempre é agressivo, tudo depende do contexto, pois se pode considerar entusiasmo e vontade, já os traços superficiais podem nos revelar que a criança

está desenhando ali com certa distância, sem demasia convicção, que pode se atribuir também ao cansaço físico.

Os símbolos contexto e a evolução do desenho não são descartados na interpretação dos símbolos que as crianças projetam no papel. O círculo, por exemplo, pode ser tanto negativo e positivo, isso vai depender do contexto, o quadrado pode ser interpretado como um comportamento ou atitude rebelde por influência exterior, ou aquele quadrado com formas rígidas pode representar a solidão.

Desta maneira, o desenho infantil representa mais do que o objeto que se vê, ele reflete a imagem e o conceito que a criança tem além do significado do objeto propriamente dito, além de nos dar pistas de como entrar em seu mundo, utilizando ferramenta para ajudá-la em suas dificuldades, transtornos, perdas ou até mesmo em um conflito momentâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado deste estudo apontou a importância de compreender a elaboração do desenho e destacaram as considerações muito relevantes no papel desenho no processo de desenvolvimento da criança, o desenho configura-se como linguagem e constitui-se meio de desenvolvimento da capacidade semiótica.

Alguns destes desenhos podem compartilhar de propriedades básicas e comuns às diferentes linguagens, o desenho faz parte das atividades lúdicas educativas, deve ser usado pelo professor como ferramenta para desvendar os entraves da não aprendizagem na sala de aula e suas relações com o mundo que a cerca.

Não impor a criança a forma que se deve desenhar não encoraja-la para reproduzir desenhos estereotipados, a arte das crianças deve ser espontânea, florescendo de fontes interiores de criatividade de fontes interiores, que retratem as suas histórias e suas impressões.

A busca por novos instrumentos a serem utilizados em sala de aula por professores, aliada a curiosidade por novos conhecimentos que leve a atuar em diferentes níveis de ensino, desafia o professor a ter conhecimento das diferentes formas de expressões infantis.

E essa deve ser continua afim de contribuir na melhoria da qualidade de vida e aprendizado das crianças, que a escola possa oportunizar a liberdade da criação e expressão, levando ao aperfeiçoamento da arte do desenho e incorporado no processo de

ensino-aprendizagem em diversas perspectivas: psicológica, física, cognitiva e social, propiciando um desempenho de percepção e sensibilidade ao aluno.

Que a arte de desenhar aguce a curiosidade e o imaginário das crianças e que está possa vivenciar situações que a propiciam novas expectativas e resultados satisfatório no seu aprendizado contribuindo de forma significativa para seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte – Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez Editora. 1999.

BÉDARD, Como interpretar os desenhos das crianças. Psicologia Geral. São Paulo: ISIS Editora. 2010

FOULIN, Jean-Noel & Serge Mouchon. Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artmed Editora. 2000

KRAEMER, Maria Luiza. Quando brincar é aprender... São Paulo. Edições Loyola, 2007.

LUQUET, G. H. A importância do desenho infantil no processo de alfabetização. Psicologia. Porto Editora. 1969

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1971.

RABELLO, Nancy. O desenho infantil. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2014

ROCHA, Z. A. B. Investigação dinâmica da mente infantil. Petrópolis: Vozes, 1970.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL UMA ABORDAGEM PARA UM FUTURO MELHOR



RENATA DE CARVALHO BARRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhembí Morumbi (2014); Especialista em Educação de Jovens e Adulto pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil - na EMEF João Ramos Pernambuco, Abolicionista.

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo discorrer sobre as inúmeras mudanças que a sociedade passa ao longo dos tempos e, muitas dessas mudanças, acarretam em destruição e degradação do meio ambiente, ocasionando consequências devastadoras. Também aborda uma ferramenta muito importante e que pode contribuir de forma muito positiva no ambiente escolar: a educação ambiental. Apesar de constar na grade curricular, a educação ambiental vai além de um conteúdo. Mais que isso, educar no tocante meio ambiente é educar para mudanças de estilos de vida e dos modos como vivemos e vemos o mundo e tudo o que está em nossa volta. Através desse trabalho, abra-se um caminho para a reflexão sobre o quão fundamental é abordar esse tema e de como podemos mudar essa realidade a partir de projetos sobre o tema “Meio Ambiente”, que possam de fato ocasionar mudanças nas atitudes dos alunos e, conseqüentemente, na vida como um todo.

Palavras-chave: Meio Ambiente; Educação Ambiental; Mudança de Comportamento.

INTRODUÇÃO

A vida em sociedade se transforma a todo momento. Mudanças nos estilos de vida, nos modos de pensar e viver no mundo, nos modos de agir e enxergar o OUTRO e a vida que cerca os seres humanos. A história da humanidade é marcada por mudanças que elevaram as mais diversas civilizações, como também por mudanças que devastaram a saúde, a tolerância e outros fatores que trazem à vida dos seres humanos e de todos os seres vivos, consequências catastróficas.

O homem, com a sua evolução muda sua concepção de mundo e também do ambiente em que vive. Os povos não letrados enxergavam a natureza e ainda a veem como divina e, portanto, para esses povos, a natureza deve ser temida e merece o respeito (DREW, 1989). Por outro lado, a modernidade enxerga a natureza como algo a ser conquistado, muitas vezes pelo bem individual, expressando uma concepção de fonte inesgotável de recursos e receptáculo de resíduos (BUARQUE 1990; BURSZTYN, 1993).

De natureza antropocêntrica e muitas vezes gananciosa, o homem, no decorrer de sua evolução, muitas vezes retirou e ainda retira na totalidade os recursos da natureza, não pensando nas consequências que esse ato pode acarretar. Apesar de inúmeras pesquisas na área ambiental e de apelos globais, muitos países desenvolvidos, geralmente os maiores responsáveis pelo excesso de poluição que causam, se recusam em tomar medidas que cessem o avanço histórico e destruidor do planeta.

Até os dias atuais, a população humana já causou 83% de extinção de todos os mamíferos selvagens, e nos últimos 50 anos, cerca de 60% da população de aves, répteis e peixes diminuiu (BARBOSA, 2019). Ainda, de acordo com Justin Adams, diretor geral do Tropical Forest Alliance 2020, só no ano de 2017, *“o equivalente a 40 campos de futebol de florestas tropicais foi perdido a cada minuto”*, mesmo já sendo tomadas diversas precauções e mudanças de conduta, o desmatamento continua e trará gravíssimas consequências ao meio ambiente, portanto, medidas urgentes devem ser pensadas e aplicadas para garantir cadeias de fornecimento livres de desmatamento (ADAMS, 2019, s/p).

Hoje, com tantas informações sobre o assunto, já se pode compreender que a camada de ozônio está sendo atingida de forma consistente por poluentes que são lançados no ar, fazendo com que as temperaturas do planeta aumentem a cada ano, assim como a escassez de água potável já é uma realidade em muitos lugares da Terra. Além disso, podemos perceber como os fenômenos da natureza estão cada vez mais presentes e cada vez mais difíceis de serem domados (PNUMA, 2007).

As problemáticas ambientais devem ser urgentemente vistas como uma questão a ser preocupada por todos os seres humanos pois, da mesma forma que as graves consequências atingem a todos, os benefícios de um ambiente de qualidade atingem à toda população.

A partir dos anos 60, uma conscientização social começou a abrir espaço para a gravidade das consequências do uso desenfreado dos recursos naturais, desencadeada pelo progresso e desenvolvimento humano (JOLLIVET E PAVÉ, 1992; BUARQUE, 1990). Tal movimento atingiu o Brasil nos anos 70, questionando a qualidade de vida, devido às

extinções de inúmeras espécies biológicas, o alto índice de desmatamento, poluição de água e ar, erosão dos solos, etc (GOLÇALVES, 1990).

Desde insetos, até espécies de animais silvestres estão correndo o risco de extinção por conta das mudanças climáticas e no meio ambiente, ocasionadas pelo uso indevido dos recursos naturais e também por descuidos da natureza. Nas próximas décadas é muito provável que mais de 40% dos insetos do mundo venham a entrar na triste lista de espécies em extinção. É o que aponta uma pesquisa realizada pela Revista Biological Conservation. Tal situação causará danos terríveis ao meio ambiente, já que os insetos são os responsáveis pelo *“equilíbrio dos ecossistemas, preenchendo funções críticas como a predação e a polinização”* (BARBOSA, 2019, s/p). Dentre as razões dessa ameaça, estão atitudes como a escassez de habitat para essa população, devido ao uso da terra para a agricultura intensiva, além da poluição agroquímica e mudanças climáticas (idem, 2019).

Mudanças climáticas podem ocasionar o derretimento de 1/3 das geleiras do Himalaia, ameaçando fontes de água doce para 1,9 bilhão de seres humanos. O estrago está tão grande que, apesar de alguns atuais esforços para reduzir o aquecimento global, essa triste realidade será concretizada, ou seja, não há nada a se fazer para impedir. Em 2100, esse impacto pode ser pior, aumentando o derretimento dessas geleiras para 2/3 (WESTER, 2019).

A escola, como espaço social riquíssimo em diversidade, torna-se um excelente local para se trabalhar com a educação ambiental já nas primeiras fases da escolarização. De acordo com a UNESCO (2005, p.44), a *“educação ambiental é uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conserva-lo, preserva-lo e de administrar seus recursos adequadamente”*. Portanto, a educação ambiental deve fazer parte da rotina das crianças desde pequenas e se estendendo para todas as etapas da educação.

Quanto antes o assunto for tratado com as crianças, maiores serão as chances de despertar a consciência pela preservação da natureza. É fundamental explorar o meio ambiente com curiosidade, fazendo com que as crianças se sintam parte *integrante, dependente, transformador e, acima de tudo, que tem atitudes de conservação*” (MARANGON, 2002, s/p). Porém, vale lembrar que, essa educação também deve ser apresentada nos lares, muitas vezes com o exemplo que os adultos podem passar para as crianças no dia a dia.

Além de estar presente nos conteúdos escolares, a educação ambiental também acontece quando fazemos e ensinamos a respeitar a natureza, amar seu espaço, o espaço de todos, cuidar da vegetação e dos animais, corrigir os atos errados que prejudicam o

meio ambiente, assim como prestigiar ações que ajudam na preservação da natureza. Entende-se dessa forma que, mais que um conteúdo a ser apresentado aos alunos, a educação ambiental deve ocorrer naturalmente, pois estamos nos referindo a algo que é de todos, e que todos os seres vivos dependem de um ambiente com qualidade para sobreviver.

Como colabora ANGHER (2006) se referindo à Constituição Brasileira em seu artigo 225, ao mencionar que todos os seres tem direito ao meio ambiente equilibrado, um bem comum e essencial para uma vida saudável, tendo o Poder Público e a sociedade o dever de preservá-lo.

Existem inúmeras formas de se trabalhar o meio ambiente no espaço escolar. Uma das mais utilizadas e que geralmente traz ótimos resultados é a sequência didática em forma de projeto, permitindo a interdisciplinaridade. Para Japiassu (1976), esse tipo de metodologia dispense atitudes de colaboração dos pesquisadores (alunos e professores) que, juntos, moverão esforços para a solução de um problema, trazendo novos conhecimentos. Visa a união de diversos especialistas de várias áreas do conhecimento, sempre na perspectiva de buscar respostas a novos desafios, por meio de trocas de informações (FAZENDA, 1979).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

Meio oportuno de inúmeras manifestações culturais, diversidade e troca de conhecimentos, o ambiente escolar torna-se um local de grande importância no processo de formação social e ambiental. Como aponta Pontalti (2005), é na escola que o aluno dará sequência ao processo de socialização que iniciou em casa, com seus familiares.

Como dito anteriormente, muitos exemplos as crianças tem em casa, com seus familiares, mas na escola, cabe aos professores e demais funcionários, permanecerem com os bons exemplos, já que nesse ambiente social, os alunos tem como “espelho” os adultos que os cercam. Infelizmente, no dia a dia da escola, podemos nos deparar com erros ambientais causados pelos adultos. Quantos professores que discursam sobre a importância de se economizar água e, quando estão fora da sala de aula, deixam uma torneira aberta enquanto escovam os dentes, no intervalo. Ou mesmo os funcionários que realizam a limpeza da escola, acabam deixando uma mangueira aberta por um excesso de tempo.

É notória a importância do *bom exemplo*, pois os alunos irão aprender que a responsabilidade é de todos e que, cada ato individual reflete na vida coletiva. Outro fator a ser considerado é o entendimento da não desistência, já que muitos pensam que atitudes isoladas (positivas), não acarretará em melhoras ao meio ambiente, trazendo uma sensação de impotência. É necessário que as crianças compreendam que cada atitude, por mais simples e pequena que possa parecer, trará sim benefícios ao planeta. Digamos que seria, como diz o velho ditado popular: “de grão em grão a galinha enche o papo”. Por outro lado, muitos desistem por achar que o problema é secundário. Tais sentimentos devem urgentemente serem modificados, para que todos percebam que os cuidados com o meio ambiente devem partir individual e coletivamente, ou seja, cada um fazendo a sua parte e todos fazendo pelo planeta.

Assegurados pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394, de 20/12/1996 – LDB/96), em seu artigo 32, discorre que o ensino fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: (...) “II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”. Na mesma direção, é essencial que as Diretrizes Curriculares Nacionais do CNE auxiliem no dever atribuído constitucionalmente ao Estado de promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (Constituição Federal., art. 225 § 1º inciso VI).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's):

A preocupação em relacionar a educação com a vida do aluno em seu meio, sua comunidade não é novidade. Ela vem crescendo especialmente desde a década de 60 no Brasil. (...) Porém, a partir da década de 70, com o crescimento dos movimentos ambientalistas, passou-se a adotar explicitamente a expressão “Educação Ambiental” para qualificar iniciativas de universidades, escolas, instituições governamentais e não governamentais por meio das quais se busca conscientizar setores da sociedade para as questões ambientais. Um importante passo foi dado com a Constituição de 1988, quando a Educação Ambiental se tornou exigência a ser garantida pelos governos federal, estaduais e municipais (artigo 225, § 1º, VI). (PCN'S, 1998, p. 181).

Mesmo a educação ambiental sendo uma exigência dos órgãos educacionais, a mesma deve ser trabalhada não com o sentimento de obrigatoriedade, pois se depara com individualidades, culturas, modos diversos de estabelecer as relações de estar no mundo de todos os envolvidos. Por isso a importância, desde os anos iniciais, de se trabalhar de forma prazerosa e envolvente, fazendo dos bons atos algo natural, que será levado por toda a vida, passando de geração para geração e, entendida como uma importante aliada no currículo da escola, buscando um conhecimento integrado. De acordo com Sato (2002),

a educação ambiental envolve todas as atividades, transmitindo aspectos físicos, biológicos, sociais e culturais.

Apesar de todo um apelo visto nos dias de hoje em relação à importância do mundo olhar com outros olhos para os problemas relacionados à degradação ambiental, não é tarefa simples implementar a educação ambiental no âmbito escolar, já que muitos fatores estão envolvidos como o local a ser aplicado as atividades, número de alunos e professores, mudanças de paradigmas, alteração da rotina, entre outros (ANDRADE, 2000). Dias (1992) reforça essa problemática quando cita a Conferência de Tbilisi de 1977, que já apontava uma preocupação a esse respeito e que pesquisas referentes a esses obstáculos deveriam ser feitas, a fim de diminuir os inevitáveis conflitos quando tratamos de assuntos que envolvam mudanças de comportamento.

Dessa forma, podemos evidenciar que o diálogo é uma ferramenta muito importante para dar início a qualquer projeto que envolva mudanças no modo de agir das pessoas. Assim, como cita Narcizo (2009):

Projetos impostos por pequenos grupos ou atividades isoladas, gerenciadas por apenas alguns indivíduos da comunidade escolar –como um projeto de coleta seletiva no qual a única participação dos discentes seja jogar o lixo em latões separados, envolvendo apenas um professor coordenador- não são capazes de produzir a mudança de mentalidade necessária para que a atitude de reduzir o consumo, reutilizar e reciclar resíduos sólidos se estabeleça e transcenda para além do ambiente escolar (NARCIZO, 2009, p. 98).

Por isso o constante trabalho com a reflexão de todos os indivíduos envolvidos no projeto deve ser algo rotineiro, principalmente nos que mantem posições mais fechadas, fazendo com que as mudanças não sejam apenas ilustrativas, mas que se tornem atitudes para toda a vida. Essa é a verdadeira educação ambiental. É importante que a participação dos alunos na construção do conhecimento não seja apenas trazida pelo professor, ou seja, é necessária a participação coletiva através do diálogo e reflexão na solução dos problemas.

Tavares (2010) realizou um trabalho de educação ambiental com alunos do 4º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Florianópolis e teve como resultado a sensibilização pelos problemas da região, não só dos alunos, mas também de toda a comunidade. Isso ocorreu após um grande trabalho de conscientização e também de prática, onde os alunos puderam participar de todo o processo, estudando toda a região e seus problemas, como também na tomada de decisões.

Outro projeto que faz a diferença é o de Bentes e Silva (2007), que realizam um trabalho desde o ano de 2003 na cidade de Cerrados, onde discutem com os alunos do ensino médio, através de uma base teórica, questões ambientais da região.

Inúmeros trabalhos são realizados nas escolas do Brasil. E podemos perceber que parte-se sempre de um diálogo de conscientização e de troca de experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos através desse artigo que o mundo vem pensando de forma diferente a respeito do ambiente. No decorrer da história, as mudanças, processo natural da evolução humana, são consequências que naturalmente criam raízes na vida dos seres humanos. Junto à essas mudanças, a natureza vem sofrendo cada vez mais com a histórica evolução das sociedades. Nesse momento, com tantas informações não podemos, nós educadores, darmos as costas a um assunto tão pertinente.

A escola, sendo um ambiente social, é um local muito apropriado para trabalharmos com a educação ambiental. Processo que exige muito esforço, pois trata-se de mudanças de comportamento e de mentalidade.

Temos o apoio dos PCN'S, da Constituição Federal do Brasil e de tantos outros documentos que reforçam a importância desse trabalho, como também serve de apoio para coloca-lo em prática. Mas, acima de tudo, as mudanças devem ocorrer de forma individualizada para se disseminar no grupo, ou seja, as atitudes devem servir de exemplo para que os alunos percebam que todo o trabalho realizado não ficará somente exposto em um cartaz, mas será prioritariamente seguido na prática, na sua rotina, e que levará por toda a vida.

Um dos pontos mais importantes da educação ambiental é abrir espaço para a reflexão e diálogo que, através de um trabalho em conjunto (interdisciplinariedade) pode ser conquistado e realmente posto em prática.

REFERÊNCIAS

ADAMS, J. **Combater o desmatamento é possível. E necessário.** In: Revista Exame, publicação em 19 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/mundo/combater-o-desmatamento-e-possivel-e-necessario/>. Acesso em 11 de março de 2020.

ANDRADE D.F. **Implementação da educação ambiental em escolas: uma reflexão.** In: Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 4 out/dez 2000.

ANGHER A.J. (org). **Constituição Federal.** 3ed. São Paulo: Rideel, 2006.

BARBOSA, V. **Insetos enfrentam extinção em massa — e vão trazer tudo abaixo consigo.** In: Revista Exame, publicação em 15 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/ciencia/insetos-enfrentam-extincao-em-massa-e-vaio-trazer-tudo-abaixo-consigo/>. Acesso em 7 de março de 2020.

BENTES, J. SILVA, H.L. **A educação ambiental e a prática de ensino: um relato de experiências.** In: Revista Educação, Ciência e Cultura.v 1. Unilla Salle editora. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/8>. Acesso em 11 de março de 2020.

BRASIL. **Programa Nacional das Nações Unidas para o Meio Ambiente. PNUMA.** Disponível em: <http://www.un.org/spanish/News>. Acesso em 19 de março de 2020.

BUARQUE, C. **A desordem do progresso: o fim da era dos economistas e a construção do futuro.** Rio: Paz e Terra, 1990.

BURSZTYN, Marcel (org.) **Para pensar o desenvolvimento sustentável.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 19 de março de 2020.

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

DREW, D. **Processos interativos homem-meio ambiente.** Trad. de João Alves dos Santos. 2 ed. Rio: Bertrand Brasil S.A., 1989.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

GONÇALVES, C. W. P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1990.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio: Imago Editora Ltda., 1976.

JOLLIVET, M.; PAVÉ, A. **The environment: questions and prospects for research**. Environnement, 5-27, may, 1992.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Senado Federal: Secretaria Especial de Editoração e Publicações Subsecretaria de Edições Técnicas. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

MARANGON, C. **Preservar também é coisa de criança**. In: Revista Nova Escola, publicação em 01 de dezembro de 2002. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/297/preservar-tambem-e-coisa-crianca>. Acesso em 5 de março de 2020.

MEC Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental . Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf>. Acesso em 9 de março de 2020.

NARCIZO, K.R.S. **Uma análise sobre a importância de trabalhar educação ambiental na escolas**. In: Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental. ISSN 1517 – 1256, v2. jan/jul, 2009, p.98.

PONTALTI, E.S. **Projeto de educação ambiental: Parque Cinturão Verde de Cianorte**. Disponível em: <http://www.apromac.org.br>. Acesso em 3 de março de 2020.

SATO, M. **Educação ambiental**. São Carlos: Rima, 2002.

TAVARES, L.J. **Educação ambiental na escola pública: um relato de experiência**. Extensivo UFSE. Revista Eletrônica de Extensão. v.7, n.10, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2010v7n10p43>. Acesso em 10 de março de 2020.

UNESCO. **Década das Nações Unidas da educação para um desenvolvimento sustentável**, 2005. Documento final do esquema internacional de implementação. Brasília. UNESCO, 2005, p.44.

WESTER, P. **Dois terços das geleiras do Himalaia podem derreter até 2100, diz estudo**. In: Revista Exame, publicação em 5 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/ciencia/dois-tercos-das-geleiras-do-himalaia-podem-derreter-ate-2100-diz-estudo/>. Acesso em 1 de março de 2020.

A CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISMO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL



RENATA NUNES DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Nove de Julho (2010); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Instituto Superior de Educação Vera Cruz (2017); Professor de Educação Básica – Língua Portuguesa - na EMEI Profª Norimar Teixeira.

RESUMO

A pesquisa é de caráter qualitativa e se apoiará em uma análise micro genética de situações gravadas com crianças entre 2 e 3 anos em seu ambiente escolar. Os vídeos analisados foram transcritos na íntegra. As análises permitem verificar que as crianças desenvolvem muitas estratégias identificadas nos episódios nomeados como: 1 – Bruxa, Bruxa venha à minha festa; 2- Mateus e os lobos maus; 3- Tiago e a Dona Aranha; que apontam o potencial dessa atividade para o desenvolvimento linguístico das crianças. Esta pesquisa pretende, portanto, discutir a importância de promover atividades de reconto como uma oportunidade para que as crianças possam construir sentidos para os textos desenvolvendo recursos próprios para recontar histórias.

Palavras-chave: Educação Infantil; Leitura; Narrativa; Reconto.

INTRODUÇÃO

Em sua obra “A importância do ato de ler em três artigos que se completam” (2008), Paulo Freire nos brinda com a célebre reflexão “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (p. 11). De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, DCNEI, 2009) as práticas pedagógicas a serem propostas na Educação Infantil devem ter como eixos norteadores “**interações**, a **brincadeira**” e garantir experiências que, dentre tantas possibilidades de aprendizagem “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (p. 25). Partindo da importância da leitura para a formação do sujeito e do reconhecimento desse sujeito leitor como um ser social, defendendo

neste capítulo a importância do trabalho com a leitura, na perspectiva do letramento, desde o ingresso da criança na Educação Infantil.

Dessa forma, o presente texto traz o resultado de uma pesquisa que teve por objetivo discutir a importância de promover atividades de reconto como uma oportunidade para que as crianças se apropriem de significados da própria linguagem escrita e assim, construam sentidos para os textos que ouvem e para a prática de contar histórias, desenvolvendo recursos próprios para realiza-lo.

Os dados foram coletados em uma instituição de Educação Infantil, durante o período de abril a junho de 2016, localizada na região sul da cidade de São Paulo. Para tanto, empreendeu-se um estudo de caráter qualitativo. Utilizou-se filmagens, no contexto da instituição de EI, procurando responder à pergunta de pesquisa: Quais são as estratégias usadas pelas crianças da Educação Infantil na atividade de recontar histórias? A partir da observação do cotidiano de uma turma com crianças de 2 e 3 anos de idade que têm como rotina cotidiana a contação de histórias, observou-se e registrou-se para análise os momentos em que as crianças, em posse do mesmo livro que a professora usou para contar história, repetiam a história, ou seja, a recontavam, usando o mesmo livro como portador e os seus próprios recursos de compreensão da história, bem como de interação com o texto e com o livro em mãos. A partir das filmagens e transcrição dos dados, a pesquisa se apoiou em uma análise dos episódios de reconto realizados pelas crianças entre 2 e 3 anos de idade, em eventos vividos no cotidiano da Instituição de EI e registrados em seu ambiente educacional.

Os dados analisados revelam que diferentes crianças se apoiam em diferentes mediadores e fazem uso de estratégias próprias para recontar histórias. Espera-se que este texto contribua para as discussões e conhecimentos dos (as) educadores (as), professores (as) e adultos que convivem com crianças pequenas sobre a importância da leitura, mais especificamente, pretende-se propor às professoras uma nova perspectiva sobre o papel que a criança pode ocupar nos momentos de trabalho com a leitura na Educação Infantil. Que a leitura seja vista por outro ângulo, invertendo as posições e permitindo uma participação mais autônoma da criança e não centrada apenas no adulto como único leitor, como o único contador de histórias, como único portador do livro.

Compreendo e defendo a figura do adulto como modelo leitor, dentro do contexto da leitura como produção social (KLEIMAN, 2013) e, nesse contexto, compreendo e defendo também que a criança pode mirar-se nesse exemplo e produzir os seus recontos, atuando também, aos 2 ou 3 anos de idade, como “sujeito leitor”, imerso numa sociedade letrada.

A CRIANÇA QUE ESCUTA HISTÓRIAS

O ato de contar histórias está presente no cotidiano das pessoas de diferentes classes sociais ou em culturas distintas, sendo passado através das gerações com o objetivo de encantar a todos com a magia que representa. A origem das histórias varia, mas possuem a mesma função: atender à imaginação e aos anseios humanos de responder dilemas como medo, alegria, perdas, angústias e outros. Simões (2000) se refere a esses conflitos da seguinte forma:

Por suas atividades diárias, a criança tem contato com o real, com os outros. Ao mesmo tempo, sua imaginação se desenvolve, pois, ela toma consciência de seus limites, vive conflitos, experimenta emoções contraditórias e tem muitas dúvidas que não consegue esclarecer. Para tentar resolvê-las e dominar suas angústias, impulsionada por sua curiosidade, ela procura sonhar, imaginar. E, se conseguir canalizar esse mundo imaginário em ações no mundo real, ela desenvolve a capacidade de criação (p. 24).

Ouvir histórias é espaço de oportunidade de aprendizagem, pois a literatura serve como agente de formação. Segundo Soriano (1975), citado por Coelho (2013, p. 31), “Se a infância é um período de aprendizagem, [...] toda mensagem que se destina a ela, ao longo desse período, tem necessariamente uma vocação pedagógica”.

Contar histórias nas instituições de EI não deve ser visto como uma atividade simples, sem intencionalidade e apenas para passar o tempo. O ato de contar histórias carrega em si uma importância cultural. Histórias que atravessam gerações, de origem e autoria muitas vezes desconhecidas, se mantêm vivas até hoje, pois, transmitem valores sociais, lidam com problemas humanos universais, estimulam a imaginação e ajudam a criança a se desenvolver intelectualmente. Lendas, ritos e mitos folclóricos próprios de cada cultura são conhecidos até hoje por meio de histórias que foram contadas de geração para geração.

Abramovich (1995) salienta que “É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo” (p. 16). Existe uma importante diferença entre as histórias contadas e lidas, já que a linguagem escrita tem suas características, inclusive estéticas, bem marcadas e essa diferença já pode ser percebida pelas crianças desde muito cedo. Ao contar uma história, o adulto cria, reorganiza suas memórias e a interpreta fazendo uso de referências e recursos próprios. Já a leitura, tem uma estabilidade e essa é sua principal marca.

A CRIANÇA QUE ESCUTA HISTÓRIAS LIDAS

A prática de ouvir histórias implica na formação de um comportamento leitor. Quanto mais cedo a criança tiver contato com os livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade de ela formar-se um adulto leitor. Esse contato com os livros não pode ser imposto e ter um caráter obrigatório, não é o contato com o objeto livro que a tornará um adulto leitor, mas sim o prazer que ela pode obter por meio dele e, dentre outras possibilidades, a observação do adulto como uma referência leitora. O adulto que acredita na literatura como arte, forma de aprendizado e enriquecimento cultural, transmite esses valores para a criança. Lendo ele explicita seu comportamento leitor, sua entrega à situação, o valor que dá aquelas palavras e o prazer que sente ao fazer aquilo. Sabemos que uma criança de dois anos não sabe ler convencionalmente e esse processo formal de leitura-escrita lhe será ensinado mais adiante por meio de diferentes estratégias, porém, o hábito de ler também pode ser ensinado. De acordo com Faucher, citado por Coelho (2013, p.186), “... a leitura inteligente que esclarece e enriquece o espírito depende não só da aquisição de mecanismo da leitura, mas de toda uma educação preparadora”. Conseguir ler convencionalmente é o produto; apreciar, explorar, descobrir o prazer que se encontra nas linhas e nas entrelinhas é o processo. “É lendo que nos tornamos leitor e não aprendendo primeiro para poder ler depois [...]” (JOLIBERT, 1994)

O ato de ler para crianças, frequentemente, além de repertoriá-los com diferentes histórias, diferentes gêneros ou diferentes tipos de textos, ainda mostra como um leitor faz para ler: como são seus movimentos, sua postura, sua voz, entonação, seu semblante, suas pausas, enfim, como transforma os símbolos em sons bem combinados cheios de sentido.

Sobre a importância do registro e do livro em si, Coelho (2013, p.64) salienta,

Produto da imaginação criadora do homem, o fenômeno literário se caracteriza por uma duplicidade intrínseca: é simultaneamente abstrato e concreto. Abstrato, porque é gerado por ideias, sentimentos, emoções, experiências de várias naturezas.... Concreto, porque tais experiências só têm realidade efetiva, quando nomeadas, isto é, transformadas em linguagem ou em palavras. Estas, por sua vez, precisam ser registradas em algo que lhes dê o indispensável suporte físico, para elas existirem como fenômeno, ou seja, para se comunicarem com seu destinatário e também perdurarem no tempo (COELHO, 2013).

Essa estabilidade que o livro traz, permite que a criança perceba que aquela história lida pela professora é a mesma lida pelo (a) adulto (a) em casa. As palavras, as sequências são as mesmas. A criança começa então um jogo de antecipar o que o outro vai falar e isso é prazeroso para ela.

A criança passa a compreender a leitura como um diálogo entre o leitor e o texto, diálogo esse que pode ser feito por qualquer intérprete, até por ela mesma. Ela reconhece no objeto, livro, um suporte essencial para o fenômeno literário.

O livro traz em si um universo de possibilidades e de magia que encanta as crianças. “É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças” (Coelho, 2013, p. 15). A palavra escrita é manifestação artística, carregada de cultura e história. Nos livros estão registradas falas e histórias que perduraram no tempo. A criação literária adquire corpo e se torna acessível aos leitores.

Coelho (2013) destaca o valor do livro para a humanidade:

A crer em sua biografia, Hans Christian Andersen era um grande contador de histórias: amava inventá-las para crianças com quem convivia, e depois as escrevia para publicação na imprensa ou em um livro. Tivesse ele se limitado a apenas contar tais histórias ao seu pequeno auditório fascinado e o mundo não teria conhecido a grande literatura infantil por ele criada e, hoje, universalmente celebrada (p.66).

Em um mundo cibernético, de respostas rápidas e fácil acessibilidade a qualquer tipo de informação, é fácil esquecer o valor cultural de um livro e, há não muito tempo, os livros ditos para crianças, eram considerados uma subliteratura, um gênero menor como salienta Cunha (1986, p.57): “A obra literária para crianças é, *essencialmente*, a mesma obra de arte para o adulto. Difere desta apenas na complexidade da concepção: a obra para crianças será mais simples em seus recursos, mas não menos valiosa”. De acordo com o autor, não é preciso adequar o vocabulário ou escolher livros pequenos porque a criança é pequena, pelo contrário, a inferência é muito mais importante do que parar a leitura para explicar o vocabulário. “Não precisa haver facilitação, nem redução artística”, esclarece Cunha (1986 p. 57).

O conteúdo principal de uma história, para a Educação Infantil e início da formação escolar, não é o tema ou a “moral” que ali se apresenta, mas a linguagem em si. Quando lemos uma história damos a chance de a criança conhecer esse modo de linguagem. Toda a cultura de uma língua está no livro, assim como a linguagem criativa dos diferentes autores que se expressam nessa língua. E ao ler tal qual essa língua se apresenta, emprestamos nossa voz ao autor. São as palavras dele que a criança vai ouvir e isso é um plano de representação diferente do que apenas ouvir uma história contada de memória.

O adulto leitor é um ator que empresta seu corpo e sua voz ao texto de outro. Ao ouvir uma história a criança ouve a voz do texto mediada pela voz do adulto que está lendo. Não é algo que saiu do imaginário daquele adulto, não é uma história sem um roteiro palpável, é algo acessível a qualquer um. Toda a inquietação que aquela história proporcionou a

criança pode ser retomada em outro momento, por outro intérprete. Não se perde, não muda, não acaba ali.

O interpretante/intérprete-leitor é um ilusionista que tira dessa cartola mágica que é a sua boca os mais insuspeitos objetos-palavras, em um desenrolar de surpresas que parece infinito. Parte da magia consiste em que o mesmo texto (ou seja, as mesmas palavras, na mesma ordem) torne a representar-se diversas vezes, diante das mesmas marcas. Que existe nessas marcas que permite não só eliciar linguagem, mas também provocar o mesmo texto oral, uma e outra vez? O fascínio das crianças pela leitura e releitura da mesma estória tem a ver com esta descoberta fundamental: a escrita fixa a língua, controla-a de tal maneira que as palavras não se dispersam, não se desvanecem nem são substituídas umas pelas outras. As mesmas palavras, uma e outra vez; grande parte do mistério reside nesta possibilidade de repetição, de reiteração, de representação (FERREIRO, 2006, p. 165-166).

O adulto deve explicitar os motivos pelos quais escolheu aquele livro, mostrar-se interessado em dividir algo, que para ele é especial, intrigante e envolvente. Deve ir além da leitura e mostrar quem é o portador do texto, ler o nome dos autores, mostrar onde isto aparece na capa do livro. Mesmo que as crianças pareçam alheias a complexidade das informações, é preciso nomear de acordo com o gênero literário: se o que vai ler é conto, poema, biografia ou até se é um artigo de pesquisa para a investigação de determinado tema.

A CRIANÇA QUE RECONTA HISTÓRIAS JÁ CONHECIDAS

Pedir para que uma criança leia¹ uma história, mesmo muito antes de ter formalizado seu processo de alfabetização, é uma prática ainda pouco comum no cenário da educação infantil. Não encontramos muitos registros ou pesquisas que discutam e problematizem a atividade da criança que reconta histórias. Ao contrário, existem muitos trabalhos sobre a criança que escuta leituras na roda de histórias, mas quase nenhum trabalho sobre a criança que reconta.

A maioria das professoras² acredita que a leitura só precisa ser incentivada e praticada quando a criança já concluiu seu processo de alfabetização. O que ela faz antes disso, não

¹ Este texto discute uma pesquisa realizada com crianças com idade entre 2 e 3 anos que frequentam a Educação Infantil. Em alguns momentos do texto a palavra “ler”, “leia”, “leiam” ou outras variações poderão aparecer. Esclarecemos aqui que tanto pela idade das crianças, quanto pela proposta de Educação Infantil que defendemos, quando a palavra “ler” aparecer como uma ação da criança, estamos nos referindo ao leitor em formação, à criança enquanto sujeito de direitos que vive numa sociedade letrada e como tal, ao frequentar instituições de Educação Infantil tem a oportunidade e o direito de conviver com livros, histórias lidas para elas e práticas leitoras. Têm o direito de recontar as histórias que foram lidas para elas, de acordo com a sua interpretação e usando o livro como suporte. Em momento algum nos referimos à essas crianças como alfabetizadas formalmente e não defendemos a antecipação de práticas escolarizantes.

² Tratado no feminino, pois a maioria das professoras são mulheres.

é valorizado ou incentivado. Temos uma compreensão diferente, concordamos com Baptista, (2010), ao defender que o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil deve respeitar a criança como produtora de cultura (Baptista, 2010). Ou seja, o trabalho com a leitura e a escrita, sem o objetivo escolarizante, desde a Educação Infantil, considera a criança como ser social, produtora de cultura.

Existem momentos em sala ou na biblioteca em que as professoras deixam as crianças se reunirem em pequenos grupos para que leiam uns para os outros ou leiam sozinhos, mas não de forma intencional, focadas em analisar e com objetivos pré-definidos.

O reconto acontece sem objetivo, sem foco, como uma atividade de passagem, entre um momento e outro da rotina. Essa visão simplista, corriqueira e pouco valorizada da atividade de recontar, que pretende-se questionar com este texto, convidando nossos leitores a refletirem sobre as possibilidades de um trabalho com reconto, intencional e planejado, desde a Educação Infantil, pois, ao incentivar crianças a lerem para outras pessoas, mesmo sem terem formalizado seu processo de alfabetização, acreditamos que, do ponto de vista do desenvolvimento de aspectos linguísticos-discursivos, da interação e capacidade de criação, e da formação do sujeito leitor como um sujeito social, essa seja uma atividade riquíssima.

Na Educação Infantil, a arte de recontar história deve se fazer presente por diversas questões, para promover a interação, a imaginação, ajudar no desenvolvimento da oralidade, além de promover a aquisição de uma postura crítico-reflexiva. Acreditamos no potencial do reconto como atividade revolucionária. Entendemos por atividade revolucionária a prática social que produz significados e leva o sujeito a ressignificar suas aprendizagens.

Ao permitir que a criança reconte, damos a ela a possibilidade de assumir outro papel, mais protagonista, ativo e participante. Ela sai da posição de ouvinte para ser o agente central desse momento de leitura. Vários saberes e habilidades precisam ser reorganizados e implicam em um movimento de assimilação e apropriação daquele papel. Essa mediação do saber é destacada por Baptista (2010),

Como sujeitos que aspiram a novos conhecimentos, as crianças enfrentam o desafio de compreender os signos, os símbolos e os complexos sistemas de representação que circulam socialmente, dar sentido a eles e deles se apropriar. Ao interagir com os diferentes signos e com os conhecimentos que circulam socialmente, a criança o faz sob a mediação dos seus saberes e das suas experiências infantis (p.2).

Que estratégias a criança utilizará para que sua narrativa aconteça? Ler uma imagem integrando-a a uma sequência lógica significa interpretá-la, e esse exercício reflexivo acontece mais significativamente quando ela está lendo e não apenas ouvindo. Ao recontar,

a criança precisa buscar em seu repertório tudo o que sabe sobre leitura, narrativa, personagens, postura, entonação. Ela sabe que precisa passar uma informação de maneira coerente, que há uma linearidade que não pode ser rompida e que precisa demonstrar apreço ao que está fazendo para entreter e convencer o ouvinte.

O ato de recontar permite um intercâmbio cognitivo entre o leitor e o texto, não somente há absorção da mensagem, mas cria-se uma convivência com um mundo criado pelo imaginário. A criança ao recontar faz ligações entre o excepcional e o comum. Tudo o que ela sabe sobre aquele assunto fará sentido naquele reconto. É material a mais para complementar a história, sai do livro e vai para a vida. Verificamos nesse tipo de construção o nascimento do discurso narrativo. Ao contar uma história conhecida, lida por outros adultos, as crianças desenvolvem diferentes estratégias. É o que vamos ver no estudo aqui desenvolvido.

OS CAMINHOS DA PESQUISA

A coleta de dados para a pesquisa discutida neste texto se deu em uma escola que atende todas as etapas da Educação Básica. Os sujeitos da pesquisa são crianças dessa instituição, da Educação Infantil, de 2 e 3 anos de idade. A coleta ocorreu durante o período letivo de atividades das crianças, com o conhecimento e autorização da direção e coordenação pedagógica da instituição e dos (as) adultos (as).

Nessa mesma instituição, algumas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental propunham situações de reconto. Já nas propostas de Educação Infantil, não havia essa prática, com exceção da turma de crianças de 2 e 3 anos (maternal, de acordo com a nomenclatura adotada pela instituição), grupo no qual os dados da pesquisa foram obtidos. Não existia uma exigência por parte do Projeto Pedagógico da escola e não era um modelo de atividade que aparecia em discussões de planejamento e currículo.

Na rotina pedagógica dessa turma, a professora lia todos os dias para as crianças e sempre ao final da leitura perguntava quem gostaria de ler aquele livro. Todos os dias, alguma criança pedia para ficar com o livro da professora, para ler. Depois de algum tempo familiarizados com essa prática, a professora começou a propor às crianças uma troca de papéis: Ela conta a história com o apoio do livro e logo após oferece a uma criança que queira ficar com o livro para recontar a história em outra oportunidade aos colegas. Os recontos aconteceram logo após a contação de histórias realizada pela professora ou em outro momento da rotina do dia.

CONTEXTO DA FILMAGEM

O registro dos dados se deu com celular, pois era uma prática comum de registro da professora e habitual às crianças, que já estavam adaptadas, e o fato de estarem sendo filmadas enquanto recontavam não interferiu na maneira em que o fizeram.

Foram registradas diferentes situações de reconto realizadas pelas crianças. Os vídeos foram transcritos na íntegra e as falas das crianças foram escritas fidedignamente. Para as transcrições que foram utilizadas nas análises, em itálico, aparece a fala autêntica da criança, e logo a frente, entre colchetes, escrevemos a frase de acordo com a norma culta padrão da língua portuguesa. Os nomes das crianças foram trocados, a fim de preservar a identidade.

PROPOSTA DE ANÁLISE – O ENCANTO DO RECONTO

Na análise de todo o material transcrito, elencamos os episódios em que, ao recontar a história com o suporte do livro, a criança demonstra indícios da construção do seu comportamento leitor e do seu protagonismo ao recontar. Chamamos de episódio, de acordo com Carvalho (2011), os momentos da transcrição dos dados que tratamos como importantes para a questão de pesquisa e os objetivos que se pretendia investigar. A análise e discussão se construíram na relação da teoria estudada com os elementos que despontaram nas falas das crianças.

EPISÓDIO 1: BRUXA, BRUXA VENHA À MINHA FESTA?

Pedro (2 anos e 5 meses) estava na biblioteca com a professora e pesquisadora, e o grupo de 7 crianças. Ele pega um livro aleatoriamente (O coelhinho que não era de Páscoa) que nunca foi lido pela professora e inicia uma leitura usando a história “Bruxa, bruxa venha à minha festa” como mediador. Pedro está sentado com as pernas semi cruzadas e o livro aberto, ele aponta para a imagem no livro e começa a leitura *“coelho por favor você uia por favor a minha pesta?”* [Coelho por favor você poderia por favor, ir à minha festa?].

Correndo o dedo pela imagem, como se estivesse acompanhando a escrita, ele continua a leitura, agora, afinando a voz:

“Igadoiei sim, sim”. [Obrigado, irei sim, sim]. Pedro ameaça virar a página da direita para a esquerda, pára e ameaça virar da esquerda para a direita e depois enquanto olha para a próxima página, virando da direita para esquerda diz: *“se você convidar...”*

Ele vira a página e olha as ilustrações com a página na vertical, com o livro semiaberto. Abre o livro totalmente, aponta para o coelho desenhado; “o coelho”.

Pedro permanece olhando a imagem, sem apontar para a imagem, afina a voz, emite um som, “Por favor a minha festa? “Bigaaado”. [Por favor a minha festa? Obrigado]. A criança olha para a professora e vai para a ponta da página, vira a página da esquerda para a direita olhando para a professora. “Irei sim” continua falando afinando ainda mais a voz. Olha novamente para o livro e aponta para o coelho “se você convidaaaar...”. Pedro vira novamente a página da esquerda para a direita e faz uma pausa, aponta para o coelho e fala com a entonação de dúvida, “um coelho?”. Ele tira a mão do livro, encosta na perna e volta a apontar para a ilustração “oi minha festa?” [Oi, minha festa?]. Com as mãos apoiadas no livro, olha rapidamente para a frente, depois para a professora, vira um pouco o rosto “Obrigado, irei sim” [Obrigado, irei sim].

Os livros de “lenga, lenga” ou contos acumulativos despertam muito o interesse do grupo. Suas características de repetição e encadeamento proporcionam um jogo de antecipação bastante prazeroso para a criança. Em alguns momentos da coleta de dados e observações das contações realizadas pela professora, notamos que, mesmo que a professora virasse a próxima página as crianças já sabiam e verbalizavam o que aconteceria na história. O sentimento de satisfação ao confirmarem sua fala era evidente. A professora do grupo relata que o livro “Bruxa, bruxa venha à minha festa” se tornou, desde a primeira vez em que leu, o livro favorito do grupo. “Se dependesse deles, não leríamos outro livro”. Neste episódio Pedro estava com outro livro, “O coelhinho que não era de Páscoa”, porém repetia algumas ações da professora ao contar e falas do conteúdo da história “Bruxa, bruxa venha à minha festa”. Acreditamos que o fascínio se deve, além das características textuais já mencionadas, às ilustrações. O livro é grande e cada personagem ocupa duas páginas. São traços fortes, grotescos, podemos dizer que assustadores. E os personagens povoam o imaginário de medo há décadas: pirata, lobo, bruxa, tubarão... Há um misto de medo e enfrentamento.

Pedro, mesmo em posse de outra obra que não seja a “bruxa, bruxa”, imita a ação da professora de contar a história para os colegas e repete trechos da história “bruxa, bruxa”. Não se trata do mesmo livro, mas observamos aí o comportamento leitor ao manusear a obra, repassar as páginas e recontá-la em voz alta com elementos e conteúdos do texto. Pedro precisou buscar em seu repertório o que conhecia sobre livros e histórias e o fato de a professora ler todos os dias “Bruxa, bruxa venha à minha festa” para o seu grupo ajudou.

Quadro 1 – Trecho do livro “Bruxa, Bruxa venha à minha festa”

Modelo do texto original “Bruxa, Bruxa venha à minha festa”.

“Bruxa, bruxa, por favor, venha à minha festa?

Obrigada, irei sim, se você convidar o gato.

Gato, gato, por favor, venha a minha festa?

Obrigado irei sim, se você convidar o espantalho”.

(Segue exatamente da mesma maneira até o final.)

Fonte: Reproduzido do original.

No quadro 1, trazemos um trecho do livro “Bruxa, Bruxa venha à minha festa”. As frases são as mesmas durante toda a história, frases essas que Pedro já conhecia de memória. O elemento novo que surge a cada página são os personagens, que não precisam estar na memória, pois as ilustrações é que determinarão o que deve ser dito.

Surge um conflito, que não impediu que Pedro continuasse a história, mas que sutilmente o desestabilizou. Todas as ilustrações do livro escolhido, “O coelhinho que não era de páscoa”, eram coelhos. Pedro faz o convite:

- Coelho, coelho, por favor venha à minha festa.

Ele continua:

- Obrigado, irei sim se você convidar...

Ao virar a página ele se depara com a ilustração de outro coelho. O que fazer? Um coelho convidando outro coelho, não há personagem novo como no livro da Bruxa, bruxa. Pedro sutilmente mostra-se intrigado com o que viu e por frações de segundo olha a imagem em silêncio, antes de concluir sua fala: “*Um coelho*”.

Pedro abriu o livro em uma página qualquer, aleatoriamente, não começando o livro do começo. A página escolhida por ele era a antepenúltima e ao virar para ver a resposta do coelho, se depara com o final do livro. Vê o coelho e segue a narrativa como já havia observado a professora fazer nos momentos de contação. Pedro fez uso da estrutura do texto para ler e ajustou o texto desconhecido à estrutura que ele bem conhece: “*Obrigado, irei sim, se você convidar...*”. Como estava na última página, para continuar a história ele volta na página anterior, olhando para a professora enquanto narrava. Ao se deparar com a página já lida ou com ilustrações de coelho novamente, ele retrocede mais uma página e aí sim, percebemos claramente um tom de pergunta em sua voz: “*Um coelho?*”. Fica claro

que Pedro não entendeu por que as ilustrações não mudaram e encerra a leitura ao concluir a fala que viria após aquela no texto original presente no livro “Bruxa, bruxa”. Ele é fiel ao texto original, conclui sua narrativa sem questionar claramente os porquês que se passaram em sua mente, mas fica nítido que é preciso parar a história por ali, já que não há razões para continuar, todos os personagens foram apresentados e a história se encerra.

Compreendemos que a estratégia escolhida por Pedro partiu do seu conhecimento de leitura e comportamento leitor. Ele usou o que conhecia como modelo de narrativa, linearidade e característica textual. Apoiou-se em um texto familiar, mas, além disso, a entonação e o tom de voz mudaram ao longo da narrativa. Essa estratégia já não é mais baseada no texto e sim no comportamento do intérprete a quem ele tem como referência.

EPISÓDIO 2: MATEUS E OS LOBOS MAUS!

Mateus (2 anos e 8 meses) junto com a professora e seu grupo de colegas. Após a professora ler a história “Tico e os lobos maus”, Mateus pediu para ler para o grupo. A professora entregou o livro para ele perguntou qual mesmo era o nome daquela história.

Mateus está sentado com o livro no colo. Ele passa o dedo indicador por cima do título e fala: “*Lobos maus.*”, faz uma pausa e logo diz: “*Tico e os lobinhos*”. Mateus olha para a professora e diz que “*a mamãe é grande para matar o lobo*”. Quando diz que a mamãe é grande, ergue os braços mostrando o quão grande ela é. Enquanto fala, gesticula com as mãos sobre o livro, como se estivesse batendo em alguma coisa. Olha novamente para a professora, agitando as mãos, volta o olhar para o livro e repete que a mamãe é grande para matar o lobo de maneira mais enfática e agora batendo a mão no chão.

Mateus abre o livro balbuciando baixo alguma coisa [inaudível nos registros] e em seguida aponta para a primeira ilustração que aparece e diz: “*Olha ele vindo, fugindo do lobo.*”. Caio, que estava próximo de Mateus, acompanhando o reconto, diz: “*Mamãe quer o lobo*”. [Mamãe quer o lobo] e se aproxima do livro quando Mateus vira a página dizendo: “*Ai*”. Ele olha a ilustração, aponta para ela e diz: “*ele está sozinho*”.

Caio se aproximou do livro e apontou para a outra página dizendo “*ali tem lobo*” e olha para a professora. Mateus olha para a página que Caio apontou, aponta as ilustrações e faz movimentos circulares com as mãos na página “*Ai o lobo ficou com um monte de amoto, todos os lobos tinha amoto e vão pegar ele*” [Ai o lobo ficou com um monte de motos, todos os lobos tinham motos e vão pegar ele]. Volta a olhar para a página da direita e aponta para o coelho quando diz “*pegar ele*”. Permanece com o dedo apontado para a ilustração e balbucia palavras incompreensíveis no áudio. “*Ai foi*”... *E vira o livro, fechando –o.*

“*Aí.aaaahh*” (faz um som mostrando-se incomodado por ter fechado o livro). Apoia o livro no colo e o abre novamente, “*eee*”. Olha para a página aberta por alguns segundos, “*eeee*”, vira a página novamente. “*Aí ele viu um lobo, aí ele, aí ele fugiu*”. Vira a página, “*aí ele*”, apontando para a ilustração, diretamente para o personagem Tico, “*pediu socorro. Socooooorroo*”. Ao gritar socorro ele sorri olha para a professora. Volta a olhar o livro, tenta virar a página de maneira que vire a página seguinte e não várias de uma vez. Abre no início do livro, “*um cinco lobo*” [*Uns cinco lobos*] e permanece olhando para página aberta, “*e acaaaboou*”. Mateus fecha o livro com as mãos bem apoiadas sobre a capa, olha sorrindo para a professora. Caio, que estava ao lado diz: “*Eu qué.*” [*Eu quero*]. Mateus sorrindo entrega o livro para Caio.

Não foi a primeira vez que Mateus ouviu essa história e desde o início, mostrou-se encantado. A professora relatou que uma vez por semana ia à biblioteca da escola com o grupo e que após uma leitura feita pela professora as crianças recontavam, “*liam*” para si e levavam um livro para casa. A cada semana o livro era trocado. Mateus escolheu “*Tico e lobos maus*” durante duas semanas seguidas, foi incentivado a trocar de livro, mas não se passava muito tempo até que o escolhia novamente.

Um aspecto importante a ser destacado se faz presente já no início do episódio. Discutimos nesse trabalho a diferença entre histórias lidas e contadas, explicitando as marcas que caracterizam a história lida, proeminentes dos livros. Mateus faz a leitura do título passando os dedos pelas palavras enquanto falava. Ele ainda não concluíra seu processo de alfabetização, mas conhecia o corpo de um livro, reconhece as letras que indicam o título, não as confundindo com outras palavras presentes na capa e nem com as ilustrações da capa. Provavelmente vivenciou diversos momentos de leitura e aprendeu seguindo modelos.

Após ler o título, antes mesmo de abrir o livro, Mateus já antecipa o final da história falando “*que a mamãe é grande para matar o lobo*”. Ele repete a frase duas vezes dando ênfase, gesticulando, aumentando o tom de voz.

De acordo com os dados analisados notamos que Mateus reconta a história apoiado nas imagens e em sua memória. Diferente do primeiro episódio, aqui as imagens cooperam para que o reconto aconteça.

Na primeira página do livro, (contracapa), ainda antes de a história começar, já podemos ver a imagem do personagem principal, Tico. Assim que Mateus o vê, aponta para o desenho e fala que ele está fugindo do lobo. O desenho mostra Tico correndo sozinho, Mateus diz isso, não há lobos na ilustração ainda, mas a figura associada ao seu conhecimento da história permitem que Mateus adiante o enredo. Mateus prossegue e na

página seguinte já é possível ver lobos, motos e Tico. Ele olha as ilustrações e volta a enfatizar o fato de Tico estar sozinho. Outro amigo menciona e aponta para os lobos e só então Mateus desvia o olhar de Tico. A imagem de um coelho pequeno, correndo com feição assustada dentro de uma ilustração em que predominam cores escuras e que tomam duas páginas inteiras parece o incomodar e assustar. Por mais que ele já tenha tido acesso ao livro diversas vezes e conheça bem a história, seu enredo e suas passagens, percebe-se que nesse momento o que foi determinante para que ele recontasse esse pedaço da história foi a ilustração.

Ao iniciar o reconto, fala realmente como quem anuncia o que vai ser lido, informando aos ouvintes o que virá. Ao final, sua entonação é menos altiva, como de alguém que se despede, encerrando um momento. Não só a entonação, mas a maneira com que permanece olhando a página e em seguida fecha o livro e diz “*fim!*”. Mais uma vez, da mesma forma que no episódio 1, podemos observar nas crianças, a construção do comportamento leitor ao se posicionarem como contadores de histórias com o suporte do livro.

Mateus leu o título, se apoiou nas ilustrações para retomar trechos da história que lembrava e destacou os aspectos mais significativos da história para ele. Vale lembrar que se tratou de um reconto incentivado pela professora, que a história, em sua integralidade, já havia sido contada algumas vezes por uma adulta leitora à turma. Mateus a imitou, intensificando sua relação com a história e com os elementos do livro.

EPISÓDIO 3: TIAGO E A DONA ARANHA

Tiago (2 anos e 2 meses), recém-chegado da Espanha e quase sem falar nada em português, folheia um livro apenas com imagens de animais. Antes da pesquisadora começar a filmar, ele já tinha passado página por página apenas olhando os animais. Ao achar a imagem da aranha ele começa a cantar uma música que havia aprendido recentemente e fecha o livro. A professora pediu para que ele continuasse a ler e ele faz a mesma coisa. Passa as páginas rapidamente agora até achar a página da aranha e volta a cantar.

Tiago está de pé e tem o livro na vertical, apoiado na mesa. Ele vira três páginas batendo nelas, usando as duas mãos. Segura uma das páginas, olha para a professora e balbucia, sorri, desvia o olhar, solta a página, levanta as mãos, olhando para baixo e sorrindo. Ele volta para o livro, vira uma página; “a *ananha*” [*aranha*]. Fica batendo na

página, mantendo o livro aberto na página em que aparece a aranha; “*na palede*”. [Na parede].

Tiago segura o livro com as duas mãos, mantendo-o totalmente aberto e o aproxima do corpo; “*aí a deubou*”. [Aí a derrubou]. Ao dizer isso, Tiago deixa o livro cair sobre a mesa. Olha para a mesa com as mãos apoiadas nas extremidades das páginas; “*caiu a chuva e a debubou*”. [Caiu a chuva e a derrubou]. Olha para o lado, tem um pedaço de papel em uma das mãos “*a... ananha subiu a parte a palede*” [a... aranha subiu a parte, a parede]. Olhando para frente. Olha para o livro, sua mão esquerda está segurando a página, a direita está se movimentando sobre a mesa; “*a chuva forte*” bate a mão na mesa quando fala a palavra forte. “*E a debubou*” [e a derrubou] levanta a mão direita, depois a esquerda “*e, e*”, bate na mesa “*boom*”. Gira o corpo erguendo as mãos e faz um som imitando uma explosão “*Pooffff !*”.

A professora fala: “*muito bem agora vira a página, quais são as outras?*”. Tiago olha para ela, olha para o livro aberto, apoia as mãos nas extremidades das páginas, coloca as mãos dentro da teia que salta do livro (pop up, dobradura que se sobressai) e grita, expressando euforia.

Tiago é o mais novo nesse grupo de (re) contadores de histórias e, por isso, sua fala é a menos desenvolvida, ainda em formação. Somado a isso, na ocasião da pesquisa, a criança havia recém-chegado com sua família ao Brasil. Seus pais e irmãos mais velhos só se comunicam com ele na língua materna, espanhol. A língua portuguesa é novidade e se faz presente somente no espaço da Educação Infantil.

Outro ponto a ser destacado é o fato dessa ser sua primeira “escola”. É o primeiro espaço de Educação Infantil que Tiago frequenta. Ele não frequentou nenhuma instituição na Espanha antes de vir para o Brasil, portanto, as práticas de leitura, contações, idas à biblioteca e recontos, eram novidade para ele.

É essencial informar todos esses aspectos para analisar melhor a estratégia que ele utilizou para realizar esse reconto. As referências de Tiago eram mais limitadas do que as de Pedro e Mateus. Seu repertório, sendo construído na relação com os colegas e com sua nova língua, se baseou na música que sabia e na relação dessa música com uma das ilustrações do livro.

O livro que Tiago escolheu não tinha sido contado ou apresentado pela professora à turma. Ao pegá-lo, Tiago passou todas as páginas rapidamente, fazendo sons, interagindo com o livro, tentando falar alguma coisa, mas sem repertório em português para fazê-lo. Passando rapidamente pelas páginas viu uma ilustração que chamou sua atenção: uma aranha. Tiago então começa a cantar, à sua maneira:

- A dona aranha subiu pela parede, veio a chuva forte e a derrubou.

“Dona aranha” é uma música tradicional³ do nosso repertório de músicas infantis.

A professora relata que já havia cantado essa música algumas vezes com as crianças. Tiago a aprendeu. Não só aprendeu como criou uma conexão entre a música e a imagem. Reconheceu a aranha e usou o que sabia sobre ela para passar a mensagem. A estratégia que Tiago usou, mostra como os saberes se intercalam: ele sabia que o livro servia para contar algo, passar uma ideia, uma mensagem. Ele não conhecia a história, afinal o livro nunca fora lido; Ele não tinha o que dizer sobre os outros animais, pois talvez, nem o nome deles ele conhecesse em português! Mas Tiago reconheceu a aranha e buscou em sua memória tudo o que pôde para passar uma mensagem sobre ela. Tiago cantou, usando o que sabia para dar sentido ao livro, para utilizá-lo como dever ser: um portador de informações.

Esses dados nos sinalizam que Tiago entendeu o papel de um livro, sabendo que, geralmente, uma imagem vem ligada a uma fala. Compreendeu durante suas vivências, que aquele objeto tem a função de passar uma mensagem, portanto, ele precisava dizer alguma coisa. Buscando em seu repertório, encontrou uma música e fez uso dela para recontar. Enfatiza “o derrubou”, bate as mãos na mesa e fecha o livro. A aranha caiu, “debubou”, e fim da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto traz parte de uma pesquisa desenvolvida a partir da observação e registro audiovisual com crianças entre 2 e 3 anos de idade que frequentam a Educação Infantil. Observei e analisei momentos em que as crianças recontam histórias, usando o livro de literatura infantil como portador. Compreendo, a princípio, que essa é uma atitude positiva na construção do comportamento leitor, sem ter a preocupação ou cobrança em antecipar ações escolarizantes ou “exercícios de alfabetização”.

Na instituição que acolheu a pesquisa a que se refere o texto e na prática cotidiana da professora, há o hábito da contação de histórias, ao menos uma vez ao dia com o livro. A professora, em sua vivência e interação com as crianças, começou a incentivá-las a recontar as histórias comuns à turma e percebeu, neles, um movimento de maior aproximação com os livros.

³ “A dona aranha, subiu pela parede. Veio a chuva forte e a derrubou. Já parou a chuva, o sol já vai saindo e a dona aranha continua a subir” (Domínio Público).

A partir do conhecimento dessa realidade, desenvolvi a questão de pesquisa: *Quais são as estratégias usadas pelas crianças da Educação Infantil na atividade de recontar histórias?* Coletei os dados a partir de registros audiovisuais. Esses dados foram transcritos na íntegra e analisados a partir da seleção dos episódios que evidenciassem os momentos em que as crianças, ao recontar as histórias, demonstrassem elementos de construção do comportamento leitor. Reitero aqui minha convicção, apoiada no referencial teórico deste trabalho, de que a criança é um sujeito de direitos, inserida numa sociedade letrada, e, como tal, tem direito ao acesso, convívio e interação com práticas leitoras.

Partindo da defesa da importância do reconto, na análise dos dados, no episódio 1, “Bruxa, Bruxa venha à minha festa?”, Pedro fez uso de uma estrutura já conhecida para conseguir ler aquele livro. Em seu repertório e em sua memória estava presente um modelo de narrativa e ele seguiu a estrutura que já dominava, associado as marcas do sujeito/leitor. A estratégia de Pedro se apoiou nos modelos de narrativa anteriormente a ele apresentados.

No episódio 2, “Mateus e os lobos maus”, notamos que Mateus conhecia bem a história, pois, antes de abrir o livro, com apenas algumas palavras, já nos revelou começo, meio e fim. As ilustrações também o ajudaram a desenvolver melhor sua estratégia de reconto. Folheando o livro para encontrar uma determinada página em que sabia que estava escrito a palavra socorro, Mateus nos mostrou que sua estratégia se apoiou na memória auditiva e visual do livro.

O terceiro episódio, “Tiago e a dona aranha”, trouxe uma outra estratégia de reconto. Por não conhecer o livro, não ter repertório oral, devido à pouca idade e diferente nacionalidade, Tiago usou tudo o que conhecia para passar uma mensagem. Acreditamos que ao se ver diante do livro aberto, Tiago se viu desafiado a ler, instigado a fazer uso daquele objeto da maneira como deve ser. Tiago recontou cantando a música da dona aranha ao se deparar com a figura dela.

Pretendo, com este texto, propor uma reflexão sobre a importância do papel dos (as) professores (as) como incentivadores (as) da leitura e repertoriadores (as) do imaginário infantil. E, principalmente, trazer contribuições para que os (as) professores (as) adquiram um novo olhar sobre a criança protagonista e agente produtora de cultura. Ao analisar as diferentes estratégias que as crianças utilizam para recontar histórias, utilizando a linguagem que se usa para registrá-la, e os mediadores a que recorreram, verifico que a prática do reconto de histórias, já conhecidas, se apresenta como uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança em seus aspectos linguísticos, cognitivos e sociais.

Recontar possibilita que a criança pense sobre aspectos da comunicação: em como falar, quais palavras escolher, como articular a narrativa respeitando a temporalidade necessária, passar a informação que deseja e prender a atenção de quem ouve.

O ato de recontar coloca a criança em outro papel, menos secundário, mais protagonista e frente àquele desafio ela busca em seu repertório diferentes estratégias para fazê-lo. Sabendo que há uma estabilidade, apoiada em suas memórias e nas ilustrações, a criança, mesmo bem pequena, consegue recontar histórias muito antes de estar convencionalmente alfabetizada.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fani. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1995.
- BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. **Currículo em movimento. Ministério da Educação. Brasília**, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6673-linguagemescritaedireitoaeducacao&Itemid=30192
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.
- CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação**. São Paulo: Paulus, 2002.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1986.
- CUNHA, Maria Antonieta A. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- DRUCE, Arden. **Bruxa, Bruxa venha à minha festa**. Brinque-Book, 1995.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. Cortez editora, 2008.

GORBACHEV, Valeri. **Tico e os lobos maus**. 7ª Reimpressão. São Paulo: Brinque-Book, 2009.

KLEIMAN, Angela. **Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Pontes, 2013.

ROCHA, Ruth. **O coelhinho que não era de Páscoa**. Salamandra, 2009.

SIMÕES, Vera Lúcia Blanc. **Histórias infantis e aquisição de escrita**. São Paulo Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, mar. 2000.

TEBEROSKY, Ana. Letras em vez de alfabetizados, in: **Aprender a escrever**, Ática

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

EDUCAÇÃO INFANTIL, REGISTROS E POSSIBILIDADES



ROGÉRIO RODRIGUES SOARES

Graduação em Licenciatura em Matemática pela Faculdade UNIBAN (2012); Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade UNINOVE (2014) Especialista em Ens. Da Química pela Faculdade UFABC (2018); Professor de Ensino Fundamental II - Matemática - na EMEF Castro Alves, Vice-diretor na EE Prof.^a Elza Saraiva Monteiro.

RESUMO

O presente artigo disserta acerca da evolução da educação infantil, passando de uma visão assistencialista para o desenvolvimento integral de crianças e bebês, nos espaços públicos de educação. Demonstra a importância dos registros durante o processo educacional, em planejar, observar, registrar e replanejar, como também, sua potencialidade para formação docente, distanciando-se da prática ao olhar para a mesma. Coloca o trabalho por meio de projetos como uma opção potente em enfrentar problemas sociais vivenciados, enaltecendo autonomia, protagonismo, e valorização das vozes de crianças, bebês, famílias e comunidade, com aprendizagens contextualizadas e significativas.

Palavras-chave: Primeira Infância; Registros; Projeto como Estratégia.

PERCURSOS E POSSIBILIDADES

A educação infantil, como etapa da educação básica, torna-se pauta para o momento educativo, no qual ações são pensadas para garantir o desenvolvimento integral de crianças e bebês em todo território nacional. Com a BNCC, dispondo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento diversos entes federativos vão atualizando suas concepções e diretrizes acerca da educação infantil.

O registro é o fator intrínseco para garantia da qualidade dos processos de desenvolvimento humano nas unidades educacionais, ele carrega democracia, protagonismo, ações planejadas, reflexões, comunicação, julgamento e teorias pedagógicas através da observação da prática.

Devemos destacar que nos espaços de desenvolvimento infantil os registros tornam-se material de pesquisa, individual e coletiva, descentralizando a prática de si para possibilitar novos percursos formativos, ganhando um aspecto reflexivo crítico e não burocrático. Com isso a autora a seguir: “O registro trata-se de fazer e trazer para a consciência a ‘coisa feita’. A escrita traz/faz revelações e amplia a consciência do educador” (Ostetto, 2012, p.20).

Ao projetar suas ações os gestores educacionais devem articular suas estratégias com o projeto político pedagógico da unidade, garantindo as propostas planejadas por docentes, alunos, crianças, bebês, equipe gestora e demais funcionários que compõem a unidade educativa. Deve atrelar os planejamentos docentes, cartas de intenção, realizadas por docentes, prevendo recursos materiais, humanos, ambientes e estratégias para orientar, acompanhar, apoiar e avaliar o processo para garantir a efetivação das ações objetivadas.

Ao potencializar os registros, como medida fundamental, ressalta-se também, como enfrentamento, para garantir uma etapa fortalecida e de qualidade, as possibilidades do trabalho com projetos, construindo ações conjuntas a enfrentar problemas sociais complexos que permeiam a vida pública.

Por fim novas diretrizes, os registros pedagógicos, trabalho a partir de projetos, ganham a função potente dentro do ato educacional, cumprindo suas ações de planejar, comunicar, avaliar e formar com orientação clara, o que garante a naturalização do direito de aprendizagem e desenvolvimento de todas e todos brasileiros, efetivando a qualidade social a todo país.

PRIMEIRA INFÂNCIA

Com as novas diretrizes da BNCC as crianças foram categorizadas, de acordo com suas idades, de 0 a 18 meses são os bebês, de 18 meses a 3 anos são as crianças bem pequenas e de 4 a 5 anos crianças pequenas. Essa categorização subsidia a estruturar possibilidades de desenvolvimento em cada etapa, pensando em desafios possíveis que promovam o desenvolvimento infantil de forma integrada.

Para evidenciar os objetivos nessa primeira etapa da educação infantil, evidencio o trecho de lei disposto na LDB:

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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Como apresentado no artigo 29 as finalidades perpassam no desenvolvimento integral das crianças, nos seus diversos âmbitos necessários a qualquer indivíduo, como também, demonstra o espaço de educação infantil como complementar a família de socialização e educação, mas qual o histórico da educação infantil no Brasil?

Em 1960 a criança era inteiramente de responsabilidade das famílias, especificamente da mulher que, em maioria não ocupava um espaço no mercado de trabalho. Em 1970, com a entrada feminina ao mercado de trabalho, começam a ser disponibilizados espaços públicos que auxiliam ao cuidado das crianças, ainda com um viés assistencialista e não obrigatório. Em 1988, com a nova constituição, a educação infantil torna-se um direito da criança, mas somente em 1996 a educação infantil torna-se a 1ª etapa da educação básica e passa de um caráter assistencialista e torna-se um local de desenvolvimento infantil.

Essa educação infantil vem apoiada em sua tríade Política, social e pedagógica. Política porque traz o direito da criança ao desenvolvimento como obrigatório. Social em trazer a formação integral do indivíduo, cuidar e educar indissociáveis e compartilhar essa educação com as famílias de forma complementar. Pedagógica como espaço de formação e convivência, com objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos potencializados.

Essa nova proposta de educação infantil possibilita a consideração do conjunto coletivo de vidas presentes nessa etapa, construindo sempre olhares para uma pedagogia como práxis, a prática como campo de estudo e a teoria que renova a prática, se constituindo na integração, uma pedagogia renovada. A pedagogia como ciência que permite a experimentação e observação e a documentação pedagógica como indicador de pesquisa subsidiam uma ação-reflexão-ação, ao evidenciar as possibilidades abre-se novas portas para o diálogo entre teoria e prática e passa a ter novos olhares a educação infantil, como prática de responsabilidade social, coletiva educativa ampliando a rede de proteção à criança. Essas ações são essenciais para garantir os direitos infantis como: garantir as infâncias e entender que são diversas como fonte de desenvolvimento, ter a concepção de criança como sujeito histórico ativa, competente, desafiadora e curiosa, vivenciar os espaços sociais educativos onde estão inseridos, relacionar consigo e com o outro, ter objetivos de desenvolvimento claros, com uma didática participativa, compartilhada e específica para criança, didática pautada na observação, registro e ação.

Dentre a literatura que disserta acerca da educação infantil, abordarei ideias centrais de autores que se destacam no tema.

Loris Malaguzzi nasceu em Correggio (Itália) em 1920, formou-se em Pedagogia na Universidade de Urbino. Em 1940 ele começou a ensinar nas escolas primárias 1941-1943

em Sologno, uma cidade perto de Reggio Emilia, no município de Villa Minozzo. A principal contribuição de Loris Malaguzzi no desenvolvimento infantil foi em projetar esse olhar sob o desenvolvimento, enaltecendo a importância da documentação pedagógica realizada através da observação nas interações, vivências individuais e coletivas, que possibilita o educador a ter uma melhor reflexão de como se desenvolvem, da imagem da criança, descobre seu mundo, suas crenças, sonhos, esperanças e essa reflexão retorna em ações potentes de desenvolvimento para bebês e crianças. Esse ato de observar, registrar, refletir e planejar, de forma cíclica, o autor denomina de *progettazione*, no se observa o trabalho educativo das crianças, com a escuta atenta, traz sentido e forma ao pensamento ao registrar e movimenta o planejar enriquecendo as experiências, tornando-as potencializadas.

Outra autora que contribui de forma essencial com o desenvolvimento infantil é Emmi Pikler. Emmi Pikler (1902-1984) foi uma pediatra austríaca que realizou seu trabalho profissional na Hungria. Trabalhou como pediatra de família e foi, durante mais de trinta anos, diretora de uma instituição de acolhida a crianças órfãs e abandonadas. O nome do Instituto Pikler Lôczy se deve à sua localização na Rua Lôczy em Budapest. Devido ao destaque do trabalho realizado, em 1970, o Instituto Lôczy se converteu no Instituto Nacional de Metodologia para locais destinados a crianças da Hungria, tornando-se centro piloto para todos eles e ministrando formação para médicos, enfermeiras, psicólogos, pedagogos, mestres e cuidadores. Essa atividade formativa permanece na atualidade, sendo uma referência mundial em atenção educativa e cuidados para os profissionais que trabalham com educação de crianças de 0-3 anos.

Entre suas principais contribuições com a teoria no desenvolvimento infantil estão o desenvolvimento motor associado a aspectos sociais, afetivos, cognitivos, o adulto como referência no cuidar sem pressa, respeitar o ritmo do bebê, focando esse cuidar indissociável ao educar, observando a saúde como somática e psíquica, propondo interação com o meio desenvolvendo uma psicomotricidade ativa, com interações planejadas, objetivos possíveis e desafiadores, respeitando etapas para garantir a segurança dos bebês, valorizar sua imagem, assim ela fortalece o vínculo com o educador, tornando uma criança ativa e autônoma.

Diante de parte da legislação apresentada e grandes pensadores do desenvolvimento infantil fica claro que o viés da etapa obrigatória muda suas características ao longo do tempo, passando de um caráter assistencialista e auxiliar do cuidado físico para um olhar pedagógico, de desenvolvimento integral, associando o cuidar e educar para garantir o direito sociais, democrático, de cada bebê e criança de todo o país.

O REGISTRO

Com atualização da BNCC, em 2017, reforça-se os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças e bebês de todo território nacional brasileiro, garantindo em todas as partes do país uma formação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)²⁷, em seu Artigo 4º, definem a criança como:

sujeito histórico 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 (BRASIL, 2009).

Com a concepção de criança como sujeitos históricos de direitos, participantes ativos da sociedade e construtores de cultura a base nacional comum traz em seu cerne um eixo pedagógico para garantir o direito de aprendizagem e desenvolvimento, com o cuidar e educar indissociáveis, eixos que são: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se. Diferentes campos de experiências devem ser propostos às crianças gerando interações como meio, pensando sempre na intencionalidade, com objetivos claros. Os campos de conhecimento de experiências organizam os conhecimentos do mundo, possibilitando interações significativas, com intencionalidade.

Para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimentos de todas e todos bebês e crianças os registros tornam-se imprescindível nesse processo.

Os registros da educação infantil trazem o relacionamento entre prática e meio acadêmico, onde demonstra o percurso de desenvolvimento para apropriação e estudos posteriores, possibilita e ressignifica, auxilia na produção de estudos, o que traz sentido à prática docente.

Nos momentos de formação o coordenador pedagógico deve trazer a reflexão acerca dos registros, ao objetivar seus formatos e funções, acompanhar os planejamentos em todas as etapas e modalidades do desenvolvimento educacional, no planejamento das ações semanais e diárias para potencializar a interlocução, nos registros de comunicação de trabalho pedagógico como murais, fotos, filmagens, e nos registros de avaliação no qual evidencia-se o percurso de cada indivíduo, articulados ao projeto político pedagógico, com as vozes e protagonismo de bebês, crianças, como também a autoria e protagonismo docente nesse processo. Para Weffort o registro precisa ser feito de forma que a reflexão seja estimulada para que haja a produção de mudanças através da teoria e da prática. Com

esse instrumento temos a possibilidade de analisar os conhecimentos, limites e possibilidades dos envolvidos. (Weffort, 1996, p.47).

Esses registros devem trazer sua estética, suas observações diárias como pulsão das ações realizadas dentro dos espaços educativos, demonstrar iniciativas, objetivos, relacionar teoria e prática, que traga a reflexão do que, para que e como seu deu cada passo das ações. Todos os registros educacionais devem servir como objeto de formação nos momentos individuais e coletivos de formação, aprendendo com sua prática e com a prática do grupo. Pensar que registrar o ambiente pedagógico é um ato dinâmico entre observar e registrar e não burocrático, tendo como objetivo ampliar o conceito das teorias educacionais de crianças, ampliar a visibilidade da cultura infantil, observar como pensam, como aprendem, se desenvolvem, e principalmente, ressignificar uma prática e torná-la mais potente.

Esses registros devem ser apresentados em suas multilinguagens, por escrito, imagens, fotos, áudios e vídeos, com formatos múltiplos, cada um com sua intencionalidade, pensada a qual público se destina. Muitas linguagens midiáticas auxiliam a impulsão do protagonismo infantil, como também, os murais revelam práticas da unidade, dialogam com crianças, comunidade escolar.

Os registros pedagógicos trazem as vozes das crianças, suas subjetividades, expectativas, onde observar também depende de nossa vivência como criança, como adulto e educador, demonstrando interpretações diversas de um momento observado. Com essa observação podemos fortalecer nossa profissão docente, valorizar e ressignificar experiências, refletir sobre o que se faz, pensar no tipo de documentação mais propicia para cada momento com sentido.

Como se pode analisar no trecho a seguir:

Somente a partir desse processo reflexivo é que podemos pensar numa documentação. A documentação pedagógica nos permite assumir a responsabilidade pela construção dos significados e chegar às nossas próprias decisões sobre o que está acontecendo no processo educacional. Dessa forma, contribui para o acompanhamento, a reflexão, o planejamento e a avaliação do cotidiano na UE, proporcionando os meios para as(os) professoras(es) e outros profissionais se envolverem no diálogo e na negociação sobre a prática pedagógica. (Currículo da Cidade S.P. Ed. Infantil, 2019, p. 148.)

Todos esses registros, planos de desenvolvimentos docente, expectativas das crianças, vozes e observações das famílias e comunidade, projeção da equipe gestora e demais funcionários formam a documentação pedagógica da escola, articulados ao PPP da unidade essas devem ser revisitadas e avaliadas a todo tempo, criando uma ação-

reflexão-ação criando interações, teorias ao observar, para que seja possível propor ações mais potentes.

Por fim evidencia-se a potencialidade dos registros na educação infantil e no processo educativo, fortalecendo práticas educativas, dialogando com todos entes da comunidade e garantindo direitos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças.

PROJETO COMO ESTRATÉGIA

Voltada para uma pedagogia mais socioconstrutivista e sociointeracionista as aprendizagens baseadas em experimentações, coletivas e cooperativas, o trabalho com projetos ganha visibilidade, onde a cultura da criança é o centro das ações e o professor como cocriador do saber e cultura.

Pra garantir um bom trabalho com projetos, nas unidades de desenvolvimento infantil, o planejamento do mesmo deve ser pautado na observação, associação e expressão, para resolver problemas de ordem prática ou teórica. Os projetos devem partir de uma situação problema dos bebês ou crianças, por meio da observação do educador investigador, e volta em ação para as crianças. Os projetos, como todas as atividades pedagógicas, devem ter uma intencionalidade, deve-se agir diante as complicações na razão e no sentir.

Princípios das experiências anteriores devem ser parte da construção do novo projeto, pensar nos conhecimentos prévios nas preparações, essa sequencias progressivas de aprendizagem e desenvolvimento, entender os conhecimentos vivenciados pelas crianças e bebês em todos os espaços de formação , dentro e fora da unidade educativa pública, com princípios científicos, criando conceitos, construindo relações entre as sequências vividas, avaliar o processo, observar se alcançou os objetivos, se houve o desenvolvimento, saber se solucionou o problema ou terá que ser retomado com novas estratégias e, fundamentalmente, ter um principio social que fortifica o pensamento democrático. Essas ações são potencializadores para elaboração e execução de bons projetos.

Diante dos diversos problemas sociais, postos na atualidade, é necessária uma aprendizagem na qual as disciplinas estejam em conexão, possibilidade presente nas sequências didáticas por projetos. Com suas possibilidades específicas, fortalecendo as resoluções de problemas, auxiliam crianças e bebês a compreenderem o mundo, que é complexo, provocando aprendizagens. A aprendizagem ocorre quando o individuo se encontra em situações desafiadoras, trabalhos com projetos devem proporcionar essas

situações reais vividas pelas crianças e bebês, possibilitar serem protagonistas de suas aprendizagens.

Ao iniciar um projeto algumas sequencias de ações devem ser estabelecidas, definir um problema real exposto ou observado, organizar o trabalho, coletar informações que subsidiarão sua objetividade, avaliar e comunicar e toda elaboração dessas etapas -- devem ser executadas com as crianças e bebês e não para elas – essas atitudes e ações vão fortalecer a assertividade dos objetivos previstos.

Ao observar o calendário nos espaços de educação infantil temos muitas datas comemorativas que não trazem significação a crianças e bebês, os projetos devem partir de uma situação problema relacionado ao socioemocional ou cognitivo, campos do qual podem surgir várias perguntas a serem respondidas. Diante de um tema proposto devem ser bem explorados, dar um conhecimento amplo do mesmo, investigando e pesquisando junto com as crianças, sempre pensando nos tempos, espaços, interações múltiplas, incluindo crianças, bebês, família e comunidade. Partir das experiências vividas, projetos realizados ou em andamento, interrogações ou observações, colocadas por crianças, famílias ou comunidade. Pensar que não existe uma estrutura única de formulação, bem como, os registros que formulam os novos planos, o mais fundamental é o significado que carrega.

Fundamentado nas concepções de Vygotsky, Piaget e Wallon as crianças aprendem desde que nascem, então o projeto deve ser pensado a partir do grupo real de crianças e bebês, observando as características próprias de cada fase de desenvolvimento. Em projetos com bebês o fundamental é a observação e a escuta para levantar as situações problemas. Partir da exploração, registrar os espaços, materiais, canais sensoriais, registrar as ações utilizar registros que contemplem a participação dos mesmos em sua construção, por meio de áudio, fotos, vídeos, cada um com sua intencionalidade. Já na pré-escola as crianças já desenvolveram a oralidade, já tem o domínio do corpo o que facilita no processo de construção do projeto, estão mais ativos em propor temas, elaboração de sequências e registros, evidenciando as aprendizagens que foram significativas e quais situações necessitam de um resgate com nova ações.

Com o trabalho por projetos todos aprendem (professor, crianças, família, comunidade), são construídas aprendizagens cognitivas, socioemocionais significativas, intermediando as ações entre o objeto de conhecimento. É importante durante o processo da elaboração dos registros identificar os percursos das aprendizagens construídas, observar junto a documentação pedagógica o antes e o depois, consolidando resultado ou revisando ações planejadas. Nessa avaliação é necessário conhecer a criança em sua

multiplicidade, dizer o que a criança sabe sem classificá-la, registrar o acompanhamento dos aspectos afetivos, emocionais e sociais dos relacionamentos, fatores importantes para um bom desenvolvimento. Evidencia-se também que um projeto deve estar ligado em diversas dimensões, organizado pela escola para serem realizados com as famílias, crianças e professores, integrado com o projeto político pedagógico, pensado pelos professores para serem trabalhados com as crianças e as famílias e, primordialmente proposto pelas próprias crianças.

Por fim a educação por projetos demonstra suas potencialidades na resolução de problemas, em que crianças e bebês estão inseridos, colocando as especificidades científicas a disposição para entender e resolver problemas sociais complexos, fato que torna a educação concreta e significativa, formando cidadãos conscientes, participativos e autônomos.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

Diante do exposto evidencia-se a importância do desenvolvimento infantil dentro dos espaços de educação formal, fortalecendo desde ações na primeira infância ao valorizar aspectos psicomotores e socioemocionais, garantindo autonomia e desenvolvimento integral.

Demonstra a eficiência dos registros em subsidiar o trabalho docente com crianças e bebês, possibilita um planejamento conciso, com objetivos claros, ressalta a cultura infantil, suas emoções e sonhos, denota as aprendizagens concretizadas e ações a serem retomadas, em uma ação cíclica durante todo o processo educativo, propõe reflexão individual e coletiva, torna-se objeto de formação potente.

Evidencia-se a grande potencialidade do trabalho com projetos em atender uma educação contextualizada com a realidade ao colocar as ciências a serviço da resolução de problemas sociais concretos, onde todos propõem, questionam, constroem e, consequentemente, aprendem juntos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. 3, Etapa da Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil> . Acesso em: 07 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB 5/2009. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 08 abr. 2020.

Emmi Pikler, **Vila Sofia.** Disponível em: <http://www.vilasofia.com.br/nossa-escola/turmas/bercario/emmi-pikler/> . Acesso em 07 mar. 2020.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Loczy.** Araraquara: Junqueira e Marin Editora, 2004.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no bercário?: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva.** Porto Alegre: Penso, 2015.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394. 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 07abr. de 2020.

MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de (Org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2017.

Villa Malaguzzi, **Tempos de infância.** Disponível em: <https://www.vilamalaguzzi.com.br/loris-malaguzzi>. Acesso em 08 mar. 2020.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA PARA O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA



ROSANA LUCIA ROJA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista – UNIP (1996); Professora de Educação Infantil e Fundamental I – na EMEI Brigadeiro Eduardo Gomes e Professora de Educação Infantil – no CEI Vila Basíleia.

RESUMO

Este artigo, elaborado por meio de pesquisa bibliográfica, objetiva apresentar os aspectos históricos do Atendimento Educacional Especializado com ênfase aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais não se refere apenas às patologias físicas ou intelectuais, embora seja predominantemente voltada para o atendimento a alunos com deficiências. O Transtorno do Espectro Autista, por suas especificidades, representa um desafio para os profissionais da educação. Embora não seja uma regra, a deficiência intelectual pode estar presente, como um fator de comorbidade, em diferentes graus. Requerem estratégias de ensino, de atendimento e recursos que devem ser adaptados às suas particularidades. A inclusão desses alunos nos sistemas regulares de ensino ainda hoje se apresenta como um desafio para a sociedade, e este artigo busca contribuir para subsidiar a atuação de professores.

Palavras-chave: Educação Especial; Autismo; Inclusão Educacional.

INTRODUÇÃO

A Educação é uma prática social necessária à manutenção e funcionamento das sociedades humanas pois organiza as formas de transmissão da cultura às futuras gerações. A criança, ao nascer, encontra um mundo já formado, no qual estão estabelecidos os meios nos quais deverá se desenvolver, seja a linguagem, o pensamento, os objetos. Esse meio é modificado constantemente por meio da crítica e inovação dos indivíduos.

Para as pessoas com alguma deficiência ou transtorno, esse processo encontra barreiras, na maior parte das vezes construídas pela desinformação e pela incompreensão.

Durante a história da humanidade, pessoas que não se encaixavam nos padrões estabelecidos foram excluídas, segregadas e posteriormente integradas à sociedade em diferentes graus. As pessoas com deficiências físicas, visíveis, foram as primeiras a se beneficiarem de políticas de integração que, ainda que não as ideais, garantiram que ao menos parte de seus direitos fossem atendidos.

Quanto às deficiências intelectuais, o preconceito fez com que as fases de segregação durassem um pouco mais e a integração viesse de forma menos intensa.

O autismo não se encaixa como deficiência intelectual, nem como doença mental. É um transtorno global do desenvolvimento, pois afeta diferentes mecanismos de funcionamento do indivíduo, podendo ou não estar associado à deficiência intelectual e limitação física.

Neste artigo, pretendemos apresentar ferramentas para subsidiar o trabalho do professor com alunos com autismo nas diversas etapas da educação básica.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do desenvolvimento neurológico, caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos.

Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do TEA requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Também são critérios de diagnóstico a adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados, hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, interesses fixos em objetos ou alimentos.

O TEA classifica-se em níveis, de acordo com o comprometimento de habilidades de comunicação e comportamento:

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 "Exigindo apoio muito substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 "Exigindo apoio substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 "Exigindo apoio"	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planeamento são obstáculos à independência.

Figura 1 – Níveis de classificação do TEA. Fonte: DSM-V

Os sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário. O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição, do nível do desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo “espectro”.

Déficits verbais e não verbais na comunicação social têm manifestações variadas, dependendo da idade, do nível intelectual e da capacidade linguística do indivíduo, bem como de outros fatores, como história de tratamento e apoio atual. Muitos indivíduos têm déficits de linguagem, os quais variam de ausência total de fala, ecolalia até linguagem literal ou afetada. Mesmo quando habilidades linguísticas formais estão intactas, o uso da linguagem para comunicação social recíproca está prejudicada pelo TEA.

Crianças pequenas podem apresentar pequena ou nenhuma capacidade de iniciar interações sociais e compartilhar emoções, além de imitação reduzida ou ausente do comportamento de outros. Havendo linguagem, costuma ser unilateral, sem reciprocidade social, usada mais para solicitar ou rotular do que para comentar, compartilhar sentimentos ou conversar.

Na comunicação não verbal, caracteriza-se por uso reduzido, ausente ou atípico de contato visual, gestos, expressões faciais, orientação corporal ou entonação de fala. Um aspecto precoce do TEA é a atenção compartilhada prejudicada, manifestado por falta do

gesto de apontar, mostrar ou trazer objetos para compartilhar o interesse com outros ou dificuldade para seguir o gesto de apontar ou o olhar indicador de outras pessoas.

O comportamento social deve ser analisado em relação aos padrões relativos à idade, gênero e cultura. Pode haver interesse social ausente, reduzido ou atípico, manifestado por rejeições, passividade ou abordagens inadequadas que pareçam agressivas ou disruptivas.

Muitos indivíduos com TEA apresentam deficiência intelectual em algum grau. Déficits motores são frequentes, incluindo marcha atípica, falta de coordenação e outros sinais motores anormais, como caminhar na ponta dos pés. Pode ocorrer autolesão e comportamentos desafiadores ou disruptivos.

O TEA não é um transtorno degenerativo, sendo comum que aprendizagem e compensação continuem ao longo da vida. Os sintomas são frequentemente mais acentuados na primeira infância e nos primeiros anos da vida escolar, com ganhos no desenvolvimento sendo frequentes no fim da infância pelo menos em certas áreas.

HISTÓRICO DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NOS SISTEMAS DE ENSINO

A primeira lei geral sobre ensino do Império, em 1827, não fez menção alguma sobre a educação de crianças com deficiência ou qualquer problema que dificultasse seu acesso à educação regular. Aliás, a própria Constituição de 1824 pregava a restrição aos Direitos Políticos àqueles com “incapacidade física ou moral”. Ou aos condenados a penas de prisão ou degredo. Em outras palavras, deficientes e criminosos eram equiparados.

O que havia, em termos de proteção aos doentes e deficientes, eram instituições de cunho assistencialista, geralmente religiosas, como as Santas Casas e as Ordens. Eram comuns que as “Rodas dos Expostos” recebessem crianças com deficiência ou em risco por causa de doenças.

Em São Paulo, data de 1892 a primeira grande reforma do ensino, e prevalece a segregação de crianças doentes ou com deficiência: “Artigo 56 - Constituirá motivo atendível para serem as crianças dispensadas do ensino, a inabilidade física ou intelectual, atestadas pelas municipalidades”.

Encontramos menção sobre a assistência pedagógica a crianças com deficiência e outros problemas de saúde a partir de 1917, quando a Lei nº 1.579, de 19 de dezembro estabelece a criação de escolas para surdos, cegos e “anormais”, como eram chamados

os deficientes intelectuais. Criava, também, uma “escola para crianças débeis” e duas Colônias de Férias para esses alunos.

Por fim, a Lei nº 2.012, de 26 de dezembro de 1924 autorizou o governo a adquirir ou construir um prédio para estabelecer uma Colônia Escolar “destinada a servir de sanatório a crianças enfermiças das escolas primárias do Estado”, as quais entendemos serem as crianças matriculadas em escolas e classes de educação especial, já que era-lhes ministrada “instrução duas vezes ao dia, durante quatro horas distribuídas convenientemente”.

Ressaltamos que os dispositivos legais e até mesmo pedagógicos usam termos depreciativos para referirem-se às crianças com necessidades educacionais especiais. Essas crianças em “condições peculiares” eram denominadas como débeis físicos, débeis mentais, entre outras. O Código de Menores de 1927 (Decreto nº 17.943 de 12 de outubro) trata na maioria dos seus artigo sobre a necessidade de preservar a moral e a saúde física das crianças, se necessário afastando-as das famílias e internando-as em instituições de reforma ou assistência.

Atendo-nos à questão física, a educação aliou-se à medicina para, desde a infância, promover o crescimento saudável e o desenvolvimento intelectual. Era a eugenia aplicada à educação.

Os movimentos sociais eugênicos nasceram na primeira década do século XX motivados por alguns fatores. Em primeiro lugar havia, naquela época, uma preocupação com a degeneração biológica ou racial por parte, principalmente, das classes mais altas. Em função disso, a noção de que esse processo poderia ser impedido através de cruzamentos seletivos ficava cada vez mais popular. Em segundo lugar, a condição social na Europa, nesse período, era de crise. A Inglaterra, por exemplo, sofria com a intensificação da industrialização e com o aumento do crescimento populacional, se tornando, portanto, um “terreno fértil” para a propagação dos ideais eugênicos numa sociedade fortemente marcada pela miséria do proletariado urbano e industrial.

Nos Estados Unidos, assim como no Brasil, houve uma radicalização dos ideais e práticas eugênicas decorrente desses movimentos migratórios e imigratórios. No primeiro, isso resultou em práticas condenáveis como a esterilização em massa de deficientes intelectuais para evitar a “reprodução dos inadequados”.

Muitos ideólogos do século XIX e início do século XX não se preocupavam apenas com o embranquecimento da população, como se poderia supor: um número considerável deles buscava, mesmo que por meio de teses racistas e eugenistas, construir uma raça “superior brasileira. (CAMPOS, 2019, s. p.)

Essa “raça superior” deveria trazer uma concepção diferente da que tínhamos de nós mesmos, como apresentada por Sérgio Buarque de Holanda em “Raízes do Brasil”: a aversão ao trabalho braçal, a acomodação, a miscigenação, que eram características da herança portuguesa e africana na visão do historiador.

Usavam-se os conceitos científicos e estes eram aplicados na livre interpretação para justificar o atraso econômico, social e intelectual do país. Havia as “raças inferiores”, compostas pelos negros e indígenas, e as “raças superiores”, descendentes dos europeus considerados civilizados e tecnologicamente avançados. “O estudo das *raças inferiores* tem fornecido à ciência exemplos bem observados dessa incapacidade orgânica, cerebral”, tratou Raimundo Nina Rodrigues na obra “As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil”, em 1894.

Para os primeiros especialistas, as dificuldades de aprendizagem deviam-se a desordens puramente orgânicas. Em 1917 começam as primeiras campanhas pró-eugenia, tendo por finalidade a regeneração física e psíquica da população. As deficiências eram relacionadas a problemas básicos de saúde, como “a hereditariedade, a tuberculose e o alcoolismo” (JANNUZZI, 2017, s. p.).

A partir dos anos 30 do século XX passou a se considerar a influência do ambiente sobre o desenvolvimento da personalidade, e da esfera afetivo-emocional sobre o comportamento. Assim, os problemas no aprendizado passaram a ser estudados sob outros aspectos.

Também nessa época diminuiu o peso atribuído à hereditariedade e à raça na determinação do comportamento. Os negros e trabalhadores pobres apresentavam resultados mais baixos nos testes psicológicos; a explicação deixa de ser racial para ser atribuída às diferenças culturais. Os antropólogos culturalistas consideravam como “inferiores” os grupos sociais que não participavam da cultura dominante (branca, elitista). Com base nessa premissa, as crianças de classes sociais baixas eram tidas frequentemente como desajustadas ou problemáticas.

O estereótipo do habitante rural brasileiro, retratado pejorativamente por Monteiro Lobato em “Jeca Tatu” reforçou a teoria da carência cultural: a população do campo não tinha acesso à cultura dos grandes centros urbanos, por isso eram taxados como “atrasados” intelectualmente e indolentes.

No caso específico do discurso educacional, esta representação do homem do campo transparece não só na crença generalizada e duradoura na indiferença ou aversão das populações rurais pela escola como também a crença dominante, durante um longo

período, de que a verminose seria a principal causa do fracasso escolar das crianças das classes populares (PATTO, 2013, p. 105)

Como o autismo não era compreendido como um transtorno neurológico diferente da deficiência intelectual, as pessoas com TEA eram classificadas como “excepcionais” e permaneciam fora do sistema educacional regular.

Segundo a análise de Mazzotta (2005, p. 68),

pode-se interpretar que, quando a educação de excepcionais não se enquadrar no sistema geral de educação, estará enquadrada em um sistema especial de educação. Nesse caso, se entenderia que as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou sistema geral de educação.

A Lei 5692 de 1971 previa tratamento especial, de acordo com os Conselhos de Educação, aos alunos com deficiência física ou mental, além dos que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade e série regular.

A partir da promulgação da Constituição de 1988, diversos dispositivos legais foram criados para garantir os direitos das pessoas com deficiência, entre as quais as pessoas com TEA. as com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Partindo do princípio de que essas crianças – mesmo quando há deficiência intelectual associada – podem aprender as mesmas coisas que as crianças que não apresentam nenhum transtorno e de que a escola deve cumprir sua função social, isto é, da formação do cidadão, adaptações e adequações necessárias devem ser disponibilizadas para que o direito de aprender e socializar seja atendido.

A convivência social com crianças/adolescentes de sua faixa etária propicia a aquisição de competências e habilidades sociais. Mesmo que a interação social seja passiva, a pessoa com TEA não deixa de ser uma experiência importante para seu desenvolvimento.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM TEA

Adaptações curriculares são estratégias para que o aluno com alguma necessidade educacional especial possa desenvolver as atividades do processo de ensino e aprendizagem de maneira plena. Tem como finalidade garantir o acesso e a permanência de todos os alunos nos sistemas educacionais regulares, sempre que possível.

Pressupõe não apenas uma adaptação do currículo regular, como também o atendimento individualizado por meio de Atendimento Educacional Especializado quando necessário.

Implica também em mudanças na organização espacial, do tempo e do Projeto Político-Pedagógico da escola, com o envolvimento não apenas do corpo docente, mas de todos os servidores da escola.

Quanto à ação pedagógica, esta deve ser flexibilizada com o uso de materiais, recursos tecnológicos e de avaliação adequados ao aluno.

Alunos com TEA tendem a se interessar mais pelos recursos tecnológicos como tablets e celulares, e desenvolvem melhor as atividades nesses equipamentos. Aproveitando a disponibilização desses recursos, o professor pode elaborar estratégias e propor atividades que promovam a aprendizagem e a absorção dos conteúdos curriculares.

Essas adaptações são elaboradas a partir da avaliação das habilidades e competências já adquiridas pelo aluno, realizada por profissional habilitado (geralmente um psicopedagogo). Com base nessa avaliação, os professores deverão direcionar métodos e estratégias pedagógicas para que o aluno desenvolva suas potencialidades e participe das atividades com os demais alunos da classe.

Alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, de comunicação ou hipersensibilidade, que demandem apoio contínuo e intenso podem se beneficiar de um atendimento especializado em classes especiais, com número reduzido de alunos.

Se o aluno apresenta dificuldades tais que a escola regular não possa atender, dado grau elevado do transtorno, pode ser atendido em escolas especializadas. Algumas dessas instituições mantêm convênio com os governos estaduais e municipais para atendimento a crianças e adolescentes.

Nos sistemas públicos de ensino, alunos com autismo são atendidos pelo Transporte Escolar Especializado (modalidade porta a porta) e pelos Serviços de Apoio ao Aluno, que consistem na disponibilização de um profissional para auxiliar na alimentação, locomoção e higiene do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por um transtorno neurológico, diagnosticado geralmente na primeira infância, sem causas pré-definidas.

Por não estar aparente como as deficiências físicas ou sensoriais, o TEA só recentemente tem sido objeto de políticas públicas de apoio e inclusão, em comparação às demais necessidades especiais.

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista equiparou, para todos os fins legais, o TEA a outras deficiências. Isso foi necessário para reconhecer o direito das pessoas com autismo ao atendimento prioritário pelas políticas públicas de educação, saúde e transporte.

Na Educação, pessoas com autismo devem ser atendidas prioritariamente nos sistemas regulares de ensino e disponibilizados todos os recursos para seu acesso e permanência em tais sistemas. Quando não for possível, deverá ser atendido em instituições particulares especializadas e esse atendimento poderá ser custeado pelas Secretarias de Educação.

Embora tenha havido muitos avanços, os alunos ainda encontram barreiras para o pleno exercício de sua cidadania. Não raro são impedidos ou têm sua matrícula dificultada nas escolas públicas e particulares regulares sob as mais diversas alegações.

A preparação dos profissionais da Educação para o atendimento a esses alunos, com suas particularidades e os recursos necessários para a promoção de sua aprendizagem é essencial para que a inclusão seja efetiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Amélia Leite. Interação de crianças autistas com o mundo digital: uma travessia de emoção e prazer. 2005. 281 p. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis, 2005.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. 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 § 3 do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html> Acesso em 26 de maio de 2020.

CAMARGO, Sígila Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*; 21 (1): 65-74, 2009.

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf> Acesso em 26 de maio de 2020.

CAMPOS, Gustavo Barreto de. Dois séculos de imigração no Brasil: imagem e papel social dos estrangeiros na imprensa; volume 1 [livro eletrônico]. Curitiba: Appris, 2019.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI [livro eletrônico]. Campinas: Autores Associados, 2017.

LEITE, Lucia Pereira. Práticas educativas: adaptações curriculares. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

MAZZOTA, Marcos J. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2009.

MELO, Ana Maria S. Ros. Autismo: guia prático. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2004.

DISLEXIA OU MÁ ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO PSICOPEDAGOGO NO DIAGNÓSTICO



ROSENILDA PEREIRA ROCHA

Graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1993); Especialista em psicopedagogia clínica e educacional (1998) pela faculdade Batista de Minas Gerais; Professora de Educação infantil e Fundamental I da rede Pública da cidade de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo demonstrar o papel do psicopedagogo no diagnóstico da dislexia, diferenciando um educando disléxico de um mal alfabetizado. A dislexia, um distúrbio de aprendizagem da leitura e da escrita, que causa confusão, pelo fato de que suas características são muito parecidas com as de uma criança que com domínio insuficiente da escrita alfabética. Assim sendo, é importante que se apresentem as especificidades da dislexia (suas características, diagnóstico etc.) para que não ocorram diagnósticos infundados. No decorrer do artigo, serão analisados estes aspectos, a fim de contribuir para minimizar o erro em diagnósticos de dislexia e auxiliar os educadores a lidarem com educandos disléxicos.

Palavras-chave: Alfabetização; Dislexia; Psicopedagogo.

INTRODUÇÃO

O fracasso escolar na alfabetização é uma preocupação muito significativa e que vem sendo tratada com muitos estudos sobre o tema. A crescente universalização do ensino fundamental fez com que o acesso à educação fosse cada vez maior a partir da década de 80 e, assim, a escola teve de lidar com um contingente cada vez maior. Além disso, a busca pela inclusão de todos na escola, garantindo a equidade no ensino, levou os professores a terem de lidar com uma nova realidade: a heterogeneidade.

Isso vem exigindo dos professores adequações de estratégias para atender a todos, realidade muito diferente de anos atrás, em que o professor sem mantinha em seu lugar e os alunos é que tinham de se adaptar ao ensino.

Em relação à alfabetização, além dessa democratização do acesso ao ensino, pode-se dizer que os estudos acerca da psicogênese da língua escrita, realizados por Emília Ferreira e Ana Teberosky a partir dos anos 80, revolucionaram as concepções de ensino e aprendizagem.

Pode-se observar que, no entanto, muitos professores ainda sofrem por causa de alunos que não conseguem aprender a ler e a escrever. Nesses casos, é bastante comum que professores transfiram a possível causa da não aprendizagem para fatores ligados ao aluno. Há muitas explicações que circulam para a criança que não consegue se alfabetizar: seja a falta de maturidade da criança (a chamada prontidão), problemas de cunho familiar e, o mais recorrente, a crença de que a criança possa ter alguma dificuldade de aprendizagem que a impeça de aprender como os demais.

Assim sendo, muitos professores acabam por diagnosticar educandos com plenas capacidades cognitivas como portadores de dificuldades de aprendizagem, causando um estigma a estes. O cuidado em relação a isso precisa ser redobrado, pois não se trata de negar atendimento àquele aluno que precisa, mas sim evitar que se crie para a criança uma crença de incapacidade de aprendizagem. De acordo com MOURA:

É preciso ressaltar que os encaminhamentos e diagnósticos, bem como as formas de tratamento diferenciadas em sala de aula, como a exclusão dos processos desenvolvidos em classe têm sido criticados por terem como resultados a rotulação de crianças, a criação de dificuldades onde não existem limitações biológicas e acabam por constituir as personalidades dos alunos que passam a se enxergar enquanto tendo alguma dificuldade/incapacidade. Sendo assim, o diagnóstico de uma criança com dificuldade, principalmente quando ela não a tem, traz mais problemas que benefícios, uma vez que essa rotulação serve apenas à justificativa para as não aprendizagens e não ao trabalho mais direcionado, uma vez que, no caso das nossas professoras, pouco adianta ensinar se as barreiras estão nos alunos. Nesse sentido, são produzidas em sala de aula mais limitações às crianças “diagnosticadas” do que possibilidades de avanço. (MOURA, p.10)

Uma das dificuldades de aprendizagem que vem tendo destaque na escola é a dislexia, voltada especificamente para a alfabetização. O fato é que é fundamental que se conheçam as características da dislexia para que se possa efetuar um diagnóstico e tratamento adequados. É nesse momento que a atuação do psicopedagogo se torna essencial, pois ele não só vai realizar o diagnóstico (quando necessário!) como vai orientar pais e professores sobre como lidar e ajudar essa criança.

De acordo com BRAGA (2011), o primeiro diagnóstico do que seria a dislexia, ocorreu em 1895, nos Estados Unidos, em que o médico oftalmologista Hinshelwood escreveu sobre a chamada “cegueira verbal congênita”. Evidentemente, outros estudos se seguiram em relação a esse distúrbio, chegando-se ao que atualmente é a dislexia propriamente dita. Foi na década de 60, de acordo com BRAGA (2011) que os estudos sobre os chamados

distúrbios de aprendizagem, além de muitos projetos de pesquisa, assim como a criação de medicamentos para tal. De acordo com as características apontadas, este distúrbio não diferia hiperatividade de dislexia, sendo ambos tratados de forma única.

A classificação dos chamados distúrbios de aprendizagem, mais especificamente de aprendizagem da leitura e escrita, foi formalizada no ano de 1989, com a 10ª Revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID), ocorrida numa reunião com 43 países em Genebra.

... a característica essencial é um comprometimento específico e significativo do desenvolvimento das habilidades da leitura, não atribuível exclusivamente à idade mental, a transtornos de acuidade visual ou escolarização inadequada. A capacidade de compreensão da leitura, o reconhecimento das palavras, a leitura oral, e o desempenho de tarefas que necessitam da leitura podem estar comprometidas. O transtorno específico da leitura se acompanha frequentemente de dificuldades de soletração, persistindo comumente na adolescência, mesmo quando a criança haja feito alguns progressos na leitura. As crianças que apresentam um transtorno específico da leitura têm frequentemente antecedentes de transtornos de fala ou linguagem. O transtorno se acompanha comumente de transtorno emocional e de transtorno do comportamento durante a escolarização. Dislexia do desenvolvimento. Leitura especular. Retardo específico da leitura. (BRAGA, 2011: 30 e 31)

Embora haja uma descrição no CID, a dislexia é comumente vista como fruto de exclusões, ou seja, para se chegar a um diagnóstico mais aproximado, são excluídas algumas variáveis. MASSI *apud* BRAGA salienta o fato da dislexia se caracterizar “*pela eliminação de fatores capazes de determinar sua causa, isto é, uma perturbação no processo de apropriação da escrita que se caracteriza por não contar com qualquer explicação causal capaz de justificá-la*” (p. 31). De qualquer forma, o fato é que ainda há muito o que se alcançar para que se possa estabelecer uma definição precisa do que venha a ser a dislexia. Para tentar uma aproximação com o tema, é essencial buscarmos na literatura existente possíveis definições. Isso é o que torna o diagnóstico da dislexia tão delicado e, em muitos casos, facilmente confundido com métodos de alfabetização que não privilegiam o conhecimento como construção, assim como uma aprendizagem da língua escrita como algo significativo para o educando, ou seja, a visão da escrita enquanto objeto importante de prática social.

Diante dessas colocações, o presente artigo busca responder a seguinte questão: **“qual o papel do psicopedagogo para identificar os fatores que distinguem um aluno mal alfabetizado e um disléxico?”**.

Para buscar responder a esta questão, abordando de maneira clara e concisa o tema, este artigo tem como objetivo investigar as contribuições do psicopedagogo no diagnóstico da dislexia, a partir da análise das estratégias de ensino. Além disso, são objetivos deste artigo:

- ❖ Demonstrar os aspectos que diferenciam uma criança mal alfabetizada de uma criança disléxica;
- ❖ Explicitar as consequências de um diagnóstico errôneo para as crianças, sobretudo em relação à sua autoestima e à percepção de si mesmas;

Elencar as contribuições do psicopedagogo neste contexto, ressaltando sua crescente importância nos meios educacionais.

Para alcançar tais objetivos, será adotada como metodologia de pesquisa a consulta a bibliografia de referência, que possa embasar os argumentos pertinentes e, mais ainda, confirmar a hipótese que o diagnóstico de crianças sem comprometimento de natureza cognitiva pode trazer graves consequências, e o papel do psicopedagogo se torna fundamental.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS TEORIAS DO FRACASSO ESCOLAR

Historicamente, houve várias tentativas de explicação do fracasso escolar, através de teorias sustentadas na ideia de que a não aprendizagem poderia ser explicada por fatores alheios à escola de maneira geral. Para explicitar tais teorias, serão abordadas as ideias apresentadas por GRIFFO (2002). A autora aponta dois aspectos da teoria do fracasso escolar baseado no aprendiz: o problema de ordem física e/ou psicológico e a maturidade (p. 40 e 41).

O APRENDIZ É O “CULPADO”

Essas explicações buscam, realmente, um “culpado” pela não aprendizagem, atribuindo as causas a aspectos presentes no aprendiz. Uma delas é a concepção organicista em que, segundo Griffo (p. 40), *“o aprendiz já nasce com essa responsabilidade instalada em seu cérebro, ou seja, é um problema físico”*.

A autora aponta, ainda, a concepção instrumental, na qual *“a responsabilidade se desloca do nível físico (hereditário ou neurológico) e se estabelece no campo psicológico: a inteligência do aprendiz está comprometida”* (p. 40).

A concepção dos transtornos afetivos da personalidade *“aponta como fatores determinantes da não-aprendizagem as perturbações afetivas e características da personalidade, indicando que tais sintomas podem afetar o campo cognitivo”* (p. 40).

A QUESTÃO DA MATURIDADE

A maturidade está presente nas três concepções apontadas pela autora como um aspecto determinante da não-aprendizagem. De acordo com Griffo:

Na teoria organicista, a maturidade se apresenta como de natureza físico-neurológica; na concepção cognitivista, é indicada como pertencendo ao campo das percepções e do intelecto; na concepção dos transtornos afetivos da personalidade, refere-se aos estados maturacionais dos aspectos afetivo-emocionais da criança fracassada. Percebe-se que de uma teoria para outra o conceito de maturidade permanece com o mesmo conteúdo conceitual-ideológico. (GRIFFO, 2002: 41)

O conteúdo conceitual-ideológico ao qual a autora se refere significa que todas as teorias têm em comum o foco do fracasso escolar instalado no aluno. Sejam problemas de ordem física, cognitiva ou afetiva, o problema está no aprendiz, que não se adapta ao sistema de ensino, que lá permanece intacto.

A TEORIA DO HANDICAP SOCIOCULTURAL

Essa teoria busca no convívio social do aluno as causas para o fracasso escolar. Assim, seu convívio familiar (e eventuais problemas nesse círculo) e suas experiências cotidianas é que contribuiriam para que o aluno não tivesse êxito na aprendizagem. Griffo afirma que:

É interessante verificar que a teoria do handicap cultural, em destaque a ideologia das diferenças culturais, considerada avançada no meio científico, contém em seu arcabouço teórico aspectos que são combatidos e considerados não científicos em suas teorias de origem. Mesmo quando se diz que há apenas diferenças culturais, e não deficiências nos alunos que fracassam, encontram-se embutidas nesta expressão atribuições valorativas que provocam distinção de percepção entre alunos de níveis socioculturais diferentes. Esta distinção está relacionada à maior ou menor competência e habilidade para aprender. Sendo assim, é apenas um termo de distinção, não se constituindo, portanto, um desvio de foco de responsabilidade pelo fracasso. (2002: 41)

O foco do fracasso, conforme a autora afirma, continua no educando, em causas que são alheias à escola e à ação dos professores. Ainda nesta teoria, há que se fazer uma relação com a obra de Patto (1999) acerca da teoria da carência cultural. De acordo com a autora:

A "teoria" da carência cultural retomou a explicação da "marginalidade" social e legal nos termos biopsicológicos que vieram no bojo do movimento escolanovista. Gerada nos anos 60 nos Estados Unidos da América, no interior do movimento por direitos civis das chamadas minorias raciais, ela é portadora de todos os estereótipos e preconceitos sociais a respeito dos pobres e continua marcando presença nos meios em que se planeja e se faz a educação escolar primária no Brasil. Tomada como base de medidas administrativas e pedagógicas que visam à busca de saídas técnicas para o beco no qual se encontra a educação pública

elementar, ela só tem contribuído para o aprofundamento da má qualidade da escola que se oferece ao povo, na medida que justifica um barateamento do ensino que acaba realizando a profecia segundo a qual os pobres não têm capacidade suficiente para o sucesso escolar. (PATTO, 1997)⁴

A grande questão em todas as causas do fracasso escolar na alfabetização é, sem dúvida, a de que as explicações giram em torno da criança e de sua família, sem o questionamento acerca da qualidade do trabalho que se faz para que se chegue a um resultado satisfatório.

Há, ainda, a teoria da diferença cultural, explicitada por Soares (1988), que tem como pressuposto o fato de que a cultura e a linguagem dos educandos oriundos de camadas populares não são inferiores e muito menos atrasadas: apenas são diferentes, e há uma inadequação da escola em se adaptar a essa realidade cultural. Ela busca demonstrar a necessidade de se conhecer quem são e como pensam as crianças oriundas das camadas populares. De acordo com SOARES:

[...] é necessário conhecer o valor e função atribuídos à língua escrita pelas camadas populares, para que se possa compreender o significado que tem, para as crianças pertencentes a essas camadas, a aquisição da língua escrita – esse significado interfere, certamente, em sua alfabetização. (SOARES, 1988: 4)

Este acolhimento da variedade linguística e sociocultural das camadas populares significa compreender que qualquer grupo de alunos é heterogêneo, compondo-se de diferentes elementos culturais, heranças diversas que precisam ser acolhidas e respeitadas.

HOMOGENEIDADE E HETEROGENEIDADE

Uma das causas do fracasso escolar apontadas por SILVA (2002) é o fato de que muitos professores criam expectativas de que determinadas estratégias pedagógicas culminarão no alcance do mesmo resultado por todos os alunos. Isso é um contrassenso, se considerarmos que cada educando traz consigo uma bagagem cultural diferenciada, além de diferentes estímulos; conseqüentemente, traz diferentes conhecimentos. Como esperar, então, que todos os educandos reajam e aprendam da mesma maneira e ao mesmo tempo? SILVA explica que:

Os professores e os profissionais da educação estão na mesma lógica de fracasso de seus alunos: fracassam por não compreenderem o que ocorre em sala de aula. São professores e buscam a cada dia ensinar, ensinar a todos, mas, no cotidiano, fazem discriminações e adotam posturas preconceituosas em suas concepções. Estão impregnados de valores morais, éticos e políticos que tornam sua prática cotidiana, muitas vezes,

⁴ Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641997000100004&script=sci_arttext

contraditória. Acreditam na homogeneidade dos sujeitos e buscam distribuir os conteúdos escolares, na crença de que todos precisam atingir o mesmo resultado. O reconhecimento da subjetividade de cada um inexistente. São sujeitos que, muitas vezes, se veem em uma situação de constante sofrimento, de enormes dificuldades, tornando o mundo da escola e mais especificamente, o da sala de aula, uma realidade de angústia. (SILVA, 2002: 62 e 63)

Há que se ressaltar o compromisso do professor com as diferenças individuais, com a subjetividade de cada um. É fundamental que haja o reconhecimento de que, sendo oriundos de diferentes culturas e formas de educação, assim como de estímulos, não há a possibilidade de sucesso da ação docente se esta partir do princípio de que todos aprenderão da mesma maneira e em tempos iguais. SILVA explica ainda que:

O reconhecimento da singularidade de cada um e da subjetividade nos impede de conceber que esses alunos, inseridos numa mesma realidade, possam ter objetivos, vontades e desejos iguais. A sala de aula é um mundo de diversidade de opiniões, comportamentos, vontades, desejos, porque ali está reunido um grupo de sujeitos que busca, cada um de sua maneira, formas variadas de entender, a cada momento, o que ali acontece. O professor também participa desse lugar, portanto faz-se necessário e importante que perceba e veja o mundo diversificado que vivencia, procurando não atingir a unidade, mas ouvir e entender as diversidades ali presentes. (SILVA, 2002: 63 e 64)

Muitas vezes, o professor não se percebe como condutor desse universo de diversidade da sala de aula, assim como não reconhece sua responsabilidade sobre a aprendizagem de todos.

Há outro ponto a ser observado como “justificativa” dos docentes para o fracasso de certos alunos: o estado de prontidão da criança. A partir da ideia de que a criança poderia não estar pronta para ser alfabetizada, surgiram os chamados “testes psicométricos” (RESENDE, 2002), *“que estabelecem os pré-requisitos necessários à aprendizagem da leitura e da escrita e avaliam o estado de prontidão da criança”* (p. 100). Esses testes de prontidão, como o teste ABC, de Lourenço Filho, criado em 1931 (p. 100), trouxe a criação de aspectos avaliativos para o início da aprendizagem da escrita e da leitura. Assim, o objetivo era a separação de classes com alunos considerados “mais fortes” ou “mais fracos”, e assim estava traçada a trajetória de sucesso ou fracasso dos alunos. Certamente, aqueles rotulados como “mais fracos” teriam um aprendizado limitado em relação aos demais.

Essa questão é bastante expressiva no caso da alfabetização, pois há muitos educandos que têm uma Inteligência igual ou superior aos demais, mas

que não conseguem se alfabetizar plenamente, de maneira a tornarem-se leitores e escritores competentes.

Esses casos precisam de análise detalhada, pois pode ser que haja os chamados distúrbios de aprendizagem, como é o caso da dislexia. Não se trata de afirmar que todos os alunos nesta condição são disléxicos, mas sim de

esclarecer o que é dislexia (atualmente um dos distúrbios mais diagnosticados) e quais as suas características.

A DISLEXIA: CONCEPÇÃO E CARACTERÍSTICAS

A dislexia é alvo de preocupação de muitos educadores, sobretudo pela diversidade com que aparece, com sintomas muito parecidos com os de uma criança com dificuldades passageiras de alfabetização. Por isso, seu diagnóstico é complexo, pois precisa levar em conta uma série de fatores e, mais ainda, não é o professor quem realiza tal diagnóstico, mas ele deve estar atento aos sinais de que o educando possa ter esse distúrbio.

ALGUMAS DEFINIÇÕES

Na busca de algumas definições, pode-se verificar a complexidade da dislexia. Etimologicamente, a palavra dislexia é derivada de *dis*=distúrbio ou disfunção e *lexia*, que em grego quer dizer linguagem e em latim, leitura. Portanto, dislexia é um distúrbio de linguagem e/ou de leitura. A criança disléxica é um mau leitor, ou melhor, é capaz de ler, mas não é capaz de entender eficientemente o que lê. De acordo com Martins:

A dislexia é uma dificuldade específica e inesperada na aprendizagem da leitura, em particular, na etapa da decodificação leitora. Na Psicolinguística, a dislexia é uma falha na aprendizagem da leitura caracterizada por dificuldades na correspondência entre símbolos gráficos, às vezes mal reconhecidos, e fonemas, muitas vezes, mal identificados. (MARTINS, 2008, p. 8)

Além dessa definição trazida por Martins, podemos recorrer à trazida por Giacheti e Capellini, que diz a definem como:

Um distúrbio neurológico, de origem congênita, que acomete crianças com potencial intelectual normal, sem déficits sensoriais, com suposta instrução educacional apropriada, mas que não conseguem adquirir ou desempenhar satisfatoriamente a habilidade para a leitura e/ ou escrita. (GIACHETI E CAPELLINI apud ROTTA e PEDROSO, 2006, p. 153).

As definições sobre a dislexia não esclarecem, entretanto, que sua identificação não é tão simples, porque ela se caracteriza “*pela eliminação de fatores capazes de determinar sua causa, isto é, uma perturbação no processo de apropriação da escrita que se caracteriza por não contar com qualquer explicação causal capaz de justificá-la*” (MASSI, 2007, p. 31). A “eliminação” de fatores é algo que precisa ser efetivamente analisado não

só por educadores, mas por uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos e principalmente o psicopedagogo.

CARACTERÍSTICA DA DISLEXIA

O aparecimento das primeiras dificuldades características da dislexia se dá por volta dos 6 ou 7 anos, fase em que a criança começa a se alfabetizar e, assim, apresentar dificuldades em aprender a ler, escrever, soletrar, calcular e compreender. Rocha *et al* explicam algumas características essenciais:

A dislexia é um transtorno específico das operações implicadas no reconhecimento das palavras (precisão e rapidez) que compromete em maior ou menor grau a compreensão da leitura. Há um considerável atraso (aproximadamente 2 anos) nas habilidades de escrita ortográfica e produção textual, condicionando o diagnóstico para o fim da segunda série ou início da terceira; Persiste por toda a vida, mas com o tratamento pode haver atenuações; É diagnosticada em indivíduos com capacidade intelectual normal, que não apresentam problemas de visão e audição e que não são portadores de problemas psíquicos ou neurológicos graves; Supõe, como déficit primário, inabilidade no processamento fonológico e da memória; O comprometimento da linguagem é específico do processamento fonológico que inibe a aprendizagem dos padrões de codificação alfabética subjacentes ao reconhecimento fluente das palavras e limita a capacidade de armazenar informações verbais na memória de curto prazo. (ROCHA et al, 2008, p. 46 e 47)

Ainda de acordo com os autores, há que se ressaltar o fato de que a dislexia está presente mesmo em educandos cuja escolarização e metodologia de ensino são adequadas e, mais ainda, quando não há excesso de faltas ou outro fator que poderia justificar a não-aprendizagem. Esses fatores podem, inclusive, ser fatores de eliminação da busca da identificação da dislexia. Isso deve ser levado em consideração na realização de um diagnóstico, uma vez que a atuação do professor e sua diversidade de estratégias pode fazer a diferença na aprendizagem dos educandos.

O DIAGNÓSTICO

O diagnóstico da dislexia é complexo, sobretudo pelo fato de que algumas características acima apresentadas podem ocorrer em educandos que não são disléxicos. Por exemplo, é comum que educandos recém-alfabetizados escrevam com letras que possui fonema parecido, mas trocando-as, como é o caso de algumas correspondências fonéticas: f-v, d-t, b-p, c-g, j-x, s-z. Tais fonemas são particularmente difíceis porque, ao pronunciá-los, o movimento labial é o mesmo, mas os sons são diferentes. Assim sendo, essa troca, por si só, não pode caracterizar a dislexia. Por esse motivo é que a atuação do

psicopedagogo se torna essencial no âmbito escolar, por auxiliar o professor a identificar quando se trata de uma dificuldade que será superada e quando há necessidade de intervenção por conta do distúrbio. Silva (2008) ressalta a importância desse profissional, ao afirmar que:

Além de passar por uma avaliação psicológica, neurológica e fonoaudiológica a avaliação psicopedagógica é de fundamental importância para a conclusão de um diagnóstico de dificuldades de aprendizagem, pois é esse profissional que estará desenvolvendo um olhar e uma escuta específica para o processo ensino-aprendizagem. (SILVA, 2010 p. 114)

Além da análise das dificuldades apresentadas no âmbito escolar, o psicopedagogo realizará uma abordagem mais abrangente, estabelecendo a integração entre a família e a escola, de maneira a ampliar a visão que se tem sobre essa criança e, conseqüentemente, a compreensão das dificuldades apresentadas e os encaminhamentos necessários a partir de uma perspectiva multidisciplinar (que envolva os profissionais que possam contribuir para o fechamento de um diagnóstico). Braga explica ainda que:

[...] a avaliação do diagnóstico da dislexia deve ser realizada por uma equipe multiprofissional e incluir os seguintes procedimentos: a) testes formais: escala de inteligência Wechsler para crianças (WISC); teste gestáltico visomotor (Bender/ Clawson); bateria Luria-Nebraska – avaliação neuropsicológica para crianças; teste de audibilização; tarefa de segmentação fonêmica; listas de palavras para leitura oral, repetição e tomada de ditado; texto para leitura oral e interpretação; e exames complementares: audiométrico, oftalmológico; neurológico tradicional (ENT) e evolutivo – versão abreviada (ENEVA); e cintilográfico (SPECT – Single photon emission computed tomography). (BRAGA, 2011: p. 46)

A partir de um diagnóstico conclusivo de que se trata da dislexia e qual o tipo, o professor não se exime da responsabilidade da aprendizagem deste aluno. O que precisa ficar claro é que ele precisa elaborar estratégias e buscar caminhos que possam contribuir para esta aprendizagem, através da diversificação de recursos didático-pedagógicos. Dentre estes recursos e estratégias, podemos citar:

- *Utilizar dos recursos visuais e materiais de apoio ou mesmo escrever no quadro as palavras chaves dos conteúdos, para que os alunos possam acompanhar o que está sendo comentado.*
- *Antes de começar com o conteúdo novo, fazer uma explicação antecipada por meio de um filme, uma brincadeira ou uma música, e sempre associar com o conteúdo anterior.* - *Estabelecer uma rotina nas aulas para que os disléxicos se organizem. Anunciar o trabalho com antecedência.*
- *Realizar aulas de revisão.*
- *Aumentar o limite de tempo para provas escritas, deixar que faça algumas pausas.*
- *Considerar fazer uma prova oral ou que outras pessoas leiam para eles.*
- *Ler a prova em voz alta e antes de iniciar a prova verificar se todos entenderam e compreenderam o que foi pedido.* - *Desconsiderar os erros de ortografia e o uso da tecnologia dentro da sala de aula.*

- Avisar no primeiro dia de aula o desejo de conversar individualmente com os alunos que tem dificuldades de aprendizagem. (CAMPOS et al, 2012: 11 e 12)

A partir dessas estratégias, o professor tem condições de conhecer melhor estes educandos, oferecendo-lhes possibilidades de superação das principais dificuldades em relação à dislexia. O psicopedagogo, neste contexto, pode auxiliar com atividades de intervenção que minimizem as dificuldades do dislético, de maneira que esse profissional possa desenvolver, assim como os educadores, estratégias de estudos que viabilizem seu desenvolvimento cognitivo em relação à leitura e à escrita. Além disso, o professor precisa acolher o educando dislético (assim como a todos!), de maneira que suas dificuldades não abalem sua autoestima. Davis afirma que:

A genialidade de grandes renomes não ocorreu apesar da dislexia, mas por causa dela! Ter dislexia faz de cada dislético um gênio, mas é bom para a autoestima de todos os disléticos saber que suas mentes funcionam exatamente do mesmo modo que as mentes dos grandes gênios. Também é importante saber que o fato de terem um problema com leitura, escrita, ortografia ou matemática não significa que sejam burros ou idiotas. A função mental que causa a dislexia é um dom, no mais verdadeiro sentido da palavra: uma habilidade natural, um talento. (DAVIS, 2004: p. 54)

Há que se observar que a atuação do psicopedagogo consiste em ressaltar os pontos fortes do dislético, ou seja, suas habilidades e, mais ainda, lidar com a dislexia de maneira a “trabalhar com ela, e não contra ela” (FRANK, p. 67). Assim sendo, ele deve ter algumas habilidades e competências, dentre elas:

Ter conhecimento do ensino normal de leitura básica; Conhecer os diferentes métodos de ensino da leitura; Ter informações teóricas com bases científicas do processo de aprendizagem de leitura; Ter conhecimento de técnicas de entrevistas; Reconhecer alterações emocionais; Ter postura positiva e equilíbrio emocional, além de interesse pelas crianças com dificuldades; Ter habilidade de organizar, adaptar ou criar materiais, aplicando conhecimentos teóricos às necessidades da criança e a seu problema; Ter capacidade de estabelecer uma relação positiva com os pais, a fim de obter sua colaboração na solução das dificuldades da criança. (CONDEMARIN E BLOMQUIST, 1989, p. 56- 58).

As habilidades elencadas pelos autores nos levam à compreensão de que o papel do psicopedagogo vai além do cunho terapêutico, pois ele precisa conhecer as metodologias de ensino da leitura e da escrita, de maneira que possa proporcionar ao dislético a adequação da metodologia de acordo com suas dificuldades.

Reafirma-se, portanto, a necessidade de reconhecimento da importância deste profissional no âmbito das unidades escolares, de maneira a promover a equidade da educação a partir da efetiva adaptação da metodologia de ensino a todos os educandos e, particularmente, aos disléticos, que representam um desafio a todos os sistemas de ensino, mas que têm direitos de aprendizagem assim como todos os educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fracasso escolar vem sendo explicado por uma série de teorias que se fundamentam, predominantemente, no aluno, sendo este fracasso fruto de aspectos ligados à incapacidade deste de aprender. São inúmeras essas teorias, conforme explanado no decorrer do presente artigo. O surgimento da psicopedagogia vem, justamente, buscar as causas da não-aprendizagem, corroborando com os educadores na busca da superação das mesmas. A grande questão é que se corre o risco da realização de encaminhamentos de crianças que não possuem qualquer impedimento cognitivo, mas que são submetidas a estratégias de ensino unificadas, que pretendem atingir a todos da mesma maneira.

O que ocorre é que ainda se perpetua a ideia do fracasso escolar presente no educando e, neste sentido, o psicopedagogo pode atuar de maneira pontual, principalmente em relação aos casos em que seja necessário um diagnóstico.

Um dos distúrbios mais frequentes da aprendizagem é a dislexia, que possui características que devem ser amplamente investigadas, por possuírem extrema similaridade com as de uma criança mal alfabetizada.

Por esta razão, o número de crianças com encaminhamento para diagnóstico vem crescendo de maneira assustadora, o que é realmente preocupante, uma vez que esse encaminhamento traz em seu bojo uma rotulação de crianças que não são disléxicas, mas que são submetidas a esse estigma.

Assim sendo, o que se buscou ao longo deste artigo foi se estabelecer as características da dislexia, buscando sua diferenciação de um educando mal alfabetizado e um dislético e, mais ainda, a demonstrar a imensurável contribuição do psicopedagogo neste contexto, uma vez que este profissional vai auxiliar não só no diagnóstico e, nos casos necessários, no tratamento, mas também na orientação de professores alfabetizadores sobre a necessidade de mudanças de estratégias didáticas para que eles possam oferecer um ensino que garanta a equidade, isto é, o atendimento de todos em suas diferenças.

O que se espera, assim, é demonstrar a importância da contribuição do psicopedagogo na identificação das reais dificuldades no âmbito dos distúrbios de aprendizagem e na conscientização de professores alfabetizadores em relação ao seu papel diante das diferenças.

REFERÊNCIAS

- BRAGA, Sabrina Gasparetti. **Dislexia**: a produção do diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de São Paulo. 2011.
- CAMPOS, Tercília Vieira *et all.* **O papel do professor no letramento dos disléxicos.** Revista Formação Docente. Belo Horizonte, 2012.
- CAMPOS, Luciana M. Lunardi. **A Rotulação de Alunos Como Portadores de “Distúrbios ou Dificuldades de Aprendizagem”**: uma questão a ser refletida. In: Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo. Ideias: os desafios enfrentados no cotidiano escolar. São Paulo, 1997.
- CINEL, N. C. B. **Dislexia**: identificando causas do problema e propondo alternativas de solução. Revista do Professor, Porto Alegre - RS: CPOEC LTDA, nº68, p.19-24, out./dez. 2001.
- COLLARES, C. L.& MOISÉS, M. A. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico** (A Patologização da Educação). In Série Ideias nº 23, São Paulo, FDE, 1994, pp. 25-31.
- CONDEMARIN, M.; BLOMQUIST, M. **Dislexia**: manual de leitura corretiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- DAVIS, Ronald D. **O Dom da Dislexia**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.
- DROUET, Ruth Caribé da Rocha. **Distúrbios da Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2006.
- ELLI, Andrew W. **Leitura, escrita e dislexia**: uma análise cognitiva. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas: 1995.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FRANK, R. **A vida secreta da criança com dislexia**. São Paulo: M. Books, 2003.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso e SENA, Maria das Graças de Castro. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

INHAEZ, M. E. & NICO, M. A. **Nem sempre é o que parece**: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares. São Paulo: Alegro, 2002.

MARTINS, Vicente. **A dislexia em sala de aula**. In: PINTO, Maria Alice (org.). *Psicopedagogia: diversas faces, múltiplos olhares*. São Paulo: Olho da água, 2003.

MASSI, G. **A dislexia em questão**. São Paulo: Plexus Editora, 2007. MEIRA, Marisa Eugênia M. **A medicalização e a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural**. São Paulo, Unesp: 2009. Disponível em: <http://www.vigotski.net/abrapso/2009-educ-mr-03.pdf>> acesso em 02/05/2020.

MOURA, Lêda de Cássia Garção e LOPES, Denise Maria de Carvalho. **As concepções de professores e crianças sobre as dificuldades de aprendizagem na alfabetização**.

Disponível em:

<http://www.cchla.ufrn.br/humanidades/artigos/gt14/asconcepcoesdeprofessores ecriancassobreasdificuldadesdeaprendizagemnaalfabetizacao.pdf> >acesso em 02/05/2020

NUNES, T, BUARQUE, L. e BRYANT, P. **Dificuldades na aprendizagem da leitura**. São Paulo: Teoria e Prática. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTI, Andréia. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. Dissertação de Mestrado apresentada à UNICAMP. Campinas, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. **Para uma crítica da razão psicométrica**. Universidade de São Paulo: 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641997000100004&script=sci_arttext> acesso em 02/05/2020.

ROCHA, Catiane R. *et all*. **Diferenciando e reconhecendo as dificuldades e os transtornos de aprendizagem**. (In) FINK, Alessandra T. *et all* (orgs.). **Psicopedagogia em debate**. [e-book]. Frederico Westphalen/RS: URI/FW, 2010.

ROTTA, N. T.; PEDROSO, F. **Transtornos da linguagem escrita – dislexia**. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da aprendizagem**. Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RESENDE, Valéria Barbosa de. **Fracasso e sucesso escolar: os dois lados da moeda**. (In) GOMES, Maria de F. C e SENA, Maria das G. de C. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SALLY Shaywitz. **Entendendo a Dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura**. Porto Alegre: Art Med, 2006.

SILVA, Maria Cristina da. **Saberes e dizeres diferentes de crianças que “fracassam” na escola**. (In) GOMES, Maria de F. C e SENA, Maria das G. de C. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Jucineia da. **Dislexia: será fácil diagnosticá-la?** (In) FINK, Alessandra T. *et al* (orgs.). **Psicopedagogia em debate**. [e-book]. Frederico Westphalen/RS: URI/FW, 2010.

A PRÁTICA DO REGISTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ROSIMEIRE MARQUES DE CARVALHO

Bacharel em Turismo pela FEFISA – Faculdades Integradas (2013); Graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2013); Pós-graduada em Arte Educação pela Faculdade Mozarteun de São Paulo (2015); Professora de Educação Infantil na PMSB.

RESUMO

O artigo apresenta conceitos e contextos que cercam a ação educativa no cotidiano das escolas de educação infantil com crianças de 0 a 5 anos abordando diferentes práticas de registro que nesta faixa etária é algo primordial dando forma a documentação pedagógica. Tema este que surge como desafio para a educação infantil após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394. Essa política nacional estabelece diretrizes que marcam a especificidade dessa etapa da educação básica, entre as quais está a avaliação. Tal normativa convoca os profissionais da área a novas estratégias de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, em uma perspectiva de avaliação na qual a criança é o centro de sua aprendizagem. Ação esta que resultam do exercício da observação, do registro e da reflexão sobre a ação educativa cotidiana. Compreende-se que, por meio das variadas formas de registros da experiência pedagógica (anotações, caderno de registro diário, relatórios, fotografias, pequenas filmagens, arquivos de produções das crianças), traça-se um diálogo entre teoria e prática, ou seja, sobre os fazeres e os saberes docentes no cotidiano educativo, eixo fundamental para a qualificação da proposta pedagógica e para a qualificação de seus profissionais.

Palavras-chave: Educação Infantil; Registro; Documentação Pedagógica; Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, houve um aumento significativo de dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394 (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares

Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1999), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1988) que ampliam os conhecimentos acerca das concepções de infância existentes, com a intenção de orientar a reconstrução do olhar sobre a educação de crianças pequenas.

Assim o registro e a documentação pedagógica surgem como desafio para a educação infantil, que de acordo com o artigo 29, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 - destinou uma seção especial às crianças de 0 a 6 anos, sendo a Educação infantil a primeira etapa da educação básica estabelecendo um marco na história da educação brasileira.

Diante desse acontecimento, a educação infantil constitui-se no primeiro contato da criança com a instituição educacional e as primeiras vivências advindas dessas experiências podem marcar profundamente a apropriação do conhecimento pela criança. Portanto, o ambiente educacional precisa ser um lugar e um tempo organizados de forma a privilegiar o diálogo e a escuta das crianças desta faixa etária.

Com essa nova compreensão de infância surge uma nova visão de educação, de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento, assim atribui-se a escola e, conseqüentemente, na atuação do educador da infância, a responsabilidade de observar, selecionar, decidir, organizar, refletir, demandando dele análise e reflexão de sua prática qualificando assim seu trabalho diante dessa nova pedagogia da infância.

DESENVOLVIMENTO

É notório que nas últimas décadas a importância da prática de registrar o cotidiano da educação infantil vem ganhando destaque não somente para a qualificação do fazer pedagógico, mas também para a (auto) formação dos professores. Podemos ver essas evidências no âmbito legal com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; [...] (BRASIL, 2010, p.29).

De acordo com as Diretrizes, as diferentes práticas de observação e registro devem fazer parte da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, como forma de acompanhamento e avaliação das crianças e do trabalho desenvolvido.

Essa prática educativa está alicerçada na base do cuidar e educar como ações indissociáveis devendo ser trabalhados juntos, pois pressupõem a criação de uma relação de um com o outro. Mais do que garantir os cuidados a escola de educação infantil precisa-se constituir como espaço educador. Sendo assim, a construção de uma proposta pedagógica se faz essencial. Compreende-se que “proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados”. (Brasil 2010, p.13). Lembrando que este deve ser construído num processo coletivo, com a participação de toda comunidade escolar, ou seja, professores, coordenação, direção, pais e familiares.

Diante do pressuposto, o aperfeiçoamento docente se faz perante a efetivação de um processo de trabalho que enfatize e possibilite uma constante análise crítica de sua prática, ou seja, algo que depende de cada educador e que é essencial para sua evolução. Portanto, o registro reflexivo é o eixo norteador dessa prática, sendo, as imagens e áudios, a escuta, a observação dos gestos, conquistas, avanços e as produções das crianças, entre outras formas de registro que fazem o professor refletir sobre sua prática, registrar essas situações são imprescindíveis para aprimorar a sua prática.

Para tanto, é indispensável o diálogo e reflexões, sendo necessário interrogar-se sobre sua prática reconhecendo que está em contínuo aprendizado. Logo,

Não é a prática por si mesma que gera conhecimento. No máximo, permite estabilizar e fixar certas rotinas. A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. (ZABALZA, 2004, P. 137).

Planejar, registrar e avaliar são instrumentos valiosos da prática pedagógica na educação infantil. Para o professor o registro deve ser exercitado além da escrita, ou seja, fotografias, áudio e pequenos vídeos são importantes elementos que possibilitam captar vozes e ações de crianças, ampliando focos de escuta e de interpretação sobre as culturas infantis. Cada um desses recursos tem características específicas e todos podem e devem ser usados em benefício do trabalho pedagógico, pois se completam.

Neste contexto, vale fazer uso de anotações, fotografias e gravações de voz e imagem sobre aspectos ocorridos no ambiente educacional para alimentar a reflexão. Segundo

Zabalza, essa documentação transforma experiências e impressões, ou seja, realidades nem sempre de fácil acesso ao docente, em algo visível e que suporta uma análise. Mesmo porque em algumas Unidades de Educação Infantil tem-se um número de crianças por sala inadequado para que essas escutas e observações ocorram de forma tranquila e harmoniosa. Assim, essas ferramentas dão suporte ao professor para uma análise mais perspicaz.

É fato que o planejamento é um elemento fundamental para a estruturação do trabalho pedagógico na Educação Infantil, como também nas outras etapas de ensino, porém focamos neste artigo a Educação Infantil. Contudo, a estruturação e organização do planejamento devem estar articulados a outros elementos para sua elaboração, ou seja, o registro reflexivo da prática vivenciada com crianças e a observação atenta e crítica da realidade juntamente com a escuta dos bebês e crianças, os quais possibilitam e auxiliam o ato de planejar com intencionalidade.

O registro é preciso, pois permite que o educador faça observações sobre o desenvolvimento de suas propostas, a adequação delas ao planejamento e com isso avalie se houve o alcance dos objetivos. Desse modo, registrar situações do cotidiano vivido com as crianças é criar espaço para refletir sobre seu fazer pedagógico e avaliar o seu planejamento, seja para redirecioná-lo ou reafirmá-lo. De acordo com Ostetto,

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática docente (OSTETTO, 2000, p. 177).

Essa documentação pedagógica, assim podemos dizer, norteia o educador e o auxilia na dinâmica da aula, seja com os escritos, fotos, vídeos e áudios, com esse material é possível investigar a criação, descoberta e experimentações das crianças. Porém, para que esse material seja uma ferramenta reflexiva é preciso dedicar-se a ele estudando-o e sempre que possível colocá-lo em discussão, passando para o papel essa reflexão de forma que não se perca, a escrita permite ao educador organizar seu trabalho.

O livro Currículo da Cidade, apresenta como desafio aos professores aprender a observar e escutar os bebês e crianças em suas necessidades no ambiente escolar, propiciando interações que fortaleçam a autoria das crianças e sua participação de acordo com a proposta curricular.

Nesse sentido, a atitude primeira das (os) professoras (es), além dos demais profissionais que atuam na UE, deve ser a escuta: escutamos os bebês e as crianças quando os observamos, quando registramos o que vamos aprendendo com eles e sobre eles, isto é, escutamos os bebês e

as crianças quando buscamos entender as suas particularidades, conversando com eles e com suas famílias/responsáveis. Escutamos os pequenos quando consideramos as suas iniciativas, quando os acolhemos e respeitamos os seus sentimentos (os bebês e as crianças que chegam tristes, os que chegam chorando e também os que chegam alegres, curiosos, os mais calados e os “perguntadeiros”). Também “damos colo” para quem precisa e espaço para crescer para quem chega sem nenhuma aparente demanda. (São Paulo – 2019, p. 76).

A prática dessa documentação pedagógica nos permite enxergar com maior clareza o que nós educadores estamos fazendo na prática através dos registros diários. Sendo aprofundada por Lorís Malaguzzi (apud EDWARDS, 1996), equivalia de pequenos registros do cotidiano das crianças no ambiente escolar e após discutido entre os demais professores e coordenação sobre essas anotações que deram origem a documentação pedagógica e se expandiu em três funções:

A primeira é a função política de criar um diálogo entre a escola, as(os) professoras(es), as famílias/responsáveis e a comunidade;
• *A segunda função diz respeito ao modo como a documentação apoia e sistematiza o acompanhamento da vida das crianças na escola (suas produções, imagens de suas ações, interações sociais e investigações científicas), criando memórias da vida individual e coletiva do grupo;*
• *A terceira é a função de constituir material pedagógico para a reflexão sobre o processo educativo (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017, p. 9–10). (São Paulo – 2019, p. 148).*

Neste contexto, a abordagem de Reggio Emilia destaca o ambiente, o envolvimento dos pais, currículo flexível, entre outros aspectos na prática da documentação pedagógica. Nesta abordagem a documentação pedagógica é um processo amplo e tem o intuito de evidenciar o trabalho pedagógico e a aprendizagem das crianças, dando significado as práticas vividas pelas crianças no contexto da sala de aula. O professor neste caso assume um papel primordial, sendo investigativo e reflexivo a partir da escuta ativa traça suas estratégias.

Estamos falando sobre uma abordagem educacional baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos, juntamente com a investigação científica e o método dedutivo do detetive. [...] A tarefa dessas pessoas não é simplesmente satisfazer ou responder perguntas, mas, em vez disso, ajudar as crianças a descobrir respostas e, mais importante ainda, ajuda-las a indagar a si mesmas questões relevantes. (RINALDI, 1999, p.114).

Não há roteiros ou padrões para a execução da documentação pedagógica, mas alguns passos são importantes para a realização das pesquisas sobre crianças, formando essa documentação temos: a observação das situações vividas pelas crianças, como interagem com o meio e com o outro, que podem ser realizadas em momentos em que elas estejam envolvidas em suas próprias brincadeiras, experiências ou mesmo em contextos organizados de modo a provoca-las em suas descobertas; o registro do que foi observado;

reflexão individual e coletiva sobre o que foi registrado para interpretar ações, falas, gestos das crianças; publicação do resultado de sua reflexão de diferentes formas (portifólios, painéis, diários) para compartilhar com as próprias crianças, com os pais e com a comunidade escolar.

Porém, sabemos que há diversas realidades educacionais no mundo e nos resta ressignificar e adaptar diante da nossa realidade e vivência diária dessa prática. Além disso é imprescindível que a concepção de infância e educação seja entendido pela equipe escolar e que os professores compreendam a importância de olhar as crianças de forma respeitosa, como sujeito de direitos e centros do seu processo de conhecimento e aprendizagem.

Como diz no Currículo da Educação Infantil,

A(O) professora (or) tem um papel fundamental na EI: atender as singularidades de cada bebê e criança e, ao mesmo tempo, possibilitar as interações entre eles e a construção do grupo. Esses aspectos são essenciais no processo de constituição do sujeito na primeira infância, que implica também a apropriação dos conhecimentos sociais e culturais. (São Paulo – 2019, p. 133).

Ser capaz de escutar as crianças e bebês é, ser capaz de mudar a maneira como as vemos e pensamos sobre elas, devemos aprender a interpretar processos ao invés de esperar resultados para avaliá-las. Precisamos nos atentar a observação que fazemos das crianças, pois muitas vezes nosso olhar e escuta são estereotipados com base em ensinamentos que tivemos, que nos foi passado de geração em geração e até no que imaginamos. Assim é necessário aprendermos a olhar, ter um olhar investigativo, curioso e questionador, pois a observação requer direcionamento do olhar, intencionalidade e clareza do que fazer com o que foi observado. Desse modo, Mendonça (2009) sugere que o educador faça uma escolha das crianças que serão observadas estipulando um tempo que dedicará a essa ação, sendo breve em seu registro para que assim, informações importantes não se percam. Não podemos confiar em nossa memória e podemos perder momentos únicos e significativos da observação em nossa reflexão.

Documentar, portanto, pressupõe contextualizar, conhecer, olhar minúcias da realidade vivida coletivamente. Nesse sentido, a documentação pedagógica exige uma atividade sistemática e atenta de observação e de reflexão sobre a vida diária na escola, com base numa concepção teórica e em intenções pedagógicas que orientem as práticas educativas na Educação Infantil [...] (. SÃO PAULO – 2015, p. 68).

Podemos afirmar então, que a documentação nasce da observação, mas não de um ato neutro que simplesmente reproduz o que viu, mas um ato interpretativo do observador revelando intenções, expectativas e compreensões, tarefa que requer reflexão do observador. Neste contexto, Aldo Fortunati (2009), descreve seu pensamento:

[...] o ato de observar não é um ato que mostra a realidade, mas um ato que a interpreta e que questiona a declaração das intenções e das

expectativas de quem observa e, ao mesmo tempo, sua capacidade de submeter as observações – precisamente por sua evidente ausência de neutralidade – a uma reflexão e discussão crítica que possam incrementar seu sentido e valor compartilhado (FORTUNATI, 2009, p.78).

Temos então, uma história narrada, por meio do registro realizado, são as ações, reações, interações e hipóteses observadas das crianças e do próprio educador que as observa. Tarefa posta ao educador como desafio em registrar o cotidiano vivido com um grupo de crianças, ver e rever-se e, para tanto, precisa estar atento às dinâmicas do grupo tendo um olhar aberto, sensível e acolhedor (OSTETTO, 2008).

Como nos diz o Currículo Integrador da Infância Paulistana

A documentação pedagógica propõe-se a comunicar as vivências e as experimentações de bebês e crianças, suas descobertas, criações, ideias e aprendizados expressos pelas linguagens de expressão, permitindo a percepção e reflexão docentes sobre o que as crianças pensam, fazem, falam, teorizam, problematizam sobre os desafios que lhes são apresentados. Assim, a documentação valoriza a autoria e o protagonismo infantil, assim como a autoria e o protagonismo docente. (SÃO PAULO – 2015, p. 66).

É fato que o processo de documentação oportuniza mudanças no modo de pensar as estratégias de trabalho, pois possibilita a ampliação do repertório, no fazer e da compreensão do fazer. Nesse sentido, a formação continuada do professor qualificará seu trabalho diante dessa nova pedagogia da infância.

Assim, ao longo desse processo de documentação pedagógica com a observação, registro, reflexão o professor vai se formando alimentando a construção de novos conhecimentos e, possibilitando a reflexão de seu papel como professor da primeira infância. Desafio aos educadores que precisam de um olhar atento e sensível para essa observação que ocorre nos diferentes espaços e tempos das unidades educacionais, seja com atividades e/ou brincadeiras de livre escolha ou planejadas, nos episódios individuais ou coletivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com diversos documentos e estudos realizados na área da educação infantil, entendemos que durante os primeiros anos de vida, a pessoa desenvolve sua singularidade e constrói conhecimento e significados sobre o mundo que o cerca, ou seja, o sujeito constrói seu conhecimento na interação com o meio tanto físico como social. Não podemos então, firmarmos apenas a conteúdos, mas a princípios e aspectos que respeitem e valorizem a infância.

Portanto, a partir do momento em que a Educação Infantil é vista com uma nova compreensão de infância, ao mesmo tempo que surge uma nova visão de educação, o planejamento pedagógico passa a ser um tema do cotidiano que vem a ser estudado e problematizado pelos professores de Educação Infantil, com a responsabilidade de observar, selecionar, decidir, organizar, refletir, exigindo dele análise e reflexão de sua prática qualificando assim seu trabalho diante dessa nova pedagogia da infância.

Desse modo, a documentação pedagógica ganha destaque nas creches e pré-escolas, já que as crianças participam dessa etapa como protagonistas das experiências vividas no ambiente educacional, tendo voz e vez, expressando-se por meio de múltiplas linguagens e reconhecidas como produtoras de culturas. Destaca-se então, a importância das vivências culturais, com a participação das famílias/responsáveis e vinculadas a tradições familiares e seus costumes.

Entende-se que a observação deve fazer parte do cotidiano do professor de educação infantil, e compreende-se que não basta apenas observar e registrar o que viu é necessário pensar e refletir sobre o que viu posteriormente. A reflexão possibilita ao educador tornar-se consciente do processo de ensino e aprendizagem com base no que registrou e conseqüentemente buscar compreender o contexto vivido no momento da observação e assim rever, repensar, questionar e modificar sua prática docente.

Mesmo diante de muitas conquistas e avanços da Educação infantil em nosso país, nessas duas últimas décadas, temos muitos desafios ainda a superar para realizar um atendimento de qualidade aos bebês e crianças, como políticas públicas, com ambientes pensados e preparados para eles, como profissionais capacitados para atendê-los como sujeitos de direitos e produtores de cultura e conhecimento.

No entanto, o primeiro passo foi dado, a partir do momento em que o professor de educação infantil passa a pensar em estratégias didáticas que valorizem os tempos e os espaços dos bebês e crianças, dando vez e voz às suas criações e mudando sua forma de olhá-los em suas produções enxergando-as como sujeito ativo. Quando passa a acolher a escuta das crianças registrando as vivências, brincadeiras, conquistas e aprendizagens com olhar atento e sensível e organiza seu trabalho valorizando a documentação pedagógica como um instrumento que propicia a construção de novos conhecimentos, criando um espaço para reflexão e diálogo dentro da escola entre os próprios professores, coordenador, gestor e comunidade. Ressignificando sua prática e visando melhorias no processo de ensino e aprendizagem dos bebês e crianças e em sua formação continuada, todo esse processo passa a ter significado, já que “a prática é um meio necessário para que a teoria tenha sucesso[...] Loris Malaguzzi (1999, p. 97).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. ***Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil***/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010

CARRIERI, André, professor de fotografia e mestre em Educação, André Spinola, professor de fotografia e coordenador da Rever - Estudos em Fotografia, e Bruno Mazzoco, repórter e editor de vídeos de NOVA ESCOLA, dão dicas sobre a melhor maneira de registrar situações de sala para aprimorar a sua prática. 6 de ago. de 2014 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SFEm3Xqlrk&feature=youtu.be> COMO FAZER REGISTROS PEDAGÓGICOS EM FOTO E VÍDEO (ACESSO EM 04/01/2020). NOVA ESCOLA

Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1988).

FORTUNATI, A. **A educação infantil como projeto da comunidade**: a experiência de San Miniato. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394 (BRASIL, 1996).

MALAGUZZI, L. **História, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, C.; GANDINNI, L. e FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999. (p.59-104).

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco**. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

OSTETTO, L. E. **Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências** In: OSTETTO, L. E. (Org.) Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008. (p.13-32).

RINALDI, C. **O currículo emergente e o construtivismo social**. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. – São Paulo: SME/COPED, 2019. 224p.

ZABALZA M. A. ***Diários de Aula: um Instrumento de Pesquisa e Desenvolvimento Profissional***. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JOGO E ARTE NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



SABRINA LIMA NORONHA POLLINI

Graduação em Comunicação Social pela UNINOVE (2006); Especialista em Arte e Educação pela Faculdade Claretiano (2008); Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Claretiano (2017) e Artes Visuais pela UNAR (2017); Professora de Ensino Fundamental II - Artes - na EMEF Profª Liliane Verzini Silva.

RESUMO

Este artigo científico de revisão bibliográfica com fundamentação teórica, tem por objetivo pesquisar o uso de jogos educativos e da arte ao letramento e alfabetização (1º Ano do Ensino Fundamental), para isso fundamenta-se na análise de publicações acerca da infância, da fase de desenvolvimento da criança aos 6 anos, da linguagem e semiótica, do ensino de arte no 1º Ano do Ensino Fundamental, do jogo, da contextualização do jogo e da arte ao letramento e alfabetização e finaliza com um sugestões atividades.

Palavras-chave: Arte; Jogos; Letramento e Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Na prática docente muito se fala em ensino contextualizado, em interdisciplinaridade, em respeitar a cultura da infância e faixa etária do aluno e em ensino lúdico, sendo esta pesquisa relevante ao cenário educacional atual, uma vez que o jogo faz parte do universo da criança e a arte faz parte do universo. Ambos são excelentes recursos ao desenvolvimento e ensino-aprendizagem e o propósito deste artigo é ser mais uma referência ao professor pesquisador perante o uso de jogos e da arte ao letramento e alfabetização, principalmente à idade de 6 anos (1º Ano do Ensino Fundamental I), a qual se direciona este estudo.

Por meio de atividades lúdicas, do jogo educativo e da arte, a criança se desenvolve em aspectos psicológicos, culturais, sociais, mentais e físicas, ou seja, o brincar e as linguagens artísticas proporcionam o desenvolvimento integral do ser humano.

O letramento e a alfabetização envolvem mais do que interpretar e simbolizar graficamente, envolvem o acesso à cultura letrada, ao relacionamento com diversos temas e interlocutores, diferentes discursos, possibilidades de comunicação e argumentação, é a garantia da inserção cultural, do direito de aprendizagem pela estruturação de bases cognitivas e intelectuais.

Com a finalidade de garantir os direitos de aprendizagem, as quatro linguagens da arte (artes visuais, dança, música e teatro), o jogo e o ensino da Língua Portuguesa, tornam-se imprescindíveis a uma proposta pedagógica que contemple a formação da criança para a cidadania e a importância em respeitar a cultura da infância e a faixa etária dos alunos, pois a antecipação de etapas retira delas o tempo que elas precisam para adquirir competências que não são genéticas, mas históricas e culturais, ou seja, assimiladas nas relações sociais, cognitivas e afetivas.

Sendo o aluno o foco do educar, da aprendizagem, da observação e do acompanhamento, o papel do professor torna-se primordial, por ser o profissional que acredita e assume um papel no poder de transformação das inteligências, que estuda, identifica as melhores abordagens e repensa constantemente sua própria prática.

JOGO E ARTE NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A PRIMEIRA INFÂNCIA

Na primeira infância inicia-se a formação física, moral e intelectual do indivíduo, o cérebro começa a fazer sinapses e a circuitaria cerebral é acionada, a constante mielinização vai avançando, há uma facilidade na absorção dos conhecimentos e quanto melhor orientada e estimulada a criança nesta fase, melhor será seu desenvolvimento em todas as fases da vida.

Bebês e crianças se manifestam, criam, investigam e descobrem o mundo por meio das linguagens de forma integral, onde corpo, pensamento e emoções trabalham conjuntamente. Para eles a linguagem é uma forma de brincar, desta maneira é que se apropriam da cultura, se relacionam com todas as linguagens, formas de simbolização e comunicação: a fala, a encenação, os sons, os movimentos corporais, a música, a pintura, o desenho e muitas outras.

O brincar é a expressão de manifestação e apropriação do conhecimento. É a forma mais significativa e legítima que as crianças têm para se expressar no mundo, se conhecendo e se desenvolvendo, pois o brincar pertence à cultura da infância.

A CRIANÇA DE 6 ANOS

Conforme Vigostki, o desenvolvimento cognitivo resulta da interação da criança com o meio social. Aquilo que as crianças conseguiam fazer somente sob orientação, em colaboração, e em grupos entre as idades de três e cinco anos, conseguiriam fazer de forma independente quando atingissem as idades de cinco a sete anos (VIGOTSKI, 2007, p. 99).

Conforme Piaget, a criança de 6 anos pertence ao estágio pré-operatório, as mudanças de atitudes se tornam bastante acentuadas e a linguagem é a grande responsável por tal fato.

Nessa etapa do desenvolvimento da criança, as mudanças de conduta são profundas, tanto as intelectuais quanto as afetivas. Por meio da linguagem, que é a grande conquista do estágio, a criança torna-se capaz de retomar o passado e "antecipar o futuro", ou seja, ela é capaz de "reconstituir suas ações passadas sob a forma de narrativas, de antecipar suas ações futuras pela representação verbal" (PIAGET, 2004, p. 24).

A abordagem do desenvolvimento cognitivo da criança sob análise de Gardner difere um pouco da feita por Piaget, que dividiu o período pré-operacional em fases, já Gardner denomina essas fases como ondas de simbolização e a criança de 6 anos encontra-se na simbolização secundária, na qual suas associações se tornam simbólicas e representativas.

A onda final da simbolização ocorre em torno dos cinco, seis ou sete anos de idade e a criança mostra entusiasmo pela "simbolização secundária", sendo capaz de desenhar símbolos para se lembrarem de alguém ou de algo.

Gardner, muito mais que Piaget, é da opinião que as habilidades cognitivas podem ser aceleradas e pesquisas recentes sugerem que a maior parte das crianças pequenas, desde que estimuladas coerentemente e em áreas de suas inteligências específicas, são ligeiramente mais competentes do que Piaget imaginava, principalmente no que diz respeito aos jogos de linguagem (ANTUNES, 2007, p. 29).

A criança de 6 anos é um ser ativo que constrói e cria através das suas interações sociais e já consegue interiorizar símbolos para representar o real através imaginário, o pensamento afasta-se dos objetos da ação e começam a surgir mais ideias do que objetos. Nesta situação imaginária a criança desempenha um papel e imita comportamentos de alguém ou de algo; logo esta imitação abrange de forma implícita regras de comportamentos.

A LINGUAGEM E A SEMIÓTICA

A linguagem é imprescindível ao ser humano, pois é por meio dela que entendemos e nos expressamos no mundo, conseguimos o que queremos e convivemos. A necessidade de comunicação é inerente ao homem.

Segundo Vigotski [...] A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna” (VIGOTSKI, 2007, p. 102).

Língua e pensamento não se separam: são interdependentes. Enquanto se aprende a língua, desenvolve-se o pensamento. Senão, vejamos: a criança aprende o nome de um objeto - bola, por exemplo. Inicialmente, ela nomeia o objeto quando está na presença dele, ou seja, ela vê o objeto e diz bola. Com o amadurecimento em relação à língua, o nome é pronunciado ou ouvido e a imagem mental do objeto é imediatamente construída. Então, ela diz ou ouve bola, e a figura delineia-se no seu pensamento, mesmo que não veja o objeto em questão.

Os momentos informais, em que a criança fala de seus sentimentos, de suas opiniões, de fatos ocorridos no dia a dia, são fundamentais para trabalhar a linguagem e devem ser diários. Além das conversas informais, pode-se planejar outras atividades visando enriquecer o vocabulário e o pensamento. O trabalho em linguagem deve levar a criança a:

- Saber usar a língua como veículo de comunicação;
- Desenvolver a capacidade de pensar e expressar ideias;
- Expandir a capacidade de criação;
- Enriquecer o vocabulário, favorecendo a sociabilização, a compreensão de ordens, avisos, comunicações, instruções;
- Corrigir defeitos de pronúncia, articulação, encadeamento de ideias e concordância;
- Desenvolver a atenção, a observação e a memória para ser capaz de fazer associações, interpretar e compor histórias;
- Desenvolver as habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita.

As palavras se apresentam para a criança, no início, sem um significado coerente. Elas aparecem junto a várias outras e em determinados contextos. Formulando suas próprias hipóteses e compartilhando-as com as de seus colegas, a criança vai progressivamente se apropriando do mundo da escrita.

Cabe ao professor valorizar essas experiências em linguagem, reconhecendo-as como etapas da alfabetização. O importante é canalizar a curiosidade da melhor forma possível.

Assim procedendo, o professor estará:

- Evitando um ensino prematuro;
- Respeitando as diferenças individuais;

- Satisfazendo a necessidade de expressão das crianças;
- Facilitando as descobertas individuais sobre o mecanismo da leitura;
- Adequando o ensino ao interesse dos alunos;
- Preparando as crianças para qualquer método de leitura que quiser adotar.

Pertencemos a uma sociedade imagética e sensorial, onde o visual tem uma influência marcante e a imagem se torna uma maneira de experienciar a vida, já as experiências sensoriais permeiam a existência dos indivíduos e sua percepção de mundo. Ambos são característicos às linguagens artísticas e à Semiótica.

[...] A semiótica estuda a significação, que é definida no conceito de texto. O texto, por sua vez, pode ser definido como uma relação entre o plano de expressão e um plano de conteúdo. O plano de conteúdo refere-se ao significado do texto, ou seja, como se costuma dizer em semiótica, ao que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz. O plano de expressão refere-se à manifestação desse conteúdo em um sistema de significação verbal, não verbal ou sintético.

Os sistemas verbais são as línguas naturais e os não verbais, os demais sistemas, como a música e as artes plásticas. Os sistemas sincréticos, por sua vez, são aqueles que "adicionam várias linguagens de manifestação", como ocorre entre um sistema verbal e um não verbal nas canções e nas histórias em quadrinhos [...] (PIETROFORTE. 2004. p.11).

A semiótica é relevante à linguagem, arte e aprendizagem, uma vez que é o estudo dos signos e dos significados e envolve a interpretação humana perante todos os elementos que possuem algum significado e sentido, abrangendo assim as linguagens verbais e não verbais.

A ARTE

A Arte é uma área do conhecimento pertencente ao patrimônio histórico e cultural da humanidade, sua importância ao desenvolvimento e formação das crianças é imprescindível, pois favorece a percepção do mundo, a formação da intuição, da sensibilidade, do pensar, da busca de uma identidade transformadora, que se perceba como única, mas que respeita a diferença, que compreende e exercita o diálogo intercultural, e que considera as formas de ser, perceber e agir, inerentes à prática da cidadania.

O Ensino de Arte no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) deve garantir experiências quem englobem o lúdico e os interesses das crianças, resultando assim em aprendizagens significativas que contemplem a cultura da infância. As quatro linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) integradas pelas seis dimensões do conhecimento

artístico (Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão) devem recorrer à contextualização lúdica para desenvolver a expressão criativa e o fazer investigativo.

Diversas formas de expressão como a oralidade, o desenho, a dança e movimentos, o faz de conta e a representação teatral, musical e sonora da criança precedem ao seu ingresso no 1º Ano do Ensino Fundamental e fazem parte da fase pré-operatória - simbolização. A criança se expressa por meio da oralidade, do cantar, imitar sons, desenhar, fazer garatujas, rabiscar, assim como no faz de conta, ao representar papéis, dançar, movimentar e se relacionar com o espaço e manifestar-se corporalmente, entre outras atividades que igualmente envolvem habilidades motoras.

No ambiente escolar estas atividades são exploradas e apresentam maior importância, a criança é incentivada a manter estas formas de comunicação e é estimulada em seu desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo.

Apesar da alfabetização e letramento não serem prioridade do componente curricular Arte, a Base Nacional Comum Curricular a inclui em seu escopo.

Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, sobretudo nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais (BRASIL. 2017. p. 157).

É correto dizer que as linguagens artísticas contribuem ao letramento e alfabetização à medida que aproximam as crianças à observação do mundo, escrita, leitura, representação, manipulação do lápis e outros materiais ao desenhar, ilustrações, fotografias, danças, músicas, etc.

O JOGO

O jogo é uma atividade especificamente estimulante à vida social e a atividade construtiva da criança, quando bem contextualizado e mediado, é uma opção metodológica que une o prazer à apropriação de conhecimentos, a distração à organização do pensamento.

Nem todo jogo é material pedagógico. Em geral o elemento que separa o jogo pedagógico de outro, de caráter apenas lúdico é que os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção de explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade.

Vigotski, ao enfatizar o jogo, atribui relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. Explicita que: [...] a criança se torna capaz de subordinar seu comportamento às regras de uma brincadeira de grupo, e que somente mais tarde surge a autorregulação voluntária do comportamento como uma função interna. (VIGOTSKI, 2007, p. 102-103).

Sendo o desenvolvimento cognitivo resultante da interação da criança com o meio social, ou seja, a criança é um ser ativo que constrói e cria através das suas interações sociais, o jogo e o ato de brincar são determinantes ao desenvolvimento da criança. Segundo Piaget, há quatro estruturas básicas de jogos infantis, que ocorrem e se acumulam.

[...] Piaget destaca quatro etapas que, todos os jogos, podem ser claramente delineadas: os índices, relações significantes estreitamente ligadas aos significados (é o caso de uma pegada de um animal indicando sua passagem pelo local); ou sinais, relações indicadoras de etapas e marcações dos jogos (como é o caso do apito ou dos sinais de início, término ou etapas), os símbolos, relações já mais distantes entre o signifiante e significado (fotos, desenhos, esquemas) e, finalmente, os signos, elementos significantes inteiramente independentes dos objetos (como palavras e números) (ANTUNES, 2007, p. 17).

Ao considerar o jogo como um estimulador de índices aos signos, conseqüentemente estimulam-se os sentidos e à ativação das múltiplas inteligências.

O jogo, em seu sentido integral, é o mais eficiente meio estimulador das inteligências. O espaço do jogo permite que a criança (e até mesmo o adulto) realize tudo quanto deseja. Quando entretido em um jogo, o indivíduo é quem quer ser, ordena o que quer ordenar, decide sem restrições. Graças a ele, pode obter a satisfação simbólica do desejo de ser grande, do anseio em ser livre. Socialmente, o jogo impõe o controle dos impulsos, a aceitação das regras, mas sem que se aliene a elas, posto que são as mesmas estabelecidas pelos que jogam e não impostas por qualquer estrutura alienante (ANTUNES, 2007, p. 17).

Sendo assim, é possível interligar a linguagem, a semiótica, a arte e o jogo ao ensino contextualizado e é relevante explorar este universo e seus apelos em favor ao letramento e alfabetização.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO JOGO E DA ARTE AO LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Conforme Barbosa (1998, p. 38) Contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade.

O letramento é o uso social da língua oral, da leitura e da escrita e a alfabetização é o uso e compreensão da norma-padrão da Língua, no qual “o oral é representado por

notações (letras e outros signos)” (BRASIL. 2017. p. 63), esta diferença é explicitada na Base Nacional Comum Curricular:

O letramento é condição para a alfabetização, para o domínio das correspondências entre grafemas e fonemas, mas a alfabetização e a exploração sistemática dessas relações grafofonêmicas são também condição para o letramento. Do mesmo modo, o conhecimento das hipóteses feitas pelas crianças no aprendizado da língua escrita é condição fundamental para o seu aprendizado, mas a análise e a exploração gradual e sistemática das características formais da língua escrita são também condição fundamental da alfabetização (BRASIL. 2017. p. 69).

O Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) deve garantir experiências que englobem o lúdico e os interesses das crianças, resultando assim em aprendizagens significativas que contemplem a cultura da infância. Os cinco eixos (Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e gramaticais e Educação literária) devem recorrer à contextualização lúdica para assegurar aos alunos a aquisição dos saberes linguísticos, sua atuação na sociedade e o exercício da cidadania, já que mediante ao uso da Língua que o ser humano se expressa e argumenta, pensa, tem acesso à informação e ao conhecimento, compartilha, constrói e reconstrói sua compreensão do mundo.

Por vivermos em uma sociedade imagética e sensorial, o texto, item central das práticas de linguagem, não é considerado apenas em sua modalidade verbal, e sim articulado ao verbal, ao visual, ao gestual, ao sonoro. Esta multimodalidade de linguagens relaciona o ensino da Língua Portuguesa a diferentes áreas de conhecimento, inclusive à Arte, como este artigo sugere.

Assim, o letramento e a alfabetização envolvem o trabalho com signos verbais, não verbais e os vários suportes em que esses textos se apresentam, pertencendo assim ao universo da semiótica e linguagem e à existência do aluno.

A Base Nacional Comum Curricular expõe considerações sobre o processo de alfabetização, que são relevantes a este artigo (BRASIL. 2017. p. 67-69):

1. Escrever requer habilidade cognitiva, mas também motora, seja traçando letras na superfície de um papel, seja digitando num teclado de computador. As atividades motoras precisam ser aprendidas e, na maioria das vezes, treinadas. O uso do material escolar de escrita, como lápis, caneta, borracha, corretivo, régua e teclado de computador, inclui, além das capacidades cognitivas, habilidade motora específica, que exige conhecimento e treinamento.
2. Um aspecto fundamental para os momentos iniciais da alfabetização é que o aluno faça a diferenciação entre as formas escritas e outras formas gráficas de expressão.
3. Dois tipos de convenção gráfica fundamentais no sistema de escrita do português precisam ser compreendidos pelos alunos: a orientação da escrita de cima para baixo e da esquerda para a direita e as convenções que indicam a delimitação de palavras (espaços em branco) e de frases (pontuação).
4. Tanto a fala quanto a escrita são produzidas em sequência linear, isto é, “som” depois de “som”, ou letra depois de letra, palavra depois de palavra, frase depois de frase, e assim por diante. Um dos pontos fundamentais no início da alfabetização é compreender que essa linearidade acontece de maneira diferente na fala e na escrita.
5. A importância da aprendizagem do alfabeto na fase inicial da alfabetização está, sobretudo, na necessidade de o aluno saber identificar e nomear as letras. Além disso, um conhecimento básico é a regra geral de que o nome de cada letra tem relação com pelo menos um dos “sons” da fala que ela pode representar na escrita. Isso é verdade para a maioria dos casos (“a”, “bê”, “cê”, “dê”, “ê”, “efe” etc.); as exceções são poucas e de uso menos frequente (as letras h, y e w, por exemplo). Portanto, é fundamental que o aluno compreenda que as letras são unidades estáveis do alfabeto, que representam na escrita os “sons” vocálicos ou consonantais constitutivos das palavras faladas.
6. Conhecer o alfabeto representa desenvolver capacidades específicas, conforme se trate de ler ou de escrever. Para ler, é indispensável a capacidade perceptiva que possibilita identificar cada letra, distinguindo umas das outras. Para escrever, além da acuidade perceptiva, é necessária a capacidade motora de grafar devidamente cada letra. Conhecer o alfabeto também implica que o aluno compreenda que as letras variam na forma gráfica e no valor funcional. As variações gráficas seguem padrões estéticos, mas também são controladas pelo valor funcional que as letras têm. As letras desempenham uma determinada função no sistema, que é a de preencher um determinado lugar na escrita das palavras. Portanto, é preciso conhecer a categorização das letras, tanto no seu aspecto gráfico quanto no funcional (quais letras devem ser usadas para escrever determinadas palavras e em que ordem). Apesar das diferentes formas gráficas das letras do alfabeto (maiúsculas, minúsculas, imprensa, cursiva), uma letra permanece a mesma porque exerce a mesma função no sistema de escrita, ou seja, é sempre usada da maneira exigida pela ortografia das palavras.
7. Uma das implicações do princípio de identidade funcional das letras para o processo de alfabetização é que o aluno precisa aprender que não pode escrever qualquer letra em qualquer posição em uma palavra, porque as letras representam fonemas, os quais aparecem em posições determinadas nas palavras.
8. Apropriar-se do sistema de escrita depende, fundamentalmente, de compreender um princípio básico que o rege, a saber: os fonemas, unidades de “som”, são representados por grafemas na escrita. Grafemas são letras ou grupos de letras, entidades visíveis e isoláveis. Os fonemas são as entidades elementares da estrutura fonológica da língua, que se manifestam nas unidades sonoras mínimas da fala. É preciso que o aluno aprenda as regras de correspondência entre fonemas e grafemas, por meio do tratamento explícito e sistemático encaminhado pelo professor na sala de aula. Essas regras de correspondência são variadas, ocorrendo algumas relações mais simples e regulares e outras mais complexas, que dependem da posição do fonema-grafema na palavra (são posicionais) ou dos fonemas/grafemas que vêm antes ou depois (são contextuais).
9. Um conhecimento fundamental que os alunos precisam adquirir no seu processo de alfabetização diz respeito à natureza da relação entre a escrita e a cadeia sonora das palavras que eles tentam escrever ou ler. Esse aprendizado, que representa um avanço decisivo no processo de alfabetização, realiza-se quando o aluno entende que o princípio geral que regula a escrita é a correspondência “letra-som” – em termos técnicos mais apropriados, grafema-fonema. Isso significa compreender a natureza alfabética do sistema de escrita e se manifesta quando o aluno começa a tentar ler e escrever de acordo com o princípio alfabético (uma “letra”, um “som”).
10. A aprendizagem das regras ortográficas é parte indissociável do processo de alfabetização, que pode se iniciar com a apresentação de algumas regras básicas para a compreensão do sistema da escrita, e certamente se estenderá durante o Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

O texto é uma expressão artística e conforme Barbosa “As relações estéticas entre a palavra e a imagem visual permeiam toda a história da arte e da literatura. Trata-se de uma relação intrínseca à natureza comunicativa da linguagem”. (BARBOSA, 1998, p. 143). Sendo assim, o texto literário ultrapassa o universo do próprio texto e torna-se extraliterário.

Enquanto fenômeno de comunicação, o texto literário se insere no âmbito da cultura, sendo uma resposta do autor às questões que lhe são contemporâneas e constituindo-se de uma provocação para o leitor. Por ser expressão artística, o texto literário extrai dos processos histórico-político-sociais uma visão da existência humana que transcende o tempo

de sua concepção e instiga o leitor sob forma de perguntas que o levam a analisar seu próprio tempo. Como resultado da interação receptiva e criadora do autor diante da práxis literária e diante do mundo, o texto exige, pois, para instituir-se a recuperação ativa e criadora do leitor. Ela transita dos princípios constitutivos próprios do texto para o contexto extraliterário; do mundo da significação textual, para o sentido do mundo (SARAIVA, 2001, p. 26-27).

O professor deve privilegiar tal fato, explorando textos literários adequados à faixa etária e valorizando todas as possibilidades de contextualização a outros saberes extraliterários.

No processo de alfabetização, é essencial incorporar às práticas de sala de aula o texto literário - narrativas e poemas - para, de maneira particular, compor o conhecimento da criança e redimensionar a afetividade pela mediação dos signos verbais ou mesmo não verbais. Alfabetizar, assim, inclui a reinvenção da linguagem, a expressão da subjetividade e as singularidades próprias do código escrito (SARAIVA, 2001, p. 33).

Independente da abordagem cognitiva, no 1º Ano do Ensino Fundamental é importante ressaltar que as crianças precisam de tempo e vivências para ampliar suas formas de ver, conceber e expressar o mundo. A valorização da cultura de infância resulta no 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.

Conforme Antunes (2007, p. 37) “O jogo é o melhor caminho de iniciação ao prazer estético, à descoberta da individualidade e à meditação individual”.

Mas também os jogos são atividades que desenvolvem o pensamento e a comunicação. Ao jogar, cada criança estará se relacionando com o grupo e terá que aprender a respeitar regras preestabelecidas, o que implica respeitar o pensamento e a ação dos outros.

Antes de analisar o jogo, os professores devem sempre se perguntar: Quantas linguagens as crianças vivenciam no seu cotidiano? Quais tempos, espaços e materiais estão possibilitando a sua imaginação, criação e expressão do direito à multiplicidade de experiências e linguagens? Entre tantos questionamentos há alguns itens que devem ser observados perante a práxis docente, são alguns deles:

- Organizar espaços, materiais e atividades para as brincadeiras de faz de conta.
- Organizar espaços, materiais e atividades incentivando e enriquecendo o desenvolvimento do imaginário infantil por meio de jogos de papéis ou faz de conta.
- Propor às crianças brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz e oferecem instrumentos musicais, objetos sonoros e acesso às culturas musicais.
- Contemplar nas experiências cotidianas a livre expressão corporal infantil nas danças, lutas, esportes, malabarismos, mímicas e outros.

- Incentivar as crianças a criarem pinturas, desenhos, construções, esculturas, com materiais e suportes (papel, chão, areia) diversos e adequados à faixa etária, favorecendo a livre exploração e escolha no seu processo criativo.
- Criar oportunidades para que as crianças vivam experiências de quantificar, classificar e seriar por meio de jogos, brincadeiras, histórias e situações cotidianas significativas.
- Promover experiências com diversos recursos tecnológicos e midiáticos como lanterna, câmera digital, gravador, projetor, caixas de luz, computador.
- Promover a participação de todas as crianças nas experiências do cotidiano.
- Contar histórias ou ler livros diariamente, de diferentes gêneros, para as crianças.
- Incentivar as crianças a manusearem livros, revistas e outros textos criando oportunidade prazerosa para o contato com a literatura infantil.
- Incentivar as crianças, individualmente ou em grupos, a narrarem suas experiências, suas histórias de vida, a contarem e recontarem histórias.
- Realizar com as crianças brincadeiras que exploram gestos, canções, cantigas, recitação de poemas e parlendas.

O desenvolvimento da língua, da alfabetização e do letramento, envolve aprender diversas habilidades discretas que são integradas ao desenvolvimento da linguagem oral, da sensibilidade fonológica, do reconhecimento de letras e da consciência escrita. Algumas habilidades que devem ser consideradas, são:

- **Aliteração** - repetição do mesmo som ou letra no começo de uma palavra.
- **Classificação** - capacidade de reconhecer itens ou objetos por critérios semelhantes ou comuns.
- **Compreensão** - apropriação de conceitos expressados por meio de linguagem escrita e oral.
- **Consciência escrita** - compreensão de que símbolos comunicam pensamentos e sentimentos. Além disso, compreensão de que a escrita assume muitas formas, como listas, cartas, livros de história, rótulos, sinais e assim por diante.
- **Consciência/sensibilidade fonológica** - um termo amplo que abrange os sons da linguagem, dos balbucios e sonoridade fonética.
- **Coordenação entre mãos e olhos** - sincronização do movimento das mãos e dos olhos.
- **Desenvolvimento do vocabulário** - descoberta do significado de palavras e identificação de novas palavras.

- **Discriminação auditiva** - capacidade de reconhecer e de identificar sons, de ouvir semelhanças e diferenças.
- **Discriminação visual** - capacidade de enxergar semelhanças e diferenças.
- **Linguagem oral** - capacidade de usar a linguagem para auto expressão.
- **Memória auditiva** - capacidade de lembrar sons depois de ouvi-los.
- **Memória visual** - capacidade de lembrar o que é visto e de identificar itens que faltam no que foi visto.
- **Onomatopeia** - uma palavra que soa como seu significado.
- **Progressão da esquerda à direita** - varredura ocular natural necessária para a leitura.
- **Relações entre o todo e as partes** - capacidade de entender que as partes formam o todo - por exemplo, diversas letras formam uma palavra - ou diversas peças formam um quebra-cabeça completo.
- **Rima** - combinação do som final de uma palavra.

O trabalho de letramento e alfabetização desenvolvido com crianças deve contemplar atividades e experiências que estimulem a escuta, o desenvolvimento da linguagem oral, a sensibilidade fonológica, o conhecimento e o reconhecimento de letras e a consciência da escrita. Não existe outro momento na vida em que uma criança esteja mais sensível à aquisição da linguagem do que o período do nascimento até os 6 anos, a sensibilidade é evidente no rápido desenvolvimento linguístico durante esses anos.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

TinyTap

O TinyTap é uma plataforma com muitos recursos visuais e lúdicos, que permite personalizar os jogos, na qual é possível criar seus próprios aplicativos de aprendizagem, professores e alunos podem jogar os aplicativos já criados e compartilhar outros publicados. Funciona em desktop, notebook ou dispositivos móveis como celulares e tablets.

Professores podem facilmente criar atividades educacionais, pois a plataforma é bastante intuitiva, podem utilizar ilustrações prontas ou feitas pelos alunos, suas vozes, vídeos, tudo personalizado. Mas é importante ter critérios básicos pré-estabelecidos como, conhecimento acerca do conteúdo a ser trabalhado, habilidade didático-pedagógica e conhecimento acerca de seus alunos perante a elaboração personalizada da atividade.

Algumas das funções disponíveis referem à criação de jogos, quebra-cabeças, testes, e-books, soundboards, apresentações interativas e álbuns de fotografias.

Cantiga Pomar – Palavra Cantada

Proposta de sequência didática com a cantiga “Pomar” do grupo Palavra Cantada, fundamentada nos quatro eixos (eixo da leitura, eixo da oralidade, eixo de análise linguística e o eixo de produção de textos escritos).



Fonte: Livraria Cultura - <https://goo.gl/jhLLGR>

Eixo da Leitura em intertextualidade com música e dança: Roda de Cantiga Colaborativa, antecipação da leitura - Apresentação da cantiga, leitura da letra, questionamento acerca do título, questionamento aos alunos se eles já conhecem a cantiga e a respeito do que acham que ela se trata, breve apresentação da biografia dos autores e cantar a cantiga com o auxílio da letra.

Eixo da Oralidade em intertextualidade com música e artes visuais: Roda de conversa – respeitando regras de falar e ouvir – interpretação oral e retomada de trechos da letra, retomar quais são as frutas que aparecem na cantiga e como se chamam as árvores/pés correspondentes, apresentar as imagens ilustradas das frutas e suas árvores/pés correspondentes, gustação de algumas frutas ou sucos e comentários acerca das sensações, seguindo a proposta do clipe os alunos vão cantar a cantiga, as vozes serão incluídas no áudio e editadas no videoclipe.

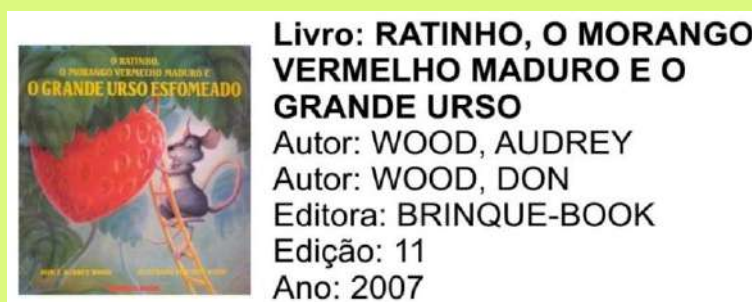
Eixo da Análise Linguística em intertextualidade com música (rima e ritmo): Retomar a cantiga batendo palmas conforme a separação silábica das árvores/pés, por exemplo, BA-NA-NA (3 palmas), listar o nome das frutas já impressos e colocar no cartazes “Quais são as frutas da cantiga?” seguindo a ordem alfabética, fazer uma votação para que cada aluno escolha qual é a fruta que mais gosta e argumente o porquê da escolha, verificar se a fruta aparece na cantiga, características do gênero cantiga, atividade: Adivinhe qual fruta e árvores/pés é? Reconhecer e explorar as letras que formam cada fruta e suas árvores/pés correspondentes, cada aluno fará as combinações para descobrir qual fruta e árvore/pé recebeu e características da rima e ritmo, análise no texto (letra da cantiga).

Eixo de Produção de Textos Escritos em intertextualidade com artes visual (ilustração e produção de vídeo): Rima no pomar! Criação de rimas curtas com a fruta recebida na atividade “Adivinhe qual fruta e árvores/pés é?”, por exemplo, “Gosto tanto de abacate, que até deixo de lado o chocolate!” a professora será escriba e este texto curto que será incluído ao videoclipe e atividade: Produção de ilustrações legendadas para o videoclipe da cantiga “Pomar” do grupo Palavra Cantada.

Nesta sequência completa o professor deve utilizar a letra da música, palavras impressas e imagens para associação às palavras e questionar “Quais são as frutas da cantiga?”.

O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado

Inicialmente, em roda de conversa, o livro é apresentado por sua capa e título, há incentivo à antecipação da leitura, cada aluno recebe um exemplar do livro e que será lido pelo professor, que deverá orientar / mediar a leitura e o manuseio do livro para a leitura coletiva.

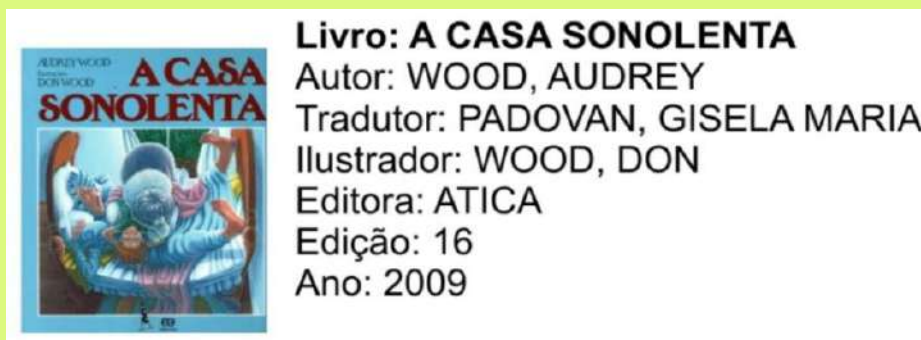


Fonte: Livraria Cultura - <https://goo.gl/g9Mujj>

Posteriormente, é trabalhada a oralidade, interpretação oral da história e a exploração das ilustrações, na atividade didática trabalha-se o imaginativo e a criatividade, os alunos devem imaginar o Urso e ao disponibilizar diversos materiais (tintas, pincéis, colagens, giz de cera, palito de sorvete, pedaços de barbantes, papel laminado, camurça, etc.) a proposta é que os alunos representem o urso que anteriormente tinham imaginado, utilizando os materiais artísticos disponibilizados pelo professor, ao final da ilustração os alunos devem legendá-la e as produções devem ser expostas na escola. Após as atividades artísticas, a proposta é a brincadeira conhecida como "batata quente", que adaptada ao livro se tornará “morango quente”, será utilizado um morango de pelúcia e as crianças se brincarão conforme as regras da brincadeira.

A Casa Sonolenta

Conto acumulativo, as repetições no texto dão o tom sonolento, que é interrompido por uma pulguinha acordada, igualmente à contação da história por meio do uso de bexigas que cheias representam cada personagem da história, exceto a pulguinha, que é representada por uma agulha, que vai estourando (simbolicamente acordando) os demais personagens.



Fonte: Livraria Cultura - <https://goo.gl/k1duTT>

Após a contação, o livro é apresentado por sua capa e título, é feita a leitura da história e das ilustrações, com a exposição do livro e a análise das imagens, durante este manuseio do livro em roda de conversa é trabalhada a oralidade e os alunos (em grupos) devem fazer um teatro, recontando o livro. Após a representação, a proposta é que os alunos escolham uma cena do livro para ilustrarem, o professor deve disponibilizar diversos materiais artísticos (tintas, pincéis, colagens, giz de cera, palito de sorvete, pedaços de barbantes, papel laminado, camurça, etc.) para que alunos ilustrem e legendem a cena escolhida. As produções devem ser expostas na escola.

Outras situações

Todo trabalho com linguagem deve partir de situações lúdicas. É importante que o repertório de palavras seja sempre retirado do universo da criança e de seus interesses imediatos. Pequenas ações são muito importantes, por exemplo:

- Rotular brinquedos preferidos das crianças e deixá-los visíveis;
- Compor painel, organizar um mural ou um varalzinho na sala de aula, com os nomes dos alunos.
- Nomear figuras e desenhar figuras nomeadas.

Outros tipos de jogos:

- Jogos de Associação: requerem da criança relações associativas. Pedir-lhes, por exemplo, que, ao entregarem um barquinho aos colegas falem o nome de frutas, de animais, de crianças etc.
- Jogos de Atenção: exigem da criança atenção e concentração. Entre eles, destacam-se Telefone sem fio, Morto-vivo etc.
- Jogos de Problematização: constituem desafios que mobilizam o pensamento. Exemplo: "José precisa ir à escola, mas está chovendo muito. O que ele vai fazer?" As crianças, ordenadamente, opinam.
- Jogo dos Sons: desenvolve as habilidades de memória auditiva. Dispor as crianças em semicírculo e tocar diversos sons do cotidiano para que as crianças digam o que ouviram, professora fica como escriba.
- Jogo do Adivinhe Quem É: desenvolve as habilidades de memória auditiva e improvisação. Em círculo, de mãos dadas, as crianças rodam, cantando Atirei um pau no gato, ou qualquer outra canção. Terminando o canto, largam as mãos e sentam-se. No centro, há um aluno de olhos fechados. Ele toca um colega da roda, perguntando o que quiser. O outro responde. Se adivinhar quem é, trocará de lugar com o companheiro. Caso contrário, a adivinhação continua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil o desenvolvimento da criança é associado às condições da família, econômicas e ambientais, a desigualdade de estímulos é algo a ser considerado pelo professor, e a diversidade de estímulos ambientais interfere no desenvolvimento físico, cognitivo, intelectual e, sobretudo, o emocional da criança, ocasionando imensas diferenças individuais.

A escola não é mais apenas um espaço de ensino/aprendizagem, é um espaço de cultura e investigação, no qual há um acúmulo de demandas: o âmbito cognitivo, social, psicológico, cultural, entre tantas realidades presentes na escola e nos sujeitos envolvidos. A escola visa formar um aluno crítico, reflexivo, compreensivo, cidadão, responsável pelo coletivo e que utiliza o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões. O professor nesta transição busca uma nova identidade. O aluno acompanha a dinâmica da sociedade.

A educação é um elemento social que visa transmitir todo patrimônio cultural desenvolvido pelas gerações anteriores. Assim, ao mesmo tempo em que repassa inúmeros conhecimentos, promove a possibilidade de que cada indivíduo avance criando novas nuances ou críticas à cultura. Sendo assim, o letramento e a alfabetização envolvem mais do que interpretar e simbolizar graficamente, envolvem o acesso à cultura letrada, ao relacionamento com diversos temas e interlocutores, diferentes discursos, possibilidades de comunicação e argumentação, é a garantia da inserção cultural, do direito de aprendizagem pela estruturação de bases cognitivas e intelectuais.

Priorizar o desenvolvimento de situações de ensino centrado no aluno e em um currículo significativo para a formação integral dele é competência do professor, independente da faixa etária que ele atenda, sendo assim, no 1º Ano do Ensino Fundamental I, respeitar o tempo das crianças é imprescindível, pois precipitar aprendizados extrai das crianças o direito de viver a infância, prejudicando o desenvolvimento delas em algum aspecto.

Por vivermos em uma sociedade imagética e sensorial, o texto, item central das práticas de linguagem, não é considerado apenas em sua modalidade verbal, e sim articulado ao verbal, ao visual, ao gestual, ao sonoro. Esta multimodalidade de linguagens relaciona o ensino da Língua Portuguesa a diferentes áreas de conhecimento, inclusive à arte e aos jogos, como este artigo sugere.

Nesse contexto esta pesquisa apresenta que nem todo jogo é material pedagógico. Em geral o elemento que separa o jogo pedagógico de outro, de caráter apenas lúdico é que os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção de explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e, principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória. E é correto afirmar que as linguagens artísticas contribuem ao letramento e alfabetização à medida que aproximam as crianças à observação do mundo, escrita, leitura, representação, manipulação do lápis e outros materiais ao desenhar, ilustrações, fotografias, danças, músicas, etc.

Agente indispensável no desenvolvimento dos alunos é o professor, profissional que acredita e assume um papel no poder de transformação das inteligências. O professor em constante aperfeiçoamento e como conhecedor de seus alunos, deve identificar as melhores abordagens e propor harmoniosamente as intervenções e atividades adequadas, respeitando os tempos e modos de viver as infâncias, deve acompanhar o percurso dos alunos e estudá-los, registrar, investigar, avaliar os alunos e a si mesmo, para formular e reformular o que for necessário à aprendizagem e enriquecimento das experiências.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://pdfdocumento.com/bncc-base-nacional-comum-curricular-mec_5a0104c51723dda2e7efcbd0.html>. Acesso em: 11 mai. 2020.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- SARAIVA, J. A. (Org). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano de ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004.
- PIETROFORTE, A. V. **Semiótica Visual: Os Percursos do Olhar**. São Paulo: Contexto, 2004.
- ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

A DIVERSIDADE DA INTELIGENCIA DO ALUNO E COMO INCENTIVÁ-LA NA FASE CRIANÇA



SARA REBOUÇAS DE SALES

Professora de Educação infantil na Rede municipal de ensino de São Paulo, Pós-Graduada em Libras pela IPEMIG. Email: sallesssar@yahoo.com.br.

RESUMO

A Inteligência humana é diversa em todo o seu contexto, entretanto, o processo de formação do aprendizado requer acompanhamento e contínuos estímulos para que a pessoa se encontre naquilo que de melhor possa produzir. Nós seres humanos somos privilegiados por possuir a condição de absorver as informações às quais somos submetidos com maior facilidade. As diversas inteligências encontradas na pessoa humana requerem aprimoramento para seu correto uso ao longo de toda uma vida. O estimulador como parte efetiva deste contexto, é peça fundamental para a condução de um grupo, seja de pessoas nas mais diversas atividades ou alunos em um ambiente escolar, buscando identificar no ser, sua verdadeira capacidade, para isso, precisa-se de acompanhamento e contínuo aprendizado. O estudo sobre a diversidade da inteligência do aluno e como incentivá-la na escola, principalmente na fase criança, é coerente com o tema tratado por diversos autores, mas principalmente relacionado ao estudo do professor Celso Antunes, que contribuiu com o tema em suas publicações como “Inteligências Múltiplas e seus jogos” (2006) e (3ª edição 2007), “A teoria das inteligências libertadoras”, (3ª edição, 2001) e “Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências”, temas este que tratam da importância do incentivo a diversidade da Inteligência da criança no ambiente escolar. Como metodologia utilizada para este trabalho, foi utilizado a pesquisa bibliográfica, tendo como referencias as obras do autor citado, outros que comentam sobre inteligência humana e sua capacidade de transformação e aprimoramento com os conteúdos estimulados no ambiente escolar.

Palavras-chave: Ambiente Escolar; Aprendizagem; Criança; Diversidade; Inteligência.

INTRODUÇÃO

A Diversidade da Inteligência humana no ambiente escolar é um tema para profundas discussões, diversos setores ligados a educação, como órgãos governamentais, secretarias municipais, fundações e outros, têm buscado constantemente dar condições de aperfeiçoamento a todos seus funcionários envolvidos neste segmento. Para isso, nós professores como parte interessada deste processo, buscamos especializar-nos com os autores que abordam a diversidade da inteligência humana, como Celso Antunes e outros. Para o referido autor, 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, 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. A liberdade de pensar, interagir com os outros, trazem sensações que podem moldar o ser, colocando em evidência suas principais capacidades.

“Os seres humanos são pessoas integrais, mas para fins didáticos, o processo de desenvolvimento pode ser dividido em quatro dimensões: físico motor, cognitivo-intelectual, afetivo-emocional e sócio-moral. Estudar o desenvolvimento humano significa reconhecer que ele é determinado pela interação de diversos fatores tais como a hereditariedade, a maturação neurofisiológica, o meio em que o sujeito está inserido, a cultura e as crenças”(Ministério da Educação-Brasil, 2011).

“Jean Piaget” estudou o desenvolvimento humano numa perspectiva científica e a sua principal preocupação era saber como ocorre o conhecimento. Suas pesquisas buscaram não apenas conhecer melhor a criança, mas, antes, compreender o ser humano. Para ele a criança não é um adulto em miniatura, mas sim alguém que pensa qualitativamente diferente do adulto. “PIAGET” defendeu que a inteligência não é apenas um traço hereditário ou resultado de condicionamentos ambientais, mas que é construída através da interação entre o sujeito e o meio. Dessa forma, quanto mais rico em estímulos - físicos e sociais - for o ambiente, mais a criança poderá atuar sobre ele e desenvolver-se. Acrescentou ainda, que a base biológica tem grande importância no desenvolvimento cognitivo, abrindo possibilidades para o desenvolvimento infantil, ela não o determina. A maturação biológica, no entanto, nunca aparece independente do “exercício funcional”, ou seja, não é possível que haja maturação, se não houver estimulação (**PIAGET, 1987**).

A DIVERSIDADE DA INTELIGÊNCIA DA CRIANÇA E SEUS ASPECTOS

Neste capítulo, abordarei inicialmente alguns estudos sobre a diversidade da inteligência do ser humano, conforme as lentes de renomados pesquisadores do século passado, mas como fonte da pesquisa, o artigo que aborda o tema, sendo o autor Hindenburg Melão Júnior, detentor de três recordes mundiais em atividades intelectuais, um dos quais está registrado na edição de 1998 do Guinness Book of Records, páginas 110-111, sendo membro honorário em várias associações culturais internacionais, inclusive em Pars Society, na Turquia, que contribui para o trabalho com seu texto intitulado “Um resumo histórico sobre os testes de inteligência”, que relata a pesquisa de outros renomados autores sobre o tema.

No início do século XX, em Paris quando por solicitação o psicólogo francês Alfred Binet (1859-1911), questionado se haveria alguma possibilidade de detectar, através de testes psicológicos, o sucesso ou o fracasso de alunos, “BINET”, rapidamente criou o teste de inteligência onde o Q.I (Quociente de Inteligência) fator que mede a inteligência das pessoas com base nos resultados de testes específicos, e mede o desempenho cognitivo de um indivíduo comparado-o à um grupo etário. Fazendo analogia às Inteligências Múltiplas de “Harvard Gardner”, citadas na obra de Celso Antunes e definida como um grupo de sete, sendo: Inteligência linguística, lógica-matemática, espacial, Inteligência sonora ou musical, Cinestésico-Corporal, ecológica e inteligências pessoais (interpessoal e intrapessoal). O teor deste teste só tornou evidente nos Estados Unidos, na época da 1ª Guerra Mundial, por que cerca de um milhão de recrutas foram selecionados através desse teste. Entretanto, alguns estudiosos da época como “TARUSTONE” e “GUILFORD”, por desconfiança de sua precisão, criticaram seriamente esse conceito de inteligência. No entanto, estes pesquisadores entenderam que se substituíssem as sete inteligências citadas por nota (1=100) teríamos uma nota de 700, este seria o referencial total da inteligência do cérebro. Para este tipo de análise, seriam considerados como inteligência média, aqueles que atingissem em testes, nota igual a 350, e nota maior, acima da média, como exemplo, nota 400 ou mais. Sendo assim, foram feitos testes em crianças com idades entre 3 e 6 anos que apresentaram resultados de QI=400. Todavia, na idade jovem, estas mesmas pessoas tiveram testes de QI=160 ou 170. Outros, na idade entre 15 e 25 anos, tinham média de QI=220, em alguns casos QI= 450. Mas nem mesmos os ilustres notáveis da história que apresentaram QI avançado, tiveram média tão alta nas suas fases de infância, confirmando assim, na haver precisão neste conceito de testes. Neste contexto de

precocidade e talento, já vimos alguns casos de crianças que memorizaram as bandeiras dos países, ou as capitais e outros, e por isso serem consideradas “gênios”. Mas é sabido que a genialidade não pode ser determinada com base apenas na memória, por isso, ninguém poderia diagnosticar uma criança como gênio apenas por ela apresentar uma boa memória. Autores de outras pesquisas comentam que há erros sistemáticos e institucionalizados que são cometidos quando se consideram crianças precoces se tornarem um adulto genial, e outros que são cometidos quando, ao constatar que crianças de QI elevado não se tornaram adultos geniais. O fato é que os testes tradicionais realmente não servem para prever a genialidade e sim para encontrar as deficiências. Em alguns casos, os traços cognitivos eram apresentados desde os primeiros anos de vida, mas os testes tradicionais não mediam isso, portanto é natural que esses testes sejam incapazes de fazer diagnósticos corretos sobre a genialidade, usar estes testes para identificar e medir talentos, é um erro grave e de sérias consequências. O pesquisador deste estudo, diz que estes fatos nos revelam, é que:

“Gênios como Da Vinci, Pascal, Newton, Galileu, Einstein e outros, demonstravam sua genialidade desde a infância, mas não pela resolução veloz de questões primárias de aritmética ou séries de figuras. Eles demonstravam sua genialidade resolvendo problemas complexos de Lógica e Física, inventando instrumentos, desenvolvendo métodos matemáticos, concebendo teorias bem articuladas e formulando experimentos para testar a validade dessas teorias”. (JÚNIOR, 2013. p.15).

MIRANDA, (1986, 2000a, 2001, 2002, 2003) relacionou a Investigação sobre a inteligência humana, à quatro paradigmas, como a saber:

Paradigma Biológico - remete para a compreensão da inteligência enquanto fenômeno decorrente de fatores biológicos, levando em conta seu sistema neural, anatômico, bem como sua fisiologia e funcionamento do sistema nervoso. Em níveis mais elementares, como genético e bioquímico, resumidas à “cérebro”.

Paradigma Diferencial - a investigação e avaliação da inteligência humana emergem precisamente da evidência das diferenças individuais no funcionamento cognitivo.

Paradigma Informacional - toma como metáfora o processamento informático de dados e procura entender a inteligência em termos de processos mentais de tratamento da informação, com mecanismos internos do funcionamento da inteligência (técnicas diferenciais).

Paradigma Construtivista ou Psicogenético - é dentre os quatro paradigmas em análise, o que mais diretamente se liga ao contributo de um único autor, Jean Piaget, e à área da psicologia, geralmente designada de “psicologia genética”.

Celso Antunes, Professor, Mestre em Ciências Humanas, especialista em Inteligências múltiplas e cognição, têm contribuído muito com suas publicações a respeito deste tema. O autor enfatiza que o ser humano não é criatura restrita a uma ou duas únicas aptidões, como antes se pensava, mas um ser pensante capaz de manifestar-se por meio de diferentes inteligências e expor seu aprendizado através de inúmeras linguagens. (2ª edição - Ed. Vozes- vol- 5).

Pulo Freire, educador, filósofo e patrono da educação brasileira, debatedor de vários temas ligados ao ambiente escolar, em suas obras de destaque enfoca as diversas classes de alunos, dando ênfases às suas origens, aspectos individuais, meio de vida, tentando assim, nos orientar quanto às diversidades de cada um, e para que tenhamos preparação suficiente e lidar com essas particularidades e suas possíveis causas. O autor diz ainda que, “Cada sujeito tem uma formação diferente. Cada um tem uma forma de aprender, existem várias formas de encadeamento de ideias”. E que por isso, é importante que haja a participação coletiva para que o processo de aprendizagem seja produtivo.

INTELIGÊNCIA LINGUÍSTICA

Neste subtítulo de minha pesquisa, após todos os comentários anteriores, vou tentar dar uma melhor contribuição para uma das sete inteligências abordadas pelo autor referência, possibilitando assim uma interpretação melhor desta parte do estudo. A inteligência linguística é a principal forma de expressão dentre as inteligências múltiplas e é através dela que o ser humano se comunica de forma mais compreensiva, podendo repassar conhecimento, experiência adquirida, é a forma mais usada em sala de aula entre professor e aluno, é também através das palavras que dá nomes aos seres, coisas lugares e objetos, que os alunos poderão fazer perguntas e expressarem com evidência suas necessidades. Pode ser estimulada pelo professor, explorando as sensibilidades auditivas, verbal, ajudando o pensamento com a escrita, sons, além de outras criatividade individuais ou em grupos. Embora esta seja a mais expressiva forma de comunicação, se alguém possuir dificuldades de comunicação linguística, poderá expressar de outra forma, usando uma ou mais dentre as outras inteligências descritas.

Celso Antunes (2007-2ª Ed.–vol-5) analisa que a Inteligência linguística é o tipo de capacidade exibida em sua forma mais completa, talvez pelos poetas

“A pequena trova atribuída ao cego repentista Deraldo não é apenas muito significativa, é extraordinariamente linda. Com poucas palavras, com a síntese gélida dos cantadores do Nordeste. Deraldo transmite uma lição

de vida, sintetiza uma filosofia plena de conteúdo. Essa trova, tal como muitas citações, versos, discursos, textos são magníficos exemplos da extrema capacidade de algumas pessoas em “brincar” com as palavras, escolhendo e arrumando-as de maneira para expressar pensamentos e, dessa forma, cumprir um papel, alcançar objetivos”. (ANTUNES, 2007. p.14)

A inteligência linguística é uma forma de expressão que se manifesta principalmente em escritores, romancistas, jornalistas, palestrantes e poetas, aparece bem, em pessoas que cultuam a palavra e a construção de ideias verbais ou escritas. (Antunes, pág. 20)

Segundo estudos científicos, a inteligência linguística localiza-se no cérebro humano na parte chamada Centro de Broca.

INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

A Inteligência Lógica - Matemática é a Capacidade do ser humano em lidar com números e suas transformações. Esta inteligência pode ser traçada de um confronto com o mundo dos objetos, uma vez que estes ordenados ou reordenados, e suas devidas quantidades, é que as crianças adquirem o conhecimento inicial e a importância sobre o domínio lógico-matemático. Com essas possibilidades de desenvolvimento, o aluno torna-se bem mais capaz de apreciar as ações que se desempenham com os objetos. Assim, as crianças elevam seus pensamentos em seu relacionamento com os objetos e os números.

Cito aqui, algumas análises sobre a inteligência Lógica-Matemática, conforme outros autores. “POINCARÉ” distingue duas habilidades nos matemáticos: a memória para etapas numa cadeia de raciocínio e o reconhecimento da natureza das ligações entre as proposições. A capacidade de seguir a cadeia de raciocínio não é tão difícil, mas a capacidade de inventar nova matemática significativa é rara. “ADLER” acredita que abstraído e generalizando primeiro o conceito de número, então o de variável e finalmente o de função, é possível chegar-se a um nível de pensamento extremamente abstrato e geral. “PIAGET” discerniu as origens da inteligência lógica-matemática nas ações da criança, sobre o mundo físico, onde as esferas dos números, matemática, lógica e ciência formam uma família de competências interconectadas. Segundo o autor, a criança partindo de observações e objetos no mundo material, move-se em direção a sistemas cada vez mais abstratos, cujas interconexões tornam-se questões de lógica ao invés de observação empírica. Assim, com o seu desenvolvimento a criança passa por estágios. Ela não entende que há um sistema de números regulares, onde cada número representa mais que o anterior e que qualquer conjunto de objetos possui uma quantidade única. Mas com 4 a 5

anos, aprende que a série de números pode ser mapeada em conjuntos. Por volta dos 7 a 10 anos, a criança apresenta maior capacidade de classificações complexas, de executar operações como adição e subtração que implicam na noção de conservação ou variância e equivalência.

O talento para a matemática pode ser entendido, como a capacidade de calcular rapidamente, observada em algumas pessoas (alunos) de forma autônoma. Já para a Ciência, comparando estudos realizados anteriormente, verifica-se que o matemático é interessado em explorar sistemas abstratos por seu próprio valor. O cientista é motivado por um desejo de explicar a realidade física, sendo a matemática uma ferramenta indispensável para construir modelos e teorias que podem descrever e explicar o funcionamento do mundo, seja ele físico, químico, biológico, comportamental ou cognitivo. O matemático é rigoroso, só aceita fatos provados por etapas precisas, sem nenhum erro nas definições ou na cadeia de raciocínio. Este aplica em contextos complicados teorias derivadas de contextos simples, esperando resultados válidos, e possui habilidade de manejar longas cadeias de raciocínio.

Para “ANTUNES” a matemática pode ser usada e testada com alunos em jogos avançados como Xadrez, Su Doku, Quatro em Linha e jogo do Galo, ou em casos mais simples, em que o estimulador poderá se valer de outros objetos.

A inteligência lógica-matemática, assim como a inteligência linguística, localiza-se no Centro de Broca do Cérebro.

INTELIGÊNCIA SONORA

A Inteligência Sonora ou Musical condiciona-se ao dom para a música, ou a capacidade de aprendê-las com estímulos em escolas e com professores especializados nesta arte. Como comenta “Celso Antunes” em sua obra, *Inteligência Sonora*, vol. -8, a certeza humana abriga diferentes inteligências é confirmada quando se observa casos de alguma lesão cerebral, adquirida ou não, e a pessoa perde elementos específicos de uma ou mais inteligências, mas conserva intactas, outras. (pág.-7). Segundo ainda o mesmo autor, como exemplo, a lesão pode ter levado a linguagem, mas não a sensibilidade musical. Como exemplo para a inteligência musical, Cita-se casos como Mozart, Liszt, Beethoven, Bach, tchaikovsky e Leonardo Bernstein. Já Yehudi Menuhin que foi colocado por seus pais na Orquestra de São Francisco. O som do violino o fascinou tanto que quis ganhar um em seu aniversário e quis também fazer aulas com o prof. Louis. Conseguiu

ambos, e com apenas dez anos se tornou um músico internacional. A interpretação da capacidade musical, como uma "inteligência" chegam de várias fontes. mesmo que a capacidade musical não tipicamente considerada como uma capacidade intelectual, como a matemática. Ela se qualifica a partir dos critérios estabelecidos. Por definição, ela merece ser considerada.

“A música é uma linguagem tão rica e expressiva que a linguagem verbal, ainda que possa à primeira vista parecer privilégio de poucos, pois quase todas as pessoas são capazes de se expressar através de palavras, mas não muitos conseguem compor e, dessa forma, “falar” através da música. Mas, se essa evidência parece clara, não é menos verdade que a capacidade de compreensão e de sensibilidade pela música constitui atributo inerente a qualquer pessoa, seja qual for a cultura em que nasceu.” (ANTUNES, 2007. p. 16).

Conforme a Ciência, esta inteligência, localiza-se hemisfério direito.

INTELIGÊNCIA ECOLÓGICA

A Inteligência Ecológica está voltada para os assuntos ligados à natureza e sua ecologia, condições de espaço ambiental, conteúdo em que a criança na condição de aluno, consegue verificar o impacto ecológico causado pela exploração do homem, afetando o meio ambiente, bem como entender as diferenças existentes entre o ser humano e a natureza. Este termo, comentado pelo autor Celso Antunes em suas publicações, é de autoria de outro autor, o psicólogo americano “Daniel Goleman”, escritor e jornalista de ciência, escreveu também, os livros “Inteligência Emocional”, “Inteligência Social”, entre outros. Após experimentar o sucesso com estas publicações, “GOLEMAN” desenvolveu o conceito de inteligência ecológica, que consiste na compreensão dos impactos ecológicos e suas transformações no meio ambiente. Neste contexto, nós professores enquanto estimuladores da inteligência do aluno, podemos utilizar-nos, do conceito de inteligência ecológica, mostrando que podemos e devemos atuar com determinação para conservar o planeta, no que se refere como exemplo o “efeito estufa” que é um assunto em debate à nível mundial.

Celso Antunes (2006 - vol-3) nos alerta em seus comentários para a importância da convivência com a natureza, respeitando sua ecologia, seu espaço ambiental e nos deixa uma o comentário para reflexão:

“A inteligência Ecológica está ligada à competência para perceber a natureza de forma integral e envolver-se com profunda empatia com os mundos animal e vegetal, revelando interesse em conhecer hábitos, semelhanças e diferenças, formas de classificação e ecossistemas” (ANTUNES, 2007 p.19)

Segundo ainda o mesmo autor, o olhar ecológico abrange em um mesmo ato a percepção para os detalhes que separam as espécies, bem como a sua diversidade, a clara identificação da paisagem, ressaltando a necessidade de saber distinguir espécies, das maiores e mais exuberantes até as aparentemente ocultas.

INTELIGÊNCIA ESPACIAL

Assim como as outras inteligências já citadas nos tópicos anteriores, é de fundamental importância entender a noção de localização em um mundo espacial, seja ele imenso ou até em menor proporção, como o espaço escolar ao qual frequentamos diariamente. Para o autor Celso Antunes, a intenção ao escrever esta obra foi de apresentar, a seus possíveis leitores, que o ser humano possui diferentes tipos de inteligência, e entre elas está a espacial, que é capacidade de mentalizar um mundo espacial, manobrar-se nele utilizando meios de locomoção e como exemplo, a navegação. Faz uso deste tipo de informação, os marinheiros, engenheiros, cirurgiões, pintores, escultores. Para viagens marítimas, o navegador pode imaginar um ponto de referência, quando passa embaixo de uma determinada estrela, e a partir disso ele computa o espaço ou distância que falta e quaisquer correções no curso que sejam necessárias. Ele não vê as ilhas enquanto navega, em vez disso, ele mapeia sua localização em sua "imagem" mental da jornada. Este tipo de inteligência pode ser norteada também através do sistema notacional de mapas. Outra forma de uso dessa inteligência é quando visualizamos um objeto de um ângulo diferente, e pode ser estimulada em sala de aula utilizando também o jogo de xadrez o 'jogo dos sete erros'. Nesse aspecto, o objetivo do autor, é antes de tudo, mostrar a importância de os profissionais da educação estarem desenvolvendo este trabalho em sala de aula, para um melhor proveito do conteúdo e da própria assimilação por parte dos alunos, discutindo o que é o espaço, como estar nele e compreendê-lo. Segundo ainda o mesmo autor, "a inteligência espacial instiga a capacidade do aluno em pensar de maneira tridimensional", fazendo com que o mesmo "decodifique com facilidade as informações gráficas", e que "a inteligência espacial é essencial para orientação da pessoa por onde quer que percorra, para o reconhecimento de cenas e objetos em seus ambientes originais ou não e para o trabalho com representações gráficas bi ou tridimensionais e outros símbolos como: mapas, diagramas ou formas geométricas" (2006-vol-4 p.20). Conforme comenta o referido autor, é a técnica pedagógica fundamental para desenvolvermos estes e outros tipos de inteligência.

Os deficientes visuais ilustram a distinção entre a inteligência espacial e a percepção visual, podendo recorrer ao método indireto para reconhecer formas, passando a mão no objeto que traduzirá na duração do movimento, que por sua vez é traduzida no formato do objeto. Para o cego, o sistema perceptivo da modalidade tátil equivale à modalidade visual na pessoa que enxerga. Pode-se acrescentar ainda, que existem poucas crianças-prodígio neste universo, entre os artistas visuais, mas o autor cita exemplo da artista Nádia Selfe, (1977) que é autista e no entanto, desenhava com impressionante destreza representacional e exatidão.

Para a ciência, hemisfério direito é comprovadamente o local mais crucial do processamento espacial e Um dano nas regiões posteriores direitas provoca prejuízo na capacidade de encontrar o próprio caminho em torno de um lugar, de reconhecer rostos ou cenas, ou de observar detalhes pequenos.

INTELIGÊNCIA CINESTÉSICO - CORPORAL

Para Celso Antunes (2001-3ªed.), a libertação do movimento corporal estabelece uma diferença de nível com a educação do tato, olfato e paladar a que estamos sujeito. O corpo na harmonia de seu conjunto movimenta-se desenhando na ciência desse movimento ações cinestésicas amplas, fazendo que a gente perceba sensações de liberdade, alegria, beleza e até de medo. Em referência a “GARDNER”, o autor comenta ainda que saber usar o próprio corpo de maneiras altamente diferenciadas e hábeis para propósitos expressivos constitui elemento essencial da inteligência que a teoria de “GARDNER” explicou, como sendo a corporal cinestésica, e por ser uma inteligência, este conjunto de habilidades pode ser estimuladas para alcançar limites cada vez mais amplos. Ainda neste contexto, “Antunes” cita a o esporte a dança, a mímica, e áreas artísticas como formas como adequadas para demonstrar esta inteligência. O uso da inteligência Cinestésico-Corporal, foi estudado na psicologia genética por autores como Piaget, Vygotsky, Wallon, Bruner, dando assim, suas contribuições com este contexto para ser usadas na pedagogia com alunos.

ANTUNES (2007) destaca que, “o jogo expressa um divertimento, brincadeira, passatempo sujeito a regras que devem ser observadas quando se joga. Além de ser como um estímulo ao crescimento, como uma astúcia em direção ao desenvolvimento”. Sendo assim, podemos afirmar que vários autores defenderam a teoria das Inteligências Múltiplas, e acreditando nestas teorias, “ANTUNES” (2007), apresentou estudo classificando uma

série de jogos para a estimulação das Inteligências Corporal-cinestésica, associada à coordenação motora, como a atenção, a coordenação viso-motora e tátil, a percepção de formas como tamanho, peso, e até paladar e da audição.

Segundo ainda o mesmo autor, a origem dos jogos e seus desdobramentos na evolução humana fizeram parte da história em rituais festivos e sagrados. Para “CARNEIRO” (2003), o jogo é uma atividade universal que, em diferentes épocas, divertiu e ensinou adultos e crianças de diversos povos e que devido à diversificação das atuações do ser humano na condição de “atletas” mostrando suas culturas, estes foram se transformando sucessivamente, ajudados também pela evolução da tecnologia.

Para o desenvolvimento do aluno no ambiente escolar, a estimulação da inteligência Cinestésico-Corporal, pela multiplicidade de papéis que assume, o grau de importância que apresenta, é uma forma poderosa para estimular a vida social, favorecendo ainda a construção de estruturas mentais completas, condicionando o corpo nos seus aspectos neurofisiológicos, anatômicos e locomotores, coordenando-os e sincronizando-os com a situação em tempo e espaço. A psicomotricidade une o ser corpo, o ser mente, o ser espírito, o ser natureza na sua totalidade. Diversos autores apresentaram conceitos relacionados à Psicomotricidade,

“Mello” (1996), diz que a mesma é “uma ciência que tem por objetivo o estudo do homem, através do seu corpo em movimento, nas relações com seu mundo interno e externo”, e que está associada à educação física e ao seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor, e traduz em solidariedade profunda e original entre o pensamento e a atividade motora.

O uso da Inteligência corporal-cinestésica, através do corpo é uma vantagem para os seres humanos. O movimento corporal passa por um programa desenvolvimental claramente definido e sua capacidade de desenvolvimento pode ser ampliada através do uso de ferramentas e tecnologia.

Entretanto, nas crianças, esta capacidade de usar o próprio corpo para expressar uma emoção como a dança no balé, para os esportes aquáticos como natação e nados sincronizados, ginásticas e outros. Esta inteligência é também estimulante para o conhecimento da própria resistência física, em esportes de competição e podemos dizer que a capacidade de criar um novo produto, como no planejamento de uma invenção, é uma evidência dos aspectos cognitivos do uso do corpo.

INTELIGÊNCIAS PESSOAIS (INTERPESSOAL E INTRAPESSOAL)

Neste nosso último subtítulo referente às inteligências múltiplas do ser humano (diga-se “alunos”) podemos perguntar: O que é inteligência?, Podemos dizer que significa a capacidade cerebral pela qual conseguimos compreender as coisas, através do melhor caminho, o fluxo cerebral nos leva a escolher a melhor opção para solucionar uma dificuldade e que distingue a melhor opção, também nos ajuda a resolver problemas ou até mesmo a criar soluções válidas para a cultura que nos envolve. A inteligência humana pode ser aumentada especialmente nos primeiros anos de vida, mesmo admitindo que as regras desse aumento sejam estipuladas por restrições genéticas, e pode também envelhecer, mas o envelhecimento não ocorre com todas as inteligências ao mesmo tempo e nem mesmo com a mesma intensidade. O envelhecimento nos hemisférios cerebrais pode-se afirmar que ocorre muito mais por falta de estímulo, do que por razões de natureza biológica. Celso Antunes, também destaca a importância das inteligências pessoais, através da apresentação dos autores “GARDNER” e “Daniel GOLEMAN”. Embora esses autores possuem visões divergentes um do outro, no entanto, ambos destacam a importância de respeitar a individualidade do ser humano, pois cada ser possui formas de inteligências próprias e busca de formas diferentes soluções para problemas. Entretanto, para estes autores, devemos observar às várias inteligências, a lógico-racional, emocional, pictórica, sensorial, social, lingüística, pois cada pessoa desenvolve mais cada tipo de inteligência e pessoas que se acidentaram ou sofreram danos em partes do cérebro podem sofrer restrições a uma certa inteligência.

O livro "As inteligências múltiplas e seus estímulos" de Celso Antunes faz uma abordagem à teoria das Inteligências Múltiplas, o autor nos expõe as múltiplas inteligências dentro de um novo paradigma, nos trazendo uma nova visão do cérebro e da mente humana, apoiado nas novas descobertas neurológicas. E assim, Inteligência intrapessoal como sendo o conhecimento dos aspectos internos de uma pessoa, o acesso ao sentimento da própria vida, a gama das próprias emoções, a capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento. A pessoa com boa inteligência intrapessoal possui um modelo viável e efetivo de si mesmo, uma vez que esta inteligência é a mais privada, ela requer a evidência a partir da linguagem, da música, ou de alguma outra forma mais expressiva de inteligência para que o observador a perceba funcionando.

Inteligência Interpessoal - é a capacidade de compreender outras pessoas como seus comportamentos em grupos, e também sua capacidade de interagir nesse grupo, podemos citar funções como vendedores, políticos, professores, líderes religiosos e outros e que a necessidade de coesão, liderança, organização e solidariedade no grupo decorre naturalmente disso. Para “GARDNER” o propósito da escola deveria ser o de desenvolver essas inteligências e ajudar as pessoas a atingirem seus objetivos de ocupação adequados ao seu espectro particular de inteligência, o mesmo autor propõe uma escola centrada no indivíduo, voltada para um entendimento e desenvolvimento ótimos do perfil cognitivo do aluno. Para “GARDNER”, a escola ideal: É a capacidade de compreender outras pessoas, no que as motivam, como elas trabalham e cooperatividade em equipe. A escola ideal de Gardner baseia-se em algumas suposições, segundo ele, “nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades, nem aprendem da mesma maneira”, diz ainda que. “ninguém pode aprender tudo o que há para ser aprendido”, e que “a tarefa dos especialistas em avaliação seria a de tentar compreender as capacidades e interesses dos alunos de uma escola”, e “a tarefa do agente de currículo para o aluno seria a de ajudar a combinar os perfis, objetivos e interesses dos alunos a determinados currículos e determinados estilos de aprendizagem”, também diz que “a tarefa do agente da escola-comunidade seria a de encontrar situações na comunidade determinadas pelas opções não disponíveis na escola, para as crianças que apresentam perfis cognitivos incomuns” e ainda, que “um novo conjunto de papéis para os educadores deveria ser construído para transformar essas visões em realidade” e definitivamente “GARDNER” passa a se preocupar com aquelas crianças que não brilham nos testes padronizados, e que, conseqüentemente, tendem a ser consideradas como não tendo nenhum tipo de talento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após ter sido cumprido o que fora proposto na pesquisa, e com base nos dados dos conceitos e procedimentos adotados, é possível fazer algumas considerações sobre a diversidade da inteligência no ambiente escolar. Tendo como referência o aluno, em sua idade entre três e sete anos, período de mente fértil, conforme pesquisado, bem como sugerir recomendações para posteriores estudos.

A diversidade da inteligência da criança na condição de aluno é tema para profunda reflexão, os conceitos encontrados e a diversidade em questão, nos chamam à atenção para um desafio sem limites, e como cita Celso Antunes, “cada pessoa é, e sempre será,

um verdadeiro universo de individualidades”. O autor em suas publicações nos chama a atenção, para o que significa compreender a criança em desenvolvimento, as diretrizes que devem ser estimuladas, observando as diferenças e particularidades de cada um.

Conforme a pesquisa, a sete inteligências comentadas, não são únicas, a diversidade dessas e suas possíveis multiplicações, nos deixam o desafio de imaginar que poderá haver outras ou muitas outras ocultas ou que juntamente com estas se multiplicam e faz do ser humano um mundo em descoberta.

No entanto a ordem em que foram expostas as mesmas nesta pesquisa, não seguindo a mesma ordem citadas pelo autor, nos sugerem interpretar que não existe dependência umas das outras, e que a falta de uma ou mais entre estas, não significa que afetará as demais. Entretanto, entre as inteligências e suas variações, o lado emocional é muito importante, pois este aspecto poderá abrir caminhos para a superação.

“Daniel Goleman”, citado por Michael Brearley diz que, “a inteligência emocional é uma aptidão suprema, uma capacidade que afeta profundamente todas as demais habilidades, facilitando-as ou nelas interferindo de alguma forma.”

Segundo o dicionário “*Aurélio*”, diversidade é uma variedade em todos os aspectos, principalmente de pensar, usar a inteligência em seus complexos sistemas. Assim, o desenvolvimento da identidade do ser humano, pode ser analisado como um processo de aprendizagem rara e de busca dos conhecimentos necessários para a vida em sociedade, como o reconhecimento, o multiculturalismo, a tolerância e a formação das identidades dependem dos processos de socialização e de ensino e aprendizagem que ocorrem de acordo com as características físicas, cognitivas, afetivas, culturais e étnicas dos envolvidos nos processos educativos.

O ambiente escolar é um espaço para a convivência do aluno fora da vida familiar, e nós profissionais da educação, enquanto estimuladores do pensamento, ao nos capacitarmos para a convivência em grupo, colocando-nos, na condição de guias do processo de aprendizagem, que também nos orienta a participar do processo educativo com qualidade, colocando em prática, nossas virtudes como coragem, competência, amor, para aceitar o outro como único e com direitos de aprender, mesmo que com alguma deficiência, mas o direito e a necessidade da inclusão, faz com que o constante aperfeiçoamento profissional esteja em questão.

Com este trabalho, espero ter contribuído para a classe, bem como toda a comunidade, dando ênfase ao tema da diversidade da inteligência dos alunos, posto que estes, enquanto seres humanos necessitam de estímulos e direções norteadoras,

aprimorando seus conhecimentos, buscando sempre o melhor nível de conhecimento cultural, pluralidade de ideias e contínuos estímulos.

Posso ainda, sugerir que os assuntos aqui debatidos, possam ser tema de uma nova pesquisa, procurando novos caminhos ou novas publicações, dando continuidade a este e tantos outros já publicados anteriormente, a diversidade da inteligência humana de forma abrangente, ou resumida a uma ou mais classes, como alunos, nosso grupo para o prosseguimento deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso – **Inteligências Múltiplas e seus jogos** - Editora Vozes, 2º edição (2006)
, 3º edição (2007), vol- 3,5,8 ed- vozes

_____, **A teoria das inteligências libertadoras** – 3º edição - 2001

_____, **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências** - Editora Vozes - 6ª edição
- 2000 - Petrópolis - RJ

_____, **"Na sala de aula"** - Editora Vozes - 2012 - Petrópolis - RJ

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394/96. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

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

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

_____, **A teoria das Inteligências** - London: fontana Press. (1993)

JÚNIOR, H. Melão – Artigo: **Resumo Histórico sobre Testes de Inteligência**. 2013.
Acesso, google.com/sigmасociety.com/artigos/historia. Acesso em 15/04/2020).

MUSEU, ESCOLA E APRENDIZAGEM



SILVANA RAMOS DA SILVA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Interlagos - FINTEC (2010); Professor de Educação Infantil no CEI Yojiro Takaoka.

RESUMO

Este trabalho visa explorar a arte enquanto linguagem que amplia saberes. Infelizmente essa linguagem ainda é vista com mero passatempo, e o objetivo aqui é apresentar formas de valorizar e trabalhar a arte em momentos diversos, mostrando seu potencial criativo e intelectual. A arte transforma quando utilizada de forma a potencializar valores e conceitos, ela valoriza os momentos de aprendizagem e promove alternativas que unem os demais conteúdos de forma rica e prazerosa.

Palavras-chave: Linguagem; Arte e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar maneiras de trabalhar as artes visuais no cotidiano escolar, utilizando e refletindo sobre as variadas linguagens e obras.

O mundo em que vivemos é cercado de visualidades, temos imagens diversas e essas, são ofertadas em larga escala.

Esse universo de cores e obras nos dias atuais não é limitado a espaços geográficos, não é somente aquilo que se pode tocar.

Hoje em dia temos diferentes apelos visuais, como a televisão, folhetos explicativos, fotografias, a internet e tantos outros meios que trazem à tona e torna a visualização de imagens e influenciam na visão de mundo de cada um de nós.

Esses meios nos possibilitam interagir com o tempo e espaço de modo que tudo parece mais próximo e acessível.

A arte é a parte material da cultura e está ligada a um conjunto de valores, desse modo sabemos que o artista ao criar, coloca na sua obra seus sentimentos, conceitos e sua visão de si e do outro.

PARA QUE ARTE?

A arte se faz presente no cotidiano de todos, ela se mostra de varias formas. A televisão talvez seja o maior condutor das artes, pois ela alcança todas as camadas da população.

A internet é outro meio que vem se popularizando e tornando o acesso ao universo das artes cada vez mais próximo, pensando na internet ela é um meio ainda mais eficiente quando falamos em acessibilidade, pois através dela podemos visitar museus, ter acesso a documentos históricos ligados a arte e tantas outras informações.

No que se refere ao contexto educativo o termo Artes Visuais substitui a designação artes plásticas. É importante saber que todas as maneiras visuais de impressão podem ser enquadradas na rubrica artes visuais.

Quando trabalhamos com artes visuais na escola, precisamos incorporar diferentes linguagens, é comum nas escolas priorizar a criação por meio de desenhos e pinturas.

Mas ampliar o campo de criação não quer dizer que devemos abandonar a arte tradicional. Ainda porque a criação só fará sentido se partir de um aprofundamento nos conteúdos e isso precisa ser feito de forma contínua e gradativa, para que os alunos construam seus conhecimentos sobre arte.

Toda obra de arte vem carregada de significados, ela é a materialização de uma ideia, ao criar uma obra o artista se vale de seus conceitos e, muitas vezes retrata uma geração. Como parte de uma cultura a arte é uma maneira de mostrar caminhos poéticos trilhados por um grupo.

Produzir uma obra artística ultrapassa o limite da linguagem (desenho, pintura, escultura), vai além do domínio, pois sabemos que criar algo exige reflexão e conhecimento sobre o que se pretende criar.

A obra de arte não é algo vazio, ela é uma forma de comunicar idéias. Consideramos como linguagem artística o veículo que possibilita dar forma à determinada ideia. Essas linguagens possuem vocabulário próprio.

Desse modo quando vemos um desenho dizemos que a linha é seu vocabulário, e o conjunto de linhas que são utilizadas em direções diferentes, com intensidades variadas será o vocabulário dessa linguagem.

As imagens fazem parte do cotidiano e nossa relação com elas é extremamente necessária e ocorre até mesmo de forma involuntária. Lemos cartazes, observamos os gestos de um vendedor nos apresentando um produto ou até mesmo quando observamos uma pessoa caminhando, estamos nos relacionando com imagens e essas leituras formam nossa visão de mundo.

Sendo assim, as imagens, o movimento e até mesmo os sons podem ser considerados formais não verbais possíveis de serem lidos.

É preciso que se saiba ler a obra para que ela faça sentido, na escola a criação artística parte de linguagens e assim transformamos ideias em formas visuais.

A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO

A sala de aula precisa ser encarada como um forte espaço de criação, Porém para que isso aconteça é necessário que haja uma proposta pedagógica bem estruturada, para que os alunos possam ampliar sua capacidade de solucionar problemas e criar novas hipóteses.

E para que isso aconteça, é importante que as relações entre os sujeitos na sala de aula e os conteúdos, sejam estabelecidas de modo a aprofundar o conhecimento sobre os objetos. Por essa razão, é necessário que haja clareza na ação do professor como autoridade e como um mediador que propõe e deflagra caminhos.

Criar no ambiente escolar parte de diferentes necessidades que são a junção de alguns saberes, saberes estes que são trazidos pelos alunos, dos professores, da sociedade e da tradição.

Desse modo podemos compreender que quando criamos, não existe limites entre o conhecimento que o aluno possui e as sugestões feitas por outros componentes do grupo. As intervenções do professor, o que foi visto através das redes sociais ou televisão e até mesmo as histórias contadas pelas famílias.

Todas as coisas somam quando se trata de criação. E o processo criativo que se dá em sala de aula são a articulação entre os saberes previamente construídos, socialmente e historicamente dentro de determinada cultura.

Ao falar de cultura precisamos compreender e aceitá-la como uma única idéia que abrange uma ampla produção simbólica de um grupo. Tal produção retrata o cotidiano e é transformada pelas buscas que se interpõem entre os sujeitos.

Isso quer dizer que todas as relações sociais estão sujeitas à cultura que se transforma, pois é dinâmica.

As produções culturais de um povo podem ser integradas às produções de outros grupos, isso significa que um nordestino pode morar em São Paulo e conviver constantemente como uma cultura muito diferente da sua e ainda assim, trazer suas referências culturais. Essa experiência não apaga suas experiências anteriores, mas auxilia na reelaboração de seu modo de ser e estar no mundo.

Quando os alunos chegam à escola, eles trazem diversas referências culturais e quando estão na sala de aula, não apagam essas referências, mas as utilizam para que seja possível atribuir significado aos novos conhecimentos que irá adquirir.

A criação artística que se inicia através do processo didático cria uma tensão que tem o poder de romper ou estabelecer limites, o que permite ao sujeito produzir conhecimento sobre o objeto.

Produzir permite ao aluno encontrar respostas e revelar informações sobre si mesmo. A criação traz uma marca pessoal. A criação na sala de aula promove caminhos que passam entre os sujeitos e suas ideias, pois é possível estabelecer um diálogo entre meu conhecimento e o do outro, os desejos em comum e de valores.

Desse modo, ocorre então uma série de negociações, até porque, professores e alunos podem ter diferentes referências estéticas, porém os alunos sabem quais serão aquelas que terão maior e menor sucesso quando expostas para o grupo.

O professor tem a incumbência de propor e avaliar as produções, a observação por parte do professor sobre a criação de seus alunos é importante pois tem o poder de reiterar ou não os discursos.

GOSTO OU NÃO?

A questão do gosto do professor compartilha das construções sociais e são projetadas por esquemas baseados em valores que norteiam uma sociedade.

Avaliar uma obra é algo que se realiza a partir de um contexto de valores, uma vez que os códigos do “bom gosto” foram historicamente consagrados pelas classes dominantes.

Nos tempos atuais, existe uma visão mais homogênea da concepção do belo não é tão evidente, pois as culturas estão em contato e são interpostas umas pelos produtos culturais das outras.

Os sistemas de símbolos se relacionam e muitas razões conjuram para a rigorosa separação entre a cultura erudita, de massa e popular.

É em meio desse dinamismo cultural que se inserem as produções realizadas em sala de aula avaliados pelo professor.

A questão que envolve o gosto, circula em torno das avaliações feitas pelo professor sobre os trabalhos dos alunos e as escolhas para os currículos de arte.

A função do professor na transformação da sala de aula em espaço de diálogo cultural, no qual todos possam manifestar suas ideias e promover conhecimento é fundamental.

O professor é o parceiro mais preparado, com conhecimentos sobre o objeto e que deve orientar e interferir no processo de aprendizagem do aluno.

A intervenção do professor deve servir como um meio de promover estímulos na criação dos alunos, cabe ao professor ter como objetivo o aprofundamento do conhecimento sobre determinado objeto.

Ao propor algo claro o professor provoca um impulso criativo no aluno, neste processo de criação, as crianças pedem auxílio do professor, pedem sua opinião, auxiliam, expõem suas intenções.

E quando a criança busca a ajuda do professor, ela deve ser questionada com o objetivo de que suas ideias se tornem uma fonte de busca por novos conhecimentos e desse modo o aluno poderá explorar ainda mais o objeto de criação.

É importante levar em conta que toda interferência precisa ser feita com o objetivo de auxiliar a criança nessa trajetória e assim ter o cuidado para que ela não atrapalhe o processo criativo que está em processo. Os questionamentos feitos para as crianças precisam ser desafiadas, mas respeitando a faixa etária e ainda o nível de conhecimento de cada um.

Contudo, as relações entre ambos, se dá dentro de um contexto social em que as relações de classe são permeadas por uma hierarquia. O professor, dentro dessa estrutura cultural é o detentor do poder. E como esse poder vai ser utilizado? Quando o professor faz a análise das produções das crianças, ele está investindo sua autoridade que o precede. Essa autoridade pertence a posição social do professor, previamente determinado pela cultura.

No momento em que a criança busca o auxílio do professor, ela se coloca na presença de uma autoridade que precede os dois autores.

Existe um processo de negociação de saberes, de sentidos e nesse processo são estabelecidos diálogos entre os sujeitos do ambiente pedagógico, sob a estrutura hierárquica que regulamenta o processo.

Esse processo pressupõe negociações, apesar disso tudo qual é o sentido das negociações? Quando a atuação do professor contribui para a ampliação do conhecimento da criança? Quando instaura o fracasso?

A postura séria e respeitosa do professor diante da criação das crianças vai além do certo ou errado, ou das notas se altas ou baixas, um professor tem consciência de seu papel e é seguro em relação aos conhecimentos que possui é um elemento fundamental para a continuidade do processo. O professor semeia sonhos, estimula os desejos, amplia a curiosidade e ensina o outro a prosseguir.

E dentro dessa relação de forças, a arte conversada é uma resposta trazida e produzida pela própria tensão dos saberes. Nesse processo a criança faz uso de seus conhecimentos prévios e transmite as informações a cerca de sua produção.

Esse diálogo deve ser contínuo e tanto a criança quanto o professor precisam estar abertos para que unindo seus conceitos, a produção aconteça e seja reconhecida como tal para ambos, pois a criação é algo singular e a interpretação que se dá sobre a mesma, está altamente relacionada aos conceitos, valores e ideias impressas nas mesmas.

Estabelecido por meio de significados compartilhados na sala de aula, o conhecimento não é neutro, ou seja, ele vem carregado de vivências e rótulos trazidos por muitos em sua história. Sendo assim, o uso indevido do poder é um fator que prejudica fortemente o processo de aprendizagem da criança, pois muitas vezes causa um bloqueio nos alunos que se enxergam como incapazes e sufocam a partir desse conceito sobre elas seus instintos para a criação.

A IMAGEM NA SALA DE AULA

Uma produção artística se organiza baseada em diversas linguagens, para que uma obra visual seja criada, o artista abre mão de conhecimentos sobre linguagens visuais, como desenho, a pintura, a escultura ou a fotografia.

Na ação de criar uma imagem, são colocados em cenas os elementos previamente conhecidos pelo sujeito que está produzindo. Ao criar, ele os transforma em algo que até então não existia e essa obra ganha um significado.

É no fazer artístico que a imaginação entra em cena e transforma as ideias em algo concreto, e então o que fazia parte do universo imaginário ganha fama, estes são os dois momentos da criação.

Ao imaginar, a criança faz uso de seu potencial construtor e surge então, a partir daí formas, imagens, etc. Esse processo se dá através da utilização de variados materiais como papel, tela, madeira, argila o que requer o desenvolvimento de conhecimentos específicos sobre o fazer.

Ambos os aspectos – imagens e criar forma, estão relacionados como parte de um processo. Apesar disso, o pensar e o imaginar são distintos.

O pensamento envolve o processo imaginativo, e quanto mais elevada é a escala de invenção ou originalidade que esse pensamento causa.

Disso decorre que, ao desenhar, a criança pensa a forma como a imagem a ser desenvolvida sobre o suporte. Os desenhos infantis são símbolos abstratos. Schematta da realidade de uma imagem.

(Read, 1982, p. 151)

Quando uma criança desenha, ela faz uso de imagens mentais e as transforma na linguagem artística do desenho. Portanto, o desenho não é meramente uma imagem mental ou uma simples ação sobre o papel, mas sem uma relação sobre as duas condições. A criança pensa e precisa transformar suas idéias em alguma forma gráfica, e nesse fazer são necessárias habilidades específicas para que se configure um pensamento. Sabendo que o desenho é uma linguagem e esta exige um determinado vocabulário concluímos que o ato de desenhar é uma produção de conhecimento sobre a linguagem.

O processo de desenhar é a produção de conhecimento sobre as especificidades do ato de criar formas desenhadas. Desenhar se aprende desenhando! Por essa razão, quanto mais experimentam, quanto mais testam hipóteses, melhor os alunos se comunicam por meio da linguagem do desenho.

As linguagens artísticas requerem conhecimentos específicos. Por isso, ao desenharem, pintarem, realizarem fotografias, as pessoas mobilizam conhecimentos específicos e procuram aproximar ideias e formas. Para criar, o sujeito busca referências. Utiliza um vocabulário construído nas relações sociais. Significa que “utilizando elementos da cultura, o criador particulariza a realidade do grupo. Numa intensão comunicativa, a imagem representa duplo aspecto; um gesto voltado para si, prazer pessoal, e para o grupo, na interação com o meio”.

(Pereira, 1999)

A transformação da imagem ocorre na experiência construída pela própria produção. A criança aprende a produzir imagens enquanto cria. E é na utilização dos elementos gráficos que a pessoa aprende como fazer desenhos.

Quanto mais conhecemos e utilizamos determinadas linguagens, melhor o sujeito criará e se comunicará por meio delas.

ARTE E CONHECIMENTO

O processo para a criação de uma obra, é bastante relativo, visto que o artista coloca suas emoções e criações, ele precisa de inspiração para produzir, o artista coloca sua alma no que faz.

Porém, nem sempre essa inspiração se concretiza, a obra começa com um processo que parte da imaginação do artista, este tenta exprimir uma ideia, essa obra, sua forma vai depender do tipo de linguagem que o artista vai utilizar.

Alguns artistas costumam unir ideias e formas no seu processo criativo e durante esse processo ele não permite que nada interfira em seu objetivo, o artista respira seus planos, ele idealiza mentalmente sua obra e em pouco tempo essa imagem está construída e a partir daí ele dá início a sua produção.

O processo de criação, que é o momento em que o artista desenha, pinta ou esculpe só termina quando a imagem mental ganha forma, nem sempre a obra é produzida de forma exata a que foi idealizada, pois os materiais também podem interferir no resultado final, mas isso não quer dizer que não seja algo positivo, até porque o próprio artista muda durante a execução da obra.

O processo de criação artístico é um período de construção e de reconstrução do sujeito, exige o conhecimento sobre o objeto de criação, sobre a linguagem que ele fará uso.

E em meio a tudo isso a obra é definida pelo coletivo, pois é o coletivo que dá sentido à obra. A maior preocupação dos escultores e também dos que avaliam as obras é a precisão das linhas.

Geertz destaca o significado cultural da linha. Ela representa a associação com a ideia de civilização, pois dizer que este país se tornou civilizado, “em ioruba, quer dizer literalmente: esta terra tem linhas em sua face” (2002, p.148). Portanto, a linha utilizada na obra de arte encontra sentido no coletivo. Ela não é somente registro gráfico, mas estabelece conexões nas redes de significados dentro da cultura ioruba. A palavra

“civilização, em ioruba, é ilajú – rosto com marcas de linhas. [...] o mesmo verbo que abre marcas em uma face Yoruba, abre estradas e fronteiras na floresta: ó lànón; ó là ààlá; ó lapa (ele abriu uma nova estrada; ele demarcou uma nova fronteira; ele abriu um novo caminho)” (Geertz, 1983, p.149).

Quem cria está em constante diálogo com a cultura em que está inserido e busca referências dentro dessa cultura.

Grande parte das obras artísticas trabalham com as mais variadas concepções de arte e, por essa razão, os artistas fazem uso dos mais variados materiais inclusive aqueles que não fazem parte da produção artística tradicional.

Já durante o processo criativo que ocorre na sala de aula, os alunos lidam com as mais variadas demandas que se sustentam e se desenvolve dentro das ideias que são propostas e esse processo se organiza dentro das necessidades de avaliar todo o processo que relaciona obra, sujeito e cultura.

O sujeito que cria, faz um percurso e nele está incutida uma sensibilidade, que o faz se relacionar com tudo o que está à sua volta, essa obra é resultado dessas relações que se dão durante o processo. E é nesse caminho que a produção acontece.

E quando falamos em interpretação sobre as obras de arte, na contemporaneidade a produção artística exige ao público outros modos de interação. Essa avaliação exige um leitor mais preparado e mais atento ao contexto que envolve a produção, para que desse modo ele possa compreender e estabelecer uma relação com a obra de arte. Sendo assim, compreender o percurso realizado pelo artista faz com que quem avalia atribua um significado coerente ao tipo de obra que aprecia.

De modo semelhante, o trabalho em sala de aula acontece, pois o aluno precisa de um fundamento para realizar sua obra artística, cabe ao professor observar o caminho percorrido pelos alunos, compreender a forma de pensamento e o que buscam criar.

O professor precisa estar atento para orientar e rever essa orientação com relação ao trabalho que está sendo produzido, visto que durante o processo de criação artístico as ideias sofrem mudanças, a partir de novas circunstâncias.

A trajetória feita na sala de aula é permeada pelas mudanças e pelas propostas do professor e precisam ser desenvolvidas de modo a estabelecer relações entre os discursos existentes na arte, na escola e no grupo.

Criar uma obra artística na sala de aula é um momento de reavaliar e organizar o pensamento e buscar a ampliação das possibilidades de leitura de mundo e de nele estar inserido como sujeito criador, saindo de um lugar comum e se deixando envolver com o universo poético.

Esse mesmo personagem, ao criar um percurso poético, deixa marcas de pertencimento no espaço da sala de aula e torna-se parte do grupo deixando sua marca transformadora.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NAS INSITUIÇÕES ESCOLARES

É importante ponderar sobre o quanto o ensino de arte é libertador quando as propostas são bem pensadas e planejadas com o objetivo real da criação artística.

Infelizmente ainda hoje o ensino de artes, é um tanto desvalorizado, acredito que isso se dá em decorrência da falta de uma política que incentive a cultura do nosso país.

As novidades tecnológicas, a globalização em todos os âmbitos e a nova visão do trabalho demonstram que nossa realidade social mudou e muda muito em uma velocidade cada vez maior exigindo novos conhecimentos e que estes se conversem para que se possa receber informações mais complexas de maneira mais rápida e eficiente.

Segundo essa linha das mudanças em amplo aspecto observa-se que a desvalorização do ensino de artes acontece em razão de uma visão arcaica e limitada a respeito de como esse ensino deve acontecer, algumas escolas limitam muito o espaço e material, e isso interfere na qualidade do trabalho e ainda na oferta de uma aula de qualidade, com novos recursos que chamem a atenção dos alunos, provocando o interesse sobre essa disciplina.

Tudo isso faz parte de uma busca por parte dos professores, nossa sociedade e isso implica a visão política que trata com pouca referência a situação do professor em grande parte das escolas, pois a gestão costuma encarar o professor de artes, com um módulo que substitui com alguma atividade de distração ao professor que faltou.

Ainda é preciso considerar a questão da jornada de trabalho, visto que nas escolas o ensino de artes não é considerado importante e dessa forma as outras disciplinas não só tem uma carga horária maior como também é a partir delas que as aulas de arte se articulam.

Quando se analisa o quadro de aulas, nota-se facilmente que as aulas de arte acontecem de forma esporádica, isso dificulta o aprofundamento dos trabalhos com as linguagens artísticas. Ainda não se pode deixar de lado o fato de que o professor precisa trabalhar em mais de duas escolas com a obrigatoriedade do cumprimento de sua carga horária.

Alguns docentes tem questionado a atual organização da grade curricular e sugerem inclusive a manutenção da escola em período integral e aos profissionais caberia se dedicar também especificamente a uma única unidade escolar, com um espaço preparado e com materiais adequados a execução dos trabalhos.

Desse modo seria possível que houvesse uma pesquisa maior para a preparação das aulas, e ainda serviria para que atividades extra classe fossem realizadas e assim os horizontes dos alunos se ampliariam no que diz respeito ao conhecimento e aprendizagem cultural, levar o conhecimento para além dos portões escolares, mostrar aos alunos que arte não se resume ao papel e guache, que não se trata de reproduzir uma história contada pelo professor.

Quando observamos os trabalhos na rede pública, sem descartar as escolas particulares é comum notar que muitas vezes um único professor leciona todas as disciplinas e quando falamos sobre a educação infantil a situação não foge a essa regra, são os pedagogos que tem que trabalhar todas as disciplinas e desse modo é evidente que não há aprofundamento das linguagens, pois o professor esta sobrecarregando com suas atribuições e ainda se vê encarregando de executar uma atribuição que em geral ele não é habilitado.

É muito comum observar ao longo dos anos alunos poucos interessados em participar das aulas de arte e de fato toda essa falta de preparo é um fator que alimenta o desinteresse, pois por falta de conhecimento o professor não oportuniza aulas dinâmicas e inovadoras, tampouco oferta aos alunos conhecer todas as linguagens, em ambientes em que o professor não conhece a arte como disciplina limita suas atividades a desenhos e massa de modelar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível apreciar através do que foi posto ao longo deste trabalho que a busca pela valorização e reconhecimento do ensino de artes desde a educação infantil é importante e vem sendo discutida de forma ampla por autores e professores.

É nítido que ensinar arte na escola precisa ser observado e discutido, pois sua estrutura necessita de um nova visão, visão que vem sendo mudada através de novos trabalhos que estão sendo desenvolvidos.

Não podemos descartar a importância de ver a formação dos professores, pois infelizmente uma boa parcela destes profissionais ainda não possui graduação em arte,

uma disciplina tão importante e que em tanto agrega no desenvolvimento infantil não pode ser tratado como um adendo na educação.

É importante também que as instituições de ensino também compreendam e criem espaços planejados que promovam o desenvolvimento das linguagens artísticas.

Ensinar arte é uma forma explorar ao máximo o potencial das crianças essa disciplina permite que os alunos, busquem através de materiais variados formas diferentes de aprender sobre si e sobre o mundo.

Quando a escola compreender que o ensino de artes ultrapassa os limites do lazer a sociedade também verá dessa forma e muitas portas se abrirão para uma nova estrutura para o conhecimento.

O aprender com artes e sobre artes enriquece a forma de aprendizagem, pois se trata de uma importante e rica ferramenta de aprendizagem, ela pode se unir a qualquer outra disciplina em suas inúmeras formas de se apresentar.

Podemos concluir que a arte na educação, principalmente na educação infantil tem todas as condições de desenvolver a capacidade de criação das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação . **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1998 (3vol.)

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil: Propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

COUTINHO, Rejane G. **A formação do professor de arte**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Teatro na formação de professores na educação infantil**. Editora Appris, 2015.

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

GOMBRIGH, Ernst Hans. **A História da Arte**. Editora LTC, 2000.

MACHADO, Maria Silvia; Tatit, Ana. **300 Propostas De Artes Visuais**. Editora Loyola, 2003.

RODRIGUES, Adriana. **Sons & Expressões - A Música na Educação**. Editora Rovel, 2013.

SCHAFER, Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo : Editora UNESP, 1992.

STORNIOLO, Sylvia Regina Pereira. Editora: Autografia, 2017.

VISCONTI, Márcia; BIAGIONI, Maria Zei. **Guia para Educação e Prática Musical em Escolas**. São Paulo: Abemúsica, 2002.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE IMAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL



SORAIA DOS SANTOS LISBOA

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Integrada Hebraico-Brasileira Renascença (1996); Professora de Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O foco desta pesquisa são as crianças com faixa etária de 3 a 6 anos de idade, fase em que estão sendo preparadas para o processo de alfabetização, sendo fundamental o trabalho com diferentes possibilidades, dentre elas a imagem. Nesse sentido, o objetivo principal é analisar a importância de se trabalhar com a imagem na educação infantil. Na sociedade atual, o texto não é o único a transmitir mensagens, as imagens refletem inúmeras ideias e conceitos. O estudo de imagens na educação infantil é importante para a comunicação, expressão, aprendizagem cognitiva e cultural, além do exercício de liberdade, expressão oral que a imagem proporciona na constituição de ideias por parte das crianças. Compreender a importância da leitura de imagem como um material essencial para aprendizagem na educação infantil, é valorizar o processo de ensino-aprendizagem individual da criança e sua forma de entender o mundo.

Palavras-chave: Leitura de Imagem; Arte; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

As imagens fazem parte da nossa vida. Estamos cercados pela arte, e em muitas vezes nem nos damos conta. Para ilustrar isso, basta reparar bem um rótulo de algum produto vendido nos supermercados: é um sabonete com pinturas de Monet, um xampu com figuras de Salvador Dalí, e para completar, o som ambiente do supermercado toca uma música de Mozart; e nem nos damos conta.

Da mesma forma, a Arte também faz parte do dia a dia do universo infantil. Quando rabisca ou desenha no chão, na parede, quando faz uso de materiais encontrados ao acaso

(pedras, gravetos, carvão), quando pinta objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança faz uso da Arte para expressar experiências sensíveis (BRASIL, 2020).

Quando se olha para uma imagem, seja ela obra de arte ou não, vê-se um filme, lê-se um livro, observa-se uma pintura ou escultura, cria-se na mente uma série de pensamentos que podem ser diferentes a cada vez que se repete a mesma atividade de ver e observar. Ao ato de observar e produzir pensamentos novos dá-se o nome de leitura de imagem (SANTAELLA, 2012).

Conforme Collioni (2020), a leitura de imagem de uma obra de arte pode ser desenvolvida e incrementada permitindo que o observador obtenha uma série de informações e significados enriquecendo seus conhecimentos. Percebe-se também que cada pessoa, de acordo com seu repertório e seu modo de vida, consegue ver o mesmo filme, por exemplo, e interpretá-lo de forma totalmente diferente de outra pessoa.

O homem primata se utilizava de imagens, desenhos, pra deixar sua marca no mundo. Os egípcios para registrar sua história e agradar os deuses. Na Idade Média, a imagem era utilizada para repassar os conceitos religiosos. No Renascimento, para representar o homem e o mundo por meio da ilusão. No Modernismo, por meio dos “ismos” da história da arte, os artistas expressavam sentimentos de amor, ódio, revolta, etc. até chegar à nossa atualidade, quando o artista questiona o mundo por meio de imagens (STRICKLAND, 2001).

Na Educação Infantil, o ensino se dá de forma lúdica, ou seja, por meio de práticas, jogos, e imagens. O visual é muito amplo, pois, a maioria das crianças, não são alfabetizadas, daí a importância de estar trabalhando com material visual. Escolhe-se um repertório rico em imagens e se trabalha com esse de forma lúdica e prazerosa para criança, a fim de dialogar com seu modo de vida social, econômico e cultural. Além disso, saber olhar e interpretar uma obra, seja ela de arte ou não, permite entender melhor a sociedade em que se vive (MORENO, 2016).

A imagem nesse caso, além de ser abrangente e acessível a todos, é um instrumento que leva a criança a realizar múltiplas interpretações de leitura. Pode-se fazer uso, nesse caso, da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, na qual a leitura propõe três aspectos fundamentais para compreensão da Arte: a leitura de imagem, o fazer artístico e a contextualização histórica (BARBOSA, 2006).

A variedade de imagens propostas, desde a televisão, até a obra de arte que é apresentada à criança, instituem experiências visuais e modelam a percepção e a apreciação sobre o mundo. Elas são participativas e eficientes em seus propósitos de simular uma realidade encenada, sendo todas, um grande recurso de leitura.

As imagens produzidas pelos diversos meios de comunicação editam um modo de olharmos o mundo e nos “dizem” que aquelas imagens podem ser substitutas pelo mundo concreto (GENTILE, 2009).

Tendo em vista oportunizar a ampliação de conhecimentos acerca da Arte e de sua relação como elemento para o desenvolvimento da expressão humana, o presente artigo buscou informações sobre a Arte e sua importância na educação, particularmente, na Educação Infantil. Mais especificamente, é abordada a leitura de imagens e suas implicações nas salas de aulas de Educação Infantil.

Optou-se por esse assunto por perceber que não é dada à arte sua devida importância nas escolas brasileiras, quer seja pela estrutura escolar como um todo, quer seja pelos próprios beneficiários dessa estrutura – pais, educandos, enfim, a sociedade como um todo.

Nesse sentido, o objetivo principal é buscar aspectos que mostrem a leitura de imagens e a Arte como fatores de aprendizagem importantes na construção estética da mente infantil.

Como metodologia, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, com base nos Referenciais Curriculares de Educação Infantil, livros e sites na internet.

A LEITURA DE IMAGEM COMO FERRAMENTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dentre vários temas relacionados à leitura de imagem, abordados com professores pedagogos, psicólogos e outros profissionais que atuam na área de educação, o que foi constatado é que crianças que não praticam a leitura de imagem convencional, têm mais dificuldade na alfabetização ou não foram alfabetizadas ainda. Assim como diz Pillar (2003, p. 13):

Há uma construção de conhecimentos visuais. O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações, etc. O que se vê não é dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo. Assim, podemos lançar diferentes olhares e fazer uma pluralidade de leituras do mundo.

Robert Ott (1997) e Sigmund Feldman (1993), já sugeriram abordagens de leitura de imagens que estruturam o contato da imagem com o indivíduo possibilitando o aprendizado qualificando a imagem. Ambos os modelos pressupõe que a leitura, possa ocorrer em etapas independentes e sucessivas.

Uma proposta de qualidade referente à leitura de imagem, é fazer uso das sugestões de Ott (1997) e Feldman (1993), constituindo-se por um roteiro de questões elaboradas.

Feldman, com o mesmo intuito de Ott, acredita que a abordagem da leitura de imagem deve ser exercitada por meio de quatro etapas essenciais: descrição, análise, interpretação e julgamento.

Ao construir um roteiro calcado nas propostas de leitura de Feldman e Ott, é importante pensar na faixa etária a qual está se propondo. Estabelecer o que fazer em cada etapa é o pontapé inicial para o objetivo do trabalho, por isso as etapas são importantes. Cabe ao professor desenvolver uma forma adequada de se trabalhar a proposta. Como exemplo, pode-se sugerir em um primeiro momento, que as imagens de obras sejam estudadas em conjunto (professor e alunos), descrevendo-as, analisando elementos e estrutura, sempre em um espaço aberto no qual a opinião das crianças deve ser respeitada e priorizada, deixando que os alunos façam suas interpretações e ligações com fatos de suas vidas pessoais. Ao final, propor o trabalho prático baseado a partir do que foi abordado no processo de leitura, sempre pensando nas características da turma na qual está sendo desenvolvido o trabalho.

De acordo com o PCN Arte (BRASIL, 2020, p. 61):

A educação visual deve considerar a complexidade de uma proposta educacional que leve em conta as possibilidades e os modos de os alunos transformarem seus conhecimentos em arte, ou seja, o modo como aprendem, criam e se desenvolvem na área. Criar e perceber formas visuais implica trabalhar frequentemente com as relações entre os elementos que compõe, tais como ponto, linha, plano, cor, luz, movimento e ritmo.

Saber olhar e interpretar uma imagem, seja ela de Arte ou não, nos faz entender melhor a sociedade em que vivemos dentro da tecnologia atual. É esse olhar crítico que temos que praticar na leitura de imagens com crianças, é nessa fase que inicia o desenvolvimento de seu senso crítico.

Nesse sentido, cabe ao professor arte educador, buscar imagens interessantes dentro de períodos da história da arte ou não e que se relacionem com o mundo e cotidiano da criança, ou seja, imagens lúdicas que despertem o interesse dessas crianças, como por exemplo: O Jardim de Miró (obra de Juan Miró, pintor holandês), uma imagem que transmite a linguagem infantil com suas formas e desenhos coloridos e variados. Conforme Strickland (2001, p. 174): “Uma das obrigações da Arte é fazer você olhar o mundo com prazer”.

Conforme Raffa (2006), ensinar Arte utilizando imagens de artistas lúdicos como Miró (ou outros artistas que trabalham nessa linha), por exemplo, leva a criança observadora a um ambiente mágico, provocando encantamento e ao mesmo tempo estranhamento. A criança pode firmar um vínculo entre objetos ou acontecimentos e suas possíveis representações. Em diversas situações podemos notar como, em um primeiro momento, as crianças estranham o diferente.

Esse é o primeiro passo para entender a lógica do que é estranho a elas, como é o caso das obras citadas acima (Miró). Assim, as crianças exercitam o que sabem sobre ficção e realidade. Isso vai servir para que elas consigam dar continuidade as suas criações, interferindo com o material sugerido pelo professor para que o aluno desenvolva sua composição artística contribuindo para transformação daquela obra em uma nova criação relacionada à individualidade de cada criança:

Por meio da análise formal de uma obra os alunos iniciam um contato com ela e à medida em que são levantados os conteúdos nela apresentados, os alunos vão refletindo, estabelecendo relações, comparações, vão surgindo lembranças de lugares, outras obras, enfim, o diálogo começa a ser estabelecido (RAFFA, 2006).

Enfim, a aproximação da criança com imagens diversas, preferencialmente as lúdicas, mágicas, coloridas, enfatizando infância, traz benefícios para seu aprendizado, tanto dentro das Artes, como no seu aprendizado no geral. Além do exemplo citado (Juan Miró), existem vários outros artistas brasileiros modernos e artistas contemporâneos que trabalham nesse aspecto também, a questão é, o professor saber procurar o que vai ser apresentado aos seus alunos, que nem sempre precisa ser uma obra de arte, mas usar da mesma lente da criança para enxergar o mundo por uma perspectiva inaugural e autêntica de quem olha atentamente, com interesse, colocando sua subjetividade em jogo com sua objetividade (GENTILE, 2009).

A LEITURA DE IMAGEM E A CRIANÇA

Há múltiplas definições de imagem. Conforme já citado anteriormente, a imagem é, hoje, um componente central da comunicação.

Para Moreno (2016), a leitura de Imagem de uma obra de Arte pode ser desenvolvida e incrementada permitindo que o observador obtenha uma série de informações e significados enriquecendo seus conhecimentos. A importância das informações e dos detalhes que um professor ou aluno consegue explorar em uma imagem por meio da observação e da leitura está no fato de elas serem interpretadas de formas distintas, observando que cada indivíduo pensa e age de forma diferente. O respeito pela opinião dos alunos e o fato de o mesmo poder expô-la para o grande grupo, criam uma cumplicidade entre professor e aluno.

A imagem, nesse caso, além de ser abrangente e acessível a todos, funciona como um instrumento que conduz o educando a realizar múltiplas leituras e interpretações. O intuito deste trabalho também se configura em partilhar com outros professores algumas

considerações sobre a importância do ensino com a utilização de imagens na educação infantil. A criança utiliza a imagem, assim como o desenho para se comunicar. Por meio dele transmite a sua experiência subjetiva e o que está ativo em sua mente, fornecendo registros daquilo que é significativo para ela. Nesse caso, a criança externaliza seus conflitos, suas emoções, entre tantos outros sentimentos de uma maneira particular. Essas expressões podem ser percebidas pela leitura dos desenhos infantis, que quando analisados por profissionais especializados, possibilitam estabelecer relações com dados reais e subjetivos (MORENO, 2016).

Lopes (2008) considera que todas as crianças são únicas nas formas de percepção, nas suas experiências de vida e nas suas fantasias. A variação do potencial criador dependerá das oportunidades que terão em expressá-lo e do estímulo que o contexto lhe oferece. Todo ser humano é capaz de criar, basta dar-lhe oportunidades para que isso aconteça. Os símbolos representam o mundo por meio das relações que a criança estabelece com as pessoas e com a imagem que lhes são apresentadas.

Entretanto, é interessante trazer para a criança atividades diferenciadas como, por exemplo, a possibilidade de conhecerem um museu ou um espaço de exposições, oportunizando a saída do ambiente escolar, reconhecendo ambos como espaços educativos e acreditando na arte-educação como mediação entre a arte e a criança. É fundamental fazer a diferença, o professor de arte podendo contar com museus e espaços expositivos como parceiros no desenvolvimento de suas práticas oportuniza as crianças a leitura e releitura levando a reflexão, interpretação, criação e organização própria por meio do olhar a uma obra apenas e também ao conjunto de obras expostas em um único espaço. Além do mais, não existe reprodução que substitua a obra no original, e o gosto por visitar museus e instituições culturais é algo que se aprende (SANTAELLA, 2012).

Quando se expõe os alunos às obras de arte no original, essas desafiam seu poder de observação e oferecem conhecimento que os habilita a esforços criativos posteriores. O mundo orientado visualmente torna-se um elemento ativo na sala de aula por meio da percepção, da análise, da imaginação e da expressão, da produção ou do fazer arte na classe. O professor pesquisador facilitará a leitura para a criança, sempre dispondo de possibilidades diferenciadas para cada espectador, não esquecendo nunca da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, por meio da qual a criação, a leitura e a contextualização são processos essenciais na aprendizagem por meio da imagem (OTT, 1997, p. 107):

Quando o aluno observa obras de arte e é estimulado e não obrigado a escolher uma delas como suporte de seu trabalho plástico a sua expressão individual se realiza da mesma maneira que se organiza quando o suporte estimulador é a paisagem que ele vê ou a cadeira de seu quarto.

O importante é que o professor não exija representação fiel, pois, a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem. Portanto, o que essa proposta

nos acrescenta é o não esquecimento de buscar os valores reais da imagem proposta, mas, sobretudo, contextualizarmos a via social, biológica, psicológica desta, procurando uma interpretação mundial do que é fato na atualidade, comparando com o que acontecia quando o artista a representou mas nunca esquecendo dos fatos atuais. Em vista disso, é necessário que repensemos o processo de alfabetização das crianças. Para Andrade Filho e Stori (2006, p. 103): “O conceito e a prática da alfabetização mudou. Alfabetizar não é mais assinar o nome, é saber decodificar e compreender esse universo ao qual estamos expostos e ele não é mais só da palavra”.

E esse processo de aprendizagem continua no primeiro ciclo do ensino fundamental: é de extrema importância o professor que trabalha com alunos da primeira a quarta série do ensino fundamental propor situações por meio das quais ele fomente a educação do olhar (ANDRADE FILHO; STORI, 2006).

SUGESTÕES DE ATIVIDADES COM A LEITURA DE IMAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças têm naturalmente atração por ilustrações, fotografias e qualquer outra representação não verbal que incite sua imaginação.

Conforme Nucci (2020), a leitura de imagens possibilita ao aluno refletir e, sobretudo, remeter-se a outras informações, e isso por sua vez, leva-o do texto não verbal a outras ideias anteriormente adquiridas. Além disso, é fundamental e de grande valia no processo de alfabetização.

Entre as opções de se trabalhar a leitura de imagem com as crianças; existem itens importantes que não podem ser esquecidos durante todo o processo de ensino aprendizagem, tais como: a busca de conhecimentos por meio da apreciação, o registro de todo o estudo graficamente, a dramatização das imagens explorando o universo infantil com brincadeiras. Baseado nisso é fundamental o papel do professor na forma de trabalhar a leitura de imagens com as crianças, além da seleção do material que será apresentado as crianças, este deve, segundo Nucci (2020):

- Despertar o interesse da criança por outros tempos históricos e culturas,
- Valorizar diferentes fontes de informação,
- Estudar tempos e lugares que não são os seus,
- Aprender a estabelecer relações entre o que já sabem e o que ainda lhes é novo como conhecimento,
- Reconhecer na imagem algo que já faz parte de sua vida,

- É uma fonte de conhecimento de cultura,
- Propor situações nas quais as crianças possam avançar, confrontando conceitos espontâneos com conhecimentos científicos.

Todo esse procedimento de se trabalhar a leitura de imagem deve ser muito bem observado pelo professor e também pelas crianças, estudado com calma pelas crianças, sempre deixando a imagem falar por si só primeiro, e em seguida, abrindo espaço para que a criança dialogue com o que está vendo. Depois é só partir para discussão geral e a partilha de conhecimentos.

Conforme Robert Ott (1997), a leitura constitui-se num sistema dinâmico integrado e articulado de seis momentos ou categorias. Estes devem ser seguidos para possibilitar a estrutura que disponibiliza a mágica de uma experiência completa, via apreciação de obras de arte. Ott utilizou-se do gerúndio ao nomear cada uma das seis categorias do seu sistema com o intuito de deixar claro o sentido processual da atividade. As categorias do sistema são:

- Aquecimento/Sensibilização: quando o sujeito deve se predispor à performance da apreciação preparando seu potencial de percepção e de fruição, em uma atmosfera favorável à criação.
- Descrevendo: é o momento no qual a percepção é priorizada e a enumeração do que está sendo visto é efetuada, descrevendo aquilo que vê.
- Analisando: enfoca e desenvolve os aspectos conceituais da leitura da obra de arte. É o momento de observar os detalhes, a fim de incentivar o educando a prestar atenção na linguagem visual, com seus elementos, texturas, dimensões, materiais, suportes e técnicas, fazendo uso de conceitos da Crítica e da Estética para a análise formal da obra percebida.
- Interpretando: trata-se do momento das respostas dos indivíduos à obra de arte, objeto da apreciação, no qual os educandos expressam suas interpretações, sensações, emoções e ideias por meio do contato com a materialidade da obra, seu vocabulário, gramática e sintaxe.
- Fundamentando: É o momento de trazer o conhecimento adicional disponível no âmbito da História da Arte, a respeito da obra e do artista que estão sendo objeto de conhecimento.
- Revelando: é entendido como o momento de culminância do processo de ensino da arte por meio da crítica de arte, no qual o educando pode revelar, por meio das artes,

o processo de construção de conhecimento por ele vivenciado. É o momento de criar, escrever, desenhar, fazer colagens, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que foi apresentado, a leitura de imagem é apenas um dos instrumentos para aperfeiçoar o aprendizado, cabe ao professor e à escola buscarem o diferencial para transmitir esse aprendizado. Seja esse diferencial uma busca constante para um trabalho recompensador trabalhando com imagens do dia-a-dia, obras de Arte, contemporâneas ou não, dentro ou fora do espaço escolar.

Entende-se a riqueza de trabalhar com o visual na Educação Infantil, sobretudo, porque vivemos na geração que nasceu junto com os computadores, e de certa forma, tem uma percepção visual muito mais aguçada do que seus pais e avós, que faziam dos livros, jornais e rádios suas principais fontes de informação. Bombardeada por televisão, jogos eletrônicos, outdoors, a criança tem naturalmente atração por imagens, que despertam sua imaginação.

Partindo disso, os educadores entram em cena, trazendo diversas linguagens, obras de arte, ilustrações ou diversas outras imagens, as quais tem a função de aparecer como textos não-verbais e não somente como uma decoração. Incentivar a criança a esse tipo de leitura irá auxiliar na obtenção do sucesso em seu aprendizado.

Em um mundo dominado por dispositivos visuais e tecnologias da representação, nossa finalidade educativa deveria ser a de facilitar experiências reflexivas críticas. Experiências que permitam aos estudantes terem a compreensão de como as imagens influem em seus pensamentos, em suas ações e sentimentos, bem com a refletir sobre suas identidades e contextos sócio-históricos.

A leitura de imagem possibilita a criança refletir e, sobretudo, remeter-se a outras situações e informações, e isso, por sua vez, leva-a do texto não verbal a outras ideias anteriormente adquiridas. Ver uma imagem, seja ela um desenho em um livro, uma foto, um tridimensional, um filme, uma obra de arte, traz informações complementares que permitem que as crianças estabeleçam uma série de relações.

É nesse sentido que se considera importante o trabalho artístico por meio de apresentação e leitura de imagens para as crianças, levando-se em conta que cada imagem tem uma função diferente. Depende da experiência de cada um em diferentes tempos e lugares, em diferentes momentos para cada criança, conforme a sociedade na qual está

inserida. Isso propicia às crianças questionamentos que as convidam a assumir desafios, fazendo perguntas que as levam a imaginar respostas possíveis para elas por meio do que veem.

Como foi mencionado no decorrer da pesquisa, o papel do professor em desafiar os alunos é fundamental. Além do desafio, é importante que o educador saiba exatamente o que quer mostrar para seus alunos, buscando escolher imagens interessantes e que dialogam com sua vida social, cultural e econômica. O papel da mediação, sem interferir nas respostas e questionamentos do aluno em relação ao que ele vê, também é um dos pontos principais a ser respeitado pelo professor.

Para que a criança aprenda a pensar com um olhar crítico e diferenciado, é preciso também mudar os conceitos do professor ao ministrar suas aulas e discussões, pois, há ainda muito que se pensar quando se fala em mediação.

As crianças possuem uma dose ampliada de interesse acerca do mundo em que vivem. É preciso responder às expectativas infantis e dar respaldo às suas inquietudes. Cabe à educação olhar atentamente para a criança e perceber nela sua natureza criativa, promovendo um ambiente favorável com propostas instigantes nas quais elas possam se expressar e ganhar intimidade com a linguagem artística.

É importante também oferecer imagens que possam sugerir caminhos para criações e pesquisas das crianças. Como citado durante a pesquisa, buscar imagens que além de sugerir caminhos para as criações infantis, imagens que tragam a cultura visual e que façam parte da realidade da criança. Assim, as crianças serão capazes de analisar os significados da imagem, os motivos que levam à sua realização, como ela se insere na cultura de época, como é consumida pela sociedade e as técnicas utilizadas pelo autor.

Ao final, pode-se afirmar que o desenvolvimento dessa pesquisa foi muito enriquecedor, avaliando e reavaliando o que foi pesquisado e pensando nas atitudes como educadora. É sempre possível abrir possibilidades de reflexão sobre erros e acertos. É nesse sentido que se faz a educação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE FILHO, A. C.; STORI, N. **O Ensino de Arte para Crianças**: Uma proposta para a primeira a quarta séries do ensino fundamental. São Paulo: Mackenzie, 2006.

BARBOSA, A. M. **Arte/educação contemporânea**: consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2020.

COLLIONI, D. A. L. **A Leitura de Imagem como Instrumento para o Ensino da Arte na Educação Infantil**. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/a-Leitura-De-Imagem-Como-Instrumento/53260910.html>>. Acesso em: 11 mai. 2020.

FELDMAN, E. **Metodologia de trabalho**. Pesquisa apresentada no curso Arte e Crítica realizado no MASC-USP. São Paulo: 1993.

GENTILE, P. Cultura visual – Ensine o aluno a ler as imagens do cotidiano. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril, 2009.

LOPES, E. S. **As Artes na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

MORENO, C. da C. **Leitura de imagens na Educação Infantil**: análise discursiva. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, 2016.

OTT, R. W. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

PILLAR, A. D. **A Educação no Olhar no Ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

RAFFA, I. **Fazendo Arte com os Mestres**. São Paulo: Escolar, 2006.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

STRICKLAND, C. **Arte Comentada da Pré-História ao Pós Moderno**. Rio de Janeiro:

APRENDER E BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL



SUELLEN ARRAIAS LUNA POPIN

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Renascença (2009); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho foi constituído a partir das leituras realizadas sobre a brincadeira, baseados na educação infantil. Buscou-se identificar e pautar-se na importância do ato de brincar na infância, no que ele é baseado, no brincar pelo brincar, e o brincar direcionado, com intuito de aprendizagem. Outro aspecto do trabalho se refere ao papel do brincar, do lúdico e do simbólico no cotidiano da escola infantil. Sabemos que a criança pequena processa o mundo e as informações através do brincar. É através desta atividade básica que ela cria, imagina e transforma. Resgatando as brincadeiras tradicionais, tanto dentro, quanto fora da sala de aula, traz a possibilidade ao professor de usá-las como ferramenta pedagógica e saber com mais exatidão qual o seu papel mediante esse novo desafio pedagógico.

Palavras-chave: Brincadeira; Desenvolvimento e Ludicidade.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como temática o aprender e brincar na educação infantil, pois são coisas que andam lado a lado, e a Educação Infantil é a primeira etapa básica na vida de um indivíduo e que tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até os seis anos de idade. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96 é o ponto principal, pois é o processo formativo que visa o pleno desenvolvimento e sua qualificação para o mundo de trabalho.

Mesmo não sendo obrigatória, a Educação Infantil passa a constituir-se em um direito da criança e um dever do estado, fazendo parte da concepção geral de educação no país, partindo do pressuposto de que nos dias atuais as crianças ingressam cada vez mais cedo

na escola e os seus pais não têm tanta disponibilidade de horário para momentos de brincadeiras com os filhos, surgiu o questionamento de quais métodos são adotados para que as crianças suportem a separação do vínculo diário, que por muitas vezes ocorre por período integral nas instituições de ensino e ainda conseguem aprender brincando.

Portanto, brincando se aprende. O mundo infantil é essencialmente marcado pela importância do lúdico. A aprendizagem pode ser uma grande brincadeira, no brincar a criança opera com um significado alienado em uma situação real, ou seja, por meio do brincar, ela faz o que mais gosta de fazer, porque está unido ao prazer e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regra e, assim, renunciando ao que ela quer.

O ato de brincar na Educação Infantil é fundamental é de extrema importância, pois o contato com o brinquedo, com a participação em jogos, roda de brincadeiras, podemos realizar a leitura do mapa cognitivo da criança, verificando dificuldades psicomotoras, de convívio, medos, traumas, desenvolver habilidades. É nessa fase que a criança desenvolve sua identidade e começa a se descobrir, descobrir o mundo em que vive e adentrar num contexto social. A brincadeira construtiva é muito importante na vida da criança, pois através desse aprendizado prazeroso, de forma lúdica com muito entretenimento motiva a criança a aprender constantemente.

Identificamos que a atividade lúdica inova e renova, pensando em entender e atender a criança em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é algo natural e que faz parte da vida de uma criança, ou pelo menos devia ser, brincando a criança desenvolve espontaneamente, prazerosamente e sem comprometimento importantes capacidades como a atenção, a concentração, a imitação, a memória, a imaginação, e ainda propiciando desenvolvimento a áreas da personalidade como inteligência, afetividade, sociabilidade, motricidade e criatividade.

Segundo (Piaget, 1971) "Quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois a sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui."

O desenvolvimento infantil é um processo progressivo, possui várias etapas com avanços e retrocessos, os primeiros anos são decisivos na formação da criança, por isso é de suma importância a atenção na construção de seu conhecimento com atividades lúdicas

para que ela possa desenvolver diversas áreas do conhecimento e habilidades motoras.

O brincar é um momento de diversão, onde a criança pode se expressar nas brincadeiras e descarregar suas energias, interagindo umas com as outras, enquanto brincam automaticamente as crianças se desenvolvem e aprendem; na brincadeira a imaginação permite que as crianças realizem o desejo de serem adultos, animais, fazer viagens, passeios, enfim tudo aquilo que o pensamento simbólico alcançar.

Brincar também é uma forma de educar, pois vai desde práticas livres até atividades dirigidas, como os jogos com normas e regras que são ótimos para desenvolver raciocínio lógico, o talento, a interagir demonstrando sua autonomia diante dos objetos. Ademais, é através das brincadeiras que as crianças podem ser o que quiserem e assumir papéis de adultos trabalhando a imaginação e a criatividade, pois enquanto a criança brinca, ela cria situações simbólicas, recria, reinventa, experimenta, compara.

É a partir do brincar involuntário que a criança oportuniza desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor, porém vale ressaltar que toda e qualquer brincadeira deve ser orientada por adultos, para que essa atividade não se torne algo “não-produtivo”, tanto dentro ou fora do ambiente escolar.

Brincar é uma necessidade biológica e faz parte do processo de aprendizagem de todo ser humano, esse ato é uma importante forma de comunicação, brincando a criança expande sua imaginação, por isso faz-se necessário o brincar estar presente desde a educação infantil, pois a primeira infância é a base para todas as aprendizagens humanas.

As brincadeiras são vistas com bons olhos na educação infantil pelos pais, porém não basta apenas compreender que o brincar é importante, pois é necessário saber como proporcionar aprendizagem significativa com o ato de brincar. Afinal, brincar é mais do que uma atividade sem consequência, brincar é o principal modo de expressão na infância.

O brincar tem grande importância devido ao fato de que a criança usa para se expressar, nesse ritmo ela vai crescendo e realizando suas tarefas com mais prazer do que quando elas lhe são impostas. Mas para que isso ocorresse, foram necessárias muitas coisas mudarem na sociedade, porque em grande parte da história as crianças eram associadas a miniaturas dos mais velhos, assim realizavam as mesmas atividades dos adultos.

Ao longo da história da humanidade, foram inúmeros os autores que se interessaram, direta ou indiretamente, pela questão do brincar, do jogo, do brinquedo e da brincadeira, praticamente não existia infância, pois ninguém dava a devida atenção a essa fase tão importante na vida das crianças, esse momento era estabelecido pelos pais da criança, onde tinham o direito pleno sobre seus filhos, inclusive determinar se a criança poderia viver

ou morrer. Essa época foi muito difícil onde os pequeninos não sabiam o que era infância, o que eram os jogos, nem muito menos brincar, cresciam sem ser notados e a infância era ignorada, as crianças cresciam trabalhando, vestiam-se como adultos e tinham que se comportar como tal.

Essas mudanças ocorreram para que as pessoas pudessem associar uma visão positiva das atividades espontâneas, surgindo assim à valorização do jogo e do brinquedo para a criança, os surgimentos desses dois apoios causam muitos estudos até hoje, para saber a importância deles no lúdico.

Para Negrine (1994), as atividades lúdicas sustentam a capacidade humana de passar por experiências adversas sucessivas sem prejuízos para o desenvolvimento de sua formação, possibilitando convívio social e o desenvolvimento afetivo da criança além do seu desenvolvimento completo.

Sendo assim, podemos considerar o lúdico como peça fundamental na construção da identidade da criança enquanto sujeito.

A inclusão da criança na sociedade é permitida através do uso de produtos culturais como o brinquedo e o jogo, a nutrição, a saúde, a habitação e a educação são necessidades básicas assim como o brincar.

Para Piaget (1977), as atividades lúdicas fazem parte da vida da criança. O autor identifica três tipos de brincadeiras: brincadeira de exercícios, brincadeiras simbólicas e brincadeiras com regras.

A primeira Brincadeira de Exercícios consiste em qualquer novo movimento em que a criança faça com um determinado objeto colocado a sua frente e quando percebe a sua função, proporcionando assim o prazer de executar essa atividade.

Na segunda Brincadeira Simbólica, o objeto perde seu significado próprio e passa a ter diversos significados como as peças de montar que podem ser prédios, casas, aviões etc.

A terceira Brincadeira com regras segue uma determinada ordem conjugada em regra, muitas das brincadeiras são transmitidas de geração em geração e suas vontades são independentes da vontade dos participantes.

Considera-se lúdico, as brincadeiras, os jogos, a música, arte, a expressão corporal, ou seja, a atividade que expressa espontaneidade do indivíduo. Assim as crianças são capazes de representarem-se através de sua linguagem natural que é o brincar, mostrando como elas enxergam o mundo em que vivem dando-lhe uma grande oportunidade desde cedo de se relacionar com os outros e tornarem-se ativas e criativas.

Para Vygotsky (1989), nas brincadeiras da educação infantil, as ações e operações

das crianças são sempre reais e sociais, assim, ela assimila a realidade e o brincar passa a ser um caminho para que possa compreender o mundo e, está convidada a mudar.

O brincar é um campo de experimentações, não devendo ser considerado apenas uma atividade, na qual, a criança gasta suas energias. Através do experimentar, ela compreende o mundo a sua volta que também está em constante mudança e inclui conhecimentos aprendidos, não sendo encerrados aqui, porque quando a criança brinca seu conhecimento é de pura curiosidade e invenção. Passa também progressivamente a se utilizar de sua memória, das lembranças que arquivou de semelhantes, aprendendo a se basear em suas experiências, a fim de sair em situação melhor, como também de focalizar sua atenção.

Os jogos estimulam o aprendizado fornecendo oportunidades para explorarem aspecto à vida, quando a crianças jogam terão uma compreensão maior de como o mundo funciona e de como poderão lidar com ele. É através do jogo que a criança constrói grande parte de seu conhecimento, lúdico e prazeroso, a interação com o outro é espontânea, com o jogo a criança ultrapassa limites, adquirindo autonomia na aprendizagem.

As situações de brincadeiras e jogos possibilitam, também, às crianças, o encontro com seus pares, fazendo com que interajam socialmente, quer seja no espaço escolar ou não. No grupo descobrem que não são os únicos sujeitos da ação, e que para alcançar seus objetivos precisam levar em conta o fato de que outros também têm objetivos próprios que querem satisfazer.

Brincar e jogar são atividades prazerosas e que por si só justificam a sua presença na Educação infantil. Além disso, brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Na brincadeira as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes tais como a atenção, imitação, a memória e a imaginação. As crianças amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização de regras e papéis sociais. De acordo com os Referencias:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil BRASIL, 1998, p. 23).

Por isso o educador é a peça fundamental nesse processo, devendo ser um elemento essencial. Educar não se limita em repassar informações ou mostrar apenas um caminho, mas ajudar a criança a tomar consciência de si mesmo, e da sociedade.

É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher caminhos, aquele

que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1996) é por meio, do brincar que criança se relaciona com o mundo, brincando ela expõe o que sabe e aprende novas possibilidades.

Jogo é um termo do latim, “Jocus” que significa brincadeira, divertimento, e geralmente não tem tantas regras.

O brinquedo por sua vez é um objeto ou uma atividade lúdica, voltada para o lazer, ou qualquer objeto que a criança pode usar para se divertir.

Ao longo da vida as pessoas vão adquirindo novos conhecimentos e aprendizagens, esses conhecimentos que começam a se obter com as experiências adquiridas na infância, principalmente com os jogos, brinquedos e as brincadeiras que são peças fundamentais para o despertar na evolução e no desenvolvimento do ser humano.

Através dos jogos e das brincadeiras a criança adquire maturidade, formula suas próprias opiniões, aprende a ser autocrítica, aprende a conhecer o desconhecido, estimula o pensamento.

Existem inúmeros brinquedos e jogos que proporcionam a satisfação, o prazer, e a alegria das crianças, e essas coisas devem ser exploradas de forma educativa, estimulando a criança a desenvolver a criatividade, a investigação, tendo acesso a novos conhecimentos, colocando em prática a sua atividade intelectual, o conhecimento dos cinco sentidos que é a audição, o olfato, o paladar, o tato e a visão.

O educador por sua vez deve incentivá-los a aprender brincando, estimular a criatividade, a ter gosto por aprender.

Portanto, a brincadeira, seja ela com jogos ou com brinquedos é essencial na educação infantil, pois a criança é sensível e movida por sentimentos, e com o brincar esse sentimento é de alegria, a criança estando feliz ela aprende com mais facilidade, ela formula claramente o valor do que aprendeu e consegue colocar tudo isso em prática no seu dia a dia.

O LÚDICO E O AMBIENTE ESCOLAR

Sabe-se que o brincar tem espaço reduzido nas escolas, sabemos também que depois da família, o ambiente escolar é o espaço de maior importância na vida da criança, pois tem o papel fundamental que auxilia na construção e desenvolvimento saudável com maturação e evolução no processo de aprendizagem, atendendo necessidades pessoais e

educacionais, bem como integridade pessoal, moral e física.

A instituição educacional deve promover constantemente atividades que incentivem e estimulem as crianças desde a educação infantil, com intuito de desenvolver suas habilidades e trabalhar suas dificuldades.

O brincar na escola tem uma função informativa também para o professor, que por sua vez consegue observar e analisar o nível de compreensão e realização em que cada um se encontra, por esse motivo, faz-se necessário que o ambiente escolar tenha professores capacitados para o desenvolvimento e aplicação de atividades significativas, o papel do professor é fundamental na realização das atividades na Educação Infantil, pois ele é o principal mediador entre a criança e o conhecimento.

O ambiente escolar deve ser adaptado de acordo com a idade da criança, com objetos que transmitem a cultura e a ludicidade, proporcionando a socialização com o mundo.

No brincar dentro da escola deve observar os espaços que as crianças mais gostam, quais brincadeiras, como elas brincam e o que mais atraí a atenção. Toda essa observação é necessária para que escola desenvolva uma estrutura adequada para o brincar, lembrando também do contexto sociocultural que a escola está inserida para que não falte suporte nessa estruturação.

No mundo contemporâneo a tecnologia ganhou espaço e muitas crianças preferem o vídeo game, tablet, celular e entre outros e crescem sedentários e propensos a obesidade, porém as escolas com projetos pedagógicos podem interferir e incentivá-los a participarem de brincadeiras tradicionais.

Percebemos que as brincadeiras tradicionais vêm diminuindo conforme o passar do tempo, devido a vários fatores que vem modificando o comportamento da nossa sociedade como: a violência que aumenta dia após dia e com isso as crianças não podem mais brincar nas ruas como antigamente, a falta de tempo dos pais que trabalham muito para garantir um futuro melhor para os seus filhos e conseguir sustentar suas famílias e com isso conseqüentemente diminui ou até mesmo não tem tempo de brincar com as crianças, também as atividades como cursos após as aulas para os prepararem para o futuro, enfim, são vários os fatores que impossibilitam a prática dessas brincadeiras, e é nas escolas de ensino infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental que a brincadeira deve ser praticada e o professor será o mediador, estimulando a criança ao seu desenvolvimento integral, pois a brincadeira tem o poder de alegrar a criança, despertando cada vez mais a inteligência e a atividade lúdica.

As escolas precisam ter parque para que a criança possa se sujar, e não sair impecável, da forma que ela entrou, é importante que a criança tenha contato com a

natureza. A criança precisa interagir com outras crianças e adultos, deixar que ela se sinta à vontade, correr, rolar no chão, sujar os pés e as mãos, ela precisa sonhar, pois, tem uma criatividade que o adulto não tem.

Na hora da brincadeira, o professor não deve ficar de braços cruzados, ele deve observar a criança e intervir de maneira apropriada, o educador poderá aplicar jogos, brinquedos e brincadeiras como recursos pedagógicos de ensino-aprendizagem, pois é brincando que a criança aprender a brincar, a interagir, respeitar regras, o próximo e a si próprio. E esse momento é propício para observação e é um modo de conhecer a criança, pois é através da brincadeira que ela passa a realidade que ela vive, e eles interagem muito mais.

Brincar junto com a criança reforça os laços afetivos, e as crianças gostam de brincar com qualquer pessoa, tanto com o pai, mãe, irmão, avô e avó, como com os professores. É importante que se a escola não tiver um espaço, que ela centralize no fundo da sala de aula um canto, onde as crianças possam trazer sucatas, garrafas, roupas velhas (para que com essas sucatas elas confeccionem seus próprios brinquedos, e com as roupas velhas, seja feito peça de teatro, livros e etc.). Os brinquedos de sucatas são de extrema importância tanto para o meio ambiente, quanto para estimular imaginação e criatividade da criança, contudo, devemos substituí-los com maior frequência, pois por serem sucateados, tem menor durabilidade e qualidade, ainda mais por tratar de brinquedos de uso coletivo, por isso não podemos deixar de observar esse pequeno detalhe de grande importância.

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 aprendizagem, o jogo é um impulso natural da criança funcionando, como um grande motivador, e por meio do jogo obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo, o jogo mobiliza esquemas mentais, e estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, integra várias dimensões da personalidade, afetiva, social, motora e cognitiva. O lúdico deve ser aplicado no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, porque a brincadeira e o jogar são coisas simples na vida da criança. Por isso, as instituições de educação infantil, devem obter um espaço organizado para desenvolvimento de diversas atividades recreativas e lúdicas. Os jogos e as brincadeiras desempenham um papel fundamental na aprendizagem, e negar o seu papel na escola é talvez renegar a nossa própria história de aprendizagem.

Por fim, o brincar dentro da escola é importante para que as crianças possam se enturmar, e se conhecerem, pois são crianças pequenas que necessitam de certa forma

suprirem a ausência dos pais/responsáveis durante o período que se encontram na escola.

Os cantos temáticos são espaços organizados dentro das salas de aula ou em um espaço dentro da escola, com temas que proporcione a ludicidade da criança. Um ambiente rico em estímulos para que a criança possa se desenvolver e proporcionar grandes aprendizagens.

Como: Leitura: este canto é apropriado para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita; Mercado: desenvolver o raciocínio lógico, matemático e linguagem oral; Consultório: vivenciando o relacionamento interpessoal e ético; Casinha: reproduzir o ambiente vivenciado em casa; Artes: desenvolver a criatividade e atenção; Fantasia: trabalhar o imaginário e faz de conta;

DESAFIO PEDAGÓGICO

Com o tempo passando cada vez mais rápido, a tecnologia avançando a cada dia, pais ou responsáveis atarefados cada vez mais, as crianças vão crescendo e se entretendo com jogos e brincadeiras virtuais, deixando um pouco de lado as brincadeiras que cobram mais esforços e movimento e exercício físico. Raramente vemos hoje pais e mães brincando com seus filhos.

Hoje em dia as crianças brincam menos, pois ficam mais dependentes dos brinquedos e produtos tecnológicos que o mercado oferece e que os pais têm comprado, motivados pelo marketing do que pela consciência de que esses produtos são adequados.

Nas escolas, o tempo do recreio, o tempo livre sem atividades, está ficando cada vez menor ou mais direcionado. As crianças estão dependentes do direcionamento dos adultos e muitos afirmam que elas não sabem mais brincar.

Dentro do contexto educacional, existem muitas discussões que incentivam novas práticas pedagógicas que são vistas como agente de mudança, hoje a ludicidade assumiu característica própria no ambiente escolar que oportuniza ensino-aprendizagem dentro da educação infantil.

No âmbito pedagógico é necessário inserir novos métodos de ensino, ou seja, inovar as atividades, proporcionando prazer e despertando interesse nos alunos.

Quando aplicada, as atividades lúdicas também proporcionam maior interação e coopera para a socialização das crianças, pois a educação busca constantemente através de projetos e teorias; novas metodologias para aperfeiçoar e tornar o ato de aprender mais prazeroso, por isso faz-se necessário a ludicidade, que por sua vez contribui na construção

do conhecimento infantil (perspectiva construtivista), e a razão é simples: ao fornecer outro paradigma epistemológico, o construtivismo subverte papéis, crenças, atitudes, promovendo, naqueles que se lançam a esse desafio, verdadeiras revoluções no nível da subjetividade. Porém assumir uma postura construtivista diante do ensino, não se resume as mudanças didáticas – metodológicas.

A escola, não é uma ilha. Seus modelos, visão de mundo, concretizados no seu jeito de ser, refletem e expressam os valores da cultura a que se refere. A construção das personalidades individuais reveste-se de características culturais definidoras das atitudes dos homens diante da vida e de suas relações com a autoridade e com outros homens. Tais atitudes e relações podem se caracterizar tanto pela sua emancipação e autonomia quanto pela sua dependência e submissão, definidos pelo sistema ético que orienta a vida social. Se tomarmos como critério a conduta humana segundo posturas flexíveis ou rígidas, visualizamos dois sistemas éticos, orientados por princípios conflitantes: o humanista e o autoritário.

O domínio da ética autoritária é ditatorial, absoluta, da qual emanam todos os critérios de julgamento e de conduta dos homens; não admite crítica ou questionamento.

Na ética humanista, ao contrário, a autoridade racional tem sua origem na competência e baseia-se na igualdade da autoridade e do subordinado, que só diferem quanto ao grau de conhecimento ou habilidade em determinado setor. As mudanças em educação não dependem, certamente, apenas das vontades individuais. Elas decorrem e acompanham as movimentações sociais mais amplas que, no caso brasileiro, tendem a promover um amadurecimento em direção à superação da ética autoritária que permeia as relações sociais em nosso país, este processo, contudo, é de responsabilidade de todos.

E está claro que o sentido das mudanças, na acepção mais radical que esta palavra possa ter, é o de uma nova qualidade de ensino, proporcionada por uma visão humanista e democrática, desde a seleção e abordagem dos conteúdos, passando pelas relações interpessoais, atingindo a esfera do político e social em sentido amplo e, é nessa perspectiva que, hoje, já ouvimos falar em construtivismo.

A partir de uma compreensão, certamente mais rica e completa do ser humano, começa-se a valorizar e incluir, para além do sujeito epistêmico de Piaget duas outras dimensões da vivência humana presentes no processo de educação: a da participação na realidade social e a do universo psíquico. O sujeito que conhece e que constrói o seu próprio conhecimento não opera num vazio psíquico. É um indivíduo que percebe o mundo e conceitua esse mundo, a partir de vivências sociais concretas que inundam sua mente de símbolos, significados, desejos e fantasias.

Aos professores cabe a tarefa de tentar romper com velhas crenças, combater o dogmatismo típico das práticas escolares, substituir o autoritarismo por humildade e a disposição à obediência por ousadia. Humildade para que, colocando-se na condição de constante aprendiz, possam desfrutar do prazer de crescer. Ousadia para que, rompendo as amarras que inibem a sua própria inteligência e sensibilidade, possam assumir, de fato, o papel de profissionais da educação.

Por isso mesmo, toda mudança em educação significa, antes de qualquer coisa, mudança de atitude.

Apesar de não constar em nenhum livro a ideia de que brincar e resgatar as brincadeiras sejam um desafio pedagógico, em contato com algumas professoras verificamos que a questão mais levada em conta hoje nas escolas é o cumprimento de tarefas, de ordens, de semanários, não sobrando tempo para brincar e, muitas encontram dificuldades de realizar a ligação do conteúdo sistematizado com o brincar.

Pela realidade colocada pelas professoras fica difícil acreditar que o brincar seja priorizado.

Existe uma cobrança e uma pressão para o cumprimento das tarefas feitas pelos “superiores” sobre os professores e professoras que acaba prejudicando o planejamento, os conteúdos acabam se sobrepondo ao brincar. Porém o brincar, por tudo o que já foi colocado, deixou de ser fundamental, de ser companheiro da infância, prazeroso, principalmente na educação infantil.

Hoje em nossa sociedade só se pensa em formar cidadãos competitivos. Mas não é exatamente por se comprovar tudo o que já foi dito, que devemos deixar que as dificuldades da rotina encobrem ou escureçam a arte de brincar.

O brincar deve ser a prioridade na educação infantil, podendo ser em alguns momentos um brincar intencional, planejado ou apenas por diversão, por usufruir um momento de prazer, de lazer e livre. Portanto, chegamos a outro desafio.

Além de superar as dificuldades do cotidiano e até mesmo a falta de conhecimento ou de jeito por parte dos educadores, teremos que aprender a dosar o brincar, buscando compreender a essência de sua importância, sua intencionalidade, para sabermos como utilizar e “distribuir” o tempo entre o brincar, o brincar planejado, e o brincar intencional. E principalmente, compreender que além de ter direito como de pensar, sonhar, querer, de ser, de viver, sentir, a criança tem o direito de brincar e esse é o marco da infância: A brincadeira. Mas por outro lado os educadores precisam e devem se atentar a tudo, sempre tendo um olhar intencional, mesmo nos momentos “livres” e entender que esses momentos são para as crianças e não para os adultos fazerem outras coisas.

Compreender o papel pedagógico do brincar, sabendo utilizar-se bem desse conhecimento, conseguindo dosar no planejamento os conteúdos com o brincar, conseguindo balancear de forma consciente o brincar livre e o intencional, cumprindo o seu papel como educador, deixando a criança viver o seu brincar em toda sua plenitude.

O professor tem um papel essencial e determinante dentro da escola, como mediador da aprendizagem, transmitindo o conhecimento e acima de tudo ética e valores, aos seus alunos. Ademais, crianças se espelham no professor pois além de ser um educador ele transmite valores fundamentais para a convivência e a formação do cidadão. Assim como a criança enxerga nos pais um exemplo e será seu reflexo no futuro, isso é visto na imagem do professor também.

A missão do professor é formar educandos atuantes, reflexivos, participativos, que enfrentam desafios. Para isso ele deve fazer uso das metodologias, incluindo no cotidiano das aulas a brincadeira, pois através do lúdico as crianças obtêm um desenvolvimento maior e melhor, pois brincando a criança desenvolve seu senso de companheirismo, sua autonomia, sua autoestima, se torna mais comunicativa, expressa melhor seus sentimentos

Primeiramente o educador de educação infantil tem que se lembrar de que um dia já foi criança. E que a melhor fase para a formação do indivíduo, tanto em questões psicológicas, como: cognitivas motoras, social, quanto para a construção da identidade da criança é na infância e que jamais pode ou poderá acreditar que exista um ideal de criança formado ou a formar.

Ele intervém, no início da vida, substituindo o pai e a mãe na função principal de testemunho e indicador da verdade, do bem e do belo. Cabe-lhe servir de refúgio a todas as esperanças traídas: sobre ele repousam a ordem do mundo e a ordem do homem. Digno ou indigno, queira ele ou não, o professor primário, no mais modesto escalão dos que lhe sucederão no comprimento da função educativa junto da criança ou do adolescente irá possuir. A relação mestre – discípulo surge-nos, pois, como uma dimensão fundamental do mundo humano. (GUDSDORF, GEORGS 1987, p. 2-3).

Segundo Gudsdorf (1987), quem realmente teve um bom e verdadeiro educador fica com a sua imagem guardada durante muito tempo, às vezes pelo resto de suas vidas, ou até que com o passar do tempo à criança se dá conta de que essa pessoa encarnada pelo primeiro educador não passou de um ilustre desconhecido, porém isso faz pouca diferença, pois, no início, a criança não se relaciona com a pessoa do educador da mesma forma que precisará de muito tempo até que reconheça a pessoa de seus pais. Tal reconhecimento depende de um longo processo de destruição das idealizações construídas subjetivamente, quando só então as pessoas ganham realidade, vindo então a perceber que o educador não passa de alguém desconhecido.

O educador de educação infantil CEI – Centro de Educação Infantil tem uma função muito especial na vida da criança. Ele deve gostar de trabalhar com crianças, ser paciente, entusiasta, determinado, comunicativo, criativo, ter sensibilidade, bom humor e competências, ser um profissional reflexivo, em constante formação pessoal e acadêmica, aberto a mudanças e atendo às diversidades e pluralidade das crianças com as quais trabalha, de maneira a oferecer-lhes uma prática de qualidade.

A relação educador-educando, como qualquer relação entre pessoas, não é unidirecional, nem mesmo quando se trata de crianças pequenas como em uma pré-escola. A relação supõe participação ativa de ambas as partes, o que envolve acordos e desacordos. É através deste embate entre parceiros que a criança vai construindo sua visão de mundo, conforme os significados que ela já vem elaborando, desde que nasceu (sentimentos, interpretações, valores), são confrontos com os significados que circulam pela escola.

Portanto o educador precisa estudar e buscar compreender a criança em si, suas condições, capacidades e de como estas se transformam. Particularmente importante é compreender as maneiras pelas quais ela se constrói e manifesta sua representação sobre o mundo e sobre si mesma. Apreender tais representações poderia tornar mais claro para nós, adultos e educadores, os conflitos resultantes deste confronto entre alunos e instituições educacionais. É importante também o espaço em que o professor de educação infantil vai oferecer para as suas crianças. A criação de espaços, cantinhos alegres como para leitura, brincar, da curiosidade, colaboradora com localização e organização das crianças no espaço e no tempo. Pintar as paredes com cores claras irrita menos e dá leveza ao ambiente.

Muitos profissionais da educação infantil terão que ter coragem para definir esta visão. Ela é demasiada estreita para dar conta da construção social da infância e dos avanços aonde ela chegou.

A principal preocupação deve se dar ao desenvolvimento dinâmico e integral da criança. É importante desafiar sua inteligência, fazer utilização do aprendizado que a criança já traz consigo, que desenvolveu através do meio em que vive, para que a aprendizagem escolar se torne prazerosa e tenha relação com o contexto de vida de cada criança.

Deve-se considerar o brinquedo como um elemento da brincadeira, pois contribui para a atribuição de significados no processo da brincadeira, pela imagem que a realidade representa e transmite.

A brincadeira como atividade social específica é vivida pelas crianças tendo por base

um sistema de comunicação e interpretação do real, que vai sendo negociado pelo grupo de crianças que estão brincando. Mesmo sendo uma situação imaginária a brincadeira não pode dissociar suas regras da realidade.

A unidade fundamental da brincadeira, que permite que ela aconteça, é o papel assumido pelas crianças. O papel revela sua natureza social, bem como possibilita o desenvolvimento das regras e da imaginação.

A brincadeira é, assim, um espaço de aprendizagem significativa para a criança.

Para a criança, viver é brincar e brincar é viver.

A finalidade de trabalhar o lúdico como possibilidade na Educação Infantil é importante para que a criança viva o presente com todos os seus direitos. É fundamental que o educador (a) considere toda a riqueza da cultura lúdica infantil, e todo o repertório corporal que a criança traz consigo para a escola, pois é através do lúdico que a criança vive seu próprio corpo, se relaciona com o outro e o mundo ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que brincando a criança descobre o mundo, se desenvolve e aprende, amplamente, isto é, afetivamente, socialmente e cognitivamente.

Os tipos de brincadeiras e a forma de brincar se modificam de acordo com a etapa de desenvolvimento que a criança apresenta, a cada época, a cada realidade cultural, social e econômica.

A brincadeira auxilia no desenvolvimento global da criança. A criança exercita e organiza o pensamento, a noção de individualidade, a linguagem, a necessidade de perseverar entre outros. Na brincadeira a criança exprime seus medos, seus desejos e experiências. De forma simbólica o brinquedo torna-se um meio de expressão.

Se o brincar é algo tão importante no desenvolvimento da criança, é também fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da fala.

A adequada aquisição e desenvolvimento da comunicação dependem de vários fatores, entre eles: o biológico, o afetivo e o social.

Entre os aspectos biológicos, podemos destacar o processo de maturação do sistema nervoso central, ou seja, o sistema nervoso central vai evoluindo, se especializando e todas as suas funções também. O sistema nervoso central é responsável pelo desenvolvimento global do indivíduo.

Os aspectos afetivos e sociais são de interação com a criança, o estímulo, a confiança

transmitida a ela, a atenção dada à criança e tudo referente ao meio ao qual ela pertence.

A criança aprende por intermédio da interação com o ambiente. Essa interação é também realizada com o ato de brincar. O brincar é uma experimentação do mundo, tanto do real quanto do imaginário e quando a criança começa a simbolizar, fase da brincadeira simbólica, construída gradativamente, propicia que a linguagem evolua com mais rapidez, assim a linguagem influencia na evolução da brincadeira, que auxilia na evolução da linguagem.

A falta de brincadeira pode deixar sequelas, como dificuldades em se relacionar, medos e outras ainda mais graves.

Na dúvida de como lidar com alguma dificuldade em relação ao brincar de uma criança, ou se ela não brinca, é importante que se procure orientá-las da melhor forma possível, é neste caso que, entra o papel do educador como mediador e orientador.

A vida infantil é constituída pelo mundo do brinquedo, um mundo criado e recriado pelas crianças, onde ela mesma se autocria. Esse caráter lúdico da vida infantil deve ser preservado e respeitado.

As creches e escolas de educação infantil devem garantir que as crianças possam brincar diariamente, valorizando-a como uma atividade sociocultural importante que caracteriza e garante a experiência da infância. Nessa perspectiva, as utilizações do brinquedo e da brincadeira no cotidiano das instituições devem estar associadas a atividades criativas, autônomas e imaginativas e, simultaneamente, estar em constante relação com as atividades criativas do trabalho e de aprendizagem formal.

A brincadeira não é uma atividade inata, mas sim uma atividade social e humana e que supõe contextos sociais, a partir dos quais as crianças recriam a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios. A brincadeira é então, uma atividade sociocultural, pois ela se origina nos valores e hábitos de um determinado grupo social, onde as crianças têm a liberdade de escolher com o quê e como elas querem brincar.

É uma atividade social aprendida através das interações. É o adulto ou a criança mais velha que ensinam o bebê a brincar, interagindo e atribuindo significados aos objetos e as ações, introduzindo a criança no mundo da brincadeira.

Nessa perspectiva, os educadores e auxiliares cumprem um papel fundamental nas instituições quando interagem com as crianças através de uma linguagem simbólica, estando disponíveis para brincar.

Além das interações, a oferta o uso e exploração dos brinquedos também contribuem nessa aprendizagem da brincadeira.

REFERÊNCIAS

- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: Crescer e aprender- O resgate do jogo infantil**. São Paulo, SP: Moderna, 1996.
- FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. 2006. São Paulo. Ed: Moderna.
- GUDSDORF, Georges. **Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia**. 1987. São Paulo. Ed: Martins Fontes.
- KISHIMOTO, TizukoMorchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORAES, Zilma (Org). **Educação infantil: Muitos olhares** (p. 107-130). São Paulo, SP Ed: Cortez.
- NAVARRO, Mariana Stoeterau – UNICAMP, **“O Brincar na Educação Infantil”**. São Paulo, 2009. http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2693_1263.pdf. Consulta em 05/09/2017.
- NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. 1994. Porto Alegre. Ed: Prodil.
- OLIVEIRA, Vera Barros. (Org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 2000. Petrópolis, RJ. Ed: Vozes.
- PAGANI, T.S. **A entrada da criança na escola**. Folha de São Paulo, São Paulo, 12 de jun. 2003. p. 12, Caderno Folha Equilíbrio
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. 1971. São Paulo. Ed: Zahar.
- PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. 1977. São Paulo. Ed: Mestre Jou.,.
- VYGOTSKY, Lev Sennonovit. **A formação social da mente**. 1989. São Paulo. Ed: Martins Fontes.

A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



TATIANA OLIVEIRA DA SILVA

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP (2007); Pós-Graduada em Dificuldades de Aprendizagem pela Faculdade Brasil (2013); Pós-Graduada em Psicomotricidade pela Faculdade Brasil (2013); Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2016); Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Polis das Artes (2016); Pós-Graduada em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Polis das Artes (2017); Professora da Educação Infantil, na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

Diversos estudos já confirmaram que o brincar é uma ferramenta extremamente relevante no desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo analisar a importância da Brinquedoteca na Educação Infantil, tendo em vista a construção do conhecimento e do saber pela criança por meio do uso de brinquedos e jogos, e apresentando esse espaço como um meio essencial para a construção da aprendizagem infantil. A brinquedoteca é um espaço que proporciona, por meio da atividade lúdica, a construção e reconstrução do conhecimento, sendo um ambiente de compreensão da realidade como um todo. A criança necessita vivenciar, experimentar e brincar para adquirir novos conhecimentos que, futuramente, serão a base para aprendizagem formal. Um trabalho de Educação Infantil não pode deixar de considerar o lúdico como componente primordial para o desenvolvimento da criança. A brinquedoteca é um ambiente que estimula a criança a brincar, permitindo o acesso a uma variedade de brinquedos, num espaço lúdico. Por isso, vale ressaltar seus benefícios na Educação Infantil, onde a aprendizagem acontecerá de modo prazeroso, espontâneo e significativo.

Palavras-chave: Jogos e Brincadeiras; Brinquedoteca; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Já é praticamente unanimidade que jogos e brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento infantil, assim como excelentes ferramentas de mediação entre o prazer e a aprendizagem.

Brincar é a maneira mais natural com a qual o ser humano aprende a se relacionar com o mundo. É por intermédio do brincar que a criança formula hipóteses e conceitos e reinventa a própria vida, vivenciando conflitos e contentamentos, resolvendo-os e suprindo-os por meio da imaginação (OLIVEIRA, 2008).

Na visão de Winnicott (1975, p. 80): “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu”.

Oliveira (2008) assegura que, é por meio do lúdico que a criança desenvolve seu espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo. E é nesse espaço que acontece a aprendizagem. Por essa razão é que o lúdico é tão importante na educação infantil.

Conforme Vygotsky (1998), para a criança na Educação Infantil, o brinquedo é coisa muito séria, uma vez que ela não separa a situação imaginária da real. Todavia, na idade escolar, o brincar já se torna uma atividade mais restrita que exerce um papel específico em seu desenvolvimento, tendo um valor diferente do que tem para uma criança na Educação Infantil. Desse modo, o brinquedo tem grande relevância no desenvolvimento da criança, visto que desenvolve novas relações entre situações fantasiosas e situações reais.

O brinquedo oferece a característica de construir o mundo, permitindo que a criança se expresse quando sente dificuldade de falar. A opção por um jogo específico é estimulada por processos e desejos íntimos, por problemas e medos. É nos jogos e nas brincadeiras que a criança aprende que, mesmo quando perde, nem sua vida nem o mundo acabam (SANTOS, 2012).

Na visão de Figueiredo (2020, p. 11), “brincar é a linguagem natural e essencial da criança, e a mais importante de todas as linguagens”. Em todos os períodos da história da humanidade e em todas as culturas, as crianças brincam.

Uma das principais funções do desenvolvimento nos primeiros anos de vida é a construção dos sistemas de representação, sendo primordial nesse processo a capacidade de “jogar com a realidade”. Assim, pode-se afirmar que o brincar permite a própria construção do pensamento e a aquisição do conhecimento (OLIVEIRA, 2008).

Nesse sentido, este artigo contribui para reconhecer a relevância dos jogos e brincadeiras como ferramentas didáticas na construção do conhecimento, resultando na constituição de cidadãos mais conscientes de seu papel na sociedade. O objetivo principal é analisar a importância da brinquedoteca na Educação Infantil, discutindo sua importância para o desenvolvimento da criança, em uma perspectiva social, criativa, afetiva, cultural e histórica.

Para tanto, os procedimentos metodológicos a conduzir a pesquisa estão centrados na utilização de bibliografia fundamental, identificando as teorias referentes ao assunto.

Esse espaço mágico tem sido utilizado em diversos segmentos, como hospitais, empresas, até mesmo por Instituições de Educação Infantil, como um recurso pedagógico, apesar do fato de ter quase sempre preservado o aspecto de liberdade quanto à utilização do acervo (RAMALHO; SILVA, 2020).

Como local de fantasia e liberdade, a brinquedoteca oferece inúmeros benefícios, como a socialização, o desenvolvimento da criatividade, o incentivo à descoberta e o encorajamento para resoluções de problemas, que são algumas das características necessárias para o ser humano deste novo milênio.

Para Ramalho e Silva (2020), a brinquedoteca é um local no qual o brincar se torna expressivo e, sendo assim, procuraremos neste trabalho apontar qual a sua importância para o desenvolvimento da criança, o que pode oferecer de novo, de atraente para as crianças, para a sua aprendizagem, que a sala de aula não oferece.

A BRINQUEDOTECA: UM ESPAÇO LÚDICO

A atividade lúdica faz parte da nossa vida, sobretudo da vida das crianças. Desde os primórdios, e durante um longo período, foi considerada como atividade sem importância, e culturalmente somos muitas vezes conduzidos para não sermos lúdicos. Crescemos ouvindo, frases que nos remetem a deixar de brincar como: “brincadeira tem hora”, “chega de brincadeira”, “Agora é hora de estudar”, “Fala a verdade, não brinca”. A brinquedoteca também tem como função modificar esse pensamento. De acordo com Santos (2012, p. 14),

A brinquedoteca é o espaço criado com o objetivo de proporcionar estímulos para que a criança possa brincar livremente. Esse brincar sendo planejado, orientado, Poderá auxiliar no desenvolvimento da criança, neste brincar deve acontecer uma interação educacional.

A brinquedoteca procura restaurar os meios para que a criança possa brincar de modo espontâneo e sem cobranças; possa criar de forma livre e aprender por meio de suas brincadeiras; estimular as capacidades das crianças e auxiliar no desenvolvimento integral dos aspectos social, intelectual, psicológico, afetivo e emocional. Dentre os objetivos da brinquedoteca um dos principais é despertar na criança a importância da ludicidade, visto que até mesmo as crianças já estão se convencendo de que brincar às vezes é “perda de tempo” (CUNHA, 2011).

Segundo Adamuz (200), foi criada também para trazer à criança a ludicidade “roubada” pelo consumismo acelerado, permitindo o estímulo da criatividade. A brinquedoteca luta para resgatar o direito ao lúdico, para não deixar que todos esses obstáculos do cotidiano nos leve a aniquilar algo tão importante para nossas vidas.

Dessa forma, a brinquedoteca foi criada para assegurar o direito da criança de brincar. É um ambiente alegre e convidativo cuja principal função é resgatar a infância e suas brincadeiras, mas que também deve propiciar aprendizagens significativas.

Segundo Friedmann (1998), a partir da década de 50, começa a valorizar-se mais o brinquedo, sobretudo, em razão do avanço da psicologia sobre a criança pequena. As atividades lúdicas ficam em destaque, por ser o brincar a essência da infância.

A brinquedoteca, antes de mais nada, é um espaço criado para criança brincar livremente, apropriando-se do brincar como expressão das necessidades mais profundas do seu ser. Por meio das brinquedotecas, buscam-se variedades de brinquedos e atividades lúdicas. Nas atividades propostas pela brinquedoteca, o autoconhecimento pode ser reforçado. Além disso, todas as atividades devem proporcionar: prazer, afetividade, autonomia, criatividade, imaginação, sensibilidade, vivências corporais, confiança, interação entre pares, concentração, entre outros. Nesse espaço cultural os educadores podem desenvolver atividades com brinquedos educativos, ensinando a criança a pensar e a questionar problemas do cotidiano (ADAMUZ, 2009).

A Associação Brasileira de Brinquedos (ABB) define brinquedotecas como espaços mágicos voltados ao brincar das crianças e alerta para o fato de que não podem ser confundidas com um conjunto de brinquedos ou depósito de crianças, uma vez que a criação de uma brinquedoteca está sempre associada a objetivos específicos como sociais, terapêuticos, educacionais, lazer, etc. (SANTOS, 2012).

No decorrer do tempo, muitos pensadores se debruçaram sobre o estudo da brinquedoteca e, particularmente, do papel do brincar no desenvolvimento infantil. Muitas definições do que seja uma brinquedoteca partiram desses estudos.

Kishimoto (2010, p. 26) conceitua brinquedoteca como: “um espaço de animação pelo desenvolvimento da socialização, integração social e construções das representações infantis”.

Consoante Friedmann (1998), brinquedoteca é um ambiente preparado para se estimular à criança a brincar, por meio de uma variedade de brinquedos, dentro de um espaço lúdico, que convida a criança a sentir, experimentar e explorar.

Conforme Santos (2012), a brinquedoteca promove condições para a constituição da personalidade e estimula a criatividade e a sensibilidade. Nesse espaço, as crianças são

livres para descobrir novos conceitos, experimentar, desenvolver seus próprios significados no lugar de somente assimilarem os significados criados por outros indivíduos.

Há inúmeras definições do conceito de brinquedoteca, porém, a importância de sua função se converge em todas as opiniões. O espaço deve ser criado objetivando o estímulo, o sentir, o experimentar, o explorar, o criar, o sensibilizar, a realizar experiências criando seus próprios significados, ou seja, deve ser um espaço de construção de conhecimento, mas com liberdade e alegria objetivando a edificação da cidadania, a socialização, a afetividade, o crescimento, autoestima e o desenvolvimento das capacidades motoras como memória, percepção, imaginação, senso de organização e assimilação cultural. Também efetiva seu papel como agente de mudanças em relação ao aspecto cognitivo, social, físico e educacional.

As concepções atuais veem a criança como um ser histórico-social que tem características próprias e que requer respostas próprias. Independente da época, da cultura ou da classe social toda criança brinca. Então o brincar é a essência da infância, é um ato intuitivo e espontâneo. Na brinquedoteca a criança tem a possibilidade de construir seu próprio conhecimento.

Friedmann (1998) elenca os objetivos da brinquedoteca da seguinte maneira:

- Valorizar os brinquedos e as atividades lúdicas e criativas;
- Possibilitando acesso à variedade de brinquedos;
- Emprestar brinquedos;
- Dar orientação sobre adequação e utilização de brinquedos;
- Estimular o desenvolvimento global;
- Enriquecer as relações familiares;
- Desenvolver hábitos de responsabilidades e trabalho;
- Dar condições para que as crianças brinquem espontaneamente;
- Despertar o interesse por uma nova forma de animação cultural que pode diminuir a distancia entre gerações;
- Criar um espaço de convivência que propicie interações espontâneas e desprovidas de preconceitos;
- Provocar um tipo de relacionamento que respeite as preferências das crianças e assegure seus direitos;
- Oferecer as crianças à oportunidade de experimentar os jogos antes de comprá-los.
- Favorecer o encontro daqueles que apreciam as trocas afetivas, as brincadeiras e a convivência alegre e;

- Desvincular o valor lúdico do brinquedo do seu valor monetário ou afetivo, possibilitando à criança a aprendizagem de que não precisa possuir com exclusividade, pode usufruir compartilhando com outros;
- Dar oportunidade as crianças que se relacionarem com adultos de forma agradável e prazerosa, livre do formalismo decorrente das situações estruturadas em escolas ou outro tipo de instituição.

O que se busca com esses objetivos é a priorização de novos valores que possam fortalecer a criança de hoje para a vida adulta de amanhã, pois é na infância que se determina o crescimento da alma e da inteligência da criança.

A BRINQUEDOTECA E SUA FUNÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil tem como um dos eixos norteadores, as brincadeiras. Desse modo, ter um espaço para propiciar esse contato das crianças com os jogos, brinquedos e brincadeiras é primordial para o desenvolvimento pleno das mesmas (FANTACHOLI, 2020).

Numa instituição de educação infantil, a brinquedoteca representa esse espaço ideal, com jogos e brinquedos que incentivam o desenvolvimento integral da criança e promovem interações entre as crianças e entre elas e os adultos.

Conforme Forest (2020), para que o desenvolvimento infantil aconteça de modo saudável, numa brinquedoteca precisa ter variados jogos e brinquedos que possam proporcionar às crianças, a fantasia, a imaginação, a criatividade, o raciocínio lógico e o sentido para o belo. Também é preciso promover o maior número de experiências, do desenvolvimento de potencialidades, de construção interior e exterior.

Não é difícil encontrar profissionais da área da educação questionando: tenho de comprar tudo o que tem nas lojas de artigos infantis para fazer uma brinquedoteca? Ou, uma brinquedoteca deve ser construída por materiais recicláveis?

De acordo com Cunha (2011), a brinquedoteca ideal é aquela que mescla brinquedos comprados prontos com jogos e brinquedos construídos com materiais recicláveis. A organização dos materiais que constituem esse espaço é essencial para que as crianças possam interagir. Dessa forma, os materiais precisam ser distribuídos em cantinhos, tais como: leitura; casinha; fantasias; carrinhos; bonecas; jogos de encaixe, de memória, entre outros; kit infantil de médico e de outras profissões; plantas; cantinho das ciências com kits de química; blocos lógicos; material dourado; materiais de pintura diversos, de escultura

(argila, massa de modelar); supermercado de brinquedos, isto é, todo o material que possa propiciar às crianças experiências e sensações ricas.

Segundo Ramalho e Silva (2020), o ideal seria ter isso em cada sala de aula da educação infantil, porém, como nem sempre é possível em razão do alto custo, a brinquedoteca, então, é uma solução para oferecer às crianças os diversos tipos de materiais.

No entanto, segundo Santos (2012), algumas regras devem ser estabelecidas entre os grupos de crianças que usufruirão desse local, como, guardar tudo o que foi manuseado para que se tenha um lugar agradável. Isso porque esse espaço será utilizado por todas as crianças da instituição e, assim, certa ordem e limpeza são necessárias para que todos desfrutem da melhor maneira desse ambiente. Agindo assim, estaremos ensinando a preservar os diferentes espaços dentro da instituição e, em consequência, educando para a vida.

Conforme Lindino (2020, p. 36), “os brinquedos são convites ao brincar desde que provoquem vontade de interagir, um ursinho nos convida a abraçá-lo, a bola nos convida a jogá-la e um quebra-cabeça nos convida a montá-lo”. Para que os brinquedos realmente representem desafios para a criança devem estar adequados ao interesse, às necessidades e às capacidades da etapa de desenvolvimento em que ela se encontra.

A criação de brinquedoteca nas instituições de Educação Infantil é uma grande ferramenta pedagógica para o ensino infantil, contribuindo assim, para o aprimoramento da aprendizagem e, sobretudo, melhores rendimentos escolares. Durante muito tempo, confundiu-se “ensinar” como “transmitir” e, nesse contexto, o aluno era um agente passivo da aprendizagem e, o professor, um transmissor, sem interesse e acomodado a buscar novos caminhos de aprendizagem. A ideia de ensino despertado pelo interesse do aluno acabou transformando o sentido do que se entende por material e espaço pedagógico (SANTOS, 2012).

É nessa circunstância que a brinquedoteca surge, ganhando espaço, oportunizando novos meios, novas direções que tornam a aprendizagem mais autêntica, mais prazerosa e estimulante; fatores estes que contribuiriam por excelência como ferramentas pedagógicas, permitindo que o professor trabalhe e incentive aprendizagem e, por conseguinte, determine o brincar como conteúdo dinâmico, colaborador para o desenvolvimento pleno infantil.

OBJETIVOS DA BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, as brinquedotecas precisam promover situações de interação e aprendizagem, além de permitir o desenvolvimento da autonomia e das relações afetivas, cognitivas e sociais, tornando-se um espaço no qual a liberdade, a arte, a sensibilidade, a cultura, o prazer de brincar e o respeito à criança se façam sempre presentes (FANTACHOLI, 2020).

Conforme Cunha (2011), um dos objetivos principais da brinquedoteca é valorizar a atividade lúdica, respeitando as necessidades afetivas da criança, permitindo a redução da rigidez instituída em alguns sistemas educacionais. Além do mais, a brinquedoteca permite resgatar o direito à infância, fornecendo a oportunidade de desenvolver a criatividade num espaço que sugere espontaneidade. A brinquedoteca é uma proposta alternativa que têm influenciado o meio cultural e social no qual está inserida.

Ainda na opinião da autora acima, a brinquedoteca pode ser vista como “um novo paradigma, uma nova cosmovisão que procura abrir novos caminhos em direção à transformação” (2011, p. 30). Para Cunha, os objetivos de uma brinquedoteca são os seguintes:

- oferecer ao educando um espaço apropriado para que ela consiga brincar tranquilamente e sem cobranças;
- incentivar a capacidade de concentração e atenção;
- promover o equilíbrio emocional;
- proporcionar o desenvolvimento das potencialidades;
- ajudar no desenvolvimento da inteligência, criatividade e sociabilidade;
- permitir o acesso a uma quantidade maior de brinquedos, jogos, experiências e descobertas;
- promover a valorização do brinquedo como recurso que favorece o desenvolvimento intelectual, emocional e social;
- fortalecer o relacionamento entre os educandos e suas famílias;
- valorizar a afetividade e cultivar a sensibilidade.

Já segundo a Associação Brasileira de Brinquedotecas – ABBRI (2020), as brinquedotecas precisam ter, essencialmente, os seguintes objetivos:

- proporcionar um espaço de brincadeira no qual o educando consiga realizar suas atividades, livremente, distante das imposições dos adultos;
- promover o desenvolvimento psicomotor, sócio-cognitivo e afetivo dos educandos;

- desenvolver a autonomia, a criatividade e a cooperação entre os educandos;
- ajudar no processo de representação e, em consequência, nas diversas formas de comunicação;
- incentivar o relacionamento entre os educandos;
- incentivar o relacionamento entre os educandos e suas famílias.

Na visão de Friedmann (1998), tem sido indicada como essencial para o desenvolvimento psicológico da criança, a criação de um espaço maior voltado para a fantasia e para o jogo imaginário.

Negrine (1997) acredita que, ao se estabelecer os objetivos de uma brinquedoteca, é preciso levar em consideração que ela não pode ser confundida com uma creche. A função da brinquedoteca é, por meio de muitos jogos e brinquedos, permitir que a criança desenvolva sua autonomia e criatividade, favorecendo o seu aprendizado e, ao mesmo tempo, entretendo-as. No entanto, a criança deve frequentar a brinquedoteca de modo espontâneo, isto é, pelo prazer de encontrar amigos para jogar, pelo prazer de jogar e brincar.

Segundo a especialista no assunto, Kishimoto (2010), geralmente, são creches, escolas maternas e jardins de infância que adotam brinquedotecas com fins pedagógicos. Há ainda colégios que as inseriram com a finalidade de possibilitar suporte aos educadores.

A brinquedoteca oferece um espaço para a criança experimentar e escolher o brinquedo que quiser, o que estimula a autonomia e o desenvolvimento da capacidade crítica. Na opinião de Kishimoto (2010), a brinquedoteca escolar tem como objetivos:

- prover a escola de brinquedos e jogos necessários às atividades pedagógicas;
- ajudar a família na seleção de brinquedos apropriados;
- promover interação entre família e aluno mediante a utilização dos jogos;
- possibilitar que o educando tenha acesso a uma gama diversa de jogos e brinquedos;
- criar um espaço apropriado para o desenvolvimento de brincadeiras.

A brinquedoteca escolar ainda tem a função social de integração filhos/pais/comunidade, bem como permite a educação aos pais dos educandos. A partir do momento em que observam as brincadeiras de seus filhos, os pais passam a conhecê-los melhor e aprendem a selecionar os brinquedos que lhes serão mais apropriados (RAMALHO; SILVA, 2020).

Ao permitir o empréstimo de brinquedos e possibilitar a presença constante de novos brinquedos, a brinquedoteca promove o incentivo à brincadeira em casa, em família, fortalecendo as relações sociais e afetivas, favorecendo o desenvolvimento do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, ficou clara a relevância da brinquedoteca como recurso para que a criança construa seu conhecimento e se desenvolve de forma saudável e integral.

A utilização do lúdico auxilia a criar uma atmosfera de motivação que permite que a criança participe de modo ativo do processo ensino-aprendizagem. A criança se envolve tanto com o brincar que exprime seus sentimentos e emoção. Desse modo, a brincadeira é um elo integrador dos aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais. É por meio de jogos e brincadeiras que a criança ordena o mundo à sua volta, apropriando-se de experiências e informações e, sobretudo, agregando atitudes e valores.

O jogo não deve ser considerado somente como diversão ou brincadeira para gastar energia, visto que ele contribui para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral da criança. Desde muito pequenas, interagindo com os objetos, as crianças organizam seu espaço e seu tempo, criam a noção de causalidade, passando pela representação e, posteriormente, chegando à lógica.

As crianças se sentem mais motivadas a utilizar a inteligência na tentativa de jogarem bem; esforçando-se para superar obstáculos, tanto de natureza cognitiva quanto emocional.

É por meio de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas prazerosas que as crianças potencializam seus conhecimentos para aprendizagem. O lúdico, tão importante para o desenvolvimento integral do ser humano, precisa ser levado mais a sério; visto que leva à expressão mais autêntica do indivíduo, conduz à prática da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

A relevância do jogo se encontra na possibilidade de aproximar a criança do conhecimento científico, levando-a a vivenciar “virtualmente” situações de resolução de problemas que a aproximem daquelas que “realmente” enfrente ou enfrentou.

Com o intuito de aproximar e manter o aluno motivado na escola, é preciso fazer uso de ferramentas que diferenciem a prática pedagógica, com a finalidade de tornar a escola num ambiente acolhedor, divertido, informal, promovendo a aprendizagem numa perspectiva lúdica, estabelecendo um vínculo de aproximação entre o educador e o aluno.

Nesse sentido, surge a brinquedoteca, com o objetivo de apresentar essa importância do brincar para criança, compreendendo que o brincar, o jogo, é a melhor maneira de ensinar uma criança, introduzindo os conteúdos necessários para o desenvolvimento cognitivo dos educandos, por meio daquilo que lhes dá prazer, levando as crianças a

deixarem de achar “chato” os conteúdos, que se apresentados de modo tradicional que não trazem muito significado para eles.

Na brinquedoteca as crianças brincam com um objetivo peculiar, planejado pelo brinquedista. Embora algumas brincadeiras possam ser consideradas como livres para as crianças, elas vão aprender e construir conhecimento sem perceber. Assim, por meio do brincar, a aprendizagem nas crianças ocorre de forma mais rápida do que se lhes for ensinado de forma tradicional, usando somente conteúdos. O ensinar precisa agradar, apreender a atenção do educando e, para a criança, a melhor forma de ter sua atenção é por meio do lúdico.

Partindo-se do princípio de que cada criança é um mundo, constituída de características especiais e próprias de acordo com sua fase de desenvolvimento, conclui-se que a brinquedoteca é fator importante nesse processo, visto que, tem como objetivo, entre outros, permitir novas experiências, investigação e o estímulo da criatividade.

A sociedade moderna necessita de indivíduos criativos e preparados para a resolução de problemas em virtude do rápido avanço científico e tecnológico ocorrido nos últimos anos.

As inúmeras possibilidades de autoconhecimento permitidas pelos jogos e brincadeiras ajudam a tornar a criança mais segura, autoconfiante, ciente de seu potencial e de suas limitações. As experiências lúdicas da infância serão lembradas por toda a vida, em virtude do prazer e alegria que propiciaram ao corpo e à alma. Assim sendo, os benefícios de uma infância bem vivida em relação ao lúdico se farão presentes em toda a existência do sujeito.

REFERÊNCIAS

ADAMUZ, R. C. et al. Você gosta de brincar? Do quê? Com que? In: SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis–RJ: Vozes, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE BRINQUEDOTECA. **O que é a Brinquedoteca**. Disponível em: <<http://brinquedoteca.siteinteligente.com/si/site/0022000?idioma=portugues>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: Um mergulho no brincar**. 4ª. ed. São Paulo: Aquariana, 2011.

FANTACHOLI, F. N. **A Importância do Brincar na Educação Infantil**. Disponível em: <<http://monografias.brasile scola.com/educacao/a-importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm>>. Acesso em: 10 mai 2020.

FIGUEIREDO, T. A. **Rotina na Educação Infantil**. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=321>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

FOREST, N. A. **Cuidar e Educar** – Perspectivas para a Prática Pedagógica na Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-07.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a Brinquedoteca**. 4ª ed. São Paulo: Edições Sociais: Abrinq, 1998.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LINDINO, T.. C. **Brinquedoteca como espaço para aprendizagem**. 2008. Disponível em: <<http://www.mastereducacional.com/arquivos/artigos2.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

NEGRINE, A. Brinquedoteca: teoria e prática. In: SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 4ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, V. B. **O Brincar e a Criança de Zero a Seis Anos**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

RAMALHO, M. R. B.; SILVA, C. C. M. A **Brinquedoteca**. Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/download/402/504>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 2ª ed. Rio de Janeiro Vozes, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

UM ESTUDO SOBRE A DISLEXIA



TATIANA PAULA ROCHA OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Arujá-FAR (2009) e em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos-UNIMES (2012); Especialista em Educação especial pela Faculdade de Carapicuíba-FALC (2010); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da rede pública do Município de São Paulo.

RESUMO

Este artigo foi realizado através de pesquisas bibliográficas. O objetivo desse estudo é conhecer as características apresentadas por pessoas com dislexia, visando conhecer suas especificidades, tornando se assim um instrumento de pesquisa para aqueles que buscam se aprofundar sobre o tema. Percebe se a dificuldade, por parte não só dos professores, mas também dos pais em conhecer e buscar ajuda especifica para esse transtorno, tendo em vista a escassez de material especifico. A dislexia é caracterizada pela dificuldade especifica na leitura e escrita. Quando se observa essa característica, é importante que ocorra o encaminhando do aluno a uma avaliação multidisciplinar, visando compreender o que dificulta o processo de alfabetização do mesmo. Durante a pesquisa ficou evidente que esse transtorno pode ser causado por diversos fatores, podendo ser hereditário ou adquirido em algum momento da vida do individuo. Sendo assim espera se com esta pesquisa responder alguns questionamentos tais como: o que é como ocorre, quais as características, encaminhamentos, do transtorno da Dislexia.

Palavras-chave: Dislexia; Características; Encaminhamento; Pesquisa; Dificuldade.

INTRODUÇÃO

A dislexia é um distúrbio ainda desconhecido pela grande parte da população brasileira, favorecendo assim atitudes preconceituosas diante das crianças que possuem dificuldades especificas durante o processo de leitura e escrita, atribuindo a essa dificuldade fatores como: preguiça, desinteresse, falta de capacidade dentre outros. Devido

a esses fatores as crianças se sentem inferiorizadas e incapazes de aprender, se tornando incompreendidas pela maioria das pessoas.

É fundamental que as pessoas conheçam as características desse distúrbio, visando contribuir com um diagnóstico preciso e o mais precoce possível. Saliento que muitas crianças ao longo de sua escolarização podem apresentar dificuldades durante o processo de leitura e escrita, não tratando assim de um distúrbio, mas de uma dificuldade momentânea que será superada ao longo do processo, sendo importante assim um acompanhamento contínuo, percebendo as características dessa dificuldade e o tempo que os acompanham. Geralmente as crianças disléxicas são muito empenhadas, se esforçam muito para aprender, mas não conseguem compreender o funcionamento da leitura e escrita.

Sendo assim torna-se fundamental, compreender as características do distúrbio da dislexia, visando contribuir com a aprendizagem e vida da criança disléxica.

Durante esta pesquisa abordaremos o conceito de dislexia, visando compreender o que ele é suas características, os tipos existentes, sintomas e formas de diagnóstico. Buscaremos também compreenderemos o papel do psicopedagogo, conheceremos métodos de ensino para o professor, além de compreender quais outros distúrbios podem estar presentes na criança disléxica.

Através das pesquisas bibliográficas teremos a oportunidade de conhecer e refletir sobre os desafios encontrados pelo disléxico na sociedade. Também serão oferecidos subsídios para que os pais contribuam com o desenvolvimento sadio do disléxico, evitando assim traumas, por fim abordaremos exemplos de pessoas que superaram a dislexia se tornando assim destaque social, é preciso salientar nesse momento que muitos são capazes de aprender a conviver com esse distúrbio, necessitando somente de compreensão por parte das pessoas que fazem parte do seu convívio.

O QUE É A DISLEXIA?

Segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD, 2006), a dislexia é um transtorno de causas genéticas e neurológicas, que gera dificuldades no aprendizado da criança, especificamente na leitura e escrita. Ela atinge aproximadamente 17% da população mundial, outro fator que pode desencadeá-la é a produção exagerada de testosterona pela mãe durante a gravidez.

Segundo Célia Barros (1993, p.141), as crianças com dislexia apresentam dificuldades de leitura e aquisição da capacidade de escrever, possuem dificuldade em soletrar, compreender textos, reconhecer fonemas, trocam, inverte, omite ou acrescentam letras ou palavras ao escrever.

A denominação do transtorno surgiu em 1887, pelo alemão Rudolf Berlim, após desenvolver diversos estudos visando entender o que acontecia com uma pessoa que desenvolvia dificuldades no aprendizado da leitura e escrita, ao mesmo tempo, em que possuía habilidades intelectuais normais nos outros aspectos. A denominação vem de uma terminologia grega que significa: **DIS-** dificuldade e **LEXIA** – palavra (linguagem).

Já no sentido semântico, a palavra dislexia está ligada a um problema de linguagem, ou seja, de comunicação entre áreas do cérebro.

Quando os disléxicos estão diante do texto ele o enxerga como um amontoado de letras sem significado, durante a infância é comum dizeres tais como: as letras estão dançando, parece uma sopa de letrinhas, as letras não param enfim é diante de tais desafios que eles se encontram no processo de alfabetização, onde também tem dificuldade em compreender o som e a junção das letras em sílabas.

Para compreender como aprendem as crianças com dislexia faz-se necessário compreender o funcionamento do cérebro, para assim poder estimulá-lo corretamente.

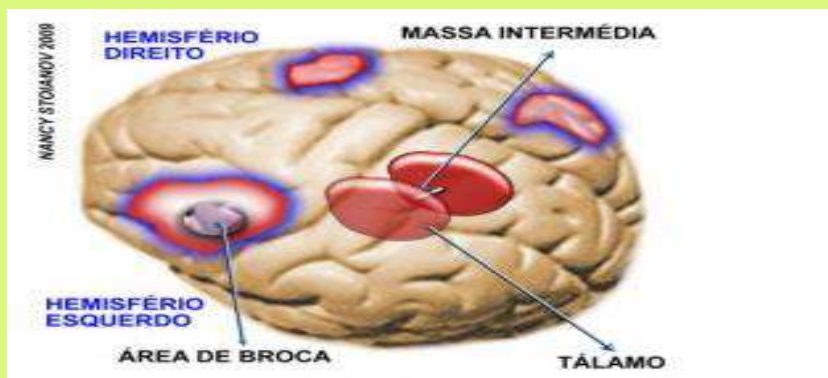
O cérebro apresenta dois hemisférios: o direito e o esquerdo. Cada hemisfério apresenta quatro partes, chamadas de lobos frontal, parietal, temporal e occipital. Os lobos também são simétricos nos dois hemisférios do cérebro e cada um desempenha funções específicas: o lobo frontal é responsável pelo planejamento consciente e pelo controle motor. O lobo temporal tem centros importantes de memória e audição. O lobo parietal lida com os sentidos corporal e espacial. O lobo occipital direciona a visão.

Ele possui uma rede contínua de conexões entre suas partes, funciona e trabalha de maneira especializada, o lado esquerdo é a parte consciente e se destaca em atividades de comunicação, leitura, escrita e aritmética, com grande capacidade em armazenar e memorizar informações. Quando estimulado adequadamente, realiza com eficiência a capacidade de cognição do indivíduo, devido a uma área importante, chamada de área de Wernick, que é responsável pela compreensão verbal e memorização de informações.

Já o lado direito do cérebro é responsável pela criatividade e surgimento de grandes ideias, não há contribuição na memorização ou faculdades superiores. As pessoas que fazem maior utilização da parte lateral direita serão sempre mais inteligentes que intelectuais.

Essas funções do cérebro somente foram descobertas a partir de 1980, por cientistas através da observação de cérebros saudáveis, através de tomografia de emissão de pósitrons (PET) e imagens por ressonância magnética funcional (fMRI), que possibilitou o mapeamento dos sistemas neurais e seu funcionamento. Foi por meio dessas imagens, que identificou-se três conexões cerebrais fundamentais para a leitura de crianças e adultos.

A Dra. Sally Shaywitz, professora de pediatria, e codiretora do centro de estudos da aprendizagem e da atenção, em Yale University, nos USA, juntamente com seus colaboradores estuda os caminhos neurais desenvolvidos pelo cérebro. Esses estudos indicam dois caminhos neurais para a leitura, um para o início da alfabetização com pronúncia lenta das palavras (região parietotemporal) e outro, mais rápido para aquele que já lê fluentemente (região chamada de occipitotemporal). Durante a análise minuciosa desses dois caminhos de ativação cerebral, observou-se que os disléxicos apresentam uma falha nesses circuitos, para compensar criam um terceiro caminho. Vários estudos desenvolvidos no mundo inteiro não deixam dúvidas de que pessoas com dislexia usam caminhos cerebrais diferentes da maioria, caminho esse localizado na área Broca e lado direito do cérebro (BARROS, p. 142). Observe abaixo a figura que mostra o caminho neural utilizados por pessoas disléxicas:



Todas essas informações são necessárias para que as pessoas desenvolvam um novo olhar acerca da dislexia, conhecendo suas dificuldades, como ocorre sua aprendizagem, e quais os estímulos necessários para o seu desenvolvimento. Outro fator importante é o favorecimento da identificação do transtorno precocemente, evitando assim sofrimento desnecessário. A desinformação é uma grande barreira a ser vencida a fim de contribuir com o desenvolvimento dos disléxicos, que possuem especificidades no processo de alfabetização.

SINTOMAS E DIAGNOSTICO DA DISLEXIA

Os sintomas da dislexia podem se apresentar de forma leve, moderada ou severa, sendo observados não apenas na leitura e escrita, mas em diversas áreas do desenvolvimento cognitivo, emocional e social, esses sintomas são percebíveis já nos primeiros anos de vida.

A pesquisadora Célia Barros (1993, p.143), considera disléxicas as crianças incapazes de ler e escrever com a mesma facilidade encontrada pelos demais de seu nível escolar, ressalta ainda que se trata de pessoas saudáveis, com inteligência normal ou superior sem deficiências. Possíveis alunos com dislexia apresentam dificuldades específicas durante a leitura e escrita.

Constantemente invertem a ordem das letras, exemplo: rap ou pra em vez de par, trocam letras, pois confundem ao ouvir ta e da ou fa e va, etc, nunca sabem o lado correto da parte redonda das letras b e d, p e q, não distinguem o n do u por não conseguir compreender qual a letra que possui a parte para baixo e para cima, faz confusão com as letras m e n por serem parecidas, apresentam uma escrita espelhada. É importante evidenciar que muitas crianças apresentam essas dificuldades só que a diferença é que, enquanto as que não apresentam nenhum distúrbio a superam rapidamente as disléxicas as mantem por muito tempo, podendo as acompanhar pelo resto da vida.

A dificuldade em lidar com símbolos, além de prejudicar a leitura e a escrita, ira interferir em outras áreas, como a matemática onde uma criança ao adicionar os números 783 e 227 podem ler os números como se fossem 873 e 272, sem perceber a inversão, não entendendo porque com uma correção sua resposta fosse considerada errada (BARROS,1993, p.142).

Muitas vezes as pessoas não disléxicas possuem muita dificuldade em entender e aceitar que essas inversões (sejam em letras ou números) é algo inconsciente. Devido a esse fator acabam as inferiorizando e as culpando pelos erros cometidos, gerando um grande sofrimento.

Segundo Martins (2011, p.121), são muitos sintomas que podem ser observados nas crianças disléxicas, demandando tempo e estudo.

É preciso que os pais e professores estejam atentos e informados visando perceber um mínimo sinal de dislexia visando ajudar seus filhos e alunos. Segundo a Associação Nacional de Dislexia, alguns sinais nos possibilitam identificar o transtorno. Podemos observar:

Durante a Educação Infantil

- Demora na fala;
- Dificuldade na pronuncia de alguns fonemas;
- Demora de incorporar palavras novas em seu vocabulário;
- Dificuldade com rimas;
- Dificuldade para aprendizagem de cores, formas, números e escrita do nome;
- Dificuldade em seguir ordens e rotinas;
- Dificuldade com a coordenação motora fina;
- Dificuldade em organizar histórias, na sequência correta;
- Dificuldade para lembrar nomes e símbolos;

Durante a alfabetização

- Dificuldade em aprender o alfabeto;
- Dificuldade no planejamento motor de letras e números;
- Dificuldade para separar e sequenciar sons (ex: p – a – t – o);
- Dificuldade com rimas (habilidades auditivas);
- Dificuldade em discriminar fonemas homorgânicos (p-b, t-d, f-v, k-g, x-j, s-z);
- Dificuldade em sequência e memória de palavras;
- Dificuldade para aprender a ler, escrever e soletrar;
- Dificuldade em orientação temporal (ontem – hoje – amanhã, dias da semana, meses do ano);
- Dificuldade em orientação espacial (direita – esquerda, embaixo, em cima...);
- Dificuldade na execução da letra cursiva;
- Dificuldade na preensão do lápis;
- Dificuldade de copiar do quadro;

Ao longo de todo o Ensino Fundamental

- Nível de leitura abaixo do esperado para sua série;
- Dificuldade na sequenciação de letras em palavras;
- Dificuldade em soletração de palavras;
- Não gostar de ler em voz alta diante da turma;
- Dificuldade com enunciados de problemas matemáticos;
- Dificuldade na expressão através da escrita;
- Dificuldade na elaboração de textos escritos;
- Dificuldade na organização da escrita;

- Podem ter dificuldade na compreensão de textos;
- Podem ter dificuldade em aprender outros idiomas;
- Dificuldade na compreensão de piadas, provérbios e gírias;
- Presença de omissões, trocas e aglutinações de grafemas;
- Dificuldade de planejar e organizar (tempo) tarefas;
- Dificuldade em conseguir terminar as tarefas dentro do tempo;
- Dificuldade na compreensão da linguagem não verbal;
- Dificuldade em memorizar a tabuada;
- Dificuldade com figuras geométricas;
- Dificuldade com mapas;

No Ensino Médio

- Leitura vagarosa e com muitos erros;
- Permanência da dificuldade em soletrar palavras mais complexas;
- Dificuldade em planejar e fazer redações;
- Dificuldade para reproduzir histórias;
- Dificuldade nas habilidades de memória;
- Dificuldade de entender conceitos abstratos;
- Dificuldade de prestar atenção em detalhes ou, ao contrário, atenção demasiada a pequenos detalhes;
- Vocabulário empobrecido;
- Criação de subterfúgios para esconder sua dificuldade;

Na fase Adulta

- Permanência da dificuldade em escrever em letra cursiva;
- Dificuldade em planejamento e organização;
- Dificuldade com horários;
- Falta do hábito de leitura;
- Normalmente tem talentos espaciais (engenheiros, arquitetos, artistas);

Provavelmente a pessoa disléxica não apresente todos os sintomas citados anteriormente, mas, apenas seis deles, de maneira constante e continuada já é o bastante para se levantar a hipótese de dislexia. É importante salientar que o diagnóstico, só pode ser feito com a participação de uma equipe multidisciplinar formada por psicopedagogo, psicólogo, neurologista e fonoaudiólogo, após um minucioso estudo (BARROS, 1993, p.143).

Segundo a associação brasileira de dislexia a mesma equipe deve ainda garantir uma maior abrangência do processo de avaliação, verificando a necessidade do parecer de outros profissionais, como Neurologista, Oftalmologista e outros, conforme o caso.

A equipe de profissionais deve verificar todas as possibilidades antes de confirmar ou descartar o diagnóstico de dislexia. Fatores como déficit intelectual, disfunções ou deficiências auditivas e visuais, lesões cerebrais (congenitas e adquiridas), desordens afetivas anteriores ao processo de fracasso escolar deverão ser descartados.

O diagnóstico deve ser muito bem estudado atentando-se para o relatório do professor de sala de aula, conversas com os pais e histórico familiar visando descartar todas as possibilidades existentes até chegar a um resultado preciso.

Hirsch & Jansky (in: Santos, 1997), apresentam testes que visam contribuir com um diagnóstico precoce em crianças já durante a educação infantil, pois segundo os autores as crianças que mais tarde se mostrarão disléxicas, apresentam nessa idade algumas características tais como: incapacidade na produção de respostas organizadas, lentidão em atividades manuais que dependem da coordenação motora fina, agitação, desatenção, quando desenham pessoas apresentam apenas fragmentos, sem lógica, bastante cruas, não possibilitando diferenciar homens e mulheres.

Essas são apenas algumas características que os autores apontam que podem caracterizar uma pré-disposição à dislexia, mesmo assim é importante salientar que a dislexia possa não ocorrer, mesmo tendo apresentado esses fatores, pois a criança ao longo do tempo pode ter sido influenciada por estratégias do contexto externo que a auxiliou na superação de suas dificuldades.

A maioria dos autores estudados acreditam, que o ideal é que o diagnóstico seja feito quando o aluno estiver no segundo ano, durante o processo de alfabetização, visto que já passou pela classe do primeiro ano e foram observadas características que possibilitaram a suspeita do diagnóstico de dislexia. É importante que o professor leve em conta o restante da turma a tal ponto que caso questionado a respeito de quantos alunos não adquiriu a habilidade da leitura seja apontado um número muito baixo ou a não ocorrência na classe. Quando recebem um tratamento adequado aprendem a lidar com o transtorno levando uma vida normal, superando suas limitações.

TIPOS DE DISLEXIA

Segundo Pinheiro (1994,p.63), podemos encontrar diferentes versões de classificação da dislexia e das formas em que se subdivide tudo dependerá do ponto de vista do neurologista, do psicólogo ou do professor. Porém as aceitas em nível internacional são classificadas em: dislexia adquirida e dislexia do desenvolvimento.

Segundo a pesquisadora Lou de Olivier a dislexia adquirida pode surgir devido a um acidente qualquer , seja um afogamento, acidente veicular, ou qualquer outro, que possam deixar sequelas cerebrais ao individuo que possuía habilidade normal na leitura e escrita, onde após o ocorrido passa a ter colapsos de memória e extrema dificuldade em ler e escrever.

As dislexias adquiridas podem ser subdivididas, segundo Pinheiro (1994, p.80) e Moraes (1996, p.123), em dislexias periféricas e centrais. Quando se trata da dislexia periférica a lesão encontra-se no sistema de análise visual, prejudicando a percepção das letras. Já a dislexia central, além de existir o comprometimento do sistema de análise visual, ocorre também alterações em parte de uma das rotas, fonológicas ou lexicais ou nas duas.

O outro tipo de dislexia aqui estudada é a dislexia do desenvolvimento também chamada de primária ou específica, ela ocorre quando há uma inabilidade na aquisição completa da competência de leitura. Nessa pesquisa estudaremos o modelo de Dupla Rota proposta por ELLIS (2009, p.360) , devido a ter sido extraído de vários outros autores nas áreas de consenso. Tendo como base esse modelo podemos classificar as dislexias do desenvolvimento em: Dislexia fonológica ou sublexical, Dislexia lexical ou de superfície e Dislexia Mista.

METODOLOGIAS PARA O ENSINO DO ALUNO COM DISLEXIA

Segundo a Associação Nacional de Dislexia, a escola apresenta um papel fundamental no desenvolvimento da criança com dislexia, necessitando se aprofundar nas questões específicas de aprendizagem dos mesmos contribuindo assim em uma aprendizagem significativa.

Visando uma aprendizagem eficiente, os especialistas recomendam uma atenção individualizada onde se respeite o ritmo de aprendizagem da criança evitando a aprendizagem pelo erro. Existem pequenas alterações fáceis de superar, mas algumas dificuldades podem manter-se por toda a vida. A dislexia necessita de um diagnóstico

diferencial, feito por especialistas nesta área, visto que existem problemas de leitura e escrita que nada têm a ver com dislexia.

A Associação Nacional de Dislexia elenca algumas questões e atitudes fundamentais a serem percebidas pelo professor, para o trabalho eficaz com o aluno dislético tais como: motivação, monitoramento das atividades, uso de imagens e filmes, atividades praticas e orais.

Segundo Martins (2001, p.23) é importante que o professor perceba que se o aluno dislético não pode aprender do jeito que ensinamos, devemos ensinar do jeito que ele aprende.

COMO OS PAIS PODEM AJUDAR OS SEUS FILHOS DISLÉTICOS

É de vital importância que os pais evitem transmitir à criança angústias e ansiedades que eles próprios sentem perante as dificuldades apresentadas pelas crianças disléticas transmitindo à criança a compreensão e as razões das suas dificuldades de aprendizagem. Evitar comparações com irmãos, colegas de sala é imprescindível evitando assim situações vexatórias, onde a criança se sinta inferior aos demais.

Segundo a Associação Brasileira de Dislexia, os pais podem contribuir com a aprendizagem e qualidade de vida da criança com dislexia, desenvolvendo atitudes que contribuam em sua vida. Algumas estratégias sugeridas pela associação a serem seguidas são: seja positivo, paciente, perseverante, ativo e atento.

Muitas pessoas veem o transtorno da dislexia, apenas como algo negativo, por isso é fundamental que tenham conhecimento que o mesmo fator que causa a dislexia é o que desenvolve uma forma perceptiva capaz de tornar o dislético altamente sensível e inteligente, isso porque os sintomas comprometedores, e sintomas excepcionais de funcionamento do cérebro, estão localizados exatamente do lado direito do hemisfério. Com a superativação desta parte do cérebro, teremos a possibilidade de desenvolver um dom perceptivo, para o desenvolvimento de uma inteligência como a de Albert Einstein, Thomas Edson, Walt Disney, Leonardo Da Vinci e outros mais disléticos, que se destacaram por serem magníficos em suas áreas de atuação. Para eles, e muitos outros, a dislexia não foi um transtorno, mas sim um dom maravilhoso, que os tornaram mais inteligentes que a maioria.

É importante salientar que as dificuldades existiram porém eles encontraram estratégias eficazes para supera-las, dando lugar a uma inteligência acima do normal, fazendo com que fosse reconhecidos como gênios, detentores de um dom especial, o dom de mestria. Os cérebros deles foram capazes de lidar com uma conceituação não verbal, pensando com a ajuda de imagens de conceitos e ideias. Assim os pais podem utilizar-se desses exemplos para estimular e encorajar seus filhos a superar ou conviver com as barreiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas pesquisas bibliográficas, desenvolvida ao longo da pesquisa pode se concluir que a dislexia é uma dificuldade específica na aquisição do domínio da leitura e escrita.

Para que seu diagnóstico seja preciso é necessário que haja uma avaliação com uma equipe multidisciplinar, que após constatar o distúrbio poderá estar orientando a respeito das medidas necessárias para que o indivíduo desenvolva uma vida normal, tendo em vista que não se trata de uma barreira intransponível.

É fundamental que pais e escola, conheçam as especificidades da criança com dislexia, para assim contribuir com seu desenvolvimento, evitando confundir esse transtorno com questões de desinteresse, indisciplina ou qualquer outro problema de desajuste comportamental.

O período da alfabetização é a melhor etapa para percepção da dislexia, visto que fica explícito as dificuldades da criança, que mesmo apresentando interesse não consegue compreender o processo de leitura e escrita, ao perceber essa dificuldade cabe ao professor conversar com os pais visando o encaminhamento médico para que exames sejam feitos, visando descobrir se a criança apresenta algum distúrbio ou não. O professor deve realizar relatório, que exemplifique as dificuldades apresentadas pelo aluno, para que os profissionais que irão diagnosticar possam conhecer sua rotina profundamente.

Depois de diagnosticado o distúrbio da dislexia, é necessário que haja um atendimento especializado, unido com uma nova prática de ensino, que visem atender as reais necessidades do educando. Se compreendida as reais necessidades da criança disléxica, unida com um trabalho coletivo, é possível que o indivíduo se torne um leitor competente, capaz de agir de maneira efetiva na sociedade.

Espero com esta pesquisa contribuir com o conhecimento de pais, professores, psicopedagogos e demais interessados em conhecer as características do distúrbio da dislexia, visando assim contribuir em um convívio, harmonioso, respeitoso e feliz entre todos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA - ABD. Disponível em <http://associaçãobrasileiradedislexia.org.br>. Acesso em: 05/03/2020.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DE DISLÉXICOS - APAD. Disponível em: <http://apad-dislexia.org.br>. Acesso em: 01/03/2020.

BARROS, Guimarães Silva Célia. **Pontos de psicologia escolar.** São Paulo: Atica, 1993.

CAPOVILLA, A. G. S. **Dislexia do desenvolvimento: definição, intervenção e prevenção.** Disponível em: <http://www.abpp.com.br/artigos/59.htm>. Acesso em: 06/03/2020.

DAVIS, R. **O dom da dislexia.** São Paulo: Rocco, 2004.

FARIA, L. N. **Dislexia.** Disponível em [HTTP://www.Dislexia de leitura.com.br/artigos.php?codigo=38](http://www.Dislexia de leitura.com.br/artigos.php?codigo=38). Acesso em: 08/03/2020.

FARRELL, M. **Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

IANHEZ, Maria Eugênia e NICO, Maria Ângela. **Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares.** São Paulo: Elsevier, 2002.

MALUF, M. I. **Afinal o que é dislexia?** Disponível em [HTTP://www.partes.com.br/educação/dislexia.asp](http://www.partes.com.br/educação/dislexia.asp). Acesso em: 12/03/2020.

MARTINS, Vicente. (2011). **"Como descobrir um dislético".** <http://sitededicas.ne10.uol.com.br/artigo22.htm>. Acesso em: 13/03/2020.

NICO, M. A. **Métodos de alfabetização e a dislexia**. Disponível em <http://www.pedagobrasil.com.br/fonoaudiologia/metodosdealfabetizacao.htm>. Acesso em: 15/03/2020.

OLIVEIRA, M.A.C. **Intervenção psicopedagógica na escola** – Curitiba: IESDE, 2004.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

SANTOS, Cacilda Cuba dos. **Dislexia específica de evolução**. São Paulo. Sarvier. 1997.

REFLEXÃO SOBRE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



VALQUIRIA ELAINE LAGE

Graduada em pedagogia pela FAESP- Faculdade Albert Einstein de São Paulo (2006). Especialista em Psicopedagogia e Arteterapia pela FPA- Faculdade Paulista de Artes (2012) e Educação Infantil pela FMU- Faculdade Metropolitanas Unidas (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF João da Silva.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir o termo Currículo na Educação infantil, procurando compreender sua definição e como o mesmo se adéqua as necessidades e anseios da primeira infância sendo ela caracterizada como a primeira etapa da educação básica. Assim ele tem como objetivo geral: Compreender o que é currículo e a maneira que o mesmo é definido na educação infantil baseado na concepção de infância e educação, analisando as tensões presentes ou não, frente à diversidade de propostas curriculares e como as mesmas contribuem para uma aprendizagem significativa para as crianças sendo elas as protagonistas no processo de aprendizagem. Como objetivos específicos, podemos definir alguns passos como o de Compreender o que é currículo e como o mesmo influencia à prática docente frente aos objetivos estabelecidos pela instituição de ensino. Compreender como a criança aprende e como o currículo na educação infantil considera a cultura produzida na infância como cenário da aprendizagem, discutir como o currículo é elaborado e pensado para a educação infantil sendo ela a primeira etapa da educação básica. Essa pesquisa tem abordagem qualitativa tendo em vista que a mesma tratará da temática de currículo na educação infantil de forma a compreender esse termo e sua relevância acadêmica. Caracterizando-se como pesquisa exploratória partindo da necessidade de familiarização com o objeto de estudo, nesse caso o currículo para a infância, construindo conhecimentos a cerca desse assunto, elaborando, confirmando ou contestando hipóteses previamente estabelecidas. O procedimento adotado será bibliográfico e documental, atualizando conceitos sobre currículo para a educação infantil.

Palavras-chave: Currículo; Educação Infantil; Infância; Aprendizagem; Objetivos.

INTRODUÇÃO

Pensar em educação, me faz entrar em uma viagem cheia de sentidos e significados, compreendendo ação docente como mediadora de subsídios que contribuem para um aprendizado com sentido dessa maneira, pensar em educação infantil aguça muito mais essa compreensão tendo em vista a espontaneidade da criança frente as suas descobertas e a forma que apresentam de compreender a sociedade em que está inserida e os elementos que a circunda em vista de cultura da infância.

A infância é – ou deveria ser – um período de experimentações, sensações, sabores, cores, brincadeiras. Mas, no mundo atual, o que esta interferindo para que esta infância não seja vivida de forma plena e saudável? Qual é o nosso referencial de infância? De que crianças falamos ou em que crianças pensamos quando planejamos aulas, atividades ou encontros voltados para elas? Quem é essa criança real, à nossa frente, distante do nosso ideal de criança? (FRIEDMANN, 2013, p.25)

Tecer uma reflexão relacionada à educação infantil não é possível ao meu entendimento sem compreender aquele que é o protagonista dessa relação de aprendizagem nesse caso a criança. Buscando definição para o termo, historicamente é possível observar um processo para sua atual compreensão, percebe-se que a criança sempre esteve inserida na formação da sociedade, embora em cada fase da organização social, ela recebeu sentidos e significados conforme a relação estabelecida pelos adultos. Hora eram representações mirins dos próprios adultos, participando de suas rotinas sem censura, hora vistas como o futuro da humanidade, necessitando de formação para se tornarem futuros cidadãos.

O que me chama a atenção é o fato de que a criança em muitos estudos é definida com indivíduo social passando por uma fase importante para seu desenvolvimento, nesse caso a infância. Tomando consciência dessa fase como processo de formação dos indivíduos, podemos tecer uma reflexão de como organizamos em ambiente escolar, oportunidades de experimentações, sensações, sabores, cores e brincadeiras, elementos esses indispensáveis e presentes na cultura infantil.

Ao pensar na ação direta do professor frente aos anseios e inquietações da criança tendo em vista a infância como período de descoberta, como construção de autonomia e identidade, diante as relações que as mesmas estabelecem ao longo do seu processo de desenvolvimento, tento compreender quais elementos oferecemos aos nossos pequenos dotados de uma história relevante e significativa, que contribuem para a compreensão de si e do mundo que o cerca de forma crítica e participativa. Como professora da infância tenho vivido a utopia de uma educação que não negligencie a criança elementos que fazem

parte de sua essência de forma a auxiliá-las na construção de saberes significativos que irão contribuir para seu crescimento ao longo de sua história, dessa maneira acredito que para embasar essa utopia, a ação concreta com as crianças em um ambiente educativo é fundamental para a concretização desse sonho.

Assim vou para a prática acreditando e alimentando essa crença de que a educação infantil é o berço para a formação da criticidade, da autoria de pensamento, através das relações da interação com o meio e das experiências que vamos nos permitindo tecer ao longo de nossa história, de nossa convivência. Porém me deparo com as grades que circundam a prática docente, uma organização curricular em que o saber ainda se apresenta de forma gradeada “organizando” os conteúdos que serão transmitidos às crianças integrando as mesmas nesse processo de ensino e aprendizagem. Com essa forma de organização do currículo na educação infantil, permito-me refletir, se somos em nossa formação docente, convidados a compreender a infância como tempo de descobertas, e essas descobertas sendo manifestadas de acordo com interesses de nossas crianças, penso se os conteúdos assegurados em nossa organização curricular vão ao encontro das necessidades tão personalizadas apresentadas por nossos pequenos cidadãos valorizando a infância. Dessa forma, acredito que para uma educação infantil baseada na formação da criança como sujeito autônomo e crítico, a organização curricular nos ambientes educativos tem ou não a possibilidade de contribuir para uma infância significativa repleta de aprendizados.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Quando comecei a trabalhar na educação infantil, passei por três ambientes educativos que marcaram minha história docente, o primeiro, me deparei com um sistema em que se autointitulava construtivista, nesse ambiente tínhamos autonomia de trabalhar com a pedagogia de projetos o que contribuiu para meu aprendizado como professora, compreendendo a maneira de se elaborar um projeto pedagógico baseado na realidade da criança e seu contexto social, era muito interessante à forma de construirmos um conhecimento a partir do que as crianças se interessavam, me lembro de um ano tratarmos a reciclagem do lixo a partir dos personagens do sítio do pica pau amarelo, escolhemos esse tema devido a escola estar situada próximo a represa Billinguís e dessa maneira, muitas de nossas crianças por morarem a beira da represa, estavam em situação de vulnerabilidade tendo contato direto com lixo que eram despejados as margens da mesma de forma incorreta, nessa perspectiva, nosso tema foi do “lixo ao luxo” com o sítio do pica

pau amarelo, não me recordo ao certo o título do projeto, mas me lembro de que a partir dessa realidade, e tendo o personagem Rabicó como protagonista de nosso trabalho pedagógico, abordamos temas, como sujeira, importância da higiene, como transformar materiais não estruturados e recicláveis em brinquedos e quais as maneiras corretas de descartar o lixo sem agredir a natureza. Esse ano foi o meu primeiro como professora e marcou minha carreira, pois com a influência que causamos na comunidade que atendíamos, compreendi a importância social da educação como transformação da realidade a partir da construção coletiva do conhecimento. Lembro que ao final do projeto, tínhamos um clube de mães recicladoras, que não foi para frente por falta de incentivo, mas que despertou a consciência sobre saneamento básico e assuntos relacionados.

Em meu segundo e marcante ambiente de trabalho, lembro de que o mesmo era uma CEI conveniada com a prefeitura de São Paulo, assim trabalhávamos também com projetos pedagógicos, porém em meio a essa ação, outras práticas que se assemelhavam aquelas adotadas ao ensino fundamental fomos nos preocupando com a alfabetização das crianças, e nessa perspectiva gerávamos uma ansiedade em nós e também nas crianças, valorizando a leitura e escrita assim como o conhecimento matemático, deixando em segundo plano outras linguagens tão importantes. Nessa prática, ao final do ano letivo, fomos descobrindo e fortalecendo a consciência da importância do equilíbrio dos conteúdos com atividades que permitam as crianças à expressão de suas particularidades e anseios.

No terceiro ambiente e atual ao qual leciono, despertou em mim a satisfação de em minha prática pedagógica contribuir com a formação pessoal e cognitiva das crianças assim trabalhamos com projetos pedagógicos e as atividades são realizadas de forma a registrar as experiências das crianças representando seu aprendizado e agregando conhecimentos específicos e importantes para a infância. Dessa maneira o lúdico permeia o aprendizado de forma a contribuir para a criticidade e participação ativa da criança em seu processo de ensino aprendizagem. Vamos caminhando e construindo saberes para toda a comunidade educativa, porém atualmente, observo que a prática pedagógica tende a voltar a organizar os conteúdos em grades curriculares dando ênfase a “pré-alfabetização” propondo atividades que possam preparar as crianças para o ensino fundamental, o que tem de certa maneira, me feito refletir sobre o currículo para a educação infantil de forma a compreender qual criança queremos formar baseada nos objetivos que permeiam a primeira etapa da educação básica.

Assim proponho uma reflexão a cerca de compreender o termo currículo, e como o mesmo é organizado para atender as necessidades peculiares da primeira etapa do desenvolvimento humano, “a infância”.

CURRÍCULO

O Currículo, termo amplo que nos remete a variados sentidos e significados, dessa maneira, pensar sobre ele em um cenário educativo requer estudos e pesquisas para compreender como o mesmo se organiza e contribui para a ação docente frente às crianças, nossos protagonistas no processo de ensino e aprendizagem.

Para compreender como o currículo é pensado na educação infantil, é importante entender a primeiro momento como estudos definem o termo e como o mesmo é adequado para atender as necessidades da primeira infância, buscando teorias que embasam o estudo sobre currículo, fundamentando nossa pesquisa e nos permitindo compreender sua importância para a organização de ações assertivas no cenário educativo.

Ao descrever um objeto de estudo, a teoria o inventa, assim em nossa teoria de base, compreendemos como objeto de estudo o currículo propriamente dito, procurando desvendar seu surgimento, qual o cenário em que o mesmo se encontrava ao ser considerado objeto de estudo e as modificações que foi sofrendo ao se deparar com o desenvolvimento social e com isso críticas a sua primeira definição, procurando adequá-lo as necessidades humanas e ao objetivo delineado para o ato de educar. *“Talvez mais interessante do que a busca da definição de currículo seja a de saber quais questões uma teoria do currículo ou um discurso curricular busca responder”* (SILVA, 2010, p.15).

Pensar sobre currículo, é uma maneira de tecer um olhar crítico relacionado a prática que o mesmo embasa, analisando o contexto da sociedade. É uma forma de compreender qual a finalidade da educação de massa. O ato educativo visa suprir uma necessidade social e seus interesses, por isso o currículo se define conforme o interesse da sociedade educativa.

Para compreender nosso objeto de estudo, faremos um estudo histórico usando como teoria de base, Tomas Tadeu da Silva que nos traz elementos importantes, nos permitindo compreender como surgiu o termo e quais fatores históricos embasavam o estudo relacionado ao currículo e que reflete até hoje nas organizações dos conteúdos nos ambientes escolares. Iremos compreender três teorias, cada qual com sua especificidade, sendo as duas últimas, ramificações e reflexões feitas a partir da primeira definição para o termo currículo que foi se transformando conforme ideologias e compreensão. Assim:

Provavelmente currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos migratórios, que intensificavam a massificação da escolarização. Houve um impulso por parte de pessoas ligadas, sobretudo a administração da educação

para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. (SILVA, 2010, p. 12)

O currículo se torna objeto de estudo à medida que existe uma teoria básica ao seu redor, dessa maneira, levando em consideração o contexto histórico, a realidade ao qual a sociedade estava inserida, ao estudar sobre o termo currículo, fundamenta-se uma técnica para que o mesmo seja organizado de forma a atender as necessidades estadunidenses daquela época e essa compreensão se expandiu para outros sistemas educativos que tinham ou tem os Estados Unidos como modelo, como por exemplo, o Brasil.

Dessa maneira é possível compreender que a partir das teorias desenvolvidas sobre nosso objeto de estudo, em todas elas, percebe-se que o conhecimento precisa de certa forma ser ensinado, sistematizado a um modelo, um padrão. E com isso definir esse padrão para o ensinamento de saberes delinea-se a aprendizagem e nessa relação de aprender, existe aquele que ensina e o que aprende. Assim o currículo nos dá subsídios para fundamentar essa relação procurando alcançar um objetivo específico formulado a partir da teoria básica que o fundamenta e o estrutura.

As teorias de currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais da cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizadas nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá a um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2010, p. 15)

Pensando na primeira etapa da educação básica, que abrange a fase da infância como desenvolvimento de pessoa, pensar sobre currículo nos remete a reflexão de qual tipo de pessoa queremos formar, que tipo de cidadãos gostaríamos de formar tendo a primeira etapa do desenvolvimento como berço dessa formação, assim acredito que as teorias de currículo muito tem a contribuir para responder essas indagações frente a que tipo de criança queremos em nossos ambientes de educação infantil, e além disso quais tipos de conteúdos oferecemos enquanto educadores para contribuir para essa formação?

Tratar de teorias de currículo para embasar nossa reflexão, nos dá a conotação da existência de mais de uma, sendo assim essa pluralidade de teorias também nos permite compreender que o trabalho desenvolvido nos ambientes educacionais, tendem a adotar uma delas, de forma a organizar o trabalho docente, gerando tensões.

Em nossa teoria de base relacionada ao nosso objeto de estudo, encontramos especificadas três teorias relacionadas a currículo, sendo cada uma delas com suas peculiaridades frente ao objetivo de formar cidadãos, dessa maneira acredito que ainda

hoje em nossa prática educativa, podemos encontrar resquícios de cada uma conforme o objetivo da instituição de ensino. Confira abaixo quadro ilustrativo de cada uma das teorias.

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
• Ensino • Aprendizagem • Avaliação • Metodologia • Didática • Organização • Planejamento • Eficiência • Objetivos	• Ideologia • Reprodução cultural e social • Poder • Classe Social • Capitalismo • Relações Sociais de produção • Conscientização • Emancipação e libertação • Currículo oculto • Resistência	• Identidade, alteridade e diferença • Subjetividade • Significação e discurso • Saber-poder • Representação • Cultura • Gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

(SILVA, 2010, p. 17)

O currículo, ou modelo curricular de ensino, está ligado àquilo que somos como sujeitos históricos e produtores de conhecimento a partir das nossas relações e essas definem estudos e teorias a cerca do termo, como por exemplo, a teoria em que visa somente à produção de cidadãos adequados ao sistema social vigente, cidadãos como produtos e a escolarização sendo fábrica, fábrica de pessoas adequadas a sociedade, muitas vezes ignorando suas histórias seus anseios, sendo necessário medir o conhecimento através de um método de avaliação cujo qual quem não se enquadra se reprova, se não alcançou os padrões de qualidade do ensino, correspondendo com aquilo que aprendeu não esta apto a evoluir em seu processo de aprendizagem. Assim retém, repete os métodos de fabricação, é reprovado, faz novamente. Uma teoria que se assemelha a industrialização a uma fábrica. Conhecimento transmitido como forma de fabricar pessoas, padrões seguindo modelos de uma parte pequena, mas, relevante por sua condição social.

Em contrapartida temos também aquela em que se critica esse modelo, empoderando pessoas menos favorecidas e que ocupam a maior parte da sociedade sendo definida por sua classe em muito operária, adéqua-se o sistema de ensino de maneira a valorizar a cultura daquele que se submete a metodologia conscientizando sobre a real situação social, educando para a liberdade, dando a mesma oportunidade de aprendizado a classe dominada, recebidas em sistema de ensino pela classe dominante.

Contrário a ambas as teorias citadas acima, também encontramos aquela em que se leva em consideração a biografia do indivíduo que se submete ao sistema de ensino, fazendo reconhecer a sua história individual em consonância com a social, compreendendo e percebendo-se como sujeito, propondo o desenvolvimento intelectual e profissional a partir da conexão do autoconhecimento e do conhecimento escolar.

Ambas as teorias tecem um objetivo adequando o currículo de forma a alcançá-lo através da didática, da organização dos conteúdos, apropriando-os de forma a contemplar os anseios da formação dos alunos através da metodologia de ensino, dessa maneira refletindo em qual cidadão gostaríamos de formar, pensando na educação básica como formadora de pessoas, cada qual conforme o objetivo, passamos nossa reflexão para a educação infantil, porém pensando em educação infantil e na criança como cidadã de direitos e reconhecendo sua história, anseios e necessidades, se faz necessário compreender de que forma as crianças aprendem para assim refletir sobre qual melhor teoria de currículos a ser adota nos ambientes de educação infantil, tendo em vista os objetivos específicos para essa primeira etapa da educação básica.

O ATO DE APRENDER, BRINCADEIRA DE CRIANÇA

“... Partimos da primícia de que os adultos ensinam as crianças, porém a verdade é que aprendemos muito com elas, a partir do momento em que em nossa relação intensificamos seu brilho, dando oportunidades de serem somente crianças, descobrindo e inventando... criando elementos de aprendizados... (Valquiria Lage)”.

Criança é movimento, imaginação, brincadeiras, tudo em uma intensidade que a partir do momento que se permite serem o que são, permitimos em uma relação de troca que cada um em sua essência brilhe, se desenvolva, entre em conflito, aprendendo por experiências significativas, desenvolvendo saberes, captando informações do mundo ao seu redor, isso é aprendizagem.

Criança também é imaginação e no ato imaginário, desenvolve habilidades particulares que potencializarão a capacidade de resolução de conflitos, inquietações para assim acomodar conceitos, transformar saberes, interiorizar cultura, ser personagens cujo qual se identifica por suas peculiaridades, que lhes permitem no campo imaginário conflitar e enfrentar seus medos, receios, adequar anseios e com isso desenvolver cognitivamente, afetivamente em um campo que sendo seu compartilhado com o outro permite a aprendizagem.

Criança é linguagem, gestual, oral, linguagem, que fala por gestos, olhares, toques, fala solta, disparadas em sentido de expressar sentimentos, dúvidas, medos, certezas, incertezas, criança é expressão, individual que particularmente se desenvolve a seu tempo em contato com outro que ao se desenvolver também, contribui para a construção de um conhecimento coletivo ressaltando e respeitando o individual, o tempo de cada um as especificidades do outro que em comunhão se torna aprendizagem.

Criança é complexidade que em essência não se faz tábula rasa, que em ênfase não pode ser jarro vazio, criança é complexa, precisando do outro para ordenar essência, organizar saberes, ressaltar cultura e gerar aprendizagem, coletiva, cognitiva, numa troca constante de saberes, de essências, de afeto. Nesse sentido afeto de modo a afetar a si e o outro, sendo partida de um processo de construção, desconstrução, aprendizado.

Com isso criança aprende, na troca, no olhar, no toque, na convivência, na dança, na brincadeira, criança aprende na relação com o outro, no afeto, sendo essência e dando espaço para que outras essências se encontrem, se conectem e se transformem. Criança é movimento de transformação do seu em nosso, num processo coletivo de coletas de informações. *“Vida de grupo dá muito trabalho e muito prazer. Porque eu não construo nada sozinho; tropeço a cada instante com os limites do outro e os meus próprios na construção da vida, do conhecimento, da nossa história”*.(FREIRE apud OSTETTO, 2012 p. 69).

Nesse sentido de troca, de toque e de desenvolvimento, para o aprendizado infantil, podemos destacar aqui a cultura que o circunda, a brincadeira como elemento de aprendizado e de possibilidades de desenvolvimento integral da criança, envolvendo aspectos psicológicos, cognitivos, afetivos e sociais, tendo em vista a inserção dessa criança em uma cultura brincante que em muito os ambientes de educação infantil, principalmente aqueles que atendem crianças em idade de 4 a 5 anos tendem a deixar em segundo plano, focando sua ação pedagógica em conteúdos semelhantes aos oferecidos no ensino fundamental, de modo a prepará-las para um ensino formal.

Relacionada à observação do ato de brincar, Adriana Friedmann (2013), nos atenta sobre a conexão, afetividade que no processo de aprendizado da criança é elemento de grande importância tendo em vista que o ser humano é um ser racional e relacional, o tempo todo, está em comunhão com o outro e nessa relação dialógica, aprende e desenvolve saberes, no caso da infância, essa relação se intensifica no ato da brincadeira.

O que é possível ler? Corpos que, inteiros, entram nesta dança-brincadeira e estão, metabolicamente, conectados à terra, ao céu e aos ossinhos. O dialogo não ocorre nem pela palavra nem pelo olhar: uma observa a jogada da outra, o movimento das habilidosas mãos e cada detalhe da posição e trajetória dos ossinhos. Tempo, agilidade, sincronização de movimentos, habilidades e desafios permanentes parecem ter sido brincados, praticados, exercitados, muitas e muitas

vezes antes, para chegar ao perfeito desempenho que se pode observar nesta cena... Quem observa, precisa estar muito conectado para adentrar a interioridade da brincadeira; conectados não somente com a situação e reação dos brincantes, mas também com suas próprias percepções, insights e emoções.(FRIEDMANN, 2013, p.43)

Entendo que o processo de aprendizagem relacionada à educação infantil, precisa ser voltado para as necessidades da criança se acaso queremos garantir em nosso currículo, um processo que contribua para o desenvolvimento da identidade, tendo em vista a diversidade que encontramos em uma sala de aula, considerando que o ser humano se encontra em um constante desenvolvimento, dessa forma, é importante garantir que a criança se expresse se conecte com o mundo acolhendo elementos de sua cultura e também fazer um movimento para que o professor em sua prática docente, se coloque como mediador desse processo relacional e educativo, resignificando em si, sua própria essência de aprendente e nessa troca, contribua para o aprendizado coletivo, sistematizando as experiências vivenciadas nos espaços de educação infantil e planejadas através do currículo adotado pela instituição.

Ao falamos de desenvolvimento da identidade, pressupomos que já existe uma característica particular que precisa de elementos para que se desenvolva ao passar dos anos, dessa forma como o educador infantil pode ignorar elementos tão peculiares da infância como a brincadeira, focando seu trabalho em anseios, sequências e conteúdos que tendem a reforçar a teoria de se “aprender na idade certa”, como nossas instituições voltadas ao ensino tendem a usar como slogan. Sabemos que muitas escolas têm adotado a “moda” de sequenciar o aprendizado infantil baseados em conteúdos pré-estabelecidos, visando o desenvolvimento cognitivo como forma de preparar a criança para o ensino fundamental. Em contrapartida ainda temos os espaços que em sua prática pedagógica, tendem a garantir a brincadeira e o lúdico como carro chefe para a elaboração do currículo para infância, porém essa ação, é comum ser adotada em creches ou ambientes de educação infantil que atendem crianças de 0 a 3 anos e 11 meses. Essa variação de atendimento na educação infantil, tendo em vista que em determinados ambientes se adotam um currículo em que valorize a criança e suas peculiaridades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, e em outros se baseiam a definição de currículo de forma a garantir um aprendizado formal, fazendo da primeira infância, uma porta para o desenvolvimento acadêmico focando a proposta pedagógica em conteúdos e sequências didáticas, nos pressupõe o pensamento que diante o trabalho pedagógico oferecido na primeira etapa da educação básica, sofre tensões a partir do entendimento de currículo, e a adequação do mesmo para a organização do aprendizado infantil.

“O currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da

pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões 'projeto pedagógico' ou 'proposta pedagógica'. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os. A proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e definem as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas pela criança, o currículo se constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado"(MEC, 2012, p.85)

Dessa maneira, nesse momento de nossa reflexão iremos compreender o que garante a elaboração de currículo na primeira infância.

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo as Diretrizes Nacionais de educação infantil (DCNEIs), o maior objetivo da prática docente nos ambientes de educação infantil é o de “*propor práticas pedagógicas que deem voz as crianças e acolham a forma delas de significarem o mundo e a si mesmas*” (OLIVEIRA, 2010 p.1). Nessa perspectiva procuro compreender a forma que os conteúdos são apresentados nesses primeiros anos escolares da criança, de forma a garantir um aprendizado significativo.

Pensando na organização curricular nas instituições de ensino ao qual exerci minha profissão docente e de forma crítica participativa, proponho essa reflexão sobre o currículo para a infância. Acredito na importância da educação infantil para a formação de cidadãos críticos e participativos, dessa maneira a ação educativa, a partir do momento que busca garantir uma aprendizagem significativa dando voz as crianças e levando em consideração suas experiências e saberes, pode contribuir para sua autonomia de pensamento e desenvolvimento do senso crítico. Dessa maneira ao escolher o currículo para a infância, penso em quais crianças queremos formar, defendendo a educação como forma de emancipação social.

Pensando nas Diretrizes Nacionais de Educação Infantil, que, nos traz a orientação de que o trabalho pedagógico organizado em creches e escolas deva perpassar pelos campos do cuidar e educar assegurando seus direitos, indo ao encontro de suas necessidades, podemos refletir sobre currículo na educação infantil procurando garantir em seu atendimento, o desenvolvimento integral da criança como protagonista do processo

ensino aprendizagem. Dessa maneira e costurando todas as reflexões apresentadas nesse artigo, sabemos que a criança apresenta cultura e peculiaridades importantes para embasar a elaboração do trabalho pedagógico nos ambientes educacionais sendo condições para a organização curricular que precisa garantir uma educação integral a criança.

“O currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições”.(OLIVEIRA, 2010, p.4)

Essa visão de currículo para a infância me parece garantir o que vínhamos discutindo e refletindo a cerca do atendimento de crianças no âmbito pedagógico, assim é importante compreender ainda que em nossas propostas de desenvolvimento do aprendizado, somos convidados a levar em consideração todos os elementos que circundam nossos alunos, desconstruindo paradigmas de educação ao qual fomos educados e adequando nossa prática docente a cerca de garantir aquilo que de fato faz sentido para a criança.

Assim para a elaboração de um currículo para a infância, além de entendermos que o centro da aprendizagem é a própria criança, também convidamos a refletirmos na figura do professor, sendo ele importante peça para essa relação, é preciso que o professor tire sua visão do resultado final, mas teça um olhar crítico e participativo do processo de aprendizagem, permitindo refletir e reorganizar sua prática conforme a necessidade da criança e compreendendo a mesma como oportunidades.

“...Mais uma vez fica evidente a importância de olharmos menos para o resultado e mais para o processo e assim vemos cada vez mais a criança como sujeito pensante, capaz de revelar aquilo que sabe sobre o mundo a sua volta. Nessa perspectiva, rompe-se com a ideia da atividade como necessidade de ocupar os pequenos, passando-se a encará-la como uma grande e bela brincadeira, que marca e que faz com que crianças construam hipóteses”. (OSTETTO, 2012, p.56-57)

É possível perceber que dependendo da proposta curricular adotada pela instituição de ensino, a proposta pedagógica, tende a ser elaborada de forma a produzir ou sistematizar o conhecimento em algo concreto não valorizando a experiência da criança frente às oportunidades de aprendizagem, por isso destaco essa citação de Ostetto, ressaltando a importância de educadores da primeira infância, garantirem momentos em que as crianças se atentem a experimentar, construindo seu conhecimento a partir da sua relação com o objeto de estudo, o professor dependendo de sua ação pode cair na cilada de através de sua prática docente, sempre esperar que o aluno lhe devolva algo concreto daquilo que aprendeu, o que na verdade acaba por ser uma forma de definir que tipo de crianças entendemos em nossos ambientes educativos e que tipo de educação queremos lhe oferecer visando responder a indagação de que tipo de criança queremos formar, dessa forma é importante sempre basear nosso trabalho com a primeira infância tendo base em

documentos e referências que nos permitam ampliar a compreensão de infância e sua relevância na formação social, como por exemplo os DCNEIs que salienta o seguinte:

O currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio histórico cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade que por meio de práticas planejadas e permanente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições.(OLIVEIRA, 2010, p.4)

Tendo em vista a importância da compreensão da criança como um ser pensante, dotado de uma história particular, inserido em uma sociedade, produtora de cultura, fica evidente a importância de se olhar menos para o resultado do processo de ensino aprendizagem e sim valorizarmos o percurso, o processo para que essa aprendizagem se deu. O professor nesse caso assume o papel daquele que caminha junto com a criança nesse percurso auxiliando nessas experiências, descobertas e incentivando a construção de saberes, coletivos, individuais que com relevância para a criança se concretizam em aprendizagem.

A criança sendo ela a protagonista, já passou por percursos para definir um conceito, uma característica que possa defini-la frente a uma sociedade em constante desenvolvimento, quando a mesma passa a ser percebida como sujeito de direito e características peculiares, delineando suas necessidades e anseios frente a sua construção da identidade, deixa clara a necessidade de um processo educativo, um currículo que possa se levar em consideração toda a complexidade que a caracteriza, permitindo que sua aprendizagem, o ato de aprender, seja significativo e prazeroso a si, não fazendo das mesmas máquinas, que devam produzir conteúdos e aprendizados pré-definidos por aqueles que detém o conhecimento absoluto, sendo ele o professor, ter essa visão ainda nos espaços de educação infantil é perpetuar a visão da criança como tabula rasa, e nesse sentido já demos passos concretos que desconstróem essa teoria. Sabemos da potencialidade da infância e o quanto as mesmas contribuem para um aprendizado coletivo, uma troca para a construção do conhecimento. *“Superando ou até incorporando constructos teóricos e metodológicos, será que estamos conseguindo olhar e ouvir nossas crianças organicamente com nossa sensibilidade, intuição e com nossa cognição?”*(FRIEDMANN, 2013, p.51).

Esse questionamento precisa compor a elaboração dos planejamentos, das propostas de experimentações nos ambientes de educação infantil para que assim o currículo possa garantir uma escuta das necessidades da criança, uma observação do processo de aprendizado apresentado nessa primeira etapa da aprendizagem, assim o professor precisa tecer esse olhar atento, os ambientes de educação precisam captar as expressões da infância, permitindo que as mesmas estejam presentes na elaboração do currículo,

dessa maneira estaremos garantindo a visibilidade da criança como sujeito de direito, desde o nascimento até mesmo uma educação de qualidade e em instituições escolares, ampliando possibilidades, mediando e articulando possibilidades de experiências e saberes, pautados na cultura da infância e interesse das crianças.

Com todas essas reflexões, ter ainda pratica em ambientes de educação infantil que tenham como objetivo prepará-las para o ensino fundamental, preocupando-se com a alfabetização precoce, o domínio das letras e números, classificação de animais entre outros conteúdos comuns nessa primeira etapa da formação, seria uma forma de ignorar tantos estudos pautados na criança e perpetuar praticas pedagógicas centradas no adulto. O processo educativo como diz o nome é movimento, de crianças e adultos que ensinam e aprendem significando essa experiência e formando identidade aprendente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infância, experiências, currículo, praticas pedagógicas, como a criança aprende, processo de escuta, a figura do professor, todos esses termos são elementos de reflexão que nos remete a um único movimento, APRENDIZAGEM, movimento porque não é estático, movimento porque para aprender exigem experiências, construções, trocas, ou seja, relação, daquele que ensina com aquele que aprende do processo com o objeto de aprendizado, das experiências com os registros e sistematizações das mesmas como forma de significação e desenvolvimento.

Com isso não podemos pensar em currículo, observando o interesse de um único ponto, sendo que ele envolve muito mais, é plural e consistente, é elemento de reflexão que auxilia e fundamenta o processo de aprendizagem, dessa maneira na educação infantil hoje sendo ela primeira etapa da educação básica, refletir sobre o mesmo é mais que fundamental, pois a pratica docente na primeira infância, precisa ser construída e desconstruída constantemente para melhor atender aos anseios das crianças protagonistas de nosso trabalho, que se transforma constantemente conforme a sociedade se transforma, pois a criança é um ser social, cultural, plural e com toda sua complexidade aprende e ensina nessa relação afetiva.

Não é possível hoje, ensinar da forma que aprendemos há anos atrás, é preciso evoluir nossa concepção de ensino, aprendizagem, criança e currículo, para assim garantirmos um trabalho docente que valorize a infância, suas peculiaridades, essências e necessidades, enxergando a mesma como etapa base de formação social e construção de cidadãos críticos participativos, digo isso, pois não podemos pensar em uma educação a

parte da sociedade, ela esta imersa e inserida na mesma e se hoje criticamos muitos movimentos sociais, organizações e tensões cujo qual a mesma tem vivenciado, nós enquanto formadores, podemos contribuir com um processo de mudança e transformação na medida em que entendemos a educação como forma de emancipação social.

Porém ai está o grande desafio, não podemos emoldurar o ato educativo, de forma a fabricar cidadãos críticos, ou passivos dependendo do currículo que adotamos em nossos ambientes de ensino, pois como vimos, os métodos de ensino aprendizagem contribuem para a formação e resposta para o questionamento de “*que tipo de cidadãos queremos formar?*”. Podemos sim, contribuir em nossa pratica docente, para a construção de uma identidade consistente, uma personalidade critico participativa, que compreenda a sua importância para o meio em que se esta inserido e perceba o quanto é corresponsável por sua evolução, se queremos mudanças o primeiro a ser mudado somo nós educadores, precisamos descer de pedestais que nos colocamos, não desvalorizando nossa importância mas caminhando e construindo junto esse processo, aprendendo e percebendo o quanto necessitamos desse movimento para também nós desenvolvermos elementos que contribuam para nossa emancipação de paradigmas e modelos que nos moldam e fazem cairmos no senso comum.

Pensar sobre currículo, é pensar sobre nós educadores, pensar em nossos alunos e em nossa sociedade, entendendo que estamos em processo de construção, nada se finda, pelo contrario sempre há um recomeço, uma nova oportunidade de crescermos juntos, fazendo da educação o berço de uma sociedade democrática e igualitária, utopia? Talvez, mas uma possibilidade, a partir do momento que a empatia seja um dos elementos presentes nesse processo de CONSTRUÇÃO E APRENDIZADO. CAMINHEMOS!

REFERÊNCIAS

BRASILIA, MEC. Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica, 2013.

FRIEDMANN, Adriana. *Linguagens e Culturas Infantis*. São Paulo: Cortez 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *O Currículo na Educação infantil: O que propõe as novas diretrizes nacionais?*- Anais do I seminário Nacional: Currículo em Movimento- Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágios*. 10ª Ed. Campinas, Papirus, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Saberes e fazeres da formação de professores*. 5ª Ed. Campinas. Papirus, 2012.

SILVA, Tomas Tadeu da. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias de currículo*. 3ª Ed. Belo Horizonte. Autentica, 2010.



VANESSA ZANELATO DOS SANTOS

Graduação em Letras – Português/Inglês pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2017); Mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2019); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Língua Inglesa na EMEF Nilo Peçanha Pres.

RESUMO

A literatura infantil e infanto-juvenil costuma abordar temas voltados ao universo da criança, trazendo consigo elementos que compõe esta realidade. Neste artigo propõe-se o uso destas literaturas associado a temas não tão comuns a este segmento. A obra escolhida para demonstrar a presença de um desses temas é Íris – uma despedida. Nesta obra verifica-se que a autora fez uma abordagem inusitada relacionada a um tema que normalmente não é levado em conta no universo infantil: a morte. Além disso, buscou-se neste artigo mostrar que a literatura pode servir não apenas como instrumento de análise de elementos tradicionais, mas permite principalmente ao aluno mergulhar em um universo rico, cheio de mistérios e surpresas. Tudo isso pode proporcionar ao educando uma visão de mundo ampliada com relação a temas que muitas vezes são considerados do cotidiano e que por isso costumam não ser tão valorizados. A literatura infanto-juvenil como um todo, não recebe o devido reconhecimento no currículo e esse fato deve ser considerado como ponto de atenção pelos professores e pelas escolas, já que a prática de leitura permite que os alunos desenvolvam um pensamento crítico, que será essencial não apenas para a vida escolar dos educandos, mas também para a vida social dos mesmos. Por fim este artigo também destaca a análise dos elementos de tempo e voz da narrativa, presente em Íris – uma despedida, assim como os elementos paratextuais que compõem a obra, como peças fundamentais para a compreensão da narrativa.

Palavras-chave: literatura infanto-juvenil, elementos paratextuais, voz narrativa.

LITERATURA INFANTIL E INFANTO – JUVENIL

Desde o seu surgimento na França do século XVIII, e, principalmente, ao longo dos séculos, as literaturas infantil e infanto-juvenil têm entre os seus valores ensinar, incentivar a formação de leitores e contribuir na construção da identidade de crianças e adolescentes ao redor do mundo.

Especialmente nas últimas décadas, com o lançamento e destaque mundial da saga Harry Potter, assinados pela britânica Joanne Rowling, o debate sobre as literaturas infantil e infanto-juvenil enquanto instrumento para a formação de novos leitores foi resgatado e ganhou destaque com a publicação de diversos artigos na comunidade científica.

Isso demonstra a importância de transformar as literaturas infantil e infanto-juvenil, por muitos consideradas inferiores, em objeto de estudo na academia e instrumento de ensino no cotidiano da sala de aula. Para Peter Hunt (2010, p. 43):

Do ponto de vista histórico, os livros para criança são uma contribuição valiosa à história social, literária e bibliográfica; do ponto de vista contemporâneo, são vitais para alfabetização e para a cultura, além de estarem no auge da vanguarda da relação palavra e imagem nas narrativas, em lugar da palavra simplesmente escrita.

Se Hunt justifica o porquê estudar a literatura infantil, Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1991, p. 20) destacam a importância do gênero na construção da identidade e, também, na maneira como a criança vê o mundo e como ela se vê no mundo. Dessa forma,

apesar de ser um instrumento usual de formação da criança, participando, nesse caso, do mesmo paradigma pragmático que rege a atuação da família e da escola, a literatura infantil equilibra—e, frequentemente, até supera, essa inclinação pela incorporação ao texto do universo afetivo e emocional da criança. Por intermédio desse recurso, traduz para o leitor a realidade dele, mesmo a mais íntima, fazendo uso de uma simbologia que, se exige, para efeitos de análise, a atitude decifradora do intérprete é assimilada pela sensibilidade da criança.

Neste artigo, as autoras propõem o uso da literatura infantil como instrumento não apenas da análise de elementos comumente tradicionais – tempo, espaço e voz -, mas também para tratar de temas pouco explorados ao se pensar nesse universo e em seu público.

A obra Íris – uma despedida, escrita por Gudrun Mebs e ilustrada pela artista plástica Beatriz Martín Vidal, aborda a temática da doença – câncer – e, por conseguinte, da morte pelo olhar de uma criança. Embora se trate de um assunto considerado difícil e, muitas vezes, não discutido na nossa sociedade ocidental – nem com adultos e menos ainda com crianças -, a autora conseguiu explorar esse tema de forma sutil e até poética, levando os seus leitores, sejam eles crianças ou adultos, a refletir sobre a perda repentina de um ente querido.

Na narrativa, conhecemos Íris, uma menina que descobre a existência de um tumor maligno em seu cérebro. A história é contada por sua irmã mais nova que, a todo momento, tenta entender o que está acontecendo com sua irmã e também com a família. Em nenhum momento os personagens adultos – não nomeados na narrativa, apenas Íris tem nome, e personagens secundários nomeados tem apenas sobrenome e não são chamados pelo nome próprio – explicam para a nossa narradora o que está acontecendo com a Íris.

Ficamos, então, à mercê de uma narradora ingênua e inocente que não consegue entender a gravidade da situação. O fato de os pais e nenhum adulto no seio familiar ou fora dele explicar o que ocorre à menina, só justifica a necessidade de se trabalhar a temática da morte como algo não menos doloroso ou marcante, mas natural e inevitável.

E uma vez que a escola tem o papel de formar o indivíduo em sua totalidade, mas, sem esquecer o que está proposto na base curricular nacional, este artigo propõe a análise da obra Íris – uma despedida na sala de aula, considerando os elementos narrativos como espaço, tempo e voz, assim como a temática da morte, sempre frisando a importância da leitura de mundo que, segundo Paulo Freire (2009, p. 28)

precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

ELEMENTOS DE ANÁLISE EM ÍRIS – UMA DESPEDIDA

Em Íris – uma despedida é possível analisar os elementos de espaço, tempo e voz narrativa. Neste artigo, preferiu-se dar destaque apenas aos elementos de tempo e narrador.

Uma vez que o livro é narrado por uma criança, a questão do tempo apresenta-se de forma fugaz. Não há demarcação extata durante a narrativa, apenas algumas menções, geralmente introduzidas por dêiticos temporais, para indicar quanto tempo se passou desde o descobrimento da doença da Íris.

Há apenas dois momentos em que há uma menção mais precisa de tempo, mas a primeira é introduzida pelo verbo “achar” na primeira pessoa do indicativo presente, o que indica a incerteza dessa afirmação.

*“Tudo começou de um jeito muito divertido. **Eu acho que faz umas três semanas,** mais ou menos, que a Íris acordou de manhã com os olhos vesgos. Ela ficou tão engraçada que comecei a dar muita risada, então eu segurei o espelho na frente da Íris e ela também caiu na risada.*

A mamãe, que não viu graça nenhuma, levou um susto tremendo e ligou para o papai e para o médico.” (MEBS, 2012, p. 05, grifo nosso)

A segunda menção específica de tempo acontece na página 19, em que a narradora informa há quanto tempo não vê sua irmã. “No dia seguinte, eu acordei e nem olhei pra cama da Íris, eu já sabia que ela não estava lá. **A segunda noite sem a Íris.** Espero que não dure muito.”

Dessa forma, pode-se dizer que o tempo cronológico se mistura a todo momento com o tempo psicológico na narrativa. Enquanto o tempo físico se traduz em mensurações precisas, o tempo psicológico se compõe de momentos imprecisos, que se aproximam ou tendem a fundir o passado indistinto do presente.

Para Jean Piaget (1946, p. 225), a noção de tempo é algo construído, ou seja, um conceito que escapa a uma criança em seus primeiros anos. Por isso, as crianças tendem a enxergar os acontecimentos de acordo com o tempo psicológico. “Em correlação exata com esta objetivação [do tempo físico], haverá subjetivação do tempo psicológico, no sentido preciso da coordenação interior e representativa das ações do sujeito, passadas, presentes e futuras.”

Como dito anteriormente, a obra Íris – uma despedida é narrada por uma criança, portanto, de acordo com a terminologia de Gérard Genette, trata-se de um narrador homodiegético. Para o autor, este tipo de narrador se divide em duas subcategorias: uma em que o narrador conta a sua própria história e outra em que ele conta a história de uma terceira pessoa.

Haverá, pois, pelo menos, que distinguir no interior do tipo homodiegético duas variedades: uma em que o narrador é o herói da sua narrativa [...] e a outra em que não desempenha senão um papel secundário, que acontece ser, por assim dizer, sempre, um papel de observador e de testemunha. (Genette, 1995, p. 244)

No caso de Íris – uma despedida, temos uma narrativa em primeira pessoa que permite ao leitor, a princípio, acreditar-se tratar de um narrador autodiegético entretanto, no decorrer da narrativa e por meio de elementos terceiros, fica claro que, na verdade, o personagem principal é a Íris – inclusive, a única pessoa nomeada na história toda. Quando nomeados, os personagens são apenas chamados pelo seu sobrenome, a importância e honra de carregar e ser chamado pelo nome próprio é destinada apenas à Íris.

Todo enredo, desde a primeira página até a última, é centrado nela. Nenhuma personagem age, sente, fala ou interage sem que a Íris seja mencionada. Pouco sabemos das personagens e o que sabemos é sempre relacionado à Íris. As poucas informações que temos da narradora que nos guia na história é sempre apresentado de forma a estabelecer comparações entre as irmãs.

A Íris não consegue dormir sem o carneirinho dela, mesmo depois que a mamãe falou que ela já era grande e não precisava mais do carneirinho pra dormir. Eu não durmo com o meu coelhinho faz tempo, e olha que sou um ano e dois meses mais nova que a Íris.” (MEBS, 2012, p. 26)

Esse é um dos trechos em que temos mais informações sobre a narradora. Mas, uma vez que sequer sabemos a idade da Íris, tal conhecimento torna-se quase irrelevante, servindo apenas para especulação.

Na página seguinte, Mebs (2012, p. 27) estabelece mais comparações entre a narradora e a heroína da nossa narrativa.

“Mas cada pessoa é diferente e, se a Íris ainda quer dormir com o carneirinho, qual é o problema? Não faz mal a ninguém. A Íris acabou esquecendo o carneirinho naquela correria. Então eu senti uma coisa estranha na garganta. Parecia um nó.”

Uma vez que a terminologia de Gérard Genette pode soar complexa para se trabalhar nos primeiros anos do Fundamental II, há a opção de se trabalhar com o autor Norman Friedman. No artigo “O ponto de vista na ficção”, o teórico apresenta oito formas de narração, como autor onisciente intruso; narrador onisciente neutro; “eu” como testemunha, narrador protagonista; onisciência seletiva múltipla; onisciência seletiva; o modo dramático e, por fim, a câmera.

Com a obra Íris – uma despedida, o professor pode trabalhar a diferenciação entre o narrador testemunha e o narrador protagonista, destacando que

O que a testemunha pode transmitir de maneira legítima ao leitor não é tão restrito como pode parecer à primeira vista: ele pode conversar com todas as personagens da estória e obter seus pontos de vista a respeito das matérias concernentes. [...] No limite último de suas forças, [o narrador] pode fazer inferências do que os outros estão sentindo e o que estão pensando. (FRIEDMAN, 2002, p. 176, grifo nosso)

Isso é reforçado na narrativa diversas vezes, pois tudo que sabemos sobre o estado da Íris, e também sobre suas preferências, nos é transmitido pelas personagens “papai” e “mamãe” e pelas conclusões tiradas pela própria narradora.

Também porque o papai disse que eu não posso visitar a Íris, que não deixam crianças que estão bem de saúde entrar no hospital. Disso eu não sabia. O papai falou que o perigo de uma infecção é grande. Eu não entendi, e ele me explicou: por exemplo, se eu estou com gripe e espirro e passo a gripe pra Íris, com ela assim doente, então ela pode piorar. Mas eu não tenho gripe! O papai disse que são as normas. Não se pode fazer nada. (MEBS, 2012, p. 29-30)

ELEMENTOS PARATEXTUAIS E A MORTE EM ÍRIS – UMA DESPEDIDA

Na maioria dos livros infantis, a ilustração exerce um papel fundamental na construção da narrativa. Em *Íris – uma despedida*, isso não é diferente. Por meio das ilustrações de Beatriz Maria Vidal, o leitor consegue visualizar as transformações na aparência de Íris e a evolução de sua doença.

Uma vez que a narradora se encontra com sua irmã em apenas um pequeno trecho do livro, um capítulo contendo apenas cinco páginas — sendo uma delas ilustração, e outras duas incompletas — e as descrições são escassas, a ilustração preenche o vazio deixado pela narrativa. “A Íris estava tão diferente. Tão estranha. Então ela olhou pra mim e sorriu, e também foi estranho o jeito como ela sorriu assim de cabeça careca. Eu não conseguia falar e ficava só olhando pra ela.” (MEBS, 2012, p. 46).



Figura 1 – Ilustrações de *Íris – uma despedida*⁵.

As ilustrações exercem também o papel de acostumar o leitor para a derradeira e iminente morte do personagem, a ser narrada no final da obra.

Entretanto, é importante ressaltar que as imagens em *Íris – uma despedida* narram,

por si só, uma história, e deve-se interpretá-las assim como se interpreta o texto verbal. Lajolo e Zilberman (2003, p. 13) afirmam que:

Se a literatura infantil se destina a crianças e se se acredita na qualidade dos desenhos como elemento a mais para reforçar a história e a atração que o livro pode exercer sobre os pequenos leitores, fica patente a importância da ilustração nas obras a eles dirigidas.

A semioticista Lúcia Santaella (2012, p. 12) discorre, em seu livro *Leitura de Imagens*, sobre a importância do letramento visual, dizendo que ao lermos uma imagem “deveríamos ser capazes de desmembrá-la parte por parte, como se fosse um escrito, de lê-la em voz alta, de decodificá-la, como se decifra um código, e de traduzi-la, do mesmo modo que traduzimos textos de uma língua para outra”.

As imagens fazem parte do nosso cotidiano e por elas somos bombardeados nos jornais, na televisão, nas propagandas, mais atualmente nas séries televisivas e, no caso de crianças e adolescentes, sobretudo com desenhos animados. Preparar os alunos para decodificá-las é dever da escola e do professor. Santaella (2012, p. 14) comenta que “ainda bastante presas à ideia de que o texto verbal é o grande transmissor de conhecimento, as escolas costumam negligenciar a alfabetização visual de seus educandos”.

Além da possibilidade de se trabalhar com a leitura de imagens, a obra permite ainda que o docente trabalhe, com responsabilidade, a questão da morte e da perda, temas pouco explorados, com qualidade, não apenas na sala de aula, mas também por outras mídias.

Paulo Freire (2001, p. 14) acreditava que a educação também era sobre responsabilidade:

Não há educação para a libertação, cujos sujeitos atuem coerentemente, que não seja imbuída de forte senso de responsabilidade. O antagonismo não se dá entre a prática educativa para a libertação e a prática educativa para a responsabilidade. O antagonismo se verifica entre a prática educativa, libertadora, rigorosamente responsável e a autoritária, antidemocrática, domesticadora.

No Ocidente, a forma como se encara a morte depende da cultura de cada sociedade e da religião nas quais as pessoas estão inseridas. No Brasil, há uma despedida que depende não apenas da religião dos próximos ao morto, mas também da região. É costumeiro encarar a morte por meio do viés religioso, explicando a finitude da vida após a posteriori, sem uma abordagem prévia.

Para as crianças, é habitual se esquivar de questões mais concretas sobre a morte e abordá-la de forma mais lúdica, cujas explicações habitualmente se limitam a uma escolha lexical próxima do religioso, com a expressão “ir para o céu”.

Essa é uma questão que, na verdade, ultrapassa a competência familiar. Falar sobre a morte, encará-la e aceitá-la como um acontecimento natural não é fácil na nossa

cultura Ocidental, nem para adultos, nem para crianças. Thaís Lopes, em sua monografia sobre a representação da morte na Literatura Infantil, afirma que

O problema fundamental na abordagem da finitude na infância é a tendência que os adultos têm de equalizar as suas percepções da morte com as da criança. Quando se fala em morrer, o adulto pode assimilar nossa tradução literal do código semântico “morte”. Alguns podem recheiar o signo de interpretações religiosas ou filosóficas. De modo geral, pode-se dizer que o adulto possui instrumentos suficientes para destrinchar a palavra “morte” e buscar com autonomia o seu significado. A criança, como visto anteriormente, possui o importante empecilho da linguagem. Ainda não reconhece nos signos as sensações e experiências – o que não significa dizer que não as conheça. (LOPES, 2013, p. 21)

Seguindo a mesma linha de pensamento, Sarah Crook (1982, p. 4) acredita que

a criança com menos de cinco anos não reconhece a morte como um fato irreversível. Na morte, ela vê a vida. Entre as idades de cinco e nove anos, a morte é com frequência personificada e pensada como contingência. No geral, apenas depois dos nove anos a morte é reconhecida como um processo que acontecerá com todos nós de acordo com certas leis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo propor o uso da literatura infantil para tratar de temas pouco abordados neste universo, como é o caso da morte. Utilizar a literatura apenas como instrumento de análise de elementos tradicionais, é deixar de lado uma gama de oportunidades para mostrar ao aluno que estudar literatura é muito mais do que aprender sobre especificidades de escolas literárias e expressões técnicas. Na verdade, estudar literatura é mergulhar em um universo ainda não desbravado que possui inúmeras surpresas pelo caminho e para desvendá-las é necessária uma boa interpretação, que por sua vez é proporcionada por uma visão de mundo ampliada, que é possível através da escola.

O fato do segmento da literatura infanto-juvenil não ter o merecido destaque no currículo já é um motivo de atenção por parte dos educadores, afinal como almejar que os alunos possuam um pensamento mais crítico, com um poder de análise mais profundo, se não é dado espaço para isso nas aulas? Além de toda essa problemática que foi abordada neste artigo, as autoras também destacaram a análise de elementos de tempo e voz narrativa, presentes em Íris – uma despedida, assim como enfatizaram a importância dos elementos paratextuais para compor a obra, como peças fundamentais para a compreensão da narrativa, ainda mais no caso da literatura infanto-juvenil, na qual as imagens são imprescindíveis para o entendimento da criança, que é extremamente visual e associa os acontecimentos às imagens.

A escola e os educadores devem prestar atenção à prática da leitura e como esse tópico está sendo abordado, pois a base de formação de qualquer indivíduo está na leitura e é justamente isso que irá determinar a formação do cidadão e seu desempenho em diversas esferas, tanto sociais e acadêmicas, quanto culturais. Afinal de contas, é justamente nos estágios iniciais da vida da criança, que essa prática tem de ser iniciada com a literatura infanto-juvenil, para que tenhamos no futuro, adultos mais coerentes, conscientes e com um senso crítico mais apurado.

REFERÊNCIAS

- CROOK, Sarah Sheets et al. *Children and Dying*. New York, Health Sciences Publishing Corp., 1974.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. *Política e Educação*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GENETTE, Gérard. *O discurso da Narrativa*. Lisboa: Vega Edições, 1995.
- HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina.
- MEBS, Gudrun; VIDAL, Beatriz Martín. *Íris – uma despedida*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

REVISTA **TERRITÓRIOS**

Editora EducarRede
Lauzane Paulista | SP
Rua João Burjakian, 203
CEP 02442-150 São Paulo / SP

Fale Conosco

POLO LAUZANE
Fone: 11 2231-3648
WhatsApp: 11 99588-8849